

**SERIE POLÍTICAS SOCIALES 22**

**COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

**LAS ENCUESTAS DE HOGARES COMO FUENTE DE INFORMACIÓN  
PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN Y SUS VÍNCULOS  
CON EL BIENESTAR Y LA EQUIDAD**

**Arturo León**



**NACIONES UNIDAS**

**LAS ENCUESTAS DE HOGARES COMO FUENTE DE  
INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN Y SUS  
VÍNCULOS CON EL BIENESTAR Y LA EQUIDAD**

**Arturo León**



**NACIONES UNIDAS  
COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
Santiago de Chile, 1998**

LC/L.1111  
Mayo de 1998

Este documento fue preparado por Arturo León, Experto Principal en Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Es una versión revisada de la ponencia presentada al "Seminario-taller sobre estadística educativa del MERCOSUR", organizado por el Ministerio de Educación Pública de Chile y UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 13 al 17 de octubre de 1997.

Las opiniones expresadas en el documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad del autor y pueden no coincidir con las de la Organización.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
Resumen . . . . .	5
INTRODUCCIÓN . . . . .	7
1. ¿Porqué las encuestas de hogares . . . . .	8
2. Ejemplos de posibilidades de análisis con datos de encuestas . . . . .	9
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	37

### ÍNDICE DE CUADROS GRÁFICOS y RECUADROS

Cuadro 1:	Paraguay 1994: Tasas de asistencia escolar de los niños de 5 a 7 años de edad por estratos de pobreza. Zonas urbanas . . . . .	11
Cuadro 2:	Paraguay 1994: Tasas de asistencia a preescolar entre niños de 5 a 7 años de edad según actividad de la madre y estratos de pobreza. Zonas urbanas . . . . .	12
Recuadro 1:	Síntesis de los avances de algunos países hacia metas seleccionadas en favor de la infancia . . . . .	16
Gráfico 1:	Terminación de la educación primaria . . . . .	17
Gráfico 2:	Reducción de la repitencia en los dos primeros grados . . . . .	17
Cuadro 3:	América Latina (8 países): Niños de 14 ó 15 años de edad que hayan completado al menos seis años de estudio, ya sea que asistan o no a la escuela. Zonas urbanas . . . . .	18
Cuadro 4:	América Latina (7 países): Niños de 9 ó 10 años de edad que asisten a la escuela y que a dicha edad no hayan aprobado al menos dos años de estudio. Zonas urbanas . . . . .	19

Cuadro 5:	Chile 1990-1995: Remuneraciones medias reales de profesores de la educación básica y media . . . . .	21
Cuadro 6:	Chile 1990-1995: Remuneraciones medias reales de los profesores según grupos etáreos . . . . .	23
Recuadro: 2:	Número de años de educación necesarios para situarse fuera fuera de la pobreza con una probabilidad de a lo menos 80% . . . . .	24
Cuadro 7:	Colombia 1994: Ingresos medios e incidencia de la pobreza entre los asalariados de 20 a 29 años de edad. Zonas urbanas . . . . .	25
Cuadro 8:	Colombia 1994: Ingresos medios e incidencia de la pobreza entre los asalariados de 35 a 54 años de edad. Zonas urbanas . . . . .	26
Cuadro 9:	Uruguay-Venezuela: Condición de actividad y situación educacional de los jóvenes de 15 a 19 años de edad según nivel educacional del padre . . . . .	28
Gráfico 3:	Uruguay: Probabilidad de los hijos de 20 a 24 años de edad de lograr más de 5, más de 9 y más de 12 años de educación, de acuerdo a la educación del padre . . . . .	31
Gráfico 4:	Venezuela: Probabilidad de los hijos de 20 a 24 años de edad de lograr más de 5, más de 9 y más de 12 años de educación, de acuerdo a la educación del padre . . . . .	32
Cuadro 10:	Uruguay-Venezuela: Probabilidad de los hijos de 20 a 24 años de edad de lograr más de 5, más de 9 y más de 12 años de educación, de acuerdo a la educación del padre . . . . .	34
Cuadro 11:	Uruguay-Venezuela 1981 y 1990: Movilidad educacional entre generaciones . . . . .	35

## **Resumen**

En un contexto de nuevas demandas y necesidades de información para el diagnóstico y evaluación de políticas educativas, se señalan algunas potencialidades de la información proveniente de las encuestas de hogares, para el análisis de las características educacionales de la población.

Mediante ejemplos basados en datos de encuestas de diferentes países latinoamericanos se sugieren modelos de análisis y de uso de la información y se proponen y examinan los siguientes indicadores: cobertura de la educación preescolar y la situación de pobreza; dimensión de equidad en relación con metas educacionales para la infancia establecidas por UNICEF; nivel y evolución de las remuneraciones de los maestros; vínculo entre nivel educacional, ingreso laboral y pobreza; y transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar a través de la educación.

## INTRODUCCIÓN

A medida que se reconoce la imperiosa necesidad de que la educación satisfaga los requerimientos productivos y sociales, esto es, que sea accesible a la mayor parte de la población, en forma oportuna, equitativa y con estándares de calidad acordes con las necesidades del desarrollo productivo y tecnológico de los países, han surgido en la región nuevas demandas y necesidades de información para el diagnóstico y las evaluaciones de las políticas en el ámbito educacional.

En los últimos años, las agencias internacionales y las entidades públicas de los países han destinado cada vez mayores esfuerzos y recursos financieros al mejoramiento de la información en el campo educacional con el fin de hacer un uso pleno de los antecedentes estadísticos que provienen de los registros administrativos, de los censos de población y de las encuestas de hogares. Aunque se han efectuado algunos avances en ese campo, en lo que se refiere al aprovechamiento de la información de las encuestas de hogares éstos han sido parciales e insuficientes.

En los sistemas estadísticos y en las entidades oficiales de la mayoría de los países de la región no se ha prestado suficiente atención a la riqueza de los datos sobre educación que surgen de las encuestas, no obstante el consenso que existe acerca de la utilidad de los mismos. Ello se manifiesta, entre otras cosas, en el escaso uso que se hace de la información en lo que se refiere a la elaboración de nuevos indicadores y en el desaprovechamiento de las posibilidades de análisis de tópicos que hoy se consideran claves, como son el de la equidad en el acceso y en los logros educacionales y el de la eficiencia externa de los sistemas educativos. A lo anterior se agrega la persistencia de diferencias apreciables entre los países en materia de calidad, oportunidad y cobertura de la información sobre las características educacionales de la población que se investigan en las encuestas.<sup>1</sup>

La experiencia de la CEPAL en materia de utilización de los microdatos de las encuestas que forman parte de los programas permanentes que se llevan a cabo en un elevado número de países latinoamericanos y caribeños, la mayoría de cuyos resultados se han recogido sistemáticamente y desde comienzos de los años noventa en la publicación *Panorama social de América Latina*<sup>2</sup>, indica que es necesario continuar haciendo esfuerzos para mejorar la información que relevan periódicamente las encuestas de hogares y hacer un uso más sistemático de las mismas. Esos esfuerzos deberían concentrarse en los siguientes aspectos:

---

<sup>1</sup> Utilizamos genéricamente el término "encuestas de hogares" para referirnos tanto a las encuestas que forman parte de los programas permanentes de los países (a menudo denominadas encuestas de empleo), como a las encuestas por muestreo que no forman parte de esos programas. Entre éstas se encuentran las conocidas bajo el rótulo de "encuestas de condiciones de vida" (CASEN en Chile, ENIV en Perú, etc.)

<sup>2</sup> Hasta la fecha se han publicado cinco ediciones del *Panorama social de América Latina*, correspondientes a los años 1991, 1993, 1994, 1995 y 1996.

- Evaluación de la calidad de los indicadores de educación que es posible construir a partir de los datos disponibles de las encuestas y sugerencias para mejorar la calidad de la información recolectada.

- Aprovechamiento más sistemático de las posibilidades que brindan las encuestas de hogares en el análisis de aspectos centrales como, por ejemplo, el de la eficiencia y la equidad de la educación.

- Identificación de dimensiones y variables importantes no cubiertas actualmente por las encuestas y que podrían traducirse en un mejoramiento de los cuestionarios, además de la estimación de los recursos necesarios para ampliar la cobertura temática de las mismas.

- Análisis de las posibilidades de integrar en forma regular los indicadores basados en encuestas con las estadísticas educativas de origen administrativo.

El propósito de esta nota es precisamente señalar algunas de las potencialidades de la información referente al ámbito educacional de las encuestas de hogares y destacar la necesidad de continuar avanzando en los cuatro aspectos mencionados más arriba. Para ello seleccionamos indicadores referentes a distintos tópicos e ilustramos en cada caso el tipo de análisis que es posible efectuar con los datos de las encuestas. En la medida de lo posible se eligieron ejemplos de distintos países latinoamericanos.

## 1. ¿Porqué las encuestas de hogares?

El creciente interés por las encuestas de hogares como fuente de información en el campo de la educación surge precisamente de las posibilidades de análisis que brindan los datos a nivel individual. Éstos permiten interrelacionar las variables educacionales con otras características de la población (ocupación, ingresos, etc.) y con características de los hogares. En contraposición con los provenientes de encuestas, los datos e indicadores con base en los registros administrativos adolecen no sólo de las insuficiencias "clásicas" de este tipo de fuente<sup>3</sup> (falta de calidad o desconocimiento de la misma; escasa comparabilidad internacional; falta de oportunidad; alto nivel de agregación, etc.), sino también de la "unidimensionalidad" del dato, que resulta de la forma en que normalmente se releva, procesa y presenta la información y los indicadores de base administrativa basados en ella. Así, los antecedentes sobre matrícula, deserción y repitencia en los distintos niveles de la enseñanza que dan lugar a los indicadores de cobertura, acceso y eficiencia del sistema escolar no permiten establecer vínculos a nivel individual entre esos indicadores y las características propias de los mismos individuos, o de sus hogares y, a menudo, del contexto geográfico en que residen.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Como es obvio, ésto no significa que los datos de las encuestas por muestreo no presenten errores no muestrales, además de los errores muestrales, que son controlables. Sin embargo, a diferencia de los datos de registros administrativos, los errores no muestrales en las encuestas pueden someterse a un mayor control debido a la menor envergadura del operativo de levantamiento de la información y a la mayor experiencia que se ha acumulado en ese campo.

<sup>4</sup> Como se sabe, el propio procedimiento a través del cual se obtienen los datos que finalmente elaboran y publican los Ministerios de Educación, admite que se indaguen características de los establecimientos, del contexto en que se desarrolla el proceso educativo, de los hogares a los que pertenecen los estudiantes y atributos individuales de los alumnos y profesores. En este sentido, el dato de base administrativa no excluye la posibilidad de análisis de tipo individual y el examen de las interrelaciones entre los indicadores de acceso, cobertura y eficiencia y sus determinantes.

A su vez, en contraposición con los datos de encuestas, la información que suministran los registros administrativos no sólo presenta ventajas en cuanto a completitud, homogeneidad y estar exenta de errores muestrales, sino que constituye un marco imprescindible de información para aquéllas. En este sentido, las encuestas deben concebirse como una fuente de información complementaria y no sustitutiva de los datos de base administrativa.

## **2. Ejemplos de posibilidades de análisis con datos de encuestas**

Mediante los ejemplos basados en datos de encuestas de hogares de distintos países latinoamericanos se trata de ilustrar las posibilidades que éstas brindan al análisis de las características educacionales de la población, esto es, se busca sugerir modelos de análisis y de uso de la información de las encuestas; en algunos de estos ejemplos se proponen nuevos indicadores. Por ello, en la presentación se destacan los aspectos metodológicos más que los propiamente sustantivos.

Los indicadores y tópicos examinados se refieren a:

- la cobertura de la educación preescolar y la situación de pobreza;
- la dimensión de equidad en relación con metas educacionales para la infancia establecidas por UNICEF;
- el nivel y evolución de las remuneraciones de los maestros;
- el vínculo entre nivel educacional, ingreso laboral y pobreza;
- la transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar a través de la educación.

### **a) Cobertura de la educación preescolar y situación de pobreza**

Entre las sugerencias hechas a comienzos de los años noventa para mejorar la calidad de la educación primaria se consideró como uno de los elementos fundamentales el incremento de los servicios de enseñanza preescolar. Aunque se ha señalado que, curiosamente, una atención preescolar de buena calidad "a veces genera problemas de ajuste de los alumnos en la transición al nivel primario, cuando en este último predomina la enseñanza frontal rígida y los niños deben permanecer inmóviles en sus bancos"<sup>5</sup>, hay claras evidencias de que la preparación que reciben los menores que asisten al preescolar tiene un efecto muy positivo en su rendimiento posterior en la educación primaria.

Pero si este es un factor muy importante a considerar en las políticas destinadas a ampliar la cobertura de la educación preprimaria, no es el único. Otros aspectos que inciden también en el rendimiento escolar futuro o que dicen relación con la igualación de oportunidades y la equidad son:

- i) las ventajas que trae consigo el estímulo, la interacción y el mejoramiento de la capacidad de aprendizaje, especialmente entre los menores de estratos bajos para los que el contexto familiar representa una desventaja;

---

<sup>5</sup> Véase: UNESCO, *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*, Santiago, Chile, 1996, pág. 23.

- ii) las posibilidades de acceder a programas de nutrición y de salud que se llevan a cabo a través de los establecimientos educacionales; y
- iii) las mayores oportunidades de que disponen las mujeres de realizar labores fuera del hogar y desempeñarse en el mercado de trabajo, elevando con ello el ingreso familiar.

El siguiente ejemplo, basado en datos de la encuesta de hogares de Paraguay correspondiente a 1994, tiene por objeto mostrar distintos índices de cobertura de la educación preescolar que es posible definir con las variables investigadas en la encuesta y las posibilidades de análisis que brindan los datos en términos de la desagregación de las tasas de cobertura en diferentes grupos o subpoblaciones.

Las cifras más recientes disponibles, provenientes de los registros de matrícula preprimaria de los países, indican que la atención de la población de 0 a 5 años de edad se duplicó entre 1980 y 1992, pero que en ese último año sólo alcanzaba a 17%, como promedio, en América Latina y el Caribe.<sup>6</sup> El último dato disponible para Paraguay indica que la matrícula en educación preescolar como porcentaje de la población de 0 a 5 años era en 1991 de 4.7%. La encuesta de empleo de 1994 arroja para las zonas urbanas una cifra de 6.2%, definida también como tasa bruta, es decir, referida a la población de ese mismo grupo etario.

Dado que las encuestas de hogares normalmente investigan las características educacionales de la población a partir de los cinco años de edad, no se dispone por lo general de datos de asistencia a establecimientos preprimarios para los menores de esa edad.<sup>7</sup> No obstante, es posible definir una tasa específica de cobertura preescolar. En aquellas encuestas en que la pregunta sobre nivel educacional contempla entre las alternativas de respuesta la asistencia a la enseñanza preescolar, se puede calcular una tasa específica de cobertura referida a los niños de 5 y 6 años de edad que asisten a ese tipo de establecimientos. En el caso de Paraguay, la tasa específica para dichas edades en las zonas urbanas es de 31.5%. Sin embargo, algunas encuestas no incluyen en la pregunta correspondiente la alternativa de asistencia a preescolar y en tal caso sólo se puede tener una estimación a partir de la respuesta a la pregunta sobre asistencia escolar.<sup>8</sup> El cálculo de cobertura basado únicamente en la información sobre asistencia escolar arroja en el caso de Paraguay una tasa de 35.3% para los niños de 5 años de edad (véase Cuadro 1). Esta tasa es mayor que la anterior por cuanto a los 6 años de edad ya hay una proporción elevada de menores que asisten al primer grado de primaria, no obstante que en Paraguay la edad oficial de ingreso a ese ciclo es a los siete años.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> UNESCO, op. cit. pág. 24.

<sup>7</sup> Salvo en las encuestas del tipo "condiciones de vida" en las que normalmente se investigan características educacionales y otras entre los niños menores de cinco años.

<sup>8</sup> Esta es la pregunta que se incluye en el cuestionario de la mayoría de las encuestas de la región. En algunas de ellas, esta pregunta se complementa con otra que indaga las razones de la no asistencia, lo que permite determinar con mayor certeza si ha habido o no abandono del sistema escolar.

<sup>9</sup> La encuesta revela que del total de menores de 6 años, 26% no asistía a un establecimiento escolar, 42% se encontraba asistiendo al primer grado de la enseñanza primaria y el 32% restante, a un establecimiento preescolar.

Cuadro 1

**PARAGUAY 1994: TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS DE EDAD POR ESTRATOS DE POBREZA. ZONAS URBANAS**

Edad	Total		Estratos de pobreza					
			Indigentes		Pobres no indigentes		No pobres	
	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
5 AÑOS	35.3	64.7	19.8	80.2	30.9	69.1	52.4	47.6
6 AÑOS	74.9	25.1	58.6	41.4	72.2	27.8	90.9	9.1
7 AÑOS	90.1	9.9	85.5	14.5	90.2	9.8	92.9	7.1

**Fuente:** CEPAL, tabulaciones especiales de la Encuesta de Hogares (Mano de Obra) de Paraguay.

Como cabía esperar, las tasas específicas de cobertura preescolar difieren notablemente según estratos de pobreza. En efecto, en los hogares indigentes o extremadamente pobres (aquellos con ingresos per cápita inferiores al valor de la canasta básica alimentaria), la tasa de cobertura entre los niños de 5 años de edad (16.7%) era igual a la mitad de la tasa promedio (33.2%) y alcanzaba a menos de un tercio de la tasa correspondiente a los hogares no pobres (51.7%). A los 6 años de edad esas diferencias se reducen levemente. Es interesante destacar, sin embargo, que a los 7 años (edad que corresponde al ingreso al primer grado de la primaria) las tasas de asistencia escolar sólo difieren levemente entre los estratos de pobreza (véase Cuadro 2). Ello confirma el hecho de que en materia de cobertura, las mayores diferencias entre estratos socioeconómicos en el inicio de la escolaridad se concentran actualmente en la enseñanza preescolar. En este nivel la educación privada se ha expandido con rapidez en la región, especialmente en las zonas urbanas, y ha tenido un papel importante, pero principalmente en la atención de los sectores que pueden financiarla.

Es interesante examinar la cobertura de la educación preescolar según la condición de actividad de las mujeres. En el caso de Paraguay, los datos de la encuesta de hogares indican que no hay una diferencia significativa entre la tasa que se registra en los hogares en que la jefa o cónyuge es económicamente activa y la correspondiente a los hogares en que aquella es inactiva. Dentro de cada estrato de pobreza los porcentajes de cobertura preescolar no difieren mayormente del promedio del respectivo estrato, con excepción de los hogares de jefatura femenina en el estrato no pobre en los que la cobertura es muy elevada, cercana a 100%. Esto podría interpretarse en el sentido de que el acceso a la educación preescolar está fuertemente condicionado por las posibilidades que tiene la población de pagar esos servicios, más que por las necesidades que tienen de esos servicios los hogares, necesidades éstas que dependen en medida importante de la condición de actividad de las madres (véase nuevamente Cuadro 2).

Como es obvio, este análisis basado en datos sobre Paraguay -así como los que se presentan en los puntos siguientes para los demás países seleccionados- sólo pretenden ilustrar las dificultades y algunas de las potencialidades de los datos de encuestas de hogares.

Cuadro 2

PARAGUAY 1994: TASAS DE ASISTENCIA A PREESCOLAR ENTRE NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS DE EDAD SEGÚN ACTIVIDAD DE LA MADRE

Y ESTRATOS DE POBREZA. ZONAS URBANAS

Actividad de la madre	Total			Estratos de pobreza								
				Indigentes			Pobres no indigentes			No pobres		
	Asiste a preescolar	Asiste a primaria	No asiste	Asiste a preescolar	Asiste a primaria	No asiste	Asiste a preescolar	Asiste a primaria	No asiste	Asiste a preescolar	Asiste a primaria	No asiste
5 AÑOS												
Jefa activa	30.3	1.5	68.2	23.0	0.0	77.0	23.1	2.7	74.2	100.0	0.0	0.0
Jefa inactiva	30.4	8.5	61.2	15.9	0.0	84.1	13.7	24.2	62.1	53.3	0.0	46.7
Cony. Activa	36.4	5.7	57.9	11.5	11.1	77.5	26.2	0.0	73.8	49.3	7.0	43.7
Cony. Inactiva	31.6	2.3	66.2	17.5	2.7	79.8	34.8	0.0	65.2	52.2	5.8	42.0
TOTAL	33.2	4.0	62.8	16.7	4.1	79.2	29.1	2.0	68.9	51.7	5.9	42.4
6 AÑOS												
Jefa activa	24.1	49.5	26.4	15.3	54.0	30.7	20.5	50.3	29.1	50.8	38.3	10.9
Jefa inactiva	25.9	33.0	41.1	24.7	42.7	32.6	26.0	20.3	53.7	26.6	51.6	21.8
Cony. Activa	29.5	47.1	23.5	4.1	27.5	68.4	27.0	47.0	26.1	40.3	54.3	5.5
Cony. Inactiva	38.3	38.3	23.3	35.5	26.9	37.6	36.7	43.1	20.2	43.7	46.6	9.7
TOTAL	32.2	42.3	25.5	24.3	32.8	42.9	29.6	42.2	28.2	41.3	50.2	8.6
7 AÑOS												
Jefa activa	10.8	73.6	15.6	9.6	67.8	22.6	17.6	68.1	14.3	6.1	83.4	10.5
Jefa inactiva	0.0	74.8	25.2	0.0	100.0	0.0	0.0	67.2	32.8	0.0	77.9	22.1
Cony. Activa	3.6	88.2	8.2	12.1	69.5	18.4	3.5	89.1	7.3	0.7	94.2	5.1
Cony. Inactiva	3.8	89.5	6.7	4.7	86.5	8.8	4.0	90.9	5.1	2.6	91.2	6.2
TOTAL	4.4	85.9	9.7	7.3	79.4	13.3	5.1	85.1	9.8	2.0	90.8	7.3

Fuente: CEPAL, tabulaciones especiales de la Encuesta de Hogares (Mano de Obra) de Paraguay.

**b) *La dimensión de equidad en relación con metas educacionales para la infancia***

Este ejemplo tiene el propósito de mostrar la posibilidad de construir indicadores de cobertura y eficiencia en el ámbito de la educación primaria a partir de la información de las encuestas y destacar la necesidad de incorporar explícitamente la dimensión de equidad en su análisis. El ejemplo está tomado de un estudio realizado por la CEPAL y el UNICEF y cuyo objetivo fue, precisamente, mostrar la potencialidad de las encuestas como fuente de datos para el seguimiento y evaluación de las metas aprobadas en la Cumbre Mundial para la Infancia. En particular, se trató de analizar la evolución de indicadores relacionados con algunas de las metas intermedias acordadas por los gobiernos de la región en el Compromiso de Nariño. De esas metas seleccionamos dos referidas a la educación primaria. La primera, sobre cobertura, establecía: "*Aumentar hasta 1995 a más del 50% el porcentaje de niños y niñas que terminan primaria...*". La segunda, sobre eficiencia en el nivel primario, señalaba: "*Reducir en 10% la repitencia en los dos primeros grados...*".<sup>10</sup>

i) *Definición de los indicadores.* Para examinar la meta relativa al término de la primaria se utilizó el porcentaje de niños y niñas con 14 o 15 años de edad (según si la edad de ingreso a ese nivel en el país es a los 6 o a los 7 años) que completaron al menos seis años de estudio, ya sea que asistan o no a la escuela. El establecimiento del límite de edad de 14 (15) años para el término de la educación primaria en los países en que la edad mínima de ingreso a ese ciclo es a los 6 (7) años, se hizo bajo el supuesto de que el ciclo básico tiene una duración de seis años y admitiendo que ese ciclo se completa adecuadamente con no más de dos años de retraso. En este sentido, el indicador supone que han completado satisfactoriamente la educación primaria los menores que ingresaron hasta dos años después de haber cumplido la edad mínima de incorporación y aquéllos que habiendo entrado a la edad correspondiente, se rezagaron no más de dos años durante su permanencia en la primaria. Como es obvio, el indicador comprende también a los menores que terminaron la primaria sin rezago, es decir, aquéllos que la cumplieron en el tiempo previsto, atendida la edad oficial de ingreso a la escuela.

Cabe destacar que este indicador se definió de modo que reflejara la meta de término del ciclo primario, que alude a un logro, y no al desempeño o eficiencia con que se alcanza dicha meta. Ello permite diferenciarlo del indicador sobre desempeño que se define más adelante en relación con la meta de reducción de la tasa de repitencia. Por esta razón, el indicador sobre término del ciclo primario no se refirió a los niños y niñas de 12 años (edad a la que se debería completar el ciclo básico de seis años), sino que se eligió una cohorte cercana a aquélla —los niños y niñas de 14 (15) años de edad— admitiendo un cierto grado de repitencia y/o de rezago en la edad de entrada al ciclo primario o básico. Dado que ambos fenómenos son más frecuentes en los estratos bajos que en los altos, el indicador no exagera las desigualdades o diferencias entre estratos, objetivo deseable cuando se trata precisamente de examinar la dimensión de equidad.

Para la misma meta anterior se definió otro indicador suponiendo una duración del ciclo primario de 8 años. Dos razones justifican esta opción:

---

<sup>10</sup> En el Acuerdo de Santiago suscrito por los gobiernos en la tercera reunión americana sobre la infancia y política social (Santiago de Chile, 1996), se establecieron nuevas metas para el año 2000. En relación con las metas de educación ya señaladas, se estableció "aumentar a más del 80% y 70% el porcentaje de niños y niñas que terminan cuarto grado y primaria, respectivamente" y "reducir a la mitad las tasas de repitencia en los dos primeros grados de la primaria".

- el hecho de que muchos países ya han extendido la duración efectiva de ese ciclo a 8 o más años (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, República Dominicana y Venezuela); y

- que en América Latina ha venido creciendo el capital educativo mínimo necesario para incorporarse adecuadamente al mercado de trabajo. Promedialmente en la región, este nivel es actualmente más cercano a 10 e incluso a 12 años de educación.<sup>11</sup>

El indicador utilizado es el siguiente: porcentaje de niños y niñas con 16 o 17 años de edad (dependiendo de si la edad de ingreso a la primaria en el país es a los 6 o a los 7 años) que completaron al menos ocho años de estudio, ya sea que asistan o no a la escuela.

Por su parte, la meta de eficiencia en el nivel primario se examinó con el siguiente indicador: porcentaje de niños y niñas con 9 o 10 años de edad (dependiendo de si la edad de ingreso a la primaria en el país es a los 6 o a los 7 años) que asisten a la escuela y que a dicha edad no habían aprobado al menos dos años de estudio. A diferencia de los registros administrativos, las encuestas de hogares de propósitos múltiples no proveen datos sobre repitencia. De allí que se trate de un indicador indirecto, pues capta una consecuencia de la repitencia, cual es el rezago escolar. El indicador mide desempeño de los niños y niñas en los dos primeros años del ciclo primario, admitiendo un rezago de no más de un año con respecto a la edad oficial de ingreso a la escuela. En este sentido resulta adecuado para efectuar el seguimiento de una meta sobre eficiencia y no de logro de un determinado número de años de estudio, como es el caso de la meta anterior.

El indicador se definió para el subconjunto de los niños y niñas que actualmente asisten a la escuela y no con respecto al total de menores, dado que el no haber completado dos años de educación a las edades indicadas puede deberse también al hecho de no haber asistido nunca a la escuela. Si no se considera esta condición, el indicador de desempeño se "contamina" con una medida de cobertura o acceso a la educación básica, con una desventaja adicional, cual es la de exagerar las desigualdades entre distintos estratos socioeconómicos debido a la menor cobertura de la educación primaria en los estratos bajos.

ii) *La dimensión de equidad.* En el caso de América Latina, el examen del significado de metas en relación con la educación y el diseño de las políticas destinadas a alcanzarlas enfrenta obstáculos que responden a las particularidades de la región. En efecto, ésta se caracteriza por elevados niveles de desigualdad entre estratos socioeconómicos. De allí que sea frecuente que el nivel promedio alcanzado por un indicador en relación con una determinada meta, conjugue la situación de un grupo reducido de la población que la tiene absolutamente superada, y respecto del cual el indicador alcanza valores propios de un país desarrollado, con la de otros grupos muy numerosos que están lejos de alcanzarla y cuya situación se asemeja bastante más a la de los países menos desarrollados.

En estas circunstancias, que difieren de país a país, resulta imprescindible abordar explícitamente la dimensión de la equidad, no tan sólo por su significado ético, social y económico, sino también porque en muchos casos los avances logrados por el conjunto de la población no se han traducido en una disminución de la desigualdad, no obstante los esfuerzos y los recursos invertidos. En el propio compromiso asumido por los Presidentes en la Cumbre en Favor de la Infancia se hizo hincapié en la necesidad de atender prioritariamente a los grupos más desfavorecidos de la población, de modo que el progreso hacia el logro de las metas para el conjunto de la población se tradujera en una disminución de la desigualdad entre estratos sociales. Las encuestas proveen antecedentes suficientes para evaluar el avance logrado en diferentes metas por los distintos estratos de la población.

---

<sup>11</sup> Véase: CEPAL, *Panorama social de América Latina*, edición 1994.

iii) *Definición de estratos socioeconómicos para el análisis de la equidad.* Para analizar la desigualdad respecto del logro de las metas antes referidas es necesario diferenciar grupos o estratos de población. Si el propósito es examinar los cambios que se producen en el tiempo, es necesario mantener la composición de los grupos o estratos socioeconómicos que se comparan. De este modo se evita "contaminar" la información de un grupo con la de otro entre los períodos comparados. El "panel" es, sin duda, el diseño muestral más adecuado para analizar el avance hacia metas en distintos estratos socioeconómicos. Mediante este diseño es posible mantener el total o una porción significativa de las unidades muestrales entre los años comparados.

Sin embargo, rara vez se dispone de datos tipo "panel" debido a que éste no es el diseño que utilizan normalmente las encuestas de hogares que se realizan en la región. Por esta razón, se adoptó una alternativa que permite reducir al mínimo la probabilidad de cambios en la composición de los grupos entre los años analizados. Para ello se asimilaron los estratos socioeconómicos a los cuartiles (grupos de 25%) en que se ubican los hogares en la distribución del ingreso. Esta elección es adecuada porque la estructura relativa de los cuartiles hace que la composición de los grupos sea menos sensible a cambios significativos en el nivel de ingreso de los hogares, como los que han ocurrido en América Latina desde comienzos de los años ochenta.

El uso de cuartiles se justifica tanto por consideraciones de tamaño muestral (la significación estadística y la robustez de los indicadores estimados disminuye sensiblemente cuando se aumenta el número de estratos), como por el hecho de que los cuartiles constituyen una partición adecuada de la distribución del ingreso.<sup>12</sup> En general, en las zonas urbanas de la mayoría de los países, el cuartil más rico reúne a los hogares cuyo ingreso supera el promedio de la distribución. Por otra parte, según las estimaciones de pobreza de la CEPAL para el año 1994, salvo en Argentina y en Uruguay, en todos los países de la región los hogares pertenecientes al cuartil de menores ingresos forman parte del estrato pobre. Desde el punto de vista del análisis de la desigualdad de logros, la comparación entre cuartiles extremos es muy pertinente.

Con información de encuestas de hogares de ocho países latinoamericanos se pudo examinar el avance hacia las metas de cobertura y eficiencia en la educación primaria en el primer quinquenio de los años noventa (véase Recuadro 1). En cuanto a desempeño educacional, se concluyó que siete de los ocho países analizados habían logrado que más del 50% de sus niños y niñas terminaran el ciclo primario, meta establecida para 1995. Más aún, a nivel urbano, la gran mayoría de los países examinados presentan actualmente niveles que superan holgadamente esa meta global: en todos ellos la proporción de niños que completan 6 o más años de estudio se encuentra entre 75% y 90%. Asimismo, casi todos lograron también la meta de reducir en al menos 10% la tasa de rezago escolar que se produce en los dos primeros años del ciclo (véanse Gráficos 1 y 2 y Cuadros 3 y 4).

---

<sup>12</sup> La partición en cuartiles se hizo a partir de la distribución del ingreso *per cápita* del hogar, variable que por considerar el tamaño de los hogares refleja mejor que el ingreso total del hogar el nivel de bienestar de sus miembros.

Los resultados más significativos se obtienen, sin embargo, cuando se introducen consideraciones de equidad en el análisis. Se pudo constatar que si bien el avance hacia las metas establecidas se dio simultáneamente con una disminución de las distancias entre los cuartiles extremos, persisten diferencias muy pronunciadas entre ellos, particularmente en lo que se refiere a la repitencia en los dos primeros grados de la educación primaria. En efecto, en materia de repitencia y de deserción en esos grados, hubo signos de mejoras en la equidad en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay (véase Cuadro 4). Estas mejoras ocurrieron tanto en el total de los niños como entre los pertenecientes al 25% de hogares más pobres y en los países mencionados el rezago escolar se redujo aún más entre los niños del estrato más pobre. Sin embargo, en todos los países examinados se observan todavía diferencias muy grandes en las tasas de rezago.

### Recuadro 1

#### SÍNTESIS DE LOS AVANCES DE ALGUNOS PAÍSES HACIA METAS SELECCIONADAS EN FAVOR DE LA INFANCIA (\*)

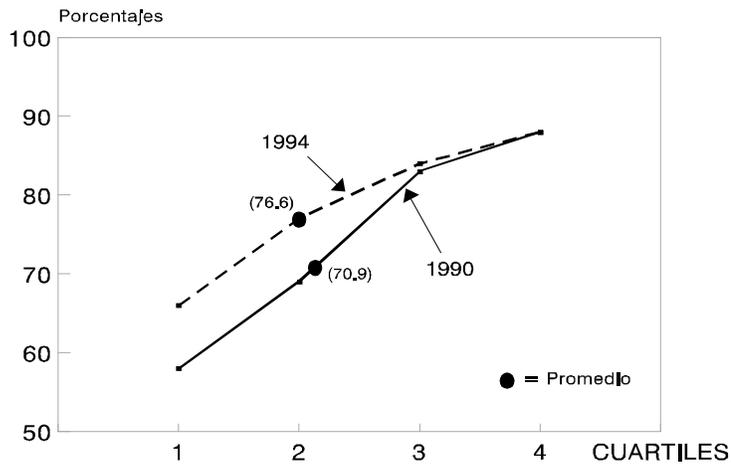
COMPORTAMIENTO GLOBAL Y DEL CUARTIL MÁS POBRE	QUE MÁS DEL 50% DE LOS NIÑOS COMPLETEN LA PRIMARIA	REDUCIR EN 10% LA REPITENCIA EN LOS DOS PRIMEROS GRADOS	REDUCIR EN 25% LA POBLACIÓN NO SERVIDA CON AGUA POTABLE	REDUCIR EN 17% LA POBLACIÓN SIN SANEAMIENTO BÁSICO
1. Se logra globalmente la meta y también en el cuartil más pobre.	CHILE(*) COLOMBIA(*) COSTA RICA(*) HONDURAS PARAGUAY URUGUAY(*) VENEZUELA	BRASIL(*) CHILE(*) COSTA RICA(*) HONDURAS URUGUAY(*)	ARGENTINA(*) CHILE(*)	
2. Se logra globalmente la meta pero no se logra en el cuartil más pobre.			HONDURAS	CHILE
3. No se logra globalmente la meta pero sí se logra en el cuartil más pobre.				
4. No se logra globalmente la meta ni tampoco en el cuartil más pobre.	BRASIL	COLOMBIA(*) VENEZUELA	BRASIL(*) COLOMBIA MÉXICO PARAGUAY URUGUAY VENEZUELA(*)	BRASIL COLOMBIA HONDURAS MÉXICO PARAGUAY

**NOTA:** (\*) El asterisco indica que el cuartil más pobre mejoró más que la población en su conjunto o se deterioró menos, señal de reducción de la desigualdad.

**Gráfico 1**  
**TERMINACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Porcentaje de niños y niñas con 15 años de edad que completaron al menos seis años de estudio, ya sea que asistan o no a la escuela

COLOMBIA  
(Zonas urbanas)

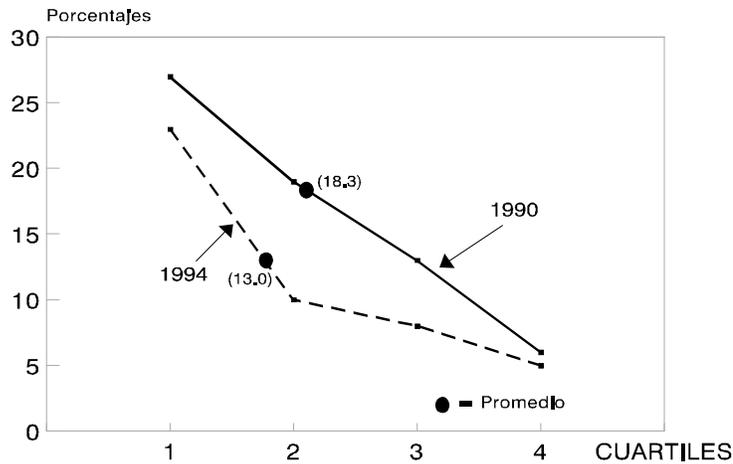


**Gráfico 2**

**REDUCCIÓN DE LA REPITENCIA EN LOS DOS PRIMEROS GRADOS**

Porcentaje de niños y niñas con 10 años de edad que asisten a la escuela y que a dicha edad no habían aprobado al menos dos años de estudio

HONDURAS  
(Zonas urbanas)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

Cuadro 3

**AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES): NIÑOS DE 14 Ó 15 AÑOS DE EDAD a/  
QUE HAYAN COMPLETADO AL MENOS SEIS AÑOS DE ESTUDIO,  
YA SEA QUE ASISTAN O NO A LA ESCUELA  
ZONAS URBANAS  
(En porcentajes)**

Países	Total	Cuartiles de ingreso				
		1	2	3	4	
<b>Brasil</b>	<b>1990</b>	44.1	22.4	39.9	60.2	76.8
	<b>1993</b>	46.1	26.3	44.5	62.0	77.3
<b>Chile</b>	<b>1990</b>	90.7	84.2	90.5	95.2	96.9
	<b>1994</b>	90.8	86.4	92.5	95.3	96.0
<b>Colombia <u>b/</u></b>	<b>1990</b>	70.9	58.1	69.0	82.9	88.5
	<b>1994</b>	76.6	66.4	76.8	84.4	88.0
<b>Costa Rica</b>	<b>1990</b>	88.3	75.4	91.8	91.2	97.4
	<b>1994</b>	89.2	80.3	94.7	91.6	98.0
<b>Honduras</b>	<b>1990</b>	73.2	69.1	69.8	78.5	87.1
	<b>1994</b>	75.6	62.5	71.2	81.0	91.1
<b>Paraguay <u>c/</u></b>	<b>1990</b>	84.8	82.0	90.9	90.3	93.6
	<b>1994</b>	85.2	80.8	89.4	89.8	90.7
<b>Uruguay</b>	<b>1990</b>	89.1	82.2	93.6	94.5	95.0
	<b>1994</b>	90.0	87.0	93.0	94.9	95.1
<b>Venezuela</b>	<b>1990</b>	83.1	77.3	83.4	86.4	90.7
	<b>1994</b>	86.1	79.2	87.7	91.8	91.6

**Fuente:** CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a/ Según la edad oficial de ingreso a la educación primaria en el país sea a los seis o siete años.

b/ A partir de 1993, se amplió la cobertura geográfica de la encuesta hasta abarcar prácticamente la totalidad de la población urbana del país. Hasta 1992, la encuesta cubría alrededor de la mitad de la población urbana.

c/ Corresponde a Asunción y áreas urbanas del Departamento Central.

Cuadro 4

**AMÉRICA LATINA (7 PAÍSES): NIÑOS DE 9 Ó 10 AÑOS DE EDAD a/  
QUE ASISTEN A LA ESCUELA Y QUE A DICHA EDAD NO  
HAYAN APROBADO AL MENOS DOS AÑOS DE ESTUDIO  
ZONAS URBANAS  
(En porcentajes)**

Países	Total	Cuartiles de ingreso				
		1	2	3	4	
<b>Brasil</b>	<b>1990</b>	32.9	53.8	31.2	17.1	8.2
	<b>1993</b>	29.6	46.9	25.5	14.1	5.3
<b>Chile</b>	<b>1990</b>	12.3	17.8	9.2	7.7	7.7
	<b>1994</b>	10.3	13.3	9.1	6.8	7.8
<b>Colombia <u>b/</u></b>	<b>1990</b>	16.7	26.5	15.5	8.4	8.0
	<b>1994</b>	16.1	24.7	12.8	8.7	8.4
<b>Costa Rica</b>	<b>1990</b>	20.2	34.7	24.3	12.7	3.1
	<b>1994</b>	13.5	20.5	13.3	10.8	3.0
<b>Honduras</b>	<b>1990</b>	18.3	27.3	19.1	13.3	6.0
	<b>1994</b>	13.0	22.8	10.3	8.2	5.5
<b>Uruguay</b>	<b>1990</b>	9.7	15.9	6.7	4.2	1.4
	<b>1994</b>	8.3	12.4	6.5	4.2	1.0
<b>Venezuela</b>	<b>1990</b>	8.1	12.5	6.6	4.5	3.4
	<b>1994</b>	12.2	17.0	11.6	9.7	2.0

**Fuente:** CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a/ Según la edad oficial de ingreso a la educación primaria en el país sea a los seis o siete años.

b/ A partir de 1993, se amplió la cobertura geográfica de la encuesta hasta abarcar prácticamente la totalidad de la población urbana del país. Hasta 1992, la encuesta cubría alrededor de la mitad de la población urbana.

**c) Nivel y evolución de las remuneraciones de los maestros**

"Los especialistas concuerdan en señalar que el 'gran' problema de la educación en Latinoamérica se encuentra en la docencia. Los bajos salarios, la falta de motivación y un futuro económico poco esperanzador son cómplices del actual bajo rendimiento del magisterio y, como consecuencia, de la mala formación de los escolares". Un Informe del Consejo para las Relaciones Internacionales es lapidario: "La profesión se ha deteriorado. La docencia, en todos los niveles educacionales no está capacitada, es mal pagada y tiene pocas iniciativas para lograr una mayor excelencia académica. En algunos países de la región los salarios son tan bajos que los profesores deben realizar otros trabajos para lograr suficientes ingresos para vivir. En Perú, donde el salario promedio de un profesor es de 170 dólares mensuales, gran parte de los 270 mil docentes tiene dos trabajos. En Argentina, algunos incluso llegan a barrer calles, labor donde la remuneración supera el ingreso docente".<sup>13</sup> Estos párrafos son suficientes para destacar la necesidad de contar con información oportuna y confiable sobre las remuneraciones que perciben los profesores y las condiciones bajo las cuales desempeñan su actividad.

En este campo, y especialmente en lo que se refiere a las remuneraciones de los docentes, las encuestas de hogares presentan claras ventajas respecto de fuentes secundarias de información o de registros administrativos. A diferencia de las encuestas, estos últimos proveen con mayor frecuencia datos acerca de las remuneraciones percibidas por los profesores y maestros de la enseñanza pública, imposibilitando las comparaciones con las obtenidas por los profesores de establecimientos privados. Otros antecedentes muy importantes para establecer comparaciones de niveles de ingreso del magisterio, como el número de horas semanales trabajadas, rara vez se encuentran disponibles a nivel individual en los registros administrativos. Éstas y otras ventajas derivadas de la mayor oportunidad, comparabilidad internacional y desegregación de los datos según características como sexo, edad, zona urbana y rural, entre otras, hacen de las encuestas de hogares una fuente de datos prácticamente insustituible en el análisis de las remuneraciones del profesorado.

El siguiente ejemplo ilustra la potencialidad de esta fuente de información en el caso de Chile. A partir de tabulaciones especiales de las encuestas de empleo del Instituto Nacional de Estadísticas se pudo examinar el nivel y evolución de las remuneraciones medias reales de los profesores de la enseñanza básica y media.<sup>14</sup> En lo que se refiere a la evolución de las remuneraciones, las cifras revelan que éstas se elevaron significativamente en la primera mitad de los años noventa (48%).<sup>15</sup> El aumento fue algo mayor entre los maestros de la enseñanza básica en comparación con los de la enseñanza media y benefició relativamente más a los profesores de los establecimientos privados que a los de las escuelas públicas (véase Cuadro 5). Esto hizo que los ingresos de los profesores de establecimientos públicos se rezagaran aún más de los que perciben los profesores de establecimientos privados. Sin embargo, en el quinquenio 1990-1995 el profesorado en su conjunto tuvo mejoras de ingreso mucho mayores que las que obtuvieron, en promedio, los profesionales y técnicos. El aumento del ingreso promedio de estos últimos fue de 33% en comparación con el incremento real de 48% que logró el magisterio.

---

<sup>13</sup> Párrafos tomados de un reportaje sobre la situación del magisterio aparecido en el diario El Mercurio, Santiago, Chile, 10 de agosto de 1997.

<sup>14</sup> Los datos refieren al total del país y los ingresos corresponden a los investigados en las encuestas del último trimestre de 1990 y de 1995.

<sup>15</sup> Esta cifra coincide con el aumento real de las remuneraciones del sector público en el mismo período.

Cuadro 5

**CHILE 1990-1995: REMUNERACIONES MEDIAS REALES a/ DE PROFESORES  
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

	1990	1995	Variación porcentual
<b>TOTAL</b>	155	230	48
Enseñanza básica	148	223	51
Enseñanza media	173	249	44
<b>Enseñanza Básica</b>			
Establecimientos públicos	144	209	45
Establecimientos privados	158	245	55
<b>Enseñanza Media</b>			
Establecimientos públicos	154	211	37
Establecimientos privados	191	303	59
<b>Profesionales y Técnicos</b>	314	417	33
Sector público	224	280	25
Sector privado	399	525	32
<b>Total Asalariados</b>	151	190	26
Sector público	194	230	19
Sector privado	144	184	28

**Fuente:** Tabulaciones especiales de las Encuestas de Empleo del INE, 4º trimestre de 1990 y 1995.

a/ En miles de pesos de marzo de 1997.

No obstante esos fuertes aumentos, las remuneraciones del profesorado siguen siendo extremadamente bajas. En 1995, la remuneración promedio de los maestros de escuelas públicas de la enseñanza primaria era de 209 mil pesos (en moneda de poder adquisitivo de marzo de 1997); dicho monto era sólo 10% superior al ingreso promedio del conjunto de los asalariados del país y representaba apenas el 40% del ingreso promedio de los profesionales y técnicos del sector privado. Una idea más clara de lo exiguo de las remuneraciones del profesorado se obtiene al compararlas con el valor de la línea de pobreza: en 1995 el ingreso promedio de los profesores de la enseñanza básica y media, tanto en establecimientos públicos como privados (230 mil pesos) era tan sólo 30% mayor que el presupuesto necesario para que una familia promedio se ubicara sobre el umbral o línea de pobreza. Esto explica que una fracción muy elevada del profesorado viva en esa situación.

Cabe destacar, por otra parte, que las encuestas permiten desagregar los datos sobre remuneraciones del profesorado según sexo, edad y zona urbana y rural, aumentando la riqueza del análisis. Obviamente, estos análisis tienen un límite dado por el tamaño y diseño de la muestra en que se basan las encuestas, lo que determina la magnitud del error muestral a que están sujetas las cifras. De cualquier manera, puesto que los profesores constituyen una fracción elevada del total de la fuerza laboral (entre 4% y 5% en las zonas urbanas en la mayoría de los países de la región), los datos muestrales admiten un nivel de desagregación razonable, en análisis que pueden incluir a lo menos tres variables en forma simultánea. Por ejemplo, es posible obtener estimaciones de las remuneraciones medias de los docentes por sector (público y privado) y tipo de enseñanza (primaria y secundaria), según sexo o edad (en tramos) o la zona de residencia urbano-rural.

El Cuadro 6 muestra los niveles de las remuneraciones reales de los profesores de establecimientos públicos y privados y sus variaciones según grupos etarios. Las cifras referentes al total nacional indican que tanto en los establecimientos privados como en los públicos, los aumentos entre 1990 y 1995 fueron mayores para los profesores de más edad en comparación con los más jóvenes y mayores en los establecimientos privados que en los públicos. Ello produjo un mejoramiento muy considerable del conjunto de los ingresos de los maestros (de 41% entre los públicos y de 54% entre los privados) pero, al mismo tiempo, una mayor dispersión de los mismos.

Finalmente, cabe señalar que un aspecto importante en el análisis de las remuneraciones percibidas por los maestros se refiere al número de horas trabajadas. Las encuestas investigan la duración de la jornada habitual de trabajo de los ocupados y su duración en la semana de referencia, aquella respecto de la cual se investigan las características del empleo. Esta información permite calcular los ingresos por hora trabajada y aislar el efecto de la duración de la jornada en el examen de los niveles y de la evolución de las remuneraciones percibidas.

Cuadro 6

**CHILE 1990-1995: REMUNERACIONES MEDIAS REALES a/DE LOS  
PROFESORES b/ SEGÚN GRUPOS ETÁREOS**

	Año	Total	Hasta 34 años	35 a 49 años	50 y más años
<b>Establecimientos</b>					
<b>Públicos</b>	1990	157	140	157	187
	1995	222	184	212	271
<b>Variación porcentual</b>		41	31	35	45
<b>Establecimientos</b>					
<b>Privados</b>	1990	191	158	201	286
	1995	295	217	290	477
<b>Variación porcentual</b>		54	37	44	67

**Fuente:** Tabulaciones especiales de las Encuestas de Empleo del INE, 4º trimestre de 1990 y 1995.

a/ En miles de pesos de marzo de 1997.

b/ Incluye a los profesores de la enseñanza básica, media y superior.

**d) *Vínculos entre el nivel educacional, los ingresos laborales y la situación de pobreza***

Uno de los ámbitos en el que las encuestas de hogares ofrecen amplias posibilidades para el análisis se refiere a la "eficiencia externa" del sistema educacional, esto es, el vínculo entre las características educacionales de la población y el mercado de trabajo. El siguiente ejemplo ilustra sólo uno de la variada gama de tópicos que es posible examinar a partir de la información de las encuestas: "las fronteras educacionales para acceder al bienestar".<sup>16</sup> La pregunta que tratamos de responder es la siguiente: ¿cuál es el número de años de educación formal que se requiere actualmente en los países latinoamericanos para lograr ingresos laborales suficientes para ubicarse, con alta probabilidad, fuera de la pobreza?

Lo anterior implica indagar en qué medida los años adicionales de educación se traducen en mayores retribuciones en el mercado laboral y, por otra, si existen o no ciertos umbrales educacionales que definen un capital educativo mínimo que asegura, a quienes lo alcanzan, contar con buenas posibilidades de situarse fuera de la condición de pobreza. Con datos de encuestas de nueve países (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá, Uruguay y Venezuela) se concluyó que a comienzos de los años noventa

<sup>16</sup> Véase, CEPAL, *Panorama social de América Latina*, edición 1994, Cap. VI.

"en las zonas urbanas de la región resultan necesarios 10 o más años de estudio, y predominantemente el ciclo secundario completo, para acceder a importantes alternativas de bienestar, que se traducen en más de un 80% de probabilidad de no caer en la pobreza".<sup>17</sup>

Esta conclusión se obtuvo a partir del cálculo del ingreso promedio que obtienen en su ocupación principal los asalariados de entre 35 y 54 años de edad, esto es, en los 20 años más gravitantes de la carrera laboral. Considerando en cada caso el nivel educativo en el cual se produce el mayor incremento proporcional del ingreso laboral, se observó que en cinco países esto ocurría en el tramo de 10 a 11 años de educación, mientras que en los cuatro países restantes el mayor incremento se daba en el tramo de 12 a 14 años de educación (véase Recuadro 2). Se pudo constatar, además, que con relativa independencia del tamaño y de la composición del hogar, así como de la participación laboral de los miembros del hogar, la probabilidad de los adultos asalariados de situarse fuera de la pobreza oscilaba entre 82% y 97%. Estos resultados reflejan el relativo nivel de "inmunidad" a la situación de pobreza que otorga el logro de a lo menos 10 años de educación en algunos países o el haber completado 12 años de estudio en otros. Ello queda de manifiesto en el hecho que ese capital educacional "protege" contra la pobreza en países en que esta situación afecta a porcentajes muy diferentes del total de la población: a menos de 20% en unos casos hasta más de 60% en otros.

#### Recuadro 2

#### NÚMERO DE AÑOS DE EDUCACIÓN NECESARIOS PARA SITUARSE FUERA DE LA POBREZA CON UNA PROBABILIDAD DE A LO MENOS 80%

	Año	Años de educación	Ingreso promedio (*)	Porcentaje fuera de la pobreza
Brasil	1990	10 - 11	7.1	87
Chile	1992	12 - 14	5.7	86
Colombia	1992	12 - 14	5.4	87
Costa Rica	1992	10 - 11	6.2	89
Guatemala	1989	12 - 14	6.1	90
Honduras	1990	10 - 11	6.3	82
Panamá	1991	12 - 14	7.0	91
Uruguay	1992	10 - 11	5.4	97
Venezuela	1992	10 - 11	4.6	84

**Fuente:** CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

(\*) Ingreso laboral promedio mensual, expresado en múltiplos de la línea de pobreza per cápita urbana de cada país.

<sup>17</sup> *Panorama social de América Latina*, op.cit, pág. 101.

La evidencia indica que el número de años de estudio alcanzados por las personas, junto con la calidad de la educación, es el factor más determinante de su nivel de ingreso en el mercado laboral y, consecuentemente, de su probabilidad de ubicarse fuera de la pobreza. Por ejemplo, en Colombia, un asalariado urbano de entre 35 y 54 años de edad que había logrado sólo seis o siete años de estudio obtenía, en promedio, un ingreso igual a 2,6 veces el valor de la línea de pobreza *per cápita*, con una probabilidad de 50% de pertenecer a un hogar pobre. En cambio, si ese asalariado alcanzaba entre 12 y 14 años de educación obtenía un ingreso que más que duplicaba el anterior (5,9 veces el valor de la línea) y su probabilidad de encontrarse en pobreza disminuía a cerca de 10% (véase Cuadro 8).

Pero los años adicionales de educación no tienen el mismo rendimiento en términos de ingreso: uno, dos o tres años adicionales de educación cuando se ingresa al mercado laboral con mucho menos años de estudio que los correspondientes al término del ciclo secundario no hacen gran diferencia e igualmente se traducen en ingresos laborales muy bajos y altas probabilidades de pobreza. Siguiendo con el ejemplo de Colombia, los jóvenes de entre 20 y 29 años que se incorporan al empleo con cuatro o cinco años de estudio logran un ingreso promedio sólo 10% más bajo que el ingreso que logran los que se incorporan con ocho o nueve años de educación y a lo largo de la vida activa la gran mayoría de ellos enfrentará probabilidades altas de caer en la pobreza (véase Cuadro 7). Estos resultados son preocupantes porque a pesar de que continúa aumentando el capital educativo de los jóvenes en la región, sigue siendo muy elevada la proporción de ellos que no alcanza el nivel educacional mínimo para obtener ingresos laborales suficientes y evitar la reproducción de la pobreza. A mediados de los años noventa, cuatro de cada cinco asalariados urbanos de entre 20 y 29 años de edad en Colombia se habían incorporado al mercado de trabajo con menos de 12 años de estudio.

**Cuadro 7**

**COLOMBIA 1994: INGRESOS MEDIOS E INCIDENCIA DE LA POBREZA ENTRE LOS ASALARIADOS DE 20 A 29 AÑOS DE EDAD. ZONAS URBANAS**

<b>Años de estudio aprobados</b>	<b>Asalariados (distribución porcentual)</b>	<b>Ingresos medios <u>a</u>/</b>	<b>Porcentaje de ocupados en hogares pobres</b>
<b>0-3</b>	3.7	1.7	64
<b>4-5</b>	13.3	1.8	56
<b>6-7</b>	10.7	1.9	50
<b>8-9</b>	12.7	2.0	44
<b>10-11</b>	38.4	2.6	26
<b>12-14</b>	9.3	3.4	7
<b>15 y más</b>	11.9	5.7	3
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>2.8</b>	<b>32</b>

**Fuente:** CEPAL, tabulaciones especiales de la Encuesta Nacional de Hogares (Fuerza de Trabajo) de Colombia.

a/ Ingreso promedio mensual expresado en valores de la línea de pobreza per cápita.

Cuadro 8

**COLOMBIA 1994: INGRESOS MEDIOS E INCIDENCIA DE LA POBREZA  
ENTRE LOS ASALARIADOS DE 35 A 54 AÑOS DE EDAD.  
ZONAS URBANAS**

<b>Años de estudio aprobados</b>	<b>Asalariados (distribución porcentual)</b>	<b>Ingresos medios <u>a/</u></b>	<b>Porcentaje de ocupados en hogares pobres</b>
<b>0-3</b>	9.7	2.1	64
<b>4-5</b>	22.1	2.3	55
<b>6-7</b>	9.1	2.6	51
<b>8-9</b>	10.7	3.0	42
<b>10-11</b>	23.5	4.1	22
<b>12-14</b>	4.7	5.9	12
<b>15 y más</b>	20.3	10.1	3
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>4.5</b>	<b>34</b>

**Fuente:** CEPAL, tabulaciones especiales de la Encuesta Nacional de Hogares (Fuerza de Trabajo) de Colombia.

a/ Ingreso promedio mensual expresado en valores de la línea de pobreza per cápita.

**e) *La transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar a través de la educación***

El número de años de estudio alcanzados por las personas, junto con la calidad de la educación, es el factor más determinante de su nivel de ingreso en el mercado laboral y, consecuentemente, de sus probabilidades de ubicarse fuera de la pobreza. Como se indicó más arriba, en Colombia un asalariado de entre 20 y 29 años de edad, que había logrado sólo seis años de estudio obtenía en promedio un ingreso cercano a 1.9 veces el valor de la línea de pobreza per cápita, con una probabilidad de 50% de caer en la pobreza. En cambio, si ese joven asalariado se incorporaba al mercado laboral con más de 14 años de educación, lograba un ingreso tres veces superior (5.7 veces el valor de la línea de pobreza) y sus probabilidades de obtener ingresos inferiores al valor de la línea de pobreza eran prácticamente nulas.

Actualmente, en las zonas urbanas de los países de América Latina se requieren como mínimo 10 años de estudio y, crecientemente, el haber completado la educación media para asegurarse probabilidades altas de ubicarse fuera de la pobreza. Cabe preguntarse entonces ¿quiénes logran permanecer en el sistema educacional hasta alcanzar los años de estudio necesarios para incorporarse a los empleos mejor remunerados? En términos más generales, ¿cuán determinante de las posibilidades de que un joven logre un capital educacional adecuado es su estrato social de origen?

Para responder a estas interrogantes se precisan datos que relacionen los logros educacionales de los jóvenes con las características socioeconómicas de sus hogares. Aunque las encuestas de empleo que forman parte de los programas permanentes no están diseñadas para efectuar este tipo de análisis, ello es posible gracias a una particularidad

destacable de las sociedades latinoamericanas: el alto porcentaje de jóvenes que viven en el hogar paterno.<sup>18</sup> Esto permite relacionar ciertas características de los hijos con las de sus padres. Por ejemplo, se puede comparar el número de años de estudio que alcanzan los jóvenes con el que alcanzaron sus padres o examinar sus logros educacionales con el nivel de ingreso de sus hogares.

A continuación se presentan resultados de un estudio efectuado con encuestas de Uruguay y Venezuela en el que se analizó cómo la educación del jefe de hogar (padre o madre)<sup>19</sup> influye en las oportunidades educacionales de los hijos. El estudio se basó en datos correspondientes a 1981 y 1990 y se hizo separadamente para los jóvenes de 15 a 19 años y los de 20 a 24 años de edad. En la cohorte de 20 a 24 años de edad la mayoría de los jóvenes ya no asisten a un establecimiento educacional de modo que tiene sentido comparar su nivel educacional con el de sus padres. En cambio, puesto que entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad la mayoría se encuentra estudiando, dicha comparación no resulta adecuada. Por ello, para este grupo se utilizó una variable de status de actividad que considera si el joven se ha incorporado o no al mercado de trabajo y si permanece o no en el sistema educacional. A su vez, el número de años de educación de los que ya abandonaron la escuela y la existencia o no de rezago escolar entre los que permanecen estudiando, permitió definir un conjunto de categorías que se ordenaron de acuerdo a las oportunidades de bienestar que éstas representan (véase Cuadro 9).<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> En los dos países seleccionados para este ejemplo, Uruguay y Venezuela, cerca de 60% de los jóvenes de 20 a 24 años de edad residían en el hogar paterno. Obviamente, ese porcentaje es más alto (cercano a 80%) en el grupo de 15 a 19 años.

<sup>19</sup> Cabe recordar que en América Latina cerca de 20% de los hogares tienen como jefe a una mujer y en su gran mayoría son hogares en los que no hay cónyuge varón. De allí que cuando se alude a la educación del jefe, en alrededor de uno de cada cinco casos se trata de la educación de la madre (León, Arturo, 1996, "Educación y movilidad social en América Latina: evidencias para los años ochenta y para los noventa", mimeo).

<sup>20</sup> A fin de completar el análisis, se comparó la situación de los jóvenes que no viven con sus padres con la de aquellos del mismo grupo etario que sí lo hacen. Como cabía esperar, el conjunto de los que no residen en el hogar paterno está integrado principalmente por jóvenes que constituyeron un nuevo hogar a edades más tempranas y que mayoritariamente comenzaron a trabajar. Por lo general, estos jóvenes permanecen menos años en la escuela y, en consecuencia, tienen un perfil educacional más bajo que el del conjunto mayoritario (véase Cuadro 7). Se puede afirmar, por lo tanto, que su perfil ocupacional es peor que el de los que conviven con sus padres.

Cuadro 9

**URUGUAY: CONDICIÓN DE ACTIVIDAD Y SITUACIÓN EDUCACIONAL DE LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD SEGÚN NIVEL EDUCACIONAL DEL PADRE**

*(Porcentajes)*

Condición de actividad y situación educacional de los hijos	Educación del padre en 1981 (número de años aprobados)						Educación del padre en 1990 (número de años aprobados)					
	0-2	3-5	6-9	10-12	13 y más	Total	0-2	3-5	6-9	10-12	13 y más	Total
<b>Asisten a la escuela</b>	<u>31.2</u>	<u>34.9</u>	<u>45.7</u>	<u>65.8</u>	<u>80.0</u>	<u>46.0</u>	<u>25.2</u>	<u>37.0</u>	<u>48.1</u>	<u>68.6</u>	<u>81.1</u>	<u>51.2</u>
Sin retraso escolar	18.9	26.1	38.7	59.0	75.3	38.1	18.3	28.8	40.7	63.7	77.0	44.3
Con retraso escolar	12.3	8.8	7.0	6.8	4.7	7.9	7.9	8.2	7.4	4.9	4.1	6.9
<b>Asisten a la escuela y trabajan</b>	<u>4.2</u>	<u>8.1</u>	<u>9.5</u>	<u>8.3</u>	<u>7.3</u>	<u>8.2</u>	<u>8.7</u>	<u>11.1</u>	<u>13.5</u>	<u>16.1</u>	<u>13.3</u>	<u>13.1</u>
<b>Trabajan y no asisten a la escuela</b>	<u>45.7</u>	<u>45.4</u>	<u>34.7</u>	<u>19.9</u>	<u>9.4</u>	<u>35.2</u>	<u>49.3</u>	<u>37.7</u>	<u>30.6</u>	<u>12.4</u>	<u>4.6</u>	<u>27.6</u>
Con 6 ó más años de estudio	36.1	40.5	32.1	19.9	8.7	31.6	43.7	35.2	30.0	12.4	4.6	26.5
Con menos de 6 años de estudio	9.6	4.9	2.6	-	0.7	3.6	5.6	2.5	0.6	-	-	1.1
<b>No trabajan ni asisten a la escuela</b>	<u>18.9</u>	<u>11.6</u>	<u>10.3</u>	<u>6.1</u>	<u>3.3</u>	<u>10.7</u>	<u>15.9</u>	<u>14.1</u>	<u>7.8</u>	<u>2.8</u>	<u>1.0</u>	<u>8.1</u>
Con 6 ó más años de estudio	12.3	9.4	9.3	5.3	3.3	8.8	14.3	11.6	7.5	2.8	0.5	7.3
Con menos de 6 años de estudio	6.6	2.2	1.0	0.8	-	1.9	1.6	2.5	0.3	-	0.5	0.8
<b>TOTAL</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

Cuadro 9-A

VENEZUELA: CONDICIÓN DE ACTIVIDAD Y SITUACIÓN EDUCACIONAL DE LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD SEGÚN NIVEL EDUCACIONAL DEL PADRE

(Porcentajes)

Condición de actividad y situación educacional de los hijos	Educación del padre en 1981 (número de años aprobados)						Educación del padre en 1990 (número de años aprobados)					
	0-2	3-5	6-9	10-12	13 y más	Total	0-2	3-5	6-9	10-12	13 y más	Total
<b>Asisten a la escuela</b>	<u>34.5</u>	<u>49.3</u>	<u>63.8</u>	<u>78.7</u>	<u>85</u>	<u>53.6</u>	<u>34.3</u>	<u>42.5</u>	<u>60.8</u>	<u>76.7</u>	<u>86.9</u>	<u>55.2</u>
Sin retraso escolar	13.6	26.8	43.5	65.3	75.5	33.3	14.9	23.4	39.5	61.5	77.6	36.1
Con retraso escolar	20.9	22.5	20.3	13.4	9.5	20.3	19.4	19.1	21.3	15.2	9.3	19.1
<b>Asisten a la escuela y trabajan</b>	<u>4.9</u>	<u>5</u>	<u>5.6</u>	<u>3.2</u>	<u>3.7</u>	<u>5.1</u>	<u>3</u>	<u>3.9</u>	<u>4.1</u>	<u>5.6</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
<b>Trabajan y no asisten a la escuela</b>	<u>40</u>	<u>28.2</u>	<u>18.4</u>	<u>7.8</u>	<u>4.8</u>	<u>25.7</u>	<u>38.5</u>	<u>29.3</u>	<u>19</u>	<u>8.8</u>	<u>4</u>	<u>22.9</u>
Con 6 ó más años de estudio	19.6	19.7	16	7.4	4.8	17	19.3	20	15.7	7.8	4	15.7
Con menos de 6 años de estudio	20.4	8.5	2.4	0.4	-	8.7	19.2	9.3	3.3	1	-	7.2
<b>No trabajan ni asisten a la escuela</b>	<u>20.7</u>	17.4	12.2	10.3	6.5	15.5	24.5	24.4	16.1	8.7	5	18
Con 6 ó más años de estudio	10.5	13.1	9.8	9.5	6.1	10.6	14.7	17.9	13.5	7.8	4.7	13.5
Con menos de 6 años de estudio	10.2	4.3	2.4	0.8	0.4	4.9	9.8	6.5	2.6	0.9	0.3	4.5
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

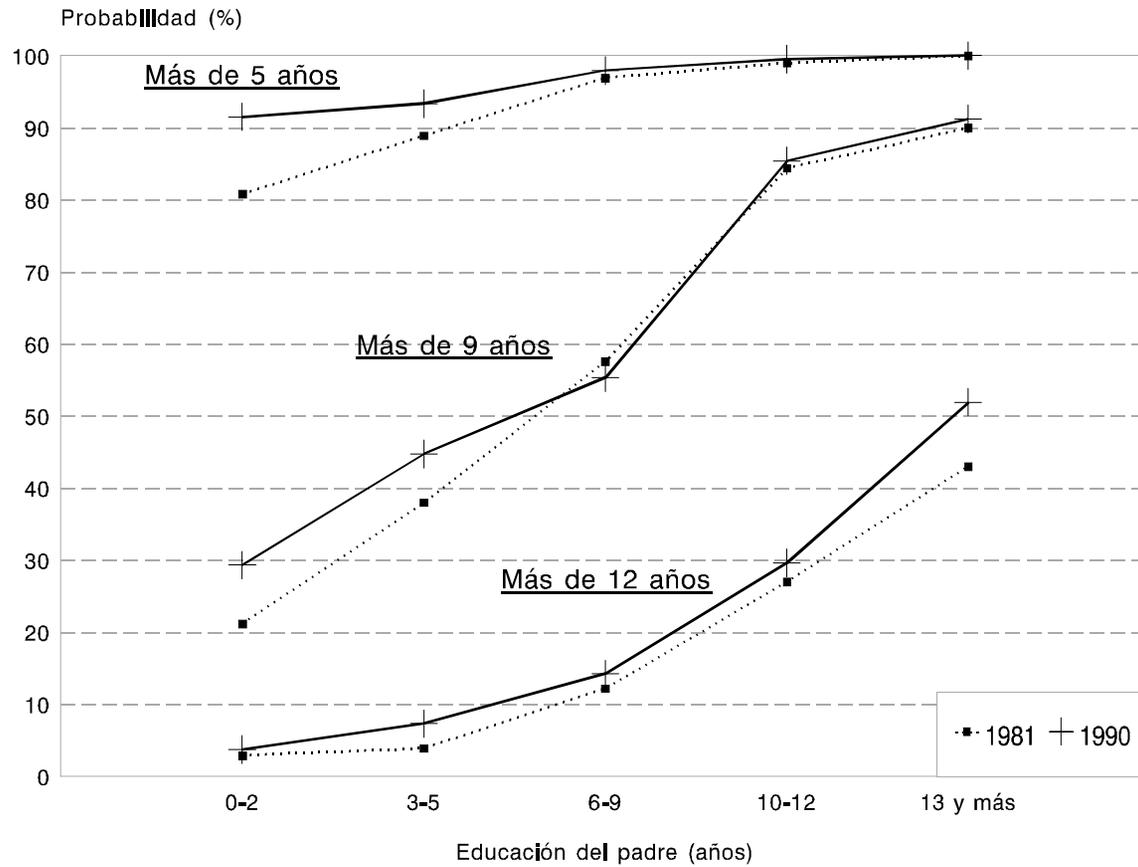
Los resultados obtenidos para Uruguay y Venezuela son muy similares y ponen en evidencia que el estrato social del hogar de origen sigue condicionando fuertemente las oportunidades educativas de los hijos. Tanto en Uruguay como en Venezuela, sólo uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 19 años de edad cuyo padre no completó la educación primaria se encuentra estudiando y sin retraso escolar. Entre los hijos de padres que superaron la educación secundaria esa proporción aumenta a tres de cada cuatro jóvenes.

Una situación menos favorable enfrentan los jóvenes que ya no asisten a la escuela y se han incorporado al trabajo, más aún si lo han hecho con baja educación. Respecto de estos jóvenes también persisten notables diferencias de oportunidades según su pertenencia a hogares de diferentes estratos sociales. Durante la década de los años ochenta, esas diferencias en Uruguay no se redujeron y en Venezuela aumentaron.

Por otra parte, los jóvenes que no estudian ni trabajan representaban en 1990 una proporción relativamente alta del total del grupo de 15 a 19 años de edad (8% en Uruguay y 18% en Venezuela). Se trata, en este caso, de una condición que involucra un alto riesgo de reproducir las situaciones de pobreza, especialmente entre los jóvenes que no completan la educación primaria. En Venezuela, ese grupo aumentó su representación durante la década pasada, al tiempo que se acentuaron las diferencias entre estratos sociales. Más preocupante todavía es que prácticamente la totalidad de ese incremento correspondió a hogares cuyo jefe tenía menos de 6 años de educación. Esto indica que el bajo nivel educacional de los jefes de hogares en pobreza continúa creando las condiciones para la reproducción de la misma. En otras palabras, a comienzos de los años noventa, el origen social de los jóvenes seguía siendo un factor determinante de sus oportunidades educativas y el capital educacional del hogar, un factor principal de transmisión de las oportunidades de bienestar de una generación a la siguiente.

Gráfico 3

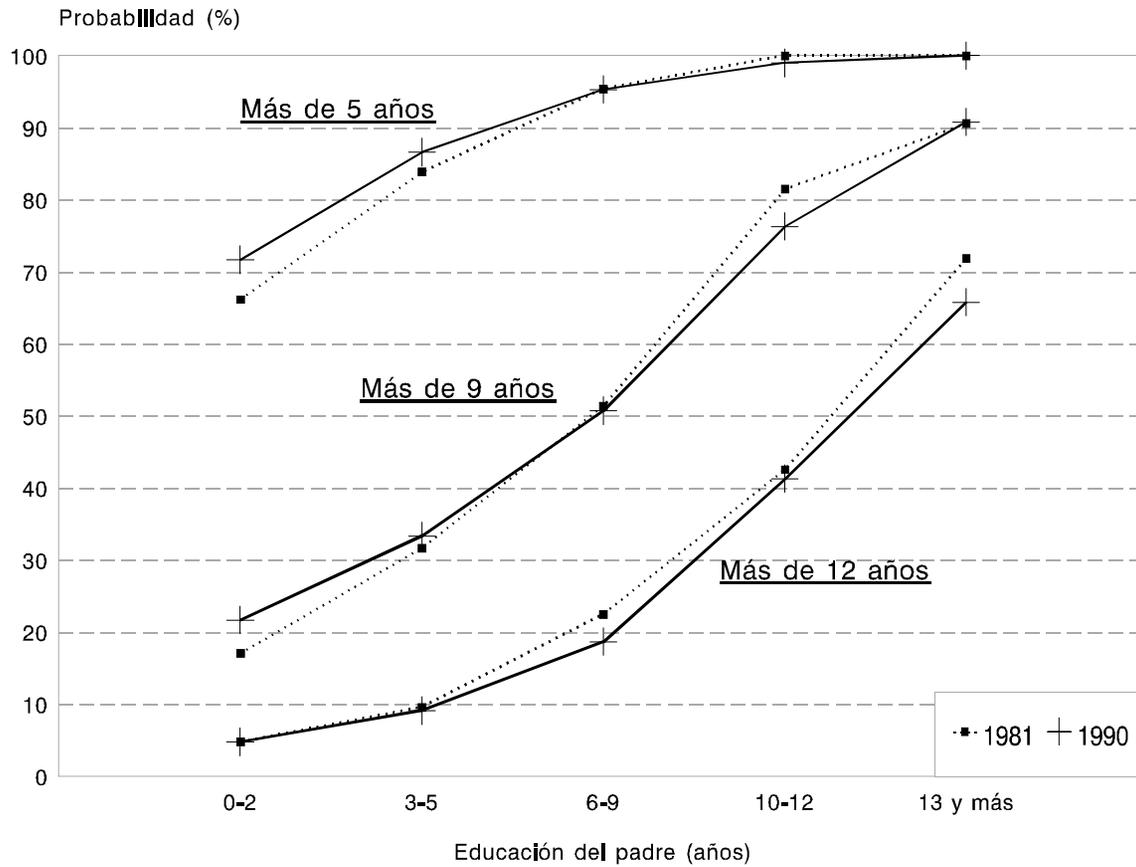
URUGUAY: PROBABILIDAD DE LOS HIJOS DE 20 A 24 AÑOS DE EDAD DE LOGRAR MÁS DE 5, MÁS DE 9 Y MÁS DE 12 AÑOS DE EDUCACIÓN, DE ACUERDO A LA EDUCACIÓN DEL PADRE



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

Gráfico 4

VENEZUELA: PROBABILIDAD DE LOS HIJOS DE 20 A 24 AÑOS DE EDAD DE LOGRAR MÁS DE 5, MÁS DE 9 Y MÁS DE 12 AÑOS DE EDUCACIÓN, DE ACUERDO A LA EDUCACIÓN DEL PADRE



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

En los Gráficos 3 y 4 se puede apreciar que la educación del padre, variable muy determinante del nivel de ingreso y del estrato socioeconómico del que forma parte el hogar, está altamente correlacionada con el número de años de estudio que alcanzan los hijos de entre 20 y 24 años de edad. Más aún, las diferencias en las oportunidades que tienen los jóvenes provenientes de hogares de distintos estratos sociales son más acusadas a medida que se avanza hacia logros educacionales más altos. Así, en el caso de Venezuela, la probabilidad que tienen de completar la educación primaria los jóvenes cuyos padres alcanzaron entre 3 y 5 años de educación es sólo 13% más baja que la de aquéllos cuyos padres tienen entre 10 y 12 años de estudio (86.6% vs. 99.0%). Esa diferencia aumenta a 56% al comparar las probabilidades de alcanzar a lo menos 10 años de estudio (33.3% vs 76.3%), para aumentar a 78% (9.1% vs. 41.3%) cuando se comparan las probabilidades de lograr más de 12 años de educación (véase Cuadro 10). Cifras similares a éstas se obtuvieron para Uruguay.

Dado que actualmente la completación del ciclo secundario ha tendido a constituir el umbral que es necesario alcanzar para incorporarse al mercado de trabajo urbano con un nivel de ingreso que permite ubicarse con buenas probabilidades fuera de la pobreza, es importante destacar en qué medida el origen social de los jóvenes determina sus oportunidades de lograr ese capital educacional. Los datos indican que los hijos que logran completar entre 10 y 12 años de educación no provienen nunca o casi nunca de hogares donde el padre ha logrado un nivel de educación superior a ese. Tanto en Uruguay como en Venezuela ese evento ocurre con una probabilidad inferior a 10% y, *contrario sensu*, es muy probable que los jóvenes que no completan su educación secundaria provengan de padres que a lo más terminaron el ciclo primario (véase Cuadro 11). Por lo tanto, en relación con dicho umbral, la movilidad intergeneracional relativa, tanto ascendente como hacia abajo, es muy reducida.

Estos antecedentes ponen en evidencia la relativa rigidez del sistema social en términos de los grados de movilidad educacional entre generaciones, factor que vía ingresos laborales, contribuye a reforzar la desigualdad distributiva del ingreso de los países latinoamericanos. Estas conclusiones son preocupantes en la medida en que los enfoques actuales del desarrollo atribuyen a la educación y, en términos más amplios, a la inversión en capital humano, un papel fundamental en el logro de una mayor equidad social. Se bien es cierto que en un contexto de crecimiento económico sostenido, el aumento de los niveles de educación tiene efectos positivos en materia de reducción de la pobreza, se abren interrogantes acerca del impacto de esas mejoras educacionales en la equidad social, en la medida que las oportunidades de participar en ellas sigan distribuyéndose desigualmente, de acuerdo al origen socioeconómico de las personas.

**Cuadro 10**

**URUGUAY-VENEZUELA: PROBABILIDAD DE LOS HIJOS DE 20 A 24 AÑOS DE EDAD DE LOGRAR MÁS DE 5, MÁS DE 9 Y MÁS DE 12 AÑOS DE EDUCACIÓN, DE ACUERDO A LA EDUCACIÓN DEL PADRE**

Años de educación del padre	Más de 5 años		Más de 9 años		Más de 12 años	
	1981	1990	1981	1990	1981	1990
Uruguay						
0-2	80.8	91.5	21.2	29.3	2.9	3.7
3-5	88.9	93.3	38.0	44.7	3.9	7.3
6-9	96.9	97.9	57.6	55.3	12.2	14.2
10-12	99.0	99.5	84.4	85.4	27.0	29.6
13 y más	100.0	100.0	90.0	91.2	43.0	51.9
Venezuela						
0-2	66.2	71.7	17.1	21.7	4.8	4.8
3-5	83.9	86.6	31.7	33.3	9.6	9.1
6-9	95.4	95.3	51.4	50.7	22.5	18.7
10-12	100.0	99.0	81.5	76.3	42.6	41.3
13 y más	100.0	100.0	90.6	90.8	71.9	65.8

**Fuente:** CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

Cuadro 11

## URUGUAY-VENEZUELA, 1981 y 1990: MOVILIDAD EDUCACIONAL ENTRE GENERACIONES

(Porcentajes)

Uruguay, 1981

Años de educación del padre	Años de educación de los hijos de 20 a 24 años de edad						Total
	0-2	3-5	6-9	10-12	13-15	16 y más	
0-2	0.5	1.5	6.2	1.9	0.3	-	10.4
3-5	0.3	2.8	14.1	9.5	1.0	0.1	27.9
6-9	0.4	0.9	17.4	18.6	4.7	0.5	42.5
10-12	-	-	1.9	7.0	2.7	0.6	12.2
13-15	-	-	0.4	2.2	1.5	0.3	4.4
16 y más	-	-	0.3	1.1	1.1	0.2	2.8
TOTAL	1.2	5.2	40.3	40.3	11.3	1.7	100.0
(Educación del padre)	10.4	27.9	42.5	12.2	4.4	2.8	100.0
Educación de los hijos independientes a/	1.0	7.4	56.1	29.9	5.1	0.5	100.0

Uruguay, 1990

Años de educación del padre	Años de educación de los hijos de 20 a 24 años de edad						Total
	0-2	3-5	6-9	10-12	13-15	16 y más	
0-2	0.3	0.4	5.1	2.1	0.2	0.1	8.2
3-5	-	1.2	8.7	6.7	1.1	0.2	17.9
6-9	-	0.9	18.7	18.0	5.5	0.7	43.8
10-12	-	-	2.9	11.1	5.0	0.9	19.9
13-15	-	-	0.8	2.1	2.3	0.2	5.4
16 y más	-	-	0.1	1.9	2.3	0.5	4.8
TOTAL	0.3	2.5	36.3	41.9	16.4	2.6	100.0
(Educación del padre)	8.2	17.9	43.8	19.9	5.4	4.8	100.0
Educación de los hijos independientes a/	1.8	4.3	50.3	32.9	9.0	1.8	100.0

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

a/ Hijos que no residen en el hogar paterno.

Cuadro 11-A

Venezuela, 1981

Años de educación del padre	Años de educación de los hijos de 20 a 24 años de edad						
	0-2	3-5	6-9	10-12	13-15	16 y más	Total
0-2	4.3	5.6	14.4	3.6	1.2	0.2	29.3
3-5	0.9	2.8	12.0	5.1	1.8	0.4	23.0
6-9	0.5	1.3	17.2	11.3	7.0	1.8	39.1
10-12	-	-	1.0	2.1	1.6	0.7	5.4
13-15	-	-	0.1	0.1	0.2	0.1	0.5
16 y más	-	-	0.2	0.5	1.4	0.6	2.7
TOTAL	5.7	9.7	44.9	22.7	13.2	3.8	100.0
(Educación del padre)	29.3	23.0	39.1	5.4	0.5	2.7	100.0
Educación de los hijos independientes a/	8.1	14.4	52.2	16.1	7.2	1.8	100.0

Venezuela, 1990

Años de educación del padre	Años de educación de los hijos de 20 a 24 años de edad						
	0-2	3-5	6-9	10-12	13-15	16 y más	Total
0-2	2.6	3.9	11.5	3.9	0.8	0.3	23.0
3-5	0.8	1.7	9.9	4.5	1.2	0.5	18.6
6-9	0.6	1.4	19.1	13.7	5.1	2.9	42.8
10-12	-	-	1.9	2.8	2.0	1.3	8.0
13-15	-	-	0.1	0.2	0.2	0.1	0.6
16 y más	-	-	0.6	1.7	2.4	2.3	7.0
TOTAL	4.0	7.0	43.1	26.8	11.7	7.4	100.0
(Educación del padre)	23.0	18.6	42.8	8.0	0.6	7.0	100.0
Educación de los hijos independientes a/	5.0	8.9	53.7	21.1	7.3	4.0	100.0

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de hogar.

a/ Hijos que no residen en el hogar paterno.

## BIBLIOGRAFÍA

CEPAL (1994), *Panorama social de América Latina*, edición 1994 (LC/G.1844), noviembre, Santiago de Chile.

Diario El Mercurio (1997), "Reportaje sobre la situación del magisterio, basado en Informe del Consejo para las Relaciones Internacionales de la Sociedad de Fomento Fabril", agosto, Santiago de Chile.

León, Arturo (1996), "Educación y movilidad social en América Latina: evidencias para los años ochenta y para los noventa", mimeo.

UNESCO (1996), *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*, Santiago de Chile.

## SERIE POLÍTICAS SOCIALES

### Nº Título

- 1 Andrés Necochea, La postcrisis: ¿una coyuntura favorable para la vivienda de los pobres? (LC/L.777), septiembre de 1993.
- 2 Ignacio Irrarrázaval, El impacto redistributivo del gasto social: una revisión metodológica de estudios latinoamericanos (LC/L.812), enero de 1994.
- 3 Cristián Cox, Las políticas de los noventa para el sistema escolar (LC/L.815), febrero de 1994.
- 4 Aldo Solari, La desigualdad educativa: problemas y políticas (LC/L.851), agosto de 1994.
- 5 Ernesto Miranda, Cobertura, eficiencia y equidad en el área de salud en América Latina (LC/L.864), octubre de 1994.
- 6 Gastón Labadie y otros, Instituciones de asistencia médica colectiva en el Uruguay: regulación y desempeño (LC/L.867), diciembre de 1994.
- 7 María Herminia Tavares, Federalismo y políticas sociales (LC/L.898), mayo de 1995.
- 8 Ernesto Schiefelbein y otros, Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes (LC/L.923), noviembre de 1995.
- 9 Pascual Gerstenfeld y otros, Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar (LC/L.924), diciembre de 1995.
- 10 John Durston y otros, Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile (LC/L.925), diciembre de 1995.
- 11 Rolando Franco y otros, Viabilidad económica e institucional de la reforma educativa en Chile (LC/L.926), diciembre de 1995.
- 12 Jorge Katz y Ernesto Miranda, Reforma del sector salud, satisfacción del consumidor y contención de costos (LC/L.927), diciembre de 1995.
- 13 Ana Sojo, Reformas en la gestión de la salud pública en Chile (LC/L.933), marzo de 1996.
- 14 Gert Rosenthal y otros, Aspectos sociales de la integración, Volumen I, (LC/L.996), noviembre de 1996.

- 14 Eduardo Bascuñán y otros, Aspectos sociales de la integración, Volumen II, (LC/L.996/Add.1), diciembre de 1996.
- 14 Secretaría Permanente del Sistema Económico Latinoamericano (SELA) y Santiago González Cravino, Aspectos sociales de la integración, Volumen III, (LC/L.996/Add.2), diciembre de 1997.
- 14 Armando Di Filippo y otros, Aspectos sociales de la integración, Volumen IV, (LC/L.996/Add.3), diciembre de 1997.
- 15 Iván Jaramillo y otros, Las reformas sociales en acción: salud (LC/L.997), noviembre de 1996.
- 16 Amalia Anaya y otros, Las reformas sociales en acción: educación (LC/L.1000), diciembre de 1996.
- 17 Luis Maira y Sergio Molina, Las reformas sociales en acción: Experiencias ministeriales (LC/L.1025), mayo de 1997.
- 18 Sandra Almeida y otros, Las reformas sociales en acción: Seguridad social (LC/L.1054), agosto de 1997.
- 19 Francisco León y otros, Las reformas sociales en acción: Empleo (LC/L.1056), agosto de 1997.
- 20 Alberto Etchegaray y otros, Las reformas sociales en acción: Vivienda (LC/L.1057), septiembre de 1997.
- 21 Irma Arriagada, Políticas sociales, familia y trabajo en la América Latina de fin de siglo (LC/L.1058), septiembre de 1997.
- 22 Arturo León, Las encuestas de hogares como fuentes de información para el análisis de la educación y sus vínculos con el bienestar y la equidad (LC/L.1111), mayo de 1998.