

desigualdad educativa, población y desarrollo

exploraciones para el escenario
de la Venezuela de comienzos
del siglo XXI

ramón casanova

Centro de Estudios del Desarrollo - CENDES



© Fondo de Población de Naciones Unidas
Primera edición 2008

Hecho el depósito de Ley
Depósito legal: If100120083703988
ISBN: 978-980-6579-09-5

Producido por:



Edición y corrección de textos: Helena González
Diseño gráfico y montaje electrónico: Michela Baldi

Índice

Introducción

I.

La modernización de los años sesenta y el impulso a la educación de masas

Una conclusión anticipada en torno a la educación en los últimos cuarenta años

El despegue de la empresa. Los años sesenta y la expansión de la educación

II.

El declive del ciclo de la educación de masas: crisis de modernización y control social del don escolar

Interrupción del ciclo de “expansión fácil” de la educación: mecanismos de selección escolar y aceleración de la desigualdad social de la educación

Las dinámicas de la desigualdad social de la educación. Primeros indicadores

Elaborando otros indicadores sobre la desigualdad social en la educación a comienzos del siglo XXI

Las tendencias en la cobertura

La irrelevante acumulación de capital educativo en la población escolarizada

Explorando interpretaciones de síntesis. Políticas educativas y restricciones institucionales y sistémicas

El estado de la educación para cualquier política de desarrollo

III.

Política de desarrollo, población y educación a comienzos del siglo XXI

Un escenario de transición política

El intento por romper el pesado fardo de los años noventa. Las líneas de la política educativa de la transición

La gestión de política educativa. Un desafío estratégico

Bibliografía y fuentes estadísticas de información

Los estudios sobre la desigualdad educativa, dirigidos, sobre todo, al relevamiento de las fuentes sociológicas que explicaban la persistencia del fenómeno de la escolaridad espuria de las clases trabajadoras¹, tuvieron un momento particularmente estelar en la década de los años setenta.

Ya a comienzos de la década siguiente, diversas razones –entre ellas el debilitamiento de las teorías reproductivistas que dominaron las perspectivas teóricas de aquellos estudios² y el arraigo de un pensamiento educativo “gerencialista” que insistirá en cambios administrativos para abordar los problemas de la ausencia de competitividad escolar para la inserción a la economía global– hicieron que los temas de la desigualdad educativa tomaran otros rumbos, fundamentalmente orientados a la investigación de las alternativas para hacer más eficiente el funcionamiento de las organizaciones escolares. Recientemente, por los escasos resultados de las reformas que se echaron a andar con tales enfoques, al mantenerse y hacerse más profundas las brechas que separan el capital educativo de los grupos sociales, asistimos a un resurgimiento del interés por avanzar nuevas hipótesis y explicaciones desde la reconstrucción de una teoría crítica de la desigualdad educativa³.

En este informe pretendemos retomar esta última senda, sólo que ampliando el campo del análisis de este fenómeno, si bien estructural también dinámico y heterogéneo de una sociedad a otra, al intentar explorar las relaciones de sus dinámicas actuales con los comportamientos poblacionales y los cambios demográficos, los cuales en Venezuela, luego de avanzar alrededor de los años ochenta en la

1. Mencionaremos solamente algunos que tuvieron gran influencia en las comunidades académicas y en los movimientos de la educación popular en Latinoamérica: Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1977; Baudalot y Estabiet, 1978; Carnoy, 1977. En América Latina pueden citarse, entre otros: Braslavsky, 1985; Bronfenmajer y Casanova, 1986; Briones et al., s/f; Muñoz Izquierdo, 1996, por cierto este último recogiendo el estado del arte de las perspectivas teóricas, de análisis y de investigación empírica dominantes en la región.
2. Una de las críticas más difundidas en la región fue la de Juan Carlos Tedesco, “Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina” (Caracas: Cresalc, s/f).
3. Un trabajo que recoge los datos de los logros educativos de catorce sistemas de educación básica de América Latina, patrocinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) de la Unesco, y que intenta evaluarlos en esa dirección, es el de Casassus, 2003. Un documento, preparado por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación, presenta otro esfuerzo serio para avanzar, con la información disponible en América Latina, en la elaboración de indicadores estadísticos de desigualdad social del capital educativo (Calero, Escardubil y Mediavilla, 2006).

fase de transición demográfica plena, tienen hoy día y tendrán hacia el futuro cercano un espectro de consecuencias complejas. Una de ellas, la de proyectar aquello que la ciencia especializada en la población ha designado con el término de bono demográfico.

Indudablemente que la desaceleración de la fecundidad, verificada en el análisis de la tendencia de las últimas décadas, viene creando condiciones demográficas singulares para la forma en que evoluciona y evolucionará el hecho educativo, entre otras, una disminución relativa de la presión por infraestructuras escolares en la medida en que descienden y continuarán descendiendo de manera importante las tasas de crecimiento poblacional de los grupos de edad más jóvenes. Al menos en teoría este evento podría permitir orientar el esfuerzo de la política educativa hacia una mejor preparación de las generaciones que desde ahora y en las próximas décadas se incorporarán a la vida activa laboral, permitiendo que puedan contribuir a superar los escollos de la baja productividad de nuestra economía. Al menos en teoría, decimos, puesto que, como intentaremos argumentar, parte importante del problema es controlar el mediocre desempeño que le es consustancial a la organización escolar nacional.

La valoración del modo en que evolucionan los patrones sociales de la desigualdad educativa puede alertarnos con respecto a las condiciones actuales del reparto social de la educación que presentan dinámicas que afectan desde ahora el capital educativo de tales generaciones –la de las cohortes que en estos años deberían estar ingresando y/o incorporados ya a los servicios escolares– por el surgimiento de múltiples mecanismos discriminatorios, asociados por lo demás a desequilibrios territoriales y sociales inherentes a formas de concentración urbana de la población, de segregación residencial en estos hinterland de desindustrialización, de crecimiento desmesurado de la economía informal y de una altísima tasa de sectores condenados a la marginación. En este escenario, describir las tendencias y elaborar conjeturas en torno a la complejidad de la desigualdad que amenaza con convertir el bono en un pagaré –como se ha dicho en la investigación de otra experiencia nacional (Ordorica Mellado, 2004)– debe obligarnos a evaluar los objetivos educativos de las políticas de desarrollo que se inauguran en este comienzo del siglo. Al respecto somos medianamente optimistas. El viraje en las concepciones de la última gestión gubernamental, en un esfuerzo innovativo que recuerda el ensayo de la década de los sesenta, apunta a abordar los problemas pendientes de cobertura y calidad que se hicieron intensos con la crisis que arranca a finales de los setenta y que pusieron en jaque el ciclo de modernización que impulsó la bonanza de la economía petrolera.

Para este texto, y en la medida en que los datos lo hicieron posible, hemos optado por combinar análisis longitudinales desde las tendencias modernizadoras que toman calor en los años sesenta, con análisis comparados, particularmente con sistemas escolares de sociedades de la región latinoamericana. Para tales ejercicios, en esencia descriptivos, no hemos perdido de vista la averiguación de las variables políticas, puesto que permiten ver los comportamientos poblacionales, materializados en tanto movilización social por cubrir sus demandas y modos específicos de respuestas institucionales. Todo ello en sus consecuencias para la desigualdad educativa.

El argumento más conclusivo que resulta de nuestros análisis considera que las políticas de desarrollo instrumentadas con la crisis fiscal del Estado y los programas de ajuste estructural y apertura económica introdujeron lógicas sistémicas de distribución de la educación que produjeron efectos sociales perversos de desescolarización y dinámicas más enrevesadas de segmentación escolar, complicando en extremo

el panorama. En esta perspectiva entendemos que no debemos perder de vista la valoración de los mecanismos inclementes bajo los cuales las variables de la reproducción de la pobreza condicionarán la desigualdad educativa cuando la sociedad venezolana pierde su impulso modernizador luego de la crisis de la deuda. Buena parte del esfuerzo para aprovechar las oportunidades del bono demográfico deberá sin duda asociarse a la superación de los handicaps que acumulan los segmentos que integran este inflado sector. Y en esta dirección, cualquier política educativa debe adentrarse en neutralizar las influencias de las variables que condicionan tales handicaps.

Para hacer más ágil la lectura no hemos querido recargar de cuadros y gráficos el texto, por ello sólo hemos incluido los que nos parecieron indispensables incorporando, en listado aparte, al final de la Bibliografía, las fuentes bibliográficas de las cuales extrajimos la mayor parte de la información en la que nos basamos.

La modernización de los años sesenta y el impulso a la educación de masas

Una conclusión anticipada en torno a la educación en los últimos cuarenta años

Desde los propósitos con los que nuestros análisis toman en cuenta la investigación sobre el estado de la desigualdad escolar e intentan ver sus implicaciones sociales en las cuatro últimas décadas y en este comienzo de siglo, la revisión de la literatura sobre el desarrollo nacional deja en claro que la lógica de la modernización abierta alrededor de la mitad del siglo XX tuvo una de sus variables críticas en la débil capacidad institucional para sostener en el tiempo la empresa educativa que diseñó y echó a andar con extraordinaria velocidad a comienzos de los años sesenta, luego del cierre de los ciclos autoritarios que coparon el siglo anterior y casi todas las primeras décadas del que recién finaliza. Y es que después de una rápida y exitosa expansión de la cobertura, ya en los años finales de la década siguiente ésta dará muestras de un declive en su arquitectura ideológica y en sus objetivos.

Tal vez en ello haya tenido que ver el progresivo debilitamiento de la plataforma intelectual para llevar adelante una política de recursos humanos de largo plazo, entre otras cosas por el debilitamiento de un proyecto nacional modernizador que, pese a debates interesantes, terminará dependiendo en su dinamismo de una economía básicamente de extracción de recursos naturales, basada fundamentalmente en la acumulación petrolera y para el cual la cuestión del “capital humano” era más bien residual.

Algo más de cuarenta años después, debilitados los sectores intelectuales y políticos que estuvieron en el comienzo de la empresa masificadora de la educación –particularmente los poderosos gremios de la primera generación magisterial “*normalienne*” que ya desde los años treinta venía reivindicando la importancia de la educación para el desarrollo–, la conclusión de la revisión pudiera ser la poca capacidad de consolidar una institucionalidad pública para sostener en el tiempo definiciones de política educativa y la pérdida, en consecuencia, de un rumbo estratégico. Mirando el comportamiento de los años ochenta y noventa, tenemos la sensación de que tales definiciones quedarán sometidas a las contingencias de las decisiones de corto plazo y a los vaivenes de los

programas de ajuste estructural que se sucederán durante los casi veinte años finales del siglo XX, condicionadas específicamente hacia los años noventa por la agenda social del Consenso de Washington que, entre otras cosas, propulsará la restricción de la acción del Estado en la materia educativa. Independientemente de la bondad o no de los referentes en los cambios de política, lo que queremos resaltar, repetimos, es la incapacidad de las instituciones para articular política educativa y política de desarrollo y para mantener en el tiempo los esfuerzos de empresas exitosas, tal y como lo fue la de la expansión escolar de los años sesenta y setenta.

El despegue de la empresa. Los años sesenta y la expansión de la educación

De cualquier manera, esta empresa coincidió con una etapa de fecundidad alta –que se mantendrá entre los años 1959 y 1965 en alrededor de 6,5% hasta empezar a descender en los quinquenios 1965-1970 (5,90%) y 1970-1975 (4,94%; Cepal, 2006a, cuadro 3, pág. 19)– y mortalidad en descenso (ibid., cuadro 6, pág. 22) que ya venía induciendo fuertes aumentos poblacionales⁴ al calor del impacto social en la renta de la economía petrolera (impulsando además la atracción de migraciones externas⁵) y el ocaso de la sociedad agraria que entrará en su fase definitiva de crisis, especialmente en el plano de la hegemonía política de su bloque social. Este argumento nos resulta válido si anotamos que la lógica económica, más allá de la precaria instalación de una industria sustitutiva, condujo a dinámicas de urbanización que, para el propósito de nuestro análisis, generaron demandas sociales intensas por cubrir necesidades y expectativas de vida, incluyendo servicios escolares, sólo que éstos desde umbrales muy bajos de escolarización.

El porcentaje de población urbana avanzará de 53,7% en 1950 a 67,4% en 1960, hasta llegar a 72,2% en 1970, equiparándose para esta última década con Argentina y Uruguay y superando a Chile, con tasas de crecimiento medio anual de 6,5% para la década de los cincuenta y de 5,3% para la siguiente, siendo igualmente éstas las más altas de la región (Cepal, 2006, cuadro 11, pág. 27). Esta violenta urbanización, marcada por flujos de masas rurales desplazadas del campo y de inmigrantes pobres a las grandes ciudades, supuso la necesidad de una rápida adaptación a los cambios culturales de una sociedad urbana que por lo demás experimentaba el inicio aún inestable de una reorganización democrática. Es aquí donde la educación concentrará su esfuerzo: sin una voluntad decidida para una política redistributiva en una concepción del desarrollo para la cual era necesario crear mecanismos de integración social, la empresa seguramente no hubiese tenido el éxito logrado, en momentos en que en algunos sistemas de educación de la región se “desestimulaba” la política de la provisión de la oferta pública de la educación media y políticas de *numerus clausus* para la enseñanza universitaria.

4. Las tasas de crecimiento medio anual de la población fueron de 3,9% para la década 1950-1960 y de 3,3% para la siguiente, siendo de las más altas de América Latina (Cepal, 2005a, cuadro 2, pág. 24).

5. Entre 1950 y 1955 la tasa de migración fue de 6,0% y en el quinquenio siguiente 4,9%, encontrándose igualmente entre las más altas (Cepal, 2006, cuadro 8, pág. 24).

La experiencia fue posible por la materialización de uno de los sistemas nacionales de educación pública y gratuita más extensos y persistentes de la región, al extremo de que en el tiempo ha tendido a concentrar, con ligeras variaciones, alrededor de 80% de las matrículas en todos los niveles de la organización escolar⁶. No sin confrontaciones, que se prolongaron hasta bien entrado el siglo pasado, la política educativa abierta desmontó el monopolio escolar de las corporaciones religiosas que le fue inherente a la estructura social y al funcionamiento político del poder en la sociedad agraria, asentada en la idea de una educación altamente discriminadora destinada a la reproducción de élites tradicionales. Ello, en las condiciones específicas de una eclosión de demandas educativas por parte de los grupos recientemente urbanizados que socializaban nuevas formas de movilización reivindicativa e ideales políticos.

Un análisis comparado, con datos que incluyen una muestra de países de América Latina, contribuye a calibrar esta experiencia singular en la historia de la educación venezolana. Teniendo en cuenta las tasas brutas de escolaridad se puede decir que la magnitud de la expansión de la cobertura fue tal que en un lapso algo mayor de diez años las distancias que tradicionalmente separaban a Venezuela de las sociedades latinoamericanas de desarrollo educativo temprano con respecto a la escuela primaria se acortaron de manera considerable: si, por ejemplo, para 1950 el país tenía en relación a Chile, Argentina y Uruguay 51,1% de su población en edad escolar incorporada, mientras que los tres últimos contaban ya con 74,0%, 94,1% y 89,8% respectivamente, en 1970 la distancia se había reducido, exhibiendo un 84,5% en condiciones en que aquellos presentaban 90,0%, 91,1% y 90,6%. Ello tendrá expresión, para Venezuela, en la evolución de la cobertura del circuito de las universidades. Mientras Argentina presentaba en 1950 una tasa universitaria de 5,2% y Venezuela una de 1,3%, para 1975 los porcentajes eran de 28,0% para el primero y 19,8% para el segundo.

6. La contribución del sector privado se ha mantenido constante en el tiempo. Por ejemplo, en el período 1980-1989 osciló entre 11% y 13% en la educación primaria, cuando en Chile era 20% y 38%, Argentina 19% (1989) –explicable por tratarse de los primeros ensayos de reforma neoliberales de desregulación de la educación–, Ecuador 16% y 17% y México 5% y 6%, esta última, por lo demás, la más baja de América Latina. En la educación secundaria, los diez años que van desde 1975 a 1985 se mantuvo en 19%, mientras Chile pasaba de 23% a 41%, Argentina disminuía de 45% a 30%, Colombia de 52% a 30%, Ecuador tenía 34% en 1985 y Paraguay variaba de 37% a 30%, acompañando Venezuela a Bolivia (18%) y México (de 25% a 12%) en el segmento de países con menor matrícula en los servicios privados de enseñanza media (Orealc-Unesco, 1992, pág. 496). En 1987, la red privada proveía 14,9% de la matrícula en la educación primaria urbana y apenas 1,6% en el área rural, mientras que Chile alcanzaba 39,9% y 15,2%, Colombia se colocaba en 19,2% y 1,9%, Ecuador en 26% y 6% y México en 8,5% y 0,3%. Junto con México, estos constituían los sistemas educativos de mayor cobertura pública (Orealc-Unesco, 1990, pág. 485). En educación universitaria, el porcentaje de la matrícula pública era de 76% en 1977, y 68,4% en 1983 frente a 7,72% y 9% del sector privado en el total de la enseñanza superior (OPSU, 1978 y 1984). En la década de los noventa, en un escenario de políticas gubernamentales de contracción del circuito público, de estímulos a una concepción de la universidad como venta de servicios y de incipientes experiencias de transferencia internacional de programas, el porcentaje de la población incorporada a las universidades públicas fue de 86,15% en 1995 y de 73,23% en 1999 (Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya, 2003, pág. 168). Para el análisis del comercio internacional de servicios de educación superior ver García Guadilla, 2004.

Cuadro 1

Tasas brutas de escolaridad en veinte países de América Latina, 1950-1975

	Primaria			Media			Universitaria		
	1950	1960	1975	1950	1960	1975	1950	1960	1975
Argentina	94,1	98,3	98,1	10,4	27,0	50,5	5,2	11,3	28,0
Bolivia	35,0	53,8	92,9	4,9	9,9	18,0	1,6	3,6	5,9
Brasil	39,3	59,7	85,5	5,7	9,5	19,6	0,9	1,5	9,4
Colombia	36,0	54,8	88,5	3,9	10,2	20,1	0,9	1,7	8,4
Costa Rica	61,4	81,9	91,7	5,9	16,2	39,5	1,8	4,8	18,5
Cuba	66,2	94,5	107,0	4,7	12,3	27,4	-	3,3	9,0
Chile	74,0	88,7	90,0	10,7	21,5	47,2	1,6	4,0	16,2
Ecuador	56,7	72,6	93,7	4,4	10,6	27,5	1,3	2,6	8,3
El Salvador	61,1	66,7	93,4	2,9	9,6	19,1	0,6	1,1	-
Guatemala	27,7	39,9	53,3	2,4	4,8	10,1	0,7	1,6	4,1
Haití	19,0	30,8	35,2	1,0	3,8	5,0	0,2	0,5	0,5
Honduras	28,1	56,9	73,4	0,6	5,7	11,9	0,6	1,1	4,4
México	53,0	70,1	98,5	2,7	10,0	30,2	1,6	2,6	9,6
Nicaragua	38,5	48,7	71,4	2,7	5,4	19,3	0,7	1,2	6,7
Panamá	76,0	80,5	106,9	9,2	25,0	48,4	1,9	4,6	18,3
Paraguay	74,3	84,7	86,4	1,5	9,4	17,7	1,2	2,3	4,8
Perú	66,8	72,5	95,2	6,4	13,5	33,9	2,1	3,6	22,8
República Dominicana	53,5	82,0	94,4	1,7	11,6	25,5	0,9	1,5	5,7
Uruguay	89,8	93,8	90,6	17,0	32,5	62,4	5,7	7,7	15,0
Venezuela	51,1	83,5	84,5	3,0	17,7	31,9	1,3	4,3	19,8

Fuente: Nassif y otros, 1984 (Apéndice).

En lo que nos interesa para este estudio, al contrario del supuesto acerca del funcionamiento de la educación en el capitalismo sólo para la reproducción de la división social del trabajo (Bowles y Gintis, 1981), éstas y otras evidencias apuntan a que la educación desde el punto de vista de la desigualdad se comportó como una variable social dinámica en esta fase de modernización, contrarrestando las secuelas del impacto de la urbanización acelerada en torno a las demandas de socialización cultural para la integración nacional. Ello en una estructura demográfica que concentraba alrededor de 45,6% en los grupos etarios más jóvenes (0-24) –con un volumen de población que siendo de 10.721.092 para 1970, tenía 6.944.522 (65,24%) en esas edades (Cepal, 2006, cuadro 33a, pág. 193), al interior de tasas de crecimiento anual que serán de las más altas de la región (3,9% para la década de los sesenta y 3,7% para la siguiente⁷), y de una población urbana que ya en la década de los setenta (77,2%) la

7. La tasa anual no variará de manera significativa en los últimos 50 años y girará en alrededor de 3% hasta la década que concluye en el año 2000 (Cepal, 2005a, cuadro 2, pág. 24).

hacia –junto con Uruguay (83,3%), Argentina (79,0%) y Chile (75,1%)– de las más urbanas en la región (Cepal, 2005b, cuadro 4, pág. 26), teniendo por lo demás una de las tasas de urbanización (1,2%) más altas de América del Sur en los últimos cincuenta años (Cepal, 2005b, cuadro 7, pág. 29). Con todo y estas complejas dinámicas, *favoreciendo hacia adelante un proceso de movilidad intergeneracional ascendente* que se expresó en la materialización de un nada despreciable sector mesocrático con perfiles de clase media cosmopolita y secular, entre otras cosas al crecer un sector profesional que ampliará este espacio social ocupado hasta entonces sobre todo por la clase media tradicional de pequeños productores y comerciantes. Un dato ilustrativo del efecto de la movilidad educativa será que un volumen estimable de una generación de hijos de familias con escasa educación (analfabetas o con educación primaria o secundaria incompleta), que recién se desplazaban del campo y/o constituían grupos de ocupaciones manuales, al concretarse hacia finales de los años setenta tal innovación, lograrán completar titulaciones de postgrado. Tomando en cuenta la ocupación y la educación de los padres, la información de un estudio reportaba que el origen social de los estudiantes correspondía en porcentajes importantes a las clases medias, incluyendo los segmentos bajos de éstas⁸.

De cualquier manera, será la intensa movilización de los nacientes grupos urbanos alrededor de la responsabilidad del Estado en la provisión de servicios lo que presionará para encarar los escenarios derivados del fuerte crecimiento poblacional y del desplazamiento migratorio que impulsarán fuertes aglomeraciones en ciudades que apenas comenzaban a desarrollar infraestructuras y equipamientos, al reivindicar, en razón de sus nuevas expectativas y las emergentes y variadas formas políticas de acción inauguradas por la recomposición democrática de la sociedad (largamente contenida, como hemos dicho, hasta esa década) un proyecto nacional que diese satisfacción a estilos de vida, patrones laborales y condiciones de bienestar cónsonos con una moderna sociedad de masas. En este horizonte se pudiera decir que las prioridades de inversión en educación, dentro del gasto del Estado (que se incrementará persistentemente) y el mantenimiento de una educación pública socialmente abierta, tal y como demuestran las cifras, serán consecuencia más de los “arreglos” dentro de los cuales girará políticamente la integración social de los grupos movilizados y menos de los ciclos de bonanzas fiscales⁹.

Convendría decir, como complemento, que en esa dinámica de urbanización aluvional que asentará la población hacia los años setenta en una proporción de 59,4% en ciudades de más de 20.000 habitantes y 40% en aquellas que superan los 100.000 (Cepal, 2005b, cuadro 10, pág. 32), el crecimiento de la educación encontrará su válvula de escape distribuyendo los “excedentes” de educados en las franjas de las burocracias de los servicios en el creciente espacio privado de las profesiones liberales, en las condiciones específicas de un mercado de trabajo propio de una economía industrial incipiente y con concentraciones de capital humano calificado en áreas muy restringidas. En este contexto, *el valor de la educación para el ingreso a las mejores ocupaciones estará*

8. El estudio contemplaba una muestra de los programas de postgrado tenidos como los de mejor desempeño (Casanova, 1986).

9. Por ejemplo, la inversión en educación como porcentaje del gasto del gobierno subió de 18% en 1965 a 21% en 1988, y en relación al PNB la misma aumentó de 3,3% en 1965 a 4,5% en 1988 (Cendes, 1994, pág. 7).

*en función de la acumulación de los años de escolaridad –los estudios universitarios particularmente– más que en la calidad de las instituciones o la relevancia de las profesiones. Y sobre este eje “deformado” girarán los comportamientos de los grupos sociales. Con todo, pese a los procesos de movilidad vertical, el comportamiento social ya comenzará a evidenciar hacia finales de los años setenta “cierres” resultantes de la lógica de transmisión familiar de capital educativo para la protección de las “ventajas” acumuladas de los grupos de “primera generación”, dinámicas que aparecen en los momentos de apertura en los sistemas de enseñanza¹⁰. Lo que queremos señalar es que *el crecimiento matricular y la forma como se dio durante este ciclo respondieron en esencia a lógicas por adquisiciones de estatus de grupos en formación para copar el espacio de las nuevas capas medias profesionales a través del don educativo.**

Un dato revelador de este comportamiento será la distribución en la población económicamente activa de la capa con educación superior según ramas de actividad y categorías ocupacionales. Del total, más de la mitad se integró a los servicios, incluyendo el comercio y las finanzas, y 60% pasó a engrosar el segmento de los profesionales y técnicos frente, por ejemplo, a 17% en el grupo de los gerentes (Pinedo y Ramírez, 1980).

10. Passeron (1975, pp. 59 y 60) ha llegado a hablar de un desplazamiento hacia arriba de los mecanismos escolares de reproducción social de las posiciones, queriendo significar que cuando las tasas de escolarización tienden a su universalización en un ámbito, aquellos se desplazan al nivel inmediato posterior.

El declive del ciclo de la educación de masas: crisis de modernización y control social del don escolar

Interrupción del ciclo de “expansión fácil” de la educación: mecanismos de selección escolar y desigualdad social de la educación

Aunque a finales de la década de los setenta con la crisis de la deuda, las reiteradas recesiones económicas y las nuevas políticas de desarrollo –con la adopción del programa del Consenso de Washington– serán sobre todo los años ochenta y noventa los de la pérdida del impulso original, intelectual y político del esfuerzo educativo, en condiciones en las que no disminuirá el peso de las variables demográficas que influyen en la educación, puesto que la población se duplicará nuevamente hacia los años noventa y mantendrá en estas generaciones altas tasas de crecimiento de los grupos de edades que debían ser incorporados¹¹.

En un escenario demográfico expansivo y económico restrictivo, la política educativa –que le concederá prioridad a la desaceleración del gasto estatal¹² y que no sin algo de paradoja deberá concretar, por ejemplo, reestructuraciones legales de consecuencias significativas como el caso de la extensión a nueve años de la obligatoriedad (1980)– terminará descansando en respuestas estatales fuertemente asociadas a la capacidad de presión de los grupos sociales mejor colocados, particularmente en torno a la asignación financiera, desencadenando formas más complejas de desigualdad social de la educación.

11. Si en 1970 la población era, como indicamos, de 10.721.092 de habitantes, comenzando la década de los noventa alcanzaba un total de 19.734.723, con una composición que se distribuía de la siguiente manera: 2.729.333 (13,83%) en la primera categoría, 2.498.578 (12,66%) en la segunda y 2.281.764 (11,56%), 1.972.472 (9,99%) y 1.875.542 (9,50%) en las tres últimas (Cepal, 2006, cuadro 33a, pág. 193).

12. A mediados de los ochenta, cuando Venezuela comienza a sentir los efectos de la contracción económica por la crisis de la deuda y el severo ajuste, el gasto educativo empieza a declinar en términos reales y después de algunas fluctuaciones mostrará una tendencia descendente para finales de esa década, situándose en 3,1% del PIB y 11,7% del presupuesto nacional. A pesar de que los presupuestos seguirán creciendo nominalmente, resultan sumamente afectados por la inflación de forma tal que, en términos reales, el gasto educativo en 1990 representará las dos terceras partes del asignado en 1980. Al iniciarse los años noventa, el declive observado parece revertirse y el gasto vuelve a subir para mantener los salarios docentes, alcanzando 23,5% del presupuesto global público y 5% del PIB (1992). Sin embargo, la tendencia no se podrá mantener y ya para 1993 ocurre una reducción: el gasto educativo en el presupuesto cae a 22% y a 4,5% de PIB (Cendes, 1994, pág. 7).

Así, por ejemplo, la expansión de los servicios de la enseñanza básica para cumplir con las decisiones de la obligatoriedad al mismo tiempo que con la dinámica demográfica –que implicaba nuevas infraestructuras, equipamientos y trabajadores educativos– estará supeditada a la idea de que tal expansión era posible simplemente introduciendo cambios administrativos en la gestión de los servicios, invocando para ello estrategias de descentralización. En los hechos, lo que ocurrirá con estas estrategias será una transferencia de costos y responsabilidades a administraciones locales, a proveedores de un mercado escolar y a las familias mismas, *generándose lógicas múltiples de fragmentación de la organización escolar*.

En los años de esas décadas el sistema de enseñanza venezolano evolucionará de un servicio público masivo a una compleja red de servicios marcada por fuertes segmentaciones organizacionales en los tipos de instituciones por diferenciación en las ofertas, en las escolaridades, en los desempeños y resultados educativos y por profundos desequilibrios en la distribución territorial de los servicios.

De cualquier manera, a finales de la década de los noventa y comienzos del nuevo siglo la sociedad venezolana presentará un cuadro de imbricada desigualdad educativa. Las políticas de reforma del Estado, que debilitarán la capacidad estratégica de decisión de los gestores educativos de la maquinaria pública, la aparición inducida de nuevos proveedores privados ciertamente subsidiados¹³ y, en menor medida, de servicios públicos descentralizados de manera espuria y fuertemente resistidos por las administraciones estatales y municipales, harán que se multipliquen las fuentes de la discriminación escolar.

Alrededor de ello, manteniéndose la presión poblacional por la influencia de la dinámica demográfica, será sobre todo el deterioro de las condiciones de vida de grupos pobres tradicionales y de clases medias proletarizadas –los nuevos pobres¹⁴– lo que complicará el escenario en razón de la transferencia de parte de los costos hacia las familias con lo cual se profundizarán los fenómenos de distribución social desigual de capital educativo. Pero estarán también condicionados por la desindustrialización que propenderá a desestimular la valoración social en estos grupos de la educación, concentrados en empleos no calificados –para los cuales la educación no representa ninguna ventaja– en la medida en que estos mayormente surgirán del fuerte crecimiento de las economías informales que de 40% en 1985 avanzarán diez puntos (a 49%) en los diez años siguientes para estancarse 51% en los años 2000 (estimaciones basadas en datos de la encuesta sobre indicadores de la fuerza de trabajo del Instituto Nacional de Estadística; véase Alonso, 2006).

13. Un estudio, sugiriendo el peso creciente de este sector, reporta que para la década de los noventa hubo un aumento considerable de las aportaciones públicas a los servicios gestionados por la educación privada. Analizando los datos oficiales en torno a los subsidios, los mismos dejan ver que, por ejemplo, estos avanzarán de 3.652.834 millones de bolívares en 1993 a 14.940.999 en 1996 (Pucci de Liprandi, 1996).

14. No se puede pasar por alto que la intensa diferenciación social está acompañada de la segregación territorial y residencial que acompañará la economía de ajuste estructural. Junto a los sectores pobres tradicionales, las lógicas conducirán a la “proletarización” de segmentos de la clase media. Cecilia Cariola y Miguel Lacabana hablan de sectores medios vulnerables y de nuevos pobres, definiendo a estos últimos en tanto “...un grupo diferenciado no sólo por los ingresos sino por el capital social y cultural disponible en cada familia que se traduce en una combinación de prácticas, valores y consumos asociados a distintos sectores sociales. [La] diferenciación es producto de su origen anterior, unos provienen de los grupos pobres en ascenso del modelo rentista y otros de los sectores pobres no vulnerables. La caída de los ingresos los ha empobrecido recientemente, dado que sus oficios y profesiones se han degradado en términos de ingresos y socialmente” (Cariola y Lacabana, 2003, pág. 52).

Las dinámicas de la desigualdad social de la educación. Primeros indicadores

Un indicador de las dinámicas desigualitarias que se percibe claramente en la educación básica desde los años ochenta será *la movilidad interinstitucional de las poblaciones escolarizadas en el espectro de servicios*, expresando de alguna manera los comportamientos sociales en el nuevo escenario. Ocurrirán desplazamientos de clientelas populares de las redes públicas hacia los servicios privados comunitarios procurando proteger el valor de la educación recibida (en estos últimos al menos estará garantizado el cumplimiento del calendario y de la jornada y los costos serán bajos) y, simultáneamente, de grupos escolarizados de las redes privadas hacia instituciones públicas, buscando ellos de esta manera disminuir el impacto de los costos educativos en sus empobrecidas economías familiares (Bronfenmajer y Casanova, 1987; y Casanova, 2005).

Otro que, desde una perspectiva complementaria nos permite apreciar igualmente *el patrón de la distribución socialmente diferencial de la educación*, será precisamente el de la forma polarizada de asignación del financiamiento público por niveles de la organización escolar, suponiendo que en la enseñanza universitaria y superior se da una sobre-representación estadística de los sectores con ocupaciones y estatus más altos. En un espectro institucional que se fue haciendo cada vez más complejo al continuar el crecimiento de la cobertura, pero en el que volúmenes importantes experimentaron rezagos educativos cubriendo tan sólo escolaridades de seis grados o de media incompleta –lo que analizaremos más adelante para la década de los noventa– los datos indican una polarización a favor de los segmentos más escolarizados puesto que los servicios universitarios dispondrán de alrededor de un 40% del presupuesto¹⁵.

Con ellos, uno extremadamente significativo será la aparición de *tendencias a la des-escolarización*, explicables en tal escenario de restricciones y en buena medida por estrategias sociales populares debido al escaso impacto de la escolaridad en el ingreso de las familias con escolaridades menores a las pos-primarias, en otras palabras, por la disminución de la presión de las variables económicas y del empleo con respecto a los grados de calificación de la fuerza de trabajo. Investigaciones reportan en las estrategias de sobrevivencia de los sectores populares urbanos, por ejemplo, la baja asistencia (...) el trabajo infantil y la domesticidad femenina, expresándose esta última en el abandono temprano o transitorio de la escuela y en el grado educativo alcanzado (Cariola y otros, 1992). Esto último será un fenómeno que envolverá a los segmentos de las mujeres jóvenes pobres y que implicará modificaciones en sus situaciones e identidades culturales (Bethencourt, 2006)¹⁶.

15. Los datos indican que para 1979 el 36% del gasto público en educación correspondía a las universidades e instituciones de educación superior, cuando apenas comenzaba la institucionalización de estas últimas, mientras que la enseñanza preescolar captaba 5%, la educación primaria 32% y la educación media 27% (Cendes, 1979). Para 1994, del total del presupuesto educativo el presupuesto para la educación superior alcanzaba 43%, siendo el más alto de América Latina (García Guadilla, 1996, pág. 89).

16. La pérdida creciente –en los segmentos pobres– de las posiciones femeninas en el mercado laboral, hará que en volúmenes no despreciables éstas “retornen” a ocupaciones precarias: trabajo doméstico, oficios informales, restándoles posibilidades de autonomía y emancipación y proliferando entonces lógicas de dependencia (del hogar de origen, del hombre en el hogar formado) y lógicas de retracción cultural, así como pautas tradicionales en relación con sus estilos de vida: subordinación en relación a su papel en la pareja, sexualidad precoz, violencia doméstica. Datos procedentes de la Encuesta Nacional de Juventud dejan ver que para la década de los noventa el segmento juvenil femenino pobre de 15 a 24 años incluía 34,7% en condiciones de pobreza extrema y 24,4% en condiciones

De igual modo, la exploración de las estadísticas educativas sobre escolaridad de la generación juvenil de los noventa indica *un segmento juvenil de excluidos* representado por un volumen nada despreciable de analfabetismo que, aunque disminuirá en los treinta años que van de 1960 a 1990, mantendrá sin embargo una proporción no desestimable en la última década, moviéndose más bien de manera inercial. Por ejemplo, comenzando en 24,9% para el censo de 1960, bajará a 15,3% en el de 1970 para disminuir apenas dos puntos (13,7%) entre el censo de ese año y el de 1980 (Orealc/Unesco, 1992, cuadro 36, pág. 530).

Adicionalmente, debido a la ya comentada desaceleración de la inversión pública en educación, la franja de los menos educados se verá sometida a la disminución de los ritmos de provisión de infraestructuras. Un dato ilustrativo e interesante para entender los mecanismos de estancamiento de la cobertura hacia escolaridades mayores como formas de contención social de la promoción de los grupos populares, será el de que las infraestructuras públicas han devenido por un largo tiempo en instituciones incompletas y de jornadas de medio turno que drásticamente disminuyen en la oferta de espacios para la escolaridad completa del ciclo educativo obligatorio, pasando, por ejemplo, en el año 1998 de 13.139 establecimientos que incluían aulas para el sexto grado a sólo 2.094 con séptimo (Mundó, 2006, pág. 249; Regnault, 2005). A este dato le podemos añadir que para 1989 se hace un catastro que registra 56,3% de escuelas primarias incompletas, de las cuales 87,6% en el ámbito rural y apenas 3,1% en el urbano (Orealc/Unesco, 1992, pág. 523).

Esta desaceleración impactará especialmente los servicios que se localizan en los suburbios populares, en una lógica creciente de segregación territorial de las grandes y medianas metrópolis, que siguen absorbiendo migraciones de las regiones más depauperadas. Al respecto es oportuno anotar que la urbanización incluirá un fenómeno territorial asociado a la metropolización de algunas ciudades que influirá en los mecanismos de desigualdad escolar. Nos referimos a las lógicas de segregación residencial hacia las periferias inmediatas de estas ciudades y de aislamiento de los asentamientos –a la manera de *ghettos*– que incluyen una fuerte precarización de los servicios escolares (Cariola y Lacabana, 2003).

En términos más generales, esta lógica territorial de la educación afectará la provisión de escolaridades en regiones y administraciones estatales y municipales –fronterizas, indígenas, rurales– que presentaban los índices más altos de pobreza. Los datos disponibles indican que *las ofertas tenderán a reducirse a instituciones educativas que cubrirán no más allá del ciclo básico en las metrópolis y a mantenerse en una red dispersa y escasamente dotada de escuelas de seis grados, escuelas unitarias y escuelas concentradas en esas regiones y administraciones*. Pero además, en estas zonas se concentrarán instalaciones escasamente acondicionadas y muy mal provistas en sus equipamientos para el trabajo educativo. Investigaciones cualitativas, bajo el supuesto de unos mínimos espaciales para la educabilidad por debajo de los cuales no es posible concebir una jornada escolar con resultados relevantes, dejan ver que la mayoría de los establecimientos poseerán edificaciones inadecuadas con espacios y ambientaciones que no fueron construidas especialmente, incluyendo espacios funcionales

de pobreza moderada. El análisis estadístico de la información sobre exclusión sacó a flote que, del total, 52,35% no asistía a un centro educativo y que el umbral máximo de la educación alcanzada se repartía de la siguiente manera: 69,5% poseía algún grado de Educación Básica y 26,1% alguno de enseñanza media (Bethencourt, 2006, pp. 510-511; ver también Ministerio de la Familia, 1994a).

para bibliotecas, oficinas, laboratorios, jornadas extracurriculares y recreativas y ofertas en todos los niveles de la enseñanza básica y en la educación preescolar, a lo que habría que añadir el impacto prolongado en el tiempo de la contracción del gasto público que afectará la reposición de mobiliarios y equipos (Cendes, 2002).

Esas mismas investigaciones, para el conjunto de la red pública y en razón de los tipos de instituciones a los que hemos aludido, testimonian *dinámicas de empobrecimiento de la jornada escolar, de vaciamiento del tiempo pedagógicamente necesario de aprendizaje y de disminución del número de días-año del calendario escolar*. Una estimación para los años noventa que toma en cuenta las aperturas tardías del año escolar, las huelgas magisteriales, la clausura de escuelas por instalaciones con problemas de habitabilidad o por escasez de materiales didácticos, registra contracciones del calendario escolar en por lo menos un tercio de los 180 días obligatorios de clase (Pucci de Liprandi, 1996).

Desde el punto de vista social ello tendrá consecuencias sobre la tremenda desigualdad en el capital educativo disponible territorialmente. En 2004, la distribución de la escolaridad promedio acumulada –considerando la población mayor de 15 años– mostraba que frente a los 10,05 años del Distrito Capital y los 9,34 de Carabobo, 9,05 de Aragua, 9,42 de Miranda y 9,04 de Zulia, regiones que alojan las economías productivas y de servicios más consolidadas, aquellas con mayores problemas de estancamiento –preferentemente agrícolas– presentaban promedios de 6,66 (Sucre), 7,42 (Trujillo), 7,49 (Portuguesa), siendo el promedio nacional de 8,58 (Sistema Integrado de Indicadores Sociales para Venezuela-SISOV: www.sisov.mpd.gov.ve).

Simultáneamente, en razón de la concepción de un Estado *management*, con la introducción de lógicas de mercado se acentuará la diferenciación de proveedores de servicios al favorecer dispositivos de competencia interinstitucional y de promoción de establecimientos privados disímiles en la enseñanza que proveerán. Tal fenómeno, como en buena parte de América Latina, profundizará los procesos de segmentación educativa y de desmantelamiento de los sistemas nacionales de educación. Como veremos luego, la información sobre logros educativos sugiere que las redes públicas y privadas estarán muy lejos de ofrecer aprendizajes mínimamente satisfactorios. Y al respecto, habría que hacer una anotación. Si bien es cierto que históricamente los sistemas educativos modernos han propendido estructuralmente a facilitar la reproducción de las posiciones de clase, también es cierto que al menos han tendido a una mínima educación común para todos (tal será el caso de la universalización de la escuela primaria que acompañó el ciclo del *Welfare State* en las sociedades de bienestar de la posguerra). No ocurrirá así entre nosotros. Nos atrevemos a considerar que en Venezuela, en los años ochenta y noventa, la lógica sistémica de organización de los servicios incrementará profundamente las diferencias sociales en el control del capital educativo en lugar de haber logrado que la escuela permitiese la materialización de una base cultural compartida.

Intentando un análisis descriptivo del modo de organización escolar hacia la década de los noventa debemos considerar que debido a la diferenciación de proveedores y la efectividad de la educación recibida, la complejización de la segmentación escolar puede ser seguida de acuerdo con los desplazamientos de la desregulación estatal de los servicios en las formas de participación de los actores en la producción de mecanismos financieros, en los tipos de trabajo de la enseñanza y en el control “indirecto” del currículum efectivamente impartido (contenidos y pedagogías) en las

instituciones. En el caso del currículum, la historia venezolana reciente de la escolarización expresará este hecho de manera paradigmática al interior de las instituciones educativas. Mientras que las redes de enseñanza populares continuarán adscritas a enseñanzas “utilitarias”, los grupos medios mejor educados presionarán por reformas curriculares “cultivadas”, centradas en bienes educativos y educacionales. Ello será así en la medida en que, en última instancia, la evolución del currículum corresponderá a las expectativas culturales de estos últimos grupos –con mejor acceso a las fuentes de decisión– pudiendo hablar, además, de un currículum que en las instituciones escolares se realiza según el dominio técnico que se tenga de la “lengua escolar” (qué y cómo enseñar) y de lo que se espera de la escolarización (para qué enseñar): alfabetización, socialización de estilos culturales tradicionales, educación para el manejo de la cultura científico-tecnológica. Siendo fuerte el dominio técnico de los usuarios de aquellos grupos de las clases medias consolidadas, éstos sin lugar a dudas han influido dentro de sus instituciones con respecto a los contenidos y las metodologías del aprendizaje. Es el caso del reconocimiento que tendrá la enseñanza científico-tecnológica en los circuitos de escolarización de los mejor educados. Por lo demás, vista la segmentación por los tipos de trabajo escolar, estudios etnográficos describen la jornada escolar de las redes populares públicas y privadas de acuerdo a un uso del tiempo marcado por el magistrocentrismo, la ausencia de criterios pedagógicos atractivos, la reducción de las interacciones, la repetición de contenidos del currículum y la pobreza de los recursos didácticos empleados en el salón de clase (Cendes, 2002).

La evolución de los servicios dejará ver hacia los años noventa una organización escolar que podríamos caracterizar de la siguiente manera (véase Casanova, 2005):

- Un crecimiento relativo del circuito privado de enseñanza que no puede ser atribuido sólo al segmento tradicional de élites y al comunitario religioso de educación popular, sino a un divergente espectro de promotores educativos que impulsan sobre todo un mercado para la demanda residual, sirviendo de avenida para aquellos sectores sociales y escolarizados que logran enseñanzas mínimamente aceptables, o cuyas aspiraciones educativas se limitan al acceso a credenciales de las enseñanzas pos-primarias.
- Una “flexibilización” progresiva de la enseñanza pública. Los datos hacen suponer que el dinamismo que la enseñanza pública experimentará en estas décadas estará concentrado sobre todo en iniciativas que tocan la producción de servicios para los sectores sociales con menores antecedentes culturales y logros educativos, cobrando estos servicios nuevas identidades ahora asociadas a la provisión de menos escolaridad y/o enseñanzas deficientes.

Elaborando otros indicadores sobre la desigualdad social en la educación a comienzos del siglo XXI

¿Cuál es, entonces, el panorama en este comienzo de siglo, sin valorar, por ahora, el diseño de la política educativa que se viene instrumentando desde el año 1999?

Las lógicas de la desigualdad escolar abrieron encrucijadas en la contribución educativa a las políticas de desarrollo nacional suponiendo, por un lado, una extensión de las brechas en el reparto social de la educación y, por el otro –no previsible años atrás– una vulnerabilidad educativa si hemos

de atenernos a las evidencias de los muy bajos y generalizados desempeños mostrados por la población en el manejo de los capitales educativos.

La información disponible permite avanzar en la descripción de las tendencias visibles a comienzos de siglo, teniendo en cuenta el análisis de indicadores que discriminan con mayor precisión la magnitud de las distancias sociales en la distribución de la educación.

Las tendencias en la cobertura

a. Evolución de la distribución social del capital educativo. Tendencias de los itinerarios educativos en las generaciones de la crisis y el panorama actual.

Mirando la situación actual de los grupos sociales con respecto al capital educativo que poseen desde la evolución del patrimonio escolar que acumularán las familias, pudiéramos considerar que hoy día ésta sigue siendo extremadamente crítica puesto que persisten las tendencias de los últimos veinte años no sólo en relación al bajo capital disponible en la población sino a su diferenciación social.

Aunque no nos es posible evaluar los itinerarios educativos de las familias según la discriminación de la escolaridad alcanzada por padres e hijos, el procesamiento de los datos del grupo familiar por edades de la Encuesta Nacional de Hogares permite una aproximación al análisis de tal dinámica teniendo en cuenta los años de escolaridad alcanzados por las cohortes “viejas” y las “jóvenes” de acuerdo con las edades y revisándolos por la distribución social de los mismos, particularmente en el tiempo durante el cual la sociedad nacional, en las condiciones de la crisis del ciclo modernizador, experimentará la duplicación de la población.

Cuadro 2

Déficit de escolaridad de acuerdo con los años de estudio distribuido por quintiles de ingreso según grupos de edad. Promedios para 1980, 1998 y 2004 (*)

Quintiles	Años											
	1980				1998				2004			
	7-15 años	16-17 años	18-24 años	25 y + años	7-15 años	16-17 años	18-24 años	25 y + años	7-15 años	16-17 años	18-24 años	25 y + años
I	6,1	5,5	12,8	12,8	3,7	3,8	9,5	17,2	3,8	4,1	10,3	23,1
II	5,1	5,2	13,6	14,0	3,0	3,6	9,3	17,7	3,4	3,7	9,7	21,3
III	4,1	4,6	12,6	12,8	2,5	3,3	8,7	16,9	2,6	3,5	8,8	19,6
IV	3,0	3,7	11,5	10,8	2,2	3,1	7,7	16,0	2,1	3,2	7,8	17,7
V	2,1	2,8	9,1	8,0	1,7	2,1	5,7	12,2	1,8	2,7	6,4	13,6

(*) El déficit se establece según la escolaridad esperada en razón de la edad establecida institucionalmente y la que realmente se alcanza, expresada en promedios.

Fuente: Procesado para UNFPA por Anitza Freitez según datos de las Encuestas Nacionales de Hogares para los primeros semestres de 1980, 1998 y 2004.

Seleccionando los años 1980, 1998 y 2004, en tanto que remiten a los efectos del ciclo de crisis y de las políticas de ajuste estructural, los datos del cuadro 2 evidencian que los grupos de edad traslucen déficit significativos en estos años que tienden a ser más marcados en los grupos de mayor edad y en los segmentos pobres que rápidamente crecieron alrededor de la informalidad.

Y es que para el año 1980 los grupos de edades que debían estar cursando la enseñanza básica (entre 7 y 15 años de edad) mostrarán déficit que indican dificultades en el acceso y en la permanencia, además de que tales déficit serán socialmente polarizados. Remitiéndonos a la distribución por el ingreso pudiéramos resumir el análisis diciendo que los segmentos sociales del quintil más alto (V) tenían un déficit de 2,1 y los del quintil de menor ingreso (I) de 6,1. En los grupos de edades siguientes, que incluirán por una parte a los que en principio estaban o deberían estar cursando la educación media y/o la superior, los déficit serán igualmente significativos, manteniéndose las distancias sociales. Por otra parte, en los que ya estaban fuera del sistema, las cohortes más “viejas” –de 25 años o más–, el capital acumulado será espurio al no lograr acumular grados más allá de los seis primeros en el quintil I, siendo por lo demás relevante el déficit en el quintil V. Los datos dejan entrever una profunda debilidad en el capital escolar para un amplio espectro social, especialmente para los dos quintiles de menores ingresos.

Dieciocho años después (1989) el patrimonio educativo de las generaciones “jóvenes” mejoró, disminuyendo los déficit para los grupos de edad escolarizables –entre 7 y 24 años– pero conservando las distancias sociales en los capitales escolares: 3,7 del quintil I contra 1,7 del quintil V para las edades de 7 a 15 años, 3,8 *versus* 2,1 en el grupo de 16 a 17 años, 9,5 y 5,7 en el segmento de 18 a 25 años. La tendencia permite anotar que el déficit se reducirá para todas estas categorías, representando para el conjunto de los sectores sociales empobrecidos una reducción de por lo menos 2 grados y de algo más de 3 grados en la edades específicas de la educación superior para los de mayores ingresos, sugiriendo el control de estos grupos de las escolaridades pos-primarias. Otra cosa sucede con el segmento que para este año rebasa las edades escolares, las “viejas” (25 o más años). Aquí sucede lo contrario: se mantiene la tendencia, al aumentar para todos los quintiles los déficit, pero sobre todo en los de menores ingresos. Interpretando este último dato, diremos que son aquellos que en un número importante vivirán las lógicas de exclusión y fracaso escolar temprano que se despliegan durante toda la fase modernizadora.

Al comparar estos comportamientos con el escenario del año 2004, todo parece indicar que la dinámica que se arrastrará en todo este ciclo explicará sus tendencias actuales al estancamiento en el acceso y la permanencia, inclusive la ligera reversión en la acumulación del capital escolar en las generaciones que se hacen “viejas” en estos años e igualmente en las generaciones “jóvenes” que ingresan o ingresarán al mercado laboral en este comienzo del siglo: si el promedio para 1989 era de 3,7 y 1,7 (7 a 15 años), 3,7 y 2,1 (16 a 17 años), 9,5 y 5,7 (18 a 24 años) y 17,2 y 12,2 (25 o más años) en los quintiles I y V respectivamente, se pasará en 2004 a 3,8 y 1,8 (7 a 15 años), 4,1 y 2,7 (16 a 17 años), 10,3 y 6,4 (18 a 24 años) y 23,1 y 13,6 (25 o más años). Anotaremos entonces que en el ciclo se registrarán avances en la escolaridad elemental, pero estos socialmente tenderán a cerrarse drásticamente en cada uno de los años seleccionados en la medida en que se avanza en la carrera

escolar, definiéndose así el espectro social de los más educados al ir quedándose en el camino los sectores más viejos y de los quintiles más bajos, como hemos venido suponiendo.

En términos más generales podríamos estimar que en este ciclo el avance de la escolaridad no dará muestras de romper las barreras sociales y educativas que condicionan la desigualdad pues, si bien mejora levemente el promedio de años cursados en todos los segmentos de ingreso, el aumento del capital escolar de las familias en términos relevantes, es decir, más allá de los seis primeros grados y en la educación superior será atribuible a aquellos que disfrutaban de mayores ingresos (repetiendo que entre 1989 y 2004 la tendencia será hacia el estancamiento).

En una valoración complementaria, suponiendo las trayectorias de las generaciones más viejas (que técnicamente incluyen a las de los padres) y las jóvenes, podríamos decir que el capital educativo que acumulan las familias deberá ser atribuido sobre todo a la escolarización de las generaciones jóvenes, si lo vemos por el aumento del acceso y de la permanencia de los grupos de edades de 15 a 24 años con respecto a las generaciones “viejas” que serán las que más sensiblemente vivieron las dinámicas de exclusión, deserción y repetición. No obstante, sigue siendo un problema en las generaciones jóvenes.

De todos modos debemos insistir en que estos datos están señalando que tal capital sigue siendo persistentemente mediocre, como veremos más adelante, por ejemplo en términos de los años requeridos para que la educación tenga impacto en el ingreso, y del capital educativo disponible en las familias para que pueda influir en el éxito escolar, pudiendo afirmar en esta última dirección que persistirá hasta hoy la escasa contribución de la institución familiar al mejoramiento de la educación.

Con los análisis siguientes intentaremos demostrar los modos en que se expresa sistémicamente este comportamiento de la escolarización y argumentar en torno a las posibles razones que pudieran explicar el escenario actual de suyo difícil.

b. Tasas de escolarización y clase social

Un análisis comparado de las tasas netas de escolarización de seis países para los años 1990 y 1999 basado en la información de las Encuestas de Hogares, que explora la incidencia de variables (ingreso –quintiles–, pobreza –umbrales absolutos y relativos–, clase social, sexo y área geográfica) en su comportamiento según un índice de concentración que mide la proporción en que el acceso a la educación depende de los ingresos de acuerdo a valores entre 0 y 1, indicando 1 la máxima dependencia entre ingreso y acceso, deja ver que si bien todos presentan tasas altas en la educación primaria, Venezuela es de los países que menos avanzó y el que para el último año tiene la tasa más baja (Argentina pasó de 99,0% a 99,5%; Chile de 97,4% a 99,1%; Brasil de 85,5% a 95,5%; Venezuela de 91,2% a 91,6% y Perú, sin datos para 1990, tenía 96,0% en 1999 (Calero y Mediavilla, 2006. Para el concepto de índice de concentración véase pág. 9 y para el de clase social, pp. 20-22). En este informe no se considera la educación infantil por no disponer de datos.

En todas las experiencias, menos en el caso venezolano, la evaluación de la incidencia de las variables que más influyeron en la educación destaca que ninguna de las variables influyó de manera especial en tal comportamiento. En la dinámica venezolana las diferencias en los ingresos y

la clase social de origen determinaban tal comportamiento. Esta última puesto que el avance de la escolaridad estará más asociado a aquellos que proceden de los segmentos profesionales y grupos no manuales y menos de los estratos con profesiones no calificadas que se localizan preferentemente en el sector primario de la economía¹⁷.

Cuadro 3

Tasas netas de escolarización en seis países de América Latina, 1990 y 1999

Nivel Educativo	Argentina			Chile		Perú	Brasil		México		Venezuela	
	1990*	1999*	1999	1990	1998	1999	1990	1999	1989	1998	1990	1999
Infantil		52,2	40,5	38,2	51,3	39,4	28,6	52,1				
Primaria	99,0	99,5	99,5	97,4	99,1	99	85,5	95,5			91,2	91,6
Secundaria	65,4	80,0	79,0	65,8	73,5	64,2	19,5	38,1	55,4	56,5		
Superior no universitaria	34,0	54,9	57,9	7,4	7,5	10,2						
Superior universitaria	17,5	26,8	27,8	8,1	18,7	11,8						

(*) Sólo se toman los datos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Igualmente, al carecer de datos para la enseñanza secundaria, la averiguación de los valores agregados para la educación superior (ya que desgraciadamente no se presentan diferenciadas la universitaria de la no universitaria para Venezuela) permite apreciar que se mantienen las determinaciones, pero añadiendo que los segmentos en mejores posiciones de acceso serán los profesionales¹⁸, sólo que en este ámbito educativo tienen influencia el umbral de pobreza y la distribución territorial del circuito según que la residencia de los estudiantes se localice en un centro poblacional que disponga de tales establecimientos.

Introduciendo el índice de concentración propuesto en el análisis podríamos decir que mientras en el resto de los países la década de los noventa supuso la organización escolar (primaria, media y superior, dado que en este último nivel los datos para Venezuela son agregados), en nuestro caso la tendencia muestra que tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, aunque los valores son bajos en comparación con los otros, excepto Argentina para la secundaria y Perú para la superior, las probabilidades del acceso se asocian progresivamente con la distribución social del ingreso.

17. No es improcedente repetir que durante los años noventa y por diversos mecanismos, una parte de los costos de los escolares de los establecimientos públicos fueron transferidos a las familias, pero también que el deterioro sostenido de la enseñanza impartida condicionó estrategias de incorporación de los grupos en un sistema diferenciado desde sus instalaciones hasta la educación ofrecida.

18. Dentro de la amplia definición empírica de este grupo que se hace en el estudio, además de los profesionales en sentido estricto, se incluye a los gerentes y propietarios de empresa, técnicos superiores, supervisores y empleados –administradores, comerciantes– que se mueven en los sectores de la economía que no corresponden al ámbito agrícola, exceptuando, en consecuencia, a pequeños propietarios, artesanos, operarios calificados y no calificados del sector industrial, menos el agrícola, pequeños agricultores, granjeros y campesinos.

Cuadro 4

Tasas netas de escolarización en cuatro países de América Latina, 1990 y 1999. Índice de concentración del acceso

Nivel Educativo	Argentina			Chile		Peru	Brasil		México		Venezuela	
	1990*	1999*	1999	1990	1998	1999	1990	1999	1988	1998	1990	1999
Primaria				0,05	0,11	0,09	0,10	0,04			0,03	0,02
Secundaria	0,11	0,13	0,08	0,12	0,19	0,25	0,46	0,33	0,16	0,21	0,07	0,14
Superior no universitaria	0,29	0,24	0,17	0,41	0,36	0,13						
Superior universitaria	0,28	0,38	0,35	0,55	0,54	0,53						
Superior							0,68	0,70	0,28	0,43	0,20	0,22

(*) Sólo se toman los datos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

c. Exclusión, rezago y fracaso escolar temprano

Tendencias generales

La información indica que un fenómeno que cobró fuerza en la década anterior fue la persistencia en el tiempo de un volumen significativo de excluidos. Los datos que ya hemos citado atestiguan una presencia importante del analfabetismo en categorías de edad juveniles.

Con todo, quizás uno de los impactos más relevantes de las dinámicas de los años de la crisis sea el de las coberturas bajas para aquellos grupos demográficos que deberían estar cursando la educación preescolar. Después de un intenso esfuerzo a comienzos de los años ochenta, su ritmo de crecimiento perdió fuerza, aumentando su matrícula en 30% en diez años. En los años noventa el déficit era relevante con 48% del grupo de 5 años que no estaban incorporados, siendo más agudo en los de 4 años con 60% de excluidos (Cendes, 1994, pág. 11). Por otra parte, también el estancamiento de la cobertura de la educación básica, en la cual la matrícula sólo creció en 246.059 escolares en los diez años de la década de los noventa (para 1991 era de 4.052.947, un volumen muy por debajo de los 486.774 que llevan a la cifra de 4.786.445). Un punto de comparación lo tenemos al considerar que en los cuatro años siguientes, que corresponderán a una nueva gestión gubernamental, aumentará en 486.774 para llegar a 4.786.445 (véase MECD, Memoria y Cuenta, varios años). La información deja ver congelamientos en la escolarización en las edades de 7 a 21 años. Al respecto, el déficit estimado de las cohortes por atender era de 38,69% en el año escolar 2002-2003.

Cuadro 5

Venezuela: déficit de la población estudiantil atendida por grupos de edades según entidad federal, 2002-2003

Entidad Federal	Población total (1)			Población matriculada			Población estudiantil a atender			
	De 0 a 6 años	De 7 a 21 años	De 0 a 6 años	%	De 7 a 21 años	%	De 0 a 6 años	%	De 7 a 21 años	%
Venezuela	3.892.389	7.883.457	1.347.643	34,62	4.833.268	61,31	2.544.746	65,38	3.050.189	38,65
Distrito Capital	249.205	560.862	93.175	37,39	318.739	56,83	156.03	62,61	242.123	43,17
Amazonas	24.886	44.463	9.158	36,80	27.636	62,16	15.728	63,20	16.827	37,84
Anzoátegui	213.203	437.639	73.567	34,50	258.238	59,01	139.646	66,50	179.401	40,99
Apure	84.972	151.282	27.373	32,21	100.742	66,59	57.599	67,79	50.54	33,41
Aragua	213.757	466.931	72.238	33,79	300.854	64,43	141.519	66,21	166.077	36,57
Barinas	124.055	229.792	38.027	30,66	148.645	64,69	86.028	69,35	81.146	36,31
Bolívar	225.075	467.011	73.513	32,66	276.678	59,24	151.562	67,34	190.333	40,76
Carabobo	292.224	633.818	90.713	31,04	391.787	61,81	201.511	68,96	242.031	38,19
Cojedes	46.831	87.968	18.982	40,53	56.505	64,24	27.849	59,47	31.453	36,78
Delta Amacuro	28.515	46.782	12.083	42,37	29.514	63,09	16.432	57,63	17.268	36,91
Falcón	131.904	259.148	60.816	46,11	167.361	64,58	71.088	53,89	91.787	36,42
Guárico	116.833	220.84	36.805	31,5	133.317	60,37	80.027	68,50	87.523	39,63
Lara	251.79	519.694	81.563	32,39	309.192	59,50	170.237	67,61	210.502	40,5
Mérida	122.266	238.109	40.826	33,47	156.931	66,91	81.338	66,53	81.178	34,09
Miranda	340.36	753.202	118.792	34,90	430.41	57,14	221.568	66,10	322.792	42,86
Monagas	134.112	250.527	43.549	32,47	156.346	62,41	90.563	67,53	84.181	37,59
Nueva Esparta	57.475	121.934	28.567	49,70	75.213	61,68	28.908	50,30	46.721	38,32
Portuguesa	141.972	264.821	48.978	34,50	166.474	62,86	92.994	66,50	98.347	37,14
Sucre	145.992	274.915	53.649	36,75	179.081	66,14	92.343	63,25	96.834	34,86
Táchira	167.469	329.18	51.365	30,67	212.908	64,68	116.104	69,33	116.272	36,32
Trujillo	105.484	201.682	37.769	36,81	133.291	66,09	67.715	64,19	68.391	33,91
Vargas	43.445	94.005	16.666	38,34	58.478	62,21	26.79	61,66	35.527	37,79
Yaracuy	92.227	174.866	41.183	44,66	113.994	66,19	51.044	56,36	60.872	34,81
Zulia	538.078	1.053.518	178.214	33,12	630.933	59,89	369.854	66,88	422.586	40,11

Con la exclusión educativa, otro hecho propio de la evolución de la escolaridad en estas décadas es el rezago escolar, profundamente impactado por la repetición, a lo cual habría que añadir la incidencia de la deserción temporal, que resulta difícil de medir con la manera en que es producida la información de las oficinas estadísticas gubernamentales.

Es sabido que en los grupos sociales populares es frecuente el abandono transitorio de segmentos escolarizados para realizar trabajos temporales que una vez concluidos vuelven a incorporarse, repitiendo el grado (Shiefelbein y Heikkinen, 1991). Una comparación para calibrar la dimensión del hecho muestra que a finales de la década de los ochenta la repetición en la escuela primaria se mantenía en 7%, por encima de Argentina (2%), Bolivia (2%), Colombia (2%), Chile (3%), Ecuador (3%), equiparable sólo con México y muy por debajo de los países con los porcentajes más

altos: Brasil (24%), Guatemala (15%), Haití (12%) y Perú (10%). Ciertamente con una distribución por grados relativamente homogénea, pero sobresaliendo los porcentajes del primer grado y tercer grado (9%) (Unesco, 1990)¹⁹.

Con fuentes diferentes, la valoración de los datos permite observar que para toda la década de los noventa la repetición presentaba porcentajes altos, si bien con tendencia a disminuir aunque no de manera significativa: para los años escolares 1994/1995 y 1995/1996 el porcentaje era de 10,3%, manteniéndose alrededor de 9% en los dos siguientes y declinando hasta 7,7% en el año escolar 2003/2004 (véase: www.sisov.mpd.gov.ve). Igualmente, se trata de un fenómeno preferentemente masculino, puesto que en toda la década las tasas masculinas serán superiores a las femeninas, aunque en este segmento no dejan de llamar la atención: 8,7% frente a 12,7% para el año escolar 1994/1995 y 6,5% frente a 9,8% para el año escolar 2003/2004. Cuando se incluye en el análisis la educación media, tenemos un cuadro más completo de lógicas que –como intentaremos exponer– son sociales: pasados los filtros más intensos de la educación básica, la deserción en la enseñanza media disminuye en la medida en que afecta sólo a aquellos que logran salvarse de ella para estabilizarse en torno a 5% durante toda la década y descender a 3,6% a comienzos de la siguiente, siendo igualmente mayor –aunque en menor medida– en las cohortes masculinas: se mantiene en poco más de 4% en mujeres *versus* 6% en hombres en los años escolares 1994/1995-1999/2000 para llegar finalmente a 3% y 4,4%, respectivamente, en 2003/2004 (véase: www.sisov.mpd.gov.ve).

Manteniendo el análisis sólo en la evaluación de la deserción para Venezuela –puesto que no disponemos de información regional que nos permita comparaciones– y en el escenario de la década de los noventa, los datos informan que las tasas son altas aunque irregulares, y bastante superiores en la enseñanza media. Para 1993/1994 la tasa es de 8,2% en la educación básica y de 13,9% en la media diversificada y profesional, alcanzando el punto más alto el año siguiente con 11,9% y 21,9%, respectivamente. Al año siguiente decae: 5,5% y 8,1%, estabilizándose en más o menos 5% en la enseñanza básica en los años siguientes, sólo que con 9,1% en el año 1997/1998 y registrando la más baja el año escolar 2000/2001 con 3,3%. En la media diversificada y profesional el año más crítico fue 1994/1995 con 21,9%, para caer vertiginosamente al año siguiente (8,1%) y volver a emprender vuelo en 1996/1997 con 15,0%, estabilizándose (entre 15,1% y 11,1%) en los siguientes cuatro años, repuntando de nuevo a comienzos de esta década (2001-2002) con 19,2%, y disminuyendo en 10 puntos y medio en el último año de la serie (2002/2003). En todo caso, el filtro se coloca en la enseñanza media a pesar de que los datos son un alerta sobre la realidad local del fracaso escolar temprano, siendo que las tasas en la enseñanza básica permiten afirmar que si bien no tan alto un número importante de los incorporados no logra concluir esta escolaridad (aunque no nos dicen el año en que abandonan).

Insistiendo en esta dirección e intentando precisar la dinámica según la edad de inicio de la deserción, una fuente diferente pero complementaria nos da una perspectiva más compleja y comparada dentro del contexto suramericano. Para mediados de los ochenta (1986), 77,5% de los que tenían 6 años estaban matriculados, 92,2% (primer grado del ciclo de nueve de la educación

19. Hay que dejar constancia de que en las mediciones de algunos países influye la adopción de mecanismos de promoción automática.

básica) de los que contaban con 7 años, 93,4% con 8 años, 93,5% con 9 años, 93,9% con 10 años, 90,3% con 11 años, 87,4% con 12 años, 80% con 13 años, 68,0% con 14 años, y 43,0% con 15 años, siendo los 14 años la edad de inicio de la deserción, esto es, un año antes de concluir la escolaridad obligatoria de nueve años; dos años después que Uruguay, Ecuador y Bolivia y un año antes que en Argentina, Colombia y Chile (Orealc/Unesco, 1992, pp. 472-473).

Si se analiza la situación de la desigualdad educativa, ahora desde el panorama observable a comienzos de los años 2000, los datos de las "historias" del segmento juvenil (entre 15 y 19 años), de acuerdo con su trayectoria en el *continuum* del ciclo escolar (2003) indican que quienes se incorporaron (23,9%: 28,6% hombres y 19,0% mujeres) fueron desertores antes de concluir la escuela primaria; que 3,0% (2,5% hombres y 3,4% mujeres) lo hicieron al finalizarla; que 1,0% (0,8% hombres y 1,2% mujeres) abandonaron en algún momento del ciclo secundario, representando la deserción antes de la enseñanza pos-secundaria 27,9% (31,9% hombres y 23,6% mujeres); pero más, que 13,8% (15,8% hombres y 11,8% mujeres) integraban un grupo de estudiantes muy retrasados y otro con 8,9% (9,6% hombres y 8,1%) de estudiantes poco retrasados, formando una categoría de rezagados escolares nada despreciable, con lo que al final del ciclo sólo 25,0% (19,9% hombres y 30,3% mujeres) representaba el segmento de estudiantes egresados (Cepal, 2005c, cuadro 35, pág. 376).

Una interpretación general e integrada de los tres análisis anteriores puede ayudar a comprender la existencia de dispositivos drásticos de selección que no implican otra cosa que formas sociales diferenciadas de distribución del capital educativo. En otras palabras, que las lógicas de fracaso escolar temprano y promoción precaria (repetición, rezago, deserción) afectarán particularmente a las generaciones masculinas y femeninas de los segmentos sociales que durante la crisis de modernización vivirán experiencias de precarización laboral, pauperización del ingreso y segregación residencial de acuerdo con los patrones territoriales en que opere el dinamismo excluyente del ajuste estructural. En conjunto nos están diciendo que un volumen significativo de la población no logrará alcanzar escalones educativos y bienes de aprendizaje relevantes. En bolsones territoriales (regiones y suburbios) la desindustrialización y la concentración de los sectores productivos competitivos, de nuevos servicios y de la sociedad informacional, característicos de la economía global, de alguna manera influirán en las disparidades sociales que se registran en el manejo del capital educativo.

El análisis de la cobertura por quintiles de la educación primaria y secundaria de la generación que en 2002 tenía entre 15 y 29 años y que por lo tanto fue escolarizada en las dos décadas precedentes, nos aproxima a la averiguación de aquella discriminación. Los datos de ocho países suramericanos permiten observar que mientras en la educación primaria la cobertura en Venezuela y Brasil en el quintil más bajo estaba en alrededor de 35% y menos de 30%, respectivamente, y en el quintil más alto en 82% y 96%, con diferencias de 47 y 66 puntos, en Argentina era de 92% y 100% (8), en Bolivia de 70% y 91% (21), en Chile de 80% y 98% (18), en Colombia de 84% y 93% (9), en Paraguay de 86% y 98% (12) y en Uruguay de 92% y 100% (8). En la educación secundaria las diferencias se mantienen: en el quintil más pobre la cobertura es de 18% y en el más rico de 63% (45) en el caso venezolano y en el brasileño en el primero es de 8% en el más bajo y de 61% en el más rico (53). En el resto de los países las distancias aumentarán significativamente: Argentina con 18% y 76% (58), Bolivia con 28%

y 60% (32), Chile con 28% y 65% (37), Colombia con 28% y 71% (43), Paraguay con 18% y 60% (42) y Uruguay con 8% y 63% (55) (Cepal, 2004, gráficos V.10 y V.11, pp. 177-178).

La valoración de las tendencias de la asistencia en el universo urbano durante los diez años finales del siglo XX (1989/2002) según origen social (quintil de ingreso del hogar) de los grupos de edad escolarizables puede reforzar la interpretación que venimos haciendo: en 1990 el porcentaje para quienes tenían entre 7 y 12 años era de 95,4%, con 94,3% en el segmento más pobre y 97,9% en el más rico; en 2002 el promedio se moverá hasta 96,7% con 97,9% el primero y 98,6% el segundo. La situación comenzará a variar en el siguiente grupo (entre 13 y 19 años) con un porcentaje general de los que estaban asistiendo en 1990 de 68,7% y en 2002 de 67,2%, teniendo el sector con ingresos más bajos 68,8% al comienzo de la década y 62,7% al final, y el sector con ingresos más elevados 78,3% y 77,8%. En la categoría de 20 a 24 años, con un porcentaje total de 27,3% (1990) y de 33,6% (2002), mientras en el primer año de la década de aquellos que asistían el sector más pobre tenía 27,0% y en el último 20% (2002), los porcentajes para el sector más rico pasaron de 39,3% (1990) a 54,7% (2002). Comparativamente, Argentina tenía para 1990 en el tramo de edad de 7 a 12 años un porcentaje general de 98,4% para 1990 y de 99,4% para el 2002, con 97,9% y 99,1% en el quintil más pobre y 100% en el más rico; en el tramo de 13 a 19 años, porcentajes globales de 68,8% en 1990 y 83,2% en 2002, con 62,6% (1990) y 76,3% (2002) en el primer sector social y 79,3% y 96,4% en el segundo. Y para el segmento con edades entre 20 y 24 años, con porcentajes de 23,6% en 1990 y de 40,5% en 2002, en los que asistían incluía 12,4% (1990) y 21,7% (2002) del quintil más pobre y 39,8% (1990) y 61,6% del más rico. Chile presentaba porcentajes totales de 98,8% en 1990 y de 99,4% en 2003 en las edades de 7 a 12 años, con 97,9% y 99,1% en el primer grupo y 99,4% y 99,8% en el segundo; en las edades siguientes, porcentajes totales de 78,7% (1990) y de 85,2% (2003), con 74,6% en el año inicial y 81,4% (2003) en el sector más pobre, y 89,6% y 93,9% en los mismos años, respectivamente, en el sector más rico. Por último, en las edades entre 20 y 24 años, los porcentajes totales van de 18,7% en 1990 a 35,1% en 2003, con 8,4% para el sector más pobre y 41,7% para el más rico en 1990 y 19,1% para el primero y 67,5% para el segundo en 2003 (Cepal, 2005c, cuadro 28, pág. 349).

Desde la perspectiva que hemos adoptado debemos remarcar igualmente las diferencias por quintiles de la distribución de capital educativo por regiones geográficas (estados) y que, como anotamos, entrañan mayores o menores diferencias en los porcentajes según la localización territorial de circuitos de desarrollo ligados a economías tradicionales de explotación de recursos naturales o competitivas de servicios e industrias de alta tecnología.

Un indicador adicional, la prosecución escolar, reflejará los mecanismos institucionales que marcan la desigualdad, expresando condiciones educativas que influyen en el reparto social de la educación en tanto barreras sistémicas que resultaron de “arreglos” políticos y estrategias de los grupos sociales para influir en las políticas educativas de un Estado que en la década de los noventa jugó al control del gasto público, desdibujando una visión estratégica de largo plazo.

Mientras los sectores de las clases medias que lograron mantener sus condiciones de vida se desplazaron a las redes privadas –fenómeno que se inicia en la década de los setenta–, la retracción del gasto educativo impactó fuertemente la prosecución en la medida en que una parte de la deserción (que ocurrirá a la conclusión de los seis primeros grados) se asociará a la discontinuidad

institucional²⁰ en lo que nos interesa, particularmente en la desaceleración de la producción de infraestructuras más allá de aquellos grados en la red pública. Los datos ya los hemos presentado, basta insistir en el hecho de que estos nos aproximan a la realidad de una organización marcada por un entramado nacional de establecimientos incompletos. Agregaremos ahora que por esta lógica la tasa de escolarización en la enseñanza media se verá afectada, pues la prosecución en la red pública será sensiblemente baja tal y como lo deja ver el cuadro 6.

Cuadro 6

Prosecución por cohorte en educación básica (valores promedio)

Año Escolar	Grado	Nacional		Red Pública		Red Privada	
		Matriculación	Prosecución %	Matriculación	Prosecución %	Matriculación	Prosecución %
1991-1992	1	698.983	100	629.310	100	69.673	100
1992-1993	2	607.689	87	538.661	86	69.028	99
1993-1994	3	476.496	68	404.183	64	72.313	104
1994-1995	4	528.241	76	456.086	72	72.155	104
1995-1996	5	466.922	67	393.727	63	73.195	105
1996-1997	6	430.310	62	358.450	57	71.860	103
1997-1998	7	456.884	65	347.167	55	109.717	157
1998-1999	8	320.337	46	225.590	36	94.747	136
1999-2000	9	285.51	41	199.532	32	85.978	123

Fuente: Mundó, 2005, pág. 250.

Distribución de la matrícula en la educación media. De bachilleres y técnicos

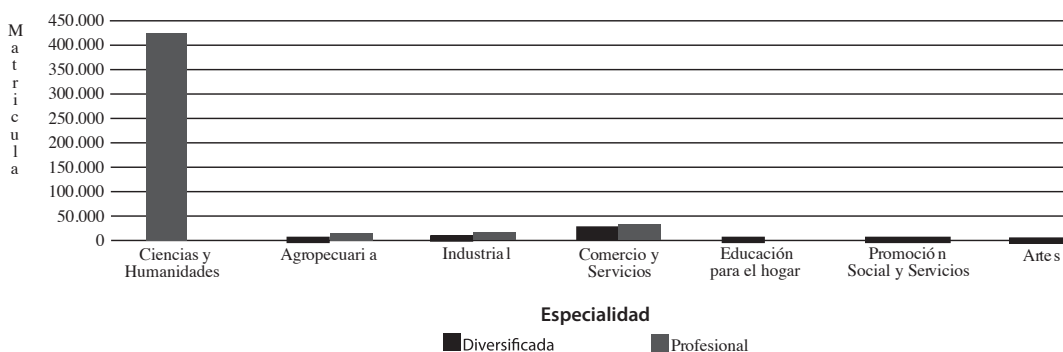
En razón del “juego político” que procurará mantener equilibrios sociales prestándole sobre todo atención a los segmentos más movilizados, cuyas expectativas se cierran corporativamente a favor del financiamiento del recorrido bachillerato tradicional-universidad, nos atreveríamos a proponer como hipótesis que la distribución distorsionada de la enseñanza media, a la vez que indicar la falta estratégica de una política de recursos humanos, “descubrirá” un modo en que una porción de los que logran la sobrevivencia después del séptimo grado terminan segregados en aquella parte del ciclo pos-primario con enseñanzas técnicas que diseñadas por la reforma de 1980 no contaron con infraestructuras, equipamientos y comunidades académicas entrenadas. La distribución de la educación media diversificada presentaba una distorsión significativa por especialidades, reflejando de alguna manera la diferenciación social de las oportunidades educativas de los grupos que lograban escapar al fracaso

20. Con la dinámica de la discontinuidad se quiere registrar que la educación básica, después de la reforma del año 1980, ha evolucionado dentro de una organización institucionalmente atomizada, que funciona, por un lado, en un tejido mayoritario de escuelas de seis grados que se cierra dramáticamente en la oferta de los grados siguientes, dando lugar a fenómenos de abandono temprano –sobre todo en el entorno rural y de los suburbios y barriadas pobres de las ciudades– o de migración interescolar luego de concluido el sexto grado y, por el otro lado, en una escasa articulación de centros educativos y niveles de escolaridad, con lo que podríamos llamar tránsitos violentos por desencuentro institucional de los escolares, situación agravada por la separación de las culturas escolares de la escuela primaria y la de los siguientes grados. El séptimo grado es un pasaje de desentendimiento entre lo que hacen y exigen los maestros de primaria y el currículum que extiende de manera inmisericorde el número de asignaturas con sus respectivos profesores (Pucci y Mundó, 1999).

escolar temprano. Para el año escolar 2002-2003 el grueso de los estudiantes de la educación media se concentraba en el bachillerato clásico (Ciencias y Humanidades), disminuyendo sensiblemente su número en el resto de las especialidades de la media diversificada y de la media profesional (gráfico 1). Es pertinente señalar que la Educación Media, Diversificada y Profesional es el tercer nivel de la organización del sistema de enseñanza, que corresponde al ámbito destinado a la formación de bachilleres y técnicos medios y cubre una escolaridad con una duración entre dos y tres años.

Aunque no existen investigaciones del origen social de los estudiantes que entran a las especialidades de la educación media profesional y diversificada no tradicional, podemos suponer que éste es el destino final de una porción de los sectores sociales con antecedentes educativos familiares precarios y con logros mínimos en sus trayectorias escolares, vale decir, aquellos que quedarán satisfechos con una certificación que les otorgue teóricamente poder de negociación en los mercados laborales de mayor productividad y mejores salarios.

Gráfico 1
Matrícula de educación media por especialidad



Fuente: los datos provienen de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Deporte.

Resumiendo, la investigación estadística reporta que una franja de quienes se incorporaron a los servicios experimentarán sus itinerarios al interior de las historias escolares de los menos educados. Indicadores de ello serán las tasas de repitentes y de deserción en los grados en que ocurren, comportamientos que incidirán en el fracaso temprano y en la promoción precaria. La otra cara de estas dinámicas las evaluaremos más adelante, al revisar los desempeños efectivos desde la perspectiva de la capacidad de los servicios para proveer bienes de aprendizaje.

La situación de los jóvenes. Biografías sociales de la generación de los noventa según experimentan la etapa de transición a la vida adulta

Vista la evolución de la desigualdad social de la educación desde otra perspectiva de análisis, en relación a lo que hacían los segmentos juveniles entre 15 y 24 años a comienzos de la década anterior, los datos aportados por la Encuesta Nacional de Juventud dejan traslucir diferencias importantes

considerando sus condiciones de vida, siendo válido hablar de “varias juventudes” que se supone se mantendrán a lo largo de toda la década, al igual que de avances más bien espurios en aquellos grupos que experimentarán la condición a partir de “mundos de vida” provenientes estrictamente de la experiencia estudiantil (ligeramente favorables a las jóvenes) y de un conglomerado nada despreciable que la vivirá en la exclusión, con un peso decisivo sobre los hombres: mientras que 58,97% de los jóvenes venezolanos entre 15 y 17 años sólo estudiaban (50,32% de mujeres y 49,69% de hombres), 3,49% estudia y trabaja (31,24% mujeres y 68,77% hombres), y 15,32% sólo trabaja (80,77% de hombres y 19,24% de mujeres). En el grupo de los que ni estudian ni trabajan el porcentaje es de 22,23%: 34,40% de hombres y 62,61% mujeres (Ministerio de la Familia, 1994a).

Estudios regionales no permiten registrar la anatomía social de estas lógicas. Quedándonos en Venezuela y explorando la situación de los jóvenes de acuerdo con el segmento juvenil de 15 a 19 años que asistía a finales de la década (1997) a instituciones educativas y no trabajaban, la condición, teniendo en cuenta la distribución por ingresos (cuartiles) de las familias, siendo que el porcentaje global era de 48% para los jóvenes y 58% para las jóvenes en los entornos urbanos y de 24% para los primeros y 36% para las segundas en el mundo rural, permite apreciar que tiende a ser discriminatoria según el ingreso y el contexto urbano o rural donde se realiza la experiencia de vida y menos por el género. En los contextos urbanos, en el cuartil I, 41% de este segmento son adolescentes masculinos y 50% femeninos, mientras que en el cuartil IV los porcentajes globales disminuyen para ambos sexos (24% hombres y 32% mujeres), manteniéndose pues la ventaja hacia las adolescentes: en el cuartil I 24% y 32% y 32% y 50% (Cepal, 2000, gráfico III.15, pp. 161-162).

Estos estudios también permiten introducir la condición del segmento de los que no asistían pero estaban trabajando. Suponiendo que se trata de un conglomerado de jóvenes que abandonaron la condición de estudiantes para ingresar a la vida laboral, incluyendo el ámbito de las tareas domésticas en el hogar, del total para América Latina de 33% (hombres) y 9% (mujeres) que se encontraban en el mercado laboral y de 1% hombres y 12% mujeres que se dedicaban a faenas domésticas en las aglomeraciones urbanas y de un total de 60% (hombres) y 21% (mujeres) que laboraban y un 1% (hombres) y 33% (mujeres) dedicados a las tareas del hogar, en Venezuela las cifras indican que de 33% (hombres) y 9% (mujeres) que eran trabajadores y que de ningún joven y sí 19% de las adolescentes que laboraban en el entorno familiar, en el cuartil I, 35% y 8%, respectivamente, estaban trabajando y 0% y 24% lo hacían en la vivienda familiar; en el cuartil IV, en los contextos urbanos, 28% (hombres) y 9% (mujeres) correspondían a la primera categoría y 0% y 11% a la segunda. En los espacios rurales los porcentajes eran de 58% (hombres) y 16% (mujeres) en la primera y de 0% y 8% en la segunda, moviéndose desde 53% (hombres) y 15% (mujeres) sólo trabajadores y 1% (hombres) y 41% (mujeres) en cada una de las categorías respectivas en el cuartil I hasta 62% (hombres) y 9% (mujeres) trabajando y 0% (hombres) y 41% (mujeres) en el cuartil IV (Cepal, 2000, gráfico III.17, pp. 166-167).

Los datos revelan que la condición del segmento de los que sólo trabajan está influida igualmente por el ingreso de los grupos sociales, extendiéndose hacia aquellas juventudes urbana y rural que experimentan mayor pobreza, abriendo las distancias en los ámbitos rurales y saliendo a flote un número considerable de adolescentes femeninas “refugiadas” en la domesticidad. Una

primera interpretación puede hacerse alrededor de la hipótesis de que este comportamiento, en razón de la intensidad de la crisis económica, nos indicaría en esta generación el “retorno forzoso” a subculturas que reproducen la división sexual del trabajo tradicional, acentuándose por la estrechez de la oferta de servicios pos-primarios en virtud de la dispersión del patrón de asentamiento de la sociedad rural.

Por último, los datos también nos aproximan a la dimensión del segmento de los que no estudiaban ni trabajaban, al mismo tiempo que a los grupos sociales que experimentaban esta situación de forma más intensa. Siendo casi igual al porcentaje latinoamericano en el caso de los jóvenes (6% urbano y 5% rural en América Latina y 7% urbano y 7% rural en Venezuela) y en las mujeres (4% urbano y 3% rural en América Latina y 3% urbano y 2% rural en Venezuela), las diferencias no dejan de ser llamativas –menores entre la juventud urbana (8% hombres y 3% mujeres en el cuartil I y 6% y 2% en el cuartil IV) que en la rural (6% hombres 3% mujeres en el cuartil I y 11% hombres y 0% mujeres en el cuartil IV)–, interpretándolas como una tendencia en las mujeres al abandono más tardío de la escuela (5 puntos en el primero y 4 en el segundo), haciéndose muy significativo en el segmento rural, que si bien es pequeño en población expresa más intensamente el mismo fenómeno (Cepal, 2000, gráfico III.19, pág. 172).

Con todo, no se debe pasar por alto que las historias educativas de la generación de los padres impactará favorablemente la condición de esa generación. Aunque si bien los datos no permiten decir nada con respecto a que el capital educativo familiar previo, como es sabido, mejora las probabilidades de una mayor escolaridad, indirectamente nos señalan que éstas están asociadas a la condición social de origen pero, al considerar la información de los grados educativos alcanzados por la generación de los padres, se puede registrar que la mayor escolarización de los primeros contribuye a la dedicación exclusiva de estudiantes de la generación de los hijos: en familias urbanas con padres que alcanzaron escolaridades de 0 a 5 grados, 41% de los hijos tienen dedicaciones exclusivas, avanzando los porcentajes en la medida en que aumentan los grados de escolaridad. En la sociedad rural el comportamiento será similar: familias con padres que disponían de 0 a 5 grados tenían porcentajes de 20% (hombres) y 32% (mujeres), y familias con 10 o más años de escolaridad de los padres presentaban porcentajes de 47 (hombres) y 61 (mujeres). No deja de ser interesante el dato de que en estos entornos rurales los porcentajes mayores corresponden a las mujeres, superando a los varones en 14 puntos (Cepal, 2000, gráfico III.16, pág. 164). Tal vez esto se pueda atribuir al aumento de las expectativas educativas de las jóvenes en la medida en que la mayor escolaridad de los padres introduce cambios en los estilos culturales, incluyendo percepciones positivas acerca del valor de la educación²¹.

Como se quiera, a juzgar por las tendencias de la distribución social de la educación, todas estas lógicas permiten sugerir que el sistema escolar venezolano se moverá en las décadas de la crisis de acuerdo con una más que relativa concentración social en los grupos altos y medios altos,

21. En la encuesta nacional hecha a comienzos de los años noventa, la principal motivación para educarse señalada por 84,4% de los jóvenes entre 15 y 24 años es superarse, frente a 9,0% de la motivación por lograr un empleo y 1,1% de la referida a mientras se espera un empleo. Los datos se pueden leer de varias maneras, pero no cabe duda de la relación que desde siempre se le ha asignado con el valor “extrautilitario” (Ministerio de la Familia, 1994b).

siendo las variables sociales las decisivas para comprender las dinámicas de discriminación que son observables.

d. Los segmentos más educados: ¿un capital humano para la innovación?

Ya hemos dicho más arriba que las probabilidades de ingreso a la educación terciaria estarán fuertemente asociadas a la determinación de clase. Intentaremos avanzar en el análisis presentando indicadores que muestran las dinámicas que concurren a acentuar esta variable alrededor de los años ochenta y sobre todo en la década siguiente, con la progresiva diversificación institucional que sin duda implicará ciertamente una fuerte segmentación institucional.

Si bien serán las coberturas de la educación universitaria y superior las que mantendrán una expansión más intensa durante los cuarenta años del siglo anterior (reflejando formas no igualitarias de uso del financiamiento educativo tal y como ya hemos argumentado) y de las más altas de América Latina²² –incluso en la crítica década de final de siglo²³– las dinámicas características estarán relacionadas con la desaceleración de la matrícula universitaria y con la fuerte asociación entre origen social, tipo de institución y calidad del empleo.

Las cifras mostrarán que las universidades irán perdiendo peso progresivamente por la expansión del circuito de la educación superior no universitaria que absorberá una porción cada vez mayor de la matrícula. Para 1978 había 17 universidades con una matrícula de 218.392 y 50 instituciones no universitarias (Colegios Universitarios, Institutos Tecnológicos, Pedagógicos, Politécnicos e Institutos Universitarios) alojando una matrícula de 29.969 (no se incluye la matrícula de los Institutos Universitarios ni de la Universidad Nacional Abierta; véase Opsu, 1978 y 1982). En razón de las barreras de ingreso que se introdujeron, y de las cuales hablaremos de seguidas, una parte importante de los grupos con menores antecedentes educativos se desplazaron hacia esta red (explicable en alguna medida por las políticas de *numerus clausus* en las universidades y de la alta valoración de las carreras cortas en los mercados laborales, percibidas así por quienes sobrevivían de la selección en la educación media). A comienzos de la década de los noventa (1994) eran 32 las universidades (17 públicas y 15 privadas), con una matrícula de 406.428, y 82 las instituciones no universitarias (43 públicas y 39 privadas) que concentraban 194.672 matriculados (García Guadilla, 1996, cuadros 6 y 12 del Apéndice II, pp. 264 y 270). Para 1999 había 40 universidades (19 públicas y 21 privadas) con una matrícula de 395.586 y 106 instituciones de educación superior con 261.244 estudiantes (incluido

22. Venezuela tendrá tasas brutas de escolaridad de 18,1% para 1975, de 21,4% para 1980 y de 23,4% para 1984, sólo superada en una muestra de 12 países por Argentina: 27,2%, 21,6% y 29,3%, que desciende en el año intermedio para luego avanzar en el último año, y Ecuador: 26,9%, 36,5%, y 33,1%. Los otros países mostrarán las siguientes tasas: Brasil 10,7%, 11,9% y 11,3% en 1983; Colombia 8,0%, 10,6% y 12,8%; Costa Rica 17,5%, 23,0% y 22,1%; Cuba 11,0%, 19,5%, y 20,1%, que crece significativamente; Chile, que experimentará un retroceso: 16,2%, 13,0% y 15,3%; Guatemala 4,3%, 8,4% y 6,4%, la más baja y que también retrocede; México 10,6%, 14,1% y 15,2%; Perú 14,6%, 19,4% y 21,5% en 1982, y República Dominicana 10,1%, 10,8% y 11,6% (Brunner, 1989, cuadro 14, pág. 74).

23. Con datos de otra fuente, para 1994 la tasa de escolaridad en educación superior de Venezuela estaba en 31,4%, mientras que la de Argentina era 38,9%, las dos más altas de los países de la muestra. Seguían, en orden decreciente: Uruguay (29,9%), Costa Rica (29,3%), Perú (28,3%), Panamá (27,6%), Chile (26,6%), Bolivia (22,8%), Ecuador (19,7%), El Salvador (19,1%), Colombia (17,6%), Cuba (15,8%), República Dominicana (15,1%), México (13,8%), Guatemala y Paraguay (12,3%), Brasil (11,4%), Nicaragua (11,2%) y Honduras (10,6%) (García Guadilla, 1996, cuadro 5 del Apéndice II, pág. 263).

un Instituto Politécnico) (véase Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya, 2003, Anexo 5.B, pág. 166 y Anexo 6D, pág. 170).

Estas tendencias se correspondieron con clausuras del acceso socialmente abierto si consideramos que el ingreso guardará relación de dependencia con el capital educativo previo, fuertemente valorado en las pruebas de ingreso a las universidades, instauradas para la red pública en el sistema de preinscripción nacional en 1973 y obligatorias desde 1984, aparte de las decididas por las propias universidades (una descripción del sistema nacional de admisión se encuentra en Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya, 2003, pp. 68-71).

Los datos de la distribución de la matrícula por origen social testimonian que ésta tenderá a favorecer a las clases sociales alta y medias altas.

Aunque no disponemos de estudios recientes y exhaustivos sobre el origen social de los estudiantes universitarios venezolanos, un reporte que analiza la composición del segmento que logró salvar el escollo de las pruebas de ingreso en las universidades públicas en 1984 y en 1998 permite establecer que para el primer año en cuestión 54,95% de aquellos que procedían del estrato social alto lograron la aceptación: 57,44% del estrato medio alto, 62,21% del medio bajo, 66,77% del estrato obrero y 70,93% de la categoría definida como muy pobre, variando por supuesto el número de aspirantes por estrato: 5.612 aspirantes del estrato alto, 19.820 del medio alto, 37.682 del medio bajo, 22.344 del obrero y 1.885 del muy pobre. Pero para 1998 ingresaban 99,89% del primer estrato, 81,14% del segundo, 48,02% del tercero, 27,04% del cuarto y 19,72% del último, manteniéndose los volúmenes de aspirantes según la procedencia social en términos muy parecidos a los del otro año (datos provenientes de la Oficina de Planificación del Sector Universitario y puestos a circular por Internet).

Otro dato que contribuye a desentrañar los mecanismos de producción de la desigualdad social en el ingreso a las universidades es la ponderación según la institución de enseñanza media de procedencia de los aspirantes que lograrían ingresar en el año 2005. De acuerdo con la Oficina de Planificación del Sector Universitario, 70% de quienes accedieron a las universidades públicas provenían de establecimientos privados (información de Florelvia Alfonso, coordinadora regional para el estado Nueva Esparta de la Opsu, en declaración a la prensa del 6 de marzo de 2006).

Si a lo anterior añadimos que los mecanismos institucionales condicionan que las elecciones por facultades y carreras estén determinadas por los mejores puntajes de las pruebas de ingreso –incluyendo las internas de cada una de las universidades y facultades–, el funcionamiento efectivamente favorece a los estudiantes procedentes de colegios privados, monopolizando de alguna manera las carreras que teóricamente se ajustan más a la percepción de prestigio y rentabilidad de la cultura de una élite intelectual preferentemente asociada a las profesiones liberales más que a una capa científica tecnológica.

Por otra parte, los datos sobre el crecimiento de la cobertura de la educación universitaria y superior sugieren que en parte corresponderá a la intensa dinámica de incorporación de las cohortes femeninas y a la expansión de ofertas y oportunidades en el ámbito que Simón Scharzman (1991) llamó “carreras fáciles”, las cuales, por supuesto, tienen menores exigencias en los puntajes para el acceso. Al evaluar las tendencias de distribución de las matrículas se observa que en los últimos cinco años de los noventa las jóvenes representan 51,6% (1995) en la población universitaria, pasan

a 59,4% en los dos años siguientes, y suben a 63,0% en 1998 y a 64,0% en 1999. También se observa que el crecimiento, incluyendo el del segmento femenino, ocurrirá en áreas de conocimiento tradicionales. Revisando una serie de la demanda por educación terciaria, los aspirantes²⁴ a cursar la carrera de educación constituían en 1989 el 8,1%, 40,9% los de economía y ciencias sociales, 2,3% los de humanidades, letras y arte, 8,5% los de ciencias de la salud, 1,0% los de las ciencias y artes militares, 23,6% los de arquitectura y tecnológicas (incluyendo las ingenierías), 1,9% los de las disciplinas de las ciencias básicas y 9,7% los de las ligadas al agro y el mar.

En 1994, en el mismo orden, los porcentajes fueron de 8,3%, 41,1%, 2,9%, 6,8%, 0,8%, 29,6%, 1,3% y 6,5% y en 1999 de 11,5%, 37,0%, 1,6%, 7,4%, 1,9%, 35,8%, 1,1% y 2,9% (Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya, 2003, Anexo 6.G, pág. 173). Aunque la clasificación no permite avanzar mucho en el análisis, se puede anotar el extremadamente bajo porcentaje de quienes se inclinan por las disciplinas de las ciencias básicas –que descenderá de 1,9% al 1,3% hasta caer a 1,1%– y la intensa demanda por las carreras en el campo social (sumados los porcentajes de educación, humanidades y economía y ciencias sociales, que incluye administración, sociología, estadística, contaduría: en 1999 el porcentaje global de estas áreas de conocimiento era de 50,1%, siendo las disciplinas de la economía y las ciencias sociales las carreras que concentraban el grueso de los candidatos). Los datos de una fuente con una clasificación más desagregada, por matrícula, aunque sólo para el año 1994, hacen más evidente la tendencia. Así, Educación tenía 17,6%; Humanidades 1,3%; Ciencias Sociales, Jurídicas, Comunicacionales y del Comportamiento 13,6%; Economía, Administración y Afines 26,8%; Ciencias Médicas y de la Salud 6,7%; Ciencias Naturales, Matemática y Estadística 6,7%; Ciencias Físicas, Ingeniería, Arquitectura y Tecnología 17,3%; Ciencias Agrícolas, Veterinaria y Pesquería 2,4% (García Guadilla, 1996, cuadro 13 del Apéndice II, pág. 271).

Sobre estos datos se esconde una realidad sistémica y es que al observar la distribución nacional de las ofertas en la mayoría del país se reducen las oportunidades de disciplinas, salidas profesionales y áreas de conocimiento. Sin poder describir el comportamiento de manera consistente en el tiempo, sirva como indicio –que a la vez deja ver una concentración territorial de los servicios por regiones y por ciudades– que para 1979 la región capital disponía de 6 de las 16 universidades y 24 de los 42 institutos de educación superior, ofreciendo las instituciones localizadas en esta región 120 oportunidades de estudio en el espectro de carreras, mientras que el Zulia, que es el asiento de buena parte de la economía petrolera y aloja a la segunda ciudad del país, sólo disponía de 2 instituciones y 41 oportunidades (Bronfenmajer et al., 1984, pág. 48).

En las décadas siguientes la evolución implicará una complejización de estas dinámicas de segmentación, con un pequeño grupo de *instituciones totales*, vale decir, que poseerán centros de investigación y circuitos de postgrado y operarán como medios importantes de renovación de las profesiones y de los desarrollos disciplinarios de la “ciencia académica”. Y aunque el crecimiento de la

24. Ha y que tener en cuenta que se trata de una información que expresa las expectativas antes del ingreso.

oferta de educación de postgrado será intenso²⁵, sólo una porción incluirá programas de maestría y doctorado²⁶ y centros de investigación²⁷.

Podríamos concluir que la forma específica en que se fue segmentando esta franja hará cada vez más relevante para el empleo y la remuneración la variable del lugar de estudios además de la variable procedencia social. En este entramado sería bueno anotar al menos como hipótesis que el control de mecanismos de consagración y reconocimiento local y de la ciencia internacional de las instituciones completas funcionará permitiendo el acceso y la promoción de los egresados (de acuerdo con afinidades y lealtades de las instituciones de procedencia) a mercados laborales de alta remuneración.

e. La generación de los noventa y sus identidades culturales. Fragmentación, paradoja y complejidad

Como un intento por resumir sumariamente la anatomía de la generación de los años noventa, en un texto que analiza además la experiencia de los jóvenes latinoamericanos (Casanova, 1998) hemos señalado que tal vez como en ninguna otra época ésta será una generación fragmentada en sus situaciones e identidades, puesto que las dinámicas de recesión económica y marginación social interrumpirán la lógica homogeneizadora dejada por la modernización de la década de los setenta. Pero, además, será una generación cargada de paradoja y complejidad.

Nuestra hipótesis considera que los valores de los jóvenes, evaluados en sus consecuencias culturales, presentan mayor complejidad que en épocas anteriores y que esta complejidad del fenómeno juvenil de los años noventa podría ser entendida si fuera explorada en sus paradojas.

El hecho de ser una generación más educada –en el sentido de que un número mayor de jóvenes que en otras épocas accede a la educación elemental y serán promovidos a los otros niveles– alienta importantes cambios en las costumbres y las sensibilidades, pero paradoja al fin, puesto que es también una generación que en mayor número estará expuesta a condiciones inéditas de pobreza, retrayéndose una parte importante hacia formas colectivas signadas por la marginación cultural y la violencia. Esta retracción afectará no sólo a jóvenes populares, sino que incorporará también a sectores medios que experimentaban situaciones prolongadas de pauperización. De éstos, buena parte “regresará” a ocupaciones precarias y reducirá el capital educativo mientras que otros, excluidos

25. Pasará de 118 cursos en 1973 (con 71% de ellos concentrados en las 4 universidades nacionales autónomas históricas: Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, Universidad del Zulia y Universidad de Carabobo; apenas 4,2% en las universidades privadas y ninguno en los centros de educación superior no universitaria) a 1.437 en el año 2000 (de los cuales el 54,8% tenían su origen en la primera categoría, 16,2% en las universidades privadas y ninguno en la última categoría) (Morles, 2005, sobre los datos del cuadro 4.B de la pág. 76. La estimación no incluye el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas-IVIC, el Instituto Superior de Estudios de Administración-IESA (privado) ni lo que en el cuadro aparece con la denominación de Otras Instituciones).

26. Del total de 1.533 cursos existentes en 2001, 50,81% eran de especialización, 41,68% de maestría y 7,50% de doctorado de los cuales 71,3% de los doctorados y 49,45% de las maestrías se localizaban en las universidades nacionales autónomas históricas más la Universidad Simón Bolívar (Morles, 2005, cuadro de la pág. 166).

27. Para el año 2001 se registran 15 universidades con un total de 156 centros e institutos de investigación (77 y 79, respectivamente), 79,48% concentrados en las cuatro universidades nacionales autónomas y la Universidad Simón Bolívar y 21,79% en las universidades privadas, con 44,11% de centros e institutos de estas últimas localizados en la Universidad Católica Andrés Bello-UCAB (Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya, 2003, cuadro de la pág. 112).

de todo, vivirán experiencias marcadas por la vinculación al delito, servirán a la economía de la droga y se refugiarán en creencias vitalistas.

Estos últimos hechos, en la medida en que comprometen a sectores juveniles que se amplían incesantemente, amenazarán precisamente las posibilidades de transferencia intergeneracional de capital educativo en el escenario local de la transición demográfica.

Con todo, el ciclo vital de los jóvenes –que incluirá experiencias tales como el estancamiento económico, la desindustrialización, la fragilidad ideológica en torno al curso deseado del proyecto nacional– marcará sus identidades. Más aún en la medida en que estas experiencias sean parte de polarizaciones educativas y laborales, implicando submundos juveniles y valoraciones conflictivas entre los distintos estratos acerca de los significados posibles de aquellos hechos pero, para casi todos, valoraciones que más que escepticismo en relación a los ideales con que mirarán la democracia esconderán en el fondo una pérdida del interés por la política y un nihilismo abúlico en el juicio sobre las instituciones.

La dispersión de las identidades y la influencia de esta generación en la sociedad hay que entenderlas en el marco de los hechos que más impactarán la situación de los jóvenes de la generación de fin de siglo.

Avanzando en la hipótesis podríamos decir que ésta no será una generación cualquiera. Será una armada sobre la presión demográfica de su volumen, pero a la cual –al contrario de las inmediatamente anteriores– le tocará desenvolverse en el marco de la crisis de modernización que da lugar a una fuerte diferenciación de experiencias vividas durante su ciclo vital.

Entrado el ocaso del siglo, los jóvenes continuarán representando una fuerza demográfica decisiva puesto que su peso seguirá siendo importante, tanto en las cohortes de 20 a 24 años como en las de 15 y 19 años. Aun y cuando –como apunta la literatura demográfica– será innegable una tendencia a la desaceleración de la población juvenil, eso no quiere decir que ésta no tendrá un volumen significativo. Y siendo los sectores urbanos escolarizados determinantes en el conjunto, sus opiniones y sus ideales influirán en los comportamientos colectivos.

Integrada esta generación²⁸ por quienes nacieron entre 1967 y 1976, el ciclo vital transcurrirá en situaciones no muy diferentes para las cohortes. Los que nacieron en 1967 y 1968 dejarán de ser jóvenes en los primeros años de los noventa, pero han sido jóvenes en la década de los ochenta y ejercerán influencia en todas las cohortes. Los que nacieron entre 1969 y 1972, en parte serán adolescentes en los ochenta y vivirán como jóvenes la secuela más dura de la crisis, al igual que sus padres, que provienen de la generación de los setenta y que la experimentan en contextos de radicalismo político. Junto con ésta, los que nacieron en 1973 y 1976 sólo vivirán el tiempo de la crisis, pero también el inicial de la reformulación del proyecto nacional. Todos serán desde el punto de vista de sus mundos de vida cohortes marcadas en su experiencia por una gama heterogénea de vínculos y rupturas con las generaciones anteriores. Así, por ejemplo, vivirán en condiciones de

28. Conviene aclarar el sentido que le otorgamos a la noción de generación: “La generación, más que una coincidencia en la época de nacimiento, remite a la historia, al momento histórico en el que se ha socializado... La generación no es una simple coincidencia en la fecha de nacimiento, sino una verdadera hermandad frente a los estímulos de una época,... una simultaneidad en proceso que implica una cadena de acontecimientos de los que se puede dar fe en primera persona, como actor directo, como testigo o al menos como contemporáneo” (Margulis, 1996, pág. 26).

urbanización intensa una época de masificación educativa, aunque más polarizada por el origen social. Por ello reducirán en buena parte los distanciamientos culturales intergeneracionales en los sectores educados, pero los aumentarán socialmente, según se incrementen las barreras para la movilidad económica.

f. La irrelevante acumulación de capital educativo en la población escolarizada

Resultados educativos en la educación básica

Desde la perspectiva de los bienes de aprendizaje que poseerán los escolares, aquellas variaciones sistémicas de las que hemos hablado –adicionadas al deterioro de las variables sociales que más influyen en el éxito escolar, por ejemplo: educación del grupo familiar, equipamientos culturales del hogar, gestión de la escuela, didáctica del maestro, educación preescolar– incidirán en una pronunciada tendencia al estancamiento de los logros educativos. Medidos por lo que realmente aprenden los escolares en términos de competencias y conocimientos, las investigaciones nacionales y regionales dejan ver que mayoritariamente los grupos –incluyendo los que forman parte de las redes públicas y privadas– no adquirirán aprendizajes mínimamente relevantes y que Venezuela llegará al inicio del siglo XXI como uno de los países con desempeños educativos más precarios.

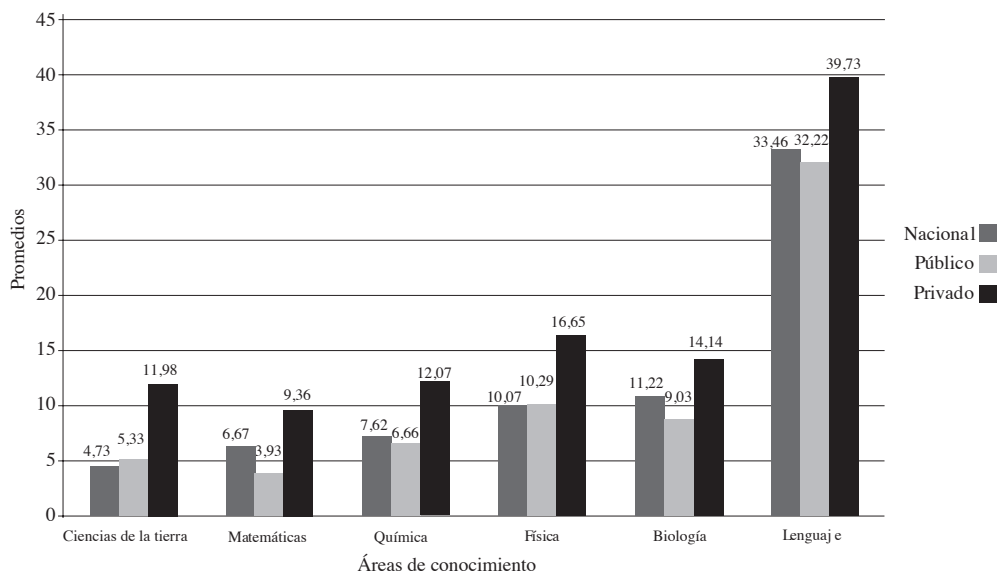
Las investigaciones llevadas a cabo en los años ochenta y noventa concuerdan en estimar un bajo dominio del currículum en los escolares de la educación básica.

Un estudio llevado a cabo por el Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia (Cenamec), que toma en cuenta una muestra nacional de amplia cobertura²⁹, permite apreciar una tendencia a la baja productividad del conjunto de la educación básica que afecta por igual a las redes públicas y privadas, involucrando incluso ámbitos institucionales que históricamente incorporan mayor capital escolar. En una escala de valoración de 1 a 50 en el aprovechamiento de conocimientos científicos y de 1 a 60 en el control instrumental de lenguaje, los promedios que indican los tipos de manejo de conocimientos y competencias en campos del currículum son peligrosamente mediocres, y aunque lo serán más en la educación pública, también impactarán de manera contundente la privada (gráfico 2).

29. El estudio, en cooperación entre la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y el Cenamec, fue realizado por Moravia Silva e Inés de Orellana para evaluar el dominio acumulado de conocimientos (entre el primer grado de básica y el tercer año de bachillerato, hoy noveno grado) en Biología, Química, Ciencias de la Tierra, Matemática y manejo del lenguaje en estudiantes que egresaban del 9º grado de educación básica. Un resumen de los datos se encuentra en Planchart, 1996.

Gráfico 2

Conocimiento de los alumnos según áreas del currículum



Fuente: Planchart, 1996, Anexos.

Aunque el estudio data del año 1985, a la luz de otras investigaciones tanto anteriores como más recientes lo señalado parecería que se trata de un fenómeno que acompañará la evolución de la escolarización que si bien tiende a acentuarse en los momentos de crisis revela una tremenda dificultad estructural del sistema de enseñanza para resolver pedagógicamente las diferencias culturales –socialmente determinadas– de los sectores que se irán incorporando por la expansión en estas décadas. Ya una investigación realizada a finales de los años setenta llegaba a las mismas conclusiones (Bronfenmajer y Casanova, 1986) pero otra más reciente, de 1992 y que incluye el análisis comparado en el manejo comprensivo de la lengua en alumnos de 31 países, revelaba que el desempeño de la educación venezolana era de los más bajos: un tercio del máximo esperado para el cuarto grado y menos de la mitad para el noveno grado (Morles, 1992).

Otro análisis (Silva et al., 1998) que cubre nacionalmente la situación de la educación básica, valorando las competencias en lengua y matemática de los escolares del tercero, sexto y noveno grado, agrega información interesante por el acercamiento riguroso al estudio del desempeño escolar desde el ángulo de los logros educativos verificando no sólo logros mediocres sino, además, que estos se extendían al avanzar en los grados. En una de las direcciones de la investigación se evalúan los rendimientos en tres categorías según el promedio de preguntas contestadas correctamente del total de preguntas hechas a los alumnos de la muestra: *No Logro*, integrada por el grupo de los que sólo contestaron 39% o menos de la prueba; *Logro Parcial*, los que contestaron entre 40% y 69% de la prueba; y *Logro*, los que contestaron 70% o más de las preguntas, y se registra el desempeño en dos estimaciones que medían el recorrido en los aprendizajes: Prueba base y Prueba final.

Concentrando de nuestra parte el análisis en los terceros grados y en la Prueba base³⁰, los porcentajes de respuestas indicaban que, en el contexto general de la distribución territorial de los servicios (por la división administrativa en estados), el segmento más grande, entre 50% y 60% de los escolares de la muestra, no iban más allá de la categoría de Logro parcial, con sólo cinco estados con porcentajes de alrededor de 40% de escolares que se colocaban en la categoría más satisfactoria de Logro. Pero más: que en entidades con fuertes concentraciones de las poblaciones rurales e indígenas (Zulia y Amazonas), alrededor de 20% de los escolares quedaban condenados a la categoría de No logro, y que los escolares que presentaban mejores resultados, con casi la mitad de los estudiantes de la muestra en la categoría de Logro, correspondían a estados con una larga tradición educativa (Mérida) o industrial (Aragua). Y los resultados no serán diferentes en el área de matemáticas (ver gráficos 3 y 4).

En conjunto, los datos sugieren que las diferencias nacionales en los rendimientos no serán pronunciadas y que por la concentración porcentual de los escolares en las dos categorías inferiores –achicándose el porcentaje en la medida en que la complejidad de los temas curriculares de la prueba se hacía mayor– el desempeño será, pues, mediocre.

Desde una perspectiva general del desempeño, las evidencias empíricas que hemos presentado sugieren que el crecimiento de la oferta de servicios no mostrará señales de disponer de capacidades para producir condiciones de enseñanza que permitan transformaciones en los aprendizajes; menos aún para revertir las determinaciones culturales de origen del grueso de las poblaciones precariamente escolarizadas, que de manera creciente ampliarán la franja de los peor educados. Esto dejará al menos abierta de nuevo una conjetura importante: *el dinamismo de la oferta del sector privado pareciera no estar correspondido con un igual dinamismo en lo que aprenden quienes se incorporan a él*, pudiendo indicarnos que tampoco es capaz de vencer las barreras sociales que garantizan el éxito educativo (esta hipótesis ya ha sido planteada para América Latina por Juan Carlos Tedesco, 1991).

Otro estudio de finales de los años noventa, desde una perspectiva regional comparada, revalida la tendencia al bajo desempeño de la educación básica venezolana (Orealc/UNESCO, 1998). Los países de la muestra fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Evaluando en los grados tercero y cuarto los comportamientos en el campo del manejo del currículum en lenguaje –comprensión lectora, práctica metalingüística y producción de textos– y matemáticas –numeración, operaciones con números naturales, fracciones comunes, geometría y habilidades aritméticas– el análisis de las medianas por países indicará que Venezuela en ningún caso se colocará por encima de la media regional, lo que sí sucederá con otros países. En los resultados en lenguaje la mediana obtenida en Venezuela se ubica por debajo de la media regional en tanto que Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Colombia, México y Paraguay se sitúan por encima. En cuanto a matemáticas, los valores obtenidos en tercer grado colocan de nuevo a Venezuela por debajo de la media regional acompañando a todos los demás países, menos Argentina y Cuba, cuyas medianas se localizan por encima. Sin embargo, en cuarto grado, las medianas de Brasil, Chile y Colombia los elevan por encima de la media regional y México la iguala mientras que Venezuela permanece por debajo.

30. Tal prueba evaluaba los conocimientos que traían los escolares del primero y segundo grados.

Gráfico 3

Logros de los escolares de tercer grado. Lenguaje. Prueba Base

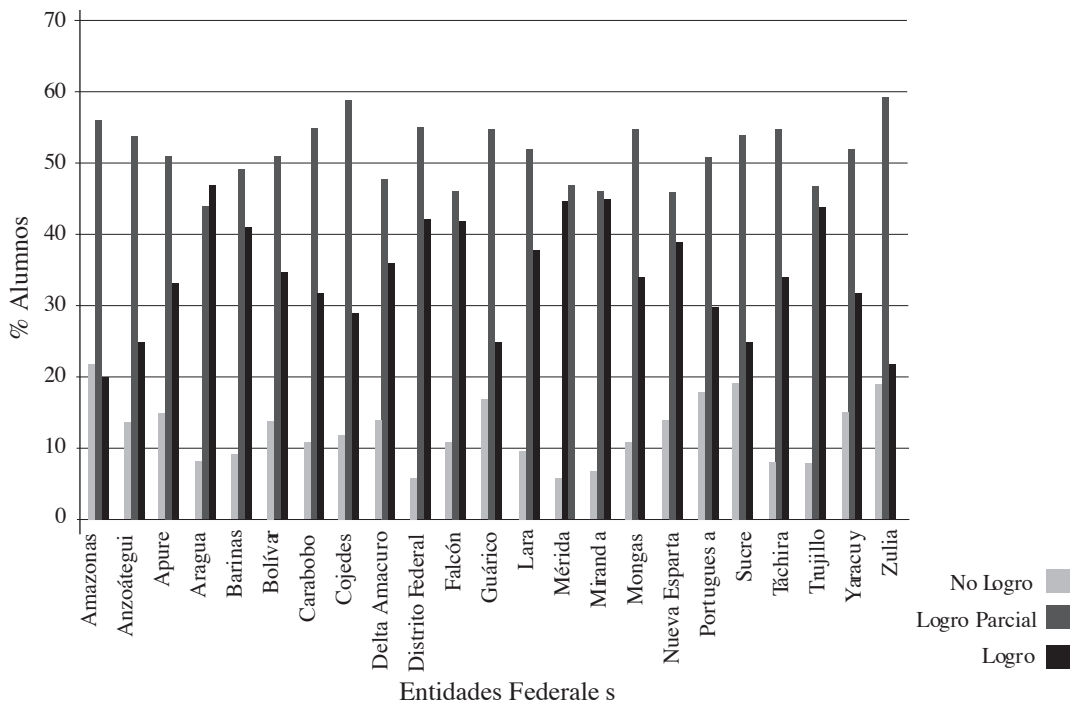
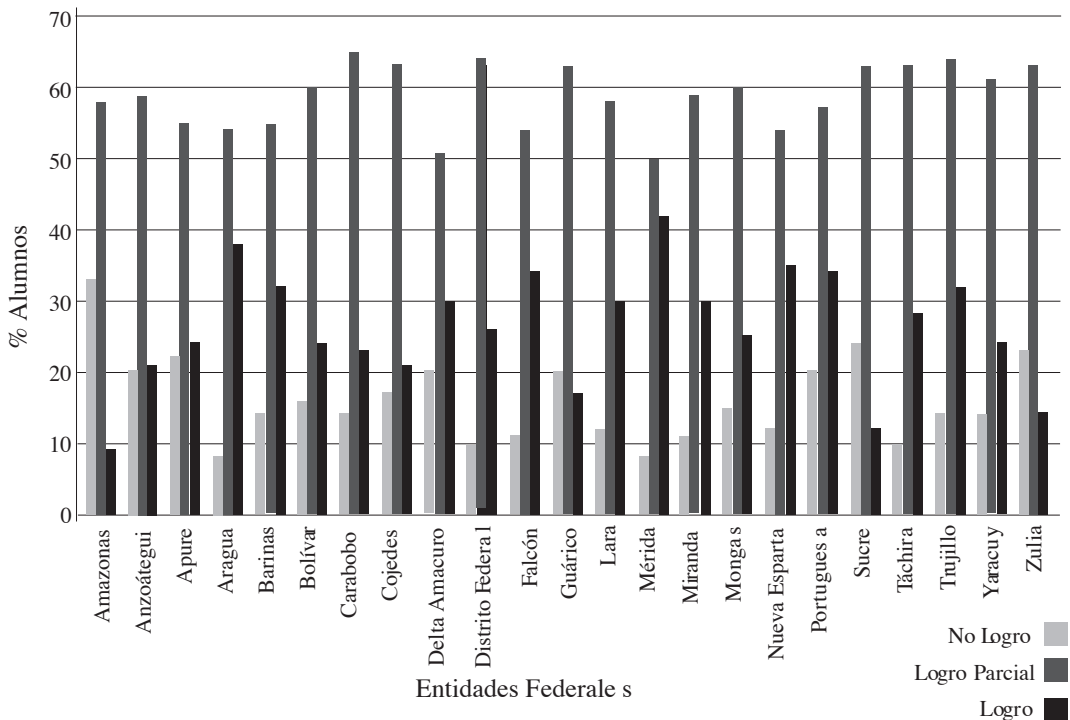


Gráfico 4

Logros de los escolares de tercer grado. Matemática. Prueba Base



Anotemos brevemente que estos datos que aporta la literatura nacional y regional inducen a pensar que la educación venezolana tenderá a colocarse, en el contexto regional e internacional, entre las más vulnerables en relación al capital escolar que acumula en el punto de partida: la escuela básica, pongamos por caso, para corresponder al creciente papel de ésta como “ventaja” en una sociedad definida por el peso creciente del “trabajo inteligente”. Intentando avanzar en los análisis de las variables sociales en la producción de desigualdad educativa, se revela una débil influencia de éstas para la explicación del extremadamente bajo desempeño escolar³¹. Y es que la investigación de indicadores y variables registrarán que las desigualdades por distribución espacial, tipo de gestión de los servicios, género y *background* de las familias de origen aparentemente no serán impactantes en la experiencia venezolana. Pero veamos en detalle. En un análisis exhaustivo de la desigualdad en los bienes de aprendizaje con los que contaban los escolarizados, basado en el estudio mencionado (Casassus, 2003) y tomando en cuenta los resultados de acuerdo con la mediana y según la distribución por el ámbito espacial: megaciudad, urbano y rural³² y el tipo de gestión: público y privado³³ siendo que en Venezuela la mediana global era de 242 para Lenguaje y 220 para Matemática (cuando, por ejemplo, en Argentina eran de 263 y 251, en Chile de 259 y 242 y Brasil de 256 y 247, respectivamente), el bajo desempeño afectaba a todas las categorías por igual. En el caso del lenguaje, la megaciudad estará por encima (250, por debajo de la mediana global de aquellos países), no siendo significativas las de los contextos rurales y urbanos (241 y 241), cuando en estos países estarán en 263 y 244 (Argentina), 265 y 263) y 256 y 237 (Brasil). Lo mismo ocurrirá en Matemática: 219 y 215 (Venezuela), 251 y 235 (Argentina), 245 y 227 (Chile) y 247 y 228 (Brasil). Desde la perspectiva analítica que nos interesa pudiéramos decir que las diferencias rural/urbano no marcarán diferencias y sí en el resto de los países. Lo mismo podemos anotar teniendo en cuenta el tipo de gestión de los servicios. Aunque con mínimas variaciones, la condición pública o privada de la gestión no tiene peso en los resultados, lo cual sí se evidenciará en los otros países, presentando, por lo demás, medianas en ambos sectores de la organización con distancias importantes en los puntajes en comparación con el conjunto de países que hemos seleccionado. Venezuela tiene una mediana de 240 en el sector público y de 253 en el privado en resultados de lenguaje y de 219 y 226 en los de Matemática; mientras que en Argentina las medianas son de 261 (privada) y 287 (pública), en Chile de 253 (privada) y 287 (pública) y en Brasil de 253 (privada) y 274 (pública) y en Matemática de 250 y 272 en Argentina, 237 y 251 en Chile y 245 y 275 en Brasil (cuadros 7 y 8)³⁴.

Al valorar los indicadores que permiten evaluar las formas que adquiere la desigualdad por género no es sorprendente que, de manera similar a lo que nos indican los análisis que venimos

31. Por supuesto, desde la forma en que teórica y metodológicamente son conceptualizadas y operacionalizadas en el estudio en cuestión.

32. En el estudio, el estrato megaciudad incluye aquellas que cuentan con 1.000.000 o más de habitantes, el urbano, localidades de más de 2.500 y menos de 1.000.000 de habitantes y el rural, localidades de 2.500 o menos habitantes.

33. No están incluidos en esta categoría establecimientos del área rural.

34. Los puntajes, expresados en medianas, cuartiles y deciles, se discriminan de acuerdo a una escala que tiene como promedio para la comparación 250, bien hacia arriba o bien hacia abajo. La mediana indica el puntaje del alumno que está en el 50% de los resultados del país. La desviación estándar es de 50 puntos con relación al promedio (250); esto quiere decir que los países que están por encima o por debajo de 50 puntos del promedio presentan desempeños de los escolares significativamente mejores o peores en el conjunto.

Cuadro 7

Resultados de Lenguaje y Matemática en tercer grado, mediana global por estratos

Lenguaje		Mediana				
Países	Global	Megaciudad	Urbano	Rural	Público	Privado
Argentina	263	278	263	244	261	287
Bolivia	232	246	242	217	242	246
Brasil	256	264	256	237	254	284
Chile	259	257	265	233	253	274
Colombia	238	258	228	234	230	263
Cuba	343	346	347	333	346	NA
Honduras	216	232	224	209	225	250
México	224	242	230	216	228	273
Paraguay	229	NA	240	222	235	256
R. Dominicana	220	246	212	217	221	230
Venezuela	242	250	241	241	240	253
Matemática		Mediana				
Países	Global	Megaciudad	Urbano	Rural	Público	Privado
Argentina	251	271	251	235	250	272
Bolivia	240	245	245	233	243	253
Brasil	247	253	247	228	245	275
Chile	242	240	245	227	237	251
Colombia	240	242	235	245	233	251
Cuba	351	351	354	345	353	NA
Honduras	218	229	230	212	229	230
México	236	251	238	231	238	268
Paraguay	232	NA	237	229	234	244
R. Dominicana	225	234	222	222	229	224
Venezuela	220	227	216	215	219	226

Cuadro 8

Relación entre resultados escolares y sexo

	ARG	BOL	BRA	CHI	COL	CUB	HON	MEX	PAR	RD	VE	Región
	Lenguaje											
Media Ajustada	278	244	279	277	256	340	238	251	255	235	241	264
Sexo (Fem-Mas)	3,98	3,46	9,86	7,90	6,71	8,05	9,79	7,94	1,45	(-)1,84	8,06	5,77
	Matemática											
Media Ajustada	264	251	269	256	256	346	235	255	249	233	233	261
Sexo (Fem-Mas)	(-) 6,45	(-) 2,29	(-) 6,04	(-) 4,00	(-) 3,76	2,84	2,39	0,09	(-) 3,94	0,79	(-) 0,71	4,97

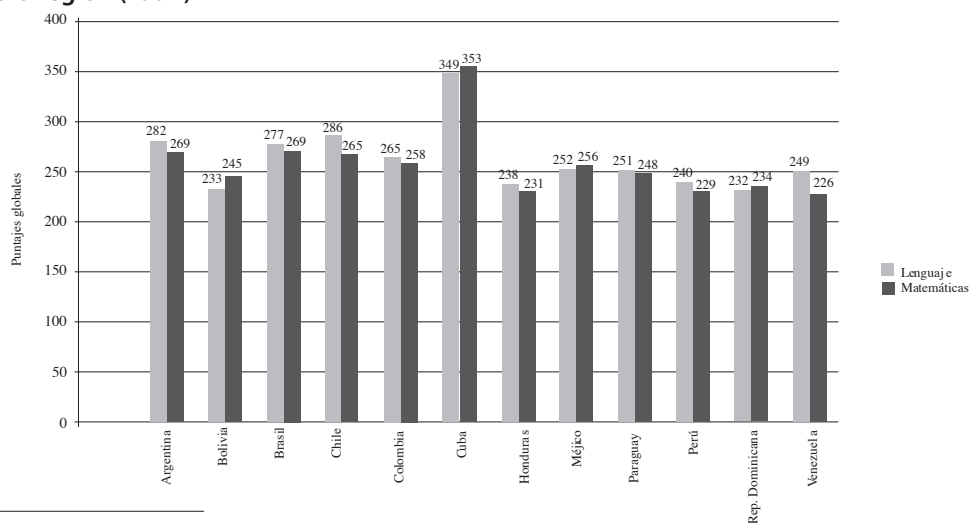
haciendo, en Venezuela los resultados de los escolares no presentan diferencias por sexo. Por el contrario, con Cuba –e independientemente de los desempeños abiertamente contrastantes de ambos países– la sociedad venezolana es de las de menor discriminación, siendo por lo demás las escolares las que presentan mejores resultados. Al ponderar los datos por género, con un media ajustada, las diferencias en lenguaje son de 8,8 a favor de las segundas y de 0,71 a favor de los primeros en matemática³⁵.

Como quiera que sea, al intentar revisar aquellos factores analíticos más próximos a la determinación social en el comportamiento de los resultados educativos, la lógica considerada en el estudio que mejor pudiera contribuir a desentrañarla, al introducir condiciones económicas a través del *habitus cultural de las familias*, es el *background* que se origina en la vida del hogar e influye en la educación de los escolares. Denominado en el estudio estatus sociocultural, por tal define un índice construido a través de un análisis factorial que entraña cuatro indicadores: la educación que poseen los padres, el tiempo que destinan a la vida en el hogar en los días de la jornada laboral, el equipamiento cultural (libros y revistas) y la característica uni o biparental de la familia.

El análisis más general y comparado de su influencia en los resultados escolares nos permite ver que ocurre una asociación entre los resultados de los escolares venezolanos y el estatus sociocultural familiar. El gráfico 5 que muestra las diferencias de medias por países en lenguaje, matemática y estatus sociocultural³⁶ evidenciará patrones similares, queriendo decir con ello que aquellos escolares con resultados mejores tenían mayor *background* familiar y viceversa. En el caso venezolano, pues, los desempeños mediocres se corresponderán con ambientes socioculturales empobrecidos generalizados en el conjunto de la sociedad, considerando también que su impacto será menor del esperado en los resultados.

Gráfico 5

Logros en Lenguaje y Matemáticas de los escolares de cuarto grado en una muestra de países de la región (1997)



35. Casassus, 2003, Tabla 8 de la pág. 185.

36. Cassasus, 2003, Gráfico 11, pág. 201. Para el índice, los indicadores y sus definiciones ver pág. 115 y Anexo I, Constructor de variables utilizadas en el análisis, pág. 174.

Cuadro 9

Principales indicadores para estatus sociocultural y resultados escolares por país

	ARG	BOL	BRA	CHI	COL	CUB	HON	MEX	PAR	RD	VE	Regional
Estatus Sociocultural												
1. Media	0,26	0,07	(-)	0,1	(-)	0,82	(-)	(-)	(-)	(-)	0,02	0,02
2. Variación entre escuelas %	39,5	46,3	47,3	35	38,5	28,8	44,4	46	43,6	50	33	45,5
Lenguaje												
3. Media	277	244	269	272	253	342	230	250	250	233	242	261
4. Variación entre escuelas %	29,1	28,5	25	17	24,3	24,3	32,1	27,4	37,6	23	19,8	43,5
Matemáticas												
5. Media	265	251	263	254	250	357	230	255	246	234	233	257
6. Variación entre escuelas %	41,2	29,8	30,7	20	31,8	38,1	34,2	24,5	34,6	26	20,9	54,3

Fuente: Cassasus, 2003, Tabla 6 del Anexo II, pág. 184.

A pesar de los precarios resultados, el análisis de las medias indicará que no habrá diferencias significativas de los resultados entre las escuelas. Si bien esto se pudiera interpretar como un rasgo de igualdad, no podemos perder de vista que estamos en realidad frente a un hecho contundente: que los resultados son mediocres para todos. Desde este ángulo más bien *hablaríamos de la escasa influencia de la escuela –cualquiera que ésta sea– en los resultados.*

Si nuestra lectura es correcta, arriesgaremos una interpretación: el sello de la experiencia venezolana será el de las profundas debilidades de la institución familiar y de la institución escolar para romper mecanismos de discriminación escolar a través de la familia. Y de discriminación social a través de la educación. En el fondo podríamos conjeturar, junto con los otros datos, la hipótesis de que la contribución de la escuela a la disminución de las desigualdades sociales, mirada además en las trayectorias intergeneracionales de transmisión de capital educativo, será mínima.

En fin, con los datos y los indicadores con que hemos evaluado la desigualdad y la determinación social de la misma en la distribución de los bienes de aprendizaje, todo parece apuntar, como bien se señala en el estudio citado, a seguir explorando estas dinámicas desde una perspectiva teóricamente compleja. A la luz de los comportamientos de la experiencia venezolana, que es la que nos interesa, nos atrevemos a sugerir que en buena medida lo que registran los datos se relaciona con la espuria inducción de las políticas de desarrollo en lo que a la educación respecta, desincentivando estrategias de calificación masiva del empleo –que queden acotadas a los mercados laborales articulados sobre todo a la economía global–, terminando el Estado por plegarse a las expectativas corporativizadas de los sectores medios en cuanto al valor social atribuible a la educación.

Casi tres décadas después de la “expansión fácil”, los mecanismos sociales –familiares, culturales– y educativos –organizativos, pedagógicos, institucionales– sobre los cuales funcionará la desigualdad terminarán “vacando” la escuela y poniendo en duda el hecho de la universalización del ciclo obligatorio, ahora leído desde el punto de vista del aprendizaje realmente recibido.

Las universidades. Repetición y graduación

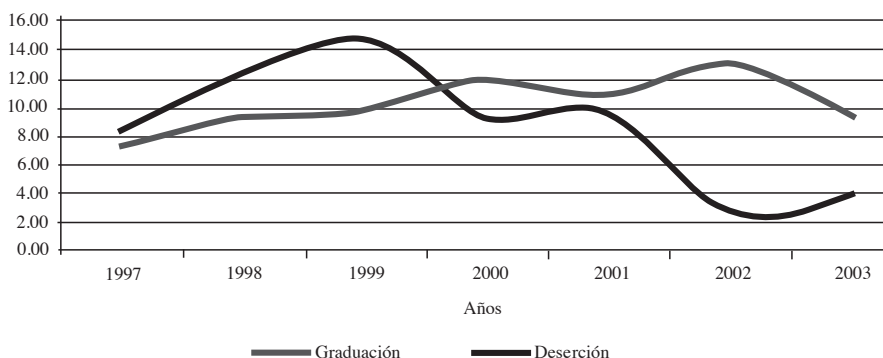
Cambiando de dirección y mirando los indicadores de desempeño desde la óptica de la educación universitaria, podríamos decir que el funcionamiento que hemos descrito en apartes anteriores ha conducido igualmente a desempeños marcados por lógicas de *alargamiento de los años "necesarios" de estudio en las carreras, explicados por un alto volumen de repetición, y condicionando una baja tasa de graduación*. Ya en los años ochenta, en una monografía preocupada por la productividad se observaba que apenas 17% de los estudiantes concluían sus carreras en el lapso normado de 5 años en la universidad de mayor rendimiento y que en el resto de la red el promedio de duración era de 7 años (Hung de León y Piñango, 1984, pág. 435).

Una serie cronológica correspondiente a la Universidad Central de Venezuela precisa que la deserción será un hecho oscilante: 8% en 1997, por encima del 14% en 1999, desciende a menos de 2% en 2002 y repunta a 4% al año siguiente. El mismo comportamiento estadístico se repite para la graduación. Ésta, que en 1997 era de menos del 8%, sube a 12% en el 2000 y llega a algo más de 14% en 2002 para caer a 9% en 2003.

Estos desempeños redundarán en una dinámica singular que, insistimos, de alguna manera reflejará estrategias sociales de los grupos que lograrán acceder a la enseñanza universitaria para proteger o aumentar el valor de sus certificaciones. Y es que en la medida en que en ciertos campos profesionales las titulaciones de postgrado adquirieron importancia en las remuneraciones, los *handicaps* de capacitación serán cubiertos extendiendo la duración de los estudios con cursos en el circuito de postgrado.

Gráfico 6

Tasas de graduación y de repetición, período 1997-2003, Universidad Central de Venezuela
Período 1997-2003



Fuente: Universidad Central de Venezuela.

Como hemos anotado, investigaciones sobre la expansión de los postgrados en la década de los ochenta, además de atribuirle a los intentos de generación de comunidades científicas altamente especializadas en las universidades, ligadas a la implantación de los desarrollos *main-train* en el

circuito mundial de la ciencia, a presiones por mejorar la carrera académica, también lo asocian a ello (Casanova, 1986).

g. Explorando interpretaciones de síntesis. Políticas educativas y restricciones institucionales y sistémicas

Lo que hemos venido anotando permite conjeturar que en buena medida será el despliegue de nuevas formas de organización institucional lo que expresará un rasgo de suyo decisivo para entender los bajos desempeños educativos en el conjunto del sistema: la tremenda desigualdad en el reparto social del capital educativo, atribuible sobre todo a las políticas que intentaron resolver las restricciones del financiamiento público (en un escenario en el que la población se duplicó y persistirá la presión de la demanda, pero en el que se interrumpirá la movilidad social, retrocediendo un grueso sector en sus condiciones de vida y quedándose en su sitio el que no logró aprovechar el ciclo inicial de la modernización). Lo que ocurrirá es que perdiendo éstos capacidad política y reduciendo el Estado el gasto social, *la calidad de la oferta de servicios estará en función de las diferentes capacidades para asociarse a fuentes políticas, de innovación, de experticias técnicas*. Ello supondrá que los grupos incorporados a la pobreza y que la ensancharán permanentemente, con evidentemente menor poder de negociación, quedarán relegados a enseñanzas mediocres.

La organización de los servicios reflejará los mismos patrones de localización territorial de las fuentes dinámicas, segregando hacia los suburbios emergentes de las ciudades los contingentes de población pobre e infraestructuras precarias e incompletas. Igualmente en las regiones preferentemente agrarias. Estas lógicas poblacionales, sociales, territoriales, conducirán a una profunda dispersión y atomización de los servicios educativos o, mejor dicho, a lo que acertadamente se ha llamado *una miniaturización del sistema* (Kliksberg, 1994) fortaleciendo desequilibrios regionales e inequidades educativas en las posibilidades de la calidad de los servicios.

Además de los datos ya expuestos de la distribución de infraestructuras por regiones con localización de economías de explotación de recursos naturales deprimidas, de *clusters* para la exportación y de servicios ligados a las nuevas tecnologías y al consumo suntuario, y sobre el hecho de que en la mayoría de los servicios de gestión municipal y estatal la enseñanza no consigue los mínimos de educabilidad –dejando a un lado el análisis de la educación privada, pues no viene al caso para lo que queremos sugerir– digamos que la lógica de la evolución de esos servicios ha tendido a reflejar en las edificaciones las desigualdades residenciales y territoriales de la ocupación social del espacio urbano y rural. Las primeras cohortes de las clases medias “modernas” demandaron en el ciclo de modernización “hacia adentro” servicios escolares acordes con sus expectativas de movilidad y la respuesta del Estado fue la organización de los servicios públicos afincada en la red de escuelas nacionales. En la medida en que estas cohortes lograron ventajas educativas y el Estado no pudo *políticamente* mantener el gasto educativo, lo que ocurrió, como hemos señalado, fue un desplazamiento de las generaciones posteriores de estas cohortes hacia los servicios privados, mientras que las cohortes de estas clases que experimentaban menos movilidad y los grupos de las clases trabajadoras tendieron a “aceptar” escolaridades devaluadas o bien a conformarse con

ofertas educativas precarias determinadas por la disminución del gasto que afectó condiciones de enseñabilidad, incluidas dentro de éstas las variables infraestructurales. Este rasgo se agudizará con el fin del ciclo de modernización, las crisis recesivas y la desmovilización política de los sectores empobrecidos. Y es esta nueva dinámica la que condicionará la drástica pauperización del conjunto de los servicios públicos (Cendes, 2002).

Otros datos referidos a la localización de los servicios de la educación preescolar señalan que las instituciones convencionales se concentrarán en las zonas urbanas y que la mayor cobertura se encontrará en los espacios urbanos que asentaban precisamente economías de bienes y servicios ligados a los sectores más competitivos (Regnault, 2005).

Los análisis permiten una conclusión general: hasta donde informan los datos disponibles, todo parece indicar que las lógicas de la desigualdad escolar que acompañan las tendencias de la cobertura en las décadas de los ochenta y noventa incidieron en la relativa autonomía del comportamiento de la educación con respecto a las necesidades de calificación de la población y a la calidad de vida. Estas lógicas fueron consecuencias, repetimos, de estrategias de los grupos sociales para enfrentar consecuencias de las políticas de desarrollo, incluyendo el diseño mismo de la política educativa. En realidad, los grupos sociales se movieron de diferentes maneras, pero todas ellas dependieron de sus capacidades de presión en una organización que modificó sensiblemente sus mecanismos de acceso y de valoración de la educación. Concentrándose en un diseño que quiso estimular el desempeño (de acuerdo al escurridizo término de la calidad) alrededor de nuevos proveedores, la gestión descentralizada de servicios, una cultura de la competencia interinstitucional, las transferencias al mercado de consultoría de recursos e innovaciones para disminuir el impacto de las variables sociales que condicionan el ingreso y los resultados, recusadas las políticas asistencialistas, no pudo generar más igualdad ni un patrimonio de recursos humanos que le otorgase a Venezuela una ventaja en el orden competitivo de la *new economy*. Los datos que hemos referido en este texto y otros que incorporaremos de seguidas así lo dejan ver.

El estado de la educación para cualquier política de desarrollo

a. Educación y reproducción social

Las tendencias que describimos al evaluar las formas de crecimiento de la cobertura según los niveles del sistema, la distribución social del capital educativo en la población, las barreras en las trayectorias sociales, los tránsitos educativos y la segmentación de las ofertas son las que nos permiten formular la hipótesis de que en realidad aquella política educativa sin poder orientar la tendencia inercial al crecimiento de la cobertura que disparó la urbanización impulsada por la renta petrolera, simplemente desaceleró procesos de movilidad y contuvo la presión que se ejerció, buscando sobre todo responder a las fuertes restricciones sobre el gasto social de una economía constantemente recesiva y de irregular reconversión productiva y tecnológica. Mientras tanto el sistema en su conjunto funcionó transformándose sustancialmente mediante lógicas sistémicas

internas de acuerdo con las ventajas o desventajas de los grupos, instalando formas de desigualdad educativa para aquellos que no pudieron rebasar la pobreza en el ciclo modernizador y para aquellos que cayeron en ella no pudiendo con la poca escolaridad que lograron sino cuando más usarlo para diferir la entrada a las ocupaciones de un mercado informal en expansión, pero nunca evitando la pobreza. Para quienes tenían las ventajas, iniciando luchas por mantenerlas, sirviéndose ahora de recursos educativos y extra-educativos. Los análisis comienzan a revelar que el acceso y la promoción laboral de los educados estaban más relacionados con el capital patrimonial (contactos, relaciones, prestigio de las instituciones) que con la educación recibida (Gutián, 1998).

Desde otro ángulo, Cepal, en un análisis que lamentablemente no incluye a Venezuela, registra que en los segmentos que logran educación de 12 o más años y que provienen de familias con padres que acumulan diez o más años de escolaridad, los contactos sociales de que disponen son importantes en la obtención de empleo y en las remuneraciones. Esta influencia determina que aun con categorías ocupacionales similares y educaciones semejantes sus remuneraciones sean mayores (Cepal, 1998).

b. Polarización educativa y desarrollo

Observado el funcionamiento desde otro horizonte analítico no podemos pasar por alto que para el umbral requerido de recursos humanos para una sociedad integrada y con la calificación necesaria para cualquier estrategia de desarrollo, las cifras hablan de las distancias sociales en el capital educativo disponible en la sociedad venezolana. El Informe Social del año 2000 de la Cepal registraba que el 10% más pobre de la población sólo poseía 4,7 años de escolaridad, mientras que el 10% más rico acumulaba 10,8 años. Con los datos que hemos evaluado en otros acápite anotaríamos que los grupos altos mejoran intergeneracionalmente su mayor escolaridad, mientras que los grupos más pobres se mantienen estancados.

c. Educación, bienestar y desarrollo

De cualquier modo, el funcionamiento de la educación en las dos últimas décadas ha complicado en extremo el estado de la educación y su papel en el desarrollo. Dos indicadores más pudieran ayudarnos a certificar esta argumentación: el impacto de la educación en las condiciones de vida y en la ocupación.

El primero, visto desde los años necesarios para eludir la pobreza. Considerando el indicador, el estudio de IPE citado registra que para finales de los años noventa, en Venezuela y en las condiciones actuales de los salarios y del mercado laboral, el promedio estará en 17 años (Calero, Escardubil y Mediavilla, 2006)³⁷. Agregaríamos que ello tendió a complejizarse, representando al menos una educación pos-secundaria, muy lejos de los años de escolaridad que acumula la mayoría.

37. Cf. Calero, Escardubil y Mediavilla, 2006. Se mide por el número de años de instrucción a partir del cual la probabilidad de obtener un ingreso que permite estar fuera de la pobreza es superior al 80%.

Cuadro 10

Años necesarios para eludir la pobreza. Total de la población

Argentina		12	
Argentina (B.A.)	12	10	(-) 16,67
Brasil	11	11	0
Chile	14	12	(-) 14,29
México	12	12	0
Perú		14	
Venezuela	16	17	6,25

Mirada la educación alcanzada de la mayoría, buena parte quedará fuera del empleo, recluida en las ocupaciones de baja productividad al no disponer de las habilidades requeridas por las formas organizacionales del trabajo de las empresas de la segunda revolución industrial y de la sociedad informacional.

Política de desarrollo, población y educación a comienzos del siglo XXI

Un escenario de transición política

La crítica de las políticas de desarrollo de la década de los noventa en torno a su escaso impacto para impulsar un dinamismo económico sostenido tiene repercusiones al volver a plantear el debate en torno a las vías latinoamericanas y estimular intelectualmente las experiencias de transición que se vienen sucediendo a comienzos de siglo. Este es un hecho cada vez más presente desde todas las perspectivas intelectuales (véanse, por ejemplo: Ffrench-Davis, 2005, o el debate chileno alrededor de los proyectos nacionales en Moulián [coord.], 2002). Y cualquiera sea la vía que se adopte, lo cierto es que requerirá optar por una política de recursos humanos que incluya una ampliación considerable del capital educativo de la población y una estrategia de calidad centrada en concepciones que aborden las calificaciones de las nuevas formas de la organización del trabajo por efectos de la necesaria “endogenización” del cambio tecnológico³⁸, que igualmente presiona por una profunda transformación de la sociedad urbana³⁹, y que a su vez viene siendo impactada por la transformación de las características de la población en aquellas que experimentan transiciones demográficas menos o más avanzadas.

La actual gestión gubernamental venezolana viene insistiendo en aquella endogenización para apoyar una reindustrialización que incluye y busca *autogenerar capacidades tecnológicas y de auto-organización social*, sobre todo desde la perspectiva de romper lo que ha llamado desequilibrios estructurales de la sociedad (MPD, 2001) que, valorando el mayor obstáculo de política en la relación entre desarrollo y educación, pretende recuperar la educación para tal objetivo estratégico, dejando de pensarla como una variable independiente y acercándola a un concepto de *política estructural que cruza funcionalmente economía, empleo, cultura, tecnología* pero de acuerdo con la premisa de que no podrá haber igualdad educativa si no hay igualdad social⁴⁰. Y esto quiere decir simplemente que una

38. Y es que la revolución tecnológica está presionando “la necesidad de trabajadores autónomos y educados que quieran programar y decidir –y que sean capaces de hacerlo- secuencias enteras de su trabajo” Ferraro, 1999, pág. 94.

39. Castells (2001) se refiere a las “nuevas ciudades” caracterizadas por ser el asiento cultural producido por cambio organizacional en el trabajo de la era informacional inducido por la economía del conocimiento basada en el funcionamiento en red.

40. Esto ha sido planteado en los siguientes términos por Tedesco (1998, pág. 1): “... ¿cuánta equidad social es nece-

política de recursos humanos para un desarrollo que se pretende autogenerado deberá perseguir la reducción de la pobreza mediante la calificación del trabajo.

Con todo, a comienzos de 2006 puede resultar menos difícil prever cuál será el comportamiento educativo en el mediano plazo. Y es que desde 1999 Venezuela atraviesa por una de las transiciones políticas más intensas de la región latinoamericana, la cual, entre otras cosas, supone transformaciones institucionales en el diseño del Estado y de la sociedad (CRBV, 1999).

Acompañadas estas transformaciones de una recuperación del ingreso de la industria petrolera, de nuevos arreglos constitucionales, de una reconstitución de la acción colectiva de los sectores populares y de un horizonte de largo plazo que retoma la vía de un desarrollo desde adentro⁴¹, tales hechos vienen acompañados de modificaciones drásticas no sólo en los objetivos educativos sino en la naturaleza misma del papel asignado a la educación (MED, 2004; Gabinete Social, 2004) más allá de la simple escolarización y articulado al impulso por concretar formas productivas y sociales que le conceden importancia a las habilidades y saberes que implican aumentar, precisamente, la capacidad nacional de innovación y de auto-organización social, revisando la noción de reformas educativas que las agencias internacionales difunden, limitada sobre todo a medir logros educativos de los escolares y extendiéndola a otros ámbitos del trabajo educativo y a la influencia de éste en la organización de la vida colectiva de su área social de influencia.

Y pese a que una época de transición está de por sí cargada de incertidumbre en las variables políticas y económicas, podríamos conjeturar el curso del corto plazo en las políticas de desarrollo y en los objetivos educativos formulados teniendo en cuenta las tendencias de la transición demográfica local.

Ya avanzada en Venezuela la fase de transición demográfica plena, durante la década 2000-2010 la población crecerá sólo a la mitad del ritmo con que lo hizo en la década anterior, pasando de 24 millones (2000) a 28.833.845 (2010), aunque las categorías que concentran los grupos etarios más jóvenes seguirán representando volúmenes significativos en términos absolutos, pues los grupos etarios de 0 a 24 constituirán 48,04% del total de la población (13.854.588; por primera vez menos de la mitad de la población), declinando progresivamente hasta caer a 40,79% en 2025, vale decir, en el año de terminación del bono, a favor de 53,60% en los grupos de edades laborables (de 24 a 64 años) hacia 2005, de 46,27% para 2010 y 49,97% alrededor de 2025; y de los grupos entre 65 a 85 y más que se doblarán entre 2000 y 2010 (para pasar de 4,54% a 6,69%), alcanzando 9,23% en 2025. De los grupos en edades escolarizables (0-24) la presión será pues menor (véase Cepal, 2006, cuadro 33a, pág. 193).

Así, buena parte de los que conformarán la población laboral en la fase de oportunidades ya están incorporados a la educación. Asentados en las grandes concentraciones urbanas que han

saría para que haya una educación exitosa?..[precisando que]... por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos". Algo similar anota Camarena (2000): "...[N]o hay que olvidar... que bajo las cifras promedio, se esconden fuertes desequilibrios entre jóvenes ubicados en diferentes posiciones de la escala social, y que la igualdad dista mucho de ser una realidad, comprometiendo seriamente el futuro de amplios sociales... [En esta línea se hace necesario] cerrar las brechas socioeconómicas que afectan la escolaridad de los jóvenes".

41. Una reflexión sobre el programa alternativo de la experiencia venezolana puede verse en "Conversaciones con Osvaldo Sunkel" (Sunkel, 2005).

venido creciendo (para el año 2000 había 4 ciudades con un millón o más que concentraban 7.962.000 habitantes; Cepal, 2005a, cuadro 12, pág. 34), pero también en probables asentamientos en nuevos polos de desarrollo (con crecimientos no desestimables de migraciones por la fuerte atracción de empleo), teóricamente esperables en razón de políticas de desarrollo que, además de propiciar sectores públicos y privados tradicionales alrededor de la industria petrolera, intentan estimular ejes territoriales productivos agrarios e industriales emergentes (norte-llanero, Orinoco-Apure).

Si el escenario poblacional y demográfico se va a desenvolver al interior de las tendencias educativas que hemos descrito –que condenan a una masa extraordinariamente numerosa a escolaridades deficitarias, incluyendo parte de los que conformarán la fuerza de trabajo en los momentos más oportunos del bono–, lo más seguro es que efectivamente más que bono sea un pagaré, y que estas políticas de desarrollo que hemos esbozado tengan su mayor dificultad en torno a la capacitación del recurso humano.

Los fenómenos de desescolarización y de vaciamiento de la escuela, comunes a segmentos que no cubren más allá de los seis grados de la escolaridad primaria o los que desertan sin concluir la educación media, más los que no reciben aprendizajes significativos, ya forman parte en un porcentaje estimable de los que se están incorporando a la población económicamente activa, y de mantenerse la tendencia, no podrán cerrar la brecha en la educación que requieren para acceder a empleos y ocupaciones con destrezas relevantes desde el punto de vista de las calificaciones requeridas y las habilidades de la revolución del trabajo.

Todo hace pensar que si no se encaran políticas universalistas en la educación, orientadas a consolidar desde ahora las coberturas y acompañarlas con políticas de mejoramiento de la efectividad de los aprendizajes, fortaleciendo campos profesionales e innovaciones curriculares que incorporen habilidades para “aprender a aprender” y para “aprender a continuar aprendiendo”, el riesgo será el de prolongar el mundo de la exclusión y la marginación para las generaciones del bono demográfico. Y el tiempo es el principal enemigo.

La evaluación sociológica de las dinámicas descritas permite varias anotaciones hacia el corto plazo:

- Aun y cuando la tasa de fecundidad seguirá disminuyendo, un hecho que no podemos pasar por alto es que socialmente ésta se comportará de manera diferente. Si bien la “cultura” demográfica de los grupos altos y medios influirá reduciendo intergeneracionalmente la fecundidad y, en consecuencia, el descenso de la presión educativa, ésta seguirá siendo alta en las familias de los grupos populares⁴². Desde este ángulo no se debe pasar por alto que *son y serán esos segmentos los que experimentarán agudamente las consecuencias de los mecanismos discriminatorios que influyen en la distribución social del capital educativo.*

42. Con mucha razón Tuirán señala que la transición demográfica “...no se produce de manera homogénea entre los diversos grupos... De hecho, las desigualdades e insuficiencias de nuestro desarrollo se expresan en una transición demográfica hasta cierto punto “polarizada”, donde las entidades más desarrolladas y los segmentos sociales acomodados y prósperos ya han alcanzado las etapas más avanzadas de este proceso, mientras que se va retardando en las regiones y grupos sociales... que experimentan los mayores grados de marginación y pobreza” (Tuirán, 2002, pág. 33).

- Visto de esta manera, el problema a encarar para el aprovechamiento del bono demográfico es sobre todo social, en tanto que los sectores populares –que mantendrán un peso estimable– concentran los *handicaps* educativos. Es indudable que la cuestión seguirá siendo, pues, superar los *handicaps* de estos segmentos que al entrar el siglo (2002) representan 48,6% de la población con 22,2% en la indigencia, que se mantiene persistentemente alrededor del mismo porcentaje de la década de los noventa (Cepal, 2005c, Apéndice, pág. 324). De no hacerse, ocurrirá una reproducción de las dificultades para romper la dependencia que se observa en las generaciones actuales. Son estos grupos los que disponen de menor acceso a la educación inicial, cubren menos la educación básica y tienen cerrado el ingreso a la educación pos-secundaria, viéndose condenados por lo tanto a la informalidad del empleo o a la desocupación.

El intento por romper el pesado fardo de los años noventa. Las líneas de la política educativa de la transición

¿Qué se está haciendo? ¿Hacia dónde apunta la política educativa en el escenario de cambios políticos, poblacionales y demográficos distintos a los de la sociedad de las cuatro décadas anteriores?

En la introducción señalamos que somos medianamente optimistas. Y es que al valorar las direcciones de la política educativa de la actual gestión gubernamental, notamos un esfuerzo consistente por comenzar a controlar los obstáculos de los que hemos hablado. ¿Hasta dónde se ha avanzado?

Diremos que el aumento casi inmediato de la inversión en educación al inicio de la gestión gubernamental⁴³ y el empeño puesto en una política centrada en la universalidad de la oferta en el conjunto del sistema de enseñanza representan sin duda un viraje en la importancia atribuida a la educación en las políticas de desarrollo.

Entraremos a continuación en el balance de la manera como han sido encaradas las variables en la política educativa.

Respuestas para disminuir las barreras sociales de acceso, extender la universalización y mejorar la efectividad del aprendizaje

En el mapa de las variables que intervienen en el desempeño, los datos acumulados indican cuáles poseen fuerza para modificar factores que afectan el éxito escolar. Los estudios muestran que las intervenciones en estas variables han funcionado disminuyendo la determinación de las condiciones materiales de origen en el ingreso, aumentando la cobertura y frenando las causas del fracaso escolar.

En esta dirección, la rápida alfabetización de grupos excluidos puede favorecer la contribución familiar al desempeño educativo al reducir las asimetrías en el capital educativo que controlan las

43. La inversión experimenta un aumento significativo al pasar de 3% en promedio en la década de los noventa a 5% en los últimos cuatro años (4,7% en el 2003) (datos aportados por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

familias⁴⁴, mejorando la función socializadora del hogar en el amplio sector de la población pobre⁴⁵. Ello es en extremo importante pues no se debe pasar por alto que estudios comparados relativos a la determinación del impacto en el éxito de los escolarizados apuntan, en general, a que la contribución social, especialmente de la cultura familiar, comparada con la escuela, es de aproximadamente un 50% de la varianza (Casassus, 2003).

La prioridad otorgada a la educación inicial⁴⁶, sabiendo que ésta tiene un impacto sobre la promoción escolar en la educación básica, constituye otra variable. En la actualidad la administración gubernamental viene comprometiéndose consistentemente en una política de igualdad que tiene por eje la profundización de la educación integral para la educación infantil, básica y media, teniendo por norte el derecho a la protección integral de calidad, el cual, además de la atención asistencial (salud, nutrición, legal, recreativa y cultural), le concede ahora en el diseño una presencia mayor a la educación propiamente dicha y más experimentación en las formas de prestación.

Estructuralmente se espera de la educación inicial universal que pueda impactar el desempeño en las etapas posteriores minimizando la repetición, ofreciendo mecanismos que por lo demás ensanchen las oportunidades sociales de promoción no sólo en el punto de partida sino también en el de llegada de la población.

En la educación básica se ha vuelto a un criterio universalista que comienza a dar frutos con la recuperación de la matrícula, que en los últimos cuatro años aumentó, como hemos dicho, en 486.774 niños, para llegar a 4.786.445 y apuntando a cerrar las brechas entre educados y no educados. Pero acompañado de concepciones para afrontar los problemas internos de calidad: la escuela de jornada completa⁴⁷, que introduce una posibilidad real de disminuir las distancias entre los peor y los mejor educados y, avanzando a una velocidad mayor que la planeada, ha extendido el tiempo curricular de la jornada de tres horas y media a seis. Con ello, la modernización de la enseñanza media con los liceos bolivarianos y las escuelas técnicas robinsonianas que intenta innovar en un espectro de calificaciones y romper la selectiva distinción entre el bachillerato tradicional y la educación técnica.

Otra dirección de suyo importante es la que está concebida para aumentar el promedio educativo de la población. Las misiones Sucre y Ribas, que pretenden la universalización de la cobertura de la educación media y superior, junto con las universidades bolivarianas –que manejan nuevos conceptos de educación superior– rompen con la división disciplinaria e introducen la organización por proyectos articulados al aprendizaje bajo situaciones reales.

44. En este campo, debemos recordar la bondad de la experiencia del programa mexicano de la Educación Inicial no Escolarizada que toca factores que se dirigen a fortalecer la contribución educativa de la familia, particularmente los hábitos culturales y los ambientes de crianza en el hogar (Casanova, 2004).

45. En las dos direcciones anteriores, la experiencia venezolana de la Misión Robinson –al aumentar la escolaridad del grupo familiar, universaliza la alfabetización y extiende la escolaridad que poseen a seis grados– contribuirá a mejorar la incidencia de estas variables. Comenzando un programa agresivo en 2003, fueron alfabetizadas en su primera etapa 1.908.000 personas –leer y escribir–, quedando reducida la exclusión a un mínimo; la segunda fase implica la cobertura de los seis primeros grados (Otaiza, 2004). Ya para 2005 la primera etapa estaba concluida.

46. También experimenta un aumento de la matrícula de la educación preescolar convencional, aunque menor, que, siendo bajo, es casi similar al de la década de los noventa: de 103.155 en el período 1990/1991 a 81.210 entre 1999/2000 a 2002/2003 (datos de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

47. De 599 que se planifican para el año inicial del proyecto (1999/2000) se pasa a 3.000 para diciembre del 2003 (datos aportados por la oficina de estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

La gestión de política educativa. Un desafío estratégico

Si los objetivos están claros, si hay una asignación financiera creciente y acuerdos gubernamentales para poner la educación en el corazón de las políticas de desarrollo, nuestros análisis sobre la dinámica educativa alertan sobre la herencia institucional que arrastra inercialmente la administración de los servicios educativos. Mucho más compleja la política, que intenta articularse transversalmente a los otros campos funcionales del Estado y a desplegarse con mecanismos de participación social, las posibilidades de no repetir el *impasse* de los años sesenta guarda relación con superar el obsoleto diseño del aparato administrativo de la educación. Se hacen necesarios la reingeniería de la gestión y de los procesos del trabajo para definir prioridades y tomar decisiones oportunas, con tecnologías de información adecuadas a las complejidades de las tareas y enfoques de planificación estratégicos que tengan en cuenta la prospección, para que puedan alcanzarse las metas de cobertura, los desafíos pedagógicos que plantea la educación de grupos culturalmente complejos, la incorporación de un currículo para transmitir aprendizajes para el trabajo inteligente y la materialización de la participación social en los asuntos educativos. Si no, habremos perdido otra oportunidad.

Bibliografía

- Alonso, Osvaldo (2006) Población, desigualdades y políticas públicas. La dimensión del empleo y la calidad de la educación y formación. Borrador para la discusión, febrero de 2006. Caracas.
- Baudalot, C. y Establet, R. (1978) *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.
- Bernstein, Basil (1977) "Social class, lenguaje and socialization" en J. Karabel and A. H. Halsey, *Power and ideology*. New York: Oxford University Press.
- Bethencourt, Luisa (2006) "Mujeres jóvenes y proyectos de vida: una mirada a la juventud y al trabajo desde el género" en Varios, *Venezuela Visión Plural*, Tomo II. bid & co. Editor/Cendes, Caracas.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona.
- Bowles, Samuel y Gintis Herbert (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores. México.
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso/Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Briones, Guillermo et al. (s.f.) *Desigualdad educativa en Chile*. Piie, Santiago de Chile.
- Bronfenmajer, Gabriela et al. (1984) "Problemas y alternativas de la educación superior", *Cuadernos del Cendes*, nº 2/3, enero-agosto, 1984). Editorial Ateneo de Caracas.
- Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón (1986) *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Editorial Kapelusz. Caracas.
- Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón (1987) "Cultura, educación popular y futuro de la sociedad venezolana", en Silva Michelena, J. A. (coord.), 1987.

- Brunner, José Joaquín (1989) *Recursos humanos para la investigación en América Latina* Flacso/Idrc. Santiago de Chile.
- Calero, Jorge; Escardubil, J. Oriol y Mediavilla, Mauro (2006) "Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina". *Sistema de Indicadores de Tendencias Educativas en América Latina (SITIAL)*, Boletín nº 5, IIPE, Buenos Aires.
- Camarena, Rosa María (2000) "Los jóvenes y la educación. Situación actual y cambios intergeneracionales", *Papeles de Población*, nº 26, octubre-diciembre 2000. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cariola, Cecilia y Lacabana, Miguel (2003) "Estrategias de sobrevivencia, modos de vida y heterogeneidad social en la interfase periurbana de Caracas", *Cuadernos del Cendes*, nº 53, mayo-agosto de 2003.
- Cariola Cecilia y otros (1992) *Sobrevivir en la pobreza. El fin de una ilusión*. Editorial Nueva Sociedad. Caracas.
- Carnoy, Martín (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México.
- Casanova, Ramón (1986) *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Venezuela*. Cresal/ UNESCO/Cendes. Caracas.
- Casanova, Ramón (1998) "La generación de fin de siglo", *Cuadernos del Cendes*, nº 39, septiembre-diciembre de 1998.
- Casanova, Ramón (1999) *La reforma educativa. Estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa*. Cendes-UCV. Caracas.
- Casanova, Ramón (2004) "La escuela rural mexicana. Educación comunitaria y políticas compensa
- Casanova, Ramón (2005) "Venezuela después del liberalismo: ¿de los consensos de la reforma de los años noventa a un nuevo contrato educativo", en Varios, *Venezuela Visión Plural*, Tomo I, 2005.
- Casassus, Juan (2003) *La escuela y la (des) igualdad*. Lom Ediciones, Santiago de Chile.
- Castells, Manuel (2001) "La ciudad de la nueva economía", *Papeles de Población*, nº 27, enero-marzo, 2001. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cendes (2002) "Proyecto Prometeo. Informe de Avance". Cendes/Pdvsa-Gas. Caracas.
- Cendes (1994) "La educación venezolana para el siglo XXI. Desafíos, reformas, acciones". Documento de Trabajo. Cendes/Cordiplan. Caracas.
- Cendes (1979) "Proyecto multinacional de costos de la Educación". Ministerio de Educación. Caracas.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1998) *Panorama Social de América Latina 1997*. Santiago de Chile.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000) *Panorama Social de América Latina 2000*. Santiago de Chile.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000) *Juventud, población y desarrollo*. Cepal/ Fondo de Población de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003) *América Latina: el envejecimiento de la población 1950-2050*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, nº 72, julio 2003.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2004) *La juventud en Iberoamérica*. Tendencias y urgencias. Cepal/Organización Iberoamericana de Juventud. Santiago de Chile.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005a) *América Latina: proyecciones de población urbana y rural, 1950-2000*. Boletín Demográfico Celade/ Cepal, nº 75, enero-febrero 2005.

- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005b) *América Latina: urbanización y evolución de la población urbana por países, 1950-2000*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, n° 79, enero 2005.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005c) *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2006) *América Latina: proyecciones de población urbana y rural, 1970-2025*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, n° 76, julio 2006.
- CRBV-*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) Asamblea Nacional Constituyente. Caracas.
- Ferraro, Ricardo A. (1999) *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Ffrench-Davis, Ricardo (2005) *Reformas para América Latina después del fundamentalismo neoliberal*. Cepal/Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Gabinete Social (2004) *Cumpliendo las metas del milenio*. República Bolivariana de Venezuela/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. CDB Publicaciones. Caracas.
- García Guadilla, Carmen (2004) *El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*. Editorial Columbus, Universidad de Castilla La Mancha. España.
- García Guadilla, Carmen (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Cresalc/Unesco. Caracas.
- Gutián, Carmen Dyna (1998) "Biografía y sociedad. Una lectura desde la sociología del habitar". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Hung de León, Lilian y Piñango, Ramón (1984) "¿Crisis de la educación o crisis del optimismo y del igualitarismo?", en Naím y Piñango (Directores), 1984.
- Kliksberg, Bernardo (comp.) (1994) *El rediseño del Estado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Margulis, Mario (ed.) (1996) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- MED-Ministerio de Educación y Deportes (2004) *La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Caracas.
- MED-Ministerio de Educación y Deportes (varios años) *Memoria y Cuenta*. Caracas.
- Ministerio de la Familia (1994a) *Situación de la juventud venezolana. Informe Nacional*. Dirección General Sectorial de Atención al Joven.
- Ministerio de la Familia (1994b) *Encuesta Nacional de la Juventud*. Dirección Sectorial de Atención al Joven, Base de datos, 1994. Caracas.
- Morles, Armando (1992) "Los niveles de comprensión en la lectura del estudiante venezolano en la educación básica". Documento de Trabajo. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Morles, Víctor (2005) *La educación de postgrado en Venezuela*. lesalc/Ipasme. Caracas.
- Morles, Víctor; Medina Rubio, Eduardo y Álvarez Bedoya, Neptalí (2003) *La educación superior en Venezuela*. lesalc/UNESCO. Caracas.
- Moulián, Tomás (coordinador) (2002) *Construir el futuro. Vol. 1. Aproximaciones a proyectos país*. Lom Ediciones. Santiago de Chile.

- MPD-Ministerio de Planificación y Desarrollo (2001) *Venezuela construye su camino, en la transición hacia la revolución bolivariana. Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*. Caracas.
- Mundó, Mabel (2006) "La discontinuidad en las políticas públicas. La reforma de la educación básica" en *Varios, Visión Plural*, Tomo II, 2006.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Naím, Moisés y Piñango, Ramón (Directores) (1984) *El caso Venezuela, una ilusión de armonía*. Ediciones Ilesa. Caracas.
- Nassif, Ricardo y otros (1984) *El sistema educativo en América Latina*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Opsu-Oficina de Planificación del Sector Universitario (1978) *Boletín Estadístico nº 5*. Ministerio de Educación. Caracas.
- Opsu-Oficina de Planificación del Sector Universitario (1982) "Oportunidades de Estudio en Instituciones de Educación Superior de Venezuela". Consejo Nacional de Universidades/Opsu. Caracas.
- Opsu-Oficina de Planificación del Sector Universitario (1984) *Boletín Estadístico nº 10*. Ministerio de Educación. Caracas.
- Ordorica Mellado, Manuel (2004) "Cambios demográficos y desafíos para la política de población en México. Una reflexión a largo plazo", *Papeles de Población*, nº 40, abril-mayo. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Orealc-Office for Education in Latin America and the Caribbean. Institut for Stadistics: www.ei-ie-al.org.
- Orealc/UNESCO (1990) *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1987*. Santiago de Chile.
- Orealc/UNESCO (1992) *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989*. Santiago de Chile.
- Orealc/UNESCO (1998) *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional Comparativo*. Santiago de Chile.
- Otaiza, Eliécer (2004) *Informe de la Comisión Presidencial de Alfabetización 2003/2004* Ince, Abril de 2004. Caracas.
- Passeron, Jean Claude (1975) "Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar", en Tedesco y otros, 1975.
- Pinedo, Lucía y Ramírez, José (1980) "La estructura de ocupación y educación de la mano de obra en Venezuela". Cendes/Conicit. Caracas.
- Planchart, Enrique (1996) "El problema de la enseñanza de la ciencia y la matemática en la educación básica". II Encuentro Educación Básica. Emergencia Nacional. Caracas.
- Pucci de Liprandi, Rita (1996) "El costo social del ajuste". Documento de Trabajo. Cendes. Caracas.
- Pucci de Liprandi, Rita y Mundó, Mabel (1999) "Escuelas; debilidad institucional, heterogeneidad y gestión descentralizada", en Ramón Casanova, 1999.
- Regnault, Blas (2005) "Los desafíos del sistema escolar venezolano: el caso de la universalización de la Educación Inicial", *Temas de Coyuntura*, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales/ Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Schartzman, Simón (1991) "La enseñanza superior en América Latina: un decenio perdido", *Revista Perspectivas*, vol. XXI, nº 3. Ginebra.

- Shiefelbein, E. y Heikkinen, S. (1991) "Venezuela. Acceso, Permanencia, Repetición y Eficiencia en la Educación Básica". Documento de trabajo para la preparación del informe regional de Promedlac IV, 1991. Orealc/UNESCO. Santiago de Chile.
- Silva, Moravia et al. (1998) *Informe para el Docente. Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje*. Opsu/Ministerio de Educación. Caracas.
- Silva Michelena, J. A. (coord.) (1987) *Venezuela hacia el 2000*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
- Sunkel, Osvaldo (2005) "Conversaciones con Osvaldo Sunkel", *Cuadernos del Cendes*, nº 60, septiembre-diciembre de 2005.
- Tedesco Juan Carlos (s.f.) *Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*. Cresalc, Caracas.
- Tedesco, Juan Carlos y otros (1975) *Ideología y educación*. Editorial Axis. Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1991) *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*. Instituto Fronesis. Quito.
- Tedesco, Juan Carlos (1998) "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", *Carta Informativa del IIPE*, vol. XVI, nº 4, diciembre. Instituto Internacional de Planificación Educativa-IIPE, París.
- Tuirán, Rodolfo (2002) "Transición demográfica, trayectorias de vida y desigualdad social en México: lecciones y opciones", *Papeles de Población*, nº 31, enero-marzo de 2002. Universidad Autónoma del Estado de México.

Fuentes estadísticas de información

- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2006) *América Latina: proyecciones de población urbana y rural, 1970-2025*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, nº 76, julio 2006.
- Cuadro nº 3. América Latina: tasas globales de fecundidad estimadas según quinquenios, por países. 1950-2050, pág. 19.
- Cuadro nº 6. América Latina: tasas de mortalidad infantil estimadas según quinquenios, por países. 1950-2050, pág. 22.
- Cuadro nº 8. América Latina: Tasas de migración estimadas según quinquenios, por países. 1950-2050, pág. 24.
- Cuadro nº 11. América del Sur: porcentaje de población urbana, por países. 1950-2000, pág. 26.
- Cuadro nº 33a. Venezuela: estimaciones y proyecciones de la población total según sexo y grupos quinquenales de edad. 1970-2025, pág. 193.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003) *América Latina: el envejecimiento de la población 1950-2050*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, nº 72, julio 2003.
- Cuadro nº 2. Tasas de crecimiento total estimadas según quinquenios, por países. 1950-2000. Cepal, pág. 24.
- Diagrama. América Latina y el Caribe: situación de los países según la etapa de la transición demográfica. Quinquenios 1950-1955, 1985-1990 y 1995-2000. Estimaciones y proyecciones de población.
- Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005a) *América Latina: proyecciones de población urbana y rural, 1950-2000*. Boletín Demográfico Celade/ Cepal, nº 75, enero-febrero 2005.

Cuadro nº 2. América del Sur: Tasa de crecimiento medio anual de la población total. 1950-2000, pág. 24.

Cuadro nº 12. América del Sur: Ciudades de 1 millón y más habitantes según cantidad de ciudades y población. 1950-2000, pág. 34.

Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005b) *América Latina: urbanización y evolución de la población urbana por países, 1950-2000*. Boletín Demográfico Celade/Cepal, nº 79, enero 2005.

Cuadro nº 4. América del Sur: porcentaje de población urbana, por países. 1950-2000.

Cuadro nº 7. América del Sur: Tasa de urbanización, pág. 29.

Cuadro nº 10. América del Sur: porcentaje de población que reside en localidades de 20000 mil y más habitantes. 1950-2000, pág. 32.

Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005c) *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile.

Gráfico nº 11.6. América Latina y el Caribe: año en que "termina" el bono demográfico según país, pág. 107.

Gráfico nº III.18. América Latina (19 países): incidencia de la pobreza juvenil y total alrededor de 2002, pág. 169.

Cuadro nº 3. América Latina (18 países): tasa de participación de hombres y mujeres en la actividad económica, según tramos de edad, zonas urbanas. 1990.2003, Apéndice, pág. 284.

Cuadro nº 4. América Latina (18 países): tasa de participación de hombres y mujeres en la actividad económica, según número de años de instrucción, zonas urbanas. 1990.2003, Apéndice, pág. 286.

Cuadro nº 5. América Latina (18 países): distribución de la población económicamente activa ocupada, según inserción laboral, zonas urbanas. 1990.2003, Apéndice, pág. 288.

Cuadro nº 11. América Latina (18 países): población urbana ocupada en sectores de baja productividad del mercado de trabajo. 1990.2003, Apéndice, pág. 308.

Cuadro nº 15. América Latina (18 países): magnitud de la pobreza y la indigencia. 1990-2003, Apéndice, pág. 324.

Cuadro nº 28. América Latina (18 países): asistencia escolar en áreas urbanas, ambos sexos, según quintil de ingreso per cápita del hogar y grupo de edad. 1989-2002, pág. 349.

Cuadro nº 29. América Latina (18 países): población de 15 a 24 años de edad, según años de instrucción, zonas urbanas y rurales. 19980-2003, pág. 350.

Cuadro nº 30. América Latina (18 países): población de 25 a 59 años de edad, según años de instrucción, zonas urbanas y rurales. 19980-2003, pág. 356.

Cuadro nº 36. América Latina (18 países): clasificación de los jóvenes de 15 a 19 años de edad, según su situación a lo largo del ciclo escolar, total nacional, Circa 2003a/, pág. 376.

Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2004) *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Cepal/Organización Iberoamericana de Juventud. Santiago de Chile.

Cepal-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000) *Juventud, población y desarrollo*. Cepal/Fondo de Población de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Gráfico nº 11.7. América Latina y el Caribe: edad mediana entre 1970 y 2050, pág. 58.

Gráfico III.15. América Latina (11 países): jóvenes entre 15 y 19 años de edad que asisten a establecimientos de educación y no trabajan, según sexo y cuarteles de ingreso per cápita de sus hogares, áreas rurales y urbanas, 1994. (Porcentajes), pp. 161-162.

Gráfico III.16. América Latina: jóvenes entre 15 y 19 años de edad que asisten a establecimientos educacionales y no trabajan, según sexo y clima educacional del hogar, áreas urbanas y rurales, 1994. (Porcentajes). pág. 164.

Gráfico III.17. América Latina (11 países): jóvenes entre 15 y 19 años de edad que no asisten a establecimientos educacionales y que están en el mercado de trabajo o trabajan en quehaceres dentro de su hogar según sexo y cuarteles de ingreso per cápita de sus hogares, áreas urbanas y rurales, 1994. (Porcentajes), pp. 166-167.

Gráfico III.19. América Latina: jóvenes entre 15 y 19 años de edad que no asisten a establecimientos educacionales y no trabajan, según sexo y cuartiles de ingreso per cápita de sus hogares, áreas urbanas y rurales, 1994. (Porcentajes), pág. 172.

Orealc/Unesco (1992) *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989*. Santiago de Chile.

Cuadro nº 2. América Latina y el Caribe: Indicadores del esfuerzo privado y participación femenina, pág. 496.

Cuadro nº 36. América Latina y el Caribe: evolución de las tasas de analfabetismo en dos períodos censales de la cohorte de 15-24 años. Circa 1960, pág. 530.

Cuadro nº 29. América Latina y el Caribe: escuelas primarias incompletas según zona geográfica y dependencia. 1989, pág. 523.

Cuadro nº 13. América Latina y el Caribe: Población y alumnos matriculados en educación general básica, 6 a 15 años, por edad simple, 1987, pp. 472-473.

Orealc/Unesco (1990) *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1987*. Santiago de Chile.

Cuadro nº 20. América Latina y el Caribe: Educación primaria. Matrícula según zona geográfica, por dependencia administrativa, 1980, 1985 y 1987, pág. 485.

SISOV-Sistema Integrado de Indicadores Sociales para Venezuela: www.sisov.mpd.gov.ve.

Orleac-Office for Education in Latin America and the Caribbean. Institut for Stadistics: www.ei-ie-al.org.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre 2008, en los talleres de Ignaka C.A., Caracas, Venezuela. Impreso en papel bond 24 y la tipografía utilizada fue Myriad Pro.
Tiraje 500 ejemplares.