

DEALC/4

# EXPANSION EDUCACIONAL Y ESTRATIFICACION SOCIAL EN AMERICA LATINA 1960-1970

---

UNESCO

CEPAL

PNUD

---



900023981 - BIBLIOTECA CEPAL

PROYECTO  
DESARROLLO Y EDUCACION  
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE



Organización de las  
Naciones Unidas  
para la Educación, la  
Ciencia y la Cultura

Naciones Unidas  
Comisión Económica  
para América Latina

Programa de las  
Naciones Unidas  
para el  
Desarrollo

---

Proyecto "Desarrollo y Educación  
en América Latina y el Caribe"

Carlos Filgueira

EXPANSION EDUCACIONAL Y ESTRATIFICACION SOCIAL

EN AMERICA LATINA

(1960-1970)

Distr.  
GENERAL

DEALC/4  
13 setiembre 1977  
ORIGINAL: ESPAÑOL

770503

El presente estudio se realizó con la  
colaboración financiera de UNICEF.

El presente estudio se realizó con la  
colaboración financiera de UNICEF.

## INDICE

Capítulo	Página
I. OBJETIVOS Y ALCANCES . . . . .	7
II. NIVELES DE INSTRUCCION, SITUACION Y TENDENCIAS . . . . .	7
Alfabetización . . . . .	7
Alfabetización según sexo . . . . .	11
Analfabetismo urbano y rural . . . . .	18
Niveles de instrucción: situación y tendencias . . . . .	25
III. EL PROBLEMA DE LA DESIGUALDAD EDUCACIONAL . . . . .	45
Aspectos generales . . . . .	45
Construcción operativa . . . . .	48
Resultados . . . . .	50
IV. ASISTENCIA ESCOLAR Y EXTRAEDAD . . . . .	59
La asistencia escolar . . . . .	63
Asistencia escolar a nivel primario . . . . .	63
Reducción del ausentismo escolar . . . . .	65
Grados de extraedad . . . . .	66
Extraedad primaria . . . . .	67
Extraedad a nivel secundario . . . . .	70
V. EDUCACION Y ESTRUCTURA OCUPACIONAL . . . . .	75
La situación por países . . . . .	84
Argentina . . . . .	85
Chile . . . . .	86
Costa Rica . . . . .	87
Panamá . . . . .	88
República Dominicana . . . . .	88
Uruguay . . . . .	89
Venezuela . . . . .	89
El Salvador . . . . .	89
Cuba . . . . .	91
Brasil . . . . .	93

## INDICE (continuación)

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
VI. CONCLUSIONES . . . . .	105
RESUMEN RÉSUMÉ SUMMARY . . . . .	109
APENDICE . . . . .	113
Características de la información y problemas de análisis . .	115
Criterios de clasificación . . . . .	116
a) Niveles educacionales . . . . .	116
b) Ocupación . . . . .	117
Problemas de Análisis . . . . .	119
Argentina . . . . .	121
Brasil . . . . .	121
Chile . . . . .	122
Colombia . . . . .	122
Ecuador . . . . .	122
Guatemala . . . . .	122
Honduras . . . . .	122
México . . . . .	122
Nicaragua . . . . .	122
Paraguay . . . . .	123
Perú . . . . .	123
República Dominicana . . . . .	123
Uruguay . . . . .	123

## Lista de gráficos

### Gráfico

#### DESIGUALDAD EDUCATIVA

1. Argentina, 1960-1970 . . . . .	54
2. Brasil, 1960 . . . . .	54
3. Chile, 1960-1970 . . . . .	54
4. Colombia, 1960 . . . . .	54
5. Costa Rica, 1960-1970 . . . . .	55
6. Ecuador, 1960 . . . . .	55
7. El Salvador, 1960-1970 . . . . .	55
8. Guatemala, 1960-1970 . . . . .	55

# INDICE (continuación)

<u>Gráfico</u>		<u>Página</u>
9.	Honduras, 1960 . . . . .	56
10.	México, 1960-1970 . . . . .	56
11.	Panamá, 1960-1970 . . . . .	56
12.	Paraguay, 1960-1970 . . . . .	56
13.	Perú, 1970 . . . . .	57
14.	República Dominicana, 1960-1970 . . . . .	57
15.	Uruguay, 1960 . . . . .	57

## Lista de cuadros

<u>Cuadro</u>		
1.	Tasas de analfabetismo de la población de 15 años y más, en 18 países latinoamericanos, 1950, 1960 y 1970 . . . . .	8
2.	Porcentajes de analfabetismo según sexo y edad en 15 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	14
3.	Porcentajes de analfabetismo según sexo y edad en las capitales de 15 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	15
4.	Porcentaje de analfabetismo según sexo y edad en zonas urbanas de 15 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	15
5.	Porcentaje de analfabetismo según sexo y edad en las zonas rurales de 14 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	16
6.	Crecimiento del alfabetismo en 13 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	16
7.	Crecimiento de alfabetismo en las zonas urbanas de ocho países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	17
8.	Crecimiento del alfabetismo en diez capitales de América Latina, 1960-1970 . . . . .	17
9.	Crecimiento del alfabetismo en las zonas rurales de ocho países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	17
10.	Tasa de analfabetismo según zonas en 15 países de América Latina, 1970 . . . . .	20
11.	Niveles de instrucción para 15 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	37
12.	Niveles de instrucción para capitales de 14 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	38
13.	Niveles de instrucción en zonas urbanas de 16 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	39
14.	Niveles de instrucción en zonas rurales de 13 países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	40

# INDICE (continuación)

<u>Cuadro</u>		<u>Página</u>
15.	Crecimiento de los niveles de instrucción de ocho países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	41
16.	Crecimiento de los niveles de instrucción en las capitales de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	41
17.	Crecimiento de los niveles de instrucción en zonas urbanas de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	42
18.	Crecimiento de los niveles de instrucción en zonas rurales de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	42
19.	Tasa de incremento de los niveles de instrucción en ocho países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	43
20.	Tasa de incremento de los niveles de instrucción en las capitales de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	43
21.	Tasa de incremento de los niveles de instrucción en zonas urbanas de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	44
22.	Tasa de incremento de los niveles de instrucción en zonas rurales de seis países de América Latina, 1960-1970 . . . . .	44
23.	Indices de desigualdad (Gini), en 15 países latinoamericanos, 1960-1970 . . . . .	51
24.	Asistencia escolar a nivel primario, rango de 13 países de América Latina, 1960 . . . . .	64
25.	Asistencia escolar a nivel primario, rango de 11 países de América Latina, 1970 . . . . .	64
26.	Diferencias porcentuales en nueve países latinoamericanos de "no asisten", según tramos de edad, 1960-1970 . . . . .	66
27.	Extraedad en 15 países latinoamericanos, para 10, 15 y 20 años, 1960 y 1970 . . . . .	68
28.	Extraedad en 15 países latinoamericanos para tramos de edad, 1960 y 1970 . . . . .	69
29.	Extraedad y cobertura educacional en 14 países latinoamericanos, edad 10 años, 1960 y 1970 . . . . .	70
30.	Extraedad y cobertura educacional en 15 países latinoamericanos, edad 15 años, 1960 y 1970 . . . . .	71
31.	Niveles de extraedad según tasa de cobertura . . . . .	72
32.	Niveles de desarrollo educacional y distancia relativa educacional entre ocupaciones manuales y no manuales en países escogidos, 1970 . . . . .	83
33.	Promedio de años de escolaridad para siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	99



# INDICE (continuación)

<u>Cuadro</u>		<u>Página</u>
34.	Promedio de años de escolaridad masculina en siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	100
35.	Promedio de años de escolaridad femenina en siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	101
36.	Crecimiento del promedio de años de escolaridad según siete estratos ocupacionales en nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	102
37.	Crecimiento sin instrucción en siete estratos ocupacionales en ocho países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . .	102
38.	Crecimiento de educación primaria inferior en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	103
39.	Crecimiento de educación primaria superior en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	103
40.	Crecimiento de educación secundaria en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	104
41.	Crecimiento de educación universitaria en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970 . . . . .	104



## I. OBJETIVOS Y ALCANCES

El crecimiento excepcionalmente alto de la escolarización en América Latina ha sido interpretado casi siempre como un proceso constante y normal, cuyo origen puede explicarse por los crecientes requerimientos de las modernas sociedades industriales. Explícita o implícitamente se ha supuesto que el desarrollo económico, los cambios tecnológicos y el carácter esencialmente innovador de la modernización requerirían de grados crecientes de calificación y conocimientos especializados, los cuales, a su vez, ejercerían fuertes presiones en favor de una mayor escolarización.

La expansión del sistema educacional aparece de este modo como un requisito del desarrollo económico, y su dinámica de crecimiento como función de éste. Es bien conocido que, Harbison y Myers en la versión más notable de este enfoque, y posteriormente, muchos otros autores, han desarrollado y perfeccionado el análisis, agregando estudios empíricos sumamente rigurosos y de gran nivel de afinamiento metodológico 1/.

En particular, muchos trabajos de la OECD pueden inscribirse en esta línea, denominada frecuentemente como un tipo de manpower approach. Como ejemplo de esta orientación, uno de los estudios más completos de esta serie señalaba entre sus objetivos principales que "uno de los factores externos que priman - o deben primar - en el modelo de expansión educacional consiste en los requisitos de fuerza de trabajo calificada que el desarrollo industrial y tecnológico impone sobre el sistema educacional. Estos son los objetivos económicos de la educación en el contexto del presente estudio" 2/.

En consecuencia, el trabajo mencionado se orientó a despejar dos interrogantes básicas; la primera de ellas se preguntaba sobre la existencia, o la falta, de pautas mundiales de desarrollo y crecimiento de la fuerza de trabajo, es decir, se inquiría si es posible encontrar patrones definidos en la composición educacional y ocupacional que se asocien a los niveles de productividad por trabajador o al desarrollo económico. La segunda interrogante, en cambio, se preguntaba por las posibilidades de registrar estas pautas y por predecir las futuras demandas para los diferentes tipos de fuerza de trabajo.

Las conclusiones a que arriba ese trabajo y las críticas expresadas sobre sus resultados no son, de todas formas, muy alentadoras y confirman otros hallazgos semejantes. A pesar de las evidencias parciales que confirman la existencia de determinadas pautas generales para algunas categorías y ramas ocupacionales, las limitaciones de un enfoque de esta naturaleza parecen ser mucho más destacadas que sus posibilidades 3/. El escepticismo, cuando no la frustración, domina las conclusiones que tratan de responder a aquellas interrogantes; sin embargo, la virtud indudable de estos trabajos fue poner de manifiesto ciertos hechos de gran im-

---

1/ F.H. Harbison y C.A. Myers, Education. Manpower and Economic Growth, McGraw Hill, Nueva York, 1964.

2/ OECD, Occupational and Educational Structure of the Labour Force and Levels of Economic Development, OECD, París, 1970.

3/ Mark Blaug, "Comments on OECD's Occupational ...", y Josef Steindly, "Skilled Manpower and Growth", en OECD, op. cit.

portancia para comprender las determinantes de la expansión educacional y sus relaciones con la estructura productiva.

Expresados de manera sumaria los hallazgos más importantes de estos trabajos demostraron que: a) existe una clara relación entre las transformaciones sectoriales de la producción y el grado de desarrollo económico (con la excepción principalmente de los sectores de servicios y construcción); b) el crecimiento de los niveles educativos en los grupos y ramas de actividad económica no sigue una pauta definida si se la compara a nivel mundial (con un grupo de países seleccionados); c) estas pautas, cuando existen, tampoco presentan relaciones sistemáticas con los niveles de productividad (por ejemplo rendimiento sectorial por trabajador) ni con indicadores de desarrollo económico (producto bruto, etc.); d) en cambio, el factor que predice con mayor fuerza los perfiles educacionales de la fuerza de trabajo es el monto general de la educación de la población económicamente activa (PEA)-o, si se prefiere, la oferta general de educación - y no las variables económicas.

De lo que puede desprenderse de estas conclusiones - coincidentes en gran medida con otros análisis semejantes - resulta evidente que las pautas de crecimiento de los perfiles educativos de la estructura ocupacional derivan sólo parcialmente de requerimientos de mano de obra de la estructura productiva.

El desarrollo tecnológico y la modernización económica, con todas sus implicaciones en la diversificación y especialización de roles productivos, pueden tener efectos sobre la expansión educacional, pero las evidencias obligan a admitir que la educación posee a su vez cierta autonomía que le confiere un dinamismo propio, al margen de los requerimientos económicos. Si no fuera así no podría explicarse la persistencia de varios problemas estructurales como, por ejemplo, la sobreeducación en determinados niveles ocupacionales, la desocupación disfrazada o la subocupación de profesionales y técnicos, y el proceso de 'fuga de cerebros', que con frecuencia cada vez mayor se observa en el escenario latinoamericano.

Estimamos que estos desajustes no pueden ser explicados como asincronías normales, propias de todo proceso de cambio, y no creemos que tiendan a desaparecer a medida que se desenvuelve el proceso de desarrollo. Tampoco parece satisfactoria la explicación de que son consecuencia de la imperfección de los canales de información y comunicación entre ambas esferas.

Por el contrario, creemos que los problemas de desajustes entre el crecimiento de la estructura productiva - u ocupacional - y el desarrollo educacional, obedecen a causas estructurales, cuyas relaciones son extremadamente complejas, y que ellas sí pueden explicar una explosión educacional de la magnitud de la que se observa en América Latina.

La debilidad de ciertos enfoques que se ubican en el denominado manpower approach parece radicar en la excesiva simplificación de las relaciones entre educación y estructura productiva y, en especial, en el desconocimiento de dos puntos centrales: a) la existencia de una "pauta mundial de crecimiento de la fuerza de trabajo" supone que los requerimientos de calificación y conocimientos específicos de los países subdesarrollados seguirán necesariamente el camino de los más avanzados. Este punto de vista es bastante discutible si se tiene en cuenta que tanto las funciones de producción como las de consumo difieren notablemente entre países; b) si no se admite una gran autonomía de la esfera educacional en relación con la estructura productiva, un conjunto de factores que tienen peso decisivo en la modi-

ficación de los perfiles educacionales de la fuerza de trabajo quedan, por así decirlo, sin ser tomados en cuenta.

La primera objeción ha sido bastante discutida en la literatura especializada y apunta a ciertos problemas suficientemente conocidos de falacias históricas. No existen evidencias que demuestren que los países más atrasados recorrerán necesariamente las etapas sucesivas y seguirán los ritmos de transformaciones de los países más avanzados, como así tampoco que el destino de aquellas sociedades se conforme a imagen y semejanza de los más avanzados.

La segunda objeción afirma una hipótesis totalmente contraria al supuesto básico de que existe - o debería existir - una influencia directa de los requerimientos económicos sobre la expansión educacional. El grado de autonomía de la esfera educacional en relación con otros órdenes institucionales (económico, político, etc.) parece ser muy elevado. Basta recordar que algunos de los países de América Latina, si se aceptan ciertas definiciones, alcanzaron y superaron determinados niveles educacionales de los países desarrollados y otros están en rápido proceso de aproximación a aquéllos. A pesar de ello, los niveles de desarrollo económico, groseramente medidos por el producto bruto per cápita o por el consumo de energía, mantienen un rezago considerable - y cada vez más acentuado - respecto de los países más desarrollados.

La relativa autonomía de los órdenes institucionales no se limita a la educación, sino que también se aplica a las dimensiones internas de la esfera económica. Aunque en menor grado, la estructura ocupacional también parece presentar una capacidad de transformación relativamente autónoma de la dimensión ingresos o producto bruto. El comportamiento atípico del sector servicios que anota el informe de la OECD, donde no se percibe una asociación definida entre desarrollo económico o productividad por trabajador con el porcentaje de ese sector, demuestra que la dinámica de crecimiento de la estructura productiva dentro de ciertos márgenes es relativamente independiente del grado de desarrollo general de los países. Esperar lo contrario no sería otra cosa que reeditar las proposiciones de Colin Clark, que han demostrado ser claramente insatisfactorias para América Latina, en donde la realidad las ha desmentido.

Si a este conjunto de consideraciones no se le añade un conjunto de hipótesis que admitan como punto de partida la relativa autonomía de los diferentes órdenes institucionales de la estructura social, no será posible explicar satisfactoriamente el comportamiento diferencial y las pautas muchas veces divergentes que adquieren el crecimiento de la educación y la ocupación a escala mundial.

Nuestro principal propósito en este trabajo será demostrar que el crecimiento conjunto de la educación y la estructura ocupacional, y la relación entre ambos, difícilmente pueden ser interpretados como una respuesta directa a requerimientos tecnológicos y económicos del cambio estructural. Esto en modo alguno significa negar que la elevación general de los niveles educacionales en la sociedad tenga grosso modo efectos positivos para el desarrollo económico, ni que las funciones económicas de la educación puedan subestimarse. De todas maneras, estudios más focalizados deberían calificar con mayor precisión qué tipo de educación puede resultar positiva y cuál no, qué implicaciones tiene el gasto en educación sobre las posibilidades de orientación de inversiones más productivas, y qué consecuencias sociales y políticas puede generar un proceso de expansión muy acentuada - de tipo exponencial - sobre la estructura productiva y sobre el sistema de poder de la sociedad.

Muchas de estas interrogantes no podrán ser abordadas con la amplitud requerida, en virtud de los limitados alcances de este trabajo y de la inadecuación de la información a los problemas aquí planteados. Sin embargo, cuando se pretende superar las afirmaciones más vagas y generales resulta inevitable complicar el análisis introduciendo factores explicativos de la dinámica autónoma del crecimiento educacional y de los desajustes entre los diferentes órdenes institucionales.

Este trabajo aborda, por consiguiente, la expansión educacional y sus relaciones con la estructura ocupacional en América Latina durante el período 1960-1970.

La base empírica del estudio está constituida por los censos realizados en la región durante el período estudiado, aunque la fuente directa de manejo de la información la ofrecen las muestras censales y no propiamente los Censos (Programa OMUECE de CELADE).

Se trata por lo tanto de un análisis de unidades agregadas y no de individuos; estas unidades están constituidas por países, o por regiones o zonas de países.

El punto donde parece quizá más necesaria una aclaración inicial es el referido a la estructura de la información traducida en variables. No se trata de un estudio de causalidad a nivel individual en el cual se procura explicar las determinantes de la movilidad educacional u ocupacional. Por consiguiente, no se pretende identificar los factores que dan cuenta de la variación de aquellas dimensiones ni tampoco el porcentaje que contribuye a explicarlas.

El enfoque se centra en las transformaciones de grandes agregados de individuos (nivel de contexto) para los sistemas educacional y ocupacional y en sus relaciones.

La utilidad de los datos censales para abordar estudios de esta naturaleza, ya sea sobre aspectos educacionales u ocupacionales, ha quedado suficientemente probada por múltiples trabajos e investigaciones, aunque también éstos han evidenciado sus limitaciones y problemas.

Por este motivo, no constituye una reiteración innecesaria señalar en esta advertencia preliminar que la información ofrecida por las muestras censales sólo permite el análisis de grandes categorías sociales, frecuentemente con un alto nivel de agregación y, por lo tanto, con una baja discriminación analítica.

Quizás otras estrategias o diseños de investigación pueden ser más adecuados al objeto de estudio y a la particularización de los problemas que se debe investigar. Pero, en nuestro caso, la estrategia de investigación partió de una definición previa del material empírico que sirve de base al análisis, y no a la inversa, como hubiera sido lo deseable, de una selección de la información en función de los problemas sustantivos de investigación.

El esquema de trabajo es el siguiente:

En el capítulo II nos proponemos describir las tendencias generales de la educación durante el período 1960-1970 con algunas comparaciones para el decenio de 1950. El objetivo de este capítulo coincide con un área bastante estudiada por los educadores, sociólogos y economistas y, con seguridad, reitera hechos ya cono-

cidos 4/. Nuestro propósito se estableció, de todos modos, como una submeta tendiente a verificar la utilidad de las fuentes de las muestras censales para un análisis de esta naturaleza.

El capítulo III aborda las desigualdades educacionales recurriendo a un análisis muy simplificado de algunas medidas tradicionales de desigualdad; su objetivo es demostrar que la expansión educacional en América Latina no ha disminuído las desigualdades internas del sistema en forma significativa como consecuencia de una peculiar expansión educacional; la educación media y superior crece con ritmo intenso sin que se complete satisfactoriamente el proceso de escolarización primaria.

El capítulo IV analiza la asistencia escolar y los grados de extraedad y sus tendencias recientes.

El capítulo V estudia los perfiles de crecimiento de la educación para los estratos ocupacionales, procurando destacar cómo se manifiesta la expansión educacional antes analizada sobre la estructura productiva y sus interrelaciones.

---

4/ Thomas Frejka, Análisis de la situación educacional en América Latina, Serie A, N° 122, CELADE, Santiago de Chile, 1974.





## II. NIVELES DE INSTRUCCION, SITUACION Y TENDENCIAS

### Alfabetización

En este capítulo se analiza el grado de analfabetismo de la población de 15 años y más de América Latina según diversas características individuales y contextuales.

En primer lugar, de la simple consideración de las tasas globales de analfabetismo, se desprende que en la región se continúa experimentando un lento y regular descenso de las mismas.

El resultado se ve afectado por la gran inercia de los sectores de población de mayor edad que, como sus niveles de escolaridad no cambian, tienden a neutralizar estadísticamente los cambios registrados entre las nuevas generaciones. Por lo tanto, los resultados percibidos pueden no reflejar los esfuerzos más recientes de alfabetización de muchos países 5/.

En el Cuadro 1 se expresan las tasas globales de analfabetismo para tres momentos (1950-1960-1970) según orden de rango de países del área, de acuerdo a las cifras censales y a las de las muestras OMUECE. Como puede verse las diferencias entre ambas fuentes carecen de significación. El análisis que sigue se hace sobre la base de las cifras de OMUECE debido a las mayores posibilidades de desagregación que ofrecen 6/.

La consideración de tres momentos sucesivos permite estudiar las variaciones en la rapidez de los cambios registrados en ambas décadas, aspecto éste que no podría evaluarse si sólo se tomaran dos momentos. Por lo pronto, con la consideración del período 1950, proveniente de datos censales, se agrega un punto más de comparación que permite evaluar en qué medida se han incrementado los cambios relativos.

---

5/ Para establecer las modificaciones recientes en materia educativa, algunos autores prefieren correctamente trabajar con tramos de edad "jóvenes". Germán W. Rama, Notas sobre la educación para la evaluación internacional del desarrollo (mec.), 1975, emplea el tramo de edad de 15 a 19 años. De todas formas, en la medida en que se pretende caracterizar globalmente las sociedades latinoamericanas, la cobertura de toda la población mayor de 15 años es la más adecuada. Los cuadros 2, 3, 4 y 5 presentan una desagregación mayor de tasas de analfabetismo según tramos de edad; esto permite completar la información presentada sobre este punto.

6/ Por tratarse de datos tomados de los Censos Nacionales, las fechas precisas de cada uno de ellos tienen algunas variaciones. Nos referimos por tanto a los tres momentos en el entendido que constituyen aproximaciones. Cabe agregar que se trata de una medida censal de analfabetismo que probablemente subevalúa el analfabetismo real que podría derivar de una medición más adecuada del analfabetismo funcional.

Cuadro 1. Tasas de analfabetismo de la población de 15 años y más, en 18 países latinoamericanos, 1950, 1960 y 1970

País	Grupo	Tramo	1950	1960		1970	
				Censo	a/ OMUECE	Censo	a/ OMUECE
Argentina	I	menos de	14,0	8,6	7,7	7,4	7,1
Uruguay			-	9,5	8,9	6,1 b/	-
Chile		30%	20,0	16,4	15,2	11,7	10,7
Costa Rica			21,0	15,6	14,4	11,6	10,4
Panamá	II	entre 30	30,0	23,3	25,0	20,6	20,7
Paraguay			34,0	25,4	24,4	19,8	-
Colombia		y 50%	38,0	27,1	26,6	19,1 c/	-
México			43,0	34,6	33,0	25,8	23,8
Ecuador	III	entre 50	44,0	32,5	30,6	-	-
Brasil			51,0	39,4	39,0	33,6	-
Perú		y 60%	-	38,9	39,9	27,2	25,2
Rep. Dominicana			57,0	35,5	34,1	32,8	32,2
El Salvador	IV	60% y	61,0	51,0	52,9	43,1	40,5
Honduras			65,0	55,0	53,8	-	38,7
Guatemala		más	71,0	62,0	61,1	53,8	51,9
Jamaica			25,6	-	18,1	-	-
Guyana			24,0	-	12,9	-	-
Trinidad y Tobago			26,1	-	11,3	-	-

Fuente: OMUECE.

a/ CEPAL, Indicadores del Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1976.

b/ V Censo de población. III de viviendas, año 1975, Dirección General de Estadísticas y Censos, Montevideo 1977.

c/ Departamento Administrativo Nacional de Estadística. XIV Censo Nacional de población y III de vivienda, muestra de avance, Bogotá, agosto 1975.

A continuación se esbozan las principales observaciones resultantes del cuadro.

Permanencia del rango. El decenio de 1960 indica que para el área, globalmente considerada, el crecimiento de la alfabetización siguió la misma pauta homogénea del decenio anterior. Si bien el recorrido de las distribuciones indica un aumento regular, más notable para el último decenio (44,8 en relación a 53,4), por cuanto la amplitud de variación se reduce de 7,1% en Argentina a 51,9 en Guatemala, el análisis de la desviación standard indica en cambio que la heterogeneidad o de-

sigualdad de la distribución se mantuvo sin variación en el decenio último (reducción de 1,8 para 1950-1960 y de 1,7 para el período 1960-1970).

Si bien se produce un estrechamiento de la amplitud de variación muy significativo en el último decenio, esto no significó que las disparidades internas hayan experimentado una diferencia importante con el decenio de 1950. El orden de rango de los países, considerados los tres períodos, prácticamente no se altera. La distribución permanece totalmente sin variación en este aspecto, salvo los casos de Ecuador y República Dominicana que aparecen en 1960 en posiciones de rango inferiores a las que les correspondería. No hubo ninguna ruptura importante e incluso, a partir de la información fragmentaria que se posee para 1970, parece restablecerse el orden de rango de 1950.

Comportamiento agrupado de países. El primer período considerado presenta un descenso importante en los Grupos I, III, y IV de países; es particularmente notable el tercer grupo, que pasa de un intervalo de 50-60% de analfabetismo a una posición de alrededor del 30%. También el Grupo II experimenta una reducción importante al descender a valores ubicados entre un 20 y un 30%, luego de tener en 1950 una tasa de analfabetismo comprendida entre 30 y 50%.

En el segundo período la reducción de esos grupos de países no se hace tan marcada, manteniéndose prácticamente sus valores tope; en cambio la alteración más señalable se advierte en el Grupo I, que apenas supera valores de un 10% de analfabetismo.

El último grupo reitera su comportamiento anterior con un descenso, como promedio, de un 10% por década (60, 50 y 40% respectivamente de los valores extremos del tramo).

Análisis de casos nacionales. Si se considera la situación por países, se advierten comportamientos contrastantes según el nivel de alfabetización alcanzado al comienzo del período 1950. Los países de mayor nivel cultural (Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica) parecen haber alcanzado cierto límite de sus posibilidades de reducir más aún las tasas de analfabetismo. Los dos últimos continúan con una reducción de un 5% aproximadamente por decenio, aunque parecen aproximarse a la Argentina cuyos valores indican que la persistencia de ciertos factores, que afectan los pocos grupos analfabetos restantes, son difíciles de superar, (7,7 y 7,1% respectivamente). Uruguay, en apariencia continuó con el mismo proceso que la Argentina aunque se carece de datos para 1970.

En el otro extremo, los países de más alta tasa de analfabetismo han mejorado sus niveles sobre la base de un crecimiento de aproximadamente un 1% anual. Se trata de pequeños países de América Central que en algunos casos (Guatemala por ejemplo) tienen problemas adicionales por el elevado porcentaje de población indígena y los consiguientes problemas lingüísticos.

Como es obvio, dado el elevado porcentaje inicial de analfabetismo de su población, estos países deben realizar un esfuerzo adicional de escolarización para compensar, no solamente la desventaja inicial con que parten (así, en 1950, Guatemala tenía una proporción de analfabetos cinco veces mayor que Argentina), sino también para crear las bases que les permitan conseguir los recursos humanos y el personal calificado necesarios para impartir enseñanza masiva.

En estos países se encuentran las situaciones más extremas y graves de carencia natural, y sus perspectivas futuras, si se mantienen las tendencias, señalan que se requerirán cuatro o más décadas para que estos países se aproximen a los valores promedios del Grupo I.

Con respecto a los dos grupos intermedios, el comportamiento de los países considerados individualmente, es bastante heterogéneo. Con seguridad que el caso más notable del proceso durante la última década lo constituye Brasil, que apenas reduce su tasa de analfabetismo entre 1960 y 1970, situación que contrasta claramente con la del Perú que a partir de cifras similares a las de Brasil en 1960, logra abatir significativamente sus tasas de analfabetismo a un 25,2%.

Todos los países con niveles más deficitarios (Guatemala, El Salvador, México) reducen su tasa en un 10% o más; por ello la situación de Brasil marca un deterioro relativo en el movimiento ascendente de la región, evidenciando tasas que se asemejan más al grupo IV que al III. En términos generales, la reducción de la tasa de analfabetismo de aquellos países es de las más altas; salvo el caso de Panamá, que por múltiples indicadores se aproxima mucho al Grupo I y que reduce en un 5% su tasa decenal, la mayor parte de los países experimenta reducciones de más de un 10%.

México constituye un caso de decrecimiento sostenido a lo largo de ambos decenios, lo que le permite alcanzar valores de sólo un 24% a partir de una situación inicial de 43%. Paraguay lo hace en forma semejante, mientras que Perú registra uno de los descensos más bruscos - y destacables - de casi un 15% de reducción en una década.

Ecuador también logra abatir las tasas en un 13% para el decenio de 1950; en tanto que la República Dominicana experimenta un cambio radical de su pauta de transformación al detenerse el proceso de reducción del analfabetismo de un decenio al otro, ya que durante el primero alcanza a reducir el analfabetismo en más de un 20%, mientras que en el siguiente solamente lo hace en un 2% 7/.

Por último, a efectos comparativos, se han introducido en el Cuadro 1 tres nuevos Estados con procesos coloniales netamente diferenciados de los latinoamericanos. Guyana, Trinidad y Tobago, y Jamaica, registran tasas de alfabetización equiparables a las de los países más avanzados. Ya en los años 1943 y 1946 el porcentaje de analfabetismo, cuando eran colonias, oscilaba alrededor de una cuarta parte de su población, y sobre el decenio de 1960 las tasas evidencian un proceso regular de descenso equiparable al que experimentan los países del Grupo I. Se careció de información para el decenio de 1970, aunque las tendencias indicadas probablemente hayan continuado, e incluso aumentado, con las transformaciones políticas más recientes.

Aceleración y saturación del proceso. Resumiendo lo expuesto, el proceso de alfabetización del área señala algunos avances importantes, a la vez que define su

---

7/ El comportamiento de República Dominicana en este punto quizás derive de factores muestrales o censales difíciles de identificar. El analfabetismo en las edades intermedias en zonas rurales, por ejemplo, tiende a aumentar en el decenio, presentando así resultados difíciles de interpretar si no se toman en consideración problemas de confiabilidad de la información.

naturaleza irreversible y persistente.

Constituye un proceso que sorprende por su regularidad - salvo fluctuaciones periódicas - y homogeneidad. A lo largo del mismo todos los países mantienen su posición relativa, y algunos de ellos continúan presentando una situación más deficitaria sin lograr tasas de crecimiento que disminuyan las distancias relativas que los separan de los grupos más avanzados. A pesar de todo, una hipótesis optimista tendría apoyo en los datos aquí presentados, pues permitiría suponer que la proximidad del estrato más deficitario, (Grupo IV) a los Grupos II y III, podrá incrementar las tasas de decrecimiento del analfabetismo.

Intencionalidad del proceso alfabetizador. Esta hipótesis puede corresponder a ciertos efectos espontáneos del proceso, pero es indudable que el crecimiento de la alfabetización no se basa en la espontaneidad del sistema educacional, como así tampoco éste es inducido mecánicamente por los cambios económicos. Si algo demuestran las fluctuaciones y los cambios de las tasas de reducción del analfabetismo - ya sea por su variabilidad sea por sus magnitudes - es que el ritmo de alfabetización depende principalmente de la decisión del Estado y de la prioridad que atribuya a la escolarización masiva con relación a otros factores.

Las diferencias encontradas entre países como así tampoco los ritmos cambiantes operados entre ambas décadas para algunos de ellos, no pueden inferirse de supuestas tendencias naturales del sistema educacional ni de consecuencias de cambios o rupturas importantes en otras esferas de la estructura económica.

La voluntad del Estado, como factor decisivo del desarrollo educacional, no supone decisiones adoptadas coherente y monolíticamente por parte de los grupos gobernantes, sino que se la percibe como resultante del juego del poder y de las presiones e influencias de los diversos grupos sociales. En este sentido, el peso decisivo del Estado parece ser tanto mayor cuanto menor es el nivel educacional. La enseñanza privada y el mercado educacional privado tienen, sin duda, mayor gravitación cuando son más elevados dichos niveles, y aunque no se encuentren totalmente al margen de las políticas públicas, parecen disponer de un grado de autonomía e independencia del sector público mucho más elevado.

Los modelos políticos, si de ellos puede hablarse, que emergen en la región con ciertos rasgos distintivos en el transcurso de la década, parecen definir con bastante precisión políticas y prioridades alternativas referidas a la esfera educacional. Perú y Brasil, como quedó señalado, contrastan notablemente en este aspecto, y algo semejante podría decirse con respecto a otros modelos políticos ya consolidados, como México, por ejemplo.

#### Alfabetización según sexo

Es sabido que las tasas más elevadas de analfabetismo corresponden a grupos sociales que comparten frecuentemente su situación de marginalidad educacional, con otras formas de marginación social. Como regla general podría decirse que en América Latina la población rural tiene las tasas de analfabetismo más altas, y algo semejante podría afirmarse con respecto a ciertos grupos urbanos migrantes de origen rural, así como también para las subculturas indígenas rurales.

El grado de analfabetismo responde así a dos principales líneas discriminatorias: urbano-rural e indígena-no indígena, las que podrían expresarse bajo la

siguiente forma hipotética de acuerdo al predominio o peso relativo que tienen ambas dimensiones en la sociedad.

	Mayor predominio indígena	Menor predominio indígena
Contexto rural	Analfabetismo elevado	Analfabetismo medio
Contexto urbano	Analfabetismo medio	Analfabetismo reducido

En un extremo se encuentra la situación de las denominadas "sociedades transplantadas", cuya base urbana y de población inmigrante contrasta por ejemplo con las sociedades de la región andina. En el primer caso la marginalidad rural e indígena no aparece en el mismo grado que en el segundo, y como aproximaciones a un tipo ideal, ambos casos corresponderían respectivamente a las celdas 1 y 4.

En cambio, hasta hace pocos años, no se ha prestado mayor atención a las formas de marginalidad, o discriminación, que resultan de considerar la variable sexo y su relación con otras formas de marginalidad.

Complicando gradualmente el análisis anterior, podrían agregarse algunas consideraciones acerca del comportamiento diferencial entre hombres y mujeres con respecto a la alfabetización.

Los cuadros 2, 3, 4 y 5, presentan la información de las tasas de analfabetismo según sexo para los años 1960-1970.

Una primera observación que se deriva de los mismos, es que las diferencias de analfabetismo según sexo continúan siendo de considerable magnitud, como para hacer equiparable la situación de hombres y mujeres.

En segundo lugar queda en evidencia la gran heterogeneidad de situaciones y el amplio margen de variación dentro de la región. El proceso de alfabetización del Perú, por ejemplo, a pesar de lo señalado en el punto precedente, no logró resolver las diferencias extremas según sexo. Precisamente Perú presenta las tasas diferenciales mayores con casi un 20% a favor de los hombres. La marginalización de la mujer, que obviamente tiene otras determinantes más directas desde el punto de vista de la educación, parece constituir la situación más deficitaria de la región.

Los países que le siguen en orden de rango son: Guatemala (con 15% de diferencia), Paraguay (8%), Ecuador (casi un 8%), México (7%) y Brasil (7%).

Los países con mayor índice de alfabetización, y sobre todo los del Grupo I, evidencian diferencias casi despreciables. Es el caso de Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica y Panamá.

Este aspecto nos conduce a otra observación que, a manera de prueba de hipótesis, parece derivarse de la información presentada en estos cuadros. Gran parte de los países donde es mayor la discriminación educacional según sexo corresponden

a sociedades con un alto porcentaje de población indígena. Es posible que las formas culturales predominantes y la división del trabajo en sociedades de esta naturaleza, condicionen fuertemente el sistema educacional en favor de los hombres, o que, por lo menos la forma de apertura de las comunidades indígenas siga, más intensamente, la línea de las diferenciales por sexo.

En cuarto lugar, las diferencias entre hombres y mujeres tienden a incrementarse como regla general en todos los países de la región, de acuerdo con el continuum urbano-rural. Si se comparan los cuadros 3, 4 y 5, se aprecia que los valores de la discriminación por sexo en materia de alfabetización tienden a aumentar en las zonas rurales y presentan los valores más reducidos en las capitales.

Así, por ejemplo, en Perú alcanza diferencias de 30% entre hombres y mujeres en las zonas rurales (32% para hombres y 63% para mujeres) mientras que en la Capital las diferencias son de un 6%.

La urbanización - como así también el desarrollo relativo de los países - tiene por tanto una poderosa influencia sobre la reducción de la discriminación educacional entre los sexos.

Estos resultados sin embargo se ven aumentados por componentes migratorios que no pueden desconocerse. En efecto, es bien sabido que la emigración del campo a la ciudades con frecuencia altamente selectiva, y el factor educacional parece jugar un papel decisivo en la propensión migratoria.

De esta forma, los resultados del analfabetismo urbano y rural para ambos sexos están determinados por la selectividad derivada de ambas variables. Mujeres jóvenes con niveles educacionales algo mayores que la media, pueden contribuir a los contingentes migratorios desde el campo a la ciudad aumentando así las distorsiones entre ambos contextos.

Finalmente, si se analizan en forma dinámica los incrementos relativos de la alfabetización (cuadros 6, 7, 8 y 9), se verifican pautas muy disímiles para los diferentes países.

Para los trece países donde se pueden establecer medidas de crecimiento, se advierte que Guatemala y Perú, por ejemplo, constituyen casos donde están aumentando las diferencias entre sexos; mientras que el alfabetismo crece en el primer país a una tasa de 10,7 para hombres, lo hace apenas a razón de un 6,7 para las mujeres; en el segundo el alfabetismo en el sexo masculino se incrementa en 10,4 y en el sexo femenino en 8,8; Honduras y Nicaragua probablemente tengan pautas semejantes.

Argentina, Panamá, México, El Salvador y Paraguay, mantienen ritmos similares de crecimiento para hombres y mujeres, en tanto que Chile, Costa Rica, la República Dominicana, Brasil y Uruguay presentan incrementos de alfabetización claramente superiores entre las mujeres. En estos países cabe esperar que dentro de un corto plazo los niveles de alfabetización de las mujeres sean superiores a los de los hombres.

Si se tiene en cuenta, por último, que el crecimiento de las tasas de alfabetización es sumamente elevado entre las mujeres jóvenes y que en las nuevas generaciones son mucho más equilibradas las respectivas tasas de hombres y mujeres, debe concluirse que existe un importante proceso de igualación el que no se manifiesta plenamente en virtud de la gran inercia de las edades mayores.

Por otra parte, la mutua interacción entre componentes, como el factor étnico, el peso relativo del contexto rural, la aislación geográfica y la emigración selectiva, tiende a generar situaciones de extrema marginalidad educacional y discriminación sexual 8/.

En algunos países la inexistencia de población indígena, de aislación geográfica y de importantes discontinuidades urbano-rurales, parece favorecer ampliamente el proceso de igualación educacional entre hombres y mujeres. Otros, en cambio, y en especial aquéllos que parten de niveles más bajos, tienden a mantener la discriminación cuando no a incrementarla.

Cuadro 2. Porcentajes de analfabetismo según sexo y edad en 15 países de América Latina, 1960-1970

	Año	Argen- tina	Brasil	Chile	Colom- bia	Costa Rica	Ecu- dor	El Sal- vador	Guate- mala	Hond- uras	México	Pana- má	Para- guay	Perú a/	Do- minica na	Uru- guay
Total	1960	7,7	39,0	15,2	26,6	14,4	30,6	52,9	61,1	53,8	33,0	25,0	24,4	37,8	34,1	9,5b/
	1970	7,1	34,1	10,7	19,1d/	10,4	...	40,5	51,9	41,6	23,8	20,7	19,2	25,2	32,2	5,7c/
Hombres	1960	7,0	35,6	13,8	25,3	14,0	26,7	49,7	55,6	51,5	29,4	24,8	20,8	26,2	32,9	9,6
	1970	6,3	31,0	10,1	18,0	10,3	...	27,6	44,9	39,9	20,4	20,4	15,6	15,8	31,3	6,1
Mujeres	1960	8,5	42,4	16,4	27,9	14,7	34,5	55,9	66,6	56,0	36,5	25,2	28,2	43,4	35,3	9,4
	1970	7,8	37,2	11,3	20,2	10,5	...	43,4	59,9	43,2	27,0	20,9	22,7	34,6	32,9	5,2
Edad 10-14	1960	7,8	38,5	9,7	24,8	8,6	21,4	44,9	56,6	45,8	28,0	17,3	26,5	...	28,7	2,0
	1970	4,6	30,0	6,2	16,8	5,2	...	29,6	43,7	27,9	15,3	16,0	17,7	14,7	30,0	2,4
15-19	1960	6,3	32,9	8,6	10,4	8,5	20,3	44,6	56,4	47,5	25,4	16,2	13,1	23,2	17,6	2,3
	1970	4,1	24,6	3,8	10,9	4,3	...	26,6	43,6	25,0	15,1	10,8	8,8	11,5	22,4	1,4
20-24	1960	5,6	32,7	11,1	19,9	12,0	26,2	46,8	58,3	50,2	27,1	20,8	16,6	26,3	21,9	3,1
	1970	4,3	26,9	5,7	...	6,3	...	31,4	47,6	29,9	18,2	14,3	10,7	15,9	19,4	2,1
25-34	1960	4,9	34,8	12,6	23,7	15,2	31,1	52,3	59,2	55,5	31,2	24,5	21,7	30,1	28,2	4,2
	1970	4,7	30,9	8,2	...	10,1	...	40,2	53,1	38,5	22,6	13,6	14,5	18,8	24,8	2,4
35-64	1960	10,4	44,3	18,1	33,3	19,0	39,9	61,6	65,2	62,4	43,2	31,1	32,0	44,2	49,5	12,0
	1970	9,1	40,6	13,6	...	17,1	...	53,8	59,4	55,6	32,7	26,6	26,8	35,3	42,6	6,5
65 y más	1960	22,2	57,0	21,5	52,0	29,4	48,8	68,1	72,0	60,1	54,4	49,9	47,1	56,4	73,1	27,1
	1970	18,2	55,2	29,2	...	25,6	...	63,0	68,7	61,0	50,3	48,6	46,0	55,3	65,7	17,2

Fuente: OMUECE.

a/ Censo 1961 (ONEC).

b/ Dirección General de Estadísticas y Censos, IV Censo de población y II de vivienda, 1963, Fascículo II.. Educación Montevideo s/f.

c/ Dirección General de Estadísticas y Censos, V Censo de población y III de viviendas, año 1975, Montevideo, 1977, Población de 10 años y más.

d/ Departamento Administrativo Nacional de Estadística: XIV Censo nacional de población y III de vivienda, muestra de avance, Bogotá, agosto 1975.

8/ Se trata de una simple enumeración de los factores principales que en líneas generales establecen las determinantes de la marginalización de la mujer con respecto a la educación. Esto no implica desconocer otros como así tampoco que se puedan expresar las relaciones y combinaciones entre ellos conforme a otros niveles de análisis.



Cuadro 3. Porcentajes de analfabetismo según sexo y edad en las capitales de 15 países de América Latina, 1960-1970

		Argen- tina	Chile	Colom- bia	Costa Rica	Ecuá- dor	El Sal- vador	Guate- mala	Hondur- as	México	Pana- má	Para- guay	Perú	Domini- cana	Urugu- ay
Total	1960	...	6,3	9,4	4,8	7,9	17,4	17,2	20,6	12,0	4,2	9,6	10,2	...	5,1 a/
	1970	2,5	4,8	...	3,6	...	10,9	13,5	18,5	9,2	4,3	7,3	4,8	13,6	3,1 b/
Hombres	1960	...	4,1	5,4	3,6	5,2	8,4	10,3	15,9	7,6	3,5	7,2	5,3	32,4	4,3
	1970	1,7	4,0	...	2,9	...	5,8	7,5	15,0	5,6	3,9	4,9	1,8	10,5	2,8
Mujeres	1960	...	7,9	12,7	5,7	10,3	23,7	22,7	24,6	15,9	4,8	12,1	11,8	50,0	5,8
	1970	3,2	5,5	...	4,2	...	15,1	18,6	21,2	12,4	4,7	9,3	7,8	16,2	3,4
Edad 10-14	1960	...	4,9	6,3	3,9	5,2	10,8	12,5	13,6	6,8	1,4	14,3	5,9	40,0	1,2
	1970	0,8	3,6	...	1,9	...	5,1	9,1	12,4	4,0	4,1	6,9	1,9	13,2	...
15-19	1960	...	3,0	4,6	3,0	4,0	12,6	12,5	12,1	7,7	1,1	4,7	7,2	33,3	1,1
	1970	0,9	1,8	...	1,5	...	3,8	9,5	8,7	4,4	1,6	3,1	1,9	8,5	...
20-24	1960	...	3,8	8,4	3,4	4,7	7,2	13,4	17,9	9,8	1,7	4,6	6,3	16,7	1,2
	1970	1,0	2,4	...	2,1	...	5,9	10,1	10,3	6,1	2,2	3,3	2,8	8,4	...
25-34	1960	...	5,1	8,0	3,9	7,1	15,4	15,7	20,6	10,9	2,2	7,1	10,2	42,1	1,8
	1970	1,4	3,3	...	2,8	...	9,3	12,3	14,9	7,8	2,5	3,7	4,7	10,1	...
35-64	1960	...	7,0	14,3	4,6	11,7	22,3	22,9	30,1	16,1	4,9	12,9	...	51,5	5,6
	1970	2,1	6,0	...	5,5	...	16,7	19,8	29,7	14,2	5,3	10,1	8,3	19,2	...
65 y más	1960	...	14,9	29,3	14,0	19,0	27,4	28,9	32,1	29,0	17,5	28,8	...	100,0	18,3
	1970	9,0	14,6	...	9,8	...	28,7	25,4	39,9	26,9	18,3	26,6	13,7	35,7	...

Fuente: OMUCEE.

a/ IV Censo de población y II de vivienda, 1963.

b/ Dirección General de Estadística y Censos. V Censo de población y III de vivienda, año 1975.

Cuadro 4. Porcentaje de analfabetismo según sexo y edad en zonas urbanas de 15 países de América Latina, 1960-1970

		Argen- tina a/	Brasil b/	Chile	Colom- bia	Costa Rica	Ecuá- dor	El Sal- vador	Guate- mala	Hondur- as	México a/ c/	Pana- má	Para- guay	Perú	Domini- cana	Urugu- ay
Total	1960	...	...	9,6	15,5	6,6	13,9	33,0	44,8	22,1	22,6	8,7	19,9	...	21,6	7,8 d/
	1970	7,8	25,5	8,1	11,2	5,5	...	23,0	36,1	...	26,2	8,2	14,7	15,1	21,6	4,8 e/
Hombres	1960	...	...	7,4	13,3	4,9	9,9	27,2	37,0	20,1	18,8	8,3	17,0	...	18,9	7,3
	1970	7,0	23,0	7,0	8,0	4,8	...	17,9	27,1	...	22,8	7,8	11,0	7,7	19,6	4,8
Mujeres	1960	...	...	11,5	17,2	8,1	17,4	37,6	52,0	23,6	26,2	9,0	22,8	...	23,9	9,0
	1970	8,6	27,8	9,1	13,0	6,2	...	27,7	44,6	...	29,6	8,5	17,8	22,5	23,2	4,8
Edad 10-14	1960	...	...	4,4	13,0	2,6	7,2	22,9	35,2	17,2	16,8	3,7	21,9	...	17,8	1,4
	1970	4,9	13,7	4,1	9,5	2,2	...	12,2	26,2	...	16,9	6,2	12,8	5,6	18,7	2,1
15-19	1960	...	...	4,0	8,6	3,6	7,5	21,0	37,9	10,2	15,3	4,0	11,3	...	10,5	1,5
	1970	4,4	10,7	2,5	5,8	1,9	...	10,8	26,2	...	16,9	2,6	6,2	4,7	13,3	1,1
20-24	1960	...	...	5,8	10,6	4,8	12,1	26,9	41,2	20,7	16,9	4,4	14,3	...	12,6	2,1
	1970	4,7	13,1	4,3	...	2,5	...	14,4	30,9	...	20,5	4,0	6,6	7,8	11,8	1,6
25-34	1960	...	...	7,2	12,9	4,7	12,1	31,0	43,0	20,4	20,0	6,1	16,7	...	16,7	3,0
	1970	5,2	17,2	5,7	...	3,7	...	19,9	36,3	...	25,9	4,8	9,2	13,1	16,1	1,8
35-64	1960	...	...	13,5	20,8	9,2	21,4	43,3	55,6	34,6	27,4	13,2	25,9	...	32,1	8,7
	1970	8,9	26,4	11,8	...	9,1	...	35,4	44,3	...	35,2	12,1	21,0	26,3	29,4	5,1
65 y más	1960	...	...	28,9	38,4	23,0	25,5	53,0	60,8	18,0	44,4	31,9	40,3	...	52,7	24,2
	1970	20,7	42,7	27,0	...	20,2	...	49,4	58,2	...	53,8	34,7	40,7	42,7	51,1	15,5

Fuente: OMUCEE.

a/ País menos Capital. b/ Datos censales, incluye Capital. c/ 1970. d/ IV Censo de población y II de vivienda, 1963.

e/ V Censo de población y III de vivienda, 1975; en ambos casos la zona urbana incluye la capital.

Cuadro 5. Porcentaje de analfabetismo según sexo y edad en las zonas rurales de 14 países de América Latina, 1960-1970

		Brasil	Chile	Colom- bia	Costa Rica	Ecu- dor	El Sal- vador	Guate- mala	Hondur- as	México	Pana- má	Para- guay	Perú	Domi- nicana	Uru- guay
Total	1960	...	29,6	40,6	19,8	42,1	68,6	76,2	60,7	46,6	40,4	31,0	...	36,9	17,0 <sup>a/</sup>
	1970	58,5	24,2	34,6	15,1	...	55,6	66,1	...	...	35,5	24,5	47,3	42,0	10,1 <sup>b/</sup>
Hombres	1960	...	27,3	38,5	19,2	36,9	64,9	69,8	57,8	42,6	38,7	26,4	...	35,8	18,7
	1970	56,6	22,6	32,6	15,0	...	52,7	58,3	...	...	33,6	20,0	32,0	41,1	11,7
Mujeres	1960	...	32,4	42,9	20,4	47,5	72,5	82,9	63,6	51,1	42,4	36,0	...	38,1	15,0
	1970	60,6	25,9	36,7	15,3	...	58,7	74,3	...	...	37,7	29,2	62,9	43,0	7,8
Edad 10-14	1960	...	18,8	38,3	11,2	30,4	60,0	71,4	51,4	40,5	26,8	31,3	...	30,9	4,3
	1970	48,8	13,0	29,3	7,2	...	41,6	55,8	...	...	24,8	21,8	29,7	38,3	3,5
15-19	1960	...	18,8	29,3	11,7	29,4	60,9	72,4	55,3	37,4	27,7	17,8	...	19,2	5,1
	1970	42,3	9,4	22,0	6,4	...	40,5	57,9	...	...	20,5	11,8	26,6	30,9	2,6
20-24	1960	...	24,4	32,4	16,6	36,3	62,6	73,8	57,4	39,8	34,4	21,8	...	24,2	7,0
	1970	46,1	14,2	...	9,7	...	47,0	63,3	...	...	27,3	14,6	36,3	26,8	4,0
25-34	1960	...	27,6	38,0	22,1	43,1	70,4	74,8	64,0	45,3	40,6	28,2	...	30,8	9,9
	1970	51,2	20,1	...	15,2	...	56,2	67,9	...	...	33,4	19,8	46,9	33,8	5,0
35-64	1960	...	40,1	48,0	27,2	53,4	75,8	83,1	68,4	54,7	54,3	40,4	...	53,5	21,0
	1970	62,1	33,1	...	26,2	...	71,9	74,2	...	...	48,6	34,1	62,1	52,2	13,3
65 y más	1960	...	52,8	69,1	38,4	63,7	83,9	87,7	67,4	69,2	74,6	54,4	...	78,2	43,7
	1970	75,5	44,6	...	36,9	...	80,0	85,1	...	...	71,9	54,4	81,1	78,3	28,7

Fuente: OMUECE.

a/ IV Censo de población y II de vivienda, 1963.

b/ V Censo de Población y III de vivienda, 1975.

Cuadro 6. Crecimiento del alfabetismo en 13 países de América Latina, 1960-1970

	Argen- tina	Brasil	Chile	Costa Rica	El Sal- vador	Guate- mala	Hondur- as	México	Pana- má	Para- guay	Perú	Domi- nicana	Uru- guay
Hombres	0,7	4,6	3,7	3,7	12,1	10,7	11,6	9,0	4,4	5,2	10,4	1,6	3,7
Mujeres	0,7	5,2	5,1	4,2	12,5	6,7	14,8	9,5	4,3	5,5	8,8	2,4	4,2
Total	0,7	4,9	4,5	4,0	12,4	9,2	12,2	9,2	4,3	5,2	9,6	1,9	3,8 <sup>a/</sup>

Fuente: OMUECE.

a/ Censos de 1963 y 1975.

Cuadro 7. Crecimiento de alfabetismo en las zonas urbanas de ocho países de América Latina, 1960-1970

	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México a/	Panamá	Domini- cana	Para- guay
Hombres	0,4	0,1	9,3	9,9	-4,0	0,5	-0,7	6,0
Mujeres	2,4	1,9	9,9	7,4	-3,4	0,5	0,7	5,0
Total	1,5	1,0	10,0	8,7	-3,6	0,5	0,0	5,2

Fuente: OMUECE.

a/ Resto del país excluyendo Capital.

Cuadro 8. Crecimiento del alfabetismo en diez capitales de América Latina, 1960-1970

	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	México a/	Panamá	Perú	Paraguay	Uruguay
Hombres	0,1	0,7	2,6	2,8	0,9	2,0	-0,4	3,5	2,3	1,5
Mujeres	2,4	1,5	8,6	4,1	3,4	3,5	0,1	4,0	2,8	2,4
Total	1,5	1,2	6,5	3,7	2,1	2,8	-0,1	5,4	2,3	2,0 b/

Fuente: OMUECE.

a/ Están agrupadas las zonas urbanas y la Capital.

b/ Censos de 1963 y 1975.

Cuadro 9. Crecimiento del alfabetismo en las zonas rurales de ocho países de América Latina, 1960-1970

	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Panamá	Domini- cana	Paraguay	Uruguay
Hombres	4,7	4,2	12,2	11,5	5,1	-5,3	6,4	11,3
Mujeres	6,5	5,1	13,8	8,6	4,7	-4,9	6,8	9,8
Total	5,4	4,7	13,0	10,1	4,9	-5,1	6,5	6,9 a/

Fuente: OMUECE.

a/ Censos de 1963 y 1975.

## Analfabetismo urbano y rural

Observaciones metodológicas. Se dispone de información desagregada para tres contextos correspondientes a la dimensión urbano-rural. Se trata de la clasificación OMUECE, que permite analizar separadamente los factores educacionales para tres contextos: capital, zonas urbanas y zonas rurales.

Los criterios de clasificación, a los que ya se hizo una referencia genérica al inicio, no son totalmente comparables por las diferentes definiciones censales de población urbana y rural 9/. De todas formas, de acuerdo con los análisis de comparabilidad de CELADE (véase Boletín, N° 6), los márgenes o topes de definición de población urbana no presentan variaciones de magnitudes tales que permitan invalidar las comparaciones.

Tal vez uno de los mayores problemas de comparabilidad que presentan estos datos se deba a la agregación grosera que se hace de la categoría urbana. Sin duda, la mejor medida al respecto podría corresponder a una clasificación de la población urbana, cuyo criterio partiese del tamaño de las ciudades.

El segundo problema que requiere ciertos cuidados en su interpretación, deriva de que la desagregación entre rural y urbano (que en OMUECE no incluye a la Capital) puede tener significados muy diferentes en función de la estructura urbana de cada país y del grado relativo de concentración poblacional en la capital o en otras ciudades. Así, por ejemplo, el peso de capital en países como Uruguay, Paraguay o Panamá, desde el punto de vista de la concentración poblacional urbana, no guarda ninguna similitud con países como Brasil, Argentina o Chile, donde la proporción de habitantes en la capital no es tan elevada en relación con la población residente en otras grandes ciudades 10/.

Criterios para tipificar situaciones. En razón de estas consideraciones, el análisis que sigue debe tener presentes estas limitaciones de las categorías que se comparan y admitir cierto grado inevitable de imprecisión.

Se trata de un análisis que focaliza un hecho bien conocido y, en cierta forma obvio; esto es, que la alfabetización, así como también múltiples dimensiones de lo moderno, siguen las líneas del continuo urbano-rural, y que por regla general en los países subdesarrollados los estímulos de cambio se desplazan desde los contextos más desarrollados (urbanos) hacia los menos desarrollados.

El interés que reviste estudiar este tema apunta más bien a su faz descriptiva, pues permite caracterizar la situación actual de la región y sus variaciones internas.

El cuadro 10 constituye un resumen de los cuadros 2, 3, 4 y 5, y expresa los porcentajes de analfabetismo para capital, zona urbana y zona rural.

---

9/ Véase C.H. Filgueira, Proyecto sobre estratificación y movilidad social en América Latina. Definiciones operativas, CEPAL-UNICEF, Santiago de Chile, marzo 1975.

10/ Ligia Herrera, "La ubicación de las ciudades en el espacio geográfico de América Latina", Notas de población, CELADE, Santiago de Chile, Vol. 4, 1974.

El sector responsable de las profundas diferencias perceptibles en el grado de alfabetización entre los países del área es, en primer lugar, el rural. El intervalo de variación, o el recorrido, alcanza un valor de 56%, en tanto que, para capitales, hay un margen de variación de apenas 15%.

Por otra parte, la heterogeneidad de situaciones y la desigualdad entre países antes mencionada, adquiere mayores precisiones. Por ejemplo, es señalable que países como Honduras o Guatemala presenten índices de analfabetismo en capital mayores que los que pueden encontrarse en las zonas rurales de Uruguay y Argentina (en algunos casos, como Honduras, el analfabetismo de la capital casi duplica a aquéllos).

Si se analiza en forma individualizada la situación de los países se pueden distinguir en líneas generales cinco situaciones:

i) Países de alta homogeneidad; en primer lugar del grupo más avanzado (Grupo I) que presentan los índices de analfabetismo más reducidos; Argentina y Uruguay presentan la menor discriminación urbano-rural para la alfabetización con porcentajes muy próximos entre los diferentes contextos. Si bien para la Argentina no se posee una información desagregada para las zonas urbanas y las zonas rurales, la magnitud del porcentaje que engloba a ambas (7,8) corrobora la información conocida por otras fuentes en este sentido. Para estos países el problema del analfabetismo en sí mismo es de muy escasa magnitud.

Costa Rica a su vez, sin compartir por entero estas características y evidenciando un alto valor relativo de analfabetismo rural, parece asemejarse más al grupo constituido por Uruguay y Argentina que a los restantes. Cabe suponer que por tratarse de un país atípico en la región por su alta ruralización unida a un grado de desarrollo y modernización avanzado, el analfabetismo rural no constituye un problema difícil de superar.

ii) Países discontinuos de escaso analfabetismo. A su vez Chile, también perteneciente al Grupo I de países y con analfabetismo global del 10,7%, se diferencia en cambio de los restantes por presentar grandes diferencias urbano-rurales. La magnitud del analfabetismo para la zona rural casi quintuplica el de la capital, lo que indica que existe una discontinuidad excepcionalmente elevada para un país que pertenece al estrato alto latinoamericano.

iii) Países discontinuos con elevado analfabetismo. Los países más deficitarios del Grupo IV, presentan una discontinuidad también muy elevada a pesar de que, por poseer niveles de analfabetismo muy altos en la capital y zonas urbanas, los contrastes con la zona rural no indican variaciones tan extremas como las que se encuentran en otros países. Los casos de Guatemala y El Salvador constituyen los casos extremos de este grupo con diferencias de analfabetismo entre las zonas rurales y la capital que alcanzan una relación de aproximadamente 1 a 5.

iv) Países discontinuos con sistemas de movilización. Tiene gran interés observar dos países en particular: Panamá y Perú, ambos con sistemas de movilización, los que presentan una similitud muy grande en materia de discriminación urbana-rural de la alfabetización. En estos casos se trata de las diferencias extremas del cuadro, el analfabetismo rural es 10 veces mayor que el de la capital en el primer país, y 9 veces en el segundo. El crecimiento de la alfabetización en este tipo de países tiende a establecer aparentemente sus bases de movilización en los contextos urbanos, provocando, por lo menos durante una primera etapa, efec-

tos más acusados de desbalance regional y urbano-rural.

Este tipo de proceso pareció característico de cierto tipo de crecimiento económico acelerado, en particular provocado por la industrialización, pero se lo interpretaba por lo general como referido exclusivamente a la esfera económica o del desarrollo económico, y no así a la dimensión social o la modernización. No es extraño, sin embargo, que la propia naturaleza de un sistema que apela a la movilización social como elemento básico del desarrollo tienda a crear desbalances de esta naturaleza.

v) Otras situaciones. Finalmente, los restantes países que parecen organizar el proceso de alfabetización en forma convencional, y dentro de un regular y persistente proceso de avance, presentan menores diferencias urbano-rurales. Paraguay, en particular, evidencia una homogeneidad relativa bastante mayor que el resto y cercana a los países del primer grupo; los restantes países oscilan entre una relación de 3 a 4 entre el contexto rural y la capital.

Cuadro 10. Tasa de analfabetismo según zonas en 15 países de América Latina, 1970

País	Total país	Capital	Zona urbana	Zona rural
Grupo I				
Argentina	7,1	2,5	...	7,8
Uruguay	5,7	3,1	4,8	10,1
Chile	10,7	4,8	9,6	24,4
Costa Rica	10,4	3,6	5,5	15,1
Grupo II				
Panamá	20,7	4,2	8,2	35,5
Paraguay	19,2	7,3	14,7	24,5
Colombia	19,1	...	11,2	34,6
México a/	23,8	9,2	...	26,6
Ecuador (1960)	30,6	7,9	13,9	42,1
Grupo III				
Brasil	34,1	...	25,5	58,5
Perú	25,2	4,8	15,1	47,3
Rep. Dominicana	32,2	13,6	21,6	42,0
Grupo IV				
El Salvador	40,6	10,9	23,0	55,6
Honduras	38,7	17,4	...	...
Guatemala	51,9	13,5	36,1	66,1

Fuente: OMUECE.

a/ México (1960): país 33,0, capital 12,0, urbano 22,5, rural 46,6.

Por último, de la consideración conjunta de los cuadros 6, 7, 8 y 9, pueden apreciarse las tasas de variación de los índices de analfabetismo según contextos para el decenio de 1960.

Como regla general, todos los países de los cuales se dispone de información, aumentan más la alfabetización rural que la urbana y tienden a reducir las diferencias existentes.

Las magnitudes de las diferencias en el crecimiento en algunos países son, no obstante la afirmación anterior, sumamente reducidas.

El mayor esfuerzo en materia de alfabetización rural corresponde precisamente a los países que tienen una situación general más deficitaria y por supuesto en la propia zona rural. Guatemala y El Salvador alcanzan a incrementar en 10 y 15% respectivamente sus tasas de alfabetización rural durante la década.

Chile y Costa Rica también lo hacen, aunque a un ritmo inferior; y Panamá no parece poder compensar con el esfuerzo de alfabetización los efectos de la emigración hacia la capital, por lo que presenta un crecimiento prácticamente nulo tanto en la capital como en las zonas urbanas.

La excepción más destacable continúa siendo Brasil donde la diferencia urbano-rural indica una situación próxima a los países más deficitarios, con niveles de analfabetismo rural del 58,6% (el tercer país en el orden de rango de mayor analfabetismo rural para 1970).

En síntesis: de lo expuesto, y confrontando estos resultados con el análisis general del tema, parece de interés efectuar algunas precisiones adicionales a lo ya expuesto.

Tendencias positivas y negativas en la alfabetización rural. La reducción del analfabetismo en América Latina, por estar radicado en forma predominante en zonas rurales, es un fenómeno cuya solución depende de políticas y acciones educativas dirigidas al medio rural.

El hecho de que exista analfabetismo en otras zonas urbanas o en las capitales, no invalida de todas formas la afirmación de que la gran incorporación de nuevos individuos a la condición de educado afecta predominantemente a los grupos rurales o bien a los de origen rural.

Si son válidas las afirmaciones hechas en el primer capítulo referidas al significado de la educación con respecto a la estructura productiva y al sistema político, con mayor razón parecen aplicables al contexto rural, y por lo tanto adquieren mayor relevancia. Se trata en este caso de condiciones extremas ya sea de inadecuación de los conocimientos impartidos a las demandas educacionales - o falta de ellas - o bien de marginalidad de la participación social y política dentro de los marcos institucionales del Estado.

De todas formas, el problema de la alfabetización rural no se puede evaluar ignorando el contexto dentro del que opera como así tampoco simplificando sus componentes. Debe reconocerse, en primer lugar, que la alfabetización rural se ubica en un contexto donde existe frecuentemente un vacío institucional, y donde el Estado no llega a cubrir los servicios más elementales.

La desintegración de las formas tradicionales de la organización de la producción rural, sean las comunidades indígenas o bien la de tipo hacienda, no es sustituida por una incorporación de tipo político-administrativo pleno ni por una reestructuración en un nuevo sistema rural. Salvo los casos excepcionales de algunos países que efectuaron procesos de reforma agraria o bien por los poco frecuentes procesos de sindicalización campesina, la situación característica de los sectores bajos rurales está enmarcada dentro de los parámetros de una dependencia directa del mercado ocupacional y por el desamparo con respecto a otros mecanismos que operan en contextos urbanos. En cierta forma el empresario rural es algo más que un empleador y su poder en la sociedad rural, considerado en forma aislada, es proporcionalmente inverso al alcance de las instituciones jurídicas o legales, asistenciales y sindicales del Estado-nación 11/.

Son por demás conocidas las variantes de la organización productiva en América Latina, desde la típica organización hacienda-minifundio hasta los modernos sistemas de plantaciones, para que merezcan mayores consideraciones. Sin embargo, es de particular importancia señalar que la educación rural en este contexto cumple por lo menos un papel mínimo de movilidad psicológica y ruptura de un horizonte escaso de alternativas. Probablemente se trata en gran medida de una configuración de carácter más simbólico que instrumental, pero de todas formas puede constituir, para la gran masa de población rural de nivel más bajo, la única forma de apertura y orientación hacia otras pautas de organización social.

Si a lo manifestado se agrega el hecho de que también en forma mínima la alfabetización y diversas formas de educación más vinculadas a las tareas agrícolas, tienen efectos decisivos sobre la incorporación a nuevas ocupaciones agrícolas y no agrícolas, se comprenden también otras consecuencias positivas sobre la propia estructura económica. En este sentido, los efectos de la alfabetización contribuyen a facilitar la penetración y difusión de nuevas tecnologías y procedimientos productivos, y ponen al alcance de eventuales políticas o programas de desarrollo, una mano de obra asalariada, o un pequeño empresariado más permeable a las innovaciones 12/.

Finalmente, la alfabetización rural parece jugar un papel también positivo en la función de socialización anticipada de los migrantes a la ciudad. Si bien la evaluación de la conveniencia de la emigración desde el campo a la ciudad está

---

11/ En otros trabajos discutimos con mayor atención el carácter ambiguo de la empresa rural con respecto a su organización interna - pre-capitalista o semi-feudal - y a su inserción externa de carácter capitalista. C. Filgueira, "Apertura al cambio en el obrero agrícola", Revista Latinoamericana de Sociología, N° 3, Buenos Aires, noviembre de 1968, y "Burocracia y Clientela: una política de absorción de tensiones", Cuadernos del Instituto de Ciencias Sociales, Montevideo, N° 1, 1971.

12/ Un tratamiento más correcto de este punto debería contemplar las complejas relaciones entre educación y actitudes y comportamientos referidos a la innovación. De acuerdo con los estudios más recientes, las campañas de extensión agrícola por sí solas no son suficientes para modificar los niveles de comportamiento aunque sí modifican el grado de información. La educación constituye un componente que facilita la transformación de la "información" en "comportamiento".



sometida a una polémica en la que poco se avanzó, a pesar de los innumerables trabajos y tesis, no cabe duda de que la educación suele tener efectos de socialización anticipada. Con frecuencia se trata de la formación de estereotipos e imágenes societales sobre el contexto urbano relativamente distorsionadas o escasamente ajustadas a la realidad, pero de todas formas constituye un componente que reestructura el horizonte de las orientaciones individuales agregando nuevos elementos provenientes de contextos más desarrollados.

Para sintetizar lo antes expuesto y poner término a estas reflexiones, digamos que la educación rural no puede ser evaluada aisladamente del contexto económico y social donde opera como así tampoco parece legítimo extraer consecuencias positivas o negativas de la alfabetización en base a estrictas consideraciones educacionales. No existen resultados sólo positivos o negativos, y es probable que tampoco exista una modalidad o tipo de alfabetización rural plenamente satisfactoria.

A continuación veremos algunos aspectos más de la educación rural con referencia a su función movilizadora.

Si la educación tiene realmente efectos legitimadores de aspiraciones y contribuye a aumentar las demandas en una amplia gama de direcciones, y si la celeridad con que se realiza la alfabetización incrementa las probabilidades de provocar efectos disruptivos sobre el sistema de pertenencia, cabe suponer que cuando ella tiene lugar en un contexto extremadamente rezagado, los efectos son todavía más críticos.

En el análisis de las Naciones Unidas (Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina) se destacan algunas de las consecuencias más importantes que puede tener la educación en contextos rurales. En particular se señalan tres consecuencias: la primera se refiere a sus efectos de desquiciamiento con respecto al mundo de pertenencia; o sea que la educación puede provocar un apartamiento de la población rural-agrícola de las necesidades y requerimientos del medio, necesidades que no se vinculan funcionalmente con la situación objetiva. En segundo lugar, se alude al surgimiento de aspiraciones y demandas que no pueden ser satisfechas dentro del mundo de su pertenencia. Y en tercer lugar, otra consecuencia es "reforzar movimientos de mayor trascendencia en favor del contexto rural (reforma agraria, desarrollo de la comunidad, etc.)" 13/.

El referido informe agrega que, de hecho, en América Latina, las funciones que parecen haberse cumplido son las dos primeras, combinadas en forma contradictoria, pero que la tercera no tuvo lugar.

La emigración desde el campo a la ciudad, como fenómeno recurrente de América Latina, encuentra así, en la educación, un poderoso incentivo que deriva de la generación y legitimación de pautas de participación y acceso al consumo de bienes materiales que no pueden satisfacerse en el contexto rural. A ello, podría agregarse que resulta igualmente dudoso que una política de incentivo de la educación rural con una orientación que tiende a cumplir la tercera función pueda resultar igualmente satisfactoria.

---

13/ Naciones Unidas, op. cit., N° S68.II.G.7, Nueva York, 1968.

A pesar de los contenidos variables que puedan tener los programas de enseñanza y de las intenciones de adecuación de la educación a las tareas propiamente agrícolas, es legítimo suponer que los restantes mecanismos - legitimadores y generadores de aspiraciones - también continuarán actuando a través de los nuevos programas. No creemos que sea un problema específicamente educacional ni que puedan desconocerse las relaciones entre los niveles de vida y desbalances urbano-rural que sin duda alguna seguirán manteniéndose.

Cabría indagar, para un análisis más ajustado de las consecuencias que trae aparejada la educación rural, cuáles son las demandas del medio y en qué medida ellas no son contradictorias con los objetivos más generales de algunos principios educacionales de carácter valorativo; o si se quiere expresar de otra manera, preguntarse si es pertinente ajustar una educación a estructuras sociales y productivas marcadamente rezagadas y cuya base de sustentación radica precisamente en las grandes desigualdades sociales y en la baja productividad de la empresa.

Este último punto deja planteada la difícil definición de una "educación ligada a las necesidades del medio", como así también llama la atención sobre una contradicción básica entre dos órdenes institucionales que supuestamente deberían ajustarse mutuamente, cuando uno de ellos corresponde a la penetración de estímulos modernos (educación) en contextos cuya economía tiene sus sustento en relaciones sociales con componentes tradicionales y "neofeudales".

Con respecto al analfabetismo urbano, sus elementos determinantes no son totalmente independientes del problema rural y constituyen en gran parte una prolongación de los mismos; en las áreas urbanas derivan con frecuencia del proceso migratorio campo-ciudad.

Llámense estos grupos "marginales", "de bajos ingresos", o más simplemente "pobres", lo cierto es que los clivajes sociales del analfabetismo urbano se derivan principalmente de la situación global de inserción de los mismos en la estructura productiva (desocupación, subocupación, falta de especialización, etc.) o de marginalidad plena proveniente de la falta de incorporación al proceso productivo.

Para estos grupos la accesibilidad a la condición de educado es, por regla general, más fácil de lograr que en los contextos rurales, aunque los problemas que limitan una incorporación plena son de todas maneras múltiples (problemas de la relación entre el nivel de vida y una escolaridad prolongada, intensa movilidad geográfica, condiciones de nutrición, discriminación social, etc.)

Con respecto al valor educación en relación a la estratificación social, es frecuente que la doble incidencia de la urbanización y de la alfabetización en estos estratos, contribuyan a reforzar la educación como el canal por excelencia en el cual se depositan las aspiraciones de ascenso social. A falta de otras avenidas estructurales de efectiva movilidad social, se produce un sobre-énfasis en el sistema educacional en forma relativamente autónoma con referencia a las otras esferas institucionales.

El estudio realizado por la CEPAL sobre la situación de una población marginal en Chile, ha ilustrado suficientemente este aspecto, demostrando que, para los jóvenes marginales, la única vía que perciben para salir de su situación está cons-

tituida por la educación 14/.

#### Niveles de instrucción: situación y tendencias.

Categorías de análisis. Los niveles de instrucción de la población serán analizados en cinco grandes categorías, las que responden al interés del estudio, aunque las mismas se encuentran seriamente condicionadas por las limitaciones impuestas por la información disponible.

De esta forma se considera para la población mayor de 15 años: 1) Sin instrucción y nivel pre-escolar (ambas agrupadas porque la información tabulada por OMUECE no permite diferenciarlas); 2) Primaria inferior (que cubre los tres primeros años de primaria); 3) Primaria superior (que corresponde a los años restantes); 4) Secundaria (toda la educación media); y 5) Superior o universitaria.

Deben tenerse presentes aquí dos problemas que no pueden resolverse satisfactoriamente: uno de ellos, referido a la comparabilidad de la información, surge de la existencia de sistemas educacionales variables en América Latina por el número de años y organización de los ciclos de enseñanza. El segundo proviene de la agrupación en categorías que incluyen ciclos completos e incompletos. Así, por ejemplo, la categoría "educación secundaria" incluye tanto a individuos que han completado todo el ciclo como a quienes han cursado solamente el primer año. Se trata en este caso de un problema de pérdida relativa de información que persigue el propósito de obtener un manejo más fácil de la vastísima información contenida en las tabulaciones originales.

Los niveles de instrucción se presentan en forma porcentual para los cuatro contextos (país, capital, zona rural y zona urbana) en los cuadros 11, 12, 13 y 14, para los años 1960 y 1970.

Desigualdad entre países. Una primer aproximación evidencia la similitud de la distribución de los países con respecto a los resultados del análisis de la alfabetización. Esto en cierta forma es obvio y no llama la atención que el ordenamiento de los países según sus niveles de instrucción guarde un notable paralelismo con los resultados anteriores. Omitimos por lo tanto un cuadro resumen semejante al preparado para el análisis de alfabetismo porque sería reiterar un orden de rango ya conocido.

La gran desigualdad de situaciones también queda en evidencia. Si se toma el cuadro 11, se aprecia que mientras algunos países alcanzaron cifras de escolarización primaria (inferior y superior) cercanas al 70% de la población (Uruguay, Chile, Argentina), otros, en cambio, apenas superan el 40% (Guatemala, El Salvador).

Probablemente un mejor indicador podría obtenerse si se comparan el grado de cobertura de los sistemas a través de la categoría "sin instrucción". Mientras Guatemala y El Salvador presentan una marginalidad de un 55 y 45% respectivamente, en el otro extremo, la Argentina presenta cifras prácticamente despreciables y Chile y Costa Rica cercanas al 10% (1970).

14/ A. Gurrieri y otros, Situación y perspectivas de la juventud en una población marginal, CEPAL, Santiago de Chile, 1965. Suzana Prates, Situación y perspectivas educacionales de la juventud de una población urbana marginal, CEPAL, Santiago de Chile, 1965.

Algo semejante podría decirse con referencia al otro extremo de la enseñanza superior, donde las relaciones de niveles de instrucción tienen un margen de variación todavía mayor: de 1 a 10 (Argentina en relación a El Salvador u Honduras, por ejemplo). Las distancias se reducen en 1970 pero no pasan de una relación de 1 a 4.

Las comparaciones de este tipo podrían multiplicarse, aunque no tiene mayor interés esta reiteración del comportamiento de diversos indicadores para estudiar el mismo fenómeno. Como puede apreciarse, los ejemplos de los países son siempre los mismos; resulta por tanto casi innecesario comentar aquello que los cuadros, a través de un detenido análisis, ya expresan.

En cambio, reviste mayor interés el análisis de las tendencias de las modificaciones en los niveles de instrucción. Para ello, disponemos de dos tipos de cuadros que expresan los crecimientos de cada nivel. El conjunto, compuesto por los cuadros 15, 16, 17 y 18, expresa las diferencias porcentuales simples de los cuadros anteriores, y el conjunto de los cuadros 19, 20, 21 y 22, expresa los mismos crecimientos pero como porcentaje relativo del valor de cada nivel de instrucción para el año 1960 (tasa de incremento de cada nivel). En el primer caso, el valor del cuadro está indicando el porcentaje de individuos que se incorporaron - o retiraron - durante la década, del nivel de instrucción considerado, mientras que en el segundo conjunto de cuadros, el valor indicado corresponde al incremento - o disminución - experimentado por el nivel que se considera, en relación a su valor anterior. La razón de esta duplicación de criterios para medir el crecimiento, proviene de que ambos son útiles para evaluar aspectos diferentes del mismo. Por una parte, la medición efectuada en primer lugar permite percibir el volumen de individuos que se desplazan de un nivel a otro, y de esta forma evaluar el avance de cada sistema nacional. Sin embargo, esta medida es equívoca si se toma como indicador del crecimiento relativo de cada nivel de instrucción.

Tomemos como ejemplo el caso de El Salvador; ¿qué es más significativo, un crecimiento de 11% en la categoría "ninguna educación" o un crecimiento de 3,1% en la categoría "secundaria"? (cuadro 15). Si se analiza el cuadro 19 para El Salvador, se aprecia que mientras la categoría "ninguna educación" desciende en un 19% de su valor en 1960, la categoría "secundaria" lo hace en cambio en un 54%.

En efecto, si nuestro interés consiste en evaluar los crecimientos de cada nivel sin tomar en cuenta su dimensión previa, se hace necesario relativizar los incrementos porcentuales por el valor total del nivel considerado.

Valores extremos de movilidad. En general, el incremento educacional indicado por el cuadro 15 15/ demuestra que el sistema ha sido extraordinariamente permeable y ha permitido una gran movilidad ascendente en todos los países. Considerando los cinco tramos o escalones de movilidad, se aprecia que los valores de individuos móviles ascendentes alcanzan valores extremos en el caso de Costa Rica, con

---

15/ La suma de las columnas en el cuadro 15 siempre debería dar cero porque se trata de diferencias porcentuales; sin embargo, los resultados se ven afectados siempre por variaciones insignificantes producidas por aproximaciones decimales. El resultado para Argentina en la categoría "ninguna instrucción" se ve afectado artificialmente por la modificación de los criterios censales que redujeron casi a cero sus valores para el año 1970. Los resultados no son confiables debido al elevado número de casos de la categoría "sin información".

una cifra de 14,3% de la población y en ningún caso menores de 9,3%, como Panamá. Le siguen a Costa Rica en orden de rango: República Dominicana (13,1); El Salvador 11,0; Guatemala (9,9); Chile (9,6); México (9,6) y Panamá (9,3). No se trata de crecimientos equivalentes. Mientras que algunos países crecen en sus niveles educacionales altos, así en el caso de Costa Rica, otros lo hacen en la educación primaria fundamentalmente (El Salvador, Guatemala). De todas formas, si se consideraran más tramos o escalones de movilidad, por ejemplo, en lugar de cinco niveles una mayor desagregación de la primaria, secundaria, etc., los resultados evidenciarían tasas mucho mayores de expansión. No debe olvidarse que las clasificaciones adoptadas a través de los cinco niveles de instrucción "encubren" la movilidad producida en el interior de las categorías.

Puede objetarse que esta movilidad es irrelevante, o de poca importancia, pero si bien esto es cierto para determinados tramos (por ejemplo entre 4º y 5º de primaria) ya no lo es tanto entre los primeros años de secundaria y secundaria completa, para sólo citar un ejemplo.

Por lo tanto, el entorno de movilidad encontrado, que fluctúa, como se vió, entre un 15% aproximadamente y un 9%, constituye una parte de la movilidad real experimentada en el interior del sistema educacional. Si en lugar de tomar solamente cinco cortes se hubiese adoptado como criterio el corte por año de escolaridad, los resultados serían más extremos.

Este razonamiento que vale más como ejercicio que como dato relevante, sin embargo permite suponer que la movilidad que realmente importa desde el punto de vista del significado para la estratificación social, se aproxima a un valor promedio entre las cifras encontradas y las estimadas.

Tendencias en los cambios educativos. Existe una pauta definida que relaciona el nivel educacional global que posee el país al inicio del período (1960) y su estructura de crecimiento. La regularidad empírica se manifiesta a través de los siguientes aspectos: (i) un grupo de países crece principalmente en los niveles de primaria superior. Los valores modales de crecimiento más elevado se encuentran en los países más deficitarios y México; (ii) existe un grupo de países cuya expansión educacional está centrada en la enseñanza secundaria: son los que pertenecen a los niveles más altos (Grupo I, además de Panamá); (iii) los países de niveles más deficitarios crecen en todos sus niveles educacionales (El Salvador, Guatemala) 16/.

Cabe agregar, a su vez, que todos los países, sin excepción, incrementan sus niveles a partir de la enseñanza primaria superior.

Una segunda observación se refiere a las notorias diferencias de la estructura del crecimiento. No sólo los países presentan incrementos localizados en diferentes niveles del sistema educacional, sino que la composición misma del creci-

---

16/ Chile parece constituir una excepción por cuanto según los datos pertenecería a este grupo sin poseer sus características. Sin embargo, los resultados de la enseñanza primaria y de la secundaria se ven distorsionados por el hecho de que las transformaciones del sistema educacional chileno en el decenio elevan el número de años de primaria. De esta forma se produce un incremento artificial de la primaria y una disminución equivalente de la secundaria.

miento permite distinguir situaciones particularmente complejas.

El caso de Guatemala y El Salvador, únicos países del Grupo IV para los cuales se dispone de información comparada, evidencian que su esfuerzo educativo debe cubrir prácticamente todos los niveles educacionales. A la par de un proceso muy notorio de alfabetización y escolarización de muy bajo nivel, se incrementan también todos los otros niveles.

La República Dominicana, que experimenta bajos crecimientos de la alfabetización, confirma su estancamiento en este nivel (solamente un -0,5 por ciento de reducción de la categoría "ninguna instrucción"), pero en cambio demuestra que el proceso iniciado en el decenio de 1950 pasa a tener repercusiones diferidas con un gran incremento de la enseñanza primaria superior y disminución consiguiente de la primaria inferior. En este caso, el sistema educacional parece crecer mucho en la enseñanza superior, pero a su vez crea barreras mayores para el acceso a la enseñanza secundaria.

Panamá y Costa Rica, muy semejantes por su situación global educacional, evidencian muchas semejanzas con un énfasis mayor puesto en el crecimiento de la educación media, pero con un movimiento desde el nivel de primaria inferior al de primaria superior igualmente vigoroso.

Para Panamá el proceso que continúa también a nivel de la instrucción superior, constituye un caso extremo de explosión educacional en todos los niveles excepto primaria inferior (advuértase que la mayor diferencia porcentual para enseñanza superior corresponde a Panamá con 1,6 de crecimiento).

Con respecto a la educación superior, el comportamiento de los países es casi dicotómico. La mayor parte presenta incrementos que fluctúan entre 1,2 y 1,6 por ciento (Argentina, Chile, México, Panamá), mientras que los tres países de niveles educacionales más reducidos (El Salvador, Guatemala y República Dominicana) lo hacen entre 0,4 y 0,5.

Costa Rica constituye un caso donde el porcentaje de educación universitaria se mantiene constante durante toda la década, aunque esto deriva de problemas muestrales (subrepresentación de la educación superior en 1970).

Cambios en la educación urbana y rural. El análisis de los cuadros 16, 17 y 18 permite, por otra parte, localizar en qué contextos se modifican los niveles o bien cuál es la estructura de los cambios según los contextos.

Para este análisis, el número de casos experimenta cierta reducción por la falta de información para Argentina (capital, urbano y rural) y para la República Dominicana (capital). Puesto que el número de unidades no permite efectuar un estudio de conjunto, analizaremos cada país en forma independiente.

Entre los países con elevados niveles de educación, Chile demuestra que el crecimiento de la enseñanza primaria superior es resultado de un proceso de escolarización rural. Tanto en la capital como en las zonas urbanas, el crecimiento en este nivel tiene valores modales, pero para la zona rural presenta el valor máximo (10,5). Véase, por otra parte, que este crecimiento no proviene de una importante disminución de la enseñanza primaria inferior, que apenas se reduce en un 1,2%, sino más bien de la categoría "sin instrucción".

Probablemente este proceso tiene sus raíces en ciertos cambios de importancia registrados durante el decenio en el sector rural, por los cambios políticos que incentiva la reforma agraria y ciertas modificaciones que paralelamente se producen en los aspectos de modernización social del sector. Algunos estudios han señalado las limitaciones de este proceso en la faz propiamente económica y redistributiva (por lo menos hasta el año 1970), pero de todos modos parece indudable que la década del 60 conoció un importante proceso de movilización política y social del campesinado.

Costa Rica experimenta solamente un tipo de crecimiento en los contextos capital y zonas urbanas de extraordinaria magnitud (10,4 y 13,5) en sus niveles medios. En consecuencia, y dadas las dimensiones del proceso, todos los otros niveles se reducen relativamente. Incluso en la zona rural, y confirmado el carácter atípico de este país, el crecimiento de los niveles de educación media resulta mucho más elevado que los correspondientes a las zonas urbanas en los otros países. El gran crecimiento de la educación primaria superior, que también se manifiesta en el sector rural, es también de tal magnitud que alcanza a compensar los decrecimientos que a este nivel se producen en los contextos urbano y capital.

Panamá modifica su estructura en la capital y zonas urbanas de manera muy uniforme, con un crecimiento siempre elevado del sector superior y un tanto inferior en la enseñanza media, mientras que en la zona rural se produce una reducción considerable del sector "sin instrucción" y el incremento de los niveles de primaria superior y enseñanza media.

El Salvador y Guatemala siguen una pauta muy semejante; crecimiento de todos los niveles en la zona rural a partir de la enseñanza primaria inferior (salvo niveles de educación superior que prácticamente no existen), diferenciación neta entre el proceso en capitales y zonas urbanas, mientras que en las primeras el crecimiento corresponde principalmente a los niveles medios y superiores, en las zonas urbanas se localiza en la enseñanza primaria superior. Estos países constituyen el ejemplo más nítido de variación regular en la estructura educacional según contexto. Cuanto menos urbanizado, mayor predominancia del crecimiento en los niveles inferiores.

La República Dominicana, finalmente, para la que no se dispone de datos comparativos para la capital, confirma lo previsible con incremento de los niveles de escolarización primaria superior y enseñanza media que se efectúa a partir de una reducción importante de la primaria inferior y no de la categoría "sin instrucción". Esta última como caso excepcional entre todos los países considerados, crece en un 6,7% durante la década.

Tasas de incremento educacional. Como último punto del análisis de los niveles de instrucción a continuación consideraremos las tasas de incremento de los niveles educacionales. Las mismas se expresan en los cuadros 19, 20, 21 y 22.

Hemos analizado el crecimiento porcentual de cada nivel de instrucción, lo que nos permitió evaluar los cambios en la estructura global o composición educacional de cada país. Ahora estudiaremos el crecimiento relativo de cada nivel con respecto a sus valores en el año 1960.

Como se puede apreciar, los valores de estos cuadros contrastan claramente con los antes analizados. Esto se debe, obviamente, a que los valores relativos de los niveles educacionales decrecen en la medida que aumenta el nivel. Veamos orde-

nadamente algunas de las conclusiones más llamativas que se derivan del análisis mismo.

i) En primer lugar, tal como se esperaba, las magnitudes de la reducción de la falta de escolarización demuestran ser sumamente bajas. Incluso los países con mejor nivel educativo, son los que descienden más en términos relativos su categoría "ninguna instrucción" (Chile, Costa Rica y Panamá). Los países con situaciones más deficitarias por el mismo hecho de poseer volúmenes muy elevados de población sin instrucción, tienen mayores dificultades de hacer descender sus tasas relativas. Esto se manifiesta en República Dominicana, El Salvador y Guatemala, (0,14; 0,15 y 0,19); y México, que a pesar del gran incremento educativo que experimenta en el decenio, tampoco supera una reducción de más de 0,19. Estas tasas son bajas si se tiene en cuenta el número de períodos o décadas que se requerirán para abatir significativamente la carencia de instrucción, pero son muy altas si se analizan como volumen absoluto de personas que se incorporan al sistema educativo 17/.

ii) En segundo lugar, una de las más claras evidencias del enorme crecimiento de la educación media y superior, surge de este conjunto de cuadros. Así, puede observarse que en algunos países el porcentaje de educados en la enseñanza superior alcanza a duplicarse. En su mayoría el crecimiento, sin llegar al valor 1,0 que corresponde a la duplicación (El Salvador), alcanza igualmente cifras muy elevadas; 0,80 para Costa Rica; Panamá 0,76; República Dominicana 0,70; Chile 0,70 18/.

Si se toma en cuenta que estos incrementos se refieren a la población total mayor de 15 años, y que por lo tanto incluyen los efectos de inercia de la población más vieja que disimula la explosión educacional en las generaciones más jóvenes, se puede apreciar la magnitud de los cambios ocurridos.

---

17/ Debe tenerse en cuenta además que los países con niveles más deficitarios son los mismos que presentan un crecimiento elevado de la población, y que por lo tanto no sólo deben resolver las necesidades de una escolarización de la "población constante" - lo que sería menos costoso - sino de una población que crece vertiginosamente.

18/ El reducido porcentaje de casos correspondientes a la enseñanza universitaria para todos los países, y de la enseñanza media para algunos, hace que los errores de muestreo y las imperfecciones derivadas de los "sin información", puedan afectar la confiabilidad del dato. Cabe tomar con debida cautela estas cifras y considerarlas más bien como aproximaciones de tendencias, dado que la pequeñez de las cifras que forman el cociente tiende a ampliar los errores. De todas formas, para despejar dudas, y para fundamentar la validez de las conclusiones sustantivas - más que de las cifras exactas - una referencia a los datos censales puede ser de utilidad. En las "definiciones operacionales" del estudio sobre Estratificación social y movilidad, se presentan los cuadros comparativos de algunas distribuciones simples para muestra y censo de cada país, incluida entre ellas la distribución de los niveles de instrucción. En general las diferencias no son de gran magnitud, siendo las más importantes las de educación universitaria para Chile y México. En el primero, los errores de muestreo son muy altos y tienden a disminuir las diferencias existentes (0,70 en la muestra, mientras que el censo da un valor de la tasa de crecimiento de 1,20). Con respecto a México sucede lo contrario, la cifra 1,09 encontrada desciende a 0,40 cuando se considera el dato censal.



Estos resultados son coincidentes con los datos de la matrícula superior de UNESCO, analizados por Germán Rama (véase el cuadro de cobertura e incremento de los niveles educativos), excluyendo el caso de México que presenta un considerable error de muestra. El crecimiento neto más alto de la cobertura en la educación superior corresponde precisamente a El Salvador con un índice de 736, para el período 1960-1972 y, respectivamente para Chile, Panamá y República Dominicana, de 557, 503 y 538 19/.

Con respecto a la educación media, las tasas de crecimiento indican los valores más altos para República Dominicana, Costa Rica y Guatemala, mientras que en el referido estudio de cobertura, estos tres países aparecían también en el grupo de mayor crecimiento neto.

No existe, ni cabe esperar, un paralelismo perfecto entre las tasas de incrementos que aquí analizamos y el incremento neto de matrícula. Factores demográficos, como los diferentes grados de crecimiento de la población, estructura de edades, etc., determinan que las inercias en las tasas de crecimiento de los niveles educacionales, sean variables y no reflejen directamente los esfuerzos inmediatos en materia de crecimiento de matrícula.

De todas formas, los resultados encontrados para la evolución de la educación media y superior durante la década son, en general, coincidentes con los de la matrícula, lo que prueba que la mayor parte de los países de la región están experimentando una verdadera explosión educativa.

Resumen. De lo expuesto hasta este punto se desprende una situación educacional, para la región en su conjunto y para cada país considerado independientemente, que requiere una recapitulación y síntesis que ordene la diversidad de aspectos tratados. Hemos considerado, en primer lugar, la situación y las tendencias generales de la alfabetización y sus más importantes clivajes sociales; y en segundo lugar, pasamos revista a la situación y las tendencias de la educación respecto a la transformación de su estructura y composición de sus niveles de instrucción.

El juicio más general formulado para toda la región, que señala el excepcional dinamismo de la educación y su capacidad de expansión, ya ha sido reiterado en diversos pasajes del texto precedente, de manera que no volveremos sobre él. También dijimos que la diversidad de situaciones es muy grande dada la desemejante composición del crecimiento de los países.

Al efecto, distinguiremos cuatro tipos de situaciones:

i) Países que se encuentran cristalizando situaciones generadas desde hace muchas décadas y que iniciaron prematuramente el proceso de avance educacional; que es el caso de Argentina - y probablemente Uruguay, aunque se carece de información - donde se percibe un crecimiento moderado de los niveles educacionales medios y superiores.

Este crecimiento implica, de todas formas, un gran volumen de nuevos status

---

19/ Germán Rama, op. cit., 1975, pág. 29.

educacionales, los que se expanden a través de la sociedad generando y reafirmando una estructura de demandas y aspiraciones características, de los "altos educados". Presión por ocupaciones de tipo administrativo (cuello blanco), demanda de nuevos símbolos de prestigio asociados a la educación, aspiraciones de bienes materiales de consumo, participación en el ingreso, etc.

Se trata, en este caso, de presiones que operan principalmente en el contexto urbano, y cuyas tensiones y conflictos se generan y resuelven allí. Además, implica cierto tipo de proliferación de status educacionales que, en la esfera económica, conducen al planteo de determinado tipo de problemas **ocupacionales** (demanda por escasas ocupaciones en los estratos medios y altos - no manuales - subocupación, falta de ajuste entre ocupación y estudios, emigración de profesionales, y devaluación de la educación), mientras que, en la esfera política, por corresponder a grupos fuertemente ideologizados, tienden a generar o reforzar movimientos de oposición o contrarios al orden constituido con alta capacidad de movilización y presión sobre el Estado.

Un factor decisivo en el desarrollo de fuertes tensiones estructurales lo constituye el grado en que los sistemas han perdido o agotado los recursos utilizados en una situación previa. En efecto, a estos países parecen caracterizar procesos donde el desgaste de los recursos (materiales, políticos, etc.) se produjo a lo largo de períodos prolongados y mientras el sistema educacional continuó expandiéndose progresivamente.

No nos referimos aquí a las consecuencias que se derivan de esta situación, aspecto éste, que se verá más adelante, sino que nos interesa señalar en qué direcciones, con qué intensidad y de qué naturaleza, son las demandas que genera este tipo de expansión educacional.

A nivel de la enseñanza primaria, las consecuencias de la expansión en estos países parecen ser de naturaleza muy diferente, no sólo por el reducido volumen que componen los nuevos ingresados al sistema, sino por las características de la sociedad.

En efecto, cuando hacemos referencia al prematuro proceso de escolarización, señalamos indirectamente un aspecto de trascendente importancia en la determinación de nuevas demandas y aspiraciones. Por tratarse de sociedades que alcanzaron un alto nivel educacional ya en las primeras décadas del siglo, el impacto de la expansión de la escolarización primaria y de la alfabetización se produjo antes de que la región experimentara una gran apertura al sistema internacional y a los estímulos de cambio en la esfera de la modernización.

Si de alguna forma las distancias que separaban a los países en un momento anterior se redujeron por la difusión y penetración de estilos de consumo propios de países más desarrollados, este proceso no se superpuso a la expansión educacional en estos países.

Las consecuencias que esto tuvo sobre las aspiraciones y demandas generadas por la expansión de la escolarización primaria, parecen haber relegado los efectos de la educación dando prioridad a otros procesos tales como la urbanización (o la migración), la transformación y difusión de los medios de comunicación de masas.

Si a ello se agrega que se trata de países con condiciones demográficas ca-

racterizadas por un reducido crecimiento poblacional, se advierte que las consecuencias de los efectos de la alfabetización están considerablemente atenuados.

ii) Países en proceso de transición avanzada. Corresponden a este tipo Chile, Costa Rica y Panamá. La situación educacional no es del todo semejante si se tiene en cuenta que los dos primeros tienen niveles superiores al de Panamá; sin embargo, la dinámica del crecimiento en los tres es muy similar (recuérdese al respecto que Panamá era el primer país del Grupo II).

De todas maneras, los tres demuestran gran similitud en ciertas pautas de crecimiento caracterizadas por: a) alto nivel de expansión de los sectores educacionales medios y superiores, pues las cifras indican una expansión mucho mayor que la del primer grupo de países (véase Argentina en los cuadros 15 y 19), b) importante reducción de la categoría "sin ninguna instrucción", con las más altas tasas de decrecimiento en la década (Chile 0,37, Costa Rica 0,28 y Panamá 0,26); y c) crecimiento moderado de la escolarización de primaria completa.

Los tres países presentan porcentajes de población rural mucho mayores que los del primer grupo y dos de ellos una discriminación urbano-rural igualmente elevada. Se trata de dos sociedades que todavía deben resolver problemas graves de discontinuidades intranacionales (Chile y Panamá), y de otro atípico (Costa Rica) con un peculiar proceso de modernización rural.

Mientras que, por una parte, estos países demuestran aproximarse rápidamente al límite de escolarización superior y media que posee Argentina, por otra parte, en cambio, están en rápido proceso de eliminación de los niveles de analfabetismo rural. Si se observa el Cuadro 22 se aprecia que durante la década estos países redujeron en una cuarta parte la categoría de "sin instrucción" rural, a pesar de ser sociedades con tasas de natalidad mucho más altas que las de los países del primer grupo.

Presiones similares a las de los "altos educados" en los países más avanzados, además de registrarse una incorporación importante de nuevos grupos al sistema educacional, parecen ser los rasgos característicos de estos países. Aunque un diagnóstico más correcto de la situación debe tomar en cuenta que las demandas generadas por esta rápida adquisición de niveles educacionales más altos, se ve agravada por la adición de otros factores que también contribuyen a la ampliación de demandas. Como ya antes se anotó, un proceso expansivo de este tipo no tiene iguales características si se produjo en el decenio de 1960 que si lo hizo en el decenio de 1930 ó 1940. Difiere, por ejemplo, si ha coincidido o no con la urbanización acelerada, o si en lugar de contar con la radio como medio de comunicación predominante, tuvo la televisión; o si el mismo se ha inscripto en un proceso de apertura rápida a estímulos externos o a la presencia de marcos de referencia internacionales.

Por otra parte puede presumirse que este grupo está enfrentando las consecuencias de la emergencia de aspiraciones tanto en su población rural como en la urbana. En la primera, principalmente localizadas en los estratos bajos de la sociedad, mientras que, en el sector urbano, se plantea en todos los niveles. No sólo hay una presión persistente sobre las estructuras educativas media y superior, la que debe absorber las nuevas demandas educacionales de los niveles inmediatos inferiores, sino que la alfabetización rural produce efectos migratorios hacia las zonas urbanas, donde se superponen a los reducidos núcleos urbanos de alfabetización reciente, todo lo cual conforma otro tipo de presiones y demandas antes inexistentes.

Es posible que el mismo dinamismo del sistema tenga posibilidades de absorber su propio crecimiento durante un período relativamente prolongado, pero también parece correcto suponer que estos países se aproximan rápidamente a la aparición de graves tensiones estructurales derivadas de la extraordinaria expansión educacional.

Mientras el status educacional pueda conservar significados simbólicos de participación en un mundo moderno, o el sistema educacional al expandirse pueda absorber por vía ocupacional las demandas generadas, cabe pensar que la educación por sí misma podría evitar los desajustes entre las aspiraciones generadas y los medios de satisfacerlas, pero la evidencia de los países de nivel más avanzado demuestra que existe un techo o umbral a partir del cual las tensiones vinculadas al sistema educacional no pueden mantenerse aisladas de los otros órdenes institucionales.

Este umbral no es, por supuesto, inamovible, ya que depende en gran parte de los recursos que puedan utilizar los detentadores del poder y sus posibles combinaciones.

En este sentido cabe admitir que el camino recorrido por otros países, actualmente más avanzados, no tiene que ser necesariamente el mismo de los que se encuentran en un proceso de transición avanzada. Otras combinaciones u otros recursos pueden emplearse para plantear situaciones y salidas propias a cada uno.

iii) El tercer grupo lo integran los países que tienen una situación más deficitaria, o de transición lenta. Aunque existan diferencias importantes entre ellos, corresponden a este grupo de países Guatemala y El Salvador, y probablemente Honduras y Nicaragua (para los que no se dispone de información muestral para 1960-1970). La modificación de la pirámide educacional se produce en los niveles más bajos con las cifras más elevadas de crecimiento del sector primario superior (cuadro 19, Guatemala 0,31; El Salvador 0,45). El punto más relevante sin embargo es el referido a la cobertura del sistema educativo. Como ya se señaló, a pesar del importante impulso educativo, estos países no pueden superar índices aproximados de un 50% de su población dentro de la educación formal; por lo tanto la mitad de su población permanece ajena al proceso educativo y durante la década, sólo se redujo en un 10% aproximadamente la categoría "sin instrucción".

Si se tiene en cuenta el elevado crecimiento demográfico de estos países se perciben las dificultades adicionales que deben superarse dados los nuevos contingentes de niños y jóvenes que se incorporan año a año a los nuevos ciclos.

El crecimiento de los niveles medios y universitarios es aquí superior al de los países más avanzados, aunque de todos modos inferior al grupo compuesto por Chile, Costa Rica y Panamá. Este crecimiento, sin embargo, significa una expansión numérica muy reducida ya que el porcentaje inicial de "altos educados" era muy bajo. Así, por ejemplo, si bien El Salvador crece a razón de un 1,30% sus niveles relativos de educación universitaria, esto significa que solamente poco más de un 0,5% de toda la población se ha incorporado durante la década a este nivel. Algo semejante ocurre con los valores del crecimiento de la educación media (0,57 y 0,54 respectivamente) que significa un aumento de 2,5 y 3,1% en la pirámide de estratificación educacional.

Este conjunto de países parece tener todavía gran capacidad de crecimiento en estos niveles educacionales - si se adopta como término de comparación los otros países - sin llegar a alcanzar en las próximas décadas el grado de "saturación" de los más avanzados o de los que siguen a éstos. Las mayores transforma-

ciones que pueden apreciarse en el decrecimiento de la carencia de escolaridad tienen gran significación en este grupo, y no por el valor relativo del crecimiento, que es reducido, sino por el volumen numérico que representa.

No sólo la estratificación educacional tiende a modificarse en los niveles más bajos, sino que lo hace además en toda la sociedad; ya sea en su capital, o en las zonas rurales o urbanas. En este sentido la homogeneidad del proceso es algo que los distingue de los restantes países, lo que prueba que no existe un clivaje exclusivamente rural del mismo.

En este tipo de países, las consecuencias de la proliferación de status educacionales bajos quizás no alcance a crear desajustes semejantes a los registrados en los otros grupos debido a factores que pueden atenuar sus efectos: lentitud relativa del cambio, proceso que en gran medida tiene lugar en contextos ya expuestos a estímulos modernos (urbanos y capital), naturaleza y contenido de la enseñanza (estudios incompletos, elevada deserción, elevada extraedad, etc.).

Finalmente, el crecimiento evidenciado permite suponer, con respecto a la enseñanza media y superior, que los nuevos status no afectan sensiblemente a la estructura de las demandas y aspiraciones, de manera tal que no puedan ser satisfechas por la estructura ocupacional, a pesar de tratarse de sociedades con muy reducido dinamismo económico.

iv) En este grupo de países se encuentran situaciones muy diversas y por lo tanto difíciles de clasificar. Comprende este grupo aquellos países que, en términos residuales, no corresponden a los de nivel más alto o los que se están aproximando rápidamente a ellos, ni a los de transición lenta o más deficitarios. En rigor, no se trata de un grupo homogéneo como lo eran los anteriores. Si algo permite caracterizarlos es porque no se encuentran en etapas de transición avanzada (como Chile o Costa Rica por ejemplo), ni en las primeras etapas de la expansión educacional, como ocurre con los países analizados en el grupo anterior.

La velocidad y las características del cambio son variables, y por lo tanto parece conveniente distinguir situaciones concretas. Con la información disponible sólo es posible analizar México, Perú, Paraguay y Brasil.

Con respecto a México, la rapidez del cambio advertido en el sistema educacional se produce principalmente en los niveles más bajos y más altos del mismo, lo que contrasta con lo registrado en la República Dominicana; México experimenta un importante abatimiento de las tasas de analfabetismo (43%, 33% y 23% en 1950, 1960 y 1970 respectivamente). También la diferencia con este país puede comprobarse en la enseñanza media y superior, por cuanto los crecimientos de México corresponden a valores iniciales más altos (para 1960) de manera tal que el volumen absoluto de incorporados a estos niveles tiene mucho mayor significado.

En este caso, se trata de modificaciones de la pirámide educacional que reflejan cambios importantes producidos en las áreas rurales, principalmente con respecto al analfabetismo, y en la capital, de acuerdo con la información disponible para la educación media y superior.

La rapidez del cambio en las áreas rurales puede ser particularmente conflictiva con respecto al crecimiento de las otras dimensiones de la estratificación social, por tratarse de un país con un elevado porcentaje de población rural.

Otro caso que tampoco puede abordarse en este análisis comparativo, pero que parece obedecer a características semejantes, es Perú, donde la disminución del analfabetismo (la mayor del período 1960-1970), sigue las mismas pautas de México.

Carecemos de información comparativa para el año 1960, pero de acuerdo con estos indicadores de analfabetismo, y coincidiendo con la información del estudio de cobertura y crecimiento de la matrícula, Perú se encontraría en una situación muy semejante a la de México en lo que respecta a la movilidad educacional de los niveles más bajos del sistema.

Finalmente, merece una mención especial la situación de Paraguay, por tratarse de un caso bastante atípico dentro de este conjunto de países en transición. Aparentemente constituye una excepción en América Latina por la regularidad de su avance educativo en todos los niveles, y por no experimentar distorsiones importantes de su pirámide de estratificación educacional. A partir de una situación ya ventajosa en 1950, Paraguay registra un proceso de avance educativo por la expansión y mejoramiento de todos sus niveles que lo ubica entre los países más avanzados de América Latina después del Grupo I de países y de Panamá (véase cuadro 1).

Contrastando con esto, Brasil, de acuerdo con el único indicador presentado en este capítulo, parece ofrecer un proceso discontinuo y, desde cierto punto de vista, regresivo en cuanto a la tendencia de movilidad de toda la región. Correspondería efectuar un detenido análisis de los niveles educacionales como forma de completar la información sobre analfabetismo para este país, pero de todas formas, queda probado el carácter excepcional del proceso brasileño y su clara diferencia con el de los tres países antes estudiados.

Cuadro 11. Niveles de instrucción para 15 países de América Latina, 1960-1970

País	Año	Niveles de instrucción														
		Sin instrucción y preescolar			Primaria inferior <sup>a/</sup>			Primaria superior			Secundaria			Universitaria		
		Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res
Argentina <sup>c/</sup>	1960	8,9	7,8	9,9	25,7	25,5	25,9	47,1	46,5	47,7	15,0	15,6	14,3	3,3	4,5	2,1
	1970	1,1	1,2	1,2	18,2	17,9	20,0	55,6	54,5	53,3	20,7	20,9	22,0	4,4	5,5	3,5
Brasil	1960	42,8	39,0	46,6	28,9	31,5	26,4	19,8	20,1	19,6	7,5	7,7	7,2	0,9	1,5	0,3
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile <sup>c/</sup>	1960	16,1	14,6	17,5	20,7	21,4	20,2	36,3	36,0	36,5	25,0	25,3	24,8	1,7	2,7	1,0
	1970	10,1	9,5	10,6	18,7	18,7	18,6	44,7	44,4	45,0	23,6	23,0	23,6	2,9	3,7	2,2
Colombia	1960	27,1	25,0	29,0	36,0	37,7	34,5	22,8	22,1	23,0	13,2	13,2	13,1	1,1	1,9	0,4
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	1960	16,9	17,2	16,6	34,1	34,4	33,8	34,9	34,3	35,6	11,0	10,8	11,2	2,8	3,1	2,7
	1970	12,0	12,1	11,9	24,8	25,0	24,7	40,1	39,6	40,6	20,3	20,1	20,4	2,8	3,2	2,4
Ecuador	1960	33,0	28,2	37,8	28,0	29,5	26,7	28,3	30,6	26,3	9,3	9,9	8,7	1,4	1,8	0,5
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	56,7	54,0	60,1	22,5	24,4	21,1	14,0	14,9	13,5	5,7	6,0	5,3	0,4	0,7	0,1
	1970	45,7	43,3	48,8	23,3	23,4	23,7	20,3	23,3	18,8	8,8	9,6	8,3	0,9	1,4	0,4
Guatemala <sup>b/</sup>	1960	2,5 (63,3)	3,5 (57,2)	1,5 (69,1)	17,8 (63,3)	21,5 (57,2)	14,2 (69,1)	11,3 (63,3)	12,1 (57,2)	10,6 (69,1)	4,4 (63,3)	4,5 (57,2)	0,4 (69,1)	0,7 (63,3)	1,1 (57,2)	0,3 (69,1)
	1970	55,9	49,7	63,1	20,3	25,2	16,0	14,8	16,3	13,6	6,9	7,2	6,8	1,1	1,6	0,5
Honduras	1960	57,0	54,3	59,8	26,4	28,4	24,5	12,0	12,5	11,4	4,2	4,0	4,1	0,4	0,7	0,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	39,2	35,6	42,8	30,0	32,1	27,9	23,1	24,0	22,4	6,6	6,8	6,4	1,1	1,6	0,5
	1970	31,7	28,0	35,2	27,9	29,4	26,4	28,0	27,1	28,9	10,1	11,9	8,4	2,3	3,6	1,2
Panamá	1960	27,3	27,0	27,6	18,4	19,4	17,3	34,4	33,9	35,0	17,6	16,9	18,2	2,1	2,5	1,6
	1970	20,0	19,3	20,7	16,4	17,1	15,6	37,7	37,9	37,7	22,1	21,5	22,6	3,7	4,1	3,3
Paraguay	1960	19,1	14,6	23,8	41,4	43,2	39,5	28,2	29,4	27,0	7,8	8,6	6,9	3,5	4,2	2,8
	1970	15,4 <sup>d/</sup>	...	...	41,8 <sup>d/</sup>	...	...	31,0 <sup>d/</sup>	...	...	10,5 <sup>d/</sup>	...	...	1,3 <sup>d/</sup>	...	...
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	27,1	16,2	37,6	24,6	27,3	21,9	22,9	26,5	19,4	20,5	23,8	17,3	4,9	6,2	3,7
Rep. Domini- cana	1960	35,5	33,2	37,7	38,6	39,1	38,0	21,9	23,1	20,8	3,2	3,3	3,1	0,7	1,1	0,3
	1970	35,0	33,9	36,2	23,8	23,8	23,8	33,0	33,6	32,5	6,8	7,1	6,6	1,2	1,6	0,9
Uruguay	1960	13,0	12,7	13,2	23,3	24,4	22,3	43,5	41,6	45,4	17,7	18,2	17,5	2,3	3,1	1,6
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: OMUECE

<sup>a/</sup> Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.<sup>b/</sup> Se incluye entre paréntesis el porcentaje correspondiente a nivel de instrucción no declarado.<sup>c/</sup> Chile en el período intercensal modificó los años de primaria, pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año. Argentina también lo hizo, pasando así de 6 a 7 años la enseñanza primaria.<sup>d/</sup> Censo Nacional de Población y Vivienda, 1972.

Cuadro 12. Niveles de instrucción para capitales de 14 países de América Latina, 1960-1970.

País	Año	Niveles de Instrucción														
		Sin instrucción y preescolar			Primaria inferior a/			Primaria superior			Secundaria			Universitaria		
		Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res
Argentina <u>c/</u>	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	0,4	0,4	0,5	6,8	5,7	7,9	52,4	47,5	56,4	30,7	32,7	29,1	9,6	13,6	6,2
Chile <u>c/</u>	1960	7,0	4,6	8,7	13,3	11,6	14,7	37,4	37,1	37,7	38,5	40,4	37,1	3,8	6,3	1,9
	1970	4,0	3,3	4,4	13,6	12,2	14,7	44,2	43,3	45,0	33,5	34,6	32,5	4,7	6,6	3,3
Colombia	1960	10,0	5,5	13,6	24,7	24,2	25,0	30,0	29,8	30,1	30,6	32,2	29,4	4,7	8,4	1,8
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	1960	5,1	3,8	6,2	19,1	16,5	21,1	42,9	42,5	43,2	25,6	27,4	24,2	7,1	9,6	5,2
	1970	4,2	3,5	4,7	14,1	12,8	15,2	39,1	37,3	40,5	36,0	37,8	34,5	6,6	8,6	5,0
Ecuador	1960	8,7	5,4	9,2	16,6	15,8	18,2	42,5	42,7	43,6	27,9	29,7	27,0	4,1	6,6	1,9
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	19,8	10,1	26,7	21,8	19,6	23,6	33,0	37,9	30,2	22,1	26,9	19,1	2,4	5,3	0,4
	1970	14,8	8,5	19,7	16,8	12,4	20,3	34,7	37,8	32,1	28,7	32,5	25,8	5,0	8,8	2,1
Guatemala <u>b/</u>	1960	2,3 (20,0)	3,0 (12,3)	1,8 (26,1)	19,5 (20,0)	19,9 (12,3)	19,2 (26,1)	34,8 (20,0)	37,2 (12,3)	33,0 (26,1)	19,6 (20,0)	20,9 (12,3)	18,6 (26,1)	3,7 (20,0)	6,8 (12,3)	1,3 (26,1)
	1970	16,9	10,0	22,6	16,7	16,6	17,1	35,3	37,1	33,5	25,5	26,9	24,2	5,6	9,4	2,6
Honduras	1960	22,6	15,9	27,7	26,7	29,7	24,3	27,5	26,9	27,9	19,6	20,8	18,7	3,6	6,7	1,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	16,2	11,3	20,3	21,2	19,8	22,3	38,3	40,5	36,4	19,9	21,3	18,8	4,4	7,1	2,2
	1970	13,1	8,9	16,8	18,1	16,3	19,6	40,6	37,6	43,3	21,5	25,9	17,6	6,7	11,2	2,7
Panamá	1960	5,4	4,8	6,0	8,9	8,6	9,1	42,1	39,6	44,3	37,5	39,3	36,1	5,7	7,4	4,3
	1970	4,5	4,1	4,9	7,1	6,2	7,9	37,7	35,6	39,5	41,2	42,8	39,9	9,4	11,2	7,7
Paraguay	1960	5,7	3,0	8,5	23,4	21,4	25,5	40,3	39,4	41,4	18,7	21,6	15,7	11,9	14,7	8,9
	1970	5,9 <u>d/</u>	...	...	23,7 <u>d/</u>	...	...	37,0 <u>d/</u>	...	...	28,0 <u>d/</u>	...	...	5,4 <u>d/</u>	...	...
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	6,5	2,8	10,1	14,3	11,6	16,8	29,2	28,8	29,7	39,5	43,1	35,9	10,5	13,5	7,6
Rep. Domini- cana	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	15,6	12,3	18,3	17,2	15,1	18,8	47,8	49,4	46,6	15,2	17,1	13,6	4,2	6,1	2,7
Uruguay	1960	7,4	6,8	7,8	11,8	11,3	12,3	47,7	43,9	50,9	27,6	30,1	25,5	5,5	7,8	3,5
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: OMUECD

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.b/ Se incluye entre paréntesis el porcentaje correspondiente a nivel de instrucción no declarado.c/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año. Argentina también lo hizo, pasando así de 6 a 7 años la enseñanza primaria.d/ Censo Nacional de Población y Vivienda, 1972.



Cuadro 13. Niveles de instrucción en zonas urbanas de 16 países de América Latina, 1960-1970

País	Año	Niveles de Instrucción														
		Sin instrucción y preescolar			Primaria inferior a/			Primaria superior			Secundaria			Universitaria		
		Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res
Argentina	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970 <u>c/</u>	1,2	1,4	1,2	20,3	19,8	20,7	56,0	55,6	56,6	19,0	19,1	18,8	3,5	4,2	2,6
Chile <u>d/</u>	1960	10,1	7,7	12,2	16,8	16,1	17,5	41,3	41,4	41,2	30,1	32,3	28,2	1,7	2,5	1,0
	1970	7,9	6,9	8,6	16,1	15,6	16,6	47,8	47,6	47,8	25,4	26,2	24,7	2,8	3,7	2,1
Colombia	1960	16,1	13,3	18,3	32,1	31,8	32,4	30,0	30,1	29,9	20,4	22,2	19,0	1,3	2,5	0,4
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	1960	8,0	6,5	9,1	26,6	25,7	27,5	43,3	44,8	42,2	17,3	18,7	16,1	4,7	4,3	5,1
	1970	6,5	5,8	7,2	18,6	17,9	19,2	40,6	40,9	40,3	30,8	31,6	30,2	3,4	3,8	3,0
Ecuador	1960	15,7	10,9	20,0	21,8	21,0	22,6	45,6	48,0	43,6	15,3	17,3	13,5	1,5	2,8	0,4
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	37,5	30,6	42,5	27,3	28,6	26,4	24,7	27,8	22,3	10,2	12,0	8,8	0,4	0,9	0,0
	1970	28,4	23,1	33,7	23,7	22,5	24,2	31,2	35,7	28,3	15,5	17,6	13,3	1,2	1,1	0,5
Guatemala <u>b/</u>	1960	2,4 (48,4)	3,4 (39,8)	1,6 (56,0)	24,3 (48,4)	28,3 (39,8)	20,6 (56,0)	18,8 (48,4)	21,2 (39,8)	16,7 (56,0)	5,7 (48,4)	6,5 (39,8)	4,9 (56,0)	0,5 (48,4)	0,8 (39,8)	0,2 (56,0)
	1970	40,8	31,8	49,2	24,5	28,4	20,7	23,8	27,1	20,8	10,2	11,6	8,9	0,6	1,0	0,3
Honduras	1960	23,9	21,9	25,6	30,3	27,5	31,9	32,8	35,9	28,9	13,1	13,4	13,1	0,9	1,3	0,5
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	28,8	24,9	32,4	27,9	29,0	26,8	33,3	35,1	31,8	8,9	9,4	8,5	1,1	1,7	0,5
	1970	34,9	31,1	38,5	29,6	31,5	27,7	25,8	25,5	26,2	8,1	9,6	6,7	1,6	2,3	0,9
Panamá	1960	10,9	10,4	11,5	14,2	13,6	14,6	45,8	46,2	45,5	27,4	27,3	27,3	1,8	2,6	1,0
	1970	8,3	7,5	9,0	11,5	11,1	11,9	44,5	44,5	44,6	32,1	32,8	31,6	3,5	4,2	2,9
Paraguay	1960	15,3	11,4	19,1	37,2	39,8	34,6	32,9	33,0	33,0	10,7	11,4	9,9	3,9	4,3	3,5
	1970	8,7 <u>e/</u>	...	...	30,5 <u>e/</u>	...	...	36,3 <u>e/</u>	...	...	21,4 <u>e/</u>	...	...	3,1 <u>e/</u>	...	...
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	17,3	8,6	25,8	23,4	23,3	23,5	28,2	31,2	25,3	25,2	29,7	20,7	5,8	7,1	4,6
Rep. Domi- nicana	1960	24,8	20,8	28,2	32,6	32,4	33,0	33,8	36,6	31,2	7,5	8,0	7,2	1,3	2,2	0,4
	1970	23,4	21,1	25,2	20,7	20,1	21,2	43,9	45,7	42,6	10,7	11,3	10,1	1,3	1,8	0,9
Uruguay	1960	16,1	16,3	15,9	30,4	31,9	28,8	39,2	37,7	40,6	13,4	12,8	14,1	0,9	1,2	0,6
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: ONUCE

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

b/ Se incluye entre paréntesis el porcentaje correspondiente a nivel de instrucción no declarado.

c/ Resto del país excluyendo capital.

d/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año. Argentina también lo hizo, pasando así de 6 a 7 años la enseñanza primaria.

e/ Censo Nacional de Población y Vivienda, 1972.

Cuadro 14. Niveles de instrucción en zonas rurales de 13 países de América Latina, 1960-1970

País	Año	Niveles de Instrucción														
		Sin instrucción y preescolar			Primaria inferior <sup>a/</sup>			Primaria superior			Secundaria			Universitaria		
		Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res	Total	Hom- bres	Muje- res
Chile <sup>c/</sup>	1960	32,0	29,2	35,4	32,3	33,8	30,4	28,7	29,1	28,2	6,8	7,5	6,0	0,2	0,4	0,03
	1970	23,5	21,7	25,6	31,1	29,2	27,2	39,2	42,9	44,1	5,8	5,8	5,8	0,4	0,5	0,3
Colombia	1960	24,4	30,9	27,4	50,6	50,1	50,9	16,7	15,6	18,0	3,1	3,3	3,7	0,2	...	...
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	1960	23,7	23,9	23,5	41,8	42,0	41,5	29,8	29,4	30,3	3,8	3,8	3,9	0,8	0,8	0,8
	1970	17,6	17,7	17,6	32,0	32,1	31,9	40,4	40,1	40,8	9,0	9,2	8,9	0,8	0,9	0,7
Ecuador	1960	44,7	39,9	51,1	33,2	33,4	30,7	19,7	24,0	16,1	2,1	2,4	1,7	0,2	0,2	0,5
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	72,8	69,8	77,2	20,0	22,9	17,3	5,4	6,3	4,8	0,8	1,0	0,7	0,05	0,09	0,02
	1970	61,8	59,4	64,5	24,7	30,0	23,9	11,6	8,6	9,9	1,7	1,9	1,5	0,04	0,06	0,02
Guatemala <sup>b/</sup>	1960	2,6 (78,2)	3,7 (71,6)	1,4 (85,1)	15,3 (78,2)	19,8 (71,6)	10,6 (85,1)	3,4 (78,2)	4,3 (71,6)	2,6 (85,1)	0,5 (78,2)	0,6 (71,6)	0,3 (85,1)	0,05 (78,2)	0,08 (71,6)	0,02 (85,1)
	1970	70,6	63,8	78,9	19,8	25,7	14,0	7,2	8,5	5,8	1,6	1,8	1,3	0,1	0,2	0,06
Honduras	1960	64,4	60,9	67,9	25,9	28,5	23,4	8,0	8,8	7,3	1,5	1,6	1,4	0,1	0,2	...
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	53,8	49,4	58,4	34,1	37,5	30,5	10,9	11,7	10,2	1,0	1,2	0,8	0,1	0,1	0,07
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	1960	44,2	42,1	46,7	24,7	26,1	23,2	26,8	27,9	25,6	3,9	3,7	4,1	0,3	0,2	0,3
	1970	34,6	32,1	37,7	24,1	25,2	22,9	34,5	36,2	32,7	6,0	6,0	6,1	0,5	0,5	0,5
Paraguay	1960	24,9	19,8	31,4	48,7	51,8	46,5	21,8	24,6	19,3	2,8	3,1	2,4	0,4	0,7	0,4
	1970	19,7 <sup>d/</sup>	...	...	49,3 <sup>d/</sup>	...	...	27,5 <sup>d/</sup>	...	...	3,4 <sup>d/</sup>	...	...	0,1 <sup>d/</sup>	...	...
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	1970	49,1	32,0	66,4	30,3	39,1	21,8	15,4	22,1	9,0	4,1	6,0	2,3	0,6	0,8	0,4
Rep. Domi- nicana	1960	39,8	37,5	42,2	39,4	39,9	38,7	17,8	19,1	16,6	2,4	2,6	2,2	0,6	0,9	0,3
	1970	46,5	44,8	43,2	27,3	27,8	24,1	23,5	24,5	20,2	2,5	2,7	12,3	0,2	0,3	0,2
Uruguay	1960	14,2	13,1	15,6	24,7	25,4	24,6	45,1	45,5	46,0	13,5	14,5	12,9	1,1	1,4	0,8
	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: OMUECE

<sup>a/</sup> Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.<sup>b/</sup> Se incluye entre paréntesis el porcentaje correspondiente a nivel de instrucción no declarado.<sup>c/</sup> Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.<sup>d/</sup> Censo nacional de Población y Vivienda, 1972.

Cuadro 15. Crecimiento de los niveles de instrucción de ocho países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Argentina c/	Chile c/	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Dominicana
Ninguna	-7,8	-6,0	-4,9	-11,0	-9,9 <sup>a/</sup>	-7,5	-7,3	-0,5
Primaria inferior <sup>b/</sup>	-7,5	-2,0	-9,3	0,8	2,5	-2,1	-2,0	-14,8
Primaria Superior	8,5	8,4	5,2	6,3	3,5	4,9	3,3	11,1
Secundaria	5,7	-1,4	9,3	3,1	2,5	3,5	4,5	3,6
Universitaria	1,1	1,2	0,0	0,5	0,4	1,2	1,6	0,5

Fuente: OMUECE

a/ Esta diferencia se obtuvo agregando al porcentaje de la categoría "sin instrucción y pre-escolar" el porcentaje del nivel no declarado.

b/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

c/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año. Argentina también lo hizo, pasando así de 6 a 7 años la enseñanza primaria.

Cuadro 16. Crecimiento de los niveles de instrucción en las capitales de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile c/	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá
Ninguna	-3,0	-0,9	-5,0	-5,4 <sup>a/</sup>	-3,1	-0,9
Primaria inferior <sup>b/</sup>	0,3	-5,0	-5,0	-2,8	-3,1	-1,8
Primaria superior	6,8	-3,8	1,7	-0,5	2,3	-4,4
Secundaria	-5,0	10,4	6,6	5,9	1,6	3,7
Universitaria	0,9	-0,5	2,6	1,9	2,3	3,7

Fuente: OMUECE

a/ Esta diferencia se obtuvo agregando al porcentaje de la categoría "Sin instrucción y pre-escolar" el porcentaje del nivel no declarado.

b/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

c/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

Cuadro 17. Crecimiento de los niveles de instrucción en zonas urbanas de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile c/	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Panamá	Dominicana
Ninguna	-2,2	-1,5	-8,6	-10,4 <sup>a/</sup>	-2,5	-1,4
Primaria inferior <sup>b/</sup>	-0,7	-8,0	-3,3	0,0	-2,6	-11,9
Primaria Superior	6,7	-2,7	7,1	4,8	-1,0	10,1
Secundaria	-4,7	13,5	4,9	4,4	4,9	3,2
Universitaria	1,1	-1,3	0,6	0,1	1,7	-0,1

Fuente: OMUECE

a/ Esta diferencia se obtuvo agregando al porcentaje de la categoría "sin instrucción y preescolar" el porcentaje del nivel no declarado.

b/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

c/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

Cuadro 18. Crecimiento de los niveles de instrucción en zonas rurales de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile c/	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Panamá	Dominicana
Ninguna	-8,5	-6,1	-11,0	-10,2 <sup>a/</sup>	-9,6	6,7
Primaria inferior <sup>b/</sup>	-1,2	-9,8	4,7	4,5	-0,6	-12,1
Primaria Superior	10,5	10,6	6,2	3,8	7,7	5,8
Secundaria	-1,0	5,2	0,9	1,1	2,1	0,1
Universitaria	0,2	0,0	...	...	...	-0,4

Fuente: OMUECE

a/ Esta diferencia se obtuvo agregando al porcentaje de la categoría "sin instrucción y preescolar" el porcentaje del nivel no declarado.

b/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

c/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

Cuadro 19. Tasa de incremento de los niveles de instrucción en ocho países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Argentina <u>b/</u>	Chile <u>b/</u>	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Dominicana
Ninguna	...	-0,37	-0,28	-0,19	-0,15	-0,19	-0,26	-0,01
Primaria inferior <u>a/</u>	-0,27	-0,10	-0,27	0,04	0,14	-0,07	-0,11	-0,38
Primaria Superior	0,10	0,23	0,15	0,45	0,31	0,21	0,10	0,50
Secundaria	0,42	-0,06	0,85	0,54	0,57	0,53	0,26	1,12
Universitaria	0,38	0,70	0,00	1,30	0,57	1,09	0,76	0,70

Fuente: OMUECE

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

b/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año. Argentina también lo hizo, pasando así de 6 a 7 años la enseñanza primaria.

Cuadro 20. Tasa de incremento de los niveles de instrucción en las capitales de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile <u>b/</u>	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá
Ninguna	-0,43	-0,18	-0,25	-0,23	-0,19	-0,17
Primaria inferior <u>a/</u>	0,02	-0,26	-0,23	-0,14	-0,15	-0,20
Primaria superior	0,18	-0,09	0,05	-0,01	0,06	-0,10
Secundaria	-0,13	0,41	0,30	0,30	-0,08	0,10
Universitaria	0,24	-0,07	1,10	0,51	0,52	0,65

Fuente: OMUECE

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

b/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

Cuadro 21. Tasa de incremento de los niveles de instrucción en zonas urbanas de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile <u>b/</u>	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Panamá	Dominicana
Ninguna	-0,22	-0,19	-0,23	-0,20	-0,23	-0,06
Primaria inferior <u>a/</u>	-0,04	-0,30	-0,12	-0,0	-0,18	-0,37
Primaria superior	0,16	-0,06	0,29	0,26	-0,02	0,30
Secundaria	-0,17	0,78	0,49	0,77	0,18	0,43
Universitaria	0,65	-0,28	1,5	0,2	0,94	-0,08

Fuente: OMUECE

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

b/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

Cuadro 22. Tasa de incremento de los niveles de instrucción en zonas rurales de seis países de América Latina, 1960-1970

Niveles de instrucción	Chile <u>b/</u>	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Panamá	Dominicana
Ninguna	-0,27	-0,26	-0,15	-0,13	-0,22	0,17
Primaria inferior <u>a/</u>	-0,04	-0,23	0,24	0,29	0,02	-0,31
Primaria superior	0,37	0,37	1,15	1,11	0,29	0,33
Secundaria	-0,15	1,37	1,13	2,20	0,54	-0,04
Universitaria	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,67

Fuente: OMUECE

a/ Comprende primero a tercer año de instrucción primaria.

b/ Chile en el período intercensal modificó los años de primaria pasando de 6 en 1960 a 8 en 1970 y la secundaria, en consecuencia, se redujo del noveno al décimo segundo año.

### III. EL PROBLEMA DE LA DESIGUALDAD EDUCACIONAL

#### Aspectos generales

El conjunto de cuestiones abordadas en los dos puntos precedentes vuelve a poner en discusión el problema de la desigualdad educacional, aunque ahora con más elementos de juicio.

Ya vimos que como todo valor socialmente determinado, la educación constituye una dimensión más que, de alguna forma, estratifica a los individuos. El problema de la igualdad o desigualdad en la distribución de este valor - como de cualquier otro - apunta al problema de la justicia social y a la eliminación de las diferencias individuales.

De todas maneras, esta forma de encarar el problema de la desigualdad sólo constituye una perspectiva más entre otras posibles 20/. Tal como ya se adelantó en la introducción, importan también las relaciones funcionales de la educación con la estructura productiva o, si se quiere, con otras dimensiones de la estructura social.

La reciente preocupación de los economistas respecto del papel que juega la escolarización como determinante de los niveles de distribución de la renta en América Latina, ha señalado un área de indagación de las desigualdades educacionales cuya relevancia no puede soslayarse.

Por último, las desigualdades educacionales son indicativas, además, de las magnitudes diferenciales que aparecen en los diferentes ciclos de la educación en términos de presupuesto y, por lo tanto, constituyen manifestaciones de políticas educacionales.

Respecto de otras dimensiones de la estructura social, y en particular con referencia al ingreso, los estudios sobre desigualdad son ya tradicionales y constituyen una línea de indagación que adquirió sin duda su mayoría de edad. Otras dimensiones de la estructura económica también han recibido amplio tratamiento desde este punto de vista, y así, los estudios de distribución y concentración del poder económico - en el caso de la propiedad de la tierra, por ejemplo - también cuentan con una larga tradición de análisis.

Con respecto a la educación sólo en los últimos años se advierte una preocupación semejante, traducida en términos de investigación empírica. Nos referimos a los estudios que se han ocupado por relacionar las desigualdades económicas con las desigualdades educacionales dentro de una problemática que desplaza el interés en los problemas de crecimiento económico por los de distribución del producto.

Es posible considerar la educación como un bien que se distribuye - en forma más o menos igualitaria - y, en consecuencia, es posible apelar a cierto instrumental metodológico ya suficientemente probado en otras áreas de la indagación social.

---

20/ Nos referimos a la controversia reciente sobre la existencia - o inexistencia - de tendencias naturales hacia la igualdad o desigualdad inherentes a la expansión económica. C. Langoni, A distribuição da renda e desenvolvimento econômico no Brasil, Ed. Expressao y Cultura, Rio de Janeiro, 1973. M. Carnoy, Can Education Policy Equalize Income Distribution in Latin America?, WEP 2-18/WP 6, OIT, Ginebra, 1975.

Algunos trabajos de esta naturaleza los utiliza M. Carnoy, y operan básicamente con medidas de desigualdad derivadas de la metodología Lorenz-Gini 21/.

Con la información disponible sólo podremos efectuar ciertos procedimientos, o empleo de datos, para establecer algunas medidas groseras de concentración o distribución del valor educación.

Como puede apreciarse, se trata aquí de la dimensión educación considerada por sí misma, y no en relación con otras subdimensiones de la estratificación, o si se quiere, de las desigualdades sociales. La preocupación de otros autores - Carnoy entre ellos - ha apuntado más bien al análisis de la educación como medio para una mejor distribución del ingreso o de la riqueza, pero este punto queda fuera de nuestros objetivos y posibilidades.

Tomaremos dos caminos alternativos que adoptan algunos supuestos básicos.

El primero de ellos parte del criterio que considera la unidad "año de escolarización" como el elemento cuantificable del valor educación. Si es válida la analogía con la dimensión ingresos, se parte, en este caso de considerar que la sociedad posee un volumen de bienes (económicos, educacionales, etc.) que se distribuyen, de alguna forma más o menos igualitaria, entre sus miembros.

Admitida esta unidad como válida, el análisis de la desigualdad educacional se plantea en los mismos términos en que se plantearía cualquier otro análisis de la distribución de la población que poseyese este valor.

El segundo camino supone en cambio que la unidad "año de escolarización" no es equivalente en todos los casos. En consecuencia, se supone que la escolarización secundaria es más costosa que la primaria y aquélla menos que la universitaria; habrá entonces un valor diferencial para cada unidad definida por el año de escolarización. En este caso la unidad no estaría constituida por el "año de escolarización" sino por el costo del año, o si se quiere, en forma operativa, por el valor resultante de la ponderación de cada año por su valor costo.

A pesar de que la definición no es exactamente la misma, esta aproximación se asemeja a la empleada en los estudios económicos de la educación, en los análisis de las desigualdades en materia de costos e inversiones en la educación (diferencias relativas de inversiones en los diferentes ciclos de enseñanza).

Resulta en extremo difícil establecer una preferencia claramente fundada alrededor de estas alternativas y muchas otras que se podrían proponer. En principio no es muy evidente que la unidad "año de escolarización" tenga significados equivalentes a la del ingreso o remuneración económica. La unidad monetaria, por ejemplo, constituye la base de una escala interval, pero se puede discutir, de acuerdo a R.H. Sommers, si la educación, considerada como una escala cuyas unidades la constituyen los años, también lo es 22/.

---

21/ M. Carnoy, op. cit.

22/ R.H. Sommers, "A New Asymmetrical Measure of Association for Ordinal Variables", American Sociological Review, diciembre de 1962. Sommers cuestiona que el número de años de la escolarización formal sea efectivamente una escala interval y propone tratarla como ordinal.



Por lo tanto cabe pensar el significado que tiene para los individuos incrementar un año de escolarización; esto diferirá notablemente si implica, por ejemplo, continuar en el mismo ciclo, o pasar al siguiente.

El primer camino plantea entonces un problema de educación entre la escala interval, constituida por los años de escolarización y el significado que puede tener para los individuos. En este caso, para decirlo brevemente, se está suponiendo que cada año vale, cuesta o significa lo mismo, y que el número de años de escolarización de un individuo no es más que la agregación acumulativa de unidades idénticas.

En el segundo camino elegido, el problema o la pregunta pertinente es ¿por qué diferenciar los años de escolarización por su valor económico (costo de formación)?

Este tipo de planteo es de fundamental importancia y supera sin duda la dimensión metodológica del problema; no se trata sólo de discutir si la escala es más o menos correcta, o si están bien elegidas, desde un punto de vista técnico, las unidades de análisis, sino que constituye un problema sustantivo de naturaleza teórica (epistemic correlation).

Si el acceso a la educación o la posesión de un status educacional más elevado es algo deseable, como cualquier otro valor, el problema es conocer qué criterios definen las evaluaciones del mismo, y cuál es la relación costo-beneficio que está implícita en las aspiraciones a la posesión de este valor. Este tipo de interrogantes supera los objetivos de este trabajo y apenas si cabe una mención a su relevancia; pero de todas formas debe quedar en claro que cualquier abordaje al estudio de la educación, enfocado desde la perspectiva de la estratificación social, necesariamente supondrá, en forma implícita o explícita, el problema de la definición del valor. Valor porque se trata de predisposiciones favorables hacia un objeto - en este caso educación -, porque se desarrollan actitudes y comportamientos hacia su posesión que tienen costos e intensidades variables, y porque existe cierto marco de referencia comparativo que los orienta; si bien su variabilidad queda fuera de toda discusión, el significado de la educación en los países desarrollados no parece ser el mismo que en los contextos de los subdesarrollados, la intensidad e importancia de este valor parece ser mucho menor en aquéllos. Muchos autores han supuesto que en los contextos más rezagados de América Latina, el valor educación es más elevado que en los más avanzados, y G. Rama destaca en su trabajo el interesante caso de Venezuela que presenta índices de escolaridad en descenso, país con avenidas para la movilidad ocupacional y económica mucho más abiertas que en el resto de América Latina 23/.

Volviendo al problema operativo, si el esfuerzo de escolarización indicado por su costo económico guarda relación directa con el beneficio, se puede suponer que ambos conceptos son operativamente intercambiables, y que por lo tanto la inversión en educación expresa, en forma aproximada, lo que significa la educación en términos de beneficios esperados.

Como ya vimos, este procedimiento tiene otro significado mucho más obvio con referencia a las desigualdades y es representar la distribución de la educación

---

23/ G. Rama, op. cit.

para cualquier país en términos económicos: cierto porcentaje de inversión en educación beneficia a un porcentaje determinado de individuos. Evidentemente, admitido este significado, cualquier medida de desigualdad indicará el grado de concentración del valor económico de la educación medida por su costo.

Las conclusiones conocidas, que resultan de emplear estas dos medidas, demuestran regularmente índices de desigualdad más altos para la medida construida según "costos de la educación" que la otra hecha sobre la base de "años de escolaridad". Esto es explicable porque existe un incremento gradual de costos de año de escolarización de acuerdo con el nivel educacional: cuanto mayor nivel educativo, más costosa es la formación del estudiante 24/.

Carnoy presenta los datos de D. Barkin refiriéndose a la desigualdad de la educación en México, cuando los coeficientes Gini para "años de escolaridad", "costos institucionales" o "costos totales" varían entre 0,65, 0,76 y 0,79 respectivamente 25/.

### Construcción operativa

Existen algunas diferencias entre las medidas más frecuentemente empleadas para analizar las desigualdades del sistema educacional y las que emplearemos nosotros. Puesto que sólo pretendemos efectuar una primera aproximación al problema de la desigualdad, se establecen medidas simples:

a) Siete niveles o tramos educacionales: "ninguna educación", "primaria incompleta", "primaria completa", "secundaria incompleta", "secundaria completa", "superior incompleta" y "superior completa".

b) Para cada tramo, se calcula el porcentaje acumulativo correspondiente de la población mayor de 15 años y el porcentaje acumulativo de la educación (en un caso, constituido por el porcentaje de años de escolaridad y, en el otro, por el porcentaje de costos educacionales).

c) Para la construcción de la segunda medida, los costos educacionales, se adoptan relaciones variables para enseñanza primaria, secundaria y superior respec-

---

24/ Nótese que cuando se consideran los costos institucionales por cada ciclo de la enseñanza y no por cada año de estudio, se comete una simplificación que influirá sobre los resultados. Al suponer que los costos de la enseñanza secundaria son homogéneos para cualquier año, se emplea de hecho un promedio; y como es sabido, en general, cuanto más avanzado es un ciclo, tanto mayor será el costo de escolarización. Las desigualdades advertidas serán entonces algo menores que las reales.

25/ M.Carnoy, *op. cit.*; D. Barkin "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol.1, Nº 3, 1971, cuadro 1. También para Brasil, C. Langoni encuentra valores del coeficiente Gini de 0,74 y 0,79 para "costos institucionales" y "costos totales" respectivamente.

tivamente, de acuerdo con los datos para cada país 26/.

d) Se calcula el coeficiente de desigualdad de Gini y se construyen para ambas medidas las distribuciones de Lorenz 27/.

Las diferencias más importantes que se advierten con relación a otras medidas de desigualdad educacional se encuentran en la consideración de los "sin instrucción", que nosotros tomamos en cuenta, y en el hecho de utilizar estimaciones homogéneas de los costos de educación y no cifras reales para cada año dentro de cada ciclo.

Al considerar la categoría "sin instrucción" de hecho se establece una medida de desigualdad, donde esa carencia también se conceptúa un dato relevante. Se tratará, en este caso, de un análisis de desigualdad educacional para cierta población definida por tener 15 años o más, pero no, como ocurre con buena parte de los estudios de desigualdad que sólo toman en cuenta a quienes están incorporados al sistema educacional.

Como se puede apreciar en los gráficos correspondientes (Nº1 a 15), las curvas de Lorenz adquieren cierta forma particular, derivadas precisamente de la incorporación de la categoría "sin instrucción".

Finalmente, otro aspecto que debe destacarse en el procedimiento adoptado, consiste en que la medida final de desigualdad (coeficiente Gini) se verá determinado en forma desproporcionada por esta categoría, o si se prefiere expresar de otra forma, será altamente sensible a sus variaciones.

En el otro extremo del sistema educacional, y considerando solamente el nivel universitario, se distinguen sistemas altamente elitistas, con relaciones extremadamente variables entre los gastos dedicados a la enseñanza superior y a los otros tipos de enseñanza.

Así, por ejemplo, Colombia y Brasil representan casos extremos de países con elevada asignación de recursos a la enseñanza superior (relaciones de 1 a 40 entre costos institucionales por alumno entre primaria y universitaria), mientras que Costa Rica y Panamá lo hacen con cifras menos dispares: 1 a 5 respectivamente para cada ciclo.

De todas formas, las consecuencias de los elevados costos de la enseñanza superior, no llegan a tener un peso equivalente en el índice de desigualdad, en virtud del reducido número que incluye la categoría universitaria.

---

26/ Son muy elevadas las variaciones de los costos educacionales entre los diferentes países, y debería disponerse de información más precisa para cada situación específica; a falta de ésta el análisis se ha basado en fuentes de UNESCO: Anuario Estadístico, 1973, cuadro 5.5, Índice de Gastos por alumno y nivel y tipo de educación. Para México, Brasil y Perú se dispuso de información más elaborada, mientras que, para Uruguay, se elaboró a partir de fuentes estadísticas nacionales.

27/ No parece necesario hacer puntualizaciones exhaustivas acerca de los problemas y limitaciones de la medida de tipo Gini. Alker y Russett, "Indices for Comparing Inequality" en Merritt y Rokkan, ed. Comparing Nations, Yale University Press, 1966, discuten las ventajas y limitaciones del Gini y de otras medidas de desigualdad.

## Resultados

El resultado de los dos cálculos alternativos se expresa en el cuadro 18 mediante los coeficientes Gini para los años 1960 y 1970. Las primeras columnas corresponden a la desigualdad para los "años de escolaridad", mientras que las últimas lo hacen para los "costos institucionales". De lo expuesto en dicho cuadro se observa, en primer lugar, el alto grado de desigualdad - o concentración - de la distribución de la población con respecto al valor educación. Igualmente se observa una gran disparidad de situaciones entre países que siguen la línea de los grados diferenciales de desarrollo educacional.

La correspondencia con este nivel no es perfecta sin embargo; y algunos países presentan niveles de desigualdad mayores que los que le corresponderían por su grado de analfabetismo.

Los coeficientes máximos, 0,80 y 0,73 para la primer medida de escolaridad corresponden a Guatemala y El Salvador, y los mínimos a Uruguay (0,38) y Argentina (0,37) (año 1960).

La gama de variación, o recorrido, es mayor para la medida de desigualdad de años de escolarización que para los costos institucionales, o sea que la heterogeneidad de situaciones es mayor en aquélla, con menores diferencias entre países para la concentración económica (Gini siempre mayor que 0,49).

Los valores de la desigualdad no son diferentes, en líneas generales, de la desigualdad económica, medida por ejemplo, por la concentración del ingreso. Este aspecto, de difícil comparabilidad, cuando se trata de variables diferentes y operacionalizadas de diferente forma, indica, sin embargo, que el sistema educacional estratifica o crea profundas diferencias entre los individuos con la misma o mayor fuerza con que lo hacen otras dimensiones de la estratificación social.

Aunque es imposible pensar en una distribución real perfectamente igualitaria (coeficiente Gini igual cero), la magnitud de las diferencias encontradas permite identificar países donde el grado de igualdad, en años de escolaridad, expresado por el coeficiente Gini, se aproxima a niveles satisfactorios de distribución educacional.

Con respecto a la comparación de las diferencias de los índices Gini en el cuadro 23 para medir años de escolaridad, se evidencian pautas que permiten agrupar a los países en tres tipos:

i) Una situación muy clara la representan países de crecimiento educacional acelerado y por lo tanto próximos a los más altos niveles educacionales. Costa Rica, Chile, Panamá y Paraguay disminuyen el valor del índice Gini mediante un proceso de igualación que afecta a todos o casi todos sus niveles educacionales.

Argentina constituye una excepción por cuanto corresponde a una situación educacional más avanzada y su disminución de las desigualdades parece operar más bien por un proceso de universalización de la enseñanza primaria. El abatimiento en un 0,03 del valor del índice Gini se debe principalmente a la igualación a nivel de primaria incompleta.

ii) El otro grupo de países está constituido por los de situación más deficitaria. El abatimiento del valor de Gini es mayor en este caso, aunque se debe principalmente a la reducción de la categoría "sin instrucción" y a los dos niveles primarios. Guatemala y El Salvador representan este grupo, aunque habría que señalar

a México como país cuya reducción de la categoría "sin instrucción" y primaria incompleta lo asemeja a este grupo. De todas formas, México se diferencia de aquellos dos países porque parte de un nivel de desigualdad mucho menor.

iii) La República Dominicana por su lado presenta un comportamiento atípico, con una estabilidad de las desigualdades que obedece a un crecimiento en la categoría "sin instrucción" y en la enseñanza primaria completa, el cual se ve compensado por un decrecimiento en la primaria incompleta.

Cuadro 23. Índices de desigualdad (Gini), en 15 países latinoamericanos, 1960-1970

(15 años y más)

País	Años de escolaridad			País	Costos institucionales		
	1960	1970	Diferencia 1960-1970		1960	1970	Diferencia 1960-1970
Guatemala	0,80	0,72	0,08	Guatemala	0,82	0,74	0,08
El Salvador	0,73	0,64	0,09	Brasil	0,76	...	...
Honduras	0,72	...	...	El Salvador	0,76	0,72	0,04
Brasil	0,63	...	...	Colombia	0,69	...	...
Perú a/	0,59	0,51	0,08	Rep. Dominicana	0,68	0,67	0,01
México	0,58	0,55	0,03	México	0,67	0,68	-0,01
Ecuador	0,55	...	...	Paraguay	0,64	0,53	0,11
Rep. Dominicana	0,54	0,54	0,00	Perú a/	0,63	0,60	...
Colombia	0,53	...	...	Chile	0,62	0,46	0,16
Panamá	0,49	0,44	0,05	Panamá	0,60	0,53	0,07
Paraguay	0,46	0,42	0,04	Ecuador	0,59	...	...
Costa Rica	0,45	0,39	0,06	Argentina	0,53	0,53	0,00
Chile	0,40	0,34	0,06	Costa Rica	0,52	0,41	0,11
Uruguay	0,38	...	...	Uruguay	0,49	...	...
Argentina	0,37	0,34	0,03				

Fuente: OMUECE, CELADE. UNESCO, Statistical Yearbook, París, 1973.

a/ Para Perú, 1961, A. Toledo, Human Capital and Labor Market Segmentation Analysis: Education, Structure of the Labor Market and the Distribution of Labor Income in Perú 1961-1972, Stanford University Press, 1967.

Si ahora se considera el abatimiento de los índices Gini para los costos institucionales, se percibe cómo operan las variaciones producidas en la década con respecto a los presupuestos de cada ciclo.

Los efectos más pronunciados se advierten en la mayor parte de los países del primer grupo (Paraguay, Costa Rica y Chile).

En todos los casos influye decididamente la reducción de los costos relativos institucionales de la enseñanza universitaria y secundaria. A excepción de Panamá, que incrementa sus costos, la regularidad indicada por las diferencias de los índices Gini revela que este grupo de países se encuentra en un proceso de expansión de la matrícula secundaria y universitaria, aunque sin alcanzar a incrementar los costos proporcionalmente.

Para Guatemala y El Salvador, las diferencias encontradas parecen obedecer más a la incidencia de los años de escolaridad que de los costos institucionales. De hecho, la modificación en los costos de cada ciclo para Guatemala varía en forma casi desdénable, en tanto que para El Salvador tienden a incrementarse las diferencias.

Argentina y México por su parte demuestran valores estables del índice de desigualdad porque la reducción de los costos relativos educacionales en la enseñanza universitaria se ve compensada por un importante incremento de los costos en la secundaria.

Finalmente el comportamiento de la República Dominicana parece ser más sensible a las variaciones en materia de años de escolarización que de costos institucionales. El abatimiento relativo de los costos en secundaria y universidad no alcanza a compensar la desigualdad creciente de la escolarización; lo que da como resultado valores semejantes (0,68 y 0,67 respectivamente).

Consideradas globalmente las tendencias, la apreciación más importante que puede inferirse obedece al hecho de que aquellas diferencias en materia de desigualdades existentes en el decenio de 1960 tienden a perdurar con una estructura muy similar diez años después.

Si bien hay una regularidad en la reducción de las desigualdades, las magnitudes de las mismas no anulan las distancias existentes entre los países más igualitarios y los menos igualitarios.

Sintetizando lo expuesto hasta el momento, puede afirmarse que la gran expansión educacional comprobada en la región, se ha visto acompañada por una importante reducción de las desigualdades solamente en aquellos países de "expansión educacional acelerada". Los de mayor nivel educacional, como Uruguay y Argentina, ya presentaban bajos niveles de desigualdad desde el comienzo del período.

Salvo en aquellos casos donde por diferentes motivos se reduce la desigualdad en forma significativa, las distancias relativas que separan a los individuos en el sistema educacional tienden a mantenerse. El sistema como un todo tiende a desplazarse hacia arriba, pero las diferencias internas que acompañan este movimiento no reducen las desigualdades en forma equivalente.

Esta particularidad de los sistemas educacionales indica, indudablemente, la conveniencia de adoptar una perspectiva dinámica en el análisis de la estratificación educacional, puesto que el sistema se redefine continuamente por el movimiento ascendente en su conjunto, y por la consolidación o disminución de las desigualdades a un nivel cada vez más alto.

La situación de los países de "crecimiento educacional acelerado", entre los cuales Chile es el mejor ejemplo de igualación en la década, sugiere, por lo pronto,

la existencia de un sistema de transformación hacia la igualdad mediante un doble proceso de crecimiento de la escolarización y de homogeneización de los costos institucionales de cada ciclo.

En estos países parecen haber actuado en forma concurrente, las presiones y demandas por mayor escolarización junto con las orientaciones y políticas educacionales de los gobiernos, de manera que permitieron absorber importantes sectores de población en todos los niveles educacionales. Los costos de la educación secundaria, y más en especial los de la universitaria, experimentan un abatimiento significativo que, en algunos casos, llega a reducirse a la mitad. Vale decir que con el costo de formación de un alumno se pasa a formar dos alumnos, lo que no deja de expresar una alteración drástica de los recursos disponibles por alumno en cada uno de los ciclos. No cabe duda que esta situación indica un claro ejemplo de la permeabilidad y facilidad de expansión que brinda el orden educacional en relación a las rigideces del orden económico.

Si este tipo de expansión representa un cambio positivo con respecto a los niveles de formación y a la calidad de la enseñanza, o si por el contrario constituye un deterioro relativo por la disminución de los recursos per capita, es un punto que merecería una atención más detenida aplicando los instrumentos de análisis adecuados. Este punto queda fuera de nuestros objetivos y posibilidades aunque de todas formas no invalida el aspecto central que estamos estudiando y demuestra el claro proceso de igualdad educacional en estos países.

Para los restantes países, el proceso es diferente. Los más rezagados en materia educacional no logran disminuir las desigualdades en forma significativa. Sobre esto parece gravitar decididamente el hecho de tratarse de países que deben superar carencias importantes en todos sus niveles educacionales. Para los países intermedios y con procesos peculiares, como México y la República Dominicana, la escolarización creciente y la mejora en los niveles educacionales no implica una reducción de las desigualdades económicas de la educación.

Por último, no deja de ser llamativo que las profundas diferencias internas del sistema educacional estratificado, considerado aisladamente, no genere tensiones y conflictos semejantes a los que generan otros órdenes institucionales de la sociedad con igual o más favorable distribución.

Probablemente, y ésta no es por cierto una hipótesis original, influye en forma decidida sobre esta ausencia de conflictos el hecho de que la educación, a pesar de generar situaciones relativamente muy desventajosas, sigue siendo el principal canal percibido - correctamente o no - como alternativa de movilidad social y ascenso.

# Desigualdad Educativa

Gráfico 1  
Argentina, 1960-1970

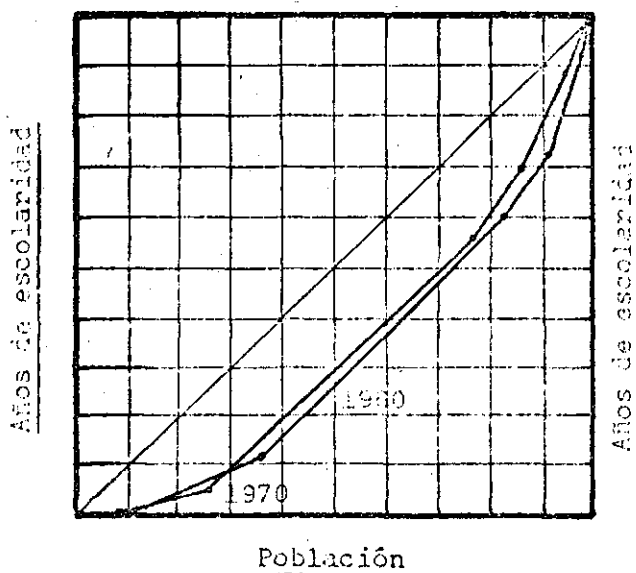


Gráfico 2  
Brasil, 1960

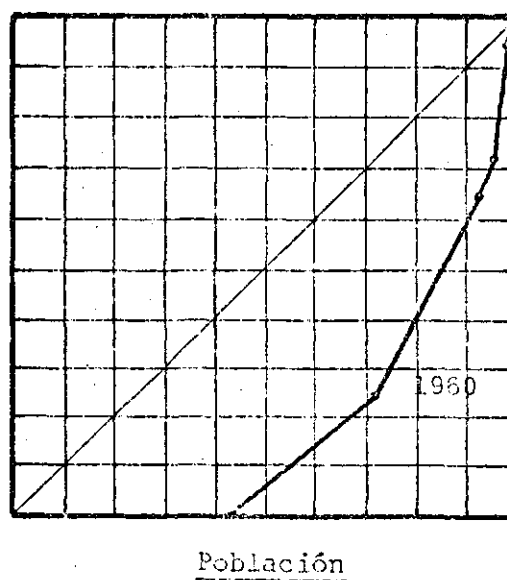


Gráfico 3  
Chile, 1960-1970

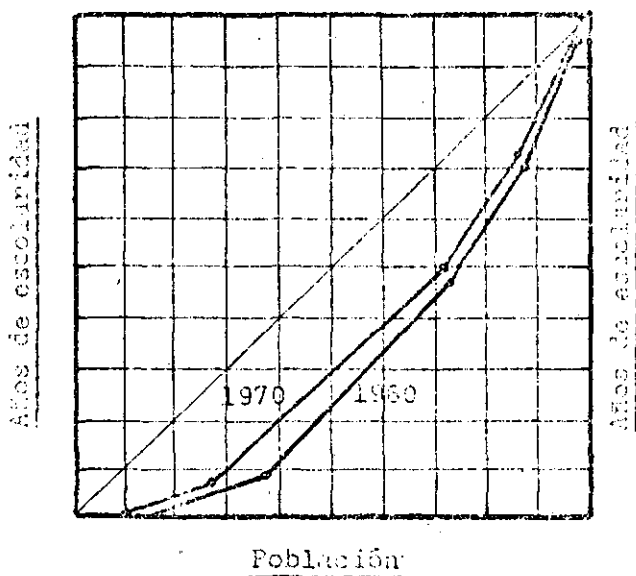
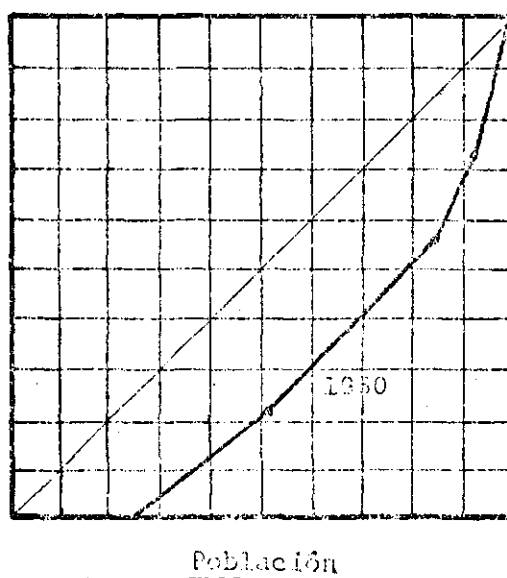


Gráfico 4  
Colombia, 1960





## Desigualdad Educativa

Gráfico 5  
Costa Rica, 1960-1970

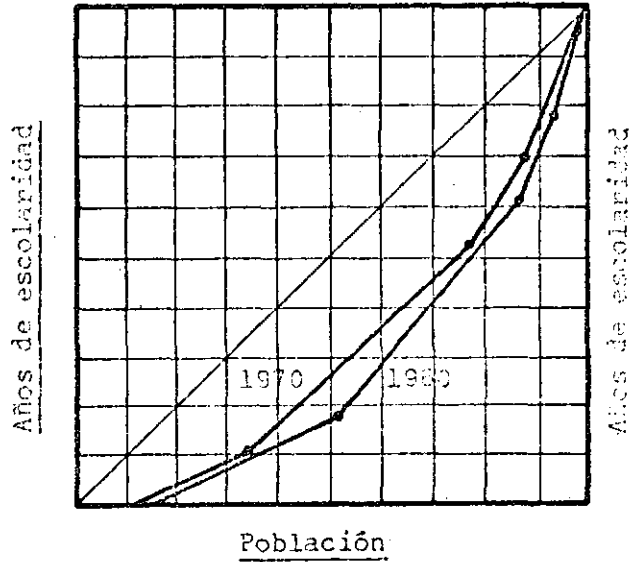


Gráfico 6  
Ecuador, 1960

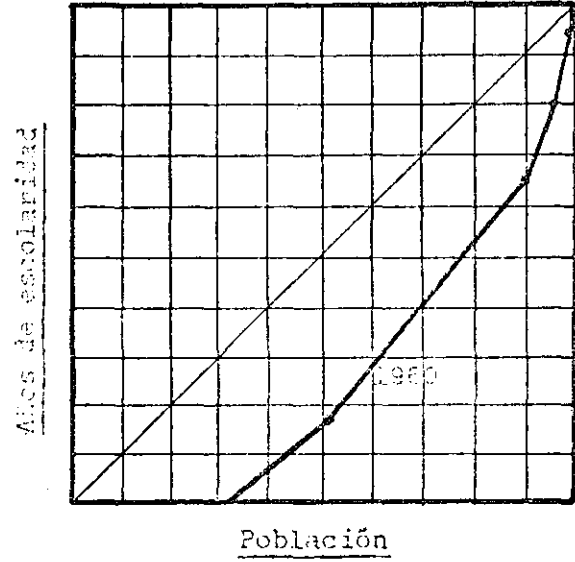


Gráfico 7  
El Salvador, 1960-1970

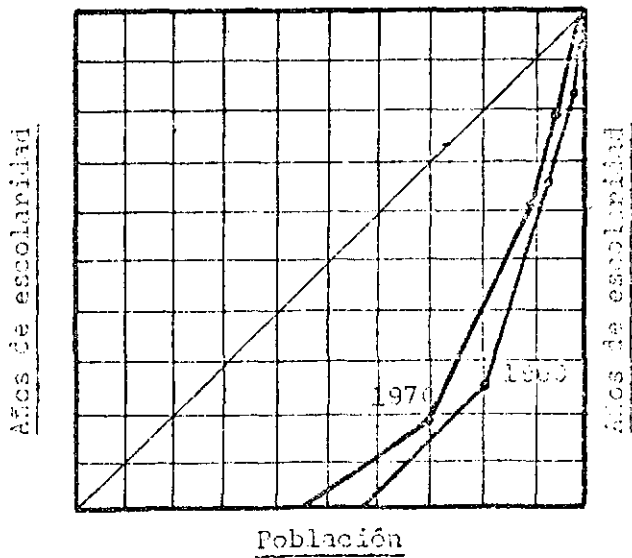
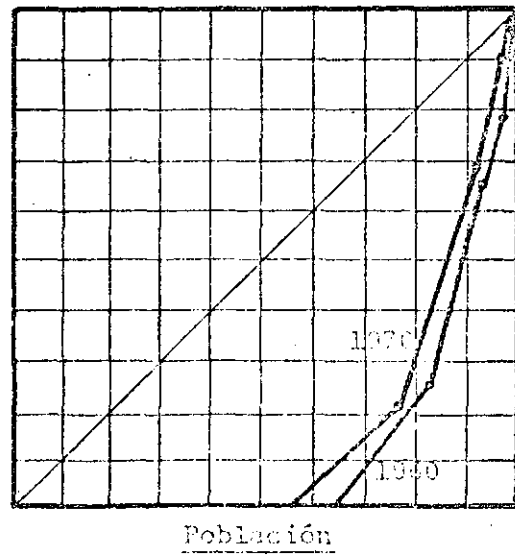


Gráfico 8  
Guatemala, 1960-1970



# Desigualdad Educativa

Gráfico 9  
Honduras, 1960

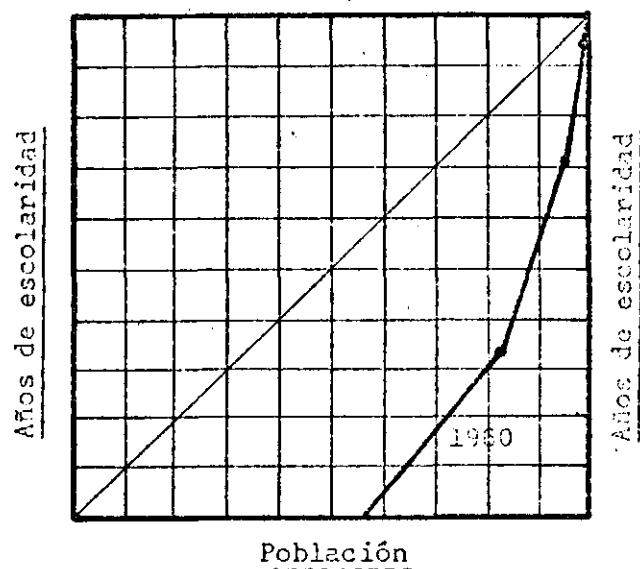


Gráfico 10  
México, 1960-1970

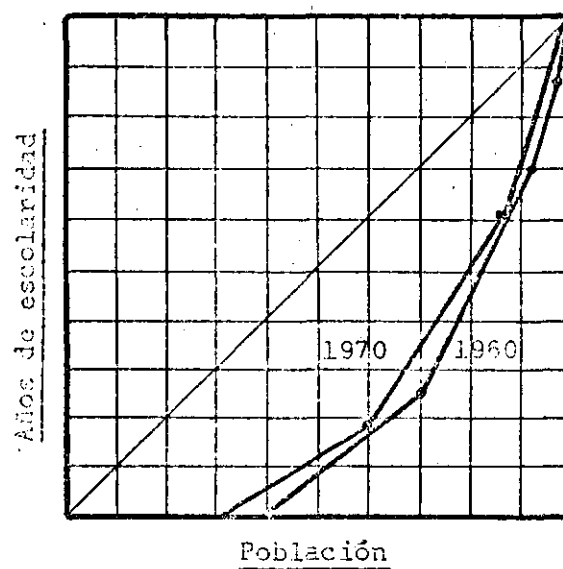


Gráfico 11  
Panamá, 1960-1970

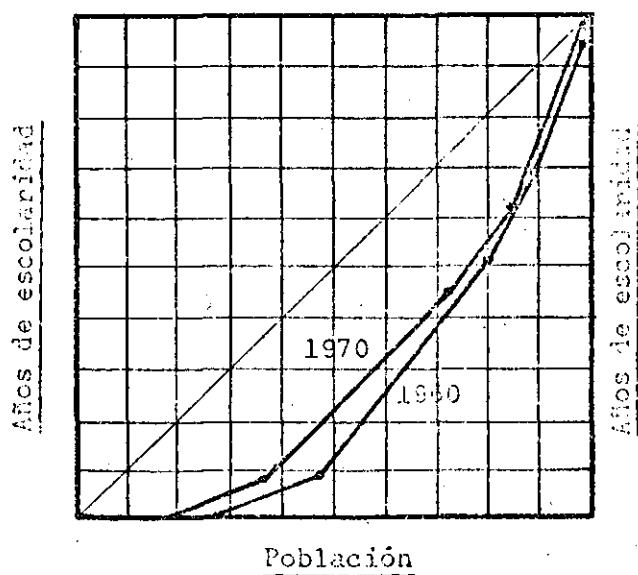
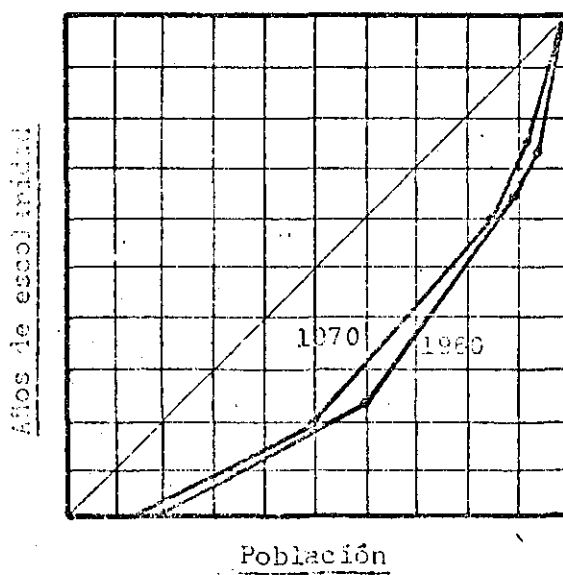


Gráfico 12  
Paraguay, 1960-1970



# Desigualdad Educativa

Gráfico 13

Perú, 1970

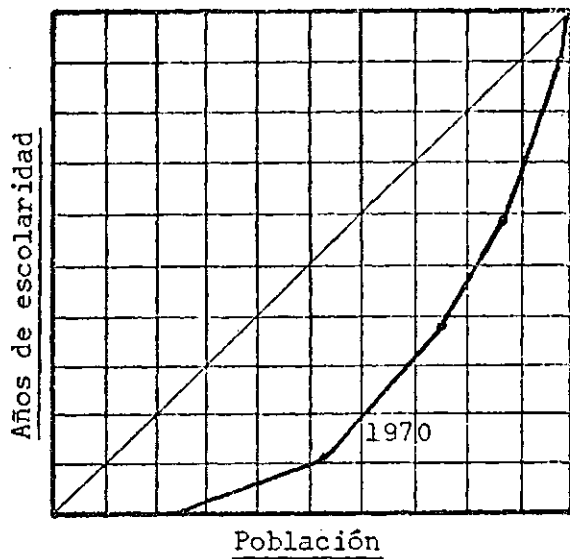


Gráfico 14

República Dominicana, 1960-1970

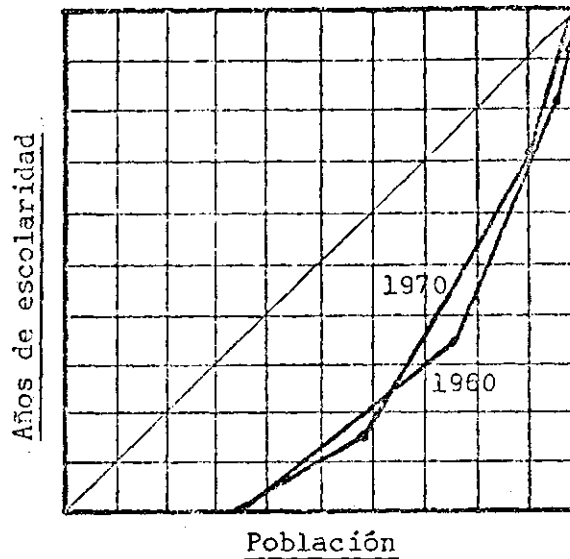
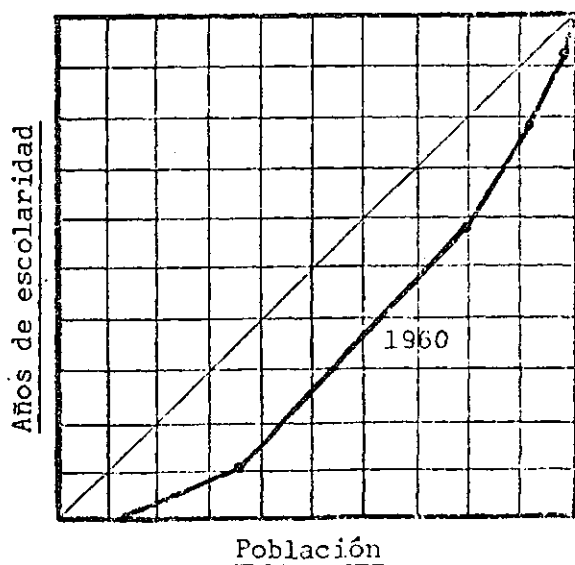


Gráfico 15

Uruguay, 1960





#### IV. ASISTENCIA ESCOLAR Y EXTRAEDAD

La información registrada en OMUECE permite analizar la participación escolar en las edades comprendidas en el tramo de 10 a 24 años como así también el grado de retraso en los estudios (extraedad).

El análisis de estos aspectos permite poner en evidencia los cambios recientes operados en los sistemas educacionales de la región y sus repercusiones sobre las nuevas generaciones.

Puesto que aquí estamos estudiando una parte de la población total, los resultados no son completamente coincidentes con los anteriores y, en sentido estricto, evidencian procesos más particulares de las tendencias generales antes analizadas.

Como se trata de una población más joven, cuyas edades son menores de 25 años y mayores de 9, los cambios operados en los sistemas educacionales se advierten con mayor claridad.

Esta afirmación permite situar los alcances del análisis que se efectúa en este capítulo en comparación con los ya efectuados para el analfabetismo y los niveles de escolaridad. Como puede comprobarse se trata de un análisis diferente, más reducido en términos de unidades, pero más significativo por su efecto sobre las tasas y porcentajes antes analizados. La inercia de las edades más avanzadas que se anotó inicialmente, y que contribuía a hacer menos evidentes los cambios producidos en la década, no se manifiesta con iguales caracteres en el tramo de edades entre 10 y 24 años. De hecho, la comparación entre los decenios de 1960 y de 1970 corresponde a universos diferentes o casi diferentes.

Las causas de la extraedad, y nos referimos ahora a los aspectos sustantivos del problema, no son fácilmente identificables, y en un análisis de datos censales como éste, tampoco es posible entrar a discriminarlas.

El retraso en los estudios se atribuye frecuentemente a los mismos factores que inciden en los bajos niveles de instrucción. En general se considera que, a mayor grado de subdesarrollo o retraso relativo de un país, mayores niveles de extraedad.

Sin ser incorrecta esta hipótesis deja, sin embargo, sin especificar la complejidad de los factores que inciden en el retraso escolar. Parece útil, por tanto, señalar por lo menos dos tipos de factores que determinan la extraedad.

Con respecto a la extraedad primaria, es posible anotar dos fuentes diferentes de los retrasos escolares. Algunos sistemas educacionales crean barreras al progreso regular del alumno por niveles de exigencia que provocan repeticiones frecuentes. En estos casos, sobre las determinantes de la extraedad tienen decisiva incidencia la naturaleza y criterios del mismo sistema educacional. La situación parece ser diferente para otros países donde los niveles de extraedad parecen depender principalmente de la estructura social y de las barreras impuestas por la rigidez del sistema de estratificación social. Los sectores rurales, por ejemplo, son los más afectados por cierto tipo de extraedad que deriva del ingreso tardío al sistema educacional, o bien por el porcentaje elevado de inasistencias, abandono reiterado o falta de continuidad en los estudios.

Si se consideran los principales factores de incidencia, la extraedad aparece así determinada por factores de naturaleza individual y contextual. En los primeros, el factor determinante corresponde al origen social de los individuos (OS), mientras que los factores contextuales se refieren a la diferenciación urbano-rural (UR) y a las características del sistema educacional (SE).

Esquemáticamente, si se representan en forma dicotómica todas las combinaciones posibles entre estos factores, se llega a un cuadro de ocho celdas del siguiente tipo.

		(OS)			
		<u>alto</u>		<u>bajo</u>	
		(UR)			
		(U)	(R)	(U)	(R)
(RE)	bajo	1	2	3	4
	alto	5	6	7	8

Nota: OS = Origen social; SE = Sistema educacional; UR = Urbano-rural.

Las celdas 8 y 1 representan, en esta hipótesis, los extremos de mayor y menor incidencia de la extraedad respectivamente, correspondiendo las celdas intermedias a un continuo que se extiende entre ambos extremos.

Los efectos de los factores urbano-rural y origen social, corresponden, por otra parte, a una multiplicidad de causas que la bibliografía especializada se ha encargado de precisar; problemas de nutrición, salud, lenguaje, ocupación temprana, factores familiares, etc.; mientras que las características del sistema escolar influyen principalmente sobre la oferta de locales escolares (distancias), calidad de los maestros, equipamiento y materiales pedagógicos.

Esta distinción de los factores determinantes de la extraedad parece ser también relevante para los niveles de enseñanza media y superior, aunque en estos casos el factor contextual urbano-rural no parece tener la misma significación; de todos modos, la incidencia de los factores estructurales y del sistema educativo mantienen su vigencia.

El retraso en los estudios universitarios, por ejemplo, no parece seguir claramente el continuo desarrollo-subdesarrollo, sino que factores institucionales en la esfera educacional, en mutua interrelación con factores estructurales de estratificación social, tienden a generar situaciones contradictorias.

Por una parte, sistemas altamente estratificados originan sistemas de educación universitaria marcadamente elitista, donde el acceso a los niveles educacionales más altos queda restringido a un pequeño estrato o clase social. Es frecuente que en estos casos el mismo sistema educacional tienda a reforzar las dificultades de acceso a otros estratos sociales por su estructura de exigencias y normas inter-

nas. No es el caso de aquellos países donde la educación universitaria se ha masificado relativamente, y donde la presión de niveles educacionales de tipo universitario ha permitido, o ha sido más permeable para compatibilizar las normas y exigencias internas del sistema educacional con las características de los grupos que la demandan.

Mientras que la situación indicada en primer lugar puede disminuir el rezago de los estudios universitarios porque el filtro educacional está ubicado en el acceso al ciclo, en cambio en esta última situación la permeabilidad del sistema tiende a incrementar la extraedad facilitando el acceso a sectores de población más amplios que carecen de las condiciones reales de una escolaridad regular.

En un estudio hecho por J. Graciarena sobre el Uruguay, se destacan los efectos que sobre el rezago educacional universitario tienen las normas y exigencias del propio sistema educacional 28/. Es bien sabido que la edad de egreso universitario en Uruguay y Argentina es mucho más elevada que la de otros países que no poseen niveles educacionales tan elevados.

En nuestro estudio sobre predisposición migratoria de egresados universitarios en el Uruguay, señalábamos: "Como ya se ha visto, el sistema educacional universitario se caracteriza por lo que denominaremos una alta accesibilidad y permisividad en la esfera formal (inexistencia de limitación de matrícula, becas, gratuidad, libre asistencia, flexibilidad de horarios y ninguna exigencia de autoeliminación si el estudiante no avanza en la carrera regularmente).

Vimos también que este factor, unido a pautas económicas y culturales de la sociedad que tienden a enfatizar el factor educación como el canal de movilidad ascendente por excelencia, contribuye a que en la composición social del estudiante universitario predominen los grupos móviles ascendentes. Este reducido elitismo de la Universidad tiene a su vez importantes consecuencias en la esfera ocupacional desde el momento en que, para un número muy alto de estudiantes, la alternativa de trabajar durante sus estudios, es la única vía posible de poder continuarlos 29/.

En este caso, como también en el referido a la enseñanza primaria, el resultado de la extraescolaridad puede ser atribuido a la confluencia de factores institucionales - del sistema educativo - y factores de la estructura social. De todas maneras con la información disponible no puede distinguirse debidamente entre ambos y sus mutuas interacciones. Nos limitaremos por consiguiente a evaluar la magnitud de la extraedad y sus modificaciones en la década, admitiendo que constituyen también otro de los aspectos más deficitarios de la educación en la región.

---

28/ "... Es evidente que la mayoría de los estudiantes no realiza una progresión regular en los estudios, que están retrasados con respecto al año que deberían estar cursando y que este retraso toma la forma de interrupción prolongada o disminución del ritmo académico. La causa más importante del retraso es atribuida a la interferencia negativa del trabajo, pero hay otras más, que tienen cierto peso y que se refieren a la organización de los estudios". Jorge Graciarena, Oficina de Planeamiento de la Universidad de la República, Censo General de Estudiantes Universitarios, 1968, Informe preliminar, 1968.

29/ C. Filgueira, Predisposición migratoria, la situación en egresados profesionales, CIESU, Montevideo, 1975.

En los cuadros 31 y 32 se expresan de dos maneras diferentes las tasas de asistencia escolar y el grado de extraescolaridad. En el primer cuadro se han tomado tres edades con intervalos de cinco años (10, 15 y 20 años) y se han calculado los porcentajes de escolaridad adecuada y de extraedad de acuerdo con algunos supuestos de correspondencia entre la edad y el año que se está cursando. Así, por ejemplo, se considera que 10 años de edad corresponderían a tercero o cuarto año de primaria terminado, o bien que están cursando cuarto o quinto año y se expresa en la primera columna del cuadro 27 como N y N-1. Debe tenerse en cuenta que la información del curso realizado se refiere, según definición censal, al último curso aprobado, razón por la cual es necesario establecer el supuesto que un alumno con cuarto año aprobado y que está cursando quinto año, está dentro de la escolarización correcta, aunque no aparezca con quinto terminado.

La segunda columna, indicada por N-2, correspondería teóricamente a una extraedad más alta; por ejemplo se trataría de alumnos con 10 años que tienen segundo terminado o están cursando tercero, o bien con 15 años que tienen primero en secundaria terminado.

Si se admitiera un límite menos exigente en la correspondencia entre edad y avance en los estudios, esta categoría podría ser asimilada a la primera y no ser considerada como extraedad.

La elección entre ambas opciones no es del todo simple en virtud de que en los resultados pueden incidir múltiples factores; por lo pronto, no todos los sistemas educacionales establecen el mismo límite de edad para ingresar a la primaria, ni todos los alumnos que figuran en una categoría de edad tienen de hecho edades equiparables 30/.

Si se considera, además, que un año de repetición puede ser considerado como algo relativamente normal en el desarrollo de los estudios, la categoría N-2 puede ser incluida dentro de los límites de una escolaridad correcta. Aquí nos inclinamos por esta última opción, aunque hemos preferido expresar en el cuadro las categorías en forma separada de manera que permita al lector un análisis menos predefinido.

Con respecto a la categoría "resto", su construcción resulta del mismo procedimiento antes mencionado y no requiere de mayores comentarios 31/

---

30/ Este último punto puede expresarse de manera más precisa. Si bien el último año cursado corresponde a la finalización de un año lectivo, común a la mayor parte de los estudiantes, no sucede lo mismo con las edades. Si la fecha de realización del censo variara dentro del año en que se realizó, sus resultados se verían sensiblemente afectados.

31/ Ciertas variaciones entre países con respecto a los límites de acceso a la enseñanza primaria pueden hacer variar los juicios de extraedad, pero como veremos más adelante, estas variaciones no impiden una evaluación comparativa de la magnitud y significación de la extraedad. Con respecto a la categoría residual indicada por "resto" en el referido cuadro, cabe agregar que la misma agrupa también los casos de individuos que están más adelantados para su edad. No obstante ello, la magnitud de esta cifra en relación con los casos de retraso en los estudios es prácticamente desdénable.



El mismo cuadro expresa en la última columna el porcentaje de los individuos de la edad correspondiente que están fuera del sistema educacional, ya sea porque abandonaron los cursos o bien porque nunca se incorporaron al sistema (columna "no asiste").

La segunda expresión de la extraedad se indica en el cuadro 28 y corresponde a la matriz que cruza "tramos de edad" con "tramos de escolaridad", también bajo ciertos supuestos de correspondencia entre ambos. La diagonal principal del cuadro indica entonces la escolaridad adecuada a la edad y lo que queda por debajo y por encima de la misma indica los rezagos y adelantos en la escolaridad respectivamente.

Con una simple consideración del cuadro 28, se puede apreciar algo que ya anotamos con respecto al volumen de casos de adelantos en la escolaridad; los casos por encima de la diagonal principal son magnitudes prácticamente desdeñables en relación con los que indican retraso o extraedad. También en este cuadro se presentan las proporciones de "no asisten" para los tres tramos de edades consideradas.

El problema en este tipo de análisis de la extraedad es que para la fila primera el cuadro no existe la posibilidad de analizar la extraedad primaria. El cuadro 27, en cambio, sí lo permitió, razón por la cual será necesario efectuar un análisis conjunto de ambos cuadros.

Finalmente cabe agregar que para ambos cuadros no es posible estudiar los niveles de extraedad en la enseñanza universitaria avanzada, en virtud del límite superior de edad considerado (24 años).

#### La asistencia escolar

En el tramo comprendido entre los 10 y 24 años de edad, la asistencia escolar presenta las mismas grandes variaciones antes encontradas para toda la región, referentes a analfabetismo y niveles de escolaridad.

Sin embargo, este ordenamiento de los países según el grado de asistencia escolar primaria, no indica lo mismo que aquellos indicadores sino los esfuerzos más inmediatos en materia de escolarización.

#### Asistencia escolar a nivel primario

El orden de rango de los países para 1960, de acuerdo con el cuadro 28 (columna 10-12 años), es el que se indica a continuación. Esto torna evidente que la posición relativa de los países se corresponde aproximadamente con los niveles generales de instrucción y analfabetismo (cuadros 1 a 13), aunque no se trata de una equivalencia perfecta.

Es de interés advertir que, comparado con el cuadro 1, por ejemplo, Chile, Paraguay y República Dominicana aparecen en 1960, con posiciones de rango más alto de las que corresponderían a sus niveles de alfabetización y escolarización, mientras que México, Panamá y Uruguay lo hacen con posiciones más bajas.

Cuadro 24. Asistencia escolar a nivel primario, rango de 13 países de América Latina, 1960

1. Argentina
2. Uruguay
3. Chile
4. Costa Rica
5. Paraguay
6. Panamá
7. República Dominicana
8. Ecuador
9. El Salvador
10. Brasil
11. Honduras
12. México
13. Guatemala

Es evidente que ciertos países se encontraban, a comienzos del decenio de 1960 en condiciones de recuperar con más rapidez que otros una situación relativamente adversa, en materia de escolarización primaria. Los censos del decenio de 1970 pondrán a su vez en evidencia que la continuidad en estos esfuerzos no es siempre homogénea, y que una década puede constituir el tiempo suficiente como para que se manifiesten, en el tramo de edad estudiado, las consecuencias de las variaciones en las políticas educacionales. Así, el orden de rango de los países para los cuales se dispone de información para 1970 - que no son los mismos que para 1960 - es el siguiente:

Cuadro 25. Asistencia escolar a nivel primario, rango de 11 países de América Latina, 1970

1. Argentina
2. Costa Rica
3. Paraguay
4. Panamá
5. Perú
6. México
7. República Dominicana
8. El Salvador
9. Brasil
10. Nicaragua
11. Guatemala

El caso de mayor interés que surge de estas comparaciones es el de México, que logra abatir el porcentaje de "no asisten" en un 34,3% en diez años. Probablemente Perú, de acuerdo con otras fuentes, no tuvo en 1960 un orden de rango tan alto como el que evidencia en 1970; además, participa con México de uno de los más importantes procesos de escolarización acelerada de la región a nivel primario 32/.

---

32/ Véase G. Rama, op. cit., 1975.

A su vez la República Dominicana, que mantiene un orden de rango semejante, experimenta una pérdida relativa de posiciones, puesto que es el único caso de crecimiento negativo de la categoría "no asiste" (-6,8). Tal como se ha visto en capítulos anteriores, el analfabetismo crece en este país, como así también la categoría "sin escolarización". El hecho de que la República Dominicana no aparezca en una posición de rango más baja que la de 1960, se debe obviamente a que en el segundo ordenamiento no aparecen Argentina ni Uruguay 33/.

Como puede apreciarse, a partir de este análisis se arriba a los resultados que no hacen más que confirmar algunas interpretaciones e hipótesis ya adelantadas a partir del análisis de las tendencias de los niveles de instrucción, respecto del comportamiento diferencial de los sistemas educacionales nacionales, particularizando los cambios más inmediatos producidos en la década.

### Reducción del ausentismo escolar

Parece conveniente, a esta altura del análisis, y luego de haber dedicado mucha atención a las tendencias de crecimiento de los sistemas educacionales, efectuar un resumen de los cuadros sobre asistencia escolar presentando los incrementos experimentados en la década para todos los ciclos educacionales.

El cuadro 26, presenta una síntesis de las tendencias de crecimiento de la asistencia escolar; allí se expresan las diferencias (1960-1970) de la categoría "no asiste" para los tres tramos de edad.

La primer columna corresponde al análisis efectuado, la segunda a los porcentajes de crecimiento del tramo correspondiente a la educación media (13 a 19 años) y la tercera, a la enseñanza superior.

Las principales evidencias surgidas del cuadro 26 pueden resumirse en cinco enunciados:

a) Tres países representan reducciones del ausentismo en orden decreciente a partir del tramo 10-12 años. Entre ellos Paraguay tiene las reducciones menores porque ya tenía la mejor cobertura, en tanto que El Salvador y Guatemala incorporan a la asistencia entre 1/8 y 1/6 de la población de 10-12 años. El Salvador experimenta una expansión muy considerable de la cobertura en el tramo 13-19 años equivalente a un décimo de los efectivos; y los tres países tienen reducciones poco significativas en el tramo 20-24 años.

b) Costa Rica y Panamá tienen las mayores expansiones de la cobertura del sistema en el tramo 13-19 años, y Costa Rica presenta como segunda tasa en importancia la cobertura para el tramo 20-24 años. Las tendencias indican una elevada demanda por educación media, y en un caso superior, paralela a una buena cobertura en el tramo 10-12 años, que sin embargo está aún lejos de ser perfecta, aunque es posible suponer que los sectores no asistentes constituyen población dispersa o de muy baja capacidad de demanda de servicios.

---

33/ Nótese que esta precisión es válida para la comparación de todos los países en ambas escalas de rango como así también el hecho de que en 1970 figuran países que no aparecían en 1960.

c) El caso de Chile indica un país donde la cobertura es casi total para el tramo 10-12 años y en el que la expansión educativa se concentra fundamentalmente en el tramo de edad siguiente.

d) La República Dominicana presenta la contradicción ya anotada cuando se abordó la tasa de alfabetismo y los niveles de instrucción: decrece en un 6,8% su cobertura educativa en el tramo 10-12 años, mientras que en los restantes tramos incrementa la cobertura en porcentajes similares.

e) Probablemente sea México el país que demuestre con mayor claridad su proceso de crecimiento educacional en la última década, característica que no aparecía en forma tan evidente en el análisis anterior. Del análisis de las diferencias porcentuales de la categoría "no asisten" se desprenden las magnitudes de las transformaciones en todos los tramos de edad. Mientras que para el tramo más bajo (10-12 años) el crecimiento de la escolaridad es el más alto, como ya se vió (34,3 ) para el tramo de 13 a 19 años alcanza a 16,1, próximo al valor más alto de Costa Rica (16,4 ) y para las edades correspondientes a la enseñanza superior alcanza también el segundo valor entre los países (6,0 ).

Cuadro 26. Diferencias porcentuales en nueve países latinoamericanos de "no asistieron", según tramos de edad, 1960-1970

País	10-12 años	13-19 años	20-24 años
Chile	0,7	12,3	3,1
Costa Rica	7,1	16,4	9,6
Paraguay	5,7	3,2	2,4
Panamá	9,7	12,7	4,3
Rep. Dominicana	-6,8	5,8	6,0
El Salvador	12,9	10,8	0,3
México	34,3	16,1	6,0
Guatemala	15,1	5,7	2,7

Fuente: OMUECE.

#### Grados de extraedad

Es bien sabido que los niveles de escolaridad o los niveles de instrucción no son los únicos indicadores válidos de la eficiencia del sistema educacional. Como ya se anticipó, habría que agregar a ellos un conjunto de otros indicadores referidos a múltiples aspectos del funcionamiento y eficiencia del sistema educacional, derivados de problemas de ingreso al sistema, abandonos reiterados, repeticiones, etc.

Se dijo antes que los factores responsables de la extraedad son múltiples

y sus relaciones complejas; aquí por ahora sólo nos interesa señalar que los indicadores de la extraedad pueden ser vistos como una medida global de este conjunto de problemas que, en cada caso, se presentan como ponderaciones diferentes y que permiten establecer variaciones igualmente importantes entre países, obligando a relativizar en muchos casos los juicios que parecen desprenderse de los crecimientos educacionales.

No es fácil abordar el análisis de los cuadros 27 y 28 en virtud del excesivo volumen de información que contienen. Sin embargo, es posible hacerlo adoptando una estrategia de aproximaciones sucesivas, desde un análisis menos complejo a uno más particularizado.

En primer lugar, de los cuadros mencionados se desprende que la estructura de la extraedad es semejante para todos los países sin excepción; no así las magnitudes de la misma.

El comportamiento de la extraedad para la edad de 10 años corresponde a los niveles más satisfactorios; le sigue por su orden la edad de 15 y posteriormente la de 20 años.

#### Extraedad primaria

Existe una correspondencia manifiesta entre el nivel global educacional del país y sus niveles de extraedad. Cuanto menor es aquél, más deficitario será el funcionamiento del sistema en lo que se relaciona con las edades.

Los países que demuestran tener mayor extraedad son Guatemala, Honduras y Nicaragua. En estos casos, y tomando como ejemplo Guatemala (1960), el porcentaje correspondiente a los 10 años de edad con dos años o más de retraso escolar alcanza a un 85,1%. Puede considerarse que con extraedad moderada lo hace apenas un 8,0% y los que se encuentran en el curso correspondiente a la edad son solamente un 6,0% (datos para 1960, que mejoran relativamente para 1970). Debe hacerse notar que en estos casos, de acuerdo con la confección del cuadro, se trata de porcentajes correspondientes a aquellos individuos que están incorporados al sistema educacional ("asisten"). Si se rehacen estas cifras, incluyendo a quienes están fuera del sistema educacional, se percibe que la situación de los países más deficitarios no llega a tener más de un 5,0%, aproximadamente, de niños de 10 años que se encuentran cursando el año correspondiente a su edad en 1970.

En el extremo se encuentran los países del Grupo I (Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica) con más altos niveles educacionales. Con todo, el porcentaje de extraedad de tres o más años para el grupo de 10 años de edad, no es tan bajo como podría esperarse. Argentina y Uruguay tienen los porcentajes más bajos en este caso (24 y 27% respectivamente), seguidos por Costa Rica y Chile (31 y 46%). El caso de Chile, muy semejante al de Panamá, vuelve a reiterar de otra forma los problemas derivados de la existencia de un sector importante de población rural cuyos problemas de escolarización continúan sin resolverse. Paraguay por su parte, con una posición cercana a la de Panamá en cuanto a niveles generales de educación, presenta también una situación intermedia (46,2% de extraedad mayor de tres años).

Finalmente México, para el decenio de 1960, presenta niveles de extraedad muy cercanos a los de los países más deficitarios, con un 71,5% de la categoría de más alta extraedad.

Cuadro 27. Extraedad en 15 países latinoamericanos, para 10, 15 y 20 años, 1960 y 1970

País	Años	1960				1970			
		N/N-1 a/	N-2 a/	Resto	No asiste %	N/N-1 a/	N-2 a/	Resto	No asiste %
Argentina <sup>b/</sup>	10	56,3	18,9	24,8	3,8	68,7	11,5	19,8	6,8
	15	...	...	...	...	31,0	1,4	67,6	48,2
	20	...	...	...	...	6,8	3,2	90,0	82,3
Brasil	10	11,3	17,7	71,0	38,5	27,8	25,5	46,6	26,3
	15	6,2	3,3	90,5	70,0	9,2	11,4	79,4	51,4
	20	1,2	0,8	98,0	93,4	3,6	6,9	89,5	74,0
Chile	10	29,9	24,1	46,0	4,8	...	...	...	...
	15	11,3	9,8	78,9	52,1	...	...	...	...
	20	1,7	1,4	96,9	78,0	...	...	...	...
Costa Rica	10	41,3	26,9	31,8	12,9	68,6	17,4	14,0	6,9
	15	10,1	6,2	83,7	69,5	25,0	8,5	66,5	52,8
	20	1,1	0,8	98,1	91,7	5,7	0,1	94,2	79,5
Ecuador	10	31,8	20,7	47,5	31,9	...	...	...	...
	15	7,7	5,8	86,5	75,5	...	...	...	...
	20	0,9	0,9	98,2	94,5	...	...	...	...
El Salvador	10	14,8	16,8	68,4	35,6	19,4	19,1	61,5	25,6
	15	3,6	2,1	94,3	72,6	6,6	5,5	87,9	57,7
	20	...	...	...	92,8	1,1	...	98,9	91,9
Guatemala	10	6,9	8,0	85,1	55,4	18,5	14,3	67,4	42,2
	15	2,5	1,9	95,6	81,4	6,2	3,4	90,4	73,3
	20	0,9	0,2	98,9	95,4	1,1	0,6	98,3	90,9
Honduras	10	11,5	18,8	69,7	45,3	...	...	...	...
	15	2,3	2,3	95,4	81,8	...	...	...	...
	20	...	...	...	98,3	...	...	...	...
México	10	15,9	12,6	71,5	58,7	32,5	19,3	48,2	21,6
	15	4,1	2,9	93,0	78,5	11,0	6,2	82,8	59,8
	20	0,5	0,4	99,1	95,4	2,2	0,2	97,6	87,7
Nicaragua	...	...	...	...	...	19,5	13,6	66,9	41,3
	...	...	...	...	...	7,3	5,1	87,6	54,4
	...	...	...	...	...	1,5	0,2	98,3	84,1
Panamá	10	30,1	22,4	47,5	20,7	46,3	21,2	32,5	11,9
	15	11,0	7,8	81,2	57,3	19,9	9,4	70,7	44,2
	20	2,5	2,4	95,1	88,6	1,3	2,8	95,9	84,3
Paraguay	10	24,7	29,1	46,2	16,6	37,5	28,3	34,2	9,4
	15	4,6	4,1	91,3	54,8	11,8	5,6	82,6	58,5
	20	2,5	0,2	97,3	91,3	1,0	1,4	97,6	88,2
Perú	...	...	...	...	...	18,9	20,5	60,6	13,2
	...	...	...	...	...	8,1	10,1	81,8	32,4
	...	...	...	...	...	0,9	1,4	97,7	78,1
Rep. Dominicana	10	18,5	19,7	61,8	21,5	21,3	16,8	61,9	24,0
	15	5,0	3,3	91,7	42,9	5,4	7,0	87,6	35,8
	20	0,3	0,5	99,2	82,2	1,1	2,0	96,9	76,8
Uruguay	10	47,0	25,8	27,2	4,7	...	...	...	...
	15	20,1	10,8	69,1	51,0	...	...	...	...
	20	2,0	...	98,0	86,9	...	...	...	...

Fuente: ORUECE

a/ Las categorías (N-1) y (N-2) se definen por el número de años de escolaridad (N) correspondiente a la edad, menos 1, 2 años respectivamente. La tercer categoría, residual, comprende la extraedad mayor.

b/ Para Argentina (1960) sólo es confiable la información en las edades de primaria.

Cuadro 28. Extraedad en 15 países latinoamericanos para tramos de edad, 1960 y 1970

País	Tramos de edad	1960				1970			
		Asisten			No asiste %	Asisten			No asiste %
		Años de escolaridad 1-6	7-12	13-19		Años de escolaridad 1-6	7-12	13-19	
Argentina	10-12	98,9	1,1	...	3,5	99,0	1,0	0,0	10,5
	13-19	...	...	...	...	37,9	59,6	2,5	57,6
	20-24	...	...	...	...	12,5	35,0	52,5	88,4
Brasil	10-12	98,0	2,0	...	44,5	98,9	1,1	...	27,1
	13-19	66,8	32,2	0,9	75,4	57,2	41,6	1,2	57,2
	20-24	23,5	48,6	27,9	95,6	23,3	48,2	28,5	84,3
Chile	10-12	99,2	0,8	0,0	5,4	97,9	2,1	0,0	4,7
	13-19	61,6	38,1	0,3	51,5	42,1	56,9	1,0	40,2
	20-24	11,8	58,9	29,3	79,4	8,1	55,1	36,8	87,1
Costa Rica	10-12	99,5	0,5	0,0	16,2	98,5	1,5	0,0	9,1
	13-19	59,6	40,0	0,4	69,1	41,4	55,9	2,7	53,7
	20-24	23,6	56,7	19,7	93,7	18,7	47,6	33,7	84,1
Ecuador	10-12	99,5	0,5	0,0	33,7	...	...	...	...
	13-19	59,0	38,5	2,5	72,4	...	...	...	...
	20-24	12,3	53,5	34,2	95,8	...	...	...	...
El Salvador	10-12	99,7	0,3	0,0	43,8	99,8	0,2	0,0	30,9
	13-19	77,9	22,1	0,0	75,1	71,5	28,0	0,5	64,3
	20-24	49,5	42,9	7,6	95,0	22,8	54,1	23,1	94,7
Guatemala	10-12	100,0	...	...	63,3	99,3	0,7	0,0	48,2
	13-19	76,8	23,2	0,2	82,3	63,4	35,7	0,9	76,0
	20-24	39,1	46,2	14,7	96,7	22,3	54,2	23,5	94,0
Honduras	10-12	100,0	...	...	50,8	...	...	...	...
	13-19	81,3	17,8	0,9	83,4	...	...	...	...
	20-24	25,0	62,5	12,5	98,5	...	...	...	...
México	10-12	99,1	0,9	...	59,3	99,1	0,9	0,0	25,0
	13-19	69,7	29,8	0,5	79,8	63,5	35,6	0,9	63,7
	20-24	24,8	55,9	19,3	96,6	35,8	39,0	25,1	90,6
Nicaragua	10-12	...	...	...	...	99,1	0,1	0,0	44,6
	13-19	...	...	...	...	67,4	31,8	0,8	61,4
	20-24	...	...	...	...	28,3	51,6	20,1	90,2
Panamá	10-12	99,9	...	...	22,1	99,4	0,6	0,0	12,4
	13-19	60,4	39,3	0,3	62,5	51,7	48,1	0,2	49,8
	20-24	23,1	67,1	9,8	93,2	22,4	54,6	23,0	88,9
Paraguay	10-12	99,4	0,6	...	16,3	99,4	0,6	0,0	10,6
	13-19	77,0	18,1	4,9	62,0	66,4	33,1	0,5	58,8
	20-24	21,6	30,4	48,0	94,3	10,1	59,9	30,0	91,9
Perú	10-12	...	...	...	...	99,9	0,0	0,0	15,7
	13-19	...	...	...	...	68,7	31,2	0,0	42,7
	20-24	...	...	...	...	24,1	62,9	13,0	84,0
Rep. Dominicana	10-12	99,0	1,0	...	23,7	95,9	4,1	0,0	30,5
	13-19	62,6	17,1	0,3	55,6	66,8	32,5	0,7	49,8
	20-24	61,0	28,6	10,4	93,4	27,9	59,1	13,0	87,4
Uruguay	10-12	99,6	0,4	0,0	7,3	...	...	...	...
	13-19	47,9	51,6	0,5	61,5	...	...	...	...
	20-24	10,6	59,9	29,5	92,2	...	...	...	...

Fuente: OMUECE

El segundo aspecto que puede inferirse de los cuadros 27 y 28 se refiere a las tendencias evidenciadas durante la década para la enseñanza primaria.

Casi todos los países experimentan un abatimiento muy importante de la extraedad, lo que demuestra el importante esfuerzo que se produce en este período en cuanto a la escolarización primaria. República Dominicana y El Salvador son los únicos que no lo hacen de la misma forma, con porcentajes muy semejantes en ambas décadas.

Por su parte México, Chile y Costa Rica son los que logran mejorar los niveles de extraedad en mayor proporción (véase en el cuadro 27, la disminución de la categoría de mayor extraedad), 23,3%; 20,3% y 17,8% respectivamente.

#### Extraedad a nivel secundario

Con respecto a los tramos de edad correspondientes a enseñanza media (15 años y tramo 13-19 años), la extraedad es obviamente mucho mayor que para enseñanza primaria y las diferencias entre países tienden, en consecuencia, a disminuir.

Cuadro 29. Extraedad y cobertura educacional en 14 países latinoamericanos, edad 10 años, 1960 y 1970

País	1960			1970		
	N	Resto	No asiste	N	Resto	No asiste
Argentina	75,2	24,8	3,8	80,2	19,8	6,8
Brasil	29,0	71,0	38,5	53,4	46,6	26,3
Chile	54,0	46,0	4,8	74,3	25,7	4,1
Costa Rica	68,2	31,8	12,9	86,0	14,0	6,9
Ecuador	52,5	47,5	31,9	...	...	...
El Salvador	31,6	68,4	35,6	38,5	61,5	25,6
Guatemala	14,9	85,1	55,4	32,6	67,4	42,2
Honduras	30,3	69,7	45,3	...	...	...
México	28,5	71,5	58,7	51,8	48,2	21,6
Panamá	52,5	47,5	20,7	67,5	32,5	11,8
Perú	...	...	...	39,4	60,6	13,2
Paraguay	53,8	46,2	16,6	65,8	34,2	9,4
Rep. Dominicana	38,2	61,8	21,5	38,1	61,9	24,0
Uruguay	72,8	27,2	4,7	...	...	...

Fuente: OMUECE



Finalmente, puede observarse a partir del mismo cuadro 27, tres regularidades empíricas muy evidentes; a) correlación negativa y alta entre los niveles de cobertura y extraedad; b) comportamiento idéntico de esta relación para ambos períodos, lo que indica que cuando los países aumentan la cobertura también disminuyen la extraedad extrema; c) que luego de abatidos los altos porcentajes de ausentismo hasta alcanzar cifras estables, continúa disminuyendo la extraedad extrema.

El cuadro 30 permite percibir con mayor facilidad el mejoramiento relativo que experimentan las tasas de cobertura y las de extraedad, alcanzando, en algunos países, cifras más favorables que las que se encontraban para el tramo de edad de 10 a 12 años o para la edad de 12 años. Si bien hay que tener en cuenta que se trata de cifras absolutas mucho más reducidas, esto no invalida sin embargo la importancia del crecimiento educacional en este tramo de edad.

En segundo lugar se evidencia una relación negativa entre cobertura y extraedad semejante a la encontrada para el tramo más bajo, aunque habría que señalar que la misma no es perfecta y que existen casos de desviación para los cuales se pueden hacer algunas precisiones de interés.

Cuadro 30. Extraedad y cobertura educacional en 15 países latinoamericanos, edad 15 años, 1960 y 1970

País	1960			1970		
	N	Resto	No asiste	N	Resto	No asiste
Argentina	...	...	...	32,4	67,6	48,2
Brasil	9,5	90,5	70,0	20,6	79,4	51,4
Chile	21,1	78,9	52,1	42,2	57,8	28,0
Costa Rica	16,3	83,7	69,5	33,5	66,5	52,8
Ecuador	13,5	86,5	75,5	...	...	...
El Salvador	5,7	94,3	72,6	12,1	87,9	57,7
Guatemala	4,4	95,6	81,4	9,6	90,4	73,3
Honduras	4,6	95,4	81,8	...	...	...
México	7,0	93,0	78,5	17,8	82,2	59,8
Nicaragua	...	...	...	12,4	87,6	54,4
Panamá	18,8	81,2	57,3	29,3	70,7	44,2
Paraguay	8,7	91,3	54,8	17,4	82,6	58,5
Perú	...	...	...	18,2	81,8	32,4
Rep. Dominicana	8,3	91,7	42,9	12,4	87,6	36,8
Uruguay	30,9	69,1	51,0	...	...	...

Fuente: OMUECE.

Del cuadro 30 surgen algunos países totalmente atípicos y que parecen confirmar una regularidad empírica inversa. En particular la República Dominicana y Perú presentan tasas muy altas de cobertura conjuntamente con una extraedad muy elevada.

Si se construye un cruzamiento simple de ambas variables (tomando el cuadro 28 como base) se comprueba el siguiente comportamiento:

Cuadro 31. Niveles de extraedad según tasa de cobertura  
(Tramo 13-19 años)

	Cobertura alta	Cobertura baja
Extraedad alta	República Dominicana Perú	Brasil (1960) Honduras (1960) Paraguay Guatemala El Salvador México Nicaragua
Extraedad baja	Argentina Chile Costa Rica Panamá Uruguay (1960)	Ecuador

En las celdas correspondientes a los valores opuestos (alto-bajo y bajo-alto) están la mayor parte de los países; en un caso los que han realizado avances significativos en escolarización secundaria; alta cobertura y baja extraedad; son estos los que aparecían comprendidos en el Tipo I de países (Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay), al que se agrega Panamá. En el otro extremo los más deficitarios, con la excepción de Paraguay o bien aquellos que se hallaban próximos al nivel superior; en este caso se trata de baja cobertura y alta extraedad.

República Dominicana y Perú, como casos desviados, presentan una alta cobertura que, sin embargo, parece producirse a expensas de una alta extraedad. La mayor incorporación de población en la edad considerada parece basarse en gran medida en un pronunciado esfuerzo de recuperación de escolarización a niveles educativos mucho más bajos que los que corresponderían a la edad. A diferencia de los países más avanzados, no se trata en estos dos casos de una cobertura derivada de la consolidación de los niveles de enseñanza secundaria, ni tampoco, como en los más deficitarios, de una marginalización de la enseñanza de importantes contingentes de jóvenes.

La sola mención del peculiar comportamiento de estos dos países, trasciende de alguna forma la particularidad del caso para plantear un problema de naturaleza más general, que puede formularse así: no siempre las tasas de extraedad elevada son indicadores de déficit educacional o configuran una situación que pueda caracterizarse como negativa. Analizando el punto en términos dinámicos podría afirmarse que ciertos esfuerzos de escolarización rápida a partir de situaciones educacio-

nales muy deficitarias probablemente provoquen un crecimiento de la extraedad como componente inevitable del proceso.

En este sentido la consideración conjunta de la extraedad y cobertura resulta una estrategia imprescindible para analizar correctamente su verdadero significado.

Con respecto a la posición de los países, no existen marcadas diferencias en el ordenamiento de rango comparadas con las edades inferiores (10 años y 10-12 años), aunque es de interés advertir que el cuadro 28 permite registrar la frecuencia de casos de educación primaria con edades correspondientes a la enseñanza secundaria.

En este sentido, el cuadro 28 agrega una información adicional que no puede derivarse del otro cuadro puesto que aquí se dispone de tramos correspondientes a los ciclos de enseñanza. Así por ejemplo, es posible verificar que Guatemala presenta para 1960 un 76,6% de individuos entre 13 y 19 años que están cursando estudios primarios y sólo un 23,2% en el ciclo que le corresponde. Otros países tienen valores más extremos de este tipo de extraedad (Honduras, 81,3%; República Dominicana, 82,6%; Paraguay, 77,0%) 34/.

Probablemente incide sobre estos resultados el hecho de que muchos países han efectuado campañas intensivas de alfabetización de adultos y adolescentes que antes permanecían al margen del sistema educacional. En estos casos, la extraedad tal como aquí se la analiza, referida a la edad, puede alcanzar cifras extremas.

Finalmente, con respecto al último tramo de edades (20 y 20-24 años) cabe señalar el reducido número de casos que se obtienen para el análisis de la extraedad y la falta de confiabilidad consecuente. Además, los porcentajes de "no asisten" presentan diferencias de magnitud muy reducida como para extraer conclusiones sobre su significación.

Hechos estos reparos, la información más confiable permite establecer que el país que representa la mayor proporción de individuos en el ciclo de estudios superiores, tal como debería corresponder en un sistema más eficiente, es Argentina (52,5% con 13 a 19 años de escolaridad). Todos los países restantes tienen un valor modal de la distribución en la celda correspondiente a 7-12 años de escolaridad, o sea la enseñanza media. Chile, Costa Rica y Paraguay siguen a Argentina, mientras que otros como México, Nicaragua, República Dominicana y Perú, presentan una extraedad extrema correspondiente a cursos de primaria en una elevada proporción (35,8 ; 28,3; 27,9 y 24,1%, respectivamente).

---

34/ La información para Argentina (1960) no es confiable, pues los datos de ambos cuadros carecen totalmente de sentido para las edades correspondientes a los ciclos secundario y superior; se desconoce el origen del error, aunque parece poco probable que pueda atribuirse a errores muestrales.



## V. EDUCACION Y ESTRUCTURA OCUPACIONAL

Este capítulo corresponde al análisis de las relaciones entre el crecimiento educacional, tal como se expresó en los capítulos precedentes, y la estructura ocupacional.

Cabe recordar que un análisis de esta naturaleza referido a la correspondencia entre los status educacionales y ocupacionales, puede ser abordado desde perspectivas múltiples, aunque aquí el interés está referido en forma exclusiva a un enfoque de la estratificación social.

Uno de los principales obstáculos para un análisis de esta naturaleza, radica en el escaso conocimiento que se tiene de la dimensión ocupacional en términos empíricos y, particularmente, en lo que respecta a su evaluación social y los niveles de prestigio de las ocupaciones.

Se sabe que el surgimiento de nuevas ocupaciones o la redefinición de muchas ya existentes puede alterar el orden de rango del prestigio atribuido a las mismas. A pesar de que existen algunas evidencias de que la dicotomización por prestigio entre tareas manuales y no manuales tiene poderosas determinantes que la hacen difícilmente reversible, se carece de suficientes estudios que puedan demostrar de manera fehaciente las evaluaciones sociales de la ocupación, y cómo las escalas de prestigio ocupacional se alteran con el proceso de cambio social de la región.

A fines del decenio de 1950 y a comienzos de 1960, hubo una inquietud muy grande en América Latina por los estudios de estratificación social y los aspectos ocupacionales de la misma <sup>35/</sup>. Esta inquietud desaparece posteriormente para dar lugar a enfoques predominantemente economicistas, incluso desde la perspectiva sociológica, que supusieron tácitamente que los componentes subjetivos de la estratificación social y las resultantes en cuanto a comportamiento derivaban mecánicamente de factores estrictamente económicos; a esto se agregó además un marcado prejuicio por la investigación empírica en forma sistemática y controlada.

Es decir, se supuso en forma implícita que otros factores sociales y psicológicos derivaban mecánicamente de los determinantes económicos y que, en consecuencia, no agregaban ningún poder explicativo a las variables dependientes <sup>36/</sup>.

Ni las nuevas formulaciones teóricas implícitas en la problemática de la dependencia dedicaron una atención detenida a las formas peculiares que adquirieron los estratos, clases o fracciones de clases sociales, ni las líneas iniciales de trabajos en el decenio de 1960 tuvieron continuidad suficiente como para producir conocimientos equivalentes una década después.

---

<sup>35/</sup> Entre los más importantes figuran los estudios de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile, patrocinados por la UNESCO a comienzos del decenio de 1960, igualmente en México, D.F. y Buenos Aires y con posterioridad en FLACSO.

<sup>36/</sup> Para un comentario muy pertinente sobre este punto, véase B. Lamounier, "Industrialização, Imigração e Comportamento Reprodutivo", CEBRAP, San Pablo, 1974.

El segundo obstáculo importante con que se tropieza, para abordar las relaciones entre la estructura ocupacional y la educación, radica a su vez en el hecho de que la misma no es fija ni lo suficientemente estable como para no afectar cualquier comparación a través del tiempo.

En este sentido suele hablarse correctamente de un equilibrio móvil o dinámico entre ambas dimensiones, lo que equivale a decir, en otras palabras, que la correspondencia entre la escala de rango ocupacional y la educación está en constante redefinición.

Sobre este aspecto, también es muy poco lo que se conoce con cierto grado de precisión. Por lo pronto se sabe que el nivel educacional de todas las ocupaciones tiende a crecer, por el solo hecho de que la explosión educacional cubre casi todos los niveles; y a su vez, este crecimiento establece nuevas exigencias educacionales para el ingreso a las ocupaciones. Desde nuestro punto de vista, lo que más importa, sin embargo, es que esto crea nuevas expectativas y evaluaciones entre la educación y la ocupación.

Así, por ejemplo, para una misma ocupación, las exigencias y expectativas del nivel educacional que "le corresponde" serán extremadamente variables, de acuerdo con el contexto considerado. Estas exigencias y expectativas, por ejemplo, no serán las mismas cuando se trata de una determinada ocupación (vendedor de comercio, obrero industrial, secretaria, etc.) en ciudades como Buenos Aires, Guatemala o Lima; tampoco cabría esperar idéntica correspondencia si se refiriese a la misma ocupación en diferentes tiempos.

En consecuencia, el carácter cambiante de la relación entre ocupación y educación, que puede derivar de transformaciones de diverso origen (cambio en la estructura ocupacional, expansión educacional, cambio en las pautas de evaluación de la educación, etc.), redefine, por una parte, el nivel de exigencias y requisitos educacionales para cada ocupación y, a su vez, establece nuevas expectativas de correspondencia.

No se trata de nuevos criterios fijados nítidamente ni de políticas siempre explícitas elaboradas por los sectores empleadores, sino de un resultado entre el nivel educacional en la oferta de la fuerza de trabajo - y de sus transformaciones - y las demandas de la estructura productiva. Tampoco se trata de expectativas objetivas que traduzcan a nivel actitudinal en forma mecánica las transformaciones reales entre ambos órdenes, sino que las expectativas son resultado de procesos sociales más complejos.

Con esto queremos decir que la percepción que se tiene del nivel educacional que hay que alcanzar para obtener cierta ocupación, o de las exigencias educacionales de ésta en el mercado laboral de pertenencia, corresponde frecuentemente a estereotipos o imágenes sociales altamente dependientes de la posición social del individuo y de los factores que contribuyen a formarlos (grado y flujos de información, influencia de diversas agencias socializadoras, experiencias ocupacionales, etc.)<sup>37/</sup>.

---

<sup>37/</sup> Nos referimos a la formación de predisposiciones y actitudes hacia la ocupación y educación las cuales han recibido un tratamiento muy extenso en la bibliografía sociológica (por ejemplo, la percepción e imagen de la ocupación industrial en el migrante de origen rural, o las aspiraciones y expectativas del joven con respecto a la educación y ocupación).

Un rasgo peculiar de estas formas de "construcción de la realidad", en términos de B. Holzner, es la relativa estabilidad de las mismas y el gap que se produce entre situación objetiva y expectativas, en situaciones de cambios bruscos (problemas de resocialización, etc.) 38/.

La estabilidad no parece constituir un componente de valor siempre constante en cada situación social, y cabe la precisión de que en la esfera educacional existe particularmente una relativa rapidez o ajuste de este gap. Parece algo sorprendente la rapidez de las respuestas educacionales en términos de jerarquización de nuevas carreras, profesiones u ocupaciones, en situaciones de transición acelerada, ya sea de tipo rural-urbano o con respecto a la tecnología.

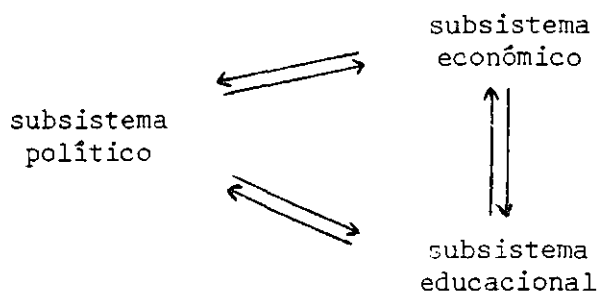
El factor que parece jugar un papel decisivo en este punto lo constituye la centralidad relativa que tenga para los individuos el aspecto sobre el cual se plantea la modificación de expectativas o socialización anticipada, es decir que, cuanto más centralidad cabe esperar mayor es la rapidez en el ajuste.

Esto, de todas formas, no implica que deje de existir plenamente el desajuste entre situación objetiva y expectativas para la educación y la estructura ocupacional.

Como se puede apreciar, la consideración de estos aspectos constituye, sin lugar a dudas, un conjunto de puntos centrales para cualquier análisis entre la educación y la estructura ocupacional. A falta de estudios empíricos al respecto, será necesario procurar evidencias a partir de los datos existentes, como forma de apreciar la verdadera magnitud de los cambios en la relación.

Esta tarea no es nada fácil puesto que la información con que se opera no corresponde precisamente - ni puede dar respuesta definitiva - a una interrogante de esta naturaleza.

Los mecanismos que explican las relaciones entre educación y ocupación quedan fuera de las posibilidades de un análisis de esta naturaleza, aunque su expresión más simple puede representarse como la interacción entre los subsistemas económico, político y educacional.



---

38/ B. Holzner, Reality Construction in Society, Cambridge, Massachussetts, 1972.

Pueden distinguirse una serie de circuitos que relacionan causalmente a estos subsistemas. Así por ejemplo, estudios sobre aspectos más determinados, podrían registrar el valor explicativo que tiene el crecimiento de la demanda ocupacional generada por el desarrollo económico sobre el crecimiento educacional; o bien, el característico proceso de burocratización clientelística ocurrido en muchos países de América Latina, donde el proceso parece corresponder más a un circuito en el que los educados presionan sobre las esferas políticas para obtener acceso a la estructura ocupacional.

Establecer las cadenas de causalidad que operan - y se superponen - en la conformación de las relaciones entre educación y ocupación, es una tarea que ya ha sido abordada en múltiples estudios educacionales, pero que, obviamente, no puede ser emprendida con el tipo de información empleada en este estudio. Con esto que-remos significar que queda fuera de nuestros objetivos un análisis riguroso que procure identificar el valor explicativo de las causales de la educación.

De todos modos, algo puede emprenderse a partir de la información disponible. Existen por lo menos tres consideraciones que pueden contribuir, si no para resolver satisfactoriamente estos obstáculos, por lo menos para establecer los supuestos plausibles de análisis.

Se sostiene que la variabilidad de la relación entre ocupación y educación no alcanza magnitudes lo suficientemente importantes como para anular las comparaciones en una década.

En primer lugar, un factor decisivo se refiere a la gran estabilidad que parece tener el prestigio concedido a las ocupaciones. Desde los tempranos estudios NORC sobre estratificación, seguidos por los análisis posteriores de Inkeles y Rossi (1956), y una serie de trabajos llevados a cabo en América Latina, se demuestra que la escala de prestigio ocupacional es muy semejante para todos los países estudiados. Ni el nivel de industrialización y desarrollo, ni el grado de modernismo de la estructura social alcanzan a hacer variar en forma importante el prestigio que se asigna a las ocupaciones 39/.

Incluso se podría agregar, que aquellos países que realizaron cambios estructurales profundos, tuvieron en la invariabilidad de las evaluaciones sociales sobre las ocupaciones, uno de los obstáculos más severos 40/.

No se trata de una invariabilidad total que se manifieste por ejemplo en una correlación perfecta a través del tiempo; pero de todas formas si alguna proposi-

---

39/ A. Inkeles y P. Rossi, "National Comparisons of Occupational Prestige", American Journal of Sociology, enero de 1956; Hodge, Treiman y Rossi, "A Comparative Study of Occupational Prestige", en Bendix y Lipset (ed.) Class Status and Power, 2a. ed., The Free Press, Glencoe, 1966.

40/ La experiencia de algunos países en los que se han producido cambios radicales en lo político y económico demuestra que para orientar las nuevas generaciones hacia ocupaciones socialmente necesarias pero de bajo prestigio ocupacional se ha debido recurrir a otras dimensiones de la estratificación social - el ingreso por ejemplo -, dada la imposibilidad de alterar la dimensión de prestigio de aquellas en el corto plazo.



ción empírica puede derivarse de los estudios conocidos, todo induce a confirmar la hipótesis de que para que se produzcan cambios significativos se requiere un período prolongado que afecte a una o más generaciones, sujetas a su vez a un sistema de transformaciones ideológico-valorativas de gran magnitud.

Cuando se trata de transformaciones de carácter gradual producidas a lo largo de una década, la repercusión de los cambios de las evaluaciones sociales de la estructura ocupacional no parece constituir un factor capaz de producir alteraciones de magnitud significativa.

En segundo lugar, el surgimiento de nuevas ocupaciones o la redefinición de otras ya existentes, guarda estrecha relación con los cambios estructurales de la sociedad. En la medida en que las transformaciones producidas en la región en la esfera productiva y ocupacional no son de gran magnitud, porque es precisamente en este orden institucional donde se manifiestan con mayor nitidez las rigideces del desarrollo dependiente, la aparición de nuevos roles ocupacionales no es equivalente al que pudieron experimentar otras sociedades más avanzadas.

Esto en modo alguno significa afirmar que no han existido cambios en la esfera productiva y ocupacional, sino que se trata de señalar los alcances de los mismos.

Obviamente no es cuestión de discutir si ciertos estratos ocupacionales han crecido durante la década - cosa que, por lo demás, ha ocurrido - sino de considerar las características cualitativas de estos cambios con respecto a la alteración de las percepciones que se tienen sobre dichas ocupaciones <sup>41/</sup>.

En tercer lugar, partiendo de la existencia de ciertos cambios en la estructura ocupacional derivados de las transformaciones de la economía, existen otros factores que pueden llegar a alterar en un corto plazo las expectativas y actitudes que se desarrollan con relación a dichas ocupaciones.

Aparentemente, bajo ciertas condiciones, es posible que se produzcan alteraciones en la percepción y evaluación de ciertas ocupaciones. Así, por ejemplo, parece ser determinante de las mismas el prestigio ocupacional derivado del tipo de empresa o empleador cuando se trata de empresas industriales modernas (alta tecnología por ejemplo), o del prestigio institucional de la empresa (transnacionales generalmente), o bien de ciertas ocupaciones emergentes que demandan requerimientos educacionales o de formación y capacitación especializada.

Este punto nos conduce al tercer aspecto que aquí queremos considerar: la significación numérica de las nuevas ocupaciones. También en este aspecto, todos los indicadores disponibles conducen a considerar que la magnitud de las mismas es de muy escasa relevancia.

Por lo que respecta a los grandes estratos ocupacionales o, en cierta forma,

---

<sup>41/</sup> Sobre las transformaciones de la estructura ocupacional, véase en la serie de fascículos publicados por CEPAL, Carlos Filgueira, Proyecto sobre estratificación y movilidad social en América Latina 1960-1970, CEPAL-UNICEF, Santiago, 1975.

a los estratos considerados convencionalmente (obrero industrial, campesinos, profesionales, servicio doméstico, etc.), las ocupaciones emergentes y las diferenciaciones que se crean dentro de las mismas no tienen un volúmen que pueda incidir, en forma determinante, sobre las características globales del proceso.

Finalmente, una última consideración con respecto a la dicotomía manual-no manual. Constituye un punto controvertido, con respecto a las transformaciones de la estructura ocupacional, determinar si la dicotomía continúa teniendo vigencia - o la misma vigencia -, cuando se trata de sociedades más avanzadas o con mayores niveles de desarrollo y modernización. O dicho en otras palabras, con el desarrollo o la modernización ¿tiende a desdibujarse o a hacerse más precisa la diferenciación entre ocupaciones manuales y no manuales?.

Múltiples trabajos, entre los cuales cabe señalar el de G. Dillon Soares han aportado elementos de prueba tendientes a demostrar que la diferenciación entre ocupaciones manuales y no manuales constituye un corte significativo con respecto al comportamiento individual en relación a dimensiones de la participación social. No sólo se aducen razones teóricas sino que la investigación empírica ha aportado suficientes pruebas del valor predictivo que ella tiene con respecto a la determinación de valores, comportamientos y actitudes diferentes <sup>42/</sup>. No parece oportuno ahora reiterar aquí la extensa bibliografía al respecto.

De todas formas subsiste la interrogante de cuál es la repercusión de las modificaciones que operan dentro de la estructura ocupacional y cuál la incidencia de la educación sobre las mismas, cuando se producen procesos de industrialización y modernización que afectan a amplios sectores de la población.

Probablemente una discusión de esta naturaleza requiere mucho más atención y, naturalmente, mayores elementos empíricos, pero a pesar de la apretada síntesis de estas consideraciones, estamos convencidos que existen buenas razones para considerar que el proceso de cambio de la relación entre estructura ocupacional y educación se caracteriza por una constante alteración lenta y gradual. La misma parece expresarse a través de un continuo crecimiento de los niveles educacionales de cada ocupación sin alcanzar sin embargo el equilibrio: la educación siempre adelanta expectativas y aspiraciones que la estructura ocupacional no puede satisfacer adecuadamente.

Aunque el crecimiento educacional de cada estrato ocupacional tienda a redefinir la correspondencia entre ambos órdenes, el mismo no alcanza a neutralizar los efectos de la violenta expansión educacional.

El cuadro 33 permite una primera aproximación a estas consideraciones; en él se establecen los años promedio de escolarización para cada estrato ocupacional

---

<sup>42/</sup> G. Dillon Soares, "Economic Development and Class Structure", en Bendix y Lipset (ed.), Class, Status, and Power, op. cit.

(para siete niveles ocupacionales), a partir de cálculos efectuados para datos agrupados 43/.

Las categorías ocupacionales corresponden a la siguiente especificación:

- 1) Estratos medios y altos en ocupaciones secundarias y terciarias
  - a. Empleadores de comercio, industria y servicios.
  - b. Personal de dirección de comercio, industria y servicios.
- 2) Estratos medios y altos en ocupaciones secundarias y terciarias
  - a. Profesionales y semiprofesionales libres.
  - b. Profesionales y semiprofesionales dependientes.
- 3) Estratos medios y altos en ocupaciones secundarias y terciarias
  - a. Actividades por cuenta propia del comercio.
  - b. Empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.
- 4) Estratos bajos en ocupaciones secundarias
  - a. Trabajadores asalariados.
  - b. Trabajadores por cuenta propia y familiar sin remunerar.
- 5) Estratos bajos en ocupaciones terciarias
  - a. Trabajadores de servicio asalariado.
  - b. Trabajadores de servicio por cuenta propia y familiar no remunerado.
- 6) Estratos bajos en ocupaciones primarias
  - a. Asalariado rural.
  - b. Trabajadores por cuenta propia, no empleadores y familiar no remunerado.
- 7) Estratos medios y altos en ocupaciones primarias
  - a. Empleadores agrícolas y en actividades extractivas.

Como puede apreciarse de un primer análisis del cuadro, el corte mayor o la

---

43/ Véase Proyecto sobre Estratificación y Movilidad Social en América Latina, cuadros básicos, cuadro N° 9. Es necesario llamar la atención sobre la confiabilidad de esta información para ciertas categorías ocupacionales. La categoría 6, por ejemplo, presenta un número muy reducido de casos en la mayor parte de los países, sobre todo en los más atrasados. Ocurre algo semejante en las categorías de profesionales Nos. 2, a y b y en ocupaciones correspondientes a empleadores en comercio, industria y servicios aunque en menor grado. C. Filgueira, op. cit., 1975.

discontinuidad mayor de la distribución encontrada se da para todos los países - y para todos los años considerados -, entre las categorías 3 y 4, o sea precisamente en el corte "manual - no manual". Las pocas excepciones existentes no alcanzan a invalidar la posible generalización de la conclusión.

Obsérvense por ejemplo las categorías "manuales" y se percibirá que el crecimiento desde las ocupaciones rurales (bajos en ocupaciones primarias), hasta las industriales (bajos en ocupación secundaria), sigue en todos los países una pauta regular que se interrumpe precisamente al pasar a ocupaciones no manuales (estrato más bajo de las mismas correspondiente a empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios) 44/.

La magnitud del gap entre ocupaciones manuales y no manuales parece seguir una pauta curvilínea según el grado de desarrollo relativo de los países. En los extremos, que corresponden a los países más atrasados y a los más avanzados, la distancia educacional entre el estrato manual más alto (4) y el no manual más bajo (3) es más reducida que en los países de niveles intermedios. Particularmente destacables son aquéllos que están experimentando un proceso rápido de expansión educacional en los niveles medios y altos y que, como se ha visto en los capítulos anteriores, son Chile, Costa Rica y Panamá; en estos casos las diferencias de promedios educacionales para estas categorías alcanzan cifras extremas (3,5; 2,8 y 3,1 respectivamente).

Para los países de nivel más alto, Uruguay y Argentina, las diferencias alcanzan a 1,8 y 2,3, mientras que para El Salvador, Honduras y Nicaragua, las cifras corresponden a 1,9, 2,4 y 2,0, respectivamente 45/.

De acuerdo con estas evidencias, se altera la relación entre la estructura ocupacional y la educacional en el sentido de aumentar inicialmente la distancia entre las ocupaciones manuales y no manuales para, posteriormente, en una etapa más avanzada, provocar una disminución.

¿Significa esto que en las etapas más avanzadas de la modernización las diferencias educacionales entre ocupaciones de tipo manual - no manual tienden a desaparecer? Entendemos que no es así; o que por lo menos una respuesta afirmativa no se desprende de la información analizada.

Esto sea dicho no solamente porque las diferencias no son de gran magnitud, sino porque están comprendidas en un cambio global de las ocupaciones que también afecta la composición educacional interna de los estratos manuales y no manuales considerados por separado.

---

44/ Con respecto a los estratos "no manuales", adviértase que el nivel educacional sigue también un orden muy definido para todos los países con algunas pocas excepciones. Este orden de mayor a menor educación es el siguiente: Estrato 2, Estrato 1, y Estrato 3. Las únicas desviaciones importantes corresponden a Guatemala que tiene niveles más altos en el Estrato 3 que en el 2 para 1960 y 1970, y a Brasil para 1960, Uruguay (1960) presenta una diferencia menor en este sentido (6,1 y 6,5), en tanto que México (1960) presenta un resultado poco confiable derivado de problemas de codificación de la información censal.

45/ El comportamiento de Guatemala es en este sentido claramente atípico.

Si se observa, por ejemplo, la relativa homogeneidad educacional de los estratos manuales, se percibe una tendencia que indica que cuanto más avanzado es el nivel del país, tanto menor es la variación de los promedios educacionales entre los estratos ocupacionales.

Algo semejante ocurre para los estratos ocupacionales no manuales, donde los casos extremos de Argentina, Uruguay y Chile presentan la más alta homogeneidad, mientras que El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala evidencian la menor homogeneidad.

Esto significa que la transformación de las relaciones entre la estructura ocupacional y la educación, si bien tiende a acortar las diferencias entre los estratos manuales y no manuales en forma gradual, también tiene como resultado hacer más homogéneos los perfiles educativos de las ocupaciones dentro de cada uno de estos grupos. De esta forma, difícilmente podría admitirse la hipótesis de un acercamiento entre las categorías manuales y no manuales cuando se contemplan las alteraciones educacionales que se producen en el seno de las mismas.

Es probable que las consecuencias derivadas de este doble proceso de alteración de la composición educacional de las ocupaciones tienda a hacer más importante la diferenciación entre categorías manuales y no manuales y no a la inversa. En este sentido y como derivación de los datos presentados en el cuadro 33, junto con las consideraciones expuestas en el capítulo II, aquellos países que están experimentando un rápido proceso educacional en sus estratos medios y altos principalmente, a su vez, están generando pronunciadas diferenciaciones en la línea manual - no manual.

Como se puede apreciar a partir del cuadro que sigue, existe una pauta definida que relaciona la posición que ocupa el país en términos de su desarrollo educacional, y la distancia de los promedios educacionales para las categorías manual y no manual <sup>46/</sup>.

Cuadro 32. Niveles de Desarrollo educacional y distancia relativa educacional entre ocupaciones manuales y no manuales en países escogidos, 1970

Distancias	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Alta	Argentina Chile Costa Rica	Panamá Paraguay		Guatemala
Media	Uruguay (1960)	Ecuador (1960)	Brasil (1960) Dominicana	
Baja		México		El Salvador Honduras (1960) Nicaragua

<sup>46/</sup> El cuadro presenta, por una parte, los tipos de países según se caracterizaran en el capítulo II de acuerdo con su desarrollo educacional; y por otra, el cociente de las distancias entre las ocupaciones de tipo 3 y 4 y el mayor recorrido educacional entre todas las ocupaciones.

Con la excepción de Guatemala y México, que presentan pronunciadas desviaciones de la pauta general, la mayoría de los países demuestran que cuanto mayor es el crecimiento educacional tanto mayor es la diferenciación relativa de los estratos manuales y no manuales.

En segundo lugar, un análisis dinámico del cuadro 33 que contempla las variaciones entre 1960 y 1970, aporta evidencias adicionales en este sentido. El caso más extremo que puede ilustrar este punto lo constituye Costa Rica que ve crecer durante la década el gap entre las categorías 3 y 4, desde un valor de 2,0 a uno de 2,8, en tanto que la distancia entre las categorías manuales (4 y 5) se reduce de 0,9 a 0,3. Mientras la diferencia en el promedio de escolarización crece en casi un año en la década para las categorías 3 y 4, para las 4 y 5 se reduce en más de medio año hasta quedar casi en cero.

El Salvador, a su vez, como caso extremo que representa el polo más atrasado, mantiene sin modificación las diferencias en los promedios tanto en la comparación entre los estratos 3 y 4 como entre los 4 y 5.

No se puede pretender que este conjunto de consideraciones aporte una prueba concluyente sobre la relevancia de la dicotomización entre ocupaciones manuales y no manuales en todos los países de la región. Sin embargo, y a pesar de las peculiaridades que la misma adopta para cada situación de subdesarrollo, no parecen existir evidencias derivadas de la información utilizada en el cuadro 33 que indiquen que la misma tiende a hacerse menos relevante y, en consecuencia, a perder su valor predictivo.

#### La situación por países

De los datos expuestos en el cuadro 33 es posible derivar otro que indica los crecimientos promedio experimentados durante el decenio. Esta información aparece en el cuadro 34, y es necesario señalar nuevamente que el mismo incluye sólo a aquellos países para los cuales se dispone de información comparativa para ambos períodos (1960-1970).

La insuficiencia de información disponible para la mayor parte de los países de la región limita considerablemente el análisis, lo que impide una generalización suficientemente fundada. No obstante pueden distinguirse tentativamente tres situaciones contrastantes.

Por una parte: aquellos países cuyo crecimiento educacional reafirma o consolida la estructura ocupacional vigente. La distribución educacional en los diferentes estratos contribuye a una cristalización mayor entre educación y ocupación.

Se carece de información para países como Nicaragua y Honduras, pero Guatemala parece constituir un caso característico de este estado de cosas. La expansión educacional se distribuye en los diferentes estratos ocupacionales siguiendo la estructura de éstos; cuanto mayor es el nivel ocupacional, tanto mayor es el crecimiento de la educación.

No debe descartarse en la interpretación de Guatemala la particular incidencia del factor étnico en el reforzamiento de las relaciones entre los factores educacionales y ocupacionales; en especial deben tomarse en cuenta las características de inserción del indígena y el ladino en la estructura ocupacional. Si bien se dispone de escasa bibliografía que arroje alguna luz sobre estas relaciones, no podría justi-

ficarse ignorar los efectos posibles del factor étnico y lingüístico para este país.

La situación contrastante corresponde a los países de transición rápida; así Costa Rica, Panamá o Chile constituyen un ejemplo de un proceso donde el crecimiento de la educación para los diferentes estratos ocupacionales tiene lugar de manera tal que refuerza la tendencia contraria de la estructura ocupacional.

En estos casos, son los estratos más bajos de las categorías no manual y manual urbanas los que evidencian una pauta definida de crecimiento. Por una parte las actividades por cuenta propia del comercio, empleados, vendedores y personal subalterno, y, con respecto a los estratos manuales, el mayor crecimiento también se encuentra en las ocupaciones bajas en el sector terciario: trabajadores asalariados y por cuenta propia en servicios.

Finalmente, a Paraguay, clara excepción entre todos los demás países, corresponde un crecimiento extremadamente homogéneo de la educación en todas las categorías ocupacionales.

Esta tipificación de las tres situaciones de todas formas no torna explícitas algunas variaciones de estos grupos, como tampoco señala las situaciones singulares. Una caracterización más detallada requiere considerar, en forma individual, los siguientes países.

#### Argentina

La estructura ocupacional de la Argentina es una de las que experimenta un mayor crecimiento global de sus niveles educacionales. Entre los estratos considerados, el correspondiente a "empleadores de comercio, industria, servicios, actividades agrícolas y extractivas" y "personal de dirección (gerentes, administradores, etc.) de comercio, industria y servicios" es el que experimenta un mayor crecimiento. En segundo lugar, el estrato que le sigue es el de actividades de "servicio asalariado y por cuenta propia" definido como "actividades bajas en el sector terciario" (1,9; 1,7 y 1,2 respectivamente).

El crecimiento en las dos primeras categorías puede estar indicando la diversificación y complejidad interna no solamente de los grupos empresariales propietarios, sino de un amplio sector de ocupaciones altas de administración y dirección de empresas.

De acuerdo al avanzado proceso de industrialización de la Argentina, comparado con el resto de América Latina, y en especial por tratarse de un desarrollo de alto nivel relativo de modernización y complejidad, cabe esperar que el crecimiento de los sectores ocupacionales altos tenga una doble incidencia en los niveles educacionales: por una parte la alteración de la composición empresarial propietaria,<sup>47/</sup>

---

<sup>47/</sup> Nos referimos al doble proceso de compra o adquisición de paquetes accionarios de empresas locales conjuntamente con los efectos derivados de la "herencia" familiar que desplaza gradualmente al "viejo capitán de industria", posibilitando la participación de técnicos y profesionales en la dirección de la empresa.

y en segundo lugar por la proliferación de ocupaciones directivas y administrativas altas 48/.

El crecimiento de la educación en estos estratos correspondería así a la etapa peculiar de industrialización y complejidad de la estructura productiva, servicios y sector comercial del país.

En lo que respecta al crecimiento del estrato 5, el hecho de que el mismo incremente su nivel educacional en 1,2 su valor promedio, puede estar indicando a la vez la incapacidad de absorción de la estructura económica y la rigidez de la estructura ocupacional para absorber las demandas de los nuevos educados. Aparentemente el carácter residual del sector bajo en actividades de servicios se manifiesta con mayor nitidez en estos aspectos.

### Chile

El mayor crecimiento se encuentra en la categoría "profesional y semiprofesional"; se trata en este caso de un estrato típicamente de "alta educación". A su vez, crecen relativamente en mayor grado con respecto a las otras ocupaciones, la del sector administrativo, comercial e industrial subalterno (empleados, vendedores y personal subalterno) correspondientes al estrato 3, y las del 5 en la misma forma que en la Argentina (bajos en actividades terciarias). En este sentido, las causas del crecimiento en estos dos estratos pueden encontrarse en razones semejantes a las indicadas para Argentina, aunque es señalable que el orden de magnitud varía entre ambos países. Para Chile el crecimiento educacional de los estratos 3 y 5 tiene el mismo valor (0,6) mientras que para aquel país, el estrato 5 crecía más que el 3 (1,2 y 0,8 respectivamente).

Estas diferencias, que procuraremos contrastarlas con otros países, están indicando probablemente el grado de "sobreeducación" relativa de cada sociedad y su incidencia diferencial sobre la estructura ocupacional. Aparentemente cuanto más avanza ésta, el crecimiento de la educación se da en niveles más bajos de la estratificación ocupacional en virtud de una "saturación prematura" de las categorías más altas. Finalmente, otro hecho destacable de la situación de Chile, es el crecimiento del estrato 6 y el decrecimiento del estrato 7.

El sector agrícola y extractivo tiene un comportamiento muy peculiar con relación al resto de países. Los estratos ocupacionales bajos correspondientes a los "asalariados rurales, trabajadores por cuenta propia y trabajadores familiares sin remuneración" experimentan uno de los crecimientos más altos, equivalente al de los estratos 3 y 5 (0,6), mientras que los empleadores agrícolas tienden a reducir sus niveles educacionales.

---

48/ Resulta sumamente difícil conocer en qué medida esta hipótesis interpretativa es algo más que una mera afirmación de plausibilidad, dada la gran heterogeneidad de esta categoría y ciertas particularidades de los datos censales argentinos que no pueden ignorarse. En efecto, los censos de este país evidencian que existe una reducción relativa importante en la década, la que puede deberse a criterios censales; si esto es así, la categoría de "empleadores" puede haberse reducido por la exclusión de pequeños propietarios cuya situación está en el límite de los "cuenta propia". De esta forma, el mejoramiento significativo de los niveles educacionales de esta categoría podría derivar en los criterios censales.



El carácter atípico puede ser entendido como consecuencia de cambios producidos por una destacada movilización del campesinado que se inició precisamente durante esta década, y por las primeras medidas de reforma agraria correspondientes al período de gobierno de la Democracia Cristiana <sup>49/</sup>.

También el alto crecimiento del promedio en el sector profesional - uno de los más elevados entre todos los países - puede ser interpretado en este mismo sentido, el que coincide, como hemos visto, con una explosión educacional en los niveles superiores sólo precedida por Panamá (véase el cuadro 15, que indica que el nivel de instrucción universitaria en Chile aumenta en 1,2).

Finalmente, un último hecho que merece destacarse es el elevado promedio educacional del estrato 7. El valor alcanzado para ambas décadas 7,1 y 7,0 es el más alto entre los 13 países considerados en el cuadro 33, y supera claramente a los dos países que le siguen (Argentina, 6,3 en 1970; Paraguay, 5,0 en la misma fecha y Uruguay, 4,0 en 1960).

Estos resultados son de difícil interpretación si no se introducen nuevos elementos de información provenientes de otras fuentes, aunque de todas maneras permiten indicar que las características de los "empleadores rurales y en el sector extractivo" en Chile parecen corresponder a estratos sociales más altos que en resto de América Latina.

Tampoco debería descartarse la presencia en esta categoría de un importante contingente de sector urbano alto que puede autodefinirse por la propiedad rural y no por otras funciones ocupacionales que pueda ejercer.

#### Costa Rica

El comportamiento de Costa Rica, que compone el grupo de países de rápida expansión educacional ("transición avanzada") junto con Chile y Panamá, es semejante al de Chile con respecto a los estratos 3 y 5.

Igualmente, como se señaló ya para Argentina y Chile, los promedios crecen en forma diferencial afectando más al estrato 3 (1,2) que al 5 (1,0).

Como se recordará, en la Argentina las diferencias eran inversas y en Chile el comportamiento de ambos estratos era el mismo. Aparentemente la situación de Costa Rica, que en el cuadro 15 evidenciaba el mayor crecimiento de la enseñanza secundaria (9,3) y uno de los más altos de la enseñanza primaria superior (5,2), tiene mayores consecuencias en una primera etapa sobre el estrato más alto (3) que sobre las ocupaciones bajas en el terciario. Parece plausible suponer que estas diferencias pueden tender a invertirse en la medida en que el rápido proceso de expansión educacional continúe avanzando y la estructura productiva no mantenga la misma evolución.

De todas formas, no puede ignorarse que el crecimiento de los educados en el estrato 3 probablemente está directamente influido por el sostenido proceso de cre-

---

<sup>49/</sup> Barraclough y Affonso, Diagnóstico de la reforma agraria chilena, ICIRA, Santiago de Chile, 1972; O. Argüello, "Estructura agraria, participación y migraciones internas", en Migración y Desarrollo, N° 3, CLACSO, Santiago de Chile, 1974.

cimiento del producto bruto, desarrollo industrial y ampliación acelerada de toda la estructura ocupacional, en un país cuya característica más notable la constituye el reducido sector urbano y su escasa marginalidad.

### Panamá

Este país constituye un caso próximo a los antes discutidos y muestra el mayor crecimiento educacional en los estratos 2 y 5.

Al considerar la posición global que le correspondía al país en términos de analfabetismo (cuadro 1) aparecía en el segundo grupo, muy cercano al primero, en tanto que compartía con Chile y Costa Rica el carácter de "transición educacional avanzada".

En el cuadro 15 Panamá evidenciaba el crecimiento más alto de la educación superior (1,6), un valor medio en la enseñanza secundaria (4,5) y el más bajo de la enseñanza primaria superior (3,3); cifras que se ven reflejadas en la estructura ocupacional, puesta de manifiesto por el crecimiento del promedio del estrato "profesional" (0,7) seguido del estrato 5 (0,6).

Como puede apreciarse, Panamá comparte con Argentina, Chile y Costa Rica, uno de los crecimientos más intensos de la educación en las ocupaciones "bajas en el terciario", aunque comparte con Chile la gran expansión del estrato "profesional y semi-profesional".

Como excepción, dentro del grupo de países de más alto nivel educacional, el crecimiento de la educación en el estrato 3 no ocurre en forma equivalente a la de los otros países, correspondiéndole el valor más bajo de la distribución de promedios (0,1).

### República Dominicana

El comportamiento de este país según el cuadro 36 es semejante a los anteriores a pesar de no pertenecer a dicho grupo.

Los valores más altos en el crecimiento del promedio educacional por estrato corresponden a los ya señalados, 3 y 5 (1,0 y 0,6 respectivamente).

Como se recordará, la República Dominicana presentaba un comportamiento totalmente atípico en América Latina, caracterizado por transformaciones semejantes a las de Argentina y a las del grupo de "transición avanzada". Del cuadro 15 se desprendía un gran incremento de la educación superior (el más alto de la región), y un moderado crecimiento de la educación primaria superior y media.

Sin duda, el análisis del crecimiento de los promedios que se deduce del cuadro 36 permite calificarlo en el sentido de que su diferencia básica con la situación de los países antes analizados corresponde principalmente a la expansión de la enseñanza primaria superior, y no a la media o superior.

De todas formas, los estratos ocupacionales "beneficiarios" de este incremento educacional no son principalmente los grupos de obreros industriales, o empleadores o el sector campesino. Se repite para este país, en cambio, lo mismo que ocurre para Argentina, Chile, Costa Rica y Panamá, aunque con un nivel educacional más bajo.

## Paraguay

El crecimiento de los promedios educacionales para las ocupaciones en Paraguay, es el más homogéneo de la región. Como ya se indicó en capítulos anteriores, este país tiene uno de los crecimientos más altos y regulares a lo largo de las dos últimas décadas, y además, cabe agregar a partir de las evidencias adicionales del cuadro 36, que los mismos se distribuyen en los estratos ocupacionales sin indicar importantes rupturas o discontinuidades.

## Guatemala

De los países de nivel educacional más atrasado y que experimentan un crecimiento lento de sus niveles, Guatemala constituye el caso más evidente, y muestra que la expansión educacional sigue la línea de la estructura ocupacional.

Aparentemente en este caso el crecimiento del promedio educacional para cada estrato es función de la posición relativa del mismo; cuanto más alto es el estrato considerado tanto mayor es el crecimiento del promedio.

La única discontinuidad al respecto se encuentra en la ocupación correspondiente a tareas de nivel bajo en el sector secundario (0,3).

Como se anticipó al comienzo de este análisis, este tipo de relación entre educación y estructura ocupacional viene a aportar evidencias adicionales a las expuestas en el capítulo II, en el sentido de que la educación parece reforzar la estructura ya consolidada (en este caso ocupacional) sin llegar a crear en la misma medida tensiones estructurales o desequilibrios entre ambas escalas de rango. Por el contrario, la situación de Guatemala ilustra muy bien un proceso que tiende a crecer sobre la base de una relativa cristalización o consistencia entre las ocupaciones y sus niveles educacionales.

Obviamente se trata en este caso de sociedades con un rezago de magnitud importante con respecto a otros países de la región y cuya transformación parece operarse en forma muy lenta.

Es posible también que esta peculiaridad de Guatemala confirme el carácter extremadamente simbólico de la educación como indicador de status en sociedades muy atrasadas y con casi ningún componente instrumental.

## México

Este país presenta serias dificultades comparativas para los estratos de "empleadores" (urbanos y rurales) en razón de problemas censales; por consiguiente las cifras para los estratos 1 y 7 son de muy baja confiabilidad y no parece pertinente el análisis.

El crecimiento de la escolaridad expuesto en el cuadro 15 indicaba que México crecía en los niveles de enseñanza primaria superior y media en forma moderada. Estos crecimientos se evidencian en los promedios educacionales de los estratos ocupacionales en forma muy semejante a Panamá: crece el estrato 5 pero no así el 3. En particular para el caso de México, este último, compuesto por las ocupaciones de vendedores, empleados y personal subalterno de industria, comercio y servicios, experimenta un descenso de 0,6 en sus niveles de escolarización.

En este caso, es probable que la expansión de la estructura productiva y de los roles ocupacionales que ella genera, sean superiores al crecimiento educacional en la enseñanza secundaria. Y también aquí los resultados son coincidentes con los del cuadro 15 en el sentido de que la mayor expansión educacional del sistema mexicano se registraba en la enseñanza primaria y superior, en tanto que los estratos ocupacionales que más crecen corresponden al de "profesionales" (0,8) y actividades de nivel bajo en el terciario (0,6).

Para terminar con la discusión del cuadro 36, es necesario llenar algunas omisiones que de propósito se han deslizado en el análisis previo. La primera de ellas se refiere a las tasas negativas de crecimiento.

Como puede apreciarse de la lectura del cuadro, existe una reiteración de un crecimiento negativo en varios países, principalmente en los estratos de "empleadores y personal de dirección" tanto rural como urbano (Chile, El Salvador, República Dominicana y Paraguay). En algunos casos, así en los dos últimos, alcanza a cifras importantes el decrecimiento de los promedios en los estratos de empleadores y directores en actividades secundarias y terciarias.

Ya hemos anticipado una interpretación para el caso chileno aunque creemos que ella puede ser diferente para los restantes países.

El principal problema que se plantea para este tipo de estratos es su gran heterogeneidad; como es sabido entre los empleadores se encuentran, por ejemplo, empresarios de establecimientos de muy diverso tamaño y jerarquía. La alteración de la composición de empleadores según este criterio puede ser la causa de las variaciones encontradas. No se trataría de variaciones educativas entre los empresarios propiamente dichos, sino de los cambios en la composición de los establecimientos según tamaño y nivel económico.

Habría que admitir como plausible la hipótesis de que en estos países cambia la estructura de las empresas con la proliferación, en la década, de nuevos establecimientos o comercios de menor tamaño (o de empresas medias en las zonas rurales o familiares), y que las mismas corresponden a propietarios de niveles sociales por lo menos más bajos que en un momento anterior.

Si se analizase la representación gráfica podría evaluarse la dispersión y varianza de los niveles educacionales para estos estratos, apreciándose que en todos los países donde se produce una reducción de los promedios, los mismos corresponden al gran descenso de los "altos educados" (niveles de escolaridad de 13 y más años), y al crecimiento de los niveles más bajos ("ninguna instrucción") o bien de los niveles medios.

Paraguay es un claro ejemplo de esto último, mientras que la República Dominicana evidencia un gran descenso en los niveles de más baja escolarización.

Con respecto a los "empleadores agrícolas" el comportamiento de El Salvador y la República Dominicana es semejante, indicado por una disminución de los niveles de más baja escolaridad.

Un segundo hecho que llama la atención por el enérgico descenso del promedio, es el caso de los "profesionales" de Costa Rica, (0,8); aquí el factor que produce las modificaciones proviene de la baja representación de la educación superior en la muestra. Como ya se señaló oportunamente, existe un error muestral muy elevado que

provoca una subrepresentación de este nivel educacional.

Un último aspecto merece ser destacado; es el comportamiento del sector secundario en las ocupaciones de nivel bajo. En términos relativos, puede decirse que es aquí donde se produce el "gran estancamiento" educacional. El obrero industrial y las tareas afines (cuenta propia, semiartesano, pequeño taller familiar, etc.) no incrementan comparativamente sus niveles educacionales 50/; y algo semejante ocurre con los obreros agrícolas aunque en escala menor. De cierta manera este resultado es más previsible y de todas formas sólo en un país el crecimiento educacional del sector bajo industrial es más elevado que el de su equivalente agrícola.

El hecho es destacable no sólo como indicador pertinente de la situación de este estrato, sino porque indica, en términos dinámicos, que la tendencia del crecimiento hace cada vez más consistente las ocupaciones industriales bajas con sus niveles educacionales.

### Educación y ocupación según sexo

En el capítulo II, hemos tratado de las diferenciales en materia de educación según sexo con respecto al analfabetismo, comprobando una elevada discriminación con tendencias que indican que las mismas quizás perduren en las próximas décadas.

En este punto no podremos tratar detenidamente el tema de las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la relación educación-ocupación, puesto que un análisis de esta naturaleza merecería una atención centrada en una variable independiente no comprendida entre nuestros objetivos.

La literatura reciente ha registrado el contraste existente entre el rápido crecimiento educacional de la mujer en relación a su baja participación en la fuerza de trabajo. M. Wolfe ha indicado en un reciente trabajo que "la expansión educacional de la mujer ha sido la más próxima a la igualdad si se la compara con cualquier otro aspecto mensurable del cambio", y H. Kirsch, sintetizando las principales conclusiones de su trabajo, afirma: "el cambio ascendente que acusa el empleo femenino constituye una mejora de su situación con relación al hombre. Pero esto de ningún modo significa un avance sin restricciones. El hecho de que, salvo el incremento del personal administrativo femenino registrado en Argentina, gran parte del cambio se encontró en categorías tales como profesionales dependientes, pequeños empresarios, comerciantes, empleados y vendedores hace dudar de que la mayor igualdad de las mujeres que participan en la fuerza de trabajo tenga significación. Por el contrario, indica que siguen ampliándose las actividades intermedias en que no hay competencia con los hombres, que en la administración pública hay un aumento general de los cargos innecesarios, que la mujer se encuentra en desventaja en las profesiones como la medicina, la arquitectura y la ingeniería, que pueden ejercerse en forma independiente

---

50/ El relativo estancamiento de los niveles educacionales entre los obreros industriales puede derivar de un crecimiento en la varianza interna del grupo, cuya causa radica en que un reducido sector puede incrementar sus niveles educacionales (por ejemplo, obreros especializados y enseñanza técnica) pero sin llegar a compensar los efectos de un estancamiento o deterioro educacional de la mayoría compuesta por obreros no especializados o recientemente incorporados. Esta precisión parece pertinente hacerla extensiva a todas las categorías ocupacionales desde el momento que, en mayor o menor medida, todas presentan una heterogeneidad interna derivada del agrupamiento de ocupaciones.

y que tradicionalmente han estado reservadas a los hombres, y que las mujeres siguen inclinándose por los campos de estudio cuyos fines son más bien decorativos que profesionales" 51/.

En el capítulo II de este trabajo, finalmente, nos hemos preocupado de demostrar que la educación femenina crece en forma moderada en los niveles educacionales más bajos, y que en los más altos correspondientes a secundaria y universidad alcanza cifras de gran magnitud. Sin embargo, a partir de aquel análisis nada se podría añadir acerca de las consecuencias del crecimiento educacional diferencial sobre la estructura ocupacional.

En este análisis por lo menos, nos interesa, y nuevamente a título exploratorio, establecer las relaciones más simples, desagregando por sexo el cuadro 33 para contrastar la estructura de distribuciones entre ambas.

Los cuadros 34 y 35 expresan dichas distribuciones y en ellos se pueden apreciar que tanto para hombres como para mujeres las conclusiones globales del cuadro 34 son igualmente válidas.

Como regla general, el nivel educacional de las mujeres es menor en todos los estratos ocupacionales, salvo en ciertas circunstancias donde la relación se invierte. Estos casos corresponden a las ocupaciones del estrato 3 y del 4 y para los países con mayor nivel de desarrollo y modernización relativos.

Con respecto a las ocupaciones de vendedores, empleados y personal subalterno de industria, comercio y servicios, la superioridad del promedio masculino aparece sólo en los países más rezagados (Honduras, Nicaragua y El Salvador) y en Perú y Paraguay.

Para los restantes países las diferencias que indican superioridad en las mujeres son las siguientes: Argentina (0,5), Brasil, 1960 (0,6), Chile (1,1), Costa Rica (0,2), Ecuador (0,4), Guatemala (1,1), Panamá (1,0), República Dominicana (1,3) y Uruguay, 1960 (2,8).

Naturalmente que sobre estos resultados influyen múltiples aspectos relacionados con las transformaciones de la estructura ocupacional de cada país y con las pautas culturales que condicionan la incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo. Sin embargo, es interesante comprobar que para los países que ya han avanzado en el proceso de expansión educacional y donde la incorporación de la mujer a las actividades productivas no se limita o se ve restringida a las "actividades tradicionales", el estrato en el cual parece existir capacidad de absorción de la educación creciente femenina, es precisamente el estrato 3.

Puede considerarse que la condición - sexo - puede ser compensada por el logro de una educación más alta de manera tal que permita obtener mayores oportunidades de ingresar a la estructura productiva.

El mecanismo de incorporación de la mujer a mejores ocupaciones parece requerir

---

51/ M. Wolfe, "La participación de la mujer en el desarrollo de América Latina" y H. Kirsch, "La participación de la mujer en los mercados laborales latinoamericanos", ambos en CEPAL, Mujeres en América Latina, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1975.

por lo tanto una "sobreeducación" con referencia al hombre, cuando se trata de competir en el mercado ocupacional. Por supuesto que esto no significa que haya equivalencia en otros niveles, como por ejemplo el ingreso o la jerarquía del empleo.

Con respecto a las ocupaciones en la industria en los tramos más bajos (asalariados, cuenta propia, etc.), también se presenta una situación semejante aunque limitada a los países de más alto nivel. Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica son los países donde el nivel promedio de educación entre las mujeres es más alto que entre los hombres; si bien las diferencias no son de la misma magnitud que para el estrato 3, ellas siguen la misma pauta. También en este estrato, para que la mujer pueda tener acceso a la misma ocupación que el hombre, debe tener, como promedio, un mayor nivel educacional.

Como es obvio influyen sobre estos resultados la composición interna de cada estrato y el hecho de que algunas categorías ocupacionales abarcan ocupaciones muy diferentes. Aunque quizás lo más importante sea el hecho de que ciertas ocupaciones son típicamente femeninas o masculinas, y que al agregarlas se puede estar encubriendo este hecho (así, algunas ocupaciones típicamente femeninas como maestras, empleadas domésticas, secretarías, enfermeras, etc.).

De todas formas y si se eliminan del análisis los estratos 1 y 7 por el bajo número de mujeres que los integran, el comportamiento antes señalado parece constituir un problema característico de un desarrollo relativo avanzado de las sociedades, el que también se expresa en otros estratos ocupacionales. Así, por ejemplo, la tendencia evidenciada por el estrato "profesionales" en Argentina y Costa Rica indica una aproximación de los niveles educacionales entre hombres y mujeres (mayor crecimiento entre éstas), mientras que en Chile las mujeres en el estrato profesional ya tienen más altos niveles educacionales que los hombres, y la distancia tiende a incrementarse en la década.

La difícil inserción de la mujer en la esfera productiva a niveles ocupacionales medios y altos parece plantear entonces un problema que merece una atención más detenida y el tratamiento de una información más acorde con el objeto estudiado.

### Estructura ocupacional y niveles de instrucción

El análisis del cuadro 33 pudo aportar elementos iniciales para un análisis dinámico del crecimiento educacional en la estructura ocupacional, aunque no permite, por las características de la información disponible, identificar los niveles educacionales causantes de dicho crecimiento. Al respecto desarrollaremos un análisis de los cuadros 37 al 41, en los cuales se establece la tasa de incremento educacional para cada estrato y para cada nivel educacional.

La interpretación de los referidos cuadros no es nada simple dada la variación en la magnitud de las cifras sobre las que se calcula la tasa. Puesto que se trata del cociente 1970/1960 de los niveles educacionales para cada estrato y para cada país, el mismo se ve desproporcionadamente afectado cuando se trata de porcentajes muy bajos; así por ejemplo, la educación media, en obreros agrícolas, es prácticamente nula pues da como resultado tasas de crecimiento que carecen de sentido; otro tanto podría decirse para los niveles más bajos de la educación cuando se consideran estratos ocupacionales altos y, en particular, los profesionales.

Hechas estas salvedades, sólo resta la posibilidad de un análisis de los estratos ocupacionales siempre que los niveles educacionales estudiados correspondan a

frecuencias de casos lo suficientemente numerosos como para asegurar, o por lo menos actuar suponiendo que no se introducen variaciones provenientes de otras fuentes 52/.

De acuerdo con la construcción de la tasa, valores mayores que uno corresponden a incrementos de la educación y valores menores, a un descenso.

Se espera que a través del análisis que se hace a continuación, puedan especificarse los crecimientos promediales establecidos en cuadros anteriores de manera que permitan relacionar la expansión educacional según niveles (punto tratado en el capítulo II) con los diferentes niveles ocupacionales.

De la consideración conjunta de los cuadros 37 al 41, es posible identificar la pauta de crecimiento educacional para cada estrato en forma aislada.

a) Con respecto a las ocupaciones bajas en el sector secundario en páginas anteriores se hizo referencia al hecho de que constituye uno de los estratos que comparativamente tiene los menores promedios de crecimiento. Las reducidas tasas de crecimiento encontradas se explican en estos cuadros a través de ciertas pautas identificables:

i) Un primer grupo de países, entre los cuales Chile constituye el caso más evidente, experimentan un crecimiento educacional a partir de un elevado descenso de los "sin instrucción" y "primaria inferior"; un moderado descenso de "primaria superior" y un incremento de la enseñanza secundaria. Costa Rica comparte esta característica aunque no presenta valores decrecientes en todos los casos sino que demuestra una gran estabilidad en "sin instrucción" y "primaria superior". Los otros dos países que siguen la misma pauta, aunque con algunas variaciones, son Paraguay y México. En el primer caso a la vez que se registra un gran crecimiento en los niveles secundarios, también hay incrementos en "primaria superior": ii) Un segundo grupo de países demuestran que el crecimiento se produce por el elevado incremento de la educación "primaria superior" y por un moderado decrecimiento de "sin instrucción". Son ellos El Salvador y Guatemala; iii) El caso atípico de la distribución lo constituye la República Dominicana que ve decrecer el nivel educacional por el incremento de la categoría "sin instrucción". Ahora bien, sobre la expansión educacional de este país ya se trató en capítulos anteriores.

La pauta de Argentina no puede ser tenida en cuenta, en vista de los ya señalados problemas censales, aunque si se supone que la distorsión que produce el cambio de criterios censales es homogénea, los resultados de Argentina corresponderían a una situación equivalente - y aún más extrema - que la de Chile. Aparentemente entonces, detrás de los crecimientos educacionales advertidos en el estrato industrial urbano en ocupaciones bajas, aparecen alteraciones de muy pequeña entidad - numéricamente consideradas - que en algunos casos (países más avanzados) derivan

---

52/ Es preciso agregar que existen otros problemas derivados de criterios censales y de errores de muestreo: a) en Argentina la enseñanza primaria aparece en 1960 con 6 años mientras que en 1970 tiene 7; en segundo lugar, en 1970, Argentina agrega todos los "sin instrucción" a la categoría de primer año primaria; b) los porcentajes de "sin información" para Guatemala son sumamente elevados para ambos censos, aunque para 1970 alcanzan casi a un 50 por ciento de la población; c) a raíz de problemas derivados de cambios en los criterios censales, México presenta resultados sesgados en las dos categorías de "empleadores".



de la existencia creciente de un reducido grupo de obreros "educados" que tienen enseñanza secundaria - probablemente técnica -, y en los países menos avanzados, por la cristalización de niveles crecientes de educación primaria completa.

b) Con respecto al estrato compuesto por los obreros agrícolas, la situación de Chile, Costa Rica y Paraguay es otra vez la de aquellos países donde los crecimientos dependen de los niveles educacionales más altos (primaria superior).

La "transición avanzada" se manifiesta en estos países en la enérgica reducción de la categoría "sin instrucción", y en una moderada reducción de la "primaria inferior". Todo parece indicar que en aquellos tres países dicho estrato se aproxima en forma rápida a las situaciones de Argentina y Uruguay. Por otra parte, están los países más atrasados, como Guatemala y El Salvador, con un decrecimiento apenas moderado (0,86 y 0,88) de sus niveles de "sin instrucción" conjuntamente con un crecimiento, también moderado, de la "enseñanza primaria inferior" y mucho más elevado de la "superior" (1,82 y 2,26 respectivamente). De todas formas este intenso crecimiento afecta a pequeños sectores del estrato. México por su parte posee un comportamiento peculiar, puesto que no reduce la categoría de "sin instrucción", crece en "enseñanza primaria inferior" en forma muy importante (2,42) a tal punto que constituye el mayor crecimiento en todos los países, para decrecer seguidamente en la "primaria superior". En apariencia el importante esfuerzo educacional que se realiza en este país durante la década alcanza a elevar solamente los niveles más bajos de la enseñanza elemental.

Panamá, por último, presenta un comportamiento de difícil interpretación, atribuible probablemente a criterios censales diferentes, por cuanto la base de su crecimiento está en la enseñanza secundaria y no en los niveles educacionales más bajos.

Como síntesis de lo antes expuesto, podría decirse que las características educacionales del estrato bajo en tareas agrícolas de los países considerados, está en un proceso muchas veces intenso de transformación. Esto ocurre ya sea en los países más avanzados, donde los niveles de educación primaria completa alcanzan a incrementarse en un 50% (Costa Rica 1,51 y Paraguay 1,54), o bien en los más atrasados donde este nivel alcanza a duplicarse para un número más reducido de individuos pertenecientes al estrato, pero donde la incorporación al sistema educacional afecta a amplios sectores de población.

c) Con respecto al estrato compuesto por actividades de servicio (sector terciario bajo) el comportamiento de los países según las transformaciones en los niveles educacionales, sigue una pauta semejante al estrato anterior con un desplazamiento hacia niveles educacionales más elevados. En este estrato son Chile y Panamá los países donde el crecimiento educacional se da en el nivel más alto. Como puede apreciarse de la consideración conjunta de los cuatro primeros cuadros, decrecen regularmente en estos países los niveles "sin instrucción", "primaria inferior" y "primaria superior", en tanto que la secundaria crece en forma importante para Chile (incremento de casi un 50%) y en forma moderada para Panamá.

Por su parte, Costa Rica, Paraguay, la República Dominicana y México, siguen una pauta muy semejante a los anteriores, con la diferencia de que también crece en forma moderada la "primaria superior" para los cuatro países (1,30, 1,21, 1,16 y 1,19 respectivamente).

Sin embargo, el crecimiento de la enseñanza media es, para Costa Rica, la República Dominicana y México, mucho mayor que para Chile y Panamá; para el primer país las cifras indican que el nivel de enseñanza secundaria más que se duplica (2,28), para la República Dominicana casi alcanza a duplicarse (1,85), en tanto que

para México alcanza a 1,97.

Finalmente, los países más rezagados, El Salvador y Guatemala, presentan un decrecimiento sólo en la categoría "sin instrucción". El nivel de educación primaria inferior se mantiene casi estable (1,04 y 1,07); el de primaria superior crece en forma importante (1,40 y 1,40) mientras que la educación secundaria lo hace según tasa muy elevadas (2,53 y 1,88 respectivamente). Este último crecimiento, al igual que en otros estratos, afecta a un porcentaje muy reducido del mismo.

La incidencia de la enseñanza secundaria en el crecimiento educacional del estrato es, en la mayor parte de los países, sin duda su rasgo más notable.

Si bien son los países con niveles más avanzados, los que experimentan los mayores cambios internos en su composición educacional, de todas formas la importancia de la expansión educacional a nivel secundario parece constituir un proceso rápido y generalizado que está afectando toda la región.

Una observación detenida del cuadro 40, donde se expresan las tasas de crecimiento para la educación secundaria, permite evidenciar que la mayor incidencia de este nivel educacional sobre la estructura ocupacional tiene consecuencias mayores sobre este estrato de ocupaciones bajas en el terciario.

Como regla general, y salvo la excepción de Paraguay, en todos los países el valor más alto de crecimiento educacional, o uno de los valores más altos, aparece en las ocupaciones manuales de servicios en el sector terciario.

De acuerdo con estas consideraciones, y teniendo en cuenta la gran expansión educacional de estos niveles, el cuadro 40 permite identificar a este estrato como el grupo de actividades que absorbe en mayor proporción a los "educados" que no tienen acceso a niveles ocupacionales acordes con su grado de instrucción. Esta característica parece tener mayores consecuencias en aquellos países donde el proceso de expansión educacional secundaria está más avanzado. Precisamente Chile y Panamá son los países donde la absorción de "educados medios" por parte de los estratos ocupacionales más altos parece tornarse más difícil. Costa Rica que también presentaba una de las más altas tasas de incremento de la enseñanza secundaria de este nivel en todos los estratos - único país con crecimiento educacional alto en los siete estratos ocupacionales -, presenta sin embargo una tasa de incremento en educación secundaria mucho más elevada que el promedio. Por su parte, los países más atrasados, si bien numéricamente no alcanzan a tener proporciones equivalentes de individuos en esta situación, su reducido grupo de "altos educados" en este estrato también tiende a crecer en forma enérgica.

d) El estrato compuesto por actividades por cuenta propia en el comercio, y por empleados, vendedores y personal subalterno de la industria, comercio y servicios, constituye con seguridad uno de los agrupamientos más heterogéneos entre las ocupaciones; su análisis presenta por lo tanto problemas adicionales difíciles de resolver sin una desagregación mayor.

De todas formas, cabe recordar que precisamente en este estrato, considerado con frecuencia como el más bajo dentro de las ocupaciones no manuales, se presenta el corte educacional de mayor magnitud (véase cuadro 33), y que constituía uno de los estratos de mayor crecimiento educacional conjuntamente con el estrato 5.

Tres países, nuevamente Chile, Costa Rica y Panamá, evidencian una alteración de la composición interna educacional del estrato por un descenso pronunciado del nivel correspondiente a la "enseñanza primaria superior" y un incremento de la "educación universitaria". Chile y Panamá en cambio se diferencian de Costa Rica porque se mantiene relativamente estable el nivel secundario en los primeros y por cre-

cer en Costa Rica. De todas formas, la pauta de crecimiento de estos tres países es lo suficientemente homogénea como para justificar su agrupamiento. Se trata en este caso de países de "transición educacional avanzada", donde la educación superior tiene una gravitación decisiva en el incremento educacional del estrato. Chile y Costa Rica manifiestan precisamente en este estrato una mayor magnitud en las tasas de crecimiento de la educación superior. Un análisis del cuadro 41 aisladamente permite comprobar que ningún otro estrato ocupacional crece en igual magnitud 53/. Panamá en cambio parece absorber los niveles educacionales altos en forma más equilibrada (1,31 en el estrato 1; 1,39 en el estrato 2; y 1,29 en el estrato 3).

De acuerdo con lo expuesto, el comportamiento del estrato considerado parece ser equivalente al estrato 5 antes analizado, aunque referido al nivel educacional superior y no a la enseñanza media. Existe un volumen importante - y creciente - de individuos de nivel educacional universitario que no logran tener acceso a ocupaciones de nivel más alto, y esta situación se intensifica para los países más avanzados.

En segundo lugar, puede considerarse otro grupo constituido por los países más atrasados, donde el proceso está condicionado por la estabilidad de los niveles de "educación primaria superior" y "educación media" en tanto crece solamente la "educación superior". Guatemala está en esta situación, y también en cierto sentido El Salvador aunque sin crecimiento en ninguno de los tres niveles, mientras que la República Dominicana parece encontrarse a medio camino entre este grupo y el anterior.

Finalmente, Paraguay constituye un caso desviado con crecimiento solamente en la enseñanza media; y México por su parte presenta la situación inversa, pues allí decrece solamente la educación media 54/.

Como se puede apreciar, el comportamiento del estrato, en términos de incrementos de las tasas educacionales, sigue una estructura semejante a la de los estratos antes discutidos aunque aquí también, como se señaló para los estratos 3 y 6, las diferencias se establecen con relación a un nivel educacional más elevado (enseñanza superior).

e) El estrato compuesto por las actividades profesionales y semiprofesionales no sigue una pauta clara de crecimiento en comparación con los demás estratos; en algunos países se produce un notable incremento de la educación media, probablemente correspondiente a tareas semiprofesionales o a especializaciones técnicas de carácter preuniversitario. Este proceso es muy claro y ya fue señalado para Costa Rica donde el promedio educacional se reducía en 0,8 (véase cuadro 36) en razón de una alteración interna de la composición educacional media y superior de magnitud considerable (crece en 2,60 la educación media y se reduce en 0,35 la universitaria).

---

53/ Si bien Chile presenta valores de 4,00 y 3,00 en el crecimiento de las ocupaciones correspondientes a los estratos 4 y 5, la magnitud de los casos en educación superior es muy reducida haciendo por tanto, poco confiable los resultados.

54/ Paraguay tiene problemas comparativos para la enseñanza universitaria derivados de una sobrerrepresentación de este nivel en las muestras OMUECE (1960). Véase en el cuadro 41 que sistemáticamente, y para todos los estratos, la educación universitaria sufre una drástica reducción.

México por su parte, refleja en este cuadro algunas pautas ya antes anotadas. Aparentemente el proceso de transformación en México, y el peculiar proceso de urbanización y movimientos migratorios internos campo-ciudad, tienden a hacer perder niveles bajos a veces en forma discontinua.

Paraguay sigue la misma pauta y la República Dominicana en menor grado. Por su parte, el comportamiento de Guatemala, México y Panamá se diferencia del resto por presentar un neto crecimiento del nivel universitario sin disminuir su nivel secundario.

Chile a su vez comparte la situación de ambos grupos, experimentando un crecimiento moderado a nivel secundario y universitario.

Es probable que la disminución de los niveles universitarios en muchos países pueda tener alguna relación, es decir, derivar de transformaciones que se están produciendo en la estructura interna de las profesiones y en la aparición de nuevas ocupaciones de nivel intermedio (clasificadas bajo el rubro de semiprofesionales). Por el contrario, el segundo grupo de países parecería seguir una pauta clásica de crecimiento basada en la proliferación de status educacionales correspondientes a profesiones universitarias liberales.

f) Por último, las ocupaciones correspondientes a empleadores y personal de dirección comprendidas en los estratos 1 y 7 (sectores secundario y terciario, y agrícola-extractivo) no presentan una pauta clara. Un análisis a partir de la información disponible no parece aportar datos que puedan ser interpretados en forma confiable en virtud de la gran heterogeneidad de situaciones que comprende cada uno de estos estratos.

La desagregación de estos estratos según niveles y jerarquía de las empresas parece constituir un requisito indispensable para un análisis confiable, aspecto éste que queda fuera de nuestras posibilidades.

De todas maneras, no debe desconocerse que el análisis de ciertas ocupaciones comprendidas en estos estratos apunta a componentes tan relevantes para el análisis educacional, como pueden serlo sus relaciones con la estructura de poder.

Los estratos ocupacionales 1 y 7 se encuentran comprendidos en las posiciones de la clase alta, y los cargos de dirección y administración del poder político y de los aparatos de administración del poder. El análisis de la relación entre ocupaciones y educación posibilitaría una visión de la permeabilidad o accesibilidad de los educados a las esferas de decisión y ejercicio del poder.

Una información más desagregada permitiría una aproximación de esta naturaleza, que es con toda evidencia, de decisiva importancia en el estudio de las consecuencias de la expansión educacional.

Aunque sea sólo a título indicativo de un área que merece una atención especial, digamos que el comportamiento educacional del estrato 1 cuando se le compara con el estrato 3, demuestra que los niveles son muy semejantes para la mayor parte de los países más avanzados, lo que no ocurre con Brasil (1960), El Salvador, Guatemala, Honduras (1960), Nicaragua, Paraguay y Perú.

Un análisis más preciso de las tendencias del crecimiento educacional en estos estratos podría demostrar a la vez, que cuando surgen problemas de desajuste los niveles educacionales y el acceso a la categoría "propietaria y de dirección" pueden contribuir a reforzar conflictos y problemas que derivan de la inserción de los educados de nivel más alto en las esferas de decisión de la sociedad.

Cuadro 33. Promedio de años de escolaridad para siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

País	Año	Estratos ocupacionales						
		Empleadores y personal de dirección	Profesionales y semi-profesionales y dependientes	Cuenta propia, comercio, vendedores empleados	Bajos en ocupaciones secundarias	Bajos en ocupaciones terciarias	Bajos en ocupaciones primarias	Empleadores en agricultura e industria extractiva
Argentina	1960	6,1	11,0	6,9	4,5	3,7	2,7	3,6
	1970	9,0	11,6	8,6	6,2	5,9	4,4	6,3
Brasil	1960	4,7	10,6	7,2	2,7	2,4	0,9	5,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...
Chile	1960	8,9	10,8	8,1	4,9	3,8	2,5	7,1
	1970	9,1	11,8	8,7	5,2	4,6	3,1	7,0
Costa Rica	1960	7,1	11,4	6,1	4,1	3,2	2,4	3,2
	1970	7,9	10,6	7,3	4,5	4,2	2,9	3,4
Ecuador	1960	6,6	10,0	6,0	3,7	2,7	1,8	3,1
	1970	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	5,1	9,4	4,7	2,8	1,8	0,6	2,5
	1970	6,4	10,1	5,5	3,6	2,5	1,0	1,8
Guatemala	1960	4,4	8,5	5,6	2,3	1,5	0,5	0,8
	1970	5,9	10,0	6,3	2,6	2,1	0,8	2,2
Honduras	1960	6,7	9,0	4,8	2,4	1,7	0,7	1,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	3,8	8,5	6,2	3,5	2,3	1,7	1,4
	1970	6,2	9,3	5,6	3,5	2,9	1,6	2,6
Nicaragua	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	6,9	10,2	5,1	3,1	2,0	0,7	1,8
Panamá	1960	8,5	11,1	8,5	5,4	4,3	2,0	3,1
	1970	9,0	11,8	8,6	5,5	4,9	2,4	3,5
Paraguay	1960	9,4	10,8	7,7	3,9	3,5	2,3	4,3
	1970	8,4	11,3	7,5	4,3	3,9	2,7	5,0
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	8,1	12,0	7,0	4,6	4,3	2,1	4,1
Rep. Dominicana	1960	7,9	9,4	5,4	3,6	2,6	1,4	2,5
	1970	6,7	10,1	6,4	3,6	3,2	1,7	2,0
Uruguay	1960	6,1	9,8	6,5	4,3	3,7	2,6	4,0
	1970	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: ONUCE

Cuadro 34. Promedio de años de escolaridad masculina en siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

País	Año	Estratos ocupacionales						
		Empleadores y personal de dirección	Profesionales y semi-profesionales y dependientes	Cuenta propia, comercio, vendedores empleados	Bajos en ocupaciones secundarias	Bajos en ocupaciones terciarias	Bajos en ocupaciones primarias	Empleadores en agricultura e industria extractiva
Argentina	1960	6,0	12,0	5,2	4,4	4,5	2,7	3,5
	1970	9,1	12,4	8,5	6,2	6,4	4,5	6,3
Brasil	1960	4,7	10,7	7,2	2,8	3,3	1,0	5,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...
Chile	1960	7,0	11,7	5,9	4,2	3,9	2,3	3,2
	1970	8,1	10,2	6,9	4,5	4,4	2,9	3,4
Costa Rica	1960	9,1	11,5	7,8	4,8	5,0	2,5	7,1
	1970	9,2	12,1	8,7	5,2	6,0	3,1	7,0
Ecuador	1960	6,5	11,2	5,9	4,1	4,0	1,8	3,1
	1970	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	3,1	9,7	5,6	2,9	3,1	0,6	4,6
	1970	6,7	10,4	6,2	3,8	3,3	1,0	1,8
Guatemala	1960	4,8	8,8	5,4	2,4	2,3	0,5	0,8
	1970	6,3	10,3	5,9	2,7	3,1	0,8	2,2
Honduras	1960	6,6	9,5	4,9	2,6	3,0	0,7	1,2
	1970	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	4,2	8,7	6,0	3,5	3,1	1,7	1,4
	1970	6,5	9,0	5,5	3,7	3,7	1,6	2,4
Nicaragua	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	7,5	11,2	5,4	3,2	2,8	0,7	1,8
Panamá	1960	8,6	11,2	8,0	5,4	4,8	2,0	3,0
	1970	9,0	12,0	8,1	5,6	5,5	2,4	3,5
Paraguay	1960	9,4	11,0	8,1	4,3	4,5	2,4	4,3
	1970	8,5	11,4	7,6	4,6	5,2	2,9	5,0
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	9,4	11,5	7,3	4,8	5,8	2,2	4,2
Rep. Dominicana	1960	8,0	10,3	5,4	3,7	3,7	1,4	2,5
	1970	6,5	10,4	6,2	3,5	4,0	1,7	2,0
Uruguay	1960	6,2	10,9	6,3	4,2	4,2	2,7	4,0
	1970	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: ONUCE.

Cuadro 35. Promedio de años de escolaridad femenina en siete estratos ocupacionales en 15 países de América Latina, IEA 10 años y más, 1960-1970

País	Año	Estratos ocupacionales						
		Empleadores y personal de dirección	Profesionales y semi-profesionales y dependientes	Cuenta propia, comercio, vendedores empleados	Bajos en ocupaciones secundarias	Bajos en ocupaciones terciarias	Bajos en ocupaciones primarias	Empleadores en agricultura e industria extractiva
Argentina	1960	5,8	10,4	7,5	4,5	3,3	2,4	3,3
	1970	9,3	11,3	9,0	5,9	5,4	4,3	6,7
Brasil	1960	4,5	10,1	7,8	2,2	1,8	0,8	0,0
	1970	...	...	...	...	...	...	...
Chile	1960	6,8	11,2	6,8	4,3	3,4	2,4	2,8
	1970	6,9	10,9	8,0	4,8	4,1	3,4	0,0
Costa Rica	1960	7,6	8,8	8,2	5,1	3,3	2,3	4,4
	1970	8,5	11,5	8,9	5,6	4,1	3,1	7,6
Ecuador	1960	5,7	9,0	6,3	3,0	2,2	1,2	2,8
	1970	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1960	4,1	9,0	4,0	2,2	1,4	4,5	3,0
	1970	5,3	9,8	4,6	2,7	2,3	1,2	5,2
Guatemala	1960	3,3	8,0	6,1	1,5	1,3	0,3	1,2
	1970	4,8	9,7	7,0	1,9	1,7	0,5	1,6
Honduras	1960	10,3	8,5	4,6	6,2	1,3	0,3	0,0
	1970	...	...	...	...	...	...	...
México	1960	2,7	8,3	6,5	3,9	1,9	1,7	0,9
	1970	5,7	9,4	5,4	3,6	2,6	1,7	2,4
Nicaragua	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	5,6	9,4	4,5	3,2	1,9	0,4	3,9
Panamá	1960	7,7	11,2	8,8	5,0	4,2	1,7	4,2
	1970	8,8	11,6	9,1	4,9	4,5	1,4	3,4
Paraguay	1960	8,0	11,7	7,2	3,3	3,1	1,7	4,5
	1970	7,4	11,0	7,1	3,9	3,7	2,2	5,7
Perú	1960	...	...	...	...	...	...	...
	1970	4,6	12,6	6,4	3,3	3,3	1,0	3,1
Rep. Dominicana	1960	6,3	8,7	5,7	3,7	2,2	0,9	1,2
	1970	6,6	9,7	7,5	3,0	2,8	1,3	1,2
Uruguay	1960	5,8	7,2	9,1	4,7	3,3	2,8	3,6
	1970	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: OMUECE

Cuadro 36. Crecimiento del promedio de años de escolaridad según siete estratos ocupacionales en nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Argentina a/	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay	Rep. Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio e industria.	1,9	0,2	0,8	1,3	1,5	(2,4) <sup>b/</sup>	0,5	-1,0	-1,2
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	0,6	1,0	-0,8	0,7	1,5	0,8	0,7	0,5	0,7
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.	0,8	0,6	1,2	0,8	0,7	-0,6	0,1	-0,2	1,0
Bajos en ocupaciones secundarias.	0,7	0,3	0,4	0,8	0,3	0,0	0,1	0,4	0,0
Bajos en ocupaciones terciarias.	1,2	0,6	1,0	0,7	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6
Bajos en ocupaciones primarias.	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	-0,1	0,4	0,4	0,3
Medios y altos en ocupaciones primarias.	1,7	-0,1	0,2	-0,7	1,4	(1,2) <sup>b/</sup>	0,4	0,7	-0,5

Fuente: OMUECE.

a/ Cifras corregidas para 1970.

b/ Resultados derivados de errores muestrales (1960).

Cuadro 37. Crecimiento sin instrucción en siete estratos ocupacionales en ocho países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay	Rep. Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio, servicios e industrias	0,71	1,10	0,68	5,30 <sup>a/</sup>	(0,43) <sup>b/</sup>	0,72	1,09	3,62
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	...	1,00	0,31	3,50 <sup>a/</sup>	1,29	0,25	0,75	1,00
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.	0,63	0,79	1,00	7,80 <sup>a/</sup>	1,68	1,07	0,88	0,87
Bajos en ocupaciones secundarias.	0,70	1,00	0,80	0,51	1,04	0,86	0,61	1,51
Bajos en ocupaciones terciarias.	0,55	0,64	0,73	0,85	0,74	0,80	0,73	0,96
Bajos en ocupaciones primarias.	0,69	0,80	0,86	0,88	1,01	0,92	0,71	1,04
Medios y altos en ocupaciones primarias.	1,15	0,87	1,17	0,80	(0,71) <sup>b/</sup>	1,00	0,48	1,27

Fuente: OMUECE.

a/ No se incluyen los porcentajes de 'no declarados'.

b/ Resultados derivados de errores muestrales.



Cuadro 38. Crecimiento de educación primaria inferior en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Argentina a/	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay	Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio, servicios e industria.	(0,37)	0,97	0,57	0,63	0,76 <sup>a/</sup>	(0,62)	0,86	0,84	1,39
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	(0,56)	0,28	0,73	0,50	0,70	1,00	0,33	0,58	0,38
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.	(0,79)	0,75	0,61	0,81	1,03	6,37	0,95	0,79	0,58
Bajos en ocupaciones secundarias.	(0,70)	0,77	0,76	0,74	0,98	0,67	0,92	0,76	0,65
Bajos en ocupaciones terciarias.	(0,56)	0,64	0,63	1,04	1,07	0,67	0,91	0,78	0,59
Bajos en ocupaciones primarias.	(0,72)	0,89	1,10	1,19	1,32	2,42	0,90	0,89	0,63
Medios y altos en ocupaciones primarias.	(0,50)	0,91	1,10	1,02	1,47 <sup>a/</sup>	(2,87)	0,78	0,72	0,63

Fuente: OMUECE

a/ Resultados derivados de errores muestrales.

Cuadro 39. Crecimiento de educación primaria superior en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Argentina a/	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay	Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio, servicios e industria	(0,21)	0,83	0,80	1,04	1,20	(1,00) <sup>a/</sup>	0,94	0,94	0,94
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	(0,20)	0,48	0,55	0,77	0,70	0,72	0,83	0,48	0,59
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno industrias, comercio y servicios.	(0,23)	0,68	0,87	0,94	0,95	1,08	0,71	0,88	0,96
Bajos en ocupaciones secundarias.	(0,44)	0,88	1,02	1,28	1,16	0,97	0,35	1,13	0,86
Bajos en ocupaciones terciarias.	(0,58)	0,98	1,30	1,40	1,40	1,19	0,21	1,21	1,16
Bajos en ocupaciones primarias.	(0,90)	1,20	1,51	2,26	1,82	0,92	0,60	1,54	1,32
Medios y altos en ocupaciones primarias.	(0,76)	0,96	0,96	0,95	2,56	(1,93) <sup>a/</sup>	0,18	1,56	1,17

Fuente: OMUECE

a/ Resultados derivados de errores muestrales.

Cuadro 40. Crecimiento de educación secundaria en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Argentina a/	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay	Rep. Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio, servicios e industria.	(3,54)	0,83	1,47	1,37	1,34	(2,38) <sup>a/</sup>	0,97	2,38	0,80
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	(1,20)	1,20	2,60	0,77	1,12	0,96	0,83	2,30	1,22
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.	(2,24)	0,91	1,28	1,10	1,04	0,60	0,99	2,06	1,15
Bajos en ocupaciones secundarias.	(5,57)	1,12	1,59	1,00	1,54	1,30	1,06	2,04	1,05
Bajos en ocupaciones terciarias.	(7,71)	1,45	2,28	2,53	1,88	1,97	1,29	1,43	1,85
Bajos en ocupaciones primarias.	(10,42)	1,11	2,00	1,20	1,00	1,00	1,43	1,55	1,64
Medios y altos en ocupaciones primarias.	(7,17)	0,78	1,42	0,51	3,71	(5,27) <sup>a/</sup>	1,57	2,00	0,54

Fuente: OMUECE

a/ Resultados derivados de errores muestrales.

Cuadro 41. Crecimiento de educación universitaria en siete estratos ocupacionales para nueve países de América Latina, PEA 10 años y más, 1960-1970

Estratos ocupacionales	Argentina a/	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Panamá	Paraguay a/	Dominicana
Empleadores y personal de dirección de comercio e industria.	(1,81)	1,03	0,88	1,37	1,43	(3,68) <sup>a/</sup>	1,31	0,44	0,57
Profesionales libres y dependientes y semi-profesionales libres.	(1,10)	1,17	0,35	0,77	1,40	1,33	1,39	0,74	0,85
Actividades por cuenta propia del comercio y empleados, vendedores y personal subalterno de industria, comercio y servicios.	(1,18)	1,89	2,50	1,07	1,36	1,64	1,25	0,35	1,45
Bajos en ocupaciones secundarias.	(12,00)	4,00	1,30	1,00	1,00	1,16	1,60	0,17	...
Bajos en ocupaciones terciarias.	(3,40)	3,00	0,33	2,52	...	2,66	1,75	0,21	...
Bajos en ocupaciones primarias.	(1,66)	0,66	2,00	1,20	...	2,00	1,00	0,33	...
Medios y altos en ocupaciones primarias.	(3,44)	1,75	0,66	0,51	3,13	...	0,95	0,46	...

Fuente: OMUECE

a/ Resultados derivados de errores muestrales.

## VI. CONCLUSIONES

Las tendencias evidenciadas por la expansión educacional en el período estudiado son de tal magnitud que no parecería incorrecto señalar que el sistema educacional - considerado en sí mismo - se ha constituido en el canal de movilidad social ascendente más importante de la región.

Ni la estructura productiva permitió un incremento de los ingresos equivalente, ni la estructura ocupacional, a pesar de las profundas transformaciones experimentadas en su composición sectorial, igualan en magnitud a dicho proceso.

Por lo demás, el mencionado proceso no fue continuo en todos los niveles educacionales, y tal como se observó cuando se analizaron las tendencias de cambio en esos niveles, mientras la escolarización primaria experimenta un incremento reducido y a veces desdeñable, el de la educación media y superior es muy intenso.

Esta forma peculiar de expansión difiere notablemente de la señalada en los países desarrollados, donde el proceso de educación secundaria y, posteriormente universitaria, estuvo precedido de una cobertura casi total de la escolarización primaria 55/. Sus consecuencias se manifiestan a través de dos aspectos:

En primer lugar, en la desigualdad que evidencia la estratificación educacional, que no logra disminuir en forma significativa los índices de concentración. Salvo excepciones como las ya señaladas en el cuadro 23 y en los gráficos 1-15, los valores del índice Gini para el período 1960-1970 no se reducen en forma apreciable principalmente por el reducido incremento de la educación primaria y la persistencia del analfabetismo, o lo que es muy semejante, el número de individuos sin ninguna instrucción.

En segundo lugar, el proceso de expansión educacional tiende a generar una proliferación de status educacionales de niveles medios y altos, provocando de este modo una sobreeducación relativamente calificada que no puede ser absorbida en forma satisfactoria por ocupaciones que, teóricamente, deberían requerir este tipo de calificaciones.

Es así que algunos de los estratos ocupacionales de niveles bajos, tales como las actividades de servicios personales - servicio doméstico, etc. - comienzan a dar indicios de un crecimiento acelerado de sus promedios que alcanzan a ser secundarios; y otros, como las actividades auxiliares y el personal subalterno de la industria, comercio y servicios, como así también las actividades en el sector comercio por cuenta propia, registran incrementos igualmente elevados de educación superior y media.

Si se admitiera una relación directa entre los requerimientos del sector productivo y el crecimiento de los perfiles educacionales de las ocupaciones, sería entonces necesario demostrar que estos incrementos responden a los requeridos por la estructura productiva. Es difícil sin embargo poder justificar por el desarrollo tecnológico u económico que se requieran niveles secundarios para el desempeño de tareas como el servicio doméstico, personal de limpieza, porteros, conserjes, ascensoristas, etc., o niveles universitarios para oficinistas, mecanógrafos, carteros, cobradores, mensajeros, etc.

Los datos destacados en el capítulo V demuestran que el nivel educacional medio y superior para el primer grupo de ocupaciones - clasificadas en primera apro-

---

55/ CEPAL, Enseñanza media, estructura social y desarrollo en América Latina, E/CN.12/924, INST/S.7/L-1, CEPAL, Santiago de Chile, 1971.

ximación como "sector terciario bajo" - alcanzan en algunos países a más de un 40 por ciento del total del grupo, y que otros países con cifras todavía más bajas (Chile por ejemplo con 21% y Panamá con 17%) se aproximan aceleradamente a cifras semejantes.

También son elevadas las cifras de educación media entre quienes ejercen actividades no manuales de niveles bajos (cuenta propia en el comercio, auxiliares, ayudantes y personal subalterno) en los países extremos (72% para Argentina, 54% para Chile), mientras que los niveles universitarios alcanzan cifras superiores en un 13% para Panamá y en un 8% en Chile y Argentina.

Si nos propusiéramos - como mero ejercicio complementario de estas consideraciones - agregar algunos datos adicionales sobre la matrícula educacional, sería posible destacar, sin necesidad de recurrir a evidencias adicionales, que los efectos de la escolarización en los tramos de edades más jóvenes tendrán, en la década subsiguiente, efectos exponenciales sobre el perfil educacional de las ocupaciones. T. Frejka señala que el crecimiento de la matrícula secundaria en América Latina, en sólo cinco años (1960-1965), cuadruplicó el crecimiento de la población potencial escolar en el ciclo medio; y con respecto a la educación superior la relación es casi de 3 a 1.

"A la luz de una comparación internacional, la cantidad de enseñanza media en América Latina parece ser excepcionalmente grande. En los países de Europa Meridional del llamado Proyecto Regional Mediterráneo, parece que la cantidad relativa de enseñanza media es menor que en América Latina; en estos países la tasa de matrícula más alta observada en 1960 fue de un 25 por ciento en comparación con el hecho de que cinco países de América Latina tuvieron una tasa de matrícula de un 30 por ciento o más. (Por ejemplo, Uruguay tuvo el 47,3 por ciento)" 56/.

No es posible por lo tanto, a la luz de estas evidencias conceder demasiada importancia a los requerimientos de la estructura productiva como generadores de status educacionales. La expansión deriva principalmente de factores atribuibles a la estructura social - entre los cuales están los productivos -, pero no a través de la simple y directa relación oferta-demanda de mano de obra calificada.

La educación parece comportarse en forma semejante a lo que F. Hirsch denomina positional goods, o sea bienes cuyo usufructo individual, y los beneficios que conlleva, dependen íntegramente del grado de disponibilidad general, o sea del grado cómo el referido bien alcanza a toda la sociedad 57/.

La analogía con otros bienes materiales es bastante ilustrativa. El placer o los beneficios que derivan del empleo de un automóvil, por ejemplo, dependen del grado de utilización y difusión de sus servicios.

Llegado a un cierto punto, las ventajas que ofrece el bien dejan de ser tales, obligan, en consecuencia, a buscar otros recursos para mantener los privilegios que ya no brindan estos bienes. De este modo se genera un movimiento en permanente ascenso, donde el momento  $t + 1$  debe requerir de mayor esfuerzo e inversión (gastos, tiempo, etc.) para mantener los privilegios del momento  $t$ .

---

56/ T.Frejka, op. cit. 1974.

57/ F.Hirsch, Social Limits to Growth, Harvard University Press, Cambridge, 1976.

No muy distinta es la interesting aggregation paradox señalada por R. Boudon, según la cual la agregación de racionalidades individuales (por ejemplo seguir ciertas metas para obtener determinados objetivos) culmina en un proceso totalmente contradictorio con los objetivos que se pretende lograr 58/. Cuando individualmente se aspira alcanzar un nivel educacional más alto se tiene la expectativa de obtener posibilidades adicionales de ascenso social (ocupación, ingresos, etc); sin embargo, cuando la búsqueda de mayores niveles educacionales se generaliza, o se amplía a toda la población, o a importantes sectores de la misma, los efectos se neutralizan y obligan a proseguir los esfuerzos en un momento posterior para superar los niveles educacionales anteriores.

De donde resulta un constante ascenso del sistema educacional como un todo cuya dinámica muy poco tiene que ver con los requerimientos educacionales directos, o con las demandas impuestas por el desarrollo tecnológico o el crecimiento económico.

El equilibrio entre educación y estructura ocupacional se define entonces como un equilibrio móvil donde siempre puede percibirse un movimiento educativo ascendente dentro de la estructura productiva. La disponibilidad de mano de obra cada vez más calificada hace que, naturalmente, la política de empleos (pública o privada) tienda a exigir cada vez mayores grados de calificación para ocupaciones que, en un momento anterior, no los requerían. Esto tiende a producir una alta heterogeneidad educacional para el desempeño de una misma actividad u ocupación; así, a medida que surgen los nuevos contingentes que aspiran a incorporarse a la fuerza de trabajo, ésta se selecciona entre una oferta potencial cada vez más educada.

En un análisis reciente de J.C. Tedesco sobre el proceso de industrialización y educación en Argentina, el autor subraya la extraordinaria heterogeneidad educacional de las ocupaciones y, como contrapartida, la heterogeneidad ocupacional de un mismo nivel educacional 59/.

La devaluación de la educación constituye una importante consecuencia de este proceso; proceso durante el cual la educación significa cada vez menos un instrumento para alcanzar un status más elevado. O lo que es lo mismo, se requieren inversiones adicionales en materia de educación para desempeñar las posiciones que antes se obtenían con menor inversión.

Otra consecuencia, cuyas manifestaciones se observan en la esfera social y política, derivan de la frustración que se percibe de acuerdo a las expectativas iniciales. De donde resultan múltiples respuestas y de diferente orden; entre otras muchas las que van desde el desarrollo de actitudes y comportamientos radicales o movimientos sociales y políticos opuestos al orden constituido hasta las respuestas individuales de desorganización personal, anomia, aislamiento (insulation) o emigración de personal calificado.

De todas formas, y admitiendo que la dinámica de la expansión educacional sigue estas pautas, restaría por explicar en qué circunstancias la educación puede expandirse en forma indefinida, o bien hacerlo en la forma explosiva con que se manifiesta en América Latina.

---

58/ R. Boudon, Education, Opportunity and Social Inequality, John Wiley and Sons, Nueva York, 1973.

59/ J.C. Tedesco, Industrialización y educación en la Argentina, DEALC/1 UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires, 1977.

Creemos que si no se adopta al respecto una perspectiva de estratificación social, será difícil obtener una respuesta satisfactoria a esta interrogante. La educación aparece como un bien - instrumental o no - socialmente deseado y surge dentro de un conjunto de otros bienes o valores - ingresos, ocupación, etc. - que conforman las dimensiones básicas de la estratificación social. En la medida en que el acceso o posesión - y también el control - de los valores sociales son determinados, la estructura de poder de la sociedad, el sistema puede expandir y distribuir estos bienes en grados variables. Pero la rigidez de esta expansión resulta diferencial para los diversos órdenes institucionales; así, el orden educacional aparece como uno de los subsistemas estratificados que puede expandirse con mayor facilidad, por su menor relación costo-beneficio. En cambio, la estructura productiva aparece como la dimensión más rígida y, en consecuencia, donde el desplazamiento ascendente resulta más difícil.

Algunos trabajos anteriores han señalado con acierto la diferencia existente entre los recursos económicos requeridos para montar un centro de estudios - por ejemplo, si se agrupan algunos pocos docentes, se equipa una biblioteca mínima, se arrienda un local precario, se obtiene licencia para emitir un título, y se tiene una escuela de derecho - y las inversiones que implicaría por ejemplo, localizar una industria <sup>60/</sup>. También los sistemas educacionales pueden expandirse con facilidad; para lograrlo basta ampliar el número de estudiantes por profesor. En estos casos la calidad de la enseñanza puede verse seriamente resentida, como cuando la tasa profesor/alumno supera los límites razonables, pero es dudoso que esto importe demasiado a los beneficiarios o a quienes toman las decisiones, si de esta manera se aseguran el propósito de brindar más status educacionales, y satisfacer simultáneamente demandas crecientes por participación en los bienes modernos.

Por otra parte, la rigidez de la estructura ocupacional resulta sin duda mayor que la que puede encontrarse en la esfera educacional, y admite sólo desviaciones de reducida magnitud con respecto al nivel de desarrollo económico de la sociedad; y por último digamos que la dimensión ingresos aparece como el sector que resulta más difícil expandir en virtud del rodeo de producción que implica.

De todo lo expresado no parece sorprendente inferir que la estructura social con estas características, tiende a forzar el énfasis sobre el canal más accesible a la movilidad social.

Más importante aún es el hecho de que estos grados diferenciales de expansión de los órdenes institucionales conducen a otra aparente paradoja: el crecimiento de la educación - sobre todo su composición según niveles - pasa a estar determinado por la estructura productiva, pero no porque haya una demanda creciente de mayor capacitación de la mano de obra, como podría postular el criterio denominado manpower approach, sino precisamente por la rigidez de la dimensión económica que deja al sistema educacional prácticamente como único y por lo menos como el más accesible canal de movilidad social.

---

<sup>60/</sup> A.O. Cintra, "Sociologia e problemas do desenvolvimento socio-político: Uma visao dos processos recentes". Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, enero de 1966.

## RESUMEN   RÉSUMÉ   SUMMARY

Es propósito esencial de este trabajo analizar ciertos aspectos del incremento educativo de las últimas décadas registrado en el conjunto de países de la región, vinculándolos a los cambios en la estructura ocupacional. La base empírica del estudio está constituida por los censos de población y, más concretamente, por las muestras censales contenidas en el programa OMUECE, del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE).

El incremento educativo se analiza, en primer lugar, a partir de la situación y tendencias generales de la alfabetización y sus más importantes referencias sociales; en segundo lugar, se estudia este problema a través de los datos sobre los cambios en la estructura y composición de los diferentes niveles de instrucción. Este análisis permite apreciar el dinamismo excepcional y la capacidad de expansión del sistema educativo de la región durante la última década y, además, la no menos excepcional heterogeneidad de situaciones que presentan los distintos países.

La parte tercera del trabajo está dedicada a estudiar las cuestiones que suscita la desigualdad en la distribución de la educación, tratando de mostrar cómo la expansión educativa no se tradujo en la disminución de las desigualdades existentes ya que los niveles de enseñanza media y superior se expanden con ritmos muy intensos, sin que se complete satisfactoriamente el proceso de escolarización primaria. Por último, se abordan los incrementos educativos a través del análisis de los datos sobre asistencia-ausentismo escolar y sobre extraedad, que permiten estudiar más particularizadamente ciertos fenómenos que afectan a la población de edad escolar en determinados tramos de edad.

Sobre la base de los resultados obtenidos en materia de caracterización del crecimiento educativo, el capítulo final del trabajo corresponde al análisis de las relaciones entre dicho crecimiento y la estructura ocupacional, de los perfiles educativos asociados a grandes estratos ocupacionales y la evolución de las diferencias entre los estratos ocupacionales manuales y no manuales, por países y por sexos. Este análisis aporta una buena base empírica para encuadrar la discusión teórica general acerca de las causas de la expansión educativa y, en última instancia, para comprender la validez relativa que para explicar la expansión educativa tienen los requerimientos del aparato productivo.

Finalmente, se incluye un apéndice estadístico y una explicación de las características principales de la información utilizada, como así también de los problemas más relevantes que plantea su empleo.

Le but essentiel de ce travail est d'analyser quelques aspects du développement éducatif des dernières décennies enregistré dans l'ensemble de pays de la région, liés aux changements dans la structure occupationnelle. La base empirique de l'étude est constituée par les recensements de la population et plus précisément, par leurs échantillons de contenus dans le programmes OMUECE, du Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE).

Tout d'abord, on analyse le développement éducatif partant de la situation et des tendances générales de l'alphabétisation et de leurs plus importantes références sociales; en deuxième terme, on étudie ce problème par les données sur les

changements dans la structure et dans la composition de différents niveaux d'instruction. Cette analyse permet d'évaluer le dynamisme exceptionnel et la possibilité d'expansion du système éducatif de la région durant la dernière décennie et en plus, l'hétérogénéité de situations-pas pour autant moins exceptionnelle-présentée par les différents pays.

La troisième partie du travail est consacrée à l'étude des questions posées par l'inégalité dans la distribution de l'éducation essayant de montrer comment l'expansion éducative ne s'est pas traduite dans la diminution des inégalités déjà existantes étant donné que les niveaux de l'enseignement moyen et supérieur se développent à un rythme très rapide, sans compléter de façon satisfaisante le processus de scolarisation primaire. Dernièrement, on aborde les développements éducatifs par l'analyse des données sur la présence-absentéisme scolaire et sur le retard dans l'accomplissement des études permettant d'approfondir plus particulièrement, quelques phénomènes touchant la population en âge scolaire dans déterminés moments de l'âge.

Sur la base des résultats obtenus en ce qui concerne la caractérisation du développement éducatif, le dernier chapitre tient à l'analyse des rapports entre ce développement et la structure occupationnelle, des profils éducatifs associés aux grandes couches occupationnelles et de l'évolution des différences entre les couches occupationnelles manuelles ou intellectuelles. Cette analyse faite par pays et par sexe, fournit une excellente base empirique pour encadrer la discussion théorique générale sur les causes de l'expansion éducative et en dernier ressort, pour mieux comprendre que les demandes de l'appareil productif ont une validité relative.

Pour conclure, on y ajoute un appendice statistique et une explication des caractéristiques principales de l'information employée ainsi que les plus importants problèmes posés par son emploi.

The essential aim of this study is to analyze certain aspects of the expansion of education in the last few decades in the countries of the region in relation to changes in the employment structure. The empirical basis of the study consists of population censuses and, more specifically, the census samples contained in the "Centro Latinoamericano de Demografía" (CELADE) Programme on the Operation of Census Samples (OMUECES).

The expansion of education is analyzed first in the light of the situation and general trends as regards literacy and their most important social implications; in the second part of the study the question is dealt with on the basis of data on changes in the structure and composition of the various educational levels. This analysis shows the exceptional dynamism and expansion capacity of the region's educational system over the past decade but also the no less exceptional heterogeneity of the situations found in the various countries.

The third part of the study deals with questions arising from the unequal distribution of education and attempts to show that the expansion of education has failed to reduce the existing disparities, since the secondary and higher levels of education are expanding at a very rapid rate while the extension of primary education has still not been satisfactorily completed. Lastly, the study deals with educational expansion through the analysis of data on school attendance and absenteeism



and on over-age students, whereby certain phenomena affecting specific age groups of the population in school age can be studied in greater detail.

On the basis of the results obtained in connexion with types of educational growth, the last chapter of the study analyzes the relation between such growth and the employment structure, the educational profiles associated with broad employment strata, and the evolution of the differences between manual and non-manual employment strata by country and sex. This analysis provides a sound empirical basis for the general theoretical discussion of the causes of educational expansion and, in the last instance, for an understanding of the relative validity of the requirements of the production apparatus in explaining the expansion of education.

Finally, a statistical appendix is included, together with an explanation of the main features of the information used and of the most important problems which its use involves.



## APENDICE



## CARACTERISTICAS DE LA INFORMACION Y PROBLEMAS DE ANALISIS

Este trabajo toma como base las tabulaciones iniciales efectuadas por el programa de registro de datos OMUECE de CELADE para las muestras censales de 1960 y 1970, además de las tabulaciones adicionales que se efectuaron dentro del Proyecto sobre Estratificación y Movilidad Social en América Latina (CEPAL-UNICEF) 1/.

Más adelante se discutirán algunos problemas y limitaciones que impone este tipo de información. No se trata por cierto de una elección de las fuentes documentales efectuada libremente a partir de una serie de alternativas; antes bien, este tipo de información se impone porque es la única que existe con las características requeridas para un enfoque de carácter general y comparativo.

Los censos generales no constituyen una alternativa factible en la medida en que la relación entre el costo de procesamiento y los beneficios obtenidos no guarda proporción alguna. En la práctica, los censos son empleados cada vez menos y su mayor aprovechamiento se obtiene a través de las muestras censales.

Un más ajustado y racional diseño de los cruzamientos censales elaborados por las oficinas nacionales podría ser una vía que permitiese compensar muchos de los defectos y carencias actuales, aunque este camino es extemadamente complejo por el número de factores que entran en juego, además de ser poco viable a corto plazo 2/.

El gran avance que ha significado el registro OMUECE fue permitir un fácil acceso a las muestras censales de América Latina, con la ventaja adicional de que las muestras fueron recodificadas para lograr una comparabilidad que no siempre permiten los datos originales.

En efecto, uno de los mayores problemas en la utilización de la información censal ha radicado siempre en los criterios clasificatorios de las variables y en su diversidad. La influencia de los organismos encargados de establecer recomendaciones sobre criterios clasificatorios (IASI Y COINS), y en especial las propuestas de recomendación COTA-60 y COTA-70, no siempre tuvieron una aceptación semejante por parte de los países de la región, dando lugar a la fijación de criterios censales diferentes que dificultan sensiblemente las posibilidades de análisis comparativos.

La calidad y contenidos básicos de la información incluida en los censos es lo suficientemente conocida como para obviar en este punto una referencia detenida a los mismos, y a su vez, con respecto a los criterios y códigos comparativos de

---

1/ Para una información más amplia sobre el programa OMUECE véase CELADE, Boletín del Banco de Datos, N° 5 y 6. También V. López, "Los censos como fuentes de datos demográficos en América Latina", en Revista Latinoamericana de Demografía, CELADE, agosto de 1974. Respecto del Estudio sobre estratificación y movilidad social en América Latina, C. Filgueira, op. cit., Definiciones operativas, 1975.

2/ En este sentido véase la línea de trabajos y estudios realizados en el seno del Grupo de Trabajo sobre "Sistema integrado de estadísticas demográficas y socioeconómicas", CLACSO, primera y segunda Reunión del Grupo de Trabajo.

OMUECE nos remitimos a los ya citados Boletines de CELADE.

Con respecto a las tabulaciones del Proyecto sobre Estratificación y Movilidad Social, ellas comprenden un conjunto de cruzamientos de variables no contemplados en el primer procesamiento de OMUECE, y cuyo objetivo era obtener mayor información básica sobre las relaciones entre las variables educación, ocupación, migraciones internas y urbanización.

Con respecto a la cobertura de unidades (países) ésta no ha sido del todo satisfactoria puesto que no todos los países efectuaron censos en los decenios de 1960 y 1970, y por otro lado muchos países no cedieron todavía sus datos originales a CELADE.

Se dispone, entonces, de la información siguiente para 1960: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana, y Uruguay. Para 1970: Argentina, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana.

### Criterios de clasificación

Haremos referencia aquí a las características y problemas que plantean los criterios clasificatorios de las dos variables fundamentales del análisis: los niveles educativos y la ocupación.

#### a) Niveles educativos

Esta variable es una de las que presenta menos problemas si se la compara con la de ocupación; por lo tanto sólo le dedicaremos algunos breves comentarios. El registro por años de estudio es el indicador más frecuentemente empleado, y por otra parte el utilizado en estas tabulaciones y cuadros.

No todos los países indagan en la misma forma los años de escolaridad, e incluso algunos países modifican los criterios adoptados en cada década. En virtud de las características fácilmente cuantificables de este tipo de información, las probabilidades de error son menores que en otras variables, o por lo menos más controlables. Se presentan casos donde los sistemas de educación primaria o secundaria han experimentado transformaciones importantes que afectaron el número de años correspondientes a cada ciclo; cuando se adopta el número de años de escolaridad como criterio de medición, se comprueba que en algunos de estos casos la comparación entre décadas se ve afectada de manera significativa. Ocurre esto porque las categorías empleadas (por ejemplo, 1-3 años, 4-6 años, etc.) no siempre corresponden a cortes reales por ciclo de enseñanza y se da el caso, por ejemplo, de que 7 a 9 años de educación puede incluir en su nivel más bajo al último año de educación primaria.

Las clasificaciones disponibles en el registro OMUECE 60, eran dos: E 1, que incluye la información más desagregada (por ciclos y por años, 22 clases o valores); y la clasificación E 2, que es la aquí adoptada y comprende 7 clases según número de años de instrucción 3/.

El criterio "extensional" (numérico) adoptado por nuestra clasificación E 2, puede no representar siempre en forma confiable un criterio intencional. Razones

---

3/ CELADE, Boletín N°6, op. cit.

de comparabilidad entre décadas obligaron a adoptar el criterio E 2 para 1970, y de allí que en algunos casos - Argentina por ejemplo - aparezcan tasas de crecimiento de los niveles de instrucción de la categoría 7-9 años que aumentan artificialmente debido al cambio de los criterios censales.

El segundo aspecto señalable de la clasificación niveles de instrucción se refiere a la carencia de criterios comparables para la ubicación de cierto tipo de educación no tradicional. Cualquiera sea la clasificación - numérica o por ciclos -, el problema mayor está en cierto tipo de estudios que no corresponden claramente a estudios formales en cursos o instituciones tradicionales, y donde la clasificación por años de estudio es sumamente difícil de establecer. No puede extrañar que en ciertas categorías ocupacionales aparezcan elevados porcentajes de "años de estudio no declarados", y que esto ocurra no sólo para los niveles bajos de la estratificación ocupacional sino también para categorías ocupacionales de alto nivel de instrucción.

La falta de criterios preestablecidos en los censos y la opción que permita al entrevistador decidir acerca de la respuesta son finalmente factores adicionales que disminuyen la confiabilidad de la información.

#### b) Ocupación

La mayor parte de los trabajos sobre estratificación social que han adoptado como fuente documental los censos, se han valido del cruzamiento de las características ocupación y categoría ocupacional para establecer, a partir de ellas, las clases de una distribución unidimensional de rango. G. Germani (1954), (1961), (1962); T. Di Tella (1961), (1965); y, posteriormente, D. Raczynski (1972), (1974) y (1974.a) ilustran claramente su aplicación para América Latina, evidenciando este proceso un afinamiento gradual de las clasificaciones ocupacionales. En un trabajo reciente Carrón, de Ipola, León y Torrado (1973), efectúan un exhaustivo análisis de la utilidad de las clasificaciones censales para el análisis empírico de la "división social del trabajo" 4/.

En términos generales y sin entrar a considerar el logro o éxito relativo de estas clasificaciones, parece existir acuerdo en ciertos problemas de utilización, a saber: a) las clases definidas por las clasificaciones ocupación y categoría ocupacional presentan un bajo grado de discriminación, con una gran pérdida de información con respecto a subdimensiones de las mismas; b) las clases no son en muchos casos mutuamente excluyentes debido a la falta de discriminación; c) el nivel

---

4/ G. Germani, Estructura social de la Argentina, Ed. Raigal, Buenos Aires, 1954; "La movilidad social en la Argentina", en Bendix y Lipset, (ed.) Movilidad social en la sociedad industrial, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1962; "Estrategia para estimular la movilidad social", Desarrollo económico, Vol. I, Nº 3, Buenos Aires, 1961. T. Di Tella, "Economía y estructura ocupacional en un país subdesarrollado", en Desarrollo Económico, Vol. I., 1961, y La teoría del primer impacto del crecimiento económico, Cuaderno del Instituto de Sociología, Buenos Aires, 1965. D. Raczynski, "Posición socioeconómica y consistencia de status de las ocupaciones", trabajo mimeografiado, Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1972; "La estratificación ocupacional en Chile", en Los actores de la realidad chilena, Ed. del Pacífico, Santiago de Chile, 1974; y "Oportunidades ocupacionales; origen socioeconómico versus educación en Chile", Revista Latinoamericana de Sociología, Instituto Di Tella, Buenos Aires, 1974. Carrón y otros, "La división social del trabajo: un ejemplo de estudio empírico", PROELCE, versión preliminar, Santiago de Chile, 1973.

jerárquico de muchas ocupaciones no se puede deducir de la información aportada, ya que ciertas categorías pueden corresponder a todos los niveles posibles de una escala de rango; d) el tratamiento aislado de cada característica es todavía mucho más limitado que las posibilidades que ofrece su tratamiento conjunto mediante el cruzamiento de ocupación y categoría de ocupación; y, e) las tabulaciones censales no ofrecen, salvo raras excepciones, esta información bivariada, y cuando lo hacen no aparece ningún tipo de desagregación, ya que se presentan los datos en forma indiscriminada para todo el país.

Con respecto a ocupación, los registros OMUECE 60 y 70 establecen una reducción a partir de las dos clasificaciones internacionales, CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones) y COTA tal como se especifica en las páginas anteriores. Las posibilidades de clasificación de OMUECE son, por lo tanto, totalmente dependientes de estas dos clasificaciones y los defectos imputados a dicho registro derivan principalmente de sus fuentes originales 5/.

Los problemas más importantes que se señalan en las clasificaciones COTA y CIUO, en su versión integrada OMUECE ( 0 1 ) son: i) imposibilidad de distinguir entre propietarios y no propietarios; ii) falta de distingo entre funcionarios del sector público y privado; iii) falta de información sobre el tamaño de las explotaciones o empresas productivas; iv) heterogeneidad de ciertas categorías numéricamente importantes que agrupan situaciones ocupacionales bajo relaciones de autoridad muy diversas: obreros industriales, artesanos y subproletariado; v) inclusión de la categoría vendedores ambulantes junto con trabajadores manuales y jornaleros; y vi) carencia de especificación del grado de especialización de tareas.

Otros problemas podrían agregarse a esta lista si se efectuara un análisis más fino para lograr desagregaciones mayores, y si nos detuviéramos en estudiar en detalle cada categoría. Quien pretenda establecer un orden de rango (así sea incompleto y sujeto a inconsistencias o superposiciones parciales) a partir de esta característica, se encontrará sin lugar a dudas con serios obstáculos, los que sólo le permitirán establecer distinciones excesivamente gruesas.

Con referencia a la categoría de ocupación el registro OMUECE que empleamos en este trabajo ( C 1 ) comprende cuatro categorías básicas según antes se indicó.

Aquí también pueden señalarse algunos problemas comunes a la definición de las clases de ocupación y otros que le son específicos. A este respecto, los más evidentes son: i) falta de especificación del tamaño de la empresa cuando se trata de "empleador"; ii) problemas de clasificación de la categoría "empleados por cuenta propia" por no distinguir entre especializados (artesanos, etc.) y no especializados; iii) falta de criterios que especifiquen relaciones jerárquicas dentro de la categoría "empleados"; iv) carencia de información sobre la propiedad jurídica de la empresa (propietario, arrendatario, aparcero); y v) distinción poco clara entre "empleador" y "trabajador por cuenta propia".

Una buena parte de estas dificultades puede ser parcialmente resuelta o reducida con el cruzamiento de ambas características, e incluso, si se acepta cierto

---

5/ Una de las exposiciones críticas más ilustrativas y útiles al respecto está constituida por el trabajo de Carrón y otros (1973), op. cit., en donde se discute las categorías ocupacionales en una perspectiva de la evolución experimentada desde sus orígenes. Para las fuentes documentales originales OIT, CIUO. Informe, Ginebra 1949, 1954, 1958, 1968. Véanse los ya citados Boletines de CELADE.



margen de error, incorporando la desagregación por nivel educacional. Otras, por supuesto, no se pueden resolver de esta manera por falta de una información básica que no existe.

El informe al que ya se hizo referencia señala con acierto que la disponibilidad de tabulaciones publicadas por los censos no permite avanzar mucho en este tipo de desagregación, y que el reprocesamiento de la información censal es lo suficientemente costoso como para encarar una estrategia de este tipo. Sin embargo, lo que abre perspectivas todavía no explotadas en la resolución de estos problemas, es la existencia de muestras censales, y más aún del registro OMUECE mediante el cual se dispone de información cruzada sobre estructura ocupacional, desagregada no solamente por un dígito, sino que permite establecer una matriz básica de gran versatilidad y "eclecticismo" en materia de su uso potencial.

### Problemas de Análisis

Distinguiremos tres tipos de problemas derivados de la información disponible: a) problemas generales de la información censal; b) problemas de las muestras analizadas; y c) elección de la estrategia de análisis.

a) En este punto nos referimos a la comparabilidad que permite la información censal y a los factores en apariencia más destacables como problemas para la misma 6/.

Expresamente no aludimos a otro problema más general, como es el de la confiabilidad de los datos por cuanto no hay mucho más que agregar a lo ya conocido al respecto.

Como es evidente existe una dificultad básica para la comparación: los diferentes criterios empleados en la definición de las variables en cada país. Los registros OMUECE pudieron reducir este problema al mínimo posible gracias a un laborioso proceso de igualación o equivalencia de criterios, pero no se pudieron resolver todas las diferencias existentes, y en particular entre los distintos momentos de los censos. Es frecuente que un mismo país modifique sus criterios censales de una década para otra, imposibilitando así, en muchos casos, la recomposición de las variables en términos comparativos.

En nuestro caso, por tratarse de un estudio dinámico que comprende dos tiempos, aparecen por tanto problemas adicionales para un análisis comparativo.

Hay tres importantes problemas de comparabilidad:

El primero se refiere a las fechas de los censos, ya que no todos se realizan en el mismo año, ni existe tampoco un intervalo regular de diez años entre ellos.

Colombia y Guatemala, por ejemplo, realizan los censos del decenio de 1960 en el año 1964, mientras que la mayoría lo hicieron en 1960. La distancia que separa a estos dos censos de los que efectivamente se realizaron en 1970 es casi la

---

6/ C. Filgueira, op. cit., 1975; y C. Geneletti, Proyecto sobre estratificación y movilidad social en América Latina, Definición de algunos conceptos básicos no comparables y fe de erratas, CEPAL-UNICEF, Santiago de Chile, 1975.

misma si se la compara con los denominados censos del decenio de 1960 y que efectivamente se llevaron a cabo dicho año.

Menores son las diferencias en lo que se refiere al número de años de los períodos intercensales; en este caso sólo un país reduce el período a 9 años (Guatemala), aunque es probable que la realización de censos en 1975 produzca en el futuro algunos períodos intercensales de 12 años (Uruguay).

El segundo aspecto deriva de la ya mencionada comparabilidad entre indicadores. Para el análisis que sigue a continuación merece destacarse una sola característica que afecta la comparabilidad; nos referimos a la caracterización entre migrantes y no migrantes.

Con respecto a migraciones los registros OMUECE introdujeron cambios que hacen imposible una comparabilidad perfecta; en parte han influido en éstos las alteraciones introducidas por los criterios de los censos de 1970.

La formulación de las preguntas referidas a tiempo de residencia, residencia anterior y lugar de nacimiento, en 1970, ha reducido mucho las posibilidades de comparación con la década de 1960, al eliminar de la mayor parte de los censos la pregunta que permitía la desagregación mayor del número de años de otra residencia. Sólo México y Perú hacen la interrogación en forma satisfactoria y plenamente comparable con los censos de 1960.

Para los restantes países el registro OMUECE 70 incluye en la categoría de "migrantes" a quienes hasta cinco años antes del censo indicaban tener una residencia diferente a la actual. Como se puede advertir se elimina de la definición de "migrantes" a todo el que con cinco o más años de anterioridad al censo declaraba una residencia diferente a la actual. Por lo tanto no debe llamar la atención que en las tabulaciones iniciales para el año 1960, aparezca en forma sistemática un número mucho mayor de "migrantes" que los que se encuentran en 1970.

En la definición de "migrante" de los registros OMUECE 60 se incluía a todos aquellos cuya residencia anterior - no importa durante cuantos años - era diferente de la actual. Esta clasificación discrimina muy poco ya que incluye en la misma categoría situaciones tan diferentes como las de un tiempo de migración 2 ó 3 años, con otras de 20 ó 30 años. La clasificación para OMUECE 70 si bien comprende una categoría muy clara de "migrante" (menos de 5 años) pierde ventajas discriminatorias al incluir a los no-migrantes en un grupo muy diferente por sus características.

Sin embargo, era posible cruzar esta variable con el "tiempo de la migración" permitiendo así elaborar una clasificación más satisfactoria. OMUECE lo había tabulado distinguiendo tres valores: migrantes con menos de 4 años, migrantes entre 4 y 9 años, y migrantes con más de 9 años.

La clasificación para 1970 de la mayor parte de los países, si bien comprende una categoría más definida de migrante (menos de 5 años de tiempo de la migración), pierde sin embargo capacidad discriminatoria al agrupar en la categoría no-migrante a todos los nativos con aquellos que tienen más de 5 años de condición migratoria. Infortunadamente se tuvo que optar por esta última clasificación puesto que era la única que se podía deducir de ambos períodos.

El tercer aspecto alude a los problemas derivados de los tamaños variables de las muestras censales y del grado de desagregación de la información.

Es bien sabido que para un análisis confiable de tabulaciones cruzadas se requiere de cierto número mínimo de casos en cada celda, y que un número muy reducido puede invalidar la interpretación de cualquier distribución condicional. El tamaño de la muestra y la desagregación originadas por el cruzamiento multivariado con muchas variables y muchos valores de las variables, hace que para ciertas categorías el número absoluto sobre el cual se extrae el porcentaje resulte insuficiente.

Para países con muestras reducidas, este tipo de problema aparece en ciertas categorías de la mayor parte de los cuadros a partir de la desagregación por zona.

De todos modos, en el decenio de 1970 se ha mejorado el porcentaje del número de unidades muestrales. Algunos países, en especial los de población más reducida, aumentaron en forma considerable sus muestras, duplicando y hasta cuadruplicando los porcentajes muestrales de 1960.

Con estas modificaciones se incrementaron obviamente las posibilidades de desagregación de la información, aunque no debe perderse de vista que el problema planteado por el bajo número de unidades en ciertas categorías de los cuadros, no queda totalmente resuelto. Los límites estadísticos de la desagregación y los riesgos consiguientes que se pueden correr al adoptarlos, es algo que queda librado a la opción de cada investigador; por otra parte, éste es un aspecto sobre el cual no se pueden formular fácilmente "recetas" o recomendaciones.

b) Los problemas suscitados por las muestras analizadas son muy variados y adquieren diferente importancia en el análisis. Nos referiremos aquí a los más importantes que han sido identificados ya sea por inconsistencia de la información o por informaciones adicionales provenientes de evaluaciones nacionales sobre los censos y las muestras.

#### Argentina

Este país presenta información incompleta para las diferentes zonas caracterizadas por OMUECE (Capital, zonas urbanas, zonas rurales). En 1960 se cuenta solamente con información para "todo el país", sin desagregación por zonas, en tanto que para 1970, se distingue "capital" y "resto del país". Con respecto a la variable "niveles de instrucción" existe un problema de comparabilidad derivado del hecho de que en 1970 se clasifica como primaria la enseñanza de 7 años mientras que en el anterior lo hacía con 6 años.

Esta modificación produce cambios de gran magnitud cuando se trabaja con los agrupamientos de niveles educacionales del registro OMUECE ("sin instrucción", 0-3 años, 4-6 años, 7-9 años, 10-12 años y 13 y más).

En segundo lugar, el Censo de 1970 clasifica los "sin instrucción" junto con los correspondientes a primaria incompleta, razón por la cual la primer categoría constituye una clase vacía.

#### Brasil

Información incompleta para 1960, en los mismos términos que Argentina; además se carece de la muestra para 1970. Existe solamente el nivel más agregado correspondiente a "todo el país".

La categoría ocupacional "empleadores agrícolas y en actividades extractivas"

tiene problemas derivados del muestreo con una subrepresentación extrema que invalida totalmente cualquier análisis de la misma.

#### Chile

La muestra OMUECE para 1970 presenta una subrepresentación importante en el nivel de instrucción correspondiente a "enseñanza superior"; 5,3% en el censo y 3,2% en la muestra.

#### Colombia

La única muestra corresponde a 1960 y fue procesada antes de definirse los criterios comparativos y las tabulaciones OMUECE. La comparabilidad y la insuficiencia de información no permiten incorporarla al análisis salvo en contados casos.

#### Ecuador

Muestra disponible solamente para el decenio de 1960.

#### Guatemala

Presenta uno de los mayores problemas en la comparabilidad de los niveles de instrucción debido al alto porcentaje de "sin información" en 1960 (67%). Por informaciones adicionales aportadas con respecto al censo de 1960, esta categoría corresponde básicamente a niveles de "sin instrucción".

#### Honduras

Muestra disponible solamente para el decenio de 1960.

#### México

Información incompleta para 1970, y solamente con desagregación para "capital" y "resto del país".

Elevado número de "sin información", para 1960, en la variable de "estratos ocupacionales" derivados principalmente de la indefinición de ocupaciones rurales en actividades de nivel bajo y alto y en zonas urbanas.

Los criterios de clasificación de las ocupaciones correspondientes a "empleadores y ocupaciones medias rurales" variaron entre ambos censos; para muestras que tienen aproximadamente el mismo número de casos, esta categoría presenta 1 025 individuos en 1970 y 16 756 en 1960. Ocurre algo semejante, aunque en menor grado, con los "empleadores en actividades secundarias y terciarias".

Finalmente, existe una **sobrerrepresentación** considerable del nivel educacional superior para 1970; el censo indica 2,3% y la muestra 3,4%.

#### Nicaragua

Muestra disponible solamente para el decenio de 1970.

### Paraguay

Hay una sobrerrepresentación del nivel educacional superior en 1960 que aparentemente es de magnitud considerable; sin embargo, no se dispone de comparaciones precisas sobre el censo y la muestra.

### Perú

No hay censo de 1960.

### República Dominicana

Información incompleta según zonas para la muestra de 1960; no se desagrega la información para "capital".

### Uruguay

Muestra disponible solamente para el decenio de 1960.

c) El problema de la elección de la estrategia de análisis se plantea en otro nivel de consideraciones, diferente del de las anteriores.

Se trata de la decisión que todo investigador debe tomar con respecto a la estrategia de tratamiento y manejo de la información empírica. Cuando se trabaja con información "secundaria" ya recolectada y parcialmente sistematizada, como ocurre con los registros y tabulaciones OMUECE, se adicionan limitaciones y problemas que restringen las alternativas más adecuadas o deseables para abordar empíricamente el análisis. El problema básico, al cual de alguna forma se procuró responder mediante la estrategia adoptada, es el siguiente: el número de unidades del estudio es excesivamente reducido como para abordar de manera satisfactoria un análisis correlacional en el que se consideren los países (unidades) con atributos comparables (variables), pero al mismo tiempo es demasiado amplio como para efectuar un "estudio comparativo de casos".

Empleamos los términos "análisis correlacional" y "estudio de casos" en el sentido más convencional con que se han caracterizado diversas estrategias de investigación empírica. El primero constituido por el carácter extensivo de las unidades y, frecuentemente, el número reducido de variables; en tanto que el segundo por la comparación entre pocas unidades para un número muy elevado de atributos o variables.

El registro OMUECE posee información solamente para 13 países en el decenio de 1960, para 11 en el de 1970, y en forma comparativa entre ambos años solamente para 9 países. Agréguese a esto los problemas de comparabilidad anotados en los precedentes puntos a) y b), y se advertirá la reducción de las unidades efectivamente comparables.

Nueve o menos países es un número insuficiente como para considerar el conjunto como un sistema de unidades y variables factible de ser analizado por relaciones o correlaciones convencionales; pero simultáneamente constituye un número elevado para comparar casos en forma individualizada.

El estudio de casos, que puede efectuarse por la identificación de algunos países elegidos de acuerdo con algún criterio "significativo teóricamente" no quedaba descartado del todo a partir de la información disponible. Sin embargo, y si bien esta estrategia puede ser muy promisoría en futuras etapas de la investigación, tampoco parecía ser la más adecuada dado el carácter exploratorio del presente estudio.

En vista de estos obstáculos, fue necesario adoptar una estrategia intermedia. Se procuró establecer un análisis comparativo de todas las unidades, el que se traduce en la elaboración de cuadros de distribuciones para todos los países sobre los que se disponía de información, en tanto que el análisis tendió a identificar subgrupos de países que pudieran constituir "tipos definidos" con pautas comunes de comportamiento para cada variable.

La idea de similitud-diferencia basada sobre un continuo en la dimensión "desarrollo relativo del sistema educacional", constituye el fundamento de las comparaciones que guían el análisis.

Ni el carácter sistemático de las comparaciones es el mismo que podría lograrse con una estrategia adecuada para un mayor número de países, ni las particularidades de cada uno pudieron ser aprovechadas en todas sus posibilidades. Sin embargo, la estrategia adoptada permitió dejar tendidas líneas de interpretación, hipótesis y proposiciones de trabajo que relacionan las particularidades de cada país, o grupo de países, con la posición relativa que los mismos ocupan de acuerdo con su desarrollo educacional.

Publicación impresa por  
**Reprografías JMA S.A.**  
SAN JOSE 1573  
Buenos Aires







**SEDE DEL PROYECTO**  
**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA**  
**OFICINA BUENOS AIRES**

CERRITO 264 5º P.  
CASILLA DE CORREO 4191  
TELEFONOS 35-2947 2988 3122 3138  
DIRECCION CABLEGRAFICA UNATIONS  
BUENOS AIRES - REPUBLICA ARGENTINA