

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



NUEVOS Y VIEJOS CLIVAJES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Màrius Domínguez i Amorós
Tabaré Fernández Aguerre
Ianina Tuñón [Compiladores]



INCASI *International Network for
Comparative Analysis of Social Inequalities*



European
Commission

Horizon 2020
European Union funding
for Research & Innovation

**VIEJOS Y NUEVOS CLIVAJES
DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA
EN IBEROAMÉRICA**

Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica / Agustín Salvia... [et al.] ; compilado por Ianina Tuñón ; Màrius Domínguez i Amorós ; Tabaré Fernández Aguerre. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Barcelona : INCASI, International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities ; Europa : European Commission, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-430-6

1. Educación. 2. Desigualdad. I. Salvia, Agustín. II. Tuñón, Ianina, comp. III. Domínguez i Amorós, Màrius, comp. IV. Fernández Aguerre, Tabaré, comp.
CDD 370.9

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Educación / Políticas Públicas / Estado / Desigualdad / Pobreza / Integración / Movilidad Social / Neoliberalismo / España / América Latina

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

VIEJOS Y NUEVOS CLIVAJES DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Màrius Domínguez i Amorós
Tabaré Fernández Aguerre
Ianina Tuñón
(Compiladores)

Grupo de Trabajo Heterogeneidad Estructural y Desigualdad Social



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Equipo de Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Teresa Arteaga, Cecilia Gofman y Natalia Gianatelli



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Viejos y nuevos clavajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica, 2019

ISBN 978-987-722-430-6

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



ÍNDICE

**Màrius Domínguez i Amorós, Tabaré Fernández Aguerre y
Ianina Tuñón**

Presentación: La centralidad de la cuestión educativa en los procesos
de integración social | 9

PARTE I LÍMITES ESTRUCTURALES A LAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN, TRABAJO E INGRESOS

Agustín Salvia, María Noel Fachal y Ramiro Robles

Empleo, educación e ingresos: el caso del Gran Buenos Aires (1974-2016) | 19

Tabaré Fernández Aguerre, Agustina Marques y Ángela Ríos

Heterogeneidades regionales, Educación Media Técnica e inserción
laboral entre los 16 y los 25 años en Uruguay. Un estudio con base a los
microdatos del Panel PISA 2003-2012 | 53

PARTE II DETERMINANTES DEL ACCESO, GRADUACIÓN E INTERNALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

André Salata

Educación Superior en el Brasil de las últimas décadas: ¿Reducción en
las desigualdades de acceso? | 89

Pablo Dalle, Paula Boniolo y José Navarro Cendejas

Logro educativo y movilidad intergeneracional de clase
en Argentina y México | 127

Manuel Alejandro Giovine

Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso
de España y Argentina | 165

PARTE III
PERSISTENTES DESIGUALDADES SOCIALES, CULTURALES Y REGIONALES
EN LAS CALIFICACIONES ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tabaré Fernández Aguerre, Santiago Cardozo Politti, Mahira González Bruzesse y Cecilia Rodríguez Ingold Reestructuración neoliberal, regionalización y desigualdad educativa en la Educación Primaria del Uruguay de los noventa	191
Ana Recalde y Luis Ortiz Desigualdad de aprendizajes en la fase escolar temprana. Límites y desafíos del sistema educativo paraguayo	223
Ianina Tuñón y Santiago Poy Resultados educativos en Lengua: el aporte diferencial de factores individuales, familiares e institucionales en contextos sociales dispares	269
Patricia Scarponetti, Patricia Mariel Sorribas y Zenaida Garay Reyna Imaginario social de inclusión/exclusión en la implementación de la Asignación Universal por Hijo: Mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas	297

PRESENTACIÓN:
**LA CENTRALIDAD DE LA CUESTIÓN
EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE
INTEGRACIÓN SOCIAL**

Màrius Domínguez i Amorós,
Tabaré Fernández Aguerre y Ianina Tuñón

Es pertinente destacar que las posibilidades de integración de las nuevas generaciones, tanto en países de Latinoamérica como en España, avanzaron sobre procesos de mayor exclusión y desigualdad social cuyos componentes fundamentales merecen ser precisados. En primer lugar, la creciente precarización de las oportunidades de empleo en el marco de los cambios que experimentan las relaciones laborales y de mercado y su impacto sobre los ingresos, las condiciones de trabajo y la seguridad social. En segundo lugar, es constatable en casi todos los países la fragilidad de las redes sociales de contención, reciprocidad y protección, en referencia específica a: (a) el cambio de rol de las instituciones del Estado responsables de la provisión de servicios sociales, (b) los cambios en la configuración familiar, y (c) la segregación espacial y los procesos de desintegración socio-residenciales, entre otros. Finalmente, y a pesar del avance en la aprobación de leyes que reconocen derechos humanos, la tendencia global parecería ser la contraria, a saber la pervivencia del predominio de símbolos y actos de discriminación (contra las mujeres, contra los migrantes o las minorías étnicas), y procesos de segregación laboral y residencial que estructuran de nueva forma, la desigual estructura de oportunidades, éxitos y fracasos sociales.

En este cuadro de tendencias, cabe considerar también el debilitamiento de la Educación Pública en general y de la Escuela Primaria

en particular, como espacio de socialización ciudadana y distribución de capitales, saberes y calificaciones. Lo cual hace pensar que para los próximos decenios, la generación ingresada y formada en estas dos primeras décadas del siglo XXI, enfrentará las viejas y persistentes desigualdades étnicas de clase y género, sumadas a los nuevos clivajes que se han ido imponiendo en las sociedades periféricas (y también en las centrales), pos-modernas y neo-coloniales.

No obstante, en estas sociedades una de las principales modalidades de integración social de los jóvenes es la inserción educativa.¹ Existe consenso respecto de que la educación es uno de los principales instrumentos que tiene una sociedad para elevar su capital en recursos humanos y promover el bienestar e integración de los jóvenes. Desde diversos ámbitos se señala la necesidad de elevar los activos educativos para acceder a buenas opciones ocupacionales y la creciente necesidad de invertir en educación pública para mejorar las probabilidades de rendimiento de los canales de movilidad social disponibles.

Los sistemas educativos en los países de América Latina y en España comparten varias de estas tendencias, pero, por lo general, han seguido derroteros históricos particulares. Argentina, Chile y Uruguay cuentan con un sistema educativo conformado tempranamente sobre un proyecto reformista de Escuela Pública y de Educación Normal hacia fines del siglo XIX. México, Costa Rica, Bolivia y Brasil, en cambio, dieron forma a la Educación Pública a raíz de procesos en alguna medida revolucionarios, marcados por elementos populistas y en paralelo a la expansión de las ciudades y de la industrialización sustitutiva. Finalmente, países como Honduras, Nicaragua, Guatemala, Perú y El Salvador comienzan agresivas políticas públicas de reforma hacia la educación con el apoyo de la Alianza por el Progreso y en el marco de la Declaración de la Cumbre de Punta del Este en 1961. En cualquiera de los casos, los años noventa del siglo pasado conformaron una nueva década de reformas de la Educación Pública, reconocibles en todos los países. Dichas reformas, aunque con diversos grados de implementación, compartieron algunos elementos comunes que en la bibliografía fueron denominadas “Reformas de Segunda Generación”. En particular, el énfasis en la mejora de la calidad de los aprendizajes instrumentales, la prioridad en el nivel básico y el uso de instrumentos de gestión.

1 En tal sentido, es importante destacar el rol de la educación en dos sentidos: como actividad sostén de la condición juvenil y en la regulación del ciclo vital, por un lado, y como ámbito de interpretación e integración simbólica, de estructuración de proyectos y expectativas de vida, por el otro.

En el marco de estas reformas, la educación media pasó a estar en el centro del debate, sobre todo en los países con mayor desarrollo educativo: los tempranamente escolarizados y casi todos los de la segunda época. El disparador fue el incremento en la demanda por acceder y superar el nivel medio, una vez alcanzada la universalidad en el egreso en la primaria. Si bien este incremento se desarrolló de forma progresiva en un inicio, desde 1970 aproximadamente se puede denominar de manera explosiva. En este contexto, se produce y consolida un cambio en las expectativas sociales que deviene en la aprobación de Leyes Generales de Educación o, incluso, en reformas constitucionales que hacen obligatorio el nivel medio, sea en un ciclo (como el caso de Uruguay o de México) o todo el nivel (como el caso de Chile y España)² Este proceso de “masificación de la escuela media”, objeto de múltiples análisis en cada uno de los países considerados, siguió una tendencia creciente, aun en épocas de estancamiento de las economías, lo cual suele ser asociado a una fuerte depreciación de los recursos educativos.

Las evaluaciones de aprendizaje, institucionalizadas desde mediados de los años noventa en la mayoría de los países de la región, y los programas internacionales de evaluación (TIMSS, PIRLS, PISA y LLECE³) aportaron una descripción sistemática y, en varios sentidos, novedosa sobre las consecuencias que estos macro-procesos habían ocasionado sobre los estudiantes. El acceso no conllevó una “real” democratización del conocimiento. Por el contrario, a pesar de los esfuerzos de sucesivas políticas implementadas, se evidenció, de forma reiterada, una persistente heterogeneidad en los aprendizajes en razón de clase social, género, etnia, lugar de residencia y sector institucional del centro educativo.

En consecuencia, para un segmento importante de los jóvenes opera una multiplicidad de factores de vulnerabilidad que debilita o impide su adaptación a las cada vez más exigentes condiciones del mundo contemporáneo.

A estos resultados que inciden en una evidente contradicción, cabe agregar otra consecuencia de la articulación entre los cambios

2 Las actuales leyes de educación vigentes en Argentina (2006, modificada en 2014), Brasil (1996, modificada en 2006 y 2009), Chile (2009), México (1993 con una última modificación en 2014) y Uruguay (2009), ya establecen la obligatoriedad de todo el nivel medio, aunque otorgan plazos diferentes de exigibilidad al estado y a las familias.

3 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Programme for International Student Assessment (PISA) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

en el sistema educativo y los cambios en la matriz productiva local, nacional y mundial. En efecto, de forma generalizada en la mayoría de los países, la demanda de niveles educativos cada vez más elevados coexiste paralelamente a la relocalización planetaria de la industria manufacturera, a la persistencia de la informalidad laboral, a la “maquilación” de la industria (el caso de México) y, por último, a la fuerte desindustrialización que experimentaron regiones enteras, y hasta países (como ha sido el caso de Uruguay). La reducción del peso del sector industrial en el empleo ha significado, además, un cambio importante en la proporción de empleos cualificados entre los nuevos puestos creados.

El impacto de estos procesos ha generado un desequilibrio entre las cualificaciones formales con que, en promedio, egresan quienes se integran por primera vez al mercado de trabajo y la demanda de trabajo por parte de las empresas (y el propio estado). El resultado ha sido una creciente inconsistencia “educación-trabajo”, con su correspondiente conflictividad. Así pues, lugares de trabajo que antes requerían solo de la Educación Primaria, ahora pasan a requerir de la Educación Media, o bien no pueden desempeñarse legalmente hasta no completar los 18 años de edad.

Por su parte, el cambio en la producción y en el mercado de trabajo afecta con particular crudeza a los jóvenes más vulnerables. Estas condiciones tienen lugar en un contexto de rápida desvalorización de activos de capital humano, que se potencia aún más con un acelerado cambio tecnológico y que conlleva una permanente erosión de la capacidad de respuesta de los actores sociales. Una expresión de ello es lo que se ha denominado “devaluación de credenciales”.

Unos comentarios específicos, en esta introducción, merece la Educación Superior. De naturaleza elitista prácticamente desde su constitución hasta mediados de los años setenta, su expansión en Europa y Estados Unidos primero (luego de la Segunda Guerra Mundial), y mucho después en América Latina, vio obturada toda posibilidad de reforma en los años setenta y ochenta a raíz de la posición del Banco Mundial de calificarla como regresiva para la desigualdad social, y por tanto priorizar la Educación Básica frente a la Superior. La Declaración Mundial de la Conferencia de 1998 de la UNESCO, produjo un cambio y progresivamente impuso el objetivo de la democratización del acceso a la educación superior.⁴ Los países

4 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

de Europa iniciaron sus procesos de convergencia y consensuaron los principios de internacionalización de la Educación Superior a partir del Espacio Europeo de Educación Superior, marco educativo europeo y de calidad creado a partir de la Declaración de Bolonia (1999, 2009, 2012). En América Latina, Argentina, Brasil, México, Chile y Uruguay fueron adaptándose con mayor o menor vigor a las nuevas tendencias, sin dejar de lado los grandes desafíos existentes en materia de desigualdad social tanto en el acceso como en la persistencia y graduación.

En este marco, la presente publicación reúne nueve artículos de investigadores de Latinoamérica y de España que pertenecen a dos espacios de trabajo académico y de redes de colaboración: el Grupo de Trabajo CLACSO “Heterogeneidad estructural y desigualdad social” y la Red Internacional para el Análisis Comparado de las Desigualdades Sociales (INCASI)⁵. Dichos artículos son presentados en una estructura de tres bloques temáticos: (1) Límites estructurales a las oportunidades de educación, trabajo e ingresos; (2) Determinantes del acceso, graduación e internalización en la Educación Superior; y (3) Persistentes desigualdades sociales, culturales y regionales en las calificaciones escolares en la Educación Primaria.

Los investigadores argentinos, Agustín Salvia, Noel Fachal y Ramiro Robles, en el artículo titulado “Empleo, educación e ingresos: el caso del Gran Buenos Aires (1974-2016)”, realizan un análisis longitudinal de los procesos de reconfiguración económica y social de las últimas cuatro décadas en el país. Dicho análisis tiene como protagonista la expansión de la educación media y superior y el ascenso de las calificaciones de los trabajadores que se incorporan a la estructura ocupacional. No obstante, el trabajo interpela a la teoría del capital humano y aporta evidencia robusta sobre cómo la masificación de las credenciales educativas formales entre los ocupados no impidió el paulatino deterioro de los ingresos, el aumento de las inequidades distributivas y de la marginalidad económica. Los datos se construyen a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto

5 INCASI, International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities, tiene como objetivo la creación y consolidación de una red de investigación y formación entre Europa y América Latina de la que participan diez universidades europeas y diez latinoamericanas. Para ello desarrolla el proyecto *Tendencias globales en las desigualdades sociales en Europa y América Latina explorando vías innovadoras para reducirlas a través de la investigación de trayectorias educativas, ocupacionales y de vida para afrontar la incertidumbre*, entre enero de 2016 y diciembre de 2019, y está financiado por el programa Horizon 2020 de la Comisión Europea: Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA), Research and Innovation Staff Exchange (RISE), Project Number: 691004. Investigador Principal: Dr. Pedro López-Roldán.

Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y se utilizan modelos de regresión lineal múltiple para estimar los efectos de la elasticidad de ingresos laborales.

Tres investigadores uruguayos de la Universidad de la República, Tabaré Fernández, Agustina Marques y Ángel Ríos, realizan un interesante aporte a través del artículo titulado: “Heterogeneidades regionales, Educación Media Técnica e inserción laboral entre los 16 y los 25 años en Uruguay. Un estudio con base en los microdatos del panel PISA 2003-2012”. A partir del reconocimiento del enfoque del desarrollismo y la perspectiva crítica del rol de la educación técnica, el trabajo analiza el efecto de haber cursado la educación secundaria técnica sobre el proceso de inserción laboral. Asimismo, se analiza la probabilidad de estar empleado a los 25 años, la estabilidad, formalidad y calificación del empleo alcanzado. Este análisis se basa en datos de la Segunda Encuesta de Seguimiento (2012) aplicada a los alumnos uruguayos evaluados por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en 2003.

El aporte desde Brasil lo realiza André Salata, a través de un artículo titulado “Educación Superior en el Brasil de las últimas décadas: ¿Reducción en las desigualdades de acceso?”. En las dos décadas recientes, en Brasil se constata una creciente expansión de la educación superior que trajo aparejado un cambio en la composición socioeconómica de los estudiantes universitarios. En este contexto, el autor se pregunta en qué medida se produjo una reducción de las brechas de desigualdades sociales de origen en el acceso al nivel superior. Además, el estudio incide en el efecto del tipo de gestión educativa (pública o privada). El trabajo de investigación se basa en los datos de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para los años 1995, 2005 y 2015.

En el espacio de la educación universitaria y en la misma línea de trabajo que André Salata pero para el caso de la Argentina y México, se encuentra el aporte de Paula Boniolo, Pablo Dalle y José Navarro Cendejas, con el artículo titulado “Graduación universitaria en Argentina y México. Desigualdad de clase social y territorial en el logro de títulos y su papel en la movilidad social”. El objetivo de este estudio también se asienta en las desigualdades de origen pero especialmente en las oportunidades de graduación. Asimismo, el trabajo avanza sobre el rol de la educación superior en los procesos de movilidad social intergeneracional. Las fuentes de datos utilizadas son la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES) llevada a cabo por el Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) durante 2014 y 2015 y el Módulo de Movilidad Social 2016 del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI).

En el marco de los estudios comparados entre Argentina y España se suma el aporte de Manuel Giovine, investigador de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), cuyo artículo se titula: “Desigualdad educativa e internacionalización de la educación: el caso de España y Argentina”. En la movilidad de los estudiantes entre países, una de las dimensiones más conocidas del fenómeno de la internalización de la educación, se reproducen las desigualdades sociales de origen que afectan las oportunidades de acceso a la movilidad educativa internacional. En este sentido, el trabajo interpela sobre los riesgos de la internacionalización de la desigualdad educativa, en tanto poderoso instrumento de distinción global. Las fuentes de datos utilizadas son la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), 2017, para Argentina y España, respectivamente.

A continuación, siguen tres artículos de Uruguay, Paraguay y Argentina, que tienen como objeto la evaluación de las desigualdades en los resultados educativos en la escuela primaria; y un último artículo que analiza, para el caso argentino, la relación entre las políticas de transferencia de ingresos y educación como condicionalidad.

El primero de esta serie de artículos, “Reestructuración neoliberal, regionalización y desigualdad educativa en la Educación Primaria del Uruguay de los noventa”, tiene como autores a Tabaré Fernández, Mahira González y Cecilia Rodríguez. En este trabajo se pretende aportar una mirada específica sobre las desigualdades sociales en los aprendizajes en la educación primaria. De forma concreta, se incide en los efectos que tienen las desigualdades en términos de la distribución territorial, en la República Oriental del Uruguay, de las estructuras de oportunidades. Entre otras, una de las preguntas claves que se plantea el estudio es qué atributos del territorio permiten explicar las eventuales diferencias observadas en los aprendizajes escolares.

En segundo lugar, en el marco de este bloque centrado en la educación primaria, se incluye el artículo titulado “Desigualdad de aprendizajes en la fase escolar temprana. Límites y desafíos del sistema educativo paraguayo”, con la autoría de Ana Recalde y Luis Ortíz. Este artículo procura aproximarse a los factores asociados a los desempeños educativos en las áreas de lectura y matemática de niños/as entre 6 y 8 años, esto es, que transitan por el primer ciclo de la educación primaria. Se recurre como fuente de análisis al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago. El estudio confirma empíricamente el conocimiento, que goza de amplio consenso, como es el efecto “familia” en términos de condicionante social

de origen. Además complementa los análisis incorporando aquellos procesos escolares que operan sobre la base de relaciones sociales desiguales preexistentes.

En esta misma línea y para el caso de la Argentina, Ianina Tuñón y Santiago Poy contribuyen al debate científico con un artículo titulado “Resultados educativos en Lengua: el aporte diferencial de factores individuales, familiares e institucionales en contextos socioeducativos dispares”. En este estudio, los autores también reconocen y verifican el efecto estructural del origen social y cultural de los estudiantes sobre los desempeños en Lengua. Sin embargo, reconociendo este efecto, advierten que existen aspectos de tipo individual y comportamental, así como institucionales y de los procesos educativos que tienen su resultado específico en dichos desempeños. Abordan, además, el modo en que los mismos ejercen improntas diferenciadas según el estrato social de origen del niño/a. El estudio se basa en los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) realizada por el Programa “Observatorio de la Deuda Social Argentina” del Departamento de Investigación Institucional de la Universidad Católica Argentina 2015 y 2016.

El libro se cierra con un artículo titulado “Imaginaris sociales de inclusión/exclusión en la implementación de la Asignación Universal por Hijo. Mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas”, con la autoría de Patricia Scarponetti, Patricia Sorribas y Zenaida Garay Reyna. Este artículo tiene la especificidad de incorporar un enfoque cuantitativo-cualitativo que permite priorizar la perspectiva de los propios actores, adolescentes y sus familias, sobre los procesos de inclusión y exclusión de la educación secundaria en el marco de la condicionalidad educativa de un programa de transferencias de ingresos denominado Asignación Universal por Hijo (AUH). El estudio incide en los procesos de inclusión socioeducativa que esta política promueve, y que dependen de las normas formalmente establecidas, y de cómo son mediadas por las interpretaciones de los actores, mejorando u obturando la potencialidad de la institución educativa. A nivel metodológico, para el análisis de las mediaciones institucionales y familiares implicadas en la implementación de la AUH y de las trayectorias educativas de los estudiantes beneficiados con ella se utilizaron los datos provenientes de entrevistas semi-estructuradas a familias y jóvenes estudiantes, actores educativos (supervisores, inspectores, directores, docentes, representantes de organizaciones gremiales) así como organizaciones sociales de base territorial. Dichas entrevistas se complementaron con datos cuantitativos provenientes de una encuesta auto-administrada a una muestra representativa de estudiantes de nivel medio y directivos de centros educativos.

PARTE I
LÍMITES ESTRUCTURALES A LAS
OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN,
TRABAJO E INGRESOS

EMPLEO, EDUCACIÓN E INGRESOS: EL CASO DEL GRAN BUENOS AIRES (1974-2016)*

Agustín Salvia**, María Noel Fachal*** y
Ramiro Robles****

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos treinta años del siglo XX se suceden una serie de transformaciones relevantes en la sociedad argentina en materia ocupacional y distributiva. En estas décadas se inicia un proceso de paulatino ascenso de la desigualdad por ingresos en contraposición al

* El presente artículo se desarrolló en el marco del programa Cambio Estructural y Desigualdad Social con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA).

This article was also elaborated in the context of INCASI Network, a European project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 and coordinated by Dr. Pedro López-Roldán. This article reflects only the author's view and the Agency is not responsible for any use that may be made of the information it contains.

** Doctor en Ciencias Sociales, Investigador Principal del CONICET, Director del programa Cambio Estructural y Desigualdad en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA) y del programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica (ODSA-UCA). E-mail: agsalvia@retina.ar

*** Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y becaria doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). E-mail: mnoelfachal@gmail.com

**** Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y becario doctoral del Fondo de Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). E-mail: ramirorobles91@gmail.com

panorama de relativa equidad previo. Luego de alcanzar niveles inéditos durante la crisis de fin de siglo, el proceso de deterioro distributivo se detiene y revierte parcialmente durante la primera década del nuevo milenio (De Ferranti *et al.*, 2003). Desde diversas perspectivas teóricas se coincide en atribuir el proceso regresivo a una combinación de factores entre los cuales resaltan el escaso dinamismo en la absorción e incorporación de tecnología y empleo, las modificaciones en los comportamientos demográficos y los vaivenes macroeconómicos. En el mismo sentido, la incidencia de los factores que se encuentran detrás de la recuperación distributiva forma parte de la actual discusión teórico-empírica (Lustig, Lopez-Calva y Ortiz-Juárez, 2011; Amarante, Galván y Mancero, 2016).

En este marco, el presente trabajo persigue reconstruir el sendero de la desigualdad desde mediados de los setenta hasta la segunda década del siglo XXI, enfocándose en el comportamiento de las remuneraciones laborales a partir de un conjunto de interrogantes: ¿Cómo inciden los cambios en la oferta de mano de obra según la formación educativa en la determinación de las disparidades salariales? ¿Qué papel tienen las diferencias en la calidad y en la estructuración técnico-organizativa de los puestos de trabajo en la determinación de los ingresos laborales? ¿En qué medida la persistencia de segmentos productivos diferenciados a lo largo de la serie bajo análisis incide sobre la relación entre educación, precariedad y remuneraciones? Con miras a dar respuesta a estas preguntas, se propone analizar la incidencia diferencial de los factores sectoriales, educacionales y regulatorios sobre la evolución de las distancias salariales de la fuerza de trabajo ocupada entre los años 1974 y 2016 correspondiente a la aglomeración urbana Gran Buenos Aires. En este análisis se distinguen tres períodos: a) la fase final y crisis de la Industrialización Sustitutiva (1974-1988); b) el período de reformas estructurales de perfil neoliberal (1992-1998) y; c) el ciclo de políticas heterodoxas orientadas al mercado interno iniciado tras la crisis de comienzos del nuevo siglo y la nueva fase iniciada recientemente tras estas políticas (2003-2016). En cada bloque de análisis se analizan cambios en las remuneraciones horarias de la ocupación principal, aplicándose una metodología de imputación de ingresos para compensar el problema de no respuesta en las preguntas sobre ingreso¹.

1 El método aplicado para estas estimaciones puede consultarse en Salvia y Donza (1999). La serie histórica de ingresos monetarios solo se puede estimar de manera consistente para el Gran Buenos Aires (Ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del Conurbano), en donde vive aproximadamente un tercio de la población total del país. Según datos del Censo de Población del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

El escrito se presenta en la siguiente forma. Una primera parte introduce el debate teórico y una breve reseña de la situación histórica de cada fase. A continuación, se analizan las principales tendencias reportadas por las variables seleccionadas: a) nivel educativo; b) sector de inserción económico-ocupacional; c) calidad del puesto de trabajo; d) remuneraciones laborales horarias medias. Luego, se presentan e interpretan los resultados de un modelo econométrico de regresión lineal por mínimos cuadrados para dar cuenta de las variaciones en los ingresos en los años seleccionados y a lo largo de todo el período. Se concluye el escrito con una serie de reflexiones finales.

DEBATE TEÓRICO: PRINCIPALES CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO AL MERCADO LABORAL

Tradicionalmente, la perspectiva teórico-metodológica ortodoxa analiza el desempeño y distribución de los ingresos laborales a partir de los niveles de formación educativa que valorizan las personas en el mercado de trabajo –la oferta de empleo– para acceder a los puestos laborales generados por la estructura productiva –la demanda laboral–. Este enfoque, mayormente conocido como “teoría del capital humano”, postula que los incrementos paulatinos en los niveles de formación de la fuerza de trabajo repercuten de forma positiva en la productividad, niveles de ingreso y equidad distributiva de las economías (Coleman, 1988; Benhabib y Spiegel, 1994). Por un lado, el rendimiento individual en los puestos de trabajo ocupados aumenta dada una mayor capacidad para desempeñar tareas crecientemente complejas, con uso intensivo de tecnologías. Por otra parte, las capacidades de producción globales de la economía se acrecientan de manera paulatina dada la agregación de las productividades individuales, que propaga la capacidad para atraer flujos de inversión externa, y las características de alta transferibilidad entre sectores que poseerían el “capital humano” para potenciar las ventajas comparativas de una economía nacional y expandir la innovación productiva (Schultz, 1961; Becker, 1962, 1994; Mincer, 1975; Lucas, 1990; Benhabib y Spiegel, 1994; Carlson, 2002). En el mismo sentido, el enfoque de la empleabilidad se apoya en parte de los fundamentos de la teoría del capital humano, pero precisa su análisis sobre la inserción laboral y la dinámica del empleo. En esta corriente sobresale el rol de las instancias formativas –tanto formales como informales– en la adquisición de competencias laborales por

(INDEC) de 2010, el Gran Buenos Aires ocupa una superficie total de 2590 kilómetros cuadrados y reúne 12,8 millones de habitantes, lo cual representa una concentración cercana al 32% de la población total del país y produce alrededor del 40% del PBI nacional (ODSA, 2015).

parte de la fuerza de trabajo –particularmente nuevos trabajadores– para que los mismos puedan incorporarse en empleos de mayor calidad y uso de conocimiento, y adecuarse a la dinámica de transformación productiva (Formichella y London, 2013; Pérez, 2013). De esta forma, una mayor articulación sistémica entre los requerimientos de la demanda de empleo, y las habilidades y saberes que otorgan los sistemas educativos, habría de incrementar las chances de acceso a empleos de calidad por parte de la mano de obra, al igual que mejorar la productividad de los establecimientos como consecuencia de un uso más intensivo de conocimientos adecuados (Campos Ríos, 2003; Gallart, 2008; Jacinto y Millenaar, 2012).

En el marco de esta perspectiva, la dinámica del mercado laboral argentino y sus inequidades se explica por la interacción entre el nivel de formación demandado y el stock de calificaciones que efectivamente exhibe la oferta de empleo, para lo que resulta entonces necesario observar el rol que la educación ha desempeñado en relación con las desigualdades evidenciadas en cada una de las fases político-económicas de los últimos 40 años. En un primer momento, la configuración que asume la estructura productiva argentina durante el proceso de industrialización sustitutiva –y que se consolida en los años sesenta– impulsa una demanda de empleo que habría sido en parte indiferente a las credenciales educativas formales para la adquisición de empleos de calidad (Gallart, 2008; Dalle, 2016). En este sentido, al ser la Argentina un país de escolarización temprana y masiva, disponer de instrucción básica habría sido suficiente para una inserción de calidad (Ladeuix y Schiaffino, 2017). A partir de la segunda mitad de los años setenta y la década del ochenta esta circunstancia se modifica y comienzan a incrementarse en el ámbito educativo la adquisición de titulaciones medias y superiores, aunque manteniendo un grado de articulación bajo con lo demandado en el mercado de empleo (Gallart, 1987, 2008). Luego, con la “década perdida”² se deteriora la

2 En materia macroeconómica, los años ochenta son considerados como la “década perdida” para América Latina. La concatenación de problemas asociados al bajo o nulo crecimiento económico, la acumulación de vencimientos en el pago de la deuda externa, el deterioro de la infraestructura y los servicios estatales, el estancamiento de los niveles de empleo formal, y la reproducción de los altos niveles de inflación, caracterizan estos años y coadyuvan al incremento de la desigualdad distributiva (CEPAL, 2010; 2012). La sociedad argentina no es ajena a estos acontecimientos y los intentos por revertir el deterioro en materia inflacionaria y reactivar el crecimiento económico resultan ineficaces (Azpiazu, 1991; Canitrot, 1992; Damill, Frenkel y Maurizio, 2003). Con la vuelta a la democracia, se inicia un programa de estabilización conocido como Plan Austral. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, el control de la inflación resulta efímero y la implementación de un segundo plan de

capacidad de los sectores mercado internistas para absorber a la fuerza de trabajo. Puede señalarse la crisis hiperinflacionaria de finales de los ochenta como un punto de inflexión en relación con esta circunstancia. A continuación, los años noventa representan un quiebre en el vínculo entre educación y empleo. Las reformas estructurales en materia macroeconómica y productiva propagan una demanda de empleo sensiblemente más orientada hacia el reclutamiento de mano de obra con mayores credenciales formales. Mientras un segmento relevante de población en edad laboral continúa acumulando credenciales, las reformas que alcanzan al sistema educativo profundizan su deterioro y –al mismo tiempo– el cambio en las condiciones de la demanda afecta diferencialmente a los trabajadores cuyas competencias y habilidades no pueden re-articularse al nuevo marco. La conjugación de estas circunstancias habría otorgado a la educación un papel determinante en la desigualdad laboral durante toda la década, tanto por las asimetrías en el acceso a empleos de calidad como por la agudización de diferenciales remunerativos. Por último, luego de la crisis finisecular, y desde una perspectiva afín al capital humano y al enfoque de la empleabilidad, dos corrientes coadyuvan en el descenso de la desigualdad en el mercado de empleo. Por una parte, una demanda laboral más amplia y sensiblemente menos sesgada hacia los empleos de alta calificación. Por otro lado, la aceleración y expansión de los niveles educativos medios y superiores –tanto durante el siglo XXI como en el transcurso de la década previa– repercute en una mayor equidad producto de menores diferenciales en las características de la oferta de empleo (Cruces y Gasparini, 2009; Lustig, Lopez-Calva, y Ortiz-Juárez, 2013).

Esta interpretación del derrotero histórico de la inequidad laboral durante las últimas décadas no está exenta de críticas. Por un lado, algunos autores señalan que los cambios en la dinámica laboral y en la desigualdad no estarían necesariamente vinculados con la articulación educación-empleo. Desde una posición diferente –aunque no totalmente opuesta– estas corrientes dan cuenta de la dinámica y asimetrías generadas por el mercado laboral a partir del entramado de relaciones institucionales que modelan los intercambios de la fuerza de trabajo. Aquí se ubican un conjunto variado de perspectivas de análisis laboral que focalizan sobre diferentes aspectos de la dinámica del trabajo. Por una parte, las de perfil más sociológico se abocan a revisar fenómenos de movilización colectiva orientados a obtener

estabilización –conocido como Plan Primavera– también se diluye. Así, la década del ochenta finaliza con los brotes hiperinflacionarios de 1989 y 1990, acompañado por un panorama de estancamiento general (Azpiazu, 1991).

posiciones ventajosas en la distribución de recursos, implementar mecanismos de exclusión para la valorización de credenciales o delimitar la inserción asimétrica en la estructura ocupacional a partir de características adscritas en las personas (Germani, 1963; Palomino y Dalle, 2016). A su vez, perspectivas de perfil mayormente comparativo centran su atención en los incentivos sobre la oferta y demanda de empleo producto de distintos fenómenos, tales como el papel regulador del Estado, la relevancia de las fuerzas sindicales en el establecimiento del salario y las medidas que asumen las empresas para mantener tasas de rentabilidad, dando lugar a la constitución de mercados de empleo primarios y secundarios (Trujillo y Villafañe, 2011; Bertranou y Maurizio, 2011; Beccaria y Maurizio, 2012; Groisman, 2013). Estos abordajes coinciden en otorgar a las relaciones de fuerza entre los distintos actores del mercado laboral un papel preponderante en la determinación de los niveles y distribución del ingreso derivado del proceso de acumulación capitalista.

Por otro lado, un conjunto de producciones –encuadradas bajo la escuela estructuralista latinoamericana elaborada en el marco de la CEPAL– resaltan las limitaciones históricas de acumulación en las economías latinoamericanas como la argentina, fenómeno tradicionalmente denominado *heterogeneidad estructural*. Se señala la reproducción de obstáculos para propagar la incorporación y difusión del progreso técnico y la acumulación de capital en el conjunto de la estructura productiva durante la fase industrial sustitutiva (Pinto, 1968; Prebisch, 1976, 1982). En materia de condiciones de empleo y segmentos ocupacionales, la *heterogeneidad estructural* se expresaría por la perdurabilidad de tres franjas distinguibles en el interior de la estructura productiva: a) un sector denominado “moderno”, de alta productividad, con niveles similares a los de la frontera tecnológica mundial y casi exclusivamente dedicado al ejercicio de un rol exportador en una canasta limitada de mercancías; b) un sector intermedio, mayormente orientado a la comercialización interna de bienes y servicios, con niveles de organización laboral, acumulación de capital y uso de la técnica disponible relativamente atrasado, con escasas chances de inserción de sus productos en el mercado mundial; y c) un amplio sector, denominado informal urbano, compuesto por ocupaciones y actividades con baja o nula productividad, escasa diferenciación en la división del trabajo y niveles de ingreso medio para la fuerza laboral empleada muy por debajo de aquellos que reporta el resto de la economía (PREALC, 1978; Tokman, 1982; Mezzera, 1992; Salvia, 2012).

La explicación estructuralista a la persistencia de este fenómeno parte de la incapacidad del primer sector para absorber al conjunto de la mano de obra disponible y, como corolario, la concentración

de los avances técnico-organizacionales en esta franja, “moderna y exportadora”, de la estructura productiva. De esta manera, y teniendo en cuenta también los diferenciales producto de la cobertura institucional o los niveles de formación de la mano de obra, a lo largo del trabajo se analizan los aspectos ocupacionales y remunerativos a partir de esta tipología. Se parte, entonces, de la perspectiva de la *heterogeneidad estructural* para precisar y matizar la dinámica de los ingresos laborales durante las décadas bajo análisis (Prebisch, 1949, 1970; Pinto, 1976; Di Filippo y Jadue, 1976; Ocampo, 2001; Rodríguez, 2001; Cimoli *et al.*, 2006; Chena, 2010; CEPAL, 2012; Salvia, 2012).

Entonces, sin desestimar el papel de las modificaciones en materia educativa, estas corrientes coinciden en que debe repararse en los arreglos distributivos entre los actores sociales o los mecanismos estructurales que determinan la dinámica de acumulación para comprender de forma más acabada la reconfiguración de la desigualdad laboral en los distintos bloques temporales. Hasta la década del setenta, Argentina evidenciaría una relativa homogeneidad en materia de integración social³, a la vez que exhibe niveles de movilidad ocupacional ascendente relativamente altos para la región, pero mayormente como consecuencia de un escenario macroeconómico cuya permanencia habilita la presencia de actores sociales con capacidad de garantizar medidas redistributivas (Germani 1963; Andrenacci, 2001; Dalle, 2016; Gerchunoff y Rapetti; 2016). Este escenario se ve trastocado tanto por la sucesión de shocks externos que tienen lugar a lo largo de la década del ochenta como por las limitaciones endógenas al modelo industrial sustitutivo. En conjunto, esto conduce a un deterioro paulatino del dinamismo macroeconómico y del mercado laboral que finaliza en graves crisis hiperinflacionarias. Es a partir de los años noventa que también –de acuerdo a estas perspectivas– se produce un quiebre en la dinámica laboral. A partir del diagnóstico que señala la necesidad de realzar las ventajas comparativas de los países latinoamericanos para reinstalar el sendero de crecimiento exportador, se sucede la desaparición de industrias y establecimientos intermedios, de menor capacidad técnico-organizativa, lo que habría dado lugar a una estructura ocupacional más polarizada, entre empleos de baja o nula productividad y aquellos insertos en los sectores exportadores más modernos, con una agudización subsecuente de la distancia entre las remuneraciones laborales (Kosacoff y Ramos, 2001; Salvia, 2012;

3 Por entonces, los sistemas de protección estatales y las diversas formas de intervención social dan lugar a formas de regulación de los salarios y de protección social cercanas a la del estado de bienestar que caracteriza a los países centrales, incluso la pobreza existente por entonces es un problema marginal (Andrenacci, 2001).

Salvia, Vera y Poy, 2015). Por oposición, la primera década del siglo XXI representa un cambio significativo en materia de políticas económicas, distributivas y laborales. El nuevo contexto macroeconómico reconfigura la estructura productiva facilitando el resurgimiento de empresas intermedias orientadas al mercado interno y una demanda de empleo que reedita el crecimiento de sectores intensivos en el uso de mano de obra (Marshall, 2011). Sin embargo, a pesar de esta nueva orientación en las políticas públicas, no habría existido un cambio estructural que pudiera revertir significativamente la herencia de polarización ocupacional agravada por la década de reformas estructurales (Salvia, Vera y Poy, 2015).

CAMBIOS EN LA COMPOSICIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO DURANTE EL PERÍODO 1974-2016

Un primer análisis obliga a examinar los cambios ocurridos en el perfil educativo de la población ocupada en el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, tanto a nivel general como hacia el interior de cada sector económico-ocupacional. En ellas se presentan los máximos niveles de educación alcanzados por los ocupados clasificados en tres categorías: 1) Hasta SI: ocupados sin instrucción, con primaria incompleta o completa y secundaria incompleta; 2) SC-TUI: ocupados con secundaria completa o estudios terciarios o universitarios incompletos; y 3) TUC: ocupados con estudios terciarios o universitarios completos. En esta línea, con miras a dar cuenta de la heterogeneidad de la estructura económico-ocupacional, se apela al enfoque de la PREALC-OIT (1978) que contempla el tamaño del establecimiento y el carácter público o privado de las unidades económicas, así como también la calificación profesional de los ocupados en el caso de los empleos no asalariados⁴. De esta forma, a partir de la segmentación que la combinación de las dimensiones señaladas genera en el tipo de inserción productiva, se distinguen las inserciones ocupacionales, por una parte, del Sector Moderno, formado por los empleos del Sector Público y

4 Esta operacionalización del sector informal -original a PREALC-OIT- no se corresponde *vis á vis* con la forma que actualmente se utiliza en diferentes publicaciones oficiales acerca de la informalidad. En este sentido, es necesario diferenciar entre sector informal, empleo informal y economía informal. Mientras que el primer concepto refiere a la franja de la demanda compuesta por establecimientos y ocupaciones con bajo dinamismo tecnológico, el empleo informal refiere a relaciones de trabajo no reguladas y la economía informal combina ambos aspectos (Husmanns, 2004). En línea con otros trabajos en el marco del Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social se procede a utilizar el concepto de sector ya que permite recuperar la incidencia de la dimensión tecnológica-estructural en la configuración del mercado de empleo (Salvia et al, 2008; Salvia, Vera y Poy, 2015; Vera, 2013).

del Sector Privado Formal –distinción que metodológicamente puede realizarse a partir de 1992 y se mantiene hasta la actualidad–, y, por otra parte, los empleos del Sector Micro-Informal⁵.

La Tabla 1 da cuenta del aumento del nivel educativo promedio de los ocupados de punta a punta del período, explicado en parte por factores generacionales, pero también por el acceso cada vez mayor de la población a la educación. Esto último se traduce en una caída de los ocupados con hasta secundaria incompleta –pasa del 77% en el año 1974 a 36,5% en el 2016–; en un aumento de los trabajadores con secundario completo o terciario/universitario incompleto –con un crecimiento de 22,6 puntos porcentuales entre puntas del período–; y de aquellos con terciario o universitario completo –con un incremento de 17,9 puntos porcentuales–. Ahora bien, hacia el final de la serie –entre 2003 y 2016– la demanda de empleo de trabajadores con nivel educativo medio o superior se retrae –en otras palabras, sigue creciendo, pero a un nivel menor– producto de una mayor demanda de empleo con bajos requerimientos en calificaciones –de modo que se confirman así algunas evidencias relativamente aceptadas (Gasparini *et al.*, 2011)–.

Al considerar estas tendencias en relación con el sector productivo de inserción, medido por el tipo de unidad económica, se puede señalar lo siguiente:

- a) Existen diferencias estructurales en la composición educativa de la fuerza de trabajo según sector de inserción.
- b) La variación positiva de los ocupados con nivel educativo medio y alto se hace presente en todos los sectores de inserción, aunque con notables diferencia entre ellos.
- c) La caída en la participación de los trabajadores con nivel educativo bajo es mucho más marcada en el Sector Moderno en comparación con el Sector Micro-Informal. Esto último refleja que el sector menos dinámico de la economía funciona como refugio de los trabajadores con menores calificaciones. Por otro lado, a partir de 1992 se puede diferenciar el Sector Público del Privado Formal dentro del denominado Sector Moderno, lo que permite identificar las diferencias en la composición de la fuerza de trabajo hacia el interior del sector más dinámico de la economía. En este caso, se puede señalar que es el Sector Público quien concentra los trabajadores con mayores calificaciones.

5 Las definiciones conceptuales y operativas de cada una de estas formas de inserción pueden consultarse en el Anexo Tabla A1.

d) Durante la década del setenta y del ochenta, las mayores caídas en las ocupaciones de bajo nivel educativo tienen lugar en el Sector Moderno, tendencia que se mantiene durante el proceso de liberalización económica, incluso al contemplar lo que sucede tanto en el Sector Privado Formal como en el Sector Público. Sin embargo, en el Sector Micro-Informal, la lenta reducción de las ocupaciones con baja calificación casi no registra cambios en el período 1974-1988, para luego experimentar una caída considerable en la fase de reformas estructurales, que tiende a morigerarse hacia la etapa de políticas heterodoxas.

Tabla 1. Distribución de la población ocupada por máximo nivel educativo alcanzado según sector de inserción y años seleccionados. Gran Buenos Aires: 1974, 1980, 1988, 1992, 1998, 2003, 2007 y 2016

Sector de inserción	Nivel educativo	Año							
		1974	1980	1988	1992	1998	2003	2007	2016
Sector Moderno	HSI	72,0%	65,6%	54,4%	50,4%	42,3%	38,4%	29,8%	25,4%
	SC-TUI	21,1%	25,2%	29,4%	31,5%	34,7%	33,7%	42,1%	40,9%
	TUC	6,8%	9,2%	16,2%	18,1%	23,0%	27,9%	28,1%	33,7%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sector Público*	HSI	s/d	s/d	s/d	33,8%	26,5%	45,4%	24,0%	15,6%
	SC-TUI	s/d	s/d	s/d	36,0%	35,6%	25,4%	32,6%	35,9%
	TUC	s/d	s/d	s/d	30,1%	38,0%	29,1%	43,4%	48,4%
	Total	s/d	s/d	s/d	100%	100%	100%	100%	100%
Sector Privado Formal	HSI	s/d	s/d	s/d	54,6%	46,3%	35,4%	31,5%	28,6%
	SC-TUI	s/d	s/d	s/d	30,4%	34,5%	37,3%	44,9%	42,5%
	TUC	s/d	s/d	s/d	15,0%	19,2%	27,4%	23,7%	28,9%
	Total	s/d	s/d	s/d	100%	100%	100%	100%	100%
Sector Micro Informal	HSI	85,3%	81,0%	78,1%	73,9%	69,2%	61,7%	58,4%	51,4%
	SC-TUI	12,6%	15,8%	18,9%	22,9%	25,7%	31,6%	33,9%	40,1%
	TUC	2,0%	3,2%	3,0%	3,2%	5,0%	6,7%	7,7%	8,5%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total ocupados	HSI	77,0%	71,9%	64,7%	61,0%	54,0%	49,3%	42,9%	36,5%
	SC-TUI	18,0%	21,3%	24,8%	27,6%	30,8%	32,7%	38,2%	40,6%
	TUC	5,0%	6,8%	10,4%	11,4%	15,2%	18,0%	18,8%	22,9%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*Excluye empleados públicos ocupados en programas públicos de empleo.

**HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

Además de la clasificación de la estructura sectorial del empleo ya presentada, en el presente apartado se recuperan también enfoques teóricos que, en el marco de las asimetrías tecnológicas y de productividad al interior de la demanda de empleo propia de la *heterogeneidad estructural* que atraviesa el mercado laboral urbano, dan cuenta de la calidad de las inserciones ocupacionales. Al partir del reconocimiento de que existen distintos segmentos de empleo, se puede señalar que algunos de ellos son de mayor y otros de menor calidad, de la misma forma en que algunos son bien remunerados y otros no (Doeringer y Piore, 1971; Gordon, Edwards y Reich, 1986). Si bien el concepto de *heterogeneidad estructural* se centra en la estructura productiva, y el de segmentación del mercado de trabajo en el espacio regulado del empleo, la relación entre ambos fenómenos permite sopesar los efectos que la política laboral tiene sobre el empleo (Salvia, Vera y Poy, 2015). Los segmentos de empleo trabajados a los fines del presente capítulo son: el segmento primario o empleo regulado⁶ y el segmento secundario o empleo no regulado⁷.

En términos generales, la evolución del empleo regulado y no regulado varía en función de las características de los distintos ciclos económicos que atraviesan el período considerado en su conjunto. Mientras que entre 1974 y 1988 la participación del segmento no regulado en el total del empleo aumenta, esta tendencia se profundiza aún más durante la convertibilidad y comienza a disminuir en la post-convertibilidad, en el marco de la aplicación de una serie de políticas en materia laboral destinadas, por ejemplo, a aumentar las tasas de registración de los trabajadores a la seguridad social y

6 En este segmento el empleo está regulado a través de un conjunto amplio de normas laborales y del sistema de la seguridad social, así como protecciones sindicales, regulaciones propias de los mercados internos de las grandes empresas y por las reglas que organizan a grupos profesionales. Un rasgo típico de estas regulaciones es garantizar a los trabajadores protecciones de la seguridad social, estabilidad laboral y un salario o remuneración mínima (Salvia, Vera y Poy, 2015: 140). En términos operativos, esta categoría incluye a los asalariados y no asalariados con trabajo estable y que cotizan a la seguridad social.

7 Los empleos del segmento secundario o extralegales son aquellos que están atravesados por una alta rotación laboral y por la ausencia de protección social, cuentan o no con una remuneración mínima de subsistencia. Esta categoría incluye también los trabajos eventuales y con remuneraciones por debajo de un ingreso de subsistencia (Salvia, Vera y Poy, 2015: 140). En términos operativos, la categoría comprende a los asalariados y no asalariados que no cotizan a la seguridad social y a los trabajadores independientes (patrones o cuenta propia) que se encuentran subocupados (menos de 35 horas) y que desean trabajar más horas o bien buscan otra ocupación. También incluye a los no asalariados cuyo ingreso mensual se encuentra por debajo del ingreso del primer decil de los trabajadores asalariados no registrados.

a la fijación de remuneraciones. Sin embargo, no se reduce lo suficiente y continúa situándose por encima del valor registrado hacia el comienzo de la serie –mientras que en el año 1974 el empleo no regulado representa el 37,7% del total, en el año 2016 este valor es de 41,4%–. Además, es el Sector Micro-Informal quien alberga, en su mayoría, empleos de baja calidad. En este último sector, la participación del segmento de empleo no regulado crece sostenidamente hasta 1998, se profundiza con la crisis del 2001 y 2002 –alcanzado un pico del 83,8%– y empieza a decrecer a partir del 2003, ubicándose en el año 2016 unos 25 puntos porcentuales por encima del valor registrado al comienzo de la serie. Por su parte, el Sector Moderno refleja una significativa participación del empleo regulado a lo largo de todo el período, siendo esto incluso mayor en el Sector Público. En este punto cabe señalar que durante la convertibilidad no existen grandes diferencias en la composición del Sector Público y Privado Formal en relación con la calidad del empleo; sin embargo, a partir de 2003 la caída del empleo no regulado es mayor en el Sector Público y menor en el Privado Formal⁸.

Las mencionadas características del mercado laboral de estos años se confirman también al observar cómo se distribuyen solo los empleos no regulados contemplando el tipo de inserción sectorial y el nivel educativo alcanzado. En este caso, se identifica con mayor fuerza la significativa incidencia del segmento de empleo no regulado en el Sector Micro-Informal por oposición a lo que sucede en el Sector Moderno, en donde la evidencia sugiere que no solo cae la participación de la no regulación entre puntas del período, sino que asume valores muy por debajo de aquellos observados para el sector microempresario informal. Del mismo modo, la no regulación es mayor entre los trabajadores menos educados y para todos los sectores de inserción⁹.

EVOLUCIÓN DEL INGRESO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO, SECTOR DE INSERCIÓN Y SEGMENTO DE EMPLEO

A continuación, se analizan los premios en los ingresos según nivel educativo y sector de inserción¹⁰. La evidencia empírica sugiere que, en términos generales, no se pueden esperar variaciones casi

8 En la Tabla A2 del Anexo se presentan los datos que validan esta caracterización de los cambios ocurridos en la calidad de los empleos según inserción sectorial.

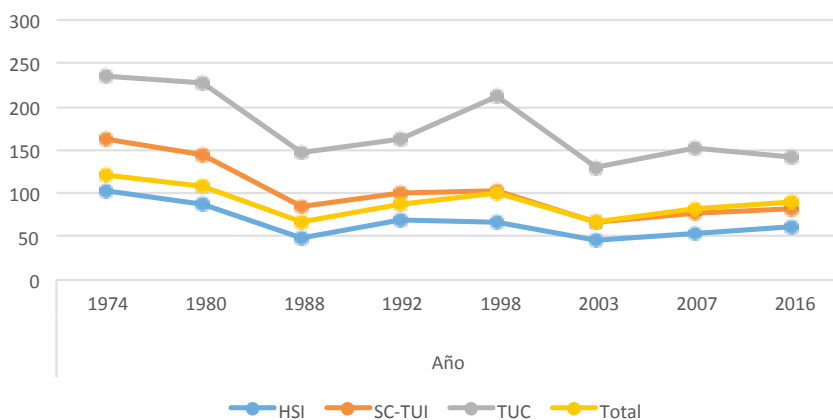
9 Ver Anexo Tabla A3.

10 En la Tabla A4 del Anexo se presenta la evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada por máximo nivel educativo alcanzado según sector de inserción, insumo para la elaboración de los gráficos de esta sección.

automáticas en las brechas remunerativas conforme cambian los atributos de la fuerza de trabajo –específicamente su nivel educativo–, discutiendo así con aquellos enfoques centrados específicamente en la teoría del capital humano.

Tal como puede observarse en el Gráfico 1, la evolución del ingreso laboral horario responde a los vaivenes de los ciclos económicos que atraviesan las distintas etapas del período tomado en conjunto. La literatura señala que, en un primer momento, las políticas antiinflacionarias de la dictadura devienen en una disminución de los salarios reales producto de su congelamiento y –en consecuencia– el ajuste sobre el mercado de trabajo genera el deterioro de los ingresos laborales y el traslado de fuerza de trabajo hacia actividades del mercado de empleo secundario (Altimir y Beccaria, 1999, 2001). Resulta evidente que esto último se puede ver en parte reflejado a través de la evidencia empírica recolectada, ya que a partir de 1974 y hasta 1988 se inicia una tendencia regresiva en materia de ingreso –tanto en el total de los ocupados como al segmentar por nivel educativo–. Si bien esta tendencia se revierte levemente en los noventa, para luego caer con fuerza durante la crisis de 2001 y volver a recuperarse en la fase de políticas heterodoxas, en ningún momento los ingresos logran reponerse hasta alcanzar los valores registrados a comienzo de la serie.

Gráfico 1. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales del TOTAL de la población ocupada por máximo nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.

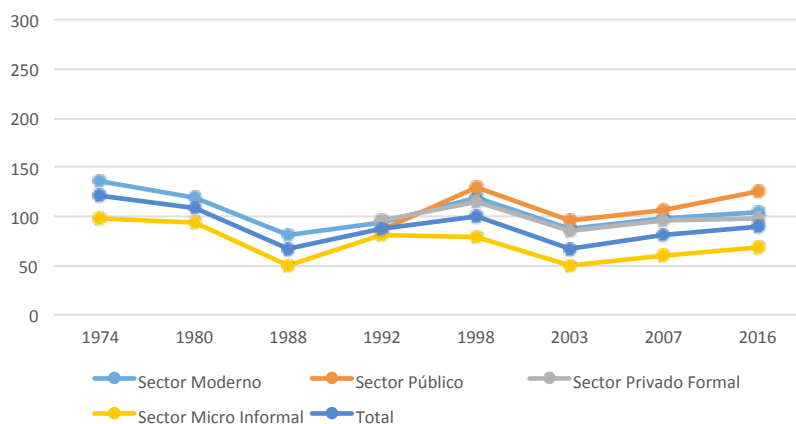


Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016). *HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

Por su parte, el Gráfico 2 muestra el comportamiento de los ingresos por sector, para distinguir a partir de 1992 el Sector Público del Sector Privado Formal. En todos los sectores se observa el deterioro de las remuneraciones a lo largo de los años, que alcanza hacia el final de la serie valores inferiores a los registrados a comienzos de esta. Sin embargo, el Sector Público resulta ser aquel que experimenta la más significativa recomposición de sus ingresos, ampliando la brecha respecto a otros sectores. Asimismo, se puede observar que las brechas remunerativas son menores al iniciar la serie y se amplían hacia el final.

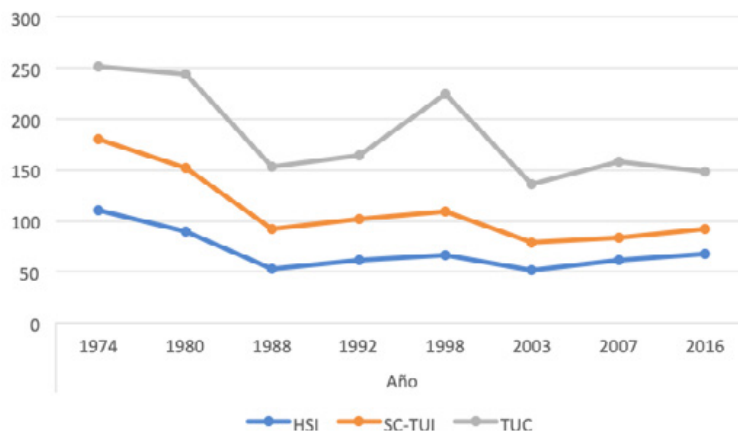
En paralelo, los Gráficos 3 y 4 muestran la caída significativa de las remuneraciones horarias en los años setenta y ochenta para todos los niveles educativos, tanto en el Sector Moderno como en el Sector Micro-Informal –incluso aun cuando en 1980 los trabajadores con un nivel educativo medio o alto del sector Micro-Informal hayan experimentado un leve incremento con respecto al año anterior–. Además, resulta interesante mencionar que en los primeros años de la serie se registran las menores brechas remunerativas en el interior del Sector Micro-Informal, pero no así en el Sector Moderno –las cuales comienzan siendo bastante amplias–. Hacia 1988, las brechas tienden a achicarse para los niveles educativos intermedios y bajos tanto en el Sector Moderno como en el Sector Micro-Informal. Lo señalado se relaciona con una redistribución del ingreso en detrimento de los trabajadores asalariados y con la aceleración de las tendencias que afectan las capacidades de reproducción de las pequeñas y medianas empresas –escenario que emerge de la política económica de la dictadura– (Basualdo, 2006; Azpiazu, 1991). En paralelo, a pesar de las necesidades de contar con mayores niveles de formación para dar sostén a procesos productivos de mayor envergadura y las implicancias de las credenciales para el acceso a posiciones laborales de mayor calificación, el mercado laboral en la década del ochenta se ve deteriorado de forma tal que los avances en el perfil educativo de la población no conducen a una situación de mayor equidad en términos económicos y sociales (Krüger, 2016).

Gráfico 2. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales del TOTAL de la población ocupada por sector de inserción. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.



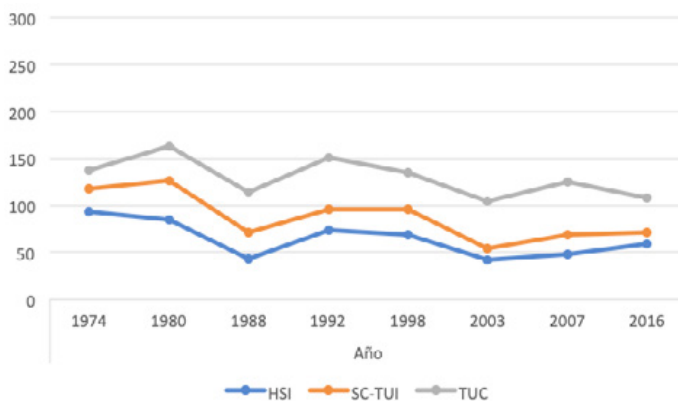
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

Gráfico 3. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada en el SECTOR MODERNO por máximo nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).
 *HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

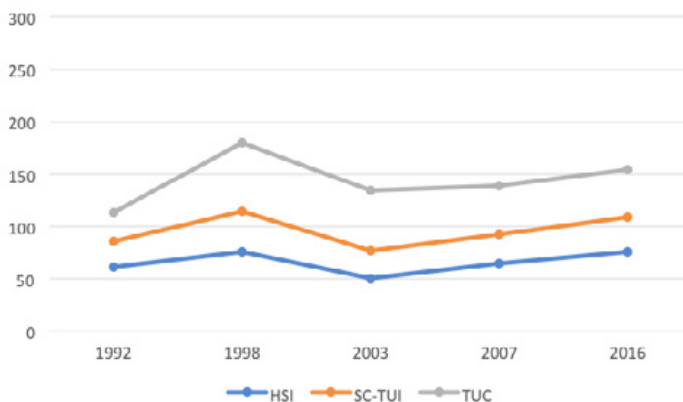
Gráfico 4. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada en el SECTOR MICRO INFORMAL por máximo nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).
 *HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

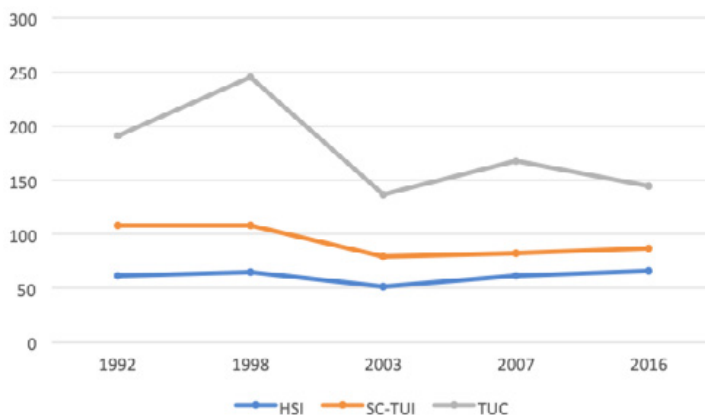
Ahora bien, dado que a partir de los noventa se puede distinguir el Sector Público –Gráfico 5– del Sector Privado Formal –Gráfico 6–, es posible observar que el comportamiento de los ingresos en el interior del Sector Moderno es heterogéneo. A lo largo de la década del noventa las brechas remunerativas tienden a ampliarse en beneficio de aquellos con mayores titulaciones, mientras que las de las titulaciones medias o bajas se estancan –en el Sector Privado Formal– o crecen a un ritmo menor –en el Sector Público–, confirmando lo que ciertos estudios señalan respecto al aumento de la prima salarial en la época de reformas estructurales producto de una mayor demanda de trabajadores calificados (Gasparini *et al.*, 2011). Luego, a partir de 1998 y hasta el 2003 –como efecto de la crisis del 2001 y 2002–, se identifica la caída generalizada de los ingresos laborales para todos los segmentos de empleo y todos los niveles educativos. En este punto, los ingresos empiezan a recuperarse hasta el 2007, momento en el que tienden a retraerse tanto en el Sector Micro-Infomal como en el Privado Formal –y especialmente en lo que respecta a las remuneraciones de los trabajadores con mayores calificaciones–, mientras que en el Sector Público sostienen el ritmo de crecimiento. Por otro lado, los ingresos laborales horarios de este período estuvieron, en general, muy por debajo de los niveles alcanzados en la década anterior; destacándose en particular la imposibilidad de los segmentos profesionales de recuperar los niveles alcanzados en ese período.

Gráfico 5. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada en el SECTOR PÚBLICO por máximo nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).
 *HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

Gráfico 6. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada en el SECTOR PRIVADO FORMAL por máximo nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).
 *HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

De esta forma se constata lo que otros estudios evidencian (Beccaria, Maurizio y Velázquez, 2015), a saber, la reducción del efecto de la educación superior sobre las primas salariales en los 2000 asociado al aumento de la demanda de puestos de calificación intermedios – educación media–, junto con un incremento relativo mayor de estos salarios, en comparación con los salarios profesionales –educación superior–. Asimismo, una demanda de puestos calificados por debajo de la oferta de trabajadores con altas titulaciones así como el aumento de la escolaridad media de la oferta de trabajo, también habrían operado en la reducción de la desigualdad por escolaridad entre los ocupados (Gasparini *et al.*, 2011).

Por otro lado, algunos estudios persiguen destacar el efecto igualador de las políticas económicas, laborales y de ingresos sobre la demanda de empleo, las tasas de registración de trabajadores afiliados a la seguridad social y la fijación de remuneraciones. De este modo, mientras que las políticas de apertura comercial, flexibilización laboral y desregulación económica pueden explicar gran parte de los efectos regresivos en materia distributiva, la aplicación de políticas activas en materia salarial –con el inicio de la fase heterodoxa entre el 2003 y el 2015– sirven para entender el dinamismo recuperado hacia el final de la serie (Beccaria y Maurizio, 2012; Beccaria, Maurizio y Vázquez, 2015).

En un marco en el que el peso del empleo regulado y no regulado a lo largo del período fue variando en función de las características de los ciclos económicos, se esperaría una tendencia a la disminución de las remuneraciones en el segmento secundario del empleo (Salvia, Vera y Poy, 2015). Las evidencias de la Tabla 2 no solamente confirman este hecho, sino que ofrecen un dato interesante respecto a la diferencia que supone ser asalariado o no asalariado sin regulación. Tal como fuera mencionado, post crisis 2001 y 2002 se inicia un sendero de recuperación en los ingresos; sin embargo, esta tendencia empieza a ser diferente a partir del 2007 cuando los asalariados no regulados continúan el sendero de leve recuperación mientras que los trabajadores no asalariados no regulados comienzan a ver disminuidos sus ingresos laborales horarios. Por otra parte, si bien –en general– la regulación premia mientras que la no regulación castiga, es en los 2000 cuando esta variable adquiere mayor peso.

Tabla 2. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada por categoría ocupacional y segmento de empleo según sector de inserción. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016

Sector de inserción	Categoría ocupacional-segmento de empleo	Año							
		1974	1980	1988	1992	1998	2003	2007	2016
Sector Moderno	Asalariado regulado	130,54	118,56	78,14	90,7	116,06	94,54	104,72	104,18
	Asalariado no regulado	123,02	93,57	58,47	69,99	85,91	52,02	59,66	77,68
	Total	127,9	111,19	70,01	83,74	103,22	79,56	91,93	98,83
	No asalariado regulado	213,3	229,15	201,35	242,67	303,19	196,12	169,05	203,68
	No asalariado no regulado	155,03	209,74	175,63	198,79	250,86	189	255,6	131,6
	Total	206	227,18	194,49	234,37	290,27	192,09	196,16	178,15
Sector Público*	Asalariado regulado	s/d	s/d	s/d	91,19	137,91	103,49	119,65	128,11
	Asalariado no regulado	s/d	s/d	s/d	74,87	115,27	73,07	66,48	112
	Total	s/d	s/d	s/d	86,02	128,94	94,76	106,03	125,91
Sector Privado Formal	Asalariado regulado	s/d	s/d	s/d	90,57	109,67	91,22	99,9	94,65
	Asalariado no regulado	s/d	s/d	s/d	68,76	78,54	46,31	57,7	70,22
	Total	s/d	s/d	s/d	83,13	96,16	74,34	87,56	89,15
	No asalariado regulado	s/d	s/d	s/d	242,67	303,19	196,12	169,05	203,68
	No asalariado no regulado	s/d	s/d	s/d	198,79	250,86	189	255,6	131,6
	Total	s/d	s/d	s/d	234,37	290,27	192,09	196,16	178,15
Sector Micro- Informal	Asalariado regulado	71,36	64,36	42,2	61,15	63,2	66,02	66,39	71,06
	Asalariado no regulado	87,52	78,07	39,22	67,77	64,5	35,45	42,38	63,06
	Total	80,8	71,99	40	65,73	64,21	40,02	47,14	64,99
	No asalariado regulado	115,95	115,22	64,69	98,44	100,69	70,5	105,13	82,43
	No asalariado no regulado	99,71	81,89	44,9	93,81	97,41	54,81	57,33	65,88
	Total	109,96	103,74	54,7	97,08	98,96	57,52	71,27	72,51
Total ocupados	Asalariado regulado	123,72	111,37	74,19	85,63	107,96	91,82	101,02	100,23
	Asalariado no regulado	114,05	88,69	52,07	68,93	76,11	43,17	50,61	68,39
	Total	119,94	103,52	63,48	78,18	90,87	67,03	79,43	88,25
	No asalariado regulado	130,3	135,72	90,16	120,28	156,22	107,61	119,77	113,34
	No asalariado no regulado	101,95	87,64	54,77	103,34	112,74	62,64	67,87	73,21
	Total	120,61	120,77	73,42	115,54	135,62	72,44	85,28	91,02

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*Excluye empleados públicos ocupados en programas públicos de empleo.

ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN PROPORCIONAL DE LOS INGRESOS LABORALES HORARIOS

Luego de haber abordado el comportamiento de la media de ingresos horarios en función del nivel educativo, la calidad y tipo de inserción en el mercado laboral, en este apartado se efectúa un análisis de los resultados que arroja un modelo de regresión lineal múltiple, aplicado sobre las poblaciones objeto de estudio en procura de estimar el modo y la fuerza con que un conjunto de variables incide en la variación proporcional de los ingresos horarios laborales reales de los trabajadores y, en ese marco, evaluar su capacidad para dar cuenta de desigualdades endógenas y cambios en el tiempo¹¹.

Con el propósito de sopesar el papel diferencial de las dimensiones discriminadas en la determinación de los ingresos laborales, se retoman hallazgos obtenidos en trabajos previos (Salvia, Robles y Fachal, 2018) y se analizan las variaciones proporcionales de la remuneración horaria a lo largo de un conjunto de años testigo que abarcan al período histórico delimitado. En este marco, se aplica el siguiente modelo de regresión múltiple basado en el método de mínimos cuadrados, se utiliza para ello una ecuación minceriana que permite medir el impacto de las variables introducidas en el modelo sobre los ingresos percibidos.

Asimismo, se contempla la distinción de la población de ocupados en asalariados y no asalariados dada la importancia que tiene la categoría salarial en la percepción del ingreso. La hipótesis teórica que subyace a la aplicación de estos modelos es que los factores estructurales –en especial, las heterogeneidades sectoriales– ejercen una influencia significativa y creciente conforme se avanza en el tiempo sobre las diferencias en los ingresos laborales horarios de la fuerza de trabajo.

En términos formales, el modelo final ajustado para cada año observado queda representado a través de las siguientes ecuaciones:

$$\ln Y = \alpha_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \mu \quad (1)$$

$$\ln Y = \alpha_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \mu \quad (2)$$

$$\ln Y = \alpha_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \beta_3 \cdot X_3 + \mu \quad (3)$$

11 Para tal efecto se aplica un modelo de regresión lineal múltiple con el método de mínimos cuadrados sobre el logaritmo natural de los ingresos laborales horarios. La transformación logarítmica del ingreso permite una lectura de la elasticidad de los ingresos frente a un cambio en una unidad en las variables predictoras. Por otra parte, permite también una necesaria y sensible reducción de la heterocedasticidad en la varianza de los valores pronosticados, sin lo cual el modelo basado en mínimos cuadrados perdería validez.

En el modelo (1), $\ln Y$ representa el logaritmo natural de los ingresos horarios de los trabajadores para cada año de análisis. El factor X_1 expresa el efecto del nivel educativo –los trabajadores con hasta secundario incompleto son quienes ocupan el lugar de categoría comparativa–. El término α_0 constituye el valor de la constante, la cual expone el efecto indiferenciado de la categoría de comparación de las variables predictoras cuando se reporta ausencia en cada una de las variables “dummy” introducidas¹². Por último, el factor μ representa los efectos sobre la variable endógena ignorados por el modelo. Por su parte, el modelo (2) incorpora, además del nivel educativo (X_1), el componente X_2 que refiere al tipo y calidad del empleo –se toma al empleo no regulado como categoría de comparación–. Por último, el modelo (3) agrega a los anteriores el factor X_3 que constituye el efecto de cada tipología de “sector de inserción combinado con la categoría ocupacional”.

De esta forma, para dar cuenta del peso de las variables estructurales en la explicación del comportamiento de los ingresos, se lleva a cabo el ejercicio detallado, que consiste en introducir por pasos las variables que interesan al análisis –y que han sido explicitadas con anterioridad–, sopesando los cambios que emergen al incorporar nuevas variables cuando se pasa de un modelo a otro.

En un primer paso, se busca predecir el valor asumido por el logaritmo natural del ingreso laboral horario de acuerdo con los valores asumidos solo por el factor educación. En un segundo paso, se replica el modelo anterior, pero se incorpora también, en este caso, la variable que combina el sector de inserción –empleo moderno o informal– y la categoría ocupacional –empleo asalariado o no asalariado–. Para finalizar, en un tercer paso se completa la ecuación introduciendo, además de las variables anteriores, la regulación del empleo. De esta forma, se puede observar no solo que el coeficiente beta del nivel educativo pierde fuerza conforme se pasa de un modelo a otro incorporando, primero, las variables sectoriales y, luego, las de calidad laboral, sino que también va aumentando la capacidad explicativa de cada modelo –alcanzando valores de hasta el 30% en el tercer paso–.

Las tablas que se presentan a continuación –3, 4 y 5– contienen los coeficientes beta que surgen de los ejercicios de regresión explicados. Una primera observación de estos datos permite confirmar la

12 Dado el carácter no métrico de las variables independientes consideradas en el modelo teórico se adoptó el criterio de transformar las categorías de cada variable nominal en variables “dummy” (0 para ausencia y 1 para presencia de la característica), excluyendo en cada caso una categoría de comparación (cuya incidencia estimada es representada de manera indiferenciada por la constante).

segmentación en los ingresos producto del efecto combinado del sector de inserción y la categoría ocupacional, y ello incluso al contemplar en el propio modelo –operando, en consecuencia, como variable de control– el peso que las políticas laborales –es decir, la regulación del empleo– tiene en el comportamiento de los ingresos. A continuación, se mencionan una serie de patrones generales que surgen del análisis de los coeficientes beta de los factores que se introducen en el tercer modelo de regresión lineal múltiple.

El papel de los premios educativos es crecientemente desigualador a lo largo del último cuarto del siglo XX, tanto durante la fase final de la industrialización sustitutiva como al avanzar el período de reformas estructurales, en donde las mayores credenciales incrementan las distancias remunerativas. En contraposición, este efecto diferencial tiende a converger a partir de la etapa de políticas heterodoxas iniciada con la post-convertibilidad. Sin embargo, vale la pena señalar que la mayor parte de la reducción en las brechas por educación ocurridas durante los años 2000 tienen lugar durante y/o inmediatamente después de las crisis 2001-2002 y se deben relativizar los efectos imputados al cambio en los mercados y/o en las políticas laborales que se implementan.

En paralelo, los premios por inserción sectorial incrementan la distancia entre los ingresos laborales de los ocupados. La penalidad remunerativa para los asalariados y no asalariados micro-informales –respecto de los autónomos del sector moderno– registra un importante incremento entre puntas del período. A su vez, la heterogeneidad en este sendero remunerativo alcanza picos en la elasticidad de los coeficientes beta durante el final del modelo sustitutivo –año 1988–, la etapa más aguda de reformas estructurales –1998– y la nueva fase iniciada tras las políticas heterodoxas –año 2016–. En esta última medición es notable el modo en que se revierten las tendencias entre asalariados formales modernos y no asalariados formales, ya que son ahora los primeros quienes resultan relativamente beneficiados en lo que respecta a su ingreso horario medio. En paralelo, ser asalariado del Sector Micro-Informal castiga de un modo sensiblemente mayor con respecto a los asalariados del Sector Moderno.

Por último, al introducirse la dimensión regulatoria del empleo al modelo se registra que esta asume un papel más relevante en las distancias remunerativas al finalizarse el período y no tanto al comienzo de la serie. En efecto, si bien la incidencia en las remuneraciones de la regulación del empleo asciende levemente durante los años ochenta –con el estancamiento del mercado laboral–, recupera amplia capacidad de incidir sobre el ingreso horario partir de la crisis finisecular, lo que explica en grado significativo las distancias entre ingresos durante la post-convertibilidad.

En síntesis, se puede concluir que los resultados obtenidos a partir de estos ejercicios de regresión son coincidentes con la hipótesis que guía el trabajo. En efecto, los datos revelan que, a pesar del importante papel que el nivel educativo ha tenido en la determinación de los ingresos laborales, a medida que se avanza en el tiempo adquieren mayor peso explicativo los componentes estructurales, aumentando las variaciones de acuerdo con los factores sectoriales y con el tipo de ingresos o utilidades percibidas. Asimismo, estos análisis complementan los hallazgos presentados en los apartados previos sobre los cambios observados en relación con el comportamiento distributivo del mercado de trabajo del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, el cual constituye el objetivo principal del estudio.

La persistencia en el tiempo de una estructura productiva heterogénea impacta en las diferencias remunerativas y no resulta suficiente apelar a las características de la oferta de trabajo, o bien al tipo de política laboral implementada en cada fase para explicar la desigualdad en la distribución de los ingresos. A lo largo de todo el período, ser patrón o cuenta propia en el sector más dinámico de la economía premia de forma mucho más significativa que si se pertenece al sector menos estructurado de la economía. Por su parte, entre los trabajadores asalariados pertenecer al sector menos dinámico de la economía castiga mucho más que pertenecer al sector más estructurado. Por ello, las oportunidades de acceder a ciertos niveles de ingreso están en gran parte condicionadas por el tipo de inserción ocupacional de los trabajadores.

Tabla 3. Evolución de la incidencia del nivel educativo sobre el logaritmo natural de los ingresos horarios de trabajadores. Gran Buenos Aires: 1974-1980-1988-1992-1998-2003-2007-2016

Variables introducidas	1974	1980	1988	1992	1994	1998	2003	2007	2016
SC-TUI	,425*** (,252)	,469*** (,279)	,579*** (,319)	,361*** (,242)	,371*** (,243)	,455*** (,266)	,368*** (,186)	,416*** (,235)	,337*** (,221)
TUC	,806*** (,271)	,907*** (,331)	1,066*** (,415)	,766*** (,365)	,887*** (,428)	1,115*** (,508)	,962*** (,398)	,978*** (,444)	,875*** (,484)
HSI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Constante	4,466***	4,273***	3,635***	4,040***	4,060***	3,986***	3,565***	3,740***	3,898***
R2 ajustado	0,122	0,161	0,222	0,152	0,190	0,251	0,143	0,172	0,188

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

**Nivel de significancia de $p < 0,1$

***Nivel de significancia de $p < 0,05$

****Nivel de significancia de $p < 0,01$

Tabla 4. Evolución de la incidencia del nivel educativo y del tipo de empleo sobre el logaritmo natural de los ingresos horarios de trabajadores. Gran Buenos Aires: 1974-1980-1988-1992-1998-2003-2007-2016

Variables introducidas	1974	1980	1988	1992	1994	1998	2003	2007	2016
SC-TUI	,379*** (,225)	,444*** (,264)	,516*** (,284)	,336*** (,226)	,348*** (,228)	,417*** (,244)	,308*** (,154)	,331*** (,187)	,338*** (,169)
TUC	,678*** (,228)	,801*** (,292)	,826*** (,322)	,665*** (,317)	,750*** (,362)	,934*** (,426)	,745*** (,309)	,775*** (,353)	,629*** (,276)
HSI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empleo moderno asalariado	-,266*** (-,201)	-,437*** (-,315)	-,632*** (-,402)	-,775*** (-,580)	-,647*** (-,467)	-,633*** (-,399)	-,354*** (-,186)	-,508*** (-,295)	,254*** (,070)
Empleo informal asalariado	-,580*** (-,272)	-,724*** (-,344)	-1,043*** (-,455)	-,828*** (-,513)	-,711*** (-,431)	-,796*** (-,424)	-,749*** (-,311)	-,979*** (-,443)	-,504*** (-,140)
Empleo informal no asalariado	-,505*** (-,341)	-,429*** (-,279)	-,788*** (-,458)	-,578*** (-,362)	-,568*** (-,338)	-,654*** (-,325)	-,681*** (-,326)	-,723*** (-,369)	-,761*** (-,345)
Empleo moderno no asalariado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Constante	4,833***	4,736***	4,382***	4,775***	4,702***	4,673***	4,146***	4,449***	4,378***
R2 ajustado	0,166	0,198	0,282	0,210	0,224	0,282	0,177	0,225	0,285

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

**Nivel de significancia de $p < 0,1$

***Nivel de significancia de $p < 0,05$

****Nivel de significancia de $p < 0,01$

Tabla 5. Evolución de la incidencia del nivel educativo, el tipo de empleo y la calidad de las inserciones ocupacionales sobre el logaritmo natural de los ingresos horarios de trabajadores. Gran Buenos Aires: 1974-1980-1988-1992-1998-2003-2007-2016

Variables introducidas	1974	1980	1988	1992	1994	1998	2003	2007	2016
SC-TUI	,347*** (,206)	,420*** (,250)	,479*** (,263)	,318*** (,214)	,330*** (,216)	,380*** (,222)	,256*** (,128)	,245*** (,139)	,295*** (,148)
TUC	,656*** (,220)	,788*** (,288)	,786*** (,306)	,642*** (,306)	,731*** (,353)	,897*** (,409)	,638*** (,265)	,678*** (,309)	,608*** (,266)
HSI	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empleo moderno asalariado	-,222*** (-,167)	-,396*** (-,285)	-,594*** (-,378)	-,752*** (-,563)	-,631*** (-,455)	-,597*** (-,376)	-,431*** (-,227)	-,549*** (-,319)	-,145*** (,040)
Empleo informal asalariado	-,468*** (-,219)	-,614*** (-,292)	-,920*** (-,402)	-,727*** (-,451)	-,641*** (-,389)	-,664*** (-,354)	-,596*** (-,248)	-,784*** (-,355)	-,539*** (-,150)
Empleo informal no asalariado	-,454*** (-,307)	-,380*** (-,247)	-,737*** (-,428)	-,567*** (-,355)	-,541*** (-,322)	-,596*** (-,296)	-,536*** (-,257)	-,572*** (-,291)	-,713*** (-,323)
Empleo moderno no asalariado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empleo regulado	,248*** (,185)	,233*** (,160)	,265*** (,169)	,215*** (,158)	,159*** (,114)	,281*** (,177)	,513*** (,268)	,511*** (,296)	,349*** (,180)
Empleo no regulado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Constante	4,635***	4,537***	4,206***	4,618***	4,589***	4,496***	3,930***	4,180***	4,215***
R2 ajustado	0,199	0,221	0,308	0,232	0,236	0,310	0,231	0,292	0,314

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

**Nivel de significancia de $p < 0,1$

***Nivel de significancia de $p < 0,05$

****Nivel de significancia de $p < 0,01$

REFLEXIONES FINALES

Una parte no menor de los estudios sobre la distribución del ingreso enfatiza la importancia de los premios a la educación como variable que permite comprender tanto el empeoramiento como las mejoras en la distribución del ingreso. Por otra parte, se ubican los estudios que resaltan los cambios en las políticas y las regulaciones laborales y sus efectos sobre las tasas de participación

y registraci3n de los trabajadores afiliados a la seguridad social. Ahora bien, aun reconocimiento los aportes de estos estudios, en este trabajo se propuso recolectar nuevas evidencias en relaci3n con el v3nculo entre el nivel educativo, el tipo de inserci3n ocupacional y los ingresos de la poblaci3n ocupada sobre las principales tendencias para el caso argentino. Para ello, se asumi3 la perspectiva de la tesis de la *heterogeneidad estructural*, ponderando los factores estructurales del sistema econ3mico y sus efectos sobre los factores productivos, la segmentaci3n de los mercados de trabajo y el acceso a desiguales remuneraciones.

En el marco de esta perspectiva, el trabajo se interrog3 sobre los cambios en el perfil educativo de la fuerza de trabajo y su peso en la determinaci3n de las disparidades salariales al controlar otros factores como la calidad de las inserciones ocupacionales y la estructuraci3n t3cnico-organizativa de los puestos de trabajo. As3, se persigui3 abordar la incidencia que la persistencia de segmentos productivos diferenciados a lo largo de la serie bajo estudio ha podido tener en el v3nculo entre educaci3n, precariedad y remuneraciones.

Dadas las limitaciones que ofrece la informaci3n disponible, el an3lisis emp3rico se restringi3 al 3rea Metropolitana del Gran Buenos Aires, comparando tres per3odos macroecon3micos diferentes: a) la fase final y crisis de la Industrializaci3n Sustitutiva (1974-1988); b) el per3odo de reformas estructurales de perfil neoliberal (1992-1998) y; c) el ciclo de pol3ticas heterodoxas orientadas al mercado interno iniciado tras la crisis de comienzos del nuevo siglo y la nueva fase iniciada recientemente tras estas pol3ticas (2003-2016).

En este contexto, se presentaron las distintas l3neas interpretativas orientadas a explicar los cambios en la distribuci3n del ingreso laboral, haciendo 3nfasis en el debate en torno al papel que desempeñaron desde mediados de la d3cada del setenta hasta la actualidad los premios por educaci3n, las pol3ticas laborales y las desigualdades sectoriales en Argentina. Frente al incremento de la oferta de credenciales educativas –explicado en parte por factores generacionales–, se pudo observar que estas mejoras no son iguales al interior de cada uno de los sectores econ3mico-ocupacionales. Mientras que una gran parte de los trabajadores con estudios superiores se posicionan en el Sector P3blico, aquellos con bajos niveles educativos se insertan principalmente en el Sector Micro-Infomal.

En lo que respecta al comportamiento de los ingresos laborales reales a lo largo de las distintas fases bajo estudio, se puede señalar que los premios por inserci3n sectorial incrementaron la desigualdad en la distribuci3n de los ingresos laborales, segmentando incluso el efecto educativo sobre los ingresos en el interior de cada sector.

Asimismo, los ocupados en unidades micro-informales –sobre quienes recae el mayor peso de los efectos de las brechas estructurales– mostraron una marcada caída relativa de sus ingresos.

Por último, el análisis de una serie de modelos de regresión lineal múltiple aplicados al logaritmo de los ingresos laborales horarios permitió confirmar –al ir incorporando por pasos las variables de control asociadas a la regulación del empleo y a los factores propios de la demanda– el peso de los sectores económico-ocupacionales en los procesos de desigualación distributiva –y ello aun sin desconocer el efecto que pudo haber tenido la oferta educacional en este sentido–.

BIBLIOGRAFÍA

- Altimir, O. y Beccaria, L. 1999 *Distribución del ingreso en Argentina* (Santiago de Chile: CEPAL).
- Altimir, O. y Beccaria, L. 2001 “El persistente deterioro de la distribución del ingreso en la Argentina” en *Desarrollo Económico* Vol. 40, N° 160, enero-marzo.
- Amarante, V., Galván, M., y Mancero, X. 2016 “Desigualdad en América Latina: una medición global” en *CEPAL* (Santiago de Chile) N° 118, abril.
- Andrenacci, L. 2001 *Desigualdad social, fragmentación espacial: la cuestión social contemporánea en Buenos Aires* (Buenos Aires: UNGS).
- Azpiazu, D. 1991 *Programas de ajuste en la Argentina de los años ochenta: ¿década perdida o decenio regresivo?* (San Pablo: Seminario Ajuste Económico, sindicalismo y transición política en los años ochenta).
- Basualdo, E. M. 2006 *Estudios de historia económica argentina desde mediados del siglo XX a la actualidad* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Beccaria, L. y Maurizio, R. 2012 “Reversión y continuidades bajo dos regímenes macroeconómicos diferentes. Mercado de trabajo e ingresos en Argentina 1990-2010” en *Desarrollo Económico*, Vol. 52, N° 206, julio-septiembre.
- Beccaria, L., Maurizio, R., y Vázquez, G. 2015 “Desigualdad e informalidad en América Latina: el caso de la Argentina” en Amarante, V. y Arim, R. (eds.) *Desigualdad e informalidad. Un análisis de cinco experiencias latinoamericanas* (Santiago de Chile: CEPAL).
- Becker, G. S. 1962 “Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis” en *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, N° 5.
- Becker, G. S. 1994 “Human Capital Revisited” en Becker, G. S. (ed.) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (Chicago: The University of Chicago Press).

- Benhabib, J. y Spiegel, M. M. 1994 “The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country and regional U.S. data” en *Journal of Monetary Economics*, Vol. 34, N° 2, octubre.
- Bertranou, F. y Maurizio, R. 2011 *Trabajadores independientes, mercado laboral e informalidad en Argentina* (Buenos Aires: OIT).
- Campos Ríos y G. 2003 “Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad” en *Aportes*, Vol. III, N° 023, mayo-agosto.
- Canitrot, A. 1992 “La macroeconomía de la inestabilidad. Argentina en los ochenta” en *Boletín Informativo Techint*, N° 272, octubre-diciembre.
- Carlson, B. 2002 “Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización” en *Revista de la CEPAL*, N° 77, agosto.
- CEPAL. 2010 *La hora de la igualdad, heterogeneidad estructural y brechas de productividad: de la fragmentación a la convergencia* (Santiago de Chile: CEPAL).
- CEPAL. 2012 *Eslabones de la desigualdad: heterogeneidad estructural, empleo y protección social* (Nueva York: Naciones Unidas).
- Chena, P. I. 2010 “La heterogeneidad estructural vista desde tres teorías alternativas: el caso de Argentina” en *Comercio Exterior*, Vol. 60, N° 2, febrero.
- Cimoli, M., Primi, A. y Pugno, M. 2006 “Un modelo de bajo crecimiento: la informalidad como restricción estructural” en *CEPAL*, N° 88.
- Coleman, J. S. 1988 “Social Capital in the Creation of Human Capital” en *The American Journal of Sociology*, Vol. 94.
- Cruces, G. y Gasparini, L. 2009 *Desigualdad de ingresos en Argentina. Evidencia y temas pendientes* (Buenos Aires: Documentos de Trabajo sobre Políticas Sociales).
- Dalle, P. 2016 *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)* (Buenos Aires: CLACSO).
- Damill, M., Frenkel R. y Maurizio, R. 2003 *Políticas macroeconómicas y vulnerabilidad social. La Argentina en los años noventa* (Santiago de Chile: CEPAL).
- De Ferranti, D., Perry, G. E. , Ferreira, F, H.G., Walton, M, Coady, D., Cunningham, W., Gasparini, L., Jacobsen, J., Matsuda, Y., Robinson, J., Sokoloff, K. y Wodon, Q. 2003 *Inequality in Latin America and the Caribbean: breaking with History?* (Washington D.C.: The World Bank).
- Di Filippo, A. y Jadue, S. 1976 “La heterogeneidad estructural: concepto y dimensiones” en *El Trimestre Económico*, Vol. 43, N°

169, enero-marzo.

- Doeringer, P. B. y Piore, M. J. 1971 *Internal Labor Markets and Manpower Analysis* (Lexington: Heath and Co).
- Formichella, M. M. y London, S. 2013 “Empleabilidad, Educación y Equidad Social” en *Revista de Estudios Sociales*, N° 47, septiembre-diciembre.
- Gallart, María A. 1987 *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados* (Buenos Aires: Cuadernos del CENEP).
- Gallart, M. A. 2008 *Competencias, productividad y crecimiento del empleo el caso de América Latina* (Montevideo: OIT-CINTEFOR).
- Gasparini, L., Galiani, S., Cruces, G., y Acosta, Pablo 2011 *Educational Upgrading and Returns to Skills in Latin America: Evidence from a Supply-Demand Framework, 1990-2010* (Germany: The Institute for the Study of Labor).
- Gerchunoff, P., y R. M. 2016 “La economía argentina y su conflicto distributivo estructural (1930-2015)” en *El Trimestre Económico*, Vol. LXXXIII, N° 83, abril-junio.
- Germani, G. 1963 “La movilidad social en la Argentina” en Lipset, S. M. y Bendix, R. (eds.) *La movilidad social en la sociedad industrial* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Gordon, D. Edwards, R. y Reich, M. 1986 *Trabajo segmentado, trabajadores divididos. La transformación histórica del trabajo en Estados Unidos* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).
- Groisman, F. 2013 “Gran Buenos Aires: Polarización de ingresos, clase media e informalidad laboral, 1974-2010” en *CEPAL*, Vol. 109.
- Hussmanns, R. 2004 *Defining and measuring informal employment* (Switzerland: International Labour Office).
- Jacinto, C y Millenaar, V. 2012 “Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, N° 52, enero-marzo.
- Kosacoff, B. y Ramos, A. 2001 *Cambios contemporáneos en la estructura industrial argentina, 1975-2000* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Krüger, N. 2016 “Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLVI, N° 2.
- Ladeux, J. y Schiaffino, P. 2017 *El capital humano en la Argentina de la Belle Époque (1869-1914)* (Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella).
- Lucas, R. E. 1990 “Why Doesn’t Capital Flow from Rich to Poor

- Countries?” en *The American Economic Review*, Vol. 80, N° 2, mayo.
- Lustig, N., Lopez-Calva, L. F. y Ortiz-Juárez, E. 2011 *The Decline in Inequality in Latin America: How Much, Since When and Why* (New Orleans: Tulane Economics Working Paper Series).
- Lustig, N., Lopez-Calva, L. F. y Ortiz-Juárez, E. 2013 *Deconstructing the Decline in Inequality in Latin America* (New Orleans: Tulane Economics Working Paper Series).
- Marshall, A. 2011 “Fuentes de crecimiento de la productividad del trabajo en una etapa expansiva (2003-2008): ¿Que sugiere el análisis inter-industrial?” en *Cuadernos del IDES*, N° 22.
- Mezzer, J. 1992 “Subordinación y complementariedad: el sector informal urbano en América Latina” en *Crítica y Comunicación*, Vol. 9.
- Mincer, J. 1975 “Education, experience and the distribution of earnings and employment: an overview” en Juster, F. T. (ed.) *Education, Income and Human Behavior* (Estados Unidos: National Bureau of Economic Research).
- Ocampo, J. A. 2001 “Raúl Prebisch y la agenda del desarrollo en los albores del siglo XXI” en *CEPAL*, Vol.2, N° 75.
- ODSA. 2015 *Progresos sociales, pobreza estructurales y desigualdades persistentes* (Buenos Aires: Fundación Universidad Católica Argentina).
- Palomino, H. y Dalle, P. 2016 “Movilización, cambios en la estructura de clases y convergencia de ingresos en Argentina entre 2003 y 2013” en *Desarrollo Económico*, Vol. 56, N° 218.
- Pérez, P. E. 2013 “Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina” en *Cuestiones de Sociología*, N° 9.
- Pinto, A. 1968 “Naturaleza e implicaciones de la “Heterogeneidad Estructural” de la América Latina” en *El Trimestre Económico*, Vol. 37, N° 1.
- Pinto, A. 1976 “La CEPAL y el problema del progreso técnico” en *El Trimestre Económico*, Vol. 43, N° 170.
- PREALC-OIT 1978 *Sector Informal. Funcionamiento y políticas* (Santiago de Chile: PREALC-OIT).
- Prebisch, R. 1949 *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas* (Santiago de Chile: CEPAL).
- Prebisch, R. 1970 *Transformación y desarrollo: la gran tarea de América Latina* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Prebisch, R. 1976 “Crítica al capitalismo periférico” en *CEPAL*, N° 1.
- Prebisch, R. 1982 *Capitalismo periférico. Crisis y Transformación* (México: Fondo de Cultura Económica).

- Rodríguez, O. 2001 “Prebisch: Actualidad de sus ideas básicas” en *CEPAL*, N° 75.
- Salvia, A. y Donza, E. 1999 *Problemas de medición y sesgos de estimación derivados de la no respuesta completa a las preguntas de ingresos en la EPH (1990- 1998)* (Buenos Aires: IIGG-UBA).
- Salvia, A., Comas, G., Ageitos, P. G., Quartuli, D., y Stefani, F. 2008 “Cambios en la estructura social del trabajo bajo los regímenes de convertibilidad y post-devaluación. Una mirada desde la perspectiva de la heterogeneidad estructural” en Salvia, A. (comp.) *Trabajo, ingresos y políticas en Argentina. Contribuciones para pensar el siglo XX* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Salvia, A. 2012 *La trampa neoliberal. Un estudio sobre los cambios en la heterogeneidad estructural y la distribución del ingreso en Argentina: 1990-2003* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Salvia, A. y Vera, J. 2015 “Las desigualdades estructurales y el efecto de la educación sobre las oportunidades de empleo pleno” en Lindenboim, J. y Salvia, A. (eds.) *Hora de Balance* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Salvia, A., Robles, R. y Fachal, M. N. 2018 “Mercado de trabajo, educación y diferenciales de ingresos laborales, principales tendencias tras dos décadas de políticas económicas diferentes (1992-2014)” en *Administración y Organizaciones*, Vol. 20, N° 38-39.
- Schultz, T. W. 1961 “Investment in Human Capital” en *The American Economic Review*, Vol. 51, N° 1, marzo.
- Tokman, V. E. 1982 “Desarrollo desigual y absorción de empleo. América Latina 1950-1980” en *Revista de ICEPAL*, N° 17, agosto.
- Trujillo, L. y Villafañe, S. 2011 “Dinámica distributiva y políticas públicas: dos décadas de contrastes en la Argentina contemporánea” en Novick, M. y Villafañe, S. (eds.) *Distribución del ingreso. Enfoques y políticas públicas desde el Sur* (Buenos Aires: PNUD-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social).
- Vera, J. 2013 “Informalidad y segmentación laboral desde la perspectiva estructuralista: una aplicación para la Argentina” en *Laboratorio*, Vol 14, N° 25.

ANEXO

Tabla A1. Desglose de los sectores y categorías económico-ocupacionales de la ocupación principal y de los ingresos provenientes de la misma

SECTORES	TIPO DE INGRESO DE CADA CATEGORÍA/SECTOR
SECTOR PRIVADO FORMAL Actividades laborales de elevada productividad y altamente integradas económicamente a los procesos de modernización. Se las define habitualmente como aquellas que conforman el mercado más concentrado o estructurado. En términos operativos, son ocupaciones en establecimientos medianos o grandes o actividades profesionales.	Salarios como obrero o empleado que trabaja en establecimiento privado con más de cinco ocupados. Utilidades como cuenta propia profesional. Ganancias como patrones profesionales o de establecimientos con más de cinco ocupados.
SECTOR PRIVADO INFORMAL Actividades laborales dominadas por la baja productividad, alta rotación de trabajadores, inestabilidad y su no funcionalidad al mercado formal o más estructurado. En términos operativos, son ocupaciones en establecimientos pequeños, actividades de servicio doméstico o actividades independientes no profesionales.	Salarios como obrero o empleado no profesional que trabaja en establecimiento privado con hasta cinco ocupados. Utilidades como cuenta propia o ayuda familiar sin calificación profesional. Ganancias como patrón de establecimiento con hasta cinco empleados con calificación no profesional. Ingresos como trabajador que presta servicios domésticos en hogares particulares.
SECTOR PÚBLICO Actividades laborales vinculadas al desarrollo de la función estatal en sus distintos niveles de gestión. Es decir, ocupaciones en el sector público nacional, provincial o municipal.	Salarios de obrero y empleado ocupado en el sector público. Salarios de beneficiarios de programas sociales que realizan contraprestación laboral para el sector público.

Fuente: Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG)-FSC-UBA, con base en datos de la EPH-INDEC.

Tabla A2. Distribución de la población ocupada por segmento de empleo según sector de inserción y años seleccionados. Gran Buenos Aires: 1974, 1980, 1988, 1992, 1998, 2003, 2007 y 2016

Sector de inserción	Segmento de empleo	Año							
		1974	1980	1988	1992	1998	2003	2007	2016
Sector Moderno	Segmento regulado	66,0%	72,0%	59,8%	66,2%	56,9%	64,4%	71,9%	79,1%
	Segmento no regulado	34,0%	28,0%	40,2%	33,8%	43,1%	35,6%	28,1%	20,9%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sector Público*	Segmento regulado	s/d	s/d	s/d	66,9%	58,1%	71,5%	75,4%	86,7%
	Segmento no regulado	s/d	s/d	s/d	33,1%	41,9%	28,5%	24,6%	13,3%
	Total	s/d	s/d	s/d	100%	100%	100%	100%	100%

Empleo, educación e ingresos: el caso del Gran Buenos Aires (1974-2016)

Sector Privado Formal	Segmento regulado	s/d	s/d	s/d	66,0%	56,6%	62,2%	70,9%	76,6%
	Segmento no regulado	s/d	s/d	s/d	34,0%	43,4%	37,8%	29,1%	23,4%
	Total	s/d	s/d	s/d	100%	100%	100%	100%	100%
Sector Micro Informal	Segmento regulado	56,2%	58,8%	41,7%	49,9%	32,7%	16,2%	25,0%	31,2%
	Segmento no regulado	43,8%	41,2%	58,3%	50,1%	67,3%	83,8%	75,0%	68,8%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total ocupados	Segmento regulado	62,3%	66,6%	52,0%	58,8%	46,6%	40,7%	50,7%	58,6%
	Segmento no regulado	37,7%	33,4%	48,0%	41,2%	53,4%	59,3%	49,3%	41,4%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*Excluye empleados públicos ocupados en programas públicos de empleo.

Tabla A3. Incidencia del empleo no regulado por nivel educativo y sector de inserción. Gran Buenos Aires: 1974, 1980, 1988, 1992, 1998, 2003, 2007 y 2016

Sector de inserción	Nivel educativo	Año							
		1974	1980	1988	1992	1998	2003	2007	2016
Sector Moderno	HSI	37,5%	31,5%	47,1%	40,8%	50,6%	43,8%	38,6%	30,2%
	SCTUI	24,6%	21,7%	34,3%	27,6%	39,5%	35,5%	23,5%	18,0%
	TUC	26,8%	20,2%	28,4%	25,1%	34,5%	27,0%	23,8%	17,4%
	Total	34,0%	28,0%	40,3%	33,8%	43,1%	35,6%	28,1%	20,9%
Sector Público*	HSI	s/d	s/d	s/d	43,3%	51,6%	31,0%	35,7%	19,7%
	SCTUI	s/d	s/d	s/d	21,9%	38,1%	35,2%	22,3%	14,5%
	TUC	s/d	s/d	s/d	35,0%	38,7%	22,0%	20,1%	10,4%
	Total	s/d	s/d	s/d	33,1%	41,9%	28,5%	24,6%	13,3%
Sector Privado Formal	HSI	s/d	s/d	s/d	40,5%	50,5%	46,5%	39,2%	32,1%
	SCTUI	s/d	s/d	s/d	29,3%	39,9%	35,5%	23,7%	19,0%
	TUC	s/d	s/d	s/d	20,1%	32,4%	29,4%	25,8%	21,2%
	Total	s/d	s/d	s/d	34,0%	43,4%	37,7%	29,1%	23,4%
Sector Micro Informal	HSI	47,0%	42,3%	61,2%	52,5%	73,2%	87,4%	82,7%	74,1%
	SCTUI	35,0%	32,7%	45,5%	43,5%	53,5%	79,2%	65,2%	63,5%
	TUC	23,6%	52,3%	52,2%	41,3%	57,2%	67,8%	57,7%	60,2%
	Total	45,0%	41,1%	58,0%	50,1%	67,3%	83,5%	74,9%	68,7%

Total ocupados	HSI	41,4%	36,4%	54,5%	47,3%	63,4%	74,6%	66,2%	56,6%
	SCTUI	27,4%	25,0%	38,0%	33,7%	44,6%	56,3%	40,2%	37,2%
	TUC	26,3%	26,4%	31,4%	27,3%	37,7%	34,2%	30,2%	24,1%
	Total	38,1%	33,3%	48,0%	41,3%	53,7%	61,4%	49,5%	41,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*Excluye empleados públicos ocupados en programas públicos de empleo.

**HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

Tabla A4. Evolución de la media de ingresos laborales horarios reales de la población ocupada por máximo nivel educativo alcanzado según sector de inserción. Gran Buenos Aires: 1974-2016. En pesos del 4° trimestre de 2016

Sector de inserción		Año							
		1974	1980	1988	1992	1998	2003	2007	2016
Sector Moderno	HSI	110,94	90,07	52,44	61,48	66,12	51,26	62,02	67,11
	SC-TUI	180,15	151,77	92,48	102,42	109,53	79,09	84,19	91,96
	TUC	251,04	244,31	152,93	164,97	223,94	136,08	157,94	148,00
	Total	135,14	119,86	80,46	93,29	117,91	87,59	98,22	104,64
Sector Público*	HSI	s/d	s/d	s/d	61,73	76,27	50,77	64,47	75,59
	SC-TUI	s/d	s/d	s/d	85,96	114,02	76,55	92,29	109,19
	TUC	s/d	s/d	s/d	113,30	179,26	134,16	139,27	154,51
	Total	s/d	s/d	s/d	86,02	128,94	94,76	106,03	125,91
Sector Formal	HSI	s/d	s/d	s/d	61,44	64,70	51,26	61,49	65,63
	SC-TUI	s/d	s/d	s/d	107,31	108,37	79,35	82,45	87,19
	TUC	s/d	s/d	s/d	190,33	245,35	136,61	167,69	144,53
	Total	s/d	s/d	s/d	95,10	115,18	85,20	95,97	97,78
Sector Micro Informal	HSI	93,42	84,27	42,61	73,55	69,34	42,23	47,49	59,28
	SC-TUI	118,07	126,56	71,06	96,05	95,36	54,14	69,42	71,74
	TUC	137,33	163,46	114,55	150,97	134,87	103,84	125,29	107,55
	Total	97,42	93,49	50,15	81,19	79,39	50,07	60,86	68,41
Total ocupados	HSI	103,69	87,40	47,27	68,05	67,59	44,62	52,73	62,31
	SC-TUI	163,86	144,16	85,36	99,92	104,21	66,65	78,17	83,27
	TUC	233,99	228,64	148,13	162,96	211,29	130,11	151,69	141,30
	Total	121,07	109,08	67,24	87,73	100,86	67,09	80,92	88,93

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPH, INDEC (Octubre 1974, 1980, 1988, 1992 y 1998, y cuartos trimestres 2003, 2007 y 2016).

*Excluye empleados públicos ocupados en programas públicos de empleo.

**HSI: Hasta Secundario Incompleto / SC-TUI: Secundario Completo y Terciario/Universitario Incompleto / TUC: Terciario/Universitario Completo.

HETEROGENEIDADES REGIONALES, EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA E INSERCIÓN LABORAL ENTRE LOS 16 Y LOS 25 AÑOS EN URUGUAY. UN ESTUDIO CON BASE A LOS MICRODATOS DEL PANEL PISA 2003-2012

Tabaré Fernández Aguerre*, Agustina Marques** y
Ángela Ríos***

ANTECEDENTES

El objeto de este artículo es analizar el proceso de ingreso al mercado de trabajo, que se inicia con la primera experiencia laboral, en general coincidente con el cursado de la Educación Media, y que puede considerarse concluido sobre los 25 años, edad normativa de egreso de la Educación Superior. En cuanto a este período y sus consecuencias

* Licenciado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay; Magister en Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado, Chile; Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología, El Colegio de México. Premio Academia Mexicana de Ciencias 2005 Tesis de Doctorado. Consultor Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México (2002-2005). Ex Coordinador Nacional de PISA (2007); Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República (2014-2017). Profesor Agregado en Régimen de Dedicación Total, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

** Licenciada y Magister en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Profesora Asistente, Tecnicatura en Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y Centro Universitario de Tacuarembó; Profesora Asistente del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.

*** Licenciada en Sociología y Magister en Demografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Profesora Asistente Departamento de Sociología y en el Programa de Población de la Universidad de la República. Investigadora en Salud de la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE).

sobre la vida adulta, la bibliografía registra un fuerte debate, tanto teórico como de políticas públicas. Su relevancia en la agenda pública tiene que ver con al menos dos riesgos que afectan la transición: a) la inactividad o repliegue; y b) la informalidad y el desempleo. Estos aspectos, a su vez, ponen en juego la matriz de los regímenes de bienestar y la capacidad del Estado de actuar en el nuevo contexto de la globalización (Hanushek y Woessmann, 2011).

Nuestro abordaje presentará una primera variante respecto del tratamiento estándar más frecuente que se puede encontrar sobre este tema. Siguiendo una línea de trabajo desplegada por nuestro grupo de investigación (Fernández y Marques, 2017; Fernández, Marques y Lorenzo, 2018; Lorenzo, 2013; Fernández, Boado, Lorenzo y Pirelli, 2013; Fernández y Lorenzo, 2014; Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013), aquí abordaremos el tema de la inserción laboral con datos longitudinales provistos por la Segunda Encuesta de Seguimiento aplicada en 2012 a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003) (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, 2013). En lugar de abordar la inserción con base en una única variable que mide un Estado, atenderemos a tres variables dependientes que capturan la transición laboral i) la condición de actividad entre los 15 y los 25 años, ii) la experiencia del desempleo hasta los 25 años y iii) el goce de protección social en el empleo, también hasta los 25 años. Nuestra primera hipótesis es que estos logros de la transición aparecen fuertemente estratificados para el Uruguay de finales del siglo XX y comienzos del XXI. Esto es, en la trayectoria de ingreso al mercado de trabajo parecería pesar más el componente de activos (y de desigualdades adscriptas) que el aprovechamiento de las oportunidades provistas por distintas esferas sociales.

En segundo lugar, nuestro foco de atención estará puesto en la relación entre educación y trabajo. Desde el punto de vista de los determinantes de la desigualdad en la transición, una parte siempre álgida en el debate viene provocada por las hipótesis derivadas del capital humano. Aprovechando la riqueza de información que permite el Estudio PISA-L 2003, nos proponemos responder dos preguntas: ¿cuánto afecta a la transición la medida global del capital humano como competencias y cuánto la modalidad acreditada en la Educación Media? Nuestra segunda hipótesis más fundamental aquí es que ambos factores, las competencias y las credenciales tienen un efecto significativo y positivo del papel de la Educación Técnica.

En tercer lugar, queremos innovar analizando los efectos que habrían tenido las estructuras territorialmente diferenciadas de oportunidad sobre la desigualdad de resultados de la inserción laboral. El enfoque predominante para el análisis ha mostrado el papel crucial del capital cultural y económico de las familias y las brechas de género (que desalientan

el empleo femenino, sea por oportunidades, retribución o condiciones). Proponemos un primer ejercicio teórico-metodológico que, apoyándose en la acumulación histórica de la sociología de la educación, incorpora elementos de la sociología histórica y del análisis espacial, para avanzar en un concepto de estructura de oportunidad que integra bienes y servicios provistos a partir de distintos niveles de organización territorial: las “áreas locales”, los departamentos y las macro-regiones. Nuestra hipótesis, la tercera a testear en este estudio, es que tales diferencias territoriales constituyeron elementos fundamentales de la estructura de desigualdad de oportunidades en la transición al empleo.

CAPITAL HUMANO E INSERCIÓN LABORAL: EL CASO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

La inserción en el mercado de trabajo de quien antes no tenía la condición de económicamente activo podría suponerse que es el resultado exitoso de una determinada acumulación de capital humano que resulta de interés para satisfacer las necesidades de la demanda laboral. Así expuesto, este sería un caso particular de aplicación de la Teoría del Capital Humano (Becker, 1962; Mincer, 1958).

Conforme a esta teoría, una medida que informara cuáles son los conocimientos y habilidades básicas que tiene una persona, debiera esperarse que estuviera asociada fuerte y positivamente tanto a su condición de actividad como también a su retribución y otras variables indicativas del logro. Si bien históricamente esta medida de capital humano estuvo expresada por los años de educación formal aprobados (Mincer, 1958), desde fines de los años noventa distintos organismos nacionales y sobretodo, internacionales, se abocaron a contar con medidas de competencias escolares. Esta es una de las razones de la existencia y difusión primero del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por su sigla en inglés) y luego de los estudios longitudinales con base en PISA (PISA-OECD, 2010; OECD-UNESCO, 2003), uno de los cuales utilizamos aquí respecto a Uruguay (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, 2013)

Ahora bien, el debate tanto desde la Sociología así como también entre hacedores de política pone el acento en los potenciales efectos diferenciales de la modalidad técnica de Educación Media en cuanto a mitigar ciertos riesgos o aumentar la probabilidad de ciertos logros positivos. No se trata solo del volumen de competencias, sino de la variedad conformada. En América Latina fue y sigue siendo muy importante la relación entre la extensión de la oferta de la Educación Técnica (ET), la diversificación de la matriz productiva y la sostenibilidad del desarrollo (Heuguerot, 2002; Cervini y Basualdo, 2003; Lorenzo, 2013; Sevilla, 2017). Este debate se extendió fuertemente en

los países centrales, ya no a raíz del desarrollo sino de la expansión de la Educación Superior Técnica como mecanismo de movilidad social inter-generacional, de la reducción del riesgo del desempleo y en general como instrumento para la democratización del conocimiento (Arum, Gamoran y Shavit, 2007; Gangl, 2001).

Finalmente, y dentro de este debate microeconómico, se puede identificar aún una posición distinta y en cierta medida innovadora. Parte de la base de evaluar que los efectos de la ET serían variables a lo largo del ciclo de vida. Esta línea de investigación se encuentra en un estudio destacable de Hanushek, Woessmann & Zhang (2011) quienes usaron microdatos del *International Adult Literacy Survey* (IALS) conducido por la OECD entre 1994 y 1998 y del cual participaron 15 países. Los autores partieron de sostener la hipótesis de que, al comienzo de la vida laboral, los individuos con una credencial ET tenían mejores perspectivas que aquellos que habían cursado una educación media general (EMG). Sin embargo, el foco de su trabajo fue testear la hipótesis más sofisticada de que a lo largo de la vida (entre los 16 y los 65 años) la brecha entre ambas modalidades se cerraba hasta que se invertían las perspectivas laborales (Hanushek, Woessmann y Zhang, 2011).

Con base en estos antecedentes, nuestra hipótesis (hip 2) propone terciar en este debate sosteniendo que tanto el volumen de conocimientos y habilidades (típico elemento promovido desde Becker y los economistas) como también la modalidad de Educación Media tienen un efecto significativo sobre el éxito de evitar los riesgos de la transición al trabajo y por tanto, mantenerse activo en el mercado a los 25 años, no haber experimentado el desempleo y alcanzar un empleo protegido. Es claro que, a diferencia de la primera hipótesis “reproductivista”, un hallazgo consistente con esta hipótesis supone una señal esperanzadora respecto a los impactos que habría de tener el fortalecimiento de la inversión educativa. Sin embargo, un análisis más específico de este aspecto nos lleva al problema de la heterogeneidad territorial.

LA ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES Y LOS NIVELES DE ESPACIALIZACIÓN SOCIAL: REGIÓN, DEPARTAMENTO Y ÁREA LOCAL

Por estructura de oportunidades entendemos, junto con Carlos H. Filgueira y Rubén Kaztman (1999), “la disponibilidad de bienes, servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos”. Desde el punto de vista territorial resulta claro que los individuos no se encuentran ubicados geográficamente a una misma distancia de

la provisión de bienes o del uso de servicios socialmente relevantes. ¿Cuánto puede suponerse que un individuo se desplace en condiciones cotidianas, diarias, a los efectos de realizar las compras necesarias para la preparación de los alimentos, para llegar a su lugar de trabajo, para realizar controles de salud a los niños, cobrar su jubilación, desempeñarse en su empleo o asistir a la escuela primaria?

Esta pregunta *práctica* está en la base de la introducción de los términos “localidad centro de servicios” y “áreas locales” hecha por CLAEH/CINAM (1963). Por el primero, estos se refirieron a centros urbanos de muy heterogénea conformación en población, variedad de servicios y calidad de prestaciones: desde los parajes hasta las capitales departamentales. En segundo lugar, introdujeron la noción de “áreas de influencia” o más claramente “áreas locales” como aquel territorio circundante a un centro de servicios conformado por el perímetro máximo que, *a los efectos diarios y cotidianos, las personas de comienzos de la década sesenta del siglo pasado, podrían llegar a recorrer hasta una hora a los efectos de satisfacer esas necesidades*. Es razonable pensar que frente a cada tipo de necesidad es posible que la distancia y el tiempo serán distintos. Los investigadores ignoraron estas diferencias y asumieron una distancia hipotética única y le llamaron la “curva isomórfica”. Las superficies promedio por centro de servicio variaban desde 900km² en las áreas ganaderas a hasta los 81km² para el departamento de Canelones. En otro lugar de este libro ahondamos en este concepto, aplicándolo a la dimensión educativa. Aquí nos concentraremos en el caso de la primera inserción laboral.

La variabilidad tanto en la extensión de las áreas locales como en la magnitud y diversidad características de las estructuras de oportunidades según el lugar del país donde se ubican, permiten avanzar en el estudio de algunos factores que podrían estar detrás de tal diferenciación. Estos factores han sido conceptualizados como “procesos de espacialización” por la Geografía Humana (Paasi, 1986; Shields, 1991; Paasi y Mezger, 2016). Con una mirada de larga duración (Braudel, 1958), hemos identificado 11 de estos macro procesos, que habrían operado entre la época colonial y el último cuarto del siglo XX, con impactos configurativos diferenciales en el territorio (Fernández, 2018). Sobre la base geopolítica de la primera regionalización histórica del país, configurada cuando era parte del Virreinato del Río de la Plata (1777-1810), procesos económicos, políticos y demográficos, institucionalizaron una persistente diferenciación del territorio en departamentos, regiones económicas y áreas locales. Los primeros constituyen unidades geográficas persistentes que organizaron el despliegue de los diferentes sectores de servicios estatales, por ejemplo la Educación Primaria y luego la Secundaria. Las macrorregiones

persistieron en su configuración económica tanto durante la modernización rural (1860-1900), como con el desarrollo del ferrocarril (1870-1920) y con el siglo de la agriculturización (1880-1980) (Fernández, González, Marques y Rodríguez, 2018; Fernández, 2018; Bereta Curi, 2012; Moraes, 1990). La matriz productiva (en cuanto a las relaciones técnicas de producción), los circuitos de aprovisionamiento de insumos y de colocación de la producción habrían tenido una configuración regional, más que departamental o local. Finalmente, las “áreas locales” se configuraron con base a las singularidades en que se verificó la fundación (incluido aquí en forma importante, quién fue el agente principal y organizador de la fundación), la relación con la distribución de tierras (sobre todo en la época colonial y hasta mediados del siglo XIX), la presencia de nuevas corrientes migratorias y, más entrado el siglo XX, con los procesos de industrialización y de balnearización (Díaz, 2004; Bértola, 1991; Beretta, Jacob, Rodríguez Villamil y Sapriza, 1978; Florit y Piedracueva, 2014).

TERRITORIOS E INSERCIÓN LABORAL

La estructura de oportunidades, tal como ha sido reseñada arriba, está constituida en una de sus dimensiones fundamentales, por la esfera económica, tanto en términos de oportunidades productivas como en términos de oportunidades y características del empleo al que pueden acceder quienes habitan esos territorios (Katzman y Filgueira, 1999; CLAEH / CINAM, 1963). Este es el foco de interés aquí.

Partimos de dos supuestos generales cuya discusión teórica y empírica merecería un detalle que por extensión no podremos más que esbozar. Para ensayar una respuesta práctica a una pregunta práctica: ¿cuánto puede suponerse que un individuo se desplace, en condiciones cotidianas, para realizar su trabajo?

Propondremos que determinar tal distancia máxima requeriría estipular una función que vincule tres factores: (i) los beneficios con que ese empleo retribuye; (ii) los costos del transporte; y (iii) el tiempo de los desplazamientos. Esta función individual podría agregarse para cada tipo de ocupación. Las distancias se trazarían en los mapas situando como origen el centro poblado o de servicios de cada área local. Supondremos, además, que sería posible agregar las diferentes curvas en una curva de distancia máxima que sería típica para cada área local. Básicamente, estas operaciones empíricas modelizan lo realizado hace cincuenta años atrás por CLAEH / CINAM¹, pero le-

1 CLAEH: Centro Latinoamericano de Economía Humana, integrado por varios países de América Latina. CINAM: Compañía de Investigaciones Sociales del IRFED con sede en Francia.

vantando la restricción fuerte de que fueran establecidas de antemano con base en un parámetro de distancia o de tiempo, suponiendo que la incidencia de los beneficios y del costo fueran cero.

En segundo lugar, supondremos que estas curvas dibujadas en forma concéntrica desde cada “centro de servicios”, mostrarían áreas específicas singulares, y múltiples intersecciones y también encadenamiento de localidades pequeñas a localidades mayores, en particular, con las capitales departamentales. Esto es, las oportunidades de empleos capitalinos (básicamente el nivel de beneficios) determinarían fuertes incentivos a extender la distancia diaria recorrida y ampliaría, por lo tanto, el mercado de trabajo al nivel departamental. Más aún, supondremos que tal extensión sobre pasa los límites institucionales del departamento y tienden a converger con las regiones socioeconómicas (es decir, las matrices productivas) en que las áreas locales están inscriptas. Algo similar puede sugerirse en términos de los beneficios del acceso a la oferta educativa (general o técnica, en este caso nuestro interés se centra en la segunda), en tanto se espera que la existencia de mercados de trabajo que se configuran en regiones, opere sobre los costos, beneficios y desplazamientos hacia la oferta de educación técnica, la cual se encuentra geográficamente más concentrada que la educación general.

Nuestra siguiente hipótesis (hip 3) es que tales estructuras territorialmente diferenciadas de oportunidades, con base en la matriz socioeconómica regional, constituyen un factor estadísticamente significativo en la explicación de las diferencias en la inserción ocupacional de los jóvenes uruguayos nacidos a fines de los años ochenta que analiza este estudio.

LA HETEROGENEIDAD REGIONAL A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

En este apartado se describe la evolución de los indicadores macroeconómicos del período 2006-2012 y educativos en clave regional, de forma de enmarcar el contexto en que la generación de jóvenes evaluada por PISA en 2003 realizó sus elecciones de continuidad de estudios en el sector técnico y en que realizaron su ingreso al mercado laboral por primera vez².

2 La generación evaluada por PISA 2003 nació en los años 1987-1988, a través de la infancia y la primera adolescencia durante el período de apertura económica del país (1985-2003), que como se verá más adelante, tuvo efectos sobre el mercado de trabajo de los adultos y sobre la desigualdad y la incidencia de la pobreza en los hogares. Al momento de la evaluación PISA en 2003, los jóvenes tenían 15 años de edad, se encontraban mayoritariamente en el décimo grado de educación y aún no habían comenzado la trayectoria laboral. Por lo tanto, se puede considerar con razón que el período en que se efectivizaron las decisiones educativas de los jóve-

EL CONTEXTO MACRO-ECONÓMICO

Las tendencias macroeconómicas recientes se caracterizan por la persistencia en la diferenciación del mercado de empleo de los jóvenes entre los años inmediatamente previos a la crisis de 2002, y el período de reactivación económica que tuvo lugar a partir de 2006. La generación de estudiantes PISA 2003 experimentó hasta 2004 un contexto macroeconómico caracterizado por una contracción del mercado de empleo, un aumento de las tasas de desempleo generales y de poblaciones específicas que típicamente se emplean como fuerza de trabajo secundaria de los hogares en épocas de crisis (como jóvenes o mujeres). Como consecuencia de la flexibilización del mercado de trabajo y de la crisis, el desempleo juvenil alcanzó un 32,5% en 2006, aunque el femenino joven fue sensiblemente superior. Esta dinámica, a su vez, mostró particularidades en términos de nivel y de temporalidades según las regiones, en tanto aquellas en mayor contacto con los países vecinos recibieron el impacto de la recesión en el comercio y la producción antes que la capital y su área de influencia (en general los impactos de la crisis se experimentaron algunos años antes en el interior del país para luego en 2003 afectar fuertemente a Montevideo) (Boado y Fernández, 2006).

Como se observa en la Tabla 1, en 2006 algunas regiones como Merin y Frontera contaban con poco más de la mitad de los jóvenes entre 14 y 29 años en actividad, mientras que la tasa de empleo era sensiblemente inferior. Por el contrario, Montevideo, Sureste y Este se mostraban como las regiones más dinámicas en términos de actividad y empleo, aunque con tasas de desempleo juvenil considerablemente altas, comparadas con la tasa para toda la población económicamente activa (la tasa general era de 10,8% en 2006).

A partir de 2005, la incipiente recuperación económica se vio acompañada, a partir del ascenso al gobierno del Frente Amplio, de políticas sociales y laborales que retomaron diversos instrumentos de negociación laboral, protección y fiscalización. La tasa abierta de desempleo disminuyó hasta el año 2012, cuando alcanzó el 6,4%, aunque las distancias en las tasas entre jóvenes y adultos se mantuvieron bastante estables: por ejemplo, en 2012 último período observado para la cohorte que estudiamos, fue del 14,1% para jóvenes entre 14 y 29 años. Si bien la evolución económica de las regiones en el período expresa el crecimiento general del país, persisten brechas históricas

nes se concentra entre 2003 y 2012. Por razones de comparabilidad de los datos, dado que la evaluación PISA tiene representatividad nacional a nivel urbano y rural y que la Encuesta Nacional de Hogares tiene representatividad para localidades menores y rurales a partir de 2006, se acotó la descripción del contexto macroeconómico al período 2006-2012.

entre regiones, profundizadas por la expansión de economías puntuales, producto del incremento de los precios internacionales de los productos exportables uruguayos, el crecimiento de los sectores de turismo y servicios, así como de shocks de inversión extranjera directa (por ejemplo en el sector de la producción de pasta de celulosa).

Tabla 1 Tendencias en el mercado de empleo 2006-2012 (en porcentajes)

Tasa de actividad joven (14 a 29)	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	63.9	67.2	5.2
Gran Canelones	64.1	65.2	1.7
Suroeste	63.4	67.7	6.8
Litoral	60.3	58.8	-2.5
Frontera Noreste	57.5	53.0	-7.8
Cuenca Laguna Merin	55.2	59.9	8.5
Este	63.8	62.6	-1.9
Central	57.4	59.5	3.7
Total país	62.3	63.9	2.6
Tasa de empleo juvenil (14-29 años)	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	50.2	57.9	15.3
Gran Canelones	48.9	55.5	13.5
Suroeste	53.4	59.8	12.0
Litoral	47.2	50.2	6.4
Frontera Noreste	43.7	45.1	3.2
Cuenca Laguna Merin	39.6	48.9	23.5
Este	50.9	54.4	6.9
Central	46.0	50.5	9.8
Total país	48.9	55.0	12.5
Tasa de desempleo juvenil	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	21.4	13.8	-35.5
Gran Canelones	23.7	15.0	-36.7
Suroeste	15.9	11.6	-27.0
Litoral	21.8	14.6	-33.0
Frontera Noreste	24.2	14.9	-38.4
Cuenca Laguna Merin	28.6	18.3	-36.0
Este	20.2	13.1	-35.1
Central	20.1	15.1	-24.9
Total país	21.6	13.9	-35.6

Tasa de desempleo femenino joven	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	25.6	15.3	-40.2
Gran Canelones	29.9	19.9	-33.4
Suroeste	20.1	15	-25.4
Litoral	29.5	20.6	-30.2
Frontera Noreste	32.6	19.1	-41.4
Cuenca Laguna Merin	38.4	25.7	-33.1
Este	26.6	17.3	-35.0
Central	25.1	22.7	-9.6
Total país	27.2	17.6	-35.3
informalidad empleo joven	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	35.1	17.4	-50.4
Gran Canelones	44.3	29.8	-32.7
Suroeste	45.9	29.9	-34.9
Litoral	47.1	40.2	-14.6
Frontera Noreste	62.8	45.8	-27.1
Cuenca Laguna Merin	53.9	47.3	-12.2
Este	42.8	26.4	-38.3
Central	49.8	33.8	-32.1
Total país	42.7	28.4	-33.5

Fuente: Elaboración propia en base a ENHA 2006 y ECH 2012.

Así, si bien Montevideo, Sureste y Canelones muestran los indicadores más altos de actividad y empleo, la magnitud de la recuperación en el período considerado es más modesto que en otras regiones cuyo punto de partida en 2006 era más bajo. Por ejemplo, se observa que la región Merin, pese a mostrar los peores indicadores de mercado de empleo en 2006, muestra los mayores crecimientos en actividad y empleo entre 2006 y 2012 (con un 23,5% de crecimiento del empleo en 6 años). La caída de la tasa de desempleo juvenil es marcada en todas las regiones (por encima del 30% de disminución) aunque las dinámicas por las que ello ocurre son diversas. Mientras que en Merin el grueso de la disminución se explica por mayores tasas de empleo, en la región Frontera muestra un *repliegue hacia la inactividad* de los jóvenes (ello pese a una significativa caída del desempleo entre las mujeres jóvenes, que se redujo 41,4% en 6 años).

En esta evolución se espera encontrar que la credencial educativa técnica tendría su mayor utilidad en maximizar el “ajuste entre educación-empleo” reduciendo dos riesgos: a) la experiencia de períodos de

desempleo, y b) la rotación laboral. Esta hipótesis se especifica en términos de región en tanto se espera que la credencial técnica sea más relevante en el ajuste educación-empleo en regiones con alto nivel de desempleo joven (en que la demanda supera a la oferta de empleo y, por ende, las empresas pueden usar el ajuste a partir de la credencial como indicador de la calidad del trabajador).

Otro punto donde cabría esperar un efecto de la credencial técnica refiere a la protección del empleo por medio de su acceso dentro del sector formalizado de la economía. En Uruguay, la informalidad para los jóvenes entre 14 y 29 años alcanzó en 2006 el 42.2% y se redujo a 27,2% en 2012. Sin embargo, en algunas regiones como la Frontera o la región Merín, la informalidad alcanza aún en 2012 a más de 4 de cada 10 jóvenes ocupados, frente a un 17.4% entre los jóvenes de Montevideo. Es en este último caso donde se registra el descenso más marcado del empleo juvenil informal (se reduce a la mitad), mientras que en regiones como Merin y Litoral la reducción oscila entre un 12,2 y un 14,6%. Tal como mencionaran Fernández, Marques y Lorenzo (2018), los jóvenes enfrentan una segunda barrera a la entrada, asociada a la desprotección social al empleo. Pese a la tendencia de reducción de la informalidad que caracterizó al período, la misma persiste como un rasgo estructural del mercado de trabajo uruguayo (particularmente entre los jóvenes y en ciertas regiones de forma más marcada). En este sentido, se hipotetiza que la credencial educativa obtenida en la Enseñanza Media pueda atenuar o acentuar la probabilidad de experimentar este problema; particularmente se espera encontrar que la credencial técnica disminuya la vulnerabilidad a la informalidad, en contraposición a la credencial general.

DESIGUALDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBREZA Y DEL INGRESO

Hasta la crisis del año 2002, el modelo económico orientado hacia el mercado (en especial al dinamismo de la agro-exportación y de los servicios) y el repliegue de la acción estatal tuvo como contracara el incremento en la desigualdad de la distribución del ingreso. En 2005, el giro político en el gobierno introdujo cambios en la regulación del mercado de trabajo (como los ya mencionados de formalización, fiscalización y negociación colectiva), en la política tributaria y en la política de protección social, cuyos efectos se hacen evidentes hacia el final del período.

En la Tabla 2 se observa que el período inicial estuvo pautado por una tendencia de disminución sostenida de la pobreza (pasó de afectar al 24,2% de los hogares del país en 2006 al 8,4% en 2012) y de mejora en los ingresos de los hogares. Un punto importante en este sentido se vincula a la recuperación de los salarios, a partir del aumento del

salario mínimo nacional, que se fue alejando de un rol de mera fijación de precios de la economía y de la reinstalación de la negociación colectiva. Como primer elemento relevante, se observa que la reducción de la proporción de hogares pobres es muy marcada en el conjunto de las regiones, y es en Montevideo donde la magnitud de la disminución es menor, con un 52,3% menos hogares pobres en 6 años. Suroeste y Este son las regiones donde la disminución fue mayor, aunque ambas parten de niveles de pobreza comparativamente más bajos respecto a las restantes regiones en 2006. No en todos los casos la disminución de la pobreza estuvo relacionada con cambios en la distribución de ingresos, tal como lo expresa la proporción de hogares en el primer quintil. Tanto Montevideo como Frontera muestran un aumento en 2012 respecto a 2006, de la proporción de hogares que se encuentran en el primer quintil de ingresos, pese a que en ambas la pobreza en hogares igualmente cae. En Canelones casi se mantiene incambiada la proporción de hogares del primer quintil. Por el contrario, en las restantes regiones se reducen los hogares en el primer quintil, particularmente en el Sureste, donde la misma alcanza un 22,4%. También en términos de ingresos corrientes la variación mayor se observa en la región Sureste (un 180,9% de crecimiento en los 6 años considerados).

Tabla 2. Medidas de bienestar entre 2006 y 2012 según región

Porcentaje de hogares pobres según región	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	32,9	15,7	-52,3
Gran Canelones	28,3	8,3	-70,6
Suroeste	25,0	4,3	-82,8
Litoral	35,2	8,9	-74,7
Frontera Noreste	44,1	15,0	-66,0
Cuenca Laguna Merín	39,5	8,9	-77,5
Este	23,6	4,3	-81,8
Central	31,8	7,9	-75,2
Total país	32,5	12,4	-61,8
Proporción de los hogares en el primer quintil de ingresos	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	0,128	0,141	10,2
Gran Canelones	0,229	0,227	-0,9
Suroeste	0,196	0,152	-22,4
Litoral	0,269	0,247	-8,2
Frontera Noreste	0,365	0,384	5,2
Cuenca Laguna Merín	0,287	0,261	-9,1

Este	0.171	0.154	-9.9
Central	0.247	0.228	-7.7
Total país	0.200	0.200	0

Fuente: Elaboración propia en base a ENHA 2006 y ECH 2012

Si se traduce el efecto de estos cambios en hipótesis sobre el mercado de trabajo, es posible suponer que la mejora en la participación de los más pobres en la distribución del ingreso tendría que ver con la elevación de los salarios mínimos pagados a empleos con escasa calificación (manuales o no manuales). Esto es resultado de una política laboral de convenios y fiscalización orientada a elevar el nivel más bajo de retribuciones, acompañada por una política social de transferencias condicionadas hacia los hogares pobres. Sin embargo, la mejora de la participación de los sectores medios en la distribución del ingreso tiene que ver más con la mejora de la rentabilidad del capital humano entre quienes tienen calificaciones intermedias (por ejemplo, Educación Media completa). En este sentido, si el premio a las calificaciones de nivel medio fueran mayores para educación técnica que para educación general, ello podría tener un efecto de incentivo hacia la orientación técnica sobre los jóvenes, en particular aquellos que residían en regiones con mayores tasas de empleo, donde la rentabilidad de inversión educativa es menos riesgosa.

EVOLUCIÓN EN LOS LOGROS EDUCATIVOS

El sistema educativo uruguayo a comienzos del siglo XXI se caracteriza por la lentitud con la que se procesan cambios orientados a su universalización (como son la expansión de la cobertura y acreditación en la educación media básica, la cual es obligatoria desde 1972, y de la educación media superior, establecida como tal por la Ley General de Educación de 2008; o el acceso y el egreso de la educación terciaria).

Si se observa el panorama de la educación en Uruguay en el período, puede concluirse que, en materia de educación primaria, mantiene unas altas tasas históricas de acceso y egreso del nivel (este último alcanza al 96.7 % en 2012, 2,2 puntos porcentuales de crecimiento respecto a 2006) (MEC, 2017), a lo que se agregan mejoras en lo que refiere a la repetición en niveles críticos como primer y sexto grado (CEIP, 2017).

No obstante ello, un 27,1% de los egresados de primaria lo hace con al menos un año de extra edad (CEIP, 2017), y ello es un factor de riesgo en el pasaje entre la educación primaria y el primer ciclo de la educación media (general o técnica). A partir de las edades de finalización de primaria (11-12 años) comienza a evidenciarse la caída progresiva en la asistencia a centros educativos (MEC, 2018).

Los problemas del tránsito entre la Educación Primaria y la Media Básica revelan desigualdades enormes en materia territorial, tal como se observa en el cuadro 3. Mientras que en Montevideo, el porcentaje de jóvenes entre 15 y 29 años cuyo máximo nivel educativo alcanzado es primaria es del 11.6%, en las regiones Merín, Frontera y Central alcanza a más de 1 de cada 5 (no obstante, el indicador empeora para Montevideo en 2012). Esto significa que en dichas regiones, una proporción significativa de la fuerza laboral joven cuenta con bajos niveles de capital humano y por lo tanto, se encuentra en riesgo de un acceso al mercado laboral en condiciones de precariedad.

A su vez, la asistencia a la educación de los jóvenes entre 14 y 29 años en todos los niveles resulta sensiblemente mayor en Montevideo (dado que por ejemplo, el grueso de la oferta de educación terciaria se concentra en la capital). Sin embargo, se destaca que el mayor crecimiento en la asistencia se produjo en regiones con los menores niveles de asistencia en 2006, como el Centro, el Este y el Litoral (20,3, 27,6 y 19,3% de crecimiento respectivamente).

Tabla 3. Indicadores de evolución educativa 2006-2012 por región

Porcentaje de jóvenes entre 15 y 29 que asiste a educación formal	2006	2012	% variación 2006-2012
MVD	48,18	49,19	2,10
Canelones	37,97	43,81	15,38
Suroeste	34,23	36,26	5,93
Litoral	34,65	41,35	19,34
Frontera	35,72	41,72	16,80
Merín	34,72	37,49	7,98
Este	32,19	41,08	27,62
Central	33,99	40,88	20,27
Total país	40,80		
Porcentaje de jóvenes entre 15 y 29 con primaria como máximo nivel alcanzado	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	11,6	13,3	14,8
Gran Canelones	18,9	19,6	4,6
Suroeste	18,5	18,6	0,8
Litoral	18,9	20,6	8,8
Frontera Noreste	22,9	20,4	-10,6
Cuenca Laguna Merín	21,6	22,2	2,5
Este	17,4	14,5	-16,6
Central	20,7	21,6	4,5
Total país	16,2	16,6	2,5

Jóvenes entre 18 y 29 años que cursaron como máximo educación media	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	51,8	59,8	15,5
Gran Canelones	61,7	65,9	6,9
Suroeste	61,9	70,0	13,1
Litoral	60,8	67,8	11,5
Frontera Noreste	57,1	70,2	22,9
Cuenca Laguna Merin	58,6	71,7	22,3
Este	66,6	74,6	12,0
Central	57,0	68,9	20,8
Total país	57,0	65,9	15,6
Jóvenes entre 15 y 29 años que cursaron educación técnica	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	11,9	14,8	24,5
Gran Canelones	12,1	13,0	7,6
Suroeste	12,8	15,4	20,7
Litoral	13,9	13,6	-2,1
Frontera Noreste	9,0	12,9	42,9
Cuenca Laguna Merin	13,1	13,4	2,6
Este	9,5	12,9	35,5
Central	11,1	14,5	30,7
Total país	11,8	14,5	22,8
Mujeres entre 14 y 29 años que cursaron educación técnica	2006	2012	% variación 2006-2012
Montevideo	8,7	13,0	49,5
Gran Canelones	8,9	13,5	51,1
Suroeste	9,4	14,5	54,4
Litoral	10,1	12,0	18,9
Frontera Noreste	6,1	11,1	81,0
Cuenca Laguna Merin	8,8	9,9	12,3
Este	5,7	11,7	105,1
Central	8,2	14,8	79,9
Total país	8,5	13,3	56,5

Fuente: Elaboración propia en base a ENHA 2006 y ECH 2012.

En lo que refiere a la Educación Media, constituye el nodo crítico en el que las desigualdades se expresan en las trayectorias de los adolescentes y jóvenes uruguayos. Es así que a los 17-18 años, solo 7 de cada 10 jóvenes logró culminar la Educación Media Básica (entre 2006 y 2012 el indicador aumentó en 0.8 puntos porcentuales), mientras que a los 21-22 años, solo 4 de cada 10 culminó la Educación Media Superior (1.6 puntos porcentuales es la mejora en el indicador) (MEC, 2017).

Desagregado por región, se pueden observar diferencias en la proporción de jóvenes entre 18 y 29 años que acceden a educación media, con Frontera y Centro del país como las más rezagadas (en el caso de Montevideo, la menor proporción de quienes tienen como máximo nivel Educación Media se debe al peso de la Educación Superior). Sin embargo, entre 2006 y 2012 las brechas de calificación de educación media entre regiones han tendido a cerrarse.

Finalmente, interesa mencionar que entre la población de 14 a 29 años, un 14,1% asistió a Educación Técnica en 2012 (frente a un 11,8% en 2006) y se observa una tendencia general de crecimiento de la opción por la Educación Técnica, con una importante variación en el período de la Frontera (42,9%), el Este (35,5%) y el Centro (30,7%). Por otra parte, la asistencia a la Educación Técnica, si bien es menor entre las mujeres que entre los varones en todas las regiones, muestra un proceso de rápido aumento de la participación femenina, en particular en regiones con importante peso del sector terciario, como el turismo y los servicios (es el caso del Este, con un aumento de la asistencia femenina joven del 105,1%), o el comercio (tal es el caso de la Frontera, donde el crecimiento es del orden del 81%).

METODOLOGÍA

DATOS

Este análisis se basa en datos de la Segunda Encuesta de Seguimiento aplicada en 2012 a los alumnos uruguayos evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003) (N=2451 casos no ponderados). PISA-L 2003 es resultado de transformar la muestra nacional en un panel. Se aplicaron dos encuestas de seguimiento con carácter retrospectivo, la segunda en 2012 sobre los 24/25 años de edad (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo y Menese, 2013).

Sobre este universo, cabe destacar tres recortes hechos con base al objetivo del trabajo. Primero, nos restringimos a analizar específicamente la submuestra de jóvenes que tuvieron alguna experiencia laboral y que representan el 97% de la muestra total. Segundo, en nuestros datos existe un número muy reducido de jóvenes que, según registros hasta los 25 años, nunca se habían inscripto en un programa de Educación Media. Hemos resuelto quitarlos del análisis.

Es necesario alertar que las inferencias realizadas son válidas para la cohorte nacida entre marzo de 1987 y febrero de 1988, y que en agosto de 2003 se encontraba cursando algún grado en la Educación Media. La estimación hecha sobre la base de la Encuesta de Hogares (urbanos) de 2003, la Encuesta de Hogares Rurales (1999-2000), con proyecciones del Población de 2004 y la Encuesta Nacional De Hogares

Ampliada de 2006, informa que el 78% de la cohorte estaba escolarizada en 2003. Por tanto, nuestras inferencias no permiten describir ni concluir para aquel 22% que estaba fuera del sistema educativo.

INDICADORES DE LA INSERCIÓN LABORAL

Examinados los aspectos relativos a la oferta educativa pertinente para esta investigación, y el marco legal regulatorio para los menores de edad, conviene ahora precisar qué se entiende por inserción laboral de los jóvenes.

En primer lugar, y continuando con el antecedente de Fernández y Marques (2017), nuestra observación quedará acotada al período de tiempo que se extiende entre el primer empleo habido y la edad de 24 o 25 años que los entrevistados tenían en 2012. A esta fecha y tal como se reportó en ese texto, el 96.7% de los jóvenes había tenido ya una experiencia de primer empleo, siendo casi el 80% de ellos entre los 15 y los 18 años, hallazgo que refuerza la idea de que se trata de un período de particular densidad en la transición. Este primer aspecto no parece por su casi universalidad, de interés para el examen estadístico.

Esquema 1 Conjunto de variables dependientes para los modelos a ajustar

Variable	Descripción
y1	Condición de ocupado a los 25 años
Y2	No tuvo períodos de desempleo entre 2007 y 2012
Y3	Formaliza su inserción laboral o mantiene un empleo formal entre el primer y el último empleo

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, sería esperable que el estado “exitoso” a observar una vez transitado este período fuera la condición de ocupado, esto es, estar en calidad de “ocupado”. El 84.4% del total de los jóvenes entrevistados con experiencia laboral se encontraba en esta situación. Por tanto, parece razonable examinar tal como lo hacen Hanushek, Woessmann y Zhang (2011) cuáles son los determinantes de que un individuo esté en este estado. Esta será nuestra primera variable dependiente (“y1”).

En tercer lugar, la incidencia de la ET en la inserción laboral de los jóvenes debería evaluarse a la luz de los dos aspectos informados como estructurales en la revisión macroeconómica: la experiencia de desempleo y la informalidad. El primer aspecto se evalúa considerando aquellos que tomaron la decisión de ingresar al mercado de empleo y que experimentaron algún período de desempleo en dos modalidades

singulares que fueron captadas por esta encuesta: sea porque aún buscan trabajo por primera vez, o porque estuvieron desempleados entre dos empleos sucesivos. Esta será nuestra segunda variable dependiente (“y2”). Respecto a la informalidad, seguimos aquí la propuesta de Fernández y Marques (2017) de considerar la evolución de la informalidad en el período: esto es, el cambio en la protección social gozada en el primer empleo al actual (o último) empleo. Esta será nuestra tercera variable dependiente (“y3”).

INDICADOR DE CAPITAL HUMANO (1): COMPETENCIAS

El capital humano será entendido a través del puntaje en la prueba de Matemática aplicada a los estudiantes por PISA en 2003. De los cinco valores plausibles publicados por PISA, utilizamos el primero de ellos para nuestras estimaciones (OECD-PISA, 2005). Para Uruguay, y la muestra analizada aquí, el promedio fue de 423 puntos con un desvío de 3.

INDICADORES DE CAPITAL HUMANO (2): CREDENCIAL EDUCATIVA

El objetivo del estudio y su pretensión causal, requiere identificar el logro educativo máximo que haya tenido el joven antes de ingresar al mercado de trabajo. Por logro educativo, entenderemos en primer lugar y conforme a lo analizado sobre las elecciones educativas, el nivel que ha inscripto. La combinación de las distintas modalidades, niveles y resultado, permiten delimitar 11 categorías, tal como se presenta en el Esquema 2.

Esquema 2 Variables identificadoras de la Educación

Variable	Descripción	
ED0	Nunca ingresó al Ciclo Básico, cualquiera fuera la modalidad	ETA==0
EG1	Ingresó a Educación Media Básica General (EMBG) sin acreditarlo	ETA==0
ET1	Ingresó a Educación Media Básica Técnica (EMBT) sin acreditarlo	ETA==1
EG2	Acreditó Educación Media Básica General (EMBG) sin continuar en Media Superior	ETA==0
ET2	Acreditó Educación Media Básica Técnica (EMBT) sin continuar en Media Superior	ETA==2
EG3	Ingresó a Bachillerato Diversificado (BD) sin acreditar	ETA==0
ET3	Ingresó a Bachillerato Tecnológico (BT) sin acreditar	ETA==1
EG4	Acreditó Bachillerato Diversificado (BD) sin continuar en ES	ETA==0
ET4	Acreditó a Bachillerato Tecnológico (BT) sin continuar en ES	ETA==2
ET5	Ingresó a Cursos Técnicos en Media Superior	ETA==1
ES	Ingresó a Educación Superior	ETA==0

Fuente: Elaboración propia.

El problema de la identificación del grupo de comparación Técnico/General es propio tanto en cada nivel como en relación con el nivel anterior. Por ejemplo, la ET1 se compara tanto con la EG1 como con la ED0. Lo mismo ocurre con la categoría EG2: es necesario explorar si se observan diferencias significativas tanto contra la categoría ET2 como con las categorías anteriores. Conforme a las descripciones hechas en páginas anteriores, entendemos que las primeras tres categorías en realidad no configuran diferencias sustantivas en la formación del estudiante. Por lo tanto, podrían ser agrupadas. A su vez, el primer grupo de comparación más nítido es la acreditación de la Educación Media Básica General (EMBG) sin continuidad en la EMS (ED03).

El requisito de la precedencia temporal lo operacionalizamos informando el logro observado el año anterior al de ingreso al mercado de trabajo. Este distanciamiento permite minimizar la crítica de la doble determinación o de la causalidad inversa entre la educación y trabajo.

En nuestro anterior trabajo (Fernández, Marques y Lorenzo, 2018), hallamos que el contraste más simple y a la vez más significativo entre Educación Técnica y General refería a su acreditación, en comparación con su cursado y con la opción general. Por tanto, en este trabajo simplificaremos las 11 categorías en un contraste en estas tres opciones, tal como se muestra en la última columna del Esquema 2.

INDICADORES REGIONALES

Hemos clasificado la residencia del joven conforme a la localidad en la que se encontraba cursando durante el año 2003, esto es, a los 15 años. La información de PISA no permite conocer su residencia geográfica con anterioridad, lo cual sería ideal para extender el análisis migratorio.

El detalle de esta regionalización se puede encontrar en este mismo libro en el capítulo sobre regionalización y desigualdad en la Educación Primaria de Uruguay. La región de Montevideo será la categoría de contraste para los modelos.

MODELOS

Conforme a la hipótesis 1 supondremos que en los tres estados a los 25 años, existe una incidencia básica de las variables de estratificación de clase y género. Este será el modelo de contraste para probar primero el efecto de la región y luego conjuntamente del tipo de educación cursada durante la Media. En los tres casos, la función, g , será un logit:

$$[1] y_{i,k} = g(\alpha_0 + X_i' \gamma + \varepsilon_i) \quad \forall k=1,2,3$$

Donde:

$Y_{i,k}$ es una de las $k=1,2,3$ variables dependientes definidas supra y toma valores

X'_i es un vector de variables de control de tipo que afectan el ingreso al trabajo, tales como el capital familiar económico y cultural del hogar de origen, el sexo y la tenencia de hijos en las mujeres.

Conforme a la hipótesis, debería esperarse que

$$[2] H_2: \gamma > 0$$

Conforme a la hipótesis 2, agrega las dos medidas de capital humano al anterior modelo de desigualdad. Esto es, el logro en la transición sería producto a la vez de la competencia y de la credencial:

$$[3] y_{i,k} = g(\alpha_0 + \beta_1 ETA_i + \beta_2 ETN_i + \beta_3 ES_i + \beta_4 PISA_i + X'_i * \gamma + \varepsilon_i) \quad \forall k=1,2,3 \text{ y}$$

Conforme a la hipótesis 2, cabría esperar que:

$$[4] H_2: \beta_1 > 0 ; \beta_2 < 0 ; \beta_4 > 0$$

Conforme a la hipótesis 3, la explicación agrega la residencia geográfica como un indicador agregado de la estructura de oportunidades que enfrentaron los sujetos, tanto durante su trayectoria educativa como también en las decisiones que los guiaron en el ingreso al mercado de trabajo:

$$[5] y_{i,k} = g\left(\alpha_0 + \beta_1 ETA_i + \beta_2 ETN_i + \beta_3 ES_i + \beta_4 PISA_i + \sum_{j=1}^7 \delta_j R_{ij} + X'_i * \gamma + \varepsilon_i\right)$$

$$\forall k=1,2,3 \text{ y } \forall j=1, \dots, 7$$

Donde:

R_{ij} es un conjunto de siete variables dicotómicas que expresan la residencia regional del joven en 2003. La categoría de contraste es Montevideo.

$$[6] 3: \delta_j < 0 \quad \forall j=1, \dots, 7$$

MÉTODO

A los efectos de testear las anteriores hipótesis optamos por determinar la función $g(\cdot)$ de vínculo como una regresión logística binaria, donde X identifica la matriz de información completa con las variables de control y las sucesivas especificaciones de los modelos.

$$[7] P_{(y=1|X)} = \frac{e^{(X\beta)}}{1+e^{(X\beta)}}$$

Para la información de la magnitud de los efectos parciales, se optará por la estimación de los *average marginal effects* (AVE), esto es determinando el valor de la función logística, λ , en los promedios.

$$[8] \frac{\partial(P(y=1|X))}{\partial x_j} = \beta_j * \lambda$$

HALLAZGOS

DESCRIPTIVOS

La transición al trabajo muestra variaciones de entidad conforme a los dos factores que son objeto de este trabajo. La Tabla 4 informa la relación del capital humano con cada una de las tres variables dependientes. Es apreciable que el comportamiento es marcadamente distinto: soloso las competencias medidas mediante la prueba de PISA parecerían estar asociadas a los logros en la transición.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre las variables de capital humano y las variables dependientes

	Matemática	EMG solo	EMT sin acreditar	EMT acreditada	ES
Matemática	1.00				
EMG solo	-0.34	1.00			
EMT sin acreditar	-0.19	-0.35	1.00		
EMT acreditada	0.01	-0.09	-0.04	1.00	
ES	0.47	-0.76	-0.32	-0.08	1.00
Ocupado	0.15	-0.03	0.00	0.02	0.02
Nunca desempleado	0.12	-0.04	0.03	0.04	0.01
Formalizado	0.17	-0.07	-0.01	0.01	0.08

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012

Tabla 5. Porcentaje de jóvenes que a los 25 años estaban ocupados, que no habían experimentado un período de desempleo entre 2007 y 2012, y que contaban actualmente con un empleo formal o se habían logrado formalizar en su empleo.

	Ocupado	No tuvieron experiencia de desempleo	Formal
Montevideo	86%	72%	84%
Gran Canelones	86%	72%	80%
Suroeste	81%	73%	71%
Litoral	79%	74%	74%
Frontera Noreste	65%	66%	56%
Cuenca Laguna Merin	71%	77%	69%
Este	82%	68%	78%
Central	77%	70%	73%
Total	82%	72%	77%

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012

La distribución de las tres variables dependientes según la región de residencia en 2003 se muestra en la Tabla 5. Se pueden apreciar niveles altos para el país en cada uno de los tres indicadores con relación a la transición, aunque mayores para el mantenimiento de la actividad y menores relativamente, en relación con la experiencia de desempleo. En cambio, al desagregar lo ocurrido en cada región, el comportamiento de Montevideo, y de manera similar de la región del Gran Canelones, resulta muy dispar a lo observado en otras regiones, en particular en la Frontera Noreste, y en menor medida en la cuenca de la Laguna Merin. Para quienes estaban residiendo en aquel entonces fuera de Montevideo, sus oportunidades laborales parecerían haberse traducido en logros menos exitosos que sus pares capitalinos.

MODELOS LOGÍSTICOS

En la Tabla 6 se puede apreciar que cualquiera que sea el indicador de bondad de ajuste para los modelos, el punto de partida en términos de reducción proporcional del error es relativamente modesto. Estos primeros elementos globales de evaluación de los ajustes nos motivan a adoptar una valoración cautelosa de los hallazgos y sobre todo, exponer luego conclusiones más bien humildes.

Tabla 6 Indicadores de ajuste de los tres grupos de modelos logísticos estimados

	Condición de actividad	Sin experiencia de desempleo	Formalidad laboral
Modelos 1			
MacFadden	0.049	0.041	0.047
LL	-14900.0	-18400.0	-13500.0
chi2	80.073	59.814	44.242
AIC	29,750.93	36,803.80	26,916.16
BIC	29,774.13	36,826.92	26,938.47
Modelos 2			
MacFadden	0.069	0.051	0.056
LL	-14600.0	-18200.0	-13300.0
chi2	107.103	77.21	56.836
AIC	29,136.44	36,427.32	26,673.19
BIC	29,182.84	36,473.55	26,717.81
Modelos 3			
MacFadden	0.095	0.052	0.082
LL	-14200.0	-18200.0	-13000.0
chi2	132.901	82.837	98.103
AIC	28344.376	36380.061	25947.133
BIC	28431.372	36466.74	26030.805

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012

El primer modelo puso a prueba la hipótesis 1 del efecto de “estratificación” de la transición. De las estimaciones se desprenden elementos consistentes con los antecedentes, aunque no de forma sistemática. Por ejemplo, el capital familiar no parecería constituir un factor de protección frente a la experiencia de desempleo, ni tampoco parecería haber incentivado el mantenimiento de la condición de ocupado a los 25 años. Por su parte, el análisis del efecto de género discriminando si la mujer tiene o no hijos, reitera lo comentado antes por Fernández y Marques (2017). La verdadera situación de riesgo a los efectos de la transición al trabajo está en la doble responsabilidad de la crianza y de la necesidad económica.

Tabla 7 Coeficientes para las variables independientes de capital familiar y de género (hipótesis 1)

Variable	Ocupado	Sin experiencia de desempleo	Formalidad
capital familiar	-0.055	0.046	0.228***
Mujer /sin hijos (en lugar de varón)	-0.707***	0.071	-0.207
Mujer con hijos (en lugar de varón)	-1.485***	-1.129***	-1.121***

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012 (*)=P(a<0.10); (**) : P(a<0.05); (***)= P(a<0.01).

El segundo modelo puso a prueba la hipótesis 2 en relación con los efectos del capital humano. Estas estimaciones desagregan el tipo de credencial educativa y su acreditación o no. La Tabla 8 muestra resultados parcialmente decepcionantes. En contraste con haber cursado Educación Media General (cualquier nivel, haya sido o no acreditada), la ET no presenta efectos significativos (ni siquiera al 10%). En cambio, si se observan efectos significativos del acceso a la Educación Superior (no contemplados en la hipótesis), respecto de no estar ocupado a los 25 años, y de no haber tenido experiencias de desempleo entre 2007 y 2012. En cambio, el puntaje en PISA, aquí especificado como un indicador clásico del concepto de capital humano, si tiene efectos ampliamente significativos sobre la ocupación, la protección frente al desempleo y la formalidad laboral.

Tabla 8 Coeficientes para las variables independientes de capital humano (hipótesis 2)

Variable	Ocupado	Sin experiencia de desempleo	Formalidad
Puntaje Matemática en PISA 2003	0.004***	0.002***	0.003***
EM Técnica NO Acreditada (en lugar de haber cursado EMG)	-0.14	0.17	-0.077
EM Técnica acreditada (en lugar de haber cursado EMG)	0.751	1.118	0.18
ES	-0.622***	-0.463***	-0.166

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012. (*)=P(a<0.10); (**) : P(a<0.05); (***)= P(a<0.01).

Para finalizar, la Tabla 9 muestra el testeo de la hipótesis territorial sobre la transición. El conjunto de 21 contrastes frente a haber residido en Montevideo en 2003, muestra coeficientes todos negativos (excepto en 3 para formalidad), aunque solosolo son significativos para 8 de ellos. El primer y más importante hallazgo es que no habrían existido efectos regionalmente diferenciados en la experiencia de desempleo entre los jóvenes de esta cohorte estudiada. La región incidiría en cambio, tanto en estar ocupado a los 25 años y haber alcanzado la

formalidad laboral. En ambos casos, la residencia en Montevideo a los 15 años se identifica como un determinante que añade oportunidades para ser empleadas en las decisiones y trayectorias de la transición.

A la inversa, la estructura de oportunidades que parecería ser menos favorecedora para la transición al empleo es la región Noreste de la frontera con Brasil: estaesta tiene un efecto marginal promedio³ sobre la probabilidad de estar ocupado del 19% y del 23% sobre la probabilidad de haber alcanzado la formalidad laboral a los 25 años. El conjunto de pruebas de Wald sobre los coeficientes no permite descartar que los residentes en la cuenca de la Laguna Merin sean estadísticamente semejantes a los de Frontera. Este hallazgo es consistente con varios de los elementos adelantados en la sección de contextualización socioeconómica regional.

Finalmente, vale la pena observar que al controlar por región el efecto del capital humano no se modifica frente a lo mostrado en la Tabla 8 pero, en cambio, la incidencia de contar con una credencial media técnica pasa a ser significativa al 10% en la variable experiencias de desempleo.

Tabla 9 Coeficientes para las variables independientes de capital humano (hipótesis 2)

Variable	Ocupado	Sin experiencia de desempleo	Formalidad
Puntaje Matemática en PISA 2003	0.004***	0.002***	0.003***
EM Técnica NO Acreditada (en lugar de haber cursado EMG)	-0.158	0.16	-0.097
EM Técnica acreditada (en lugar de haber cursado EMG)	0.698	1.142*	0.058
ES	-0.618***	-0.467***	-0.14
En contraste con vivir en Montevideo...			
Gran Canelones	0.059	-0.149	0.06
Sur- Suroeste	-0.336	-0.232	-0.505**
Litoral del Río Uruguay	-0.561*	-0.241	-0.491**
Frontera Noreste con Brasil	-1.210***	-0.046	-1.215***
Cuenca de la Laguna Merin	-0.947**	-0.375	-0.874**
Este	-0.273	-0.045	0.059
Central	-0.521**	-0.08	-0.334

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del PISAL (2003) 2012. (*)=P(a<0.10); (**) : P(a<0.05); (***)= P(a<0.01).

3 Estimados conforme a expresión [8] más arriba indicada.

DISCUSIÓN DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

Este estudio sobre la inserción innovó respecto a los modelos explicativos corrientes al interesarse al mismo tiempo por dos tipos de efectos del capital humano (corrientemente confundidos en la discusión) y por el papel de la heterogeneidad territorial (en general ignorada). En ambos casos, los hallazgos informan que ambos aspectos son relevantes para explicar la desigual transición al trabajo cuando el objeto de estudio es el logro evaluado. El modelo de partida ha sido un estándar basado en la adscripción de capital familiar, género y responsabilidad de crianza de niños. Frente a este, la adición de las variables de interés prácticamente duplica la magnitud de la explicación. Sin embargo, debe tenerse la cautela que globalmente los modelos finales son modestos en cuanto a la magnitud del ajuste alcanzado y solo parcialmente consistentes con las hipótesis.

Por un lado, las competencias desarrolladas hasta los 15 años y evaluadas por PISA a través de la prueba de Matemática, tienen una incidencia significativa, positiva y robusta sobre los tres logros de la transición. Esto es consistente con lo hallado por ejemplo para Canadá con el panel de PISA 2000 de ese país (PISA-OECD, 2010). Por otro lado, la diferenciación entre las modalidades cursadas y credenciales obtenidas en la Educación Media (Generales o Técnicas) solo mostró la incidencia esperada en el modelo final, al controlar por regiones, sobre una única variable (el desempleo) y a con modesto $a=0.10$. Este hallazgo es consistente con otros reportados antes (Fernández, Marques, & Lorenzo, 2018; Fernández y Marques, 2017) y confirma que el planteo general respecto de que la teoría europea de la transición educación-trabajo (Müller y Gangl, 2003) no es en sentido estricto adaptable al país, entre otras razones, por el tipo “organizacional” de mercado de trabajo que predomina (Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013).

El artículo también evaluó si las heterogeneidades regionales tenían incidencia sobre la transición cuando se controlan las desigualdades de clase y género. Los estimados del último modelo son consistentes con la hipótesis 3 propuesta aunque, de nuevo, solo para una parte de los hallazgos. Dos regiones muestran un comportamiento diferenciado estadísticamente significativo: la Frontera Noreste y la Cuenca de la Laguna Merín, ambas “recostadas” en el límite con Brasil e influenciadas hace más de 250 años por las relaciones comerciales y culturales con ese país (Mazzei y De Souza, 2013). Los indicadores de contexto examinados en oportunidades anteriores ya adelantaban singularidades tanto en los niveles del bienestar como en la evolución considerada (2006-2012). Más allá de esta asociación, carecemos aún de hipótesis específicas que nos permitan comprender cuáles serían las conexiones pertinentes.

El análisis que presentamos es aún inicial, por motivos económicos en primer lugar. Existe alguna evidencia sólida relativa a que la opción por la ET no se distribuye aleatoriamente entre distintas categorías sociales (Fernández y Lorenzo, 2014). Sin embargo, esta evidencia muestra que los fundamentos de la opción educativa son complejos de identificar, más allá del género o de la clase social, cuestión que complejiza solucionar este problema de endogeneidad. En segundo lugar, el análisis identificó efectos fijos de “territorios con nombres”. Conforme a una posición que compartimos (Przeworski y Teune, 1972), sería relevante avanzar por un lado estimando la magnitud que tiene la heterogeneidad territorial, por ejemplo mediante una modalización multinivel análoga empleada en el capítulo NN de este mismo libro y por otro lado, identificando qué indicadores regionales estarían haciendo estas diferencias. En tercer lugar, y tal como está planteado nuestro análisis, nuestra pretensión de precedencia temporal del logro educativo respecto de la inserción se mantiene porque hemos observado, de nuevo, el resultado final. ¿Pero qué se observaría si se tomara en cuenta un conjunto de eventos laborales experimentados y se estimaran efectos de logro sobre tipos de trayectoria? Nos proponemos abordar estos tres desafíos en trabajos subsiguientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexim, J. C. 2006 *Relaciones de trabajo, empleo y formación profesional* (Montevideo: CINTERFOR, Oficina Internacional del Trabajo).
- Allmendinger, J. 1989 “Educational systems and labour market outcomes”. *European Sociological Review* N°5.
- Alves, G., Amarante, V., Salas, G., y Vigorito, A. 2012. *La desigualdad del ingreso en Uruguay entre 1986 y 2009* (Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Instituto de Economía)
- Amarante, V., y Vigorito, A. 2012 “El Panes” en Amarante V. y Vigorito A. (comps.), *Investigación y políticas sociales. La colaboración entre la Udelar y el Mides para la implementación del PANES* (Montevideo: CSIC, Universidad de la República).
- ANEP. 1996 *La Reforma de la Educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. Año 1995, Documento I* (Montevideo: ANEP-CODICEN).
- ANEP. 1998 *Bachilleratos Tecnológicos. Su implementación y primeros resultados: año 1997* (Montevideo: Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, ANEP-CETP).

- ANEP. 2000 *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999* (Montevideo: ANEP-CODICEN).
- ANEP-CODICEN. 2004 *Seguimiento de los egresados de los Bachilleratos Tecnológicos del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie aportes para la reflexión sobre la educación media superior* (Montevideo: ANEP - CODICEN, TEMS).
- Arum, R., Gamoran, A., y Shavit, Y. 2007 “More inclusion than diversion: expansion, differentiation and market structure in Higher Education” e Shavit Y.,. Arum R., & A. Gamoran A. *Stratification in Higher Education* (Stanford: Stanford University Press).
- Baum, C., Dong, Y., Lewbel, A. y Yang, T. 2012 “Binary Choice Models with Endogenous Regressors” *Stata Conference 2012* (San Diego: Stata Incorporated).
- Becker, G. 1962 “Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis” en *Journal of Political Economy* Vol. 7, N° .
- Bereta Curi, A. 2012 *Agricultura y modernización 1840-1930* (Montevideo: Biblioteca Plural, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República).
- Beretta, A., Jacob, R., Rodríguez Villamil, S. y Sapriza, G. 1978 *La industrialización del Uruguay 1870-1925* (Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria).
- Bértola, L. 1991 *La industria manufacturera uruguaya 1913-1961. Un enfoque sectorial de su crecimiento, fluctuaciones y crisis* (Montevideo: CIUEDUR y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Blossfeld, H. P., Klijzing, E., Mills, M. y Kurz, K. 2006 *Globalization, Uncertainty and Youth in Society* (Oxfordshire: Routledge).
- Boado, M. 2008 *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo* (Montevideo: IUPERJ- UDELAR).
- Boado, M. y Fernández, T. 2005 “Distribución del ingreso pobreza y crisis en Uruguay 1998-2003” en *Papeles de Población* Vol. 11, N° 44.
- Boado, M. y Fernández, T. 2006 “La alegría no va por barrios: ¿Qué clases sociales pagaron la gran crisis (2000-2003)” en Mazzei E.. (comp.) *El Uruguay desde la Sociología III* (Montevideo: Departamento de Sociología. FCS, UdelAR).
- Boado, M. y Fernández, T. 2010 *Trayectorias académicas y experiencias laborales de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003* (Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República).
- Bralich, J. 2013 “Antecedentes y marco institucional” en Barrán, *Historia de Secundaria* (Montevideo: Consejo de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública).

- Braudel, F. 1958 “Histoire et sciences sociales. La longue durée” en *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* A. 13 N° 4. 725-753.
- Brückner, H. y Mayer, K. U. 2005 “De-standarization of the Life Course: what It might mean? And if it means anything, whether it actualily took place?” en MacMillan, R. en *The Structure of Life Course: Standarize? Individualized? Differentiated? Advances in Life Course Research* Vol. 9 . (New York: Elsevier).
- Bucheli, M. 2006 *Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas. Serie Estudios y Perspectivas 6* (Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL).
- Bucheli, M. y Casacuberta, C. 2010 “Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008” en. Fernández T. *La desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (Montevideo: CSIC-UDELAR).
- Bucheli, M., Diez de Medina, R. y Mendeive, C. 2001 “Uruguay: Equidad y pobreza ante la apertura comercial de los noventa. un enfoque a través de las microsimulaciones” en Ganuza, E. Taylor L., Paes R. y. Vos, R. (eds.) *Liberalización, desigualdad y pobreza: América Latina y el caribe en los noventa* (Buenos Aires: PNUD/ EUDEBA).
- Cameron, C. y Trivedi, P. 2010 *Microeconometrics using Stata. Revised Edition.* (College Stattion: Stata Corp).
- Cardozo, S. 2008 “Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008” en Estrategia Nacional 2010-2030, *Políticas de Educación* (Montevideo: Cuadernos de la ENIA).
- Cardozo, S. 2010 “El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su influencia en las trayectorias” en Fernández, T. (coord. y ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior: conceptos, estudios y políticas* (Montevideo: CSIC-Udelar).
- CEIP. 2017 *Monitor educativo de enseñanza primaria. Estado de situación.* (Montevideo: Departamento de Investigación y Estadística Educativa).
- CEPAL. 1991 *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay.* (Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas).
- Cervini, R. y Basualdo, M. 2003 “La eficacia del sector público . El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXXIII, N°3).
- Cinve. 2008 *Estudio Sectorial de Educación en Uruguay. Informe Final* (Montevideo: Centro de Investigaciones Económicas).

- CLAEH/CINAM. 1963 *Situación económica y social del Uruguay Rural* (Montevideo: Centro Latino Americano de Economía Humana (CLAEH) / Ministerio de Ganadería, Presidencia de la República).
- de Oliveira, O. yora, M. 2008 “Desigualdades sociales y transición a la adultez en el México contemporáneo” en *Papeles de Población* N° 057.
- Díaz, L. 2004 *El turismo receptivo en Uruguay (1930-1986)* (Montevideo: Documento de Trabajo n°65, Reedición 2012 con el número 27. Unidad Multidisciplinaria, Programa de Historia Económica, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Eyraud, F., Marsden, D. y Silvestre, J.-J. 1990 “Occupational and internal labour markets in Britain and France” en *International Labour Review* Vol. 129, N°4.
- Fernández, T. 2009 “La desafiliación en la educación media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 7, N° 4,
- Fernández, T. 2010a “El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009)” en *Revista Uruguaya de Ciencia Política* N° 19.
- Fernández, T. 2010b. “Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007)” en Fernández T. (coord. y ed.) *La Desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (Montevideo: CSIC UDELAR).
- Fernández, T. 2018 *La conformación de las regiones en Uruguay desde un enfoque histórico-estructural. Un ensayo de síntesis* (Montevideo: Documento de Trabajo).
- Fernández, T. y Anfitti, V. 2013 “Caminos hacia la finalización de la Educación Secundaria en América Latina. Un marco para analizar las transiciones hacia la Educación Superior” *Diálogos Pedagógicos* Vol. 12, N° 23.
- Fernández, T. y Lorenzo, V. 2014 “La opción por la Educación Técnica entre los 15 y los 25 años. Un estudio con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003” en Boado, M. (coord.) *El Uruguay desde la Sociología XII* (Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Fernández, T. y Marques, A. 2017 “Trayectorias de inicio laboral y desigualdad en Uruguay. Un análisis con base en el estudio

- longitudinal PISA-L 2003-2012” en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXXV, N° 103, enero-abril en <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1515> acceso 23 de agosto de 2017.
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. 2013 *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003* (Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República).
- Fernández, T., Boado, M., Lorenzo, V. y Pirelli, P. 2013 “Educación Técnica y transición al trabajo entre los activos de Montevideo” Riella A. (coord.) en *El Uruguay desde la Sociología XI* (Montevideo: FCS-UDELAR).
- Fernández, T., Bonapelch, S. y Anfitti, V. 2013 “Regímenes de transición al primer empleo: Chile, México, Estados Unidos y Uruguay comparados” en *Papeles de Población* Vol. 76.
- Fernández, T., González, M., Marques, A. y Rodríguez, C. *Diferenciación regional y desigualdades territoriales en Uruguay (1730-1970)*. doi:10.13140/RG.2.2.27912.93445 acceso 24 de octubre de 2018.
- Fernández, T., Marques, A. y Enzo, V. 2018 “Educación Media Técnica y la inserción laboral entre los 16 y los 25 años en Uruguay. Un estudio con base a los microdatos del Panel PISA 2003-2012” en *Laboratorio. Revista de Estudios Sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social* Vol. 18 N° 28.
- Fernández, T., Menese, P. y Boado, M. 2014 “Diez años después. Determinantes del ingreso por trabajo de los jóvenes evaluados por PISA en 2003” en *REICE* Vol. 12, N° 3.
- Florit, P. y Piedracueva, M. 2014 “Turismo ¿para qué?. Dependencia y desarrollo turístico. Del modelo nacional al caso de Colonia” en Falero A. y Campodónico R. (comp.) *El turismo bajo la lupa académica* (Montevideo: Ediciones Universitarias/Biblioteca Plural, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República).
- Gangl, M. 2001 “European Patterns of Labour Market Entry. A dichotomy of occupationalized vs. Non-occupationalized systems?” en *European Societies* Vol. N°4.
- Gangl, M. 2003 “Returns to education in context: individual education and transition outcomes in European labour markets” en Müller W. Gangl M. *Transitions from Education to Work In Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets* (Oxford: Oxford University Press).
- Greene, W. 2012 *Econometric Analysis*. Seventh Edition (New York: Prentice Hall).

- Gujarati, D. 2004 *Econometría*. Cuarta Edición (México, D.F.: McGraw-Hill).
- Hanushek, E. y Woessmann, L. Z. (2011) *General Education, Vocational Education and Labor-market Outcomes over the Life Cycle* (Cambridge: National Bureau of Economic Research. Working Paper Series WB 17504) www.nber.org/papers/w17504 acceso 17 de marzo de 2014.
- Hanushek, E., Woessmann, L., & Zhang, L. 2011 *General Education, Vocational Education and Labor Market Outcomes over the Life Cycle*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Obtenido de <http://www.nber.org/papers/w17504>
- Heugerot, C. 2015 *Educación Técnica y desarrollo en Uruguay. Un análisis psicosociológico de la Reforma de 1997* (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).
- Heugerot, M. 2002 *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916)* (Montevideo: Banda Oriental).
- Kantor, H. 1984 "Work, Education and Vocational Reform: The Ideological Origins of Vocational Education 1890-1920" en *Sociology of Education* Vol. 94 N°4. agosto
- Kaztman, R. y Filgueira, C. 1999 *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* (Montevideo: Oficina de la CEPAL).
- Longhi, A. yernández, T. 2003 "Dinámica de la pobreza, determinantes macroestructurales y modelo de predicción. El caso uruguayo en el período 2001-2000" eMazzei, E. (comp.) *El Uruguay desde la Sociología. Volumen 1*. (Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Lorenzo, V. 2013 *Educación Técnica y primer empleo. Un estudio de caso para los activos de Montevideo* (Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR).
- Mazzei, E. y De Souza, M. 2013 *La frontera en cifras* (Melo: Comisión Coordinadora del Interior/Universidad de la República).
- MEC. 2012 *Anuario Estadístico de Educación* (Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura).
- MEC. 2017 *Logro y nivel educativo alcanzado por la población* (Montevideo: MEC).
- Mills, M. y Blossfeld, H.-P. 2006 "Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework" en Blossfeld, Klijzing, Mills y Kurz, K. (eds.) *Globalization, Uncertainty and Youth in Society* (pOxon, UK: Routledge, Taylor & Francis Group).

- Mincer, J. 1958 "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution" en *Journal of Political Economy* Vol. 66, N° 4, agosto.
- Moraes, M. I. 1990 *Bella Unión: De la estancia tradicional a la agricultura moderna 1853-1965* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental).
- Müller, W. y Gangl, M. (2003) *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets* (Oxford: Oxford University Press).
- OECD-PISA. 2005 *PISA 2003 Technical Report* (Paris: OECD).
- OECD-UNESCO. 2003 *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000* (Paris: Organization for Economic Cooperation and Development).
- Paasi, A. 1986 "The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence and the constitution of regional identity" en *FENNIA* Vol.- 164, N° 1.
- Paasi, A. y Mezger, J. 2016 "Foregrounding the region" en *Regional Studies* Vol. 2, N° 12.
- Pardo, I., Peri, A. y Real, M. 2014. "Del libro a las ocho horas. La transición educación-trabajo en Uruguay" en Pellegrino, A. y Varela, C. (coords.) *Hacerse adulto en Uruguay: un estudio demográfico* (Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República).
- PISA-OECD. 2010 *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. (Paris: OECD)
- PISA-OECD. 2010 *PISA 2009 Results: What Students Know and Can do – Volume I* (Paris: OECD).
- Przeworski, A. y Teune, H. 1972 *The Logic of Comparative Social Inquiry* (New York: John Wiley).
- Rama, G. 1992 *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media?* (Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas).
- Rama, G. y Filgueira, C. 1994. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan* (Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas).
- Sevilla, P. 2017 *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe* (Santiago: CEPAL, Naciones Unidas).
- Shields, R. 1991 *Places in the Margin. Alternatives Geographies of Modernity*. London: Routledge.
- Solís, P., Cerrutti, M., Giorgulli, S., Benavides, M. y Binstok, G. 2008 "Patrones y diferencias en la transición escuela-trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México" en *Revista Latinoamericana de Población* Vol. 1, N° 2.

- Tokman, V. 2004 *Una voz en el camino; empleo y equidad en América Latina: 40 años de búsqueda* (Santiago de Chile: FCE).
- Travieso, E. 2017 “Railroads and Regional Economies in Uruguay, c1910” en *Revista Uruguaya de Historia Económica* Vol 7, N° 12, diciembre.
- UNESCO. 2011 *International Standard Classification of Education* (Ginebra: United Nations of Educational, Scientific and Culture Organization, United Nations).
- Wolbers, M. 2007. “Patterns of Labour Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries” en *Acta Sociologica* Vol. 50, N°3.
- Wooldridge, J. 2010 *Econometric Analysis of Cross-Section and Panel Data*. (Cambridge, MA: The MIT Press).
- Zibas, D. 2007 “Una visión general de la Educación Técnica en Brasil. La legislación, las críticas, los impases y los avances” *Fundação Carlos Chagas - Difusão de idéias*.

PARTE II
DETERMINANTES DEL ACCESO,
GRADUACIÓN E INTERNALIZACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL BRASIL DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS: ¿REDUCCIÓN EN LAS DESIGUALDADES DE ACCESO?*

André Salata**

INTRODUCCIÓN

La escolaridad alcanzada por los individuos es, como numerosos estudios ya han demostrado tanto en Brasil como en el extranjero, una variable clave para explicar las desigualdades en la sociedad contemporánea y, además, constituye un factor crucial para las posibilidades de conseguir empleo, para el estatus de la ocupación obtenida y, también, para los ingresos del trabajo. Más específicamente, el ingreso y la licenciatura en la Educación Superior se ha consolidado, en las últimas décadas, como uno de los principales medios por los que los estratos más elevados de la sociedad brasileña garantizan su acceso a posiciones sociales más valoradas y bien remuneradas (cf. Hasenbalg, 2003). El premio obtenido en el mercado de trabajo por aquellos egresados de la Educación Superior tiene gran magnitud y aporta una importante contribución a la explicación de las enormes desigualdades de renta en el país (cf. Menezes-Filho *et al.*, 2007). Así, lograr o no el acceso a la Educación Superior es, en Brasil, un elemento relevante en el proceso de reproducción de las desigualdades.

* Este capítulo ha sido publicado por primera vez como un artículo, en portugués, en *Tempo Social* Vol. 30, N° 2. Se puede acceder al artículo original en el siguiente enlace: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>

** Profesor adjunto del Programa de Postgrado en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: andre.salata@puccrs.br

La red de Educación Superior en Brasil –dadas su aún limitada cobertura, la disputada competencia por admisión y los elevados costos de la red privada– muestra, históricamente, una sobrerrepresentación de los estratos superiores y medios de la población. Sin embargo, en los últimos años, otros elementos se han introducido en esa dinámica, inaugurando un nuevo ciclo de expansión de la Educación Superior, además de iniciativas y políticas públicas con miras a la reducción de las desigualdades de acceso (cf. Neves *et al.*, 2007).

El presente artículo tiene como objetivo verificar si, en las últimas dos décadas, como consecuencia de este proceso de expansión y, también, de políticas públicas, es posible identificar una reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior en Brasil. Más específicamente, estaremos interesados en analizar los efectos de la clase social de origen sobre las posibilidades de acceso a ese nivel de educación, así como sobre la calidad de ese acceso, si por ingreso en la red pública o en la red privada, en los últimos años. Para ello, haremos uso de los datos de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – PNAD-IBGE (Encuesta Nacional de Hogares), para los años 1995, 2005 y 2015, que serán analizados por medio de estadísticas descriptivas y modelos *logit* multivariados.

Después de esta introducción, en la siguiente sección elaboramos una breve revisión de la literatura sobre la relación entre desigualdades sociales y expansión de la red de enseñanza, a fin de presentar y fundamentar nuestras hipótesis de trabajo. En la sección subsecuente, realizamos una breve exposición acerca del modelo histórico de desarrollo de la Educación Superior en Brasil, así como de sus recientes desdoblamientos y expansión. En la cuarta sección, describimos los datos a utilizar y, a continuación, los resultados alcanzados. En las conclusiones, retomamos los puntos planteados al principio, buscando relacionarlos a los resultados encontrados.

EXPANSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DESIGUALDADES SOCIALES

La relación entre expansión y democratización del sistema educativo ha sido objeto de un intenso debate en los estudios sobre estratificación social. La principal cuestión que se plantea es si la expansión de los sistemas de enseñanza haría más fluida la sociedad moderna, o sea, si lograría reducir las desigualdades de oportunidades (cf. Shavit y Bolssfeld, 1993)¹. Lo que buscamos analizar, por lo tanto, es la

1 En Brasil varios trabajos se han ocupado de la estratificación educacional, por ejemplo, Valle Silva (2003) y Ribeiro (2011).

relación entre el origen social (renta domiciliaria, escolaridad de los progenitores, clase social, etc.) y el nivel de escolaridad alcanzado por los individuos. Cuanto más fuerte es esta relación, menor es el nivel de igualdad de oportunidades en una sociedad y mayores las ventajas de los individuos provenientes de familias más privilegiadas. Al mismo tiempo, si la fuerza de esa relación presenta una tendencia a la caída a lo largo de los años, es señal de que se están reduciendo las desigualdades de oportunidades y, consecuentemente, que el sistema de enseñanza se hace más democrático.

Así, el objetivo de gran parte de los estudios sobre este tema ha sido verificar si la expansión del sistema de enseñanza, típica de las sociedades modernas, por sí sola ha sido capaz de reducir esa relación entre el origen social y el nivel de escolaridad alcanzado por los individuos (cf. Shavit y Arum, 2007).

Inicialmente, acercándose a la perspectiva funcionalista y en el marco de la teoría de la modernización, muchos autores creían que la expansión del sistema de enseñanza y el creciente acceso de la población al mismo llevarían, necesariamente, a la reducción de las desigualdades. Los requisitos técnicos, inherentes al desarrollo económico y la escolarización de la población promoverían gradualmente la sustitución de criterios *implícitos* –origen social, género, raza, entre otros– por criterios *logrados* de estratificación –mérito, esfuerzo, inteligencia, etc. – (cf. Blau y Duncan, 1967; Treiman, 1970; Kerr *et al.*, 1973). Si esta perspectiva fuera correcta, habría una tendencia creciente a la igualdad de oportunidades (medida a través de estudios de movilidad y/o éxito escolar) y, a la inversa, a un declive del efecto de la clase social de origen de los individuos sobre su destino social.

Sin embargo, frente a resultados empíricos que, en gran medida, refutaban aquellas previsiones, perspectivas menos optimistas ganaron terreno en este debate, en especial en relación con las teorías reproducionistas (cf. Bourdieu y Passeron, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Willis, 1977).

Para este enfoque, el sistema de enseñanza, en lugar de promover la igualdad de oportunidades, tendría por función reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. El éxito escolar resultaría no solo de las diferencias de capital cultural en la familia de origen, sino también de los diferenciales de clase social en la propensión a invertir en el mercado escolar. Por medio de un proceso denominado por Bourdieu (1998) “causalidad de lo probable”, los individuos internalizarían sus posibilidades (es decir, las probabilidades objetivas de su grupo social) de acceso a ese o aquel bien (material o simbólico), transformando la condición objetiva en esperanza subjetiva.

Más recientemente, el enfoque de la elección racional ha crecido en ese debate, en contraposición a las perspectivas culturalistas de la reproducción social. Uno de los autores más relevantes aquí es Boudon (1981), para quién la posición relativa de los individuos en la jerarquía social sería suficiente para explicar las diferentes aspiraciones educativas entre ellos. Si la aspiración a los niveles más avanzados de educación es menos frecuente en las clases sociales bajas, eso no se debe a una menor valorización de la educación entre estas, sino a la mayor distancia –y mayores costos– a la que sus miembros tendrían que hacer frente para alcanzarla. Al tener que elegir entre seguir con los estudios o abandonar la escuela, pesarían las posibilidades de éxito –para lo que el nivel de rendimiento escolar es un importante indicador, utilizado por los estudiantes y sus familias– y los costos relativos. Como el rendimiento escolar de los estudiantes de clases más bajas tiende a ser menor (por el volumen reducido de recursos económicos y culturales) y los costos relativos más elevados, estos presentarían mayor probabilidad de abandonar la escuela precozmente que los estudiantes de clases más altas.

Aún en el enfoque de la elección racional, y en gran medida influenciados por el trabajo de Boudon, Breen y Goldthorpe (1997), buscan desarrollar un modelo formal para explicar las elecciones de los jóvenes entre seguir o no con sus estudios, teniendo en cuenta el efecto de la clase social de origen sobre estas elecciones. Breen y Goldthorpe (1997) sostienen que las desigualdades de clase se mantienen constantes en relación con el éxito escolar, a pesar de la creciente escolarización de la población y de la reducción de los costos asociados a las elecciones más ambiciosas (lo que ayuda a explicar la propia expansión), porque los balances de costes y beneficios específicos de cada clase se mantienen relativamente inalterados. Es decir, la expansión escolar, *por sí misma*, reduce los costos de optar por seguir los estudios, pero lo hace en igual proporción para todas las clases; en consecuencia, las diferencias relativas entre las clases se mantendrían constantes, explicando entonces la conservación de las desigualdades.

Desde una perspectiva más empírica, diversos estudios se han desarrollado para verificar la relación entre origen social, éxito escolar y expansión del sistema educativo –entre esos estudios, el trabajo de Mare (1980) es la principal referencia. Si, por un lado, el enfoque inaugurado por Mare tiene el mérito de revelar la relación no lineal entre el origen de clase y el éxito escolar, ya que la fuerza de esta relación varía a medida que los individuos se mueven hacia niveles educativos más elevados, por otro, no logra explicar el mantenimiento de estos efectos a lo largo del tiempo, pese a la expansión de la red de enseñanza.

La hipótesis de la Desigualdad Máximamente Mantenida (*Maximally Maintained Inequality* – MMI), desarrollada por Raftery y Hout (1993), a su vez, apunta precisamente a aclarar ese mantenimiento de los efectos de clase a lo largo del tiempo. El postulado básico de la MMI es que cualquier expansión educacional traerá beneficios proporcionalmente mayores al grupo más preparado para aprovecharla, manteniendo inalteradas las posibilidades relativas de acceso de las diferentes clases. Solo cuando el acceso de las clases en ventaja alcanza un punto de saturación –supuestamente cerca del 100%– es que las demás clases tendrán condiciones de reducir sus desventajas relativas. Es decir, a no ser que esa expansión sea dirigida a las clases en desventaja, o bien, que haya una reducción en las desigualdades entre clases, las desventajas relativas permanecerán constantes, a pesar de la expansión del sistema de enseñanza, hasta que el acceso de las clases privilegiadas haya alcanzado el nivel de saturación.

Así, la simple expansión del sistema de enseñanza no acarrearía reducción de los efectos de origen sobre las transiciones escolares hasta que se alcance el punto de saturación. Incluso, el efecto de clase sobre las transiciones posteriores podría aumentar a lo largo del tiempo, haciéndose mayor que su efecto sobre las primeras transiciones, en función de la expansión en los niveles inferiores y, consecuentemente, de la creciente competencia por el acceso a los niveles más altos de enseñanza.

Más recientemente, la hipótesis de la Desigualdad Efectivamente Mantenida (*Effectively Maintained Inequality* – EMI) brindó elementos nuevos al debate (Lucas, 2001). Como hemos visto, según el enfoque de la MMI, habría una reducción en las desigualdades a partir de que el acceso de las clases en ventaja a un determinado nivel de enseñanza alcance cierto punto de saturación. Sin embargo, es posible que en contextos en que haya reducción de las distancias relativas en las posibilidades de realizar una transición escolar, las clases más altas busquen otros caminos para garantizar sus ventajas, como, por ejemplo, el acceso a redes de educación, instituciones y/o cursos de mayor prestigio y calidad.

De este modo, incluso en escenarios donde el acceso es universalizado, es posible que se mantengan las desigualdades.

El modelo propuesto por Mare (1980), así como las hipótesis derivadas de la MMI y de la EMI ya han sido ampliamente probadas en numerosos países, incluso en Brasil, y los resultados en general son coherentes con sus postulados, a pesar de las peculiaridades del sistema de enseñanza de cada país y, también, de algunos casos en que los resultados son discrepantes (cf. Shaari y Bolssfeld, 1993; Shavit y Arum, 2007; Valle Silva, 2003; Ribeiro, 2011). Por lo tanto,

se hace evidente que la hipótesis más optimista que sostiene que las desigualdades de éxito escolar se reducirían como resultado de la simple expansión del sistema de enseñanza, ha sido problematizada por el conjunto de investigaciones sobre el tema. Además, tanto las teorías reproducciónistas cuanto aquellas más orientadas a la elección racional pueden contribuir a aclarar los mecanismos que llevan a los resultados encontrados y, así, a la confirmación de algunas hipótesis derivadas del MMI y del EMI.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Los índices de escolaridad en Brasil son todavía poco satisfactorios, incluso si se comparan con países que poseen un nivel de desarrollo similar. Con relación específicamente a la Educación Superior, la tasa de acceso de la población en edad adecuada queda aún muy por debajo de países como Argentina y México, por ejemplo, y muy lejos de los países más desarrollados, tales como Alemania, Estados Unidos, Corea del Sur e Italia (cf. Neves *et al.*, 2007). No obstante, desde mediados del siglo pasado presenciamos una acentuada expansión de todos los niveles de enseñanza, incluso el superior (cf. Durham, 2003; Ribeiro, 2011).

Hasta la década de 1930, cuando fue creado el Ministerio de Negocios de Educación y Salud Pública, en el gobierno de Getúlio Vargas, el sistema de enseñanza en Brasil era muy reducido y no contaba con ninguna universidad. Desde entonces, sucesivas reformas institucionales, sumadas al desarrollo económico y a las transformaciones urbanas y sociales experimentadas por la sociedad brasileña, han posibilitado su rápido crecimiento.

Junto con las reformas de 1961 y 1971², el desarrollo económico del país y su acelerada urbanización también contribuyeron a la expansión de la población atendida por el sistema de enseñanza. La creciente demanda por cualificación, fruto de los procesos ya mencionados, fue la gran responsable del expresivo crecimiento de la Educación Superior en el país, entre las décadas de 1960 y 1970. Debido a su mayor agilidad en satisfacer la creciente demanda, el sector privado tuvo, en ese período, una mayor expansión que la del sector público, lo cual también se ha ampliado considerablemente. Así es que, a partir de ahí, dos características han marcado el sistema de Educación

2 Las elecciones de 1982 y la creación del *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* – Fundef (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio), en 1996, también tuvieron un peso importante en ese proceso. Véase Ribeiro (2011).

Superior brasileño: la primera es su expansión tardía y, aún hoy, moderada cuando comparada a otros países; la segunda es la destacada presencia del sector privado, que hoy representa un porcentaje de matrículas mayor que el del sector público.

Si hasta mediados de la década de 1960 la expansión de la Educación Superior ha sido paralela a la expansión de la educación secundaria, a partir de ese momento, la segunda pasa a ocurrir de modo más acelerado que la primera, en especial después de la reforma de 1971. Así, en la década de 1980, esa distancia se vuelve aún mayor, ya que mientras los niveles de Educación Primaria y Media continuaban expandiéndose, la Educación Superior quedó estancada. Esta diferencia entre el ritmo de expansión de los niveles primario y medio y aquél de expansión de la Educación Superior, que se dio a partir de finales de la década de 1960, llevó a una creciente competencia por el acceso a este último nivel de enseñanza, en la que los estudiantes procedentes de las clases media y alta llevaban ventaja.

A lo largo de este proceso de expansión, se consolidó en Brasil un sistema de Educación Superior que, de manera simplista, se podría dividir en dos grandes grupos: el primero formado por instituciones públicas, de mayor prestigio y más difícil acceso; y un segundo grupo, compuesto por las instituciones privadas, de menor prestigio y donde el ingreso es menos concurrido. En ambos grupos, las clases superiores y medias están sobrerrepresentadas, ya sea por su mayor capacidad para costear los gastos involucrados, en especial en la red privada, o bien por la ventaja obtenida en los concurridos exámenes de admisión, en particular para el ingreso en las universidades públicas.

Solo a mediados de la década de 1990 la red de Educación Superior volvió a expandirse y, una vez más, de manera proporcionalmente mayor para el sector privado, aunque también creció en el sector público. A este último ciclo de expansión de la Educación Superior, iniciado a mediados de la década de 1990, se sumó la implementación de una serie de políticas públicas dirigidas también a la democratización del acceso. Entre estas políticas, se destacan las siguientes: el sistema de cuotas, el *Programa Universidade para Todos* (ProUni) y el *Fundo de Financiamento Estudantil* (FIES)³.

El sistema de cuotas, adoptado por pocas universidades a partir de principios de la década de 2000, cobró impulso en 2012, cuando fue

3 Además de las políticas que aquí se ponen de relieve, específicamente dirigidas a la democratización del acceso a la Educación Superior, se deben tener en cuenta otros programas y acciones gubernamentales, como el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni) y el Sistema de Selección Unificada (Sisu).

sancionada la Ley N° 12.711 que impuso a las universidades federales que garantizaran, gradualmente, en el plazo de cuatro años, el 50% de las matrículas a estudiantes oriundos de la enseñanza secundaria pública, mezclando también criterios de ingreso y raciales. El ProUni, anunciado en el año 2004 y transformado en Ley (N° 11.096) en 2005, tiene como objetivo conceder becas de estudio, integrales y parciales, para alumnos de instituciones privadas de Educación Superior. Para concurrir a las becas, el alumno debe provenir de la red pública y ser oriundo de familia con ingresos mensuales brutos de hasta un salario mínimo y medio per cápita, en el caso de beca integral; y de hasta tres salarios mínimos per cápita, para una beca parcial. Por fin, el Fies, reglamentado en 1999, tiene como objetivo conceder financiamiento a estudiantes matriculados en instituciones privadas de Educación Superior, cuyo curso haya obtenido una evaluación adecuada por el gobierno. En la actualidad se requiere que el estudiante tenga ingresos familiares mensuales de hasta tres salarios mínimos per cápita, y que haya obtenido una nota mínima en el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) ⁴.

Como demuestran los Gráficos 5 y 6, en los anexos, la expansión de la Educación Superior en las últimas dos décadas llevó a un aumento expresivo en el número de instituciones y matrículas en ese nivel de enseñanza. Sin embargo, como también se observa en los mismos gráficos, y como ya fue mencionado, tal expansión se dio principalmente en el sector privado, el cual, en 2014, sumaba 2.070 instituciones, responsables por 4.664.542 de matrículas. En comparación, en el mismo año, la red pública estaba representada por 298 instituciones de Educación Superior (IES), sumando 1.821.629 de matrículas –teniendo en cuenta solo cursos de licenciatura presenciales.

En efecto, en las últimas décadas, la Educación Superior brasileña fue marcada por tres procesos interrelacionados: su expansión, políticas dirigidas a su democratización y, una vez más, así como en los ciclos anteriores, una creciente participación del sector privado. Ante esto, algunos investigadores del tema se han preguntado si, de hecho, tal expansión, junto a las políticas ya mencionadas, habría logrado realizar su objetivo de democratizar el acceso a la Educación Superior, o

4 Desde que el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) se convirtió en el agente operador del Fies, en 2010, la cantidad de contratos ha crecido sustancialmente a cada año. Junto a ese cambio, se establecieron nuevas reglas de financiamiento, como la reducción de los intereses y el aumento del periodo de carencia y de amortización. En 2010, se firmaron 75.900 contratos; en 2011, ese número saltó a 153.900, llegando a 305,8 mil en 2012. Sin embargo, a partir del segundo semestre de 2015, las condiciones para recurrir a la financiación fueron dificultadas, entre otras medidas, por el aumento de los intereses cobrados.

solo estaría conduciendo a los estudiantes oriundos de las clases más bajas a instituciones que, en general, son menos reconocidas y ofrecen enseñanza de calidad inferior en comparación con las públicas (cf. Honorato y Heringer, 2015; Santos, 2011; Catani *et al.*, 2006)⁵.

HIPOTESIS, DATOS Y MÉTODOS

Ante el escenario expuesto, cabe preguntarse si el último ciclo de expansión de la Educación Superior, acompañado de las políticas ya enumeradas, habría sido capaz de reducir las desigualdades de acceso por clase social de origen de los estudiantes a la Educación Superior en Brasil en las últimas dos décadas.

Sobre la base de esta cuestión más general, hay cuatro hipótesis que pretendemos poner a prueba en este trabajo:

- Hipótesis 1: hubo reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior (no condicional) por clase social de origen, entre 1995 y 2015;
- Hipótesis 2: para los estudiantes que completaron la enseñanza media (condicional), no hubo reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior por clase social de origen, entre 1995 y 2005;
- Hipótesis 3: para los estudiantes que completaron la enseñanza media (condicional), hubo reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior por clase social de origen, entre 2005 y 2015;
- Hipótesis 4: para los estudiantes que ingresaron en la Educación Superior (condicional), hubo aumento de la desigualdad de acceso a las instituciones públicas (en relación con las privadas), entre 2005 y 2015.

Por lo tanto, estaremos probando la hipótesis de que la expansión de la Educación Superior en Brasil, ocurrida en los últimos veinte años, acompañada de políticas implementadas más recientemente, ha logrado reducir las desigualdades de acceso por clase social de origen. Para su verificación, esta hipótesis general será dividida en cuatro hipótesis más específicas.

5 Si, por un lado, el porcentaje de jóvenes, entre 18 y 24 años, que estaba cursando o había completado la Educación Superior, subió del 7,3% al 22,2% entre 1995 y 2015 (ver Gráfico 7, en los Anexos), por otro lado, el 71,9% de los que estaban cursando lo hacían en la red privada en 2015 (PNAD-IBGE). Así, en los últimos años, se ha verificado la expansión de la Educación Superior, pero al mismo tiempo la fuerte presencia de las IES privadas.

La primera de ellas afirma que, considerando todos los jóvenes a la edad adecuada, y no solo los que ya completaron la Enseñanza Media, habría habido reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior⁶. Aquí estaremos interesados en la relación más amplia entre orígenes y destinos, y no en la barrera que separa la Enseñanza Media de la Educación Superior. De este modo, es posible que, dada la expansión y democratización de las etapas iniciales del sistema educativo brasileño, la desigualdad de acceso a los niveles más elevados se haya reducido, aunque la barrera específica de entrada en la Enseñanza Superior se haya mantenido constante y/o hasta se haya elevado. Esta hipótesis se basa, como hemos visto, en los supuestos de la teoría funcionalista y sus derivaciones (cf. Blau y Duncan, 1967; Treiman, 1970; Kerr *et al.*, 1973).

Las hipótesis siguientes son condicionales, consideran solo los jóvenes aptos para ingresar en la Educación Superior –los que concluyeron la Enseñanza Media– y están centradas específicamente en la amplitud de la barrera entre el nivel secundario y la Educación Superior. Estas hipótesis se refieren a dos períodos distintos: 1995 a 2005, y 2005 a 2015. Como se ha visto, pese a que los últimos veinte años se hayan caracterizado por la expansión de la Educación Superior en Brasil, la mayor parte de las políticas dirigidas a la democratización del acceso a esta solo se han implementado en el último período; fue también solo en este período que la expansión de la Educación Superior se pudo equiparar a de la Enseñanza Media. De este modo, si por un lado esperamos, de acuerdo con la teoría de la MMI (cf. Raftery y Hout, 1993) –corroborada por diversos estudios nacionales e internacionales–, que la simple expansión no sea suficiente para reducir las desigualdades de acceso (hipótesis 2), por otro lado, esperamos que en los últimos años haya sido posible reducir esas desigualdades (hipótesis 3)⁷.

Sin embargo, hemos visto que las desigualdades pueden ser mantenidas aun cuando el ingreso a determinado nivel de enseñanza es democratizado, debido a la diversidad cualitativa existente en el sistema de enseñanza –hipótesis EMI (cf. Lucas, 2001). En la sección anterior, mencionamos las diferencias internas a la Educación Superior

6 Es decir, en los modelos no condicionales se incluyen todos los jóvenes de la edad indicada y que, por lo tanto, tendrían condiciones de haber concluido la Enseñanza Media e ingresado en la Educación Superior.

7 Sin embargo, debido a la limitación de los datos, no se podrá probar efectivamente el posible rol causal de las políticas públicas en una eventual reducción de las desigualdades de acceso. Además, es importante recordar que, desde el año 2004, ha habido reducción de las desigualdades de renta entre clases (cf. Salata, 2016), lo que también puede contribuir a la reducción del efecto de origen sobre las posibilidades de acceso.

brasileña y la marcada división entre instituciones públicas –de mayor prestigio– y privadas –de menor estatus. Así, formulamos la hipótesis de que, para los estudiantes que ingresaron en la Educación Superior, hubo aumento de la desigualdad de acceso a las instituciones públicas en relación con las privadas (hipótesis 4).

Estas hipótesis serán probadas por medio de un conjunto de modelos *logit*⁸.

En cuanto a la delimitación de la población, se incluyen solo jóvenes entre 18 y 24 años, que es la edad en que idealmente deberían cursar la Educación Superior⁹. Además, para poder considerar el origen social de estos jóvenes, tuvimos que limitar la muestra a los jóvenes que tenían el rol de *hijos* en el hogar, lo que reduce nuestro número de casos a casi el 70% del total de jóvenes en ese grupo de edad¹⁰. Para finalizar, desde el punto de vista geográfico, nuestro análisis abarca todo el Brasil, con excepción de las zonas rurales de la Región Norte, que solo en el año 2004 empezaron a integrar la PNAD. La Tabla 1 describe las variables utilizadas en los modelos.

Tabla 1. Descripción de las variables utilizadas en los modelos

Nombre	Descripción	Tipo	Categorías	
Variables dependientes				
Educación Superior	Indica si el joven (18-24 años) está cursando, ya ha cursado o ya ha completado la Educación Superior (incluyendo master y doctorado)	Dummy	0- No	1- Sí
Educación Superior (condicional)	Indica si el joven (18-24 años) está cursando, ya ha cursado o ya ha completado la Educación Superior (incluyendo master y doctorado)- sólo considera los jóvenes con Educación Media completa.	Dummy	0- No	1- Sí
Red de Educación (condicional)	Indica el tipo de institución en que el joven (18-24 años) estudia - sólo para jóvenes que cursan Educación Superior (sólo licenciatura).	Dummy	0- Privada	1- Pública

8 Para una descripción más detallada de estos tipos de modelo, véase Powers y Xie (2008).

9 Así, jóvenes con desfase escolar, aun cursando la Enseñanza Media, o entonces que hayan interrumpido sus estudios después de concluir esa etapa, son considerados como sin acceso a la Educación Superior, aunque posteriormente puedan llegar a hacerlo.

10 Estas delimitaciones, sin duda, imponen límites al análisis, cuyos resultados deben por eso ser tratados con cautela.

Variables independientes				
Edad		Continua	-----	
mujeres		Dummy	0- Hombres	1- Mujeres
negros		Dummy	0- Blancos	1- Negros
hijos		Continua	-----	
monoparental		Dummy	0- No	1- Sí
región		Dummies	1- Norte 2- Noreste 3- Sudeste (referencia) 4- Sur 5- Centro-Oeste	
rural		Dummy	0- Urbano	1- Rural
metrópolis	Indicadora de región de domicilio	Dummy	0- No metrópolis	1- Metrópolis
clase de origen	Indica la clase socio-ocupacional de jefe del hogar donde reside el joven.	Dummies	1- Profesionales 2- Administradores y Gerentes 3- Propietarios empleadores 4- No manual de rutina 5- Trab. por cuenta propia 6- Trab. Manuales Cualificados 7- Trab. Manuales No Cualif. (referencia) 8- Empleadores Rurales 9- Empleados Rurales	

Fuente: Tabulación del propio autor.

Tenemos, primeramente, entre nuestras variables independientes, informaciones sobre características individuales como edad, sexo y color de piel¹¹. A continuación, tenemos variables relativas al capital social de las familias de origen, como el número de hijos y una indicadora de familia monoparental¹². Luego encontramos las variables geográficas: una indicadora de la región del país, otra que indica vivienda en zona rural y, la última, indicadora de domicilio en región metropolitana¹³.

A continuación, tenemos la clase socio-ocupacional del jefe del hogar en que reside el joven. En este trabajo se adopta el esquema de clases sociales desarrollado por Valle Silva (1992), como *proxy* de las

11 Aquellos autodeclarados “amarillos” e “indígenas”, por su número diminuto, no han sido considerados en los análisis.

12 Conforme ya corroborado por estudios previamente realizados, estudiantes provenientes de familias con más hijos y/o monoparentales presentan mayores desventajas, ya que tendencialmente reciben menos atención de los responsables (Valle Silva, 2003).

13 Según la pnad, son las siguientes: Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba y Porto Alegre, además del Distrito Federal (df).

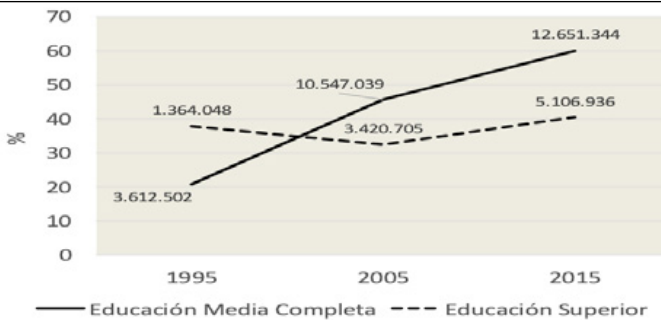
situaciones de clase. Este esquema tiene en su origen dieciocho categorías, pero aquí se ha utilizado una versión agregada en nueve grupos (cf. Scalón, 1999): Profesionales, Administradores y Gerentes, Propietarios Empleadores, Empleados No Manuales de Rutina, Trabajadores por Cuenta Propia, Trabajadores Manuales Cualificados, Trabajadores Manuales No Cualificados, Empleadores Rurales y Empleados Rurales.

Para agrupar las ocupaciones en las 18 categorías, Valle Silva (1992) adoptó como criterio la homogeneidad de las posiciones de mercado y trabajo, teniendo en cuenta también la distinción entre contexto rural y urbano, sector manual y no manual, y la separación entre sectores de servicios (terciario) e industriales (secundario); en este último, se separaban las industrias modernas y las industrias tradicionales¹⁴.

RESULTADOS

Antes de tratar específicamente los resultados derivados de los modelos y las pruebas de nuestras hipótesis, es importante presentar algunas estadísticas descriptivas que nos pueden ayudar a mejor contextualizar el análisis aquí realizado. El Gráfico 1 contiene informaciones acerca de la cantidad de jóvenes que habían completado la Enseñanza Media y, entre éstos, de aquellos que cursaban o habían completado la Educación Superior, para las dos últimas décadas.

Gráfico 1 Jóvenes (18-24 años) con Enseñanza Media Completa y Jóvenes (18-24 años) Cursando Educación Superior* (con enseñanza media completa) - Brasil, 1995, 2005 y 2015 (%)**



Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015 (tabulación del propio autor).

* Se ha considerado también los que cursaban postgrado y los que ya habían concluido la Educación Superior.

** Con excepción de los hogares de la Región Norte ubicados en zonas rurales.

14 Posteriormente, Scalón (1999), al estudiar patrones de movilidad social en Brasil, juntó las dieciocho categorías originales en solo nueve - tal como se describe en la Tabla 05, en los anexos.

En el Gráfico 1, mientras que las líneas representan los valores porcentuales, las etiquetas indican los números absolutos. En lo que se refiere a los jóvenes con Enseñanza Media completa, hay una clara y acentuada tendencia al crecimiento tanto absoluto –que abarca desde 3,6 millones, en 1995, hasta más de 12 millones en 2015– como en porcentaje –desde el 20% hasta casi el 60% en el período analizado. En cuanto a los jóvenes en la Educación Superior, la situación es un poco diversa. En términos absolutos, se verifica una tendencia acentuada al crecimiento en el período, ya que el número de jóvenes cursando la Educación Superior (o con Educación Superior completa) salta de 1,3 millones en 1995 a 5,1 millones en 2015, pasando por 3,4 millones en 2005. Es decir, la cantidad de jóvenes en la Educación Superior casi cuadruplica en las dos últimas décadas. Sin embargo, como también hubo expansión de la Enseñanza Media, los valores porcentuales cambian muy poco –con una pequeña oscilación de 37% a 40% en el período– y llegan incluso a presentar reducción entre 1995 y 2005.

Es solo en la última década, entre 2005 y 2015, que la expansión de la Educación Superior logra ser proporcionalmente mayor que la de la Enseñanza Media, acarreado entonces un aumento del porcentaje de jóvenes que, teniendo Enseñanza Media completa, ingresan en la Educación Superior. Por lo tanto, al contrario de lo que ocurrió entre 2005 y 2015, en la primera década del período analizado, la expansión de la Educación Superior no fue suficiente para hacer frente a la creciente demanda de jóvenes que completaban la Enseñanza Media. De este modo, es importante recordar que estamos estudiando las desigualdades de acceso en un momento de expansión tanto de la Enseñanza Superior como de los niveles de enseñanza precedentes.

Iniciaremos nuestro análisis a partir de modelos no condicionales que incluyen a todos los jóvenes en la edad indicada, independientemente de haber o no concluido la Enseñanza Media. Los resultados proporcionan un panorama general de las desigualdades de acceso a la Educación Superior, no obstante, sin tratar específicamente la barrera entre este nivel y la Enseñanza Media. Así, eventuales reducciones de los efectos de origen sobre las posibilidades de acceso podrán ser reflejo de la disminución de barreras en etapas anteriores del sistema de enseñanza, no necesariamente reflejando una democratización del paso de la Enseñanza Media a la Educación Superior.

Veamos, en la Tabla 2, los resultados de los modelos *logit* para los tres años analizados¹⁵.

15 Para estimar los modelos, se utilizaron pesos muestrales, no obstante, sin realizar la expansión de la muestra, de modo que se realizaron pruebas de hipótesis con el número real de casos. Para las pruebas de los coeficientes se utilizaron errores robustos

**Tabla 2. Modelos *Logit*: Odds-Ratio [exp (b)]
para el ingreso en la Educación Superior - Brasil, 1995, 2005 y 2015**

Variables Independientes	1995	2005	2015
Edad	1,323***	1,250***	1,252***
Mujeres	1,765***	1,907***	2,076***
Negros	0,417***	0,436***	0,593***
Hijos	0,753***	0,739***	0,756***
Monoparentales	0,677***	0,693***	0,702***
Norte	0,696*	0,805**	0,991
Noreste	0,772**	0,714***	0,943
Sur	1,086	1,342***	1,226**
Centro-Oeste	1,113	1,40***	1,557***
Rural	0,364***	0,377***	0,501***
Metrópolis	1,219*	1,026	0,900*
Profesionales	35,594***	19,814***	9,891***
Administradores y Gerentes	13,959***	9,189***	5,891***
Propietarios empleadores	13,329***	10,092***	4,838***
No manual de rutina	6,002***	4,004***	3,264***
Trabajadores por cuenta propia	3,524***	3,3420***	2,191***
Trabajadores manuales Cualif.	2,180***	1,593***	1,524***
Empleadores Rurales	9,619***	7,599***	6,789***
Empleados Rurales	1,078	1,154	0,934
Constante	0,000***	0,002***	0,004***
N.	17803	24123	16766
Wald chi2 (DF)	1951.74 (19)	3520.76 (19)	2328.74 (19)
Prob > chi2	0.000	0.000	0.000
Pseudo-R ²	0,3035	0,2676	0,1825

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

*** p <0.001 ** p <0.01 * p <0.05 + p <0.1

Antes de tratar los coeficientes relativos a las clases, que constituyen el foco de este estudio, son necesarias algunas observaciones sobre los efectos de las variables individuales, de capital social y geográficas¹⁶.

Como se esperaba, la edad tiene un efecto positivo sobre las posibilidades de acceso a la Educación Superior, de modo que cuanto

en todos los modelos, que fueron ejecutados en el software Stata/IC v.15.

16 La parte inferior de las tablas presenta algunas estadísticas de ajuste de los modelos.

mayor sea la edad, mayores serán las posibilidades. Las mujeres tienen mayores posibilidades que los hombres de ingresar en la Educación Superior y ese efecto presenta tendencia al crecimiento en el período analizado, saltando del 76% al 107% entre 1995 y 2015¹⁷. Las personas negras (*pretos y pardos*, según las categorías de IBGE) tienen posibilidades menores que las blancas de acceder a la Educación Superior, pero esta desventaja se ha reducido. Si, en 1995, el hecho de ser negro reducía esas posibilidades en un 59%, en 2015, esa desventaja quedaba en un 41%.

Las variables indicadoras de capital social se mostraron de igual modo relevantes para explicar las posibilidades de acceso. En 2015, por ejemplo, para cada hijo más en la familia, la posibilidad de acceso se reducía en un 25%, y para los jóvenes provenientes de familias monoparentales esta probabilidad se reducía un 30%.

En cuanto a las variables geográficas, hay que destacar algunos resultados. Si el hecho de que el joven resida en la zona metropolitana ejercía un efecto positivo en las posibilidades de ingreso a la Educación Superior en 1995, este efecto se vuelve negativo en los años más recientes –tal vez debido a la mayor atracción de un mercado de trabajo que ha estado en expansión. No se puede decir lo mismo respecto a la residencia en zona rural que en 2015 todavía disminuía en un 50% aquellas posibilidades, aunque ese efecto se vea reducido en comparación con el inicio del período. A su vez, la interpretación de los efectos de la región geográfica donde reside el joven es más complicada. Por un lado, se destaca el efecto positivo de residir en las regiones Sur y Centro-Oeste, en comparación con la región Sudeste (categoría de referencia). Por otro lado, la residencia en las regiones Norte y Noreste presentaba un claro efecto negativo en 2015.

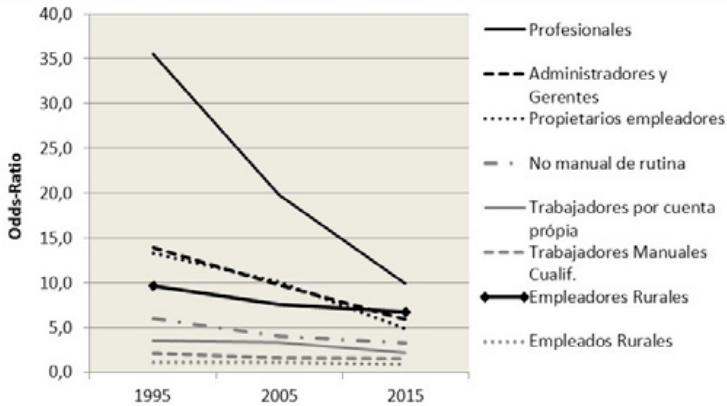
Para concluir, se analizan los coeficientes relativos a la clase social de origen de los jóvenes. Un primer punto que llama la atención es el hecho de que en los tres años estudiados todos los coeficientes sean positivos y altamente significativos –con excepción de los referentes a hijos de Empleados Rurales– lo que indica que la categoría de referencia (Trabajadores manuales no calificados) presenta desventaja con relación a todas las demás¹⁸. Sin embargo, se observa también que

17 En las tablas se presentan los exponenciales de los coeficientes de los modelos, es decir, las Odds-Ratio. Estas se pueden leer en términos porcentuales aplicando la siguiente fórmula: $[\exp(b) - 1] * 100$. Para más detalles, véase Powers y Xie (2008).

18 Por esta razón, fue elegida categoría de referencia. Además, también tomamos en consideración el gran número de casos que se encuentran en esta categoría. Es importante resaltar, sin embargo, que los coeficientes presentados serían diferentes si adoptáramos otra categoría de referencia.

los efectos varían considerablemente entre las categorías, y se destacan las ventajas de los hijos de Empleados no manuales de rutina, empleadores rurales, administradores y gerentes, propietarios de empresas y, principalmente, profesionales. El Gráfico 2 contribuye a la comprensión de estos resultados.

Gráfico 2. Modelos Logit: Efectos de la Clase Social de Origen* para el ingreso en la Educación Superior - Brasil, 1995, 2005 y 2015



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 1995, 2005 y 2015.

* Categoría de referencia: Trabajadores manuales no calificados.

Dos evidencias emergen del Gráfico 2: la enorme desigualdad de acceso a la Educación Superior en Brasil por clase social de origen –representada gráficamente por las distancias entre las rectas–, y la tendencia de reducción de esta desigualdad en las últimas décadas –representada gráficamente por la inclinación negativa de las líneas¹⁹.

Se hace notar en particular la enorme ventaja de los hijos de Profesionales, que en 1995 presentaban 35 veces más posibilidades de acceso a la Educación Superior que los hijos de Trabajadores manuales no cualificados. En seguida, hay un enorme *gap* entre las líneas que representan a los hijos de Propietarios Empleadores y de Administradores y Gerentes –cuya oportunidad de acceso, en relación con la categoría de referencia, era 13 veces mayor–, y también de Empleadores Rurales (posibilidades 9 veces mayores) y de

19 Los intervalos de confianza de los coeficientes, así como sus errores, se pueden encontrar en las Tablas 6 y 7, en los anexos.

Empleados no manuales de rutina (posibilidades 6 veces mayores). Las demás categorías (hijos de Trabajadores por Cuenta Propia y de Trabajadores Manuales Cualificados) también presentan ventajas, pero menores, sobre la categoría de referencia.

Al mismo tiempo, vale notar la tendencia general a la inclinación negativa de las rectas, que indica la disminución de las desigualdades de acceso a lo largo del período. La ventaja de los hijos de Profesionales, por ejemplo, llegó a menos de 10 veces al final del período, reduciéndose a menos de un tercio en comparación con el primer período; y aquella de los hijos de Propietarios Empleadores y de Administradores y Gerentes quedaba alrededor de 5 veces en 2015. Para las demás categorías también se verifica una tendencia general a la reducción de los efectos y, por lo tanto, de las desigualdades –lo que es gráficamente representado por la mayor proximidad de las rectas al final del período analizado.

De este modo, los resultados sostienen nuestra primera hipótesis, de que hubo reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior, por clase social de origen, entre 1995 y 2015. Aunque el origen de clase todavía ejerza un enorme efecto sobre las posibilidades de ingreso, el acceso a los niveles más altos de enseñanza se ha vuelto más democrático a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, como estábamos trabajando con un modelo no condicional –en que la muestra no está restringida a los jóvenes que habían completado la Enseñanza Media y así aptos para ingresar en la Enseñanza Superior–, no es posible todavía verificar si tal reducción de las desigualdades se habría dado en etapas anteriores del sistema de enseñanza y / o en la transición de la Enseñanza Media a la Superior –foco de nuestro análisis en este artículo.

Así, para poder tratar específicamente el efecto de la expansión de la Educación Superior en los últimos años, sin considerar los niveles anteriores, se han aplicado también modelos condicionales a la conclusión de la Enseñanza Media, que posibilitan probar nuestras hipótesis 2 y 3. La Tabla 3 presenta los coeficientes (Odds-Ratio) de los modelos *logit* condicionales para cada uno de los años.

Tabla 3. Modelos Logit. Odds-Ratio [exp (b)] para el ingreso en la Educación Superior, condicional a la conclusión de la Enseñanza Media - Brasil, 1995, 2005 y 2015

Variables Independientes	1995	2005	2015
Edad	1,120***	1,138***	1,135***
Mujeres	1,187*	1,448***	1,625***
Negros	0,599***	0,530***	0,646***
Hijos	0,829	0,763***	0,774***
Monoparentales	0,817+	0,772***	0,801***
Norte	0,671*	1,086	1,201*
Noreste	0,820+	0,898+	1,034
Sur	1,105	1,514***	1,353***
Centro-Oeste	1,301*	1,715***	1,890***
Rural	0,742	0,504***	0,501***
Metrópolis	1,238**	0,994	0,925
Profesionales	12,602***	13,67***	8,018***
Administradores y Gerentes	5,954***	7,382***	4,808***
Propietarios empleadores	6,556***	8,057***	4,001***
No manual de rutina	3,221***	3,255***	2,671***
Trabajadores por cuenta propia	2,117***	2,886***	1,940***
Trabajadores manuales Cualif.	1,737***	1,389***	1,376***
Empleadores Rurales	5,196***	5,935***	5,772***
Empleados Rurales	1,411+	1,486***	1,114
Constante	0,038***	0,028***	0,057***
N.	4.307	12.069	10.890
Wald chi2 (DF)	553.27 (19)	117.29 (19)	1230.36 (19)
Prob > chi2	0.000	0.000	0.000
Pseudo-R ²	0.1435	0.1786	0.1246

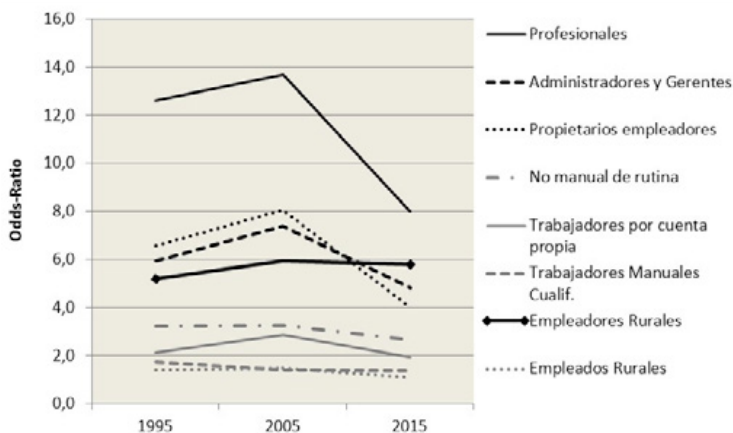
Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 1995, 2005 y 2015.

*** p < 0.001 ** p < 0.01 * p < 0.05 + p < 0.1

Se observó que los coeficientes de los modelos condicionales (Tabla 3) son similares, pero tendencialmente menores que aquellos de los modelos no condicionales presentados con anterioridad. El hecho de encontrar efectos menores ya sería esperado, dado que los modelos anteriores, no condicionales, consideran la acumulación de desigualdades a lo largo de todas las etapas presentes en el sistema de enseñanza, y no solo la barrera entre Enseñanza Media y Superior. Dada esta similitud con los resultados antes presentados, aquí se dará prioridad al análisis de los efectos de clase.

Incluso cuando consideramos solo a los jóvenes que completaron la Enseñanza Media, las desigualdades de acceso a la Educación Superior por clase social de origen todavía se muestran muy expresivas, y el siguiente Gráfico 3 contribuye a su interpretación.

Gráfico 3. Modelos Logit: Efectos de la clase social de origen* para ingreso en la Educación Superior, condicional a la conclusión de la Enseñanza Media - Brasil, 1995, 2005 y 2015



Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

* Categoría de referencia: Trabajadores manuales no calificados.

En el año 1995, por ejemplo, hijos de Profesionales presentaban una posibilidad de ingreso en la Educación Superior 12 veces mayor que los hijos de Trabajadores Manuales No Cualificados, dada la conclusión de la Enseñanza Media. Para los hijos de Empleadores Rurales, Propietarios Empleadores y Administradores y Gerentes, la posibilidad era aproximadamente 6 veces mayor. Para los hijos de los Empleados No Manuales de Rutina esa ventaja era de 3,2 veces; de 2,1 para los hijos de los Trabajadores por Cuenta Propia, y de 1,4 para los hijos de Empleados Rurales.

Por lo tanto, se verifica una situación de profundas desigualdades de acceso a la Educación Superior, de acuerdo con la clase social de origen de los jóvenes, aun cuando se trata de un modelo condicional a la conclusión de la Enseñanza Media –lo que rechaza, entonces, las disparidades existentes en los niveles precedentes de enseñanza– y controlado por todas las demás variables insertadas en el mismo. Se observa, también, que algunas clases presentan ventajas mucho mayores que otras, principalmente aquella de

hijos de Profesionales, seguida de la de hijos de Administradores y Gerentes, de Propietarios Empleadores y de Empleadores Rurales. Así, como se esperaba, los jóvenes provenientes de clases sociales con mayor acumulación de capital económico y cultural son los que presentan las mayores ventajas en el acceso a la Educación Superior.

Sin embargo, el Gráfico 3 también hace evidente que la magnitud de estos efectos presenta importantes variaciones a lo largo del período analizado. En general, la situación es de aumento o estancamiento de los coeficientes entre 1995 y 2005 y de reducción de estos entre 2005 y 2015. Por ejemplo, hijos de Profesionales, en 1995, tenían una probabilidad de ingreso 12 veces mayor que aquella de la categoría de referencia; esta probabilidad se elevó, en 2005, a 13 veces; y en 2015 se redujo a 8 veces. Así, aunque muy alta, en 2015 la desigualdad de acceso era menor que una década antes.

Estos resultados apoyan nuestras segunda y tercera hipótesis de trabajo: por un lado, no se verifica la tendencia a reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior por clase social de origen, entre 1995 y 2005; por otro, hubo reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior por clase social de origen, entre 2005 y 2015. A pesar de la expansión del sistema de Educación Superior brasileño haber ocurrido a lo largo de todo el período aquí analizado, fue solo en la última década que esa expansión fue acompañada de una mayor democratización del acceso a este.

En la siguiente sección se discuten con mayor detalle estos resultados, y se busca relacionarlos con las referencias tratadas en las sesiones anteriores. Antes, sin embargo, probaremos nuestra cuarta hipótesis, respecto al aumento de las desigualdades cualitativas en el interior del sistema de Educación Superior –más específicamente, el hecho de que, para los estudiantes listos a ingresar en la Educación Superior, hubo un aumento de la desigualdad de acceso a las instituciones públicas (en relación con las privadas). Es decir, estaremos interesados en la calidad de ese ingreso.

La Tabla 4 muestra los coeficientes de los modelos para el ingreso en instituciones públicas de Educación Superior –y tiene como categoría referencia los que ingresaron en instituciones privadas– para los años 2005 y 2015²⁰.

20 Como en 1995 no había una variable discriminando el tipo de institución, aplicamos esos modelos solo para 2005 y 2015.

Tabla 4. Modelos Logit: Odds-Ratio [exp (b)] para el ingreso en la Educación Superior en Instituciones Públicas (en relación con instituciones privadas), condicional al ingreso en la Educación Superior - Brasil, 2005 y 2015

Variables Independientes	2005	2015
Edad	1,001	0,981
Mujeres	0,917	0,836*
Negros	1,177+	1,002
Hijos	1,179**	1,073
Monoparentales	0,979	1,040
Norte	2,198***	1,775***
Noreste	3,262***	2,098***
Sur	1,464**	0,920
Centro-Oeste	1,448**	1,360**
Rural	0,838	0,705+
Metrópolis	0,617***	0,908
Profesionales	1,376+	1,885***
Administradores y Gerentes	0,963	1,075
Propietarios empleadores	0,713+	1,010
No manual de rutina	1,128	1,149
Trabajadores por cuenta propia	0,798	0,927
Trabajadores manuales Cualif.	0,799	1,154
Empleadores Rurales	0,648	1,165
Empleados Rurales	1,051	1,604*
Constante	0,208**	0,371*
N.	3.869	4.189
Wald chi2 (DF)	227.60 (19)	128.34
Prob > chi2	0.000	0.000
Pseudo-R ²	0.0600	0.0286

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 2005 y 2015.

*** p < 0.001 ** p < 0.01 * p < 0.05 + p < 0.1

El primer punto por destacar en la Tabla 4 es que, en comparación con los modelos anteriores, hay una visible reducción de los efectos de las variables independientes, de modo que muchas se vuelven estadísticamente no significativas. Solo los coeficientes de región geográfica se mantienen de forma consistente significativos en el período analizado, y es posible afirmar que jóvenes residentes en la región Sudeste (categoría de referencia) tienen una menor probabilidad de acceso a las instituciones públicas. Tal resultado se podría explicar por la gran

concentración de instituciones privadas en esa región. Siguiendo esta tendencia, la residencia en zona rural también tiende a reducir las posibilidades de acceso a las instituciones públicas, y tiene un efecto significativo en 2015²¹.

Los datos indican un ajuste inferior al de los modelos antes aplicados. Eso significa que, en su conjunto, las variables utilizadas tienen un poder explicativo mayor para el ingreso en la Educación Superior que para la calidad de ese ingreso, o sea, para el tipo de red en que ocurre el ingreso. Según la literatura sobre el tema, resultados en esa dirección ya serían esperados, dada la conocida tendencia a la reducción de los efectos de las variables de origen social a lo largo de las transiciones escolares. Como las barreras para el ingreso en la Educación Superior son muy fuertes, como se demostró en los modelos anteriores, el público que logra superarlas tiende a ser más homogéneo en sus características sociales, y así, tiende a reducirse el poder de explicación de las variables utilizadas sobre la calidad del ingreso.

Entre los coeficientes que más nos interesan, relativos a la clase de origen, también encontramos esa misma tendencia a la reducción de los efectos en comparación con los modelos anteriores. A pesar de que todos los coeficientes presentan tendencia al crecimiento en el período analizado –lo que podría denotar una elevación de las desigualdades y del efecto de clase de origen–, solo aquellos relativos a la ventaja de los hijos de Profesionales son estadísticamente significativos en ambos años. De hecho, como se puede ver también en la Tabla 12 (en el Anexo), hay poca variación entre clases de origen en lo que se refiere a la red de educación –si pública o privada– de los jóvenes que cursan la Educación Superior. Para casi todas las categorías, el porcentaje de jóvenes en instituciones públicas se sitúa en torno al 25%, excepto por los hijos de Profesionales –para quién el porcentaje sube del 32% al 37% en el período analizado²².

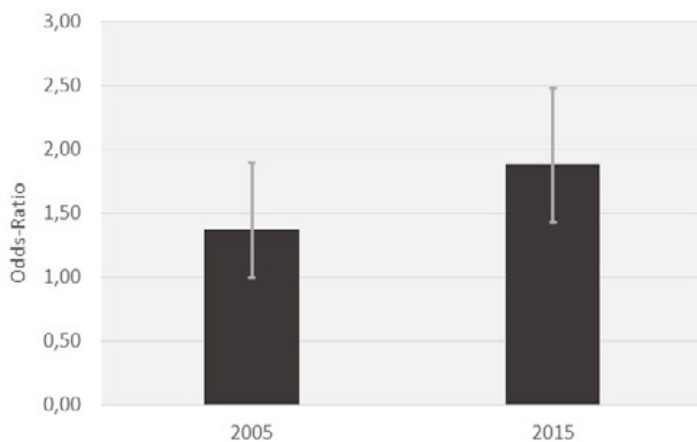
Según los resultados de los modelos aplicados, dado el ingreso en la Educación Superior, en 2005, un joven hijo de un Profesional contaba con una probabilidad un 37% mayor de estar en una institución pública que un hijo de un Trabajador manual no calificado (categoría de referencia). Esta misma ventaja subía al 88%, en 2015. Así, dentro del sistema de educación superior, los hijos de Profesionales una vez más se destacan en sus ventajas, presentando una tendencia

21 Además de las variables geográficas, otras características presentan tendencias poco consistentes entre los años, como los efectos de género, raza y de capital social.

22 Otra excepción son los hijos de Empleados Rurales, que también presentan porcentual un poco más elevado de estudiantes en instituciones públicas.

significativamente mayor al acceso a las instituciones públicas. El Gráfico 4 compara estos coeficientes, indicativos de la ventaja de los hijos de Profesionales, entre 2005 y 2015.

Gráfico 4. Modelos *Logit*: Efectos de la Clase de Origen (Profesionales)* para el ingreso en la Educación Superior en Instituciones Públicas (en relación con las instituciones privadas), condicional al ingreso en la Educación Superior - Brasil, 2005 y 2015



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 2005 y 2015.

* Categoría de referencia: Trabajadores manuales no calificados

Además del valor de los coeficientes (en razones de probabilidad), representado gráficamente por las barras, el Gráfico 4 muestra también los intervalos y confianza (95%) de los mismos –representados por los corchetes²³. Como se puede verificar, a pesar de la tendencia observada al aumento de la ventaja de los hijos de Profesionales entre 2005 y 2015, esa variación queda dentro de los intervalos de confianza y, por tanto, no es posible afirmar, con un nivel adecuado de certeza, que de hecho hubo elevación de aquel efecto. Por otro lado, si en 2005 no se podía rechazar con un 95% de confianza la hipótesis nula de que los hijos de Profesionales no presentaban ventajas sobre los hijos de Trabajadores manuales no calificados, en 2015 ya sería posible rechazarla.

23 Los intervalos de confianza de los demás coeficientes, así como sus errores, se pueden encontrar en las Tablas 10 y 11, en el anexo.

De este modo, los datos presentados sostienen solo en parte nuestra cuarta hipótesis, de que hubo aumento de la desigualdad de acceso a las instituciones públicas (en relación con las privadas), por origen social. Así que, en este caso, no podemos ser muy concluyentes en nuestras afirmaciones. Lo que constatamos, en primer lugar, es que el efecto del origen social sobre el tipo de institución en que hubo el ingreso es menor que sobre el ingreso en sí, lo que, como ya comentamos, sería esperado²⁴. Verificamos también que los hijos de Profesionales una vez más se destacan, pues presentan posibilidad significativamente mayor de estudiar en instituciones públicas. Sin embargo, a pesar de haber constatado la tendencia al aumento de estas ventajas, los resultados no nos permiten afirmar que hubo elevación de estas.

CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados en este trabajo, presentados en la sección anterior, siguen una tendencia ya verificada en varios otros países (cf. Shavit y Arum, 2007): la expansión de la Educación Superior no lleva necesariamente a la democratización de la barrera de acceso a esta. El origen social de los jóvenes, medido con base en la clase socio-ocupacional del jefe del hogar, aun ejerce fuerte efecto sobre las posibilidades de ingreso en la Educación Superior en Brasil, a pesar de su continua expansión. Además, la disminución del efecto de clase sobre la posibilidad de alcanzar la Educación Superior parece más vinculada a la democratización del acceso a los niveles anteriores de enseñanza. Asimismo, cuando tratamos solo de las barreras de acceso a ese nivel, condicional a la conclusión de la Enseñanza Media, la tendencia de reducción de las desigualdades no es continua a lo largo de las dos últimas décadas, pero se hace presente solo en los últimos años. Para concluir, tal reducción de las desigualdades en la posibilidad de acceso parece combinarse con desigualdades horizontales, o cualitativas, dentro del sistema de educación.

Así, los resultados presentados en la sección anterior apoyan nuestras hipótesis iniciales, basadas en el enfoque de la MMI. Uno de los pilares de la perspectiva de la Desigualdad Máximamente Mantenido (MMI) es que la expansión de la red de enseñanza no lleva necesariamente a la democratización del acceso a la misma, a menos que alcance un determinado punto de saturación. Conforme verificamos en los

24 Es importante recordar que las desigualdades cualitativas, u horizontales, dentro del sistema de enseñanza pueden darse no solo en la distinción entre instituciones públicas y privadas, sino también de acuerdo con el prestigio de las instituciones, de los cursos etc.

resultados presentados, a pesar de su expansión a lo largo de las dos últimas décadas, es solo en los últimos años que se verifica una sustantiva reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior en Brasil, condicional a la conclusión de la Enseñanza Media.

Al tomar como base la teoría de la Desigualdad Máximamente Mantenido (MMI), se pueden encontrar algunas posibles explicaciones para este resultado. La primera, y quizás más coherente, es que solo en los últimos años la expansión de la red de Educación Superior hizo frente a la creciente demanda originada en los niveles de enseñanza anteriores –que también se expandieron. Como hemos visto, de acuerdo con el mmi, es posible que la expansión de un determinado nivel de enseñanza acarreará más desigualdades en el acceso a niveles más elevados, ya que produciría una mayor demanda. Parece ser este el caso entre 1995 y 2005, cuando la expansión de la Educación Superior aún no acompaña el crecimiento de la demanda. Tal mecanismo, entonces, explicaría el motivo por el cual solo entre 2005 y 2015 se verifica una reducción significativa de las desigualdades de acceso a la Educación Superior, condicional a la conclusión de la Enseñanza Media.

Una segunda explicación podría residir en las políticas públicas, como ProUni, Fies y las cuotas, dirigidas específicamente a la democratización del acceso a la Educación Superior. Tales políticas se crearon y/o ganaron ímpetu a partir de la última década, y es posible que hayan tenido algún efecto sobre la reducción de las desigualdades de acceso. Si, por un lado, la simple expansión de la red de enseñanza no provocaría necesariamente la democratización del acceso –según lo previsto por la MMI–, por otro, una expansión asociada con políticas dirigidas a su democratización podría producir tal efecto. Desafortunadamente, sin embargo, nuestros datos no permiten probar en particular las implicaciones de tales políticas para las desigualdades de acceso.

Para finalizar, es plausible pensar que la reducción de las desigualdades económicas entre clases, ocurrida en la última década (cf. Salata, 2016, 2018), también contribuyó a la reducción de las desigualdades de acceso a la Educación Superior. Al fin de cuentas, como vimos, una disminución de las desigualdades económicas podría reducir los diferenciales de costos, entre clases, asociados con la opción de los jóvenes por continuar sus estudios (cf. Breen y Goldthorpe, 1997).

Es importante destacar, como han demostrado algunos de los resultados presentados, que la relación entre origen social y acceso a la Educación Superior –no condicional a la conclusión de la Enseñanza Media–, a pesar de ser todavía muy marcada, presentó una clara tendencia a la caída en las últimas décadas. Este resultado debe ser

explicado, principalmente, por la fuerte expansión de los niveles de enseñanza anteriores (Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media), que contribuyó a la democratización del público apto para ingresar en la Educación Superior²⁵. Como consecuencia de estos movimientos, en los últimos años se verifican algunos cambios en el perfil de los jóvenes que frecuentan las Instituciones de Enseñanza Superior con relación a su clase de origen²⁶.

En este sentido, sea considerando específicamente el paso de la Enseñanza Media a la Educación Superior en la última década, o bien la relación no condicional entre origen social e ingreso en la Educación Superior, se puede afirmar que la sociedad brasileña se ha vuelto más fluida y democrática en los últimos años. A pesar de ello, el peso del origen social sobre las posibilidades de los jóvenes de ingresar en la Educación Superior (condicional o no a la conclusión de la Enseñanza Media) sigue siendo muy marcado. Jóvenes provenientes de familias de clases más altas, con mayor acumulación de capital económico y, principalmente, cultural, aún hoy tienen posibilidades mucho mayores de alcanzar ese nivel de enseñanza que los jóvenes de clases trabajadoras.

En efecto, en lo que se refiere al acceso a la Educación Superior, por un lado, la tendencia observada es positiva y lleva a perspectivas más optimistas, para las cuales la expansión del sistema de enseñanza promovería una nivelación de las oportunidades, reduciendo así el peso del origen social sobre la escolaridad alcanzada por los individuos (cf. Blau y Duncan, 1967; Treiman, 1970; Kerr *et al.*, 1973). Por otro lado, el efecto aún muy relevante del origen de clase sobre las posibilidades de acceso a la Educación Superior respalda los enfoques reproducciónistas, en su vertiente culturalista (cf. Bourdieu y Passeron, 1975, Bowles y Gintis, 1976; Willis, 1977) y o de la elección racional (cf. Boudon, 1981, Breen y Goldthorpe, 1997).

A lo largo de este trabajo hemos afirmado que, en las últimas décadas, la significativa expansión de la Educación Superior en Brasil estuvo asociada con una creciente participación del sector privado, y nos preguntamos si la expansión ocurrida en los últimos años no habría dirigido a los estudiantes oriundos de las clases inferiores a instituciones que tienden a ofrecer enseñanza de calidad y reconocimiento inferior al de las públicas (cf. Honorato y Heringer, 2015; Santos, 2011, Catani *et al.*, 2006). Los resultados alcanzados ofrecen

25 Para una ilustración sobre este punto, véanse también los Gráficos 8 y 9, en los anexos.

26 Véase el Gráfico 10, en los anexos.

indicios, de modo no conclusivo, de la elevación de los efectos de clase –en especial para los hijos de Profesionales– sobre las posibilidades de acceder a la Educación Superior en instituciones públicas. De este modo, es posible que la característica dual de la Educación Superior en Brasil se esté acentuando, y así contribuyendo al incremento de las llamadas desigualdades cualitativas, u horizontales –en conformidad con el modelo de las *Desigualdades Efectivamente Mantenido* (EMI) (cf. Lucas, 2001).

Sin embargo, como hemos visto, todavía es temprano para corroborar esa hipótesis. En lo que concierne a la Educación Superior en Brasil, la principal barrera de clase aún se ubica en el ingreso en sí –incluyendo aquí el paso por las barreras precedentes, que hacen al joven apto al ingreso. Se ha verificado que el efecto del origen social sobre el tipo de institución – sea pública o privada–, es decir, sobre la calidad de ese ingreso, es menor, aunque se destaquen, una vez más, los hijos de Profesionales, con mayor presencia en la red pública. A pesar de los indicios en este sentido, no es posible afirmar, con un nivel de confianza adecuado, que tales efectos se estén elevando. Pero es plausible suponer que, si se sigue el proceso de reducción de las barreras de acceso, los efectos de origen social sobre la red de educación –o la calidad del acceso– se volverán más acentuados en los próximos años.

Por lo tanto, los resultados aquí presentados hacen evidente un escenario en que patrones positivos y negativos se entrelazan. Los efectos aún muy relevantes y agudos del origen social para el acceso a la Educación Superior –condicional o no respecto a la conclusión de la Enseñanza Media–, se han reducido en los últimos años. Sin embargo, es posible que a estas desigualdades verticales se sumen cada vez más desigualdades horizontales dentro del sistema de enseñanza, sobre el tipo o la calidad de ese acceso. No obstante, en relación con el acceso a la Educación Superior, la sociedad brasileña de hoy se muestra más democrática y abierta que aquella de dos décadas atrás, a pesar de las enormes desigualdades que aún persisten.

BIBLIOGRAFÍA

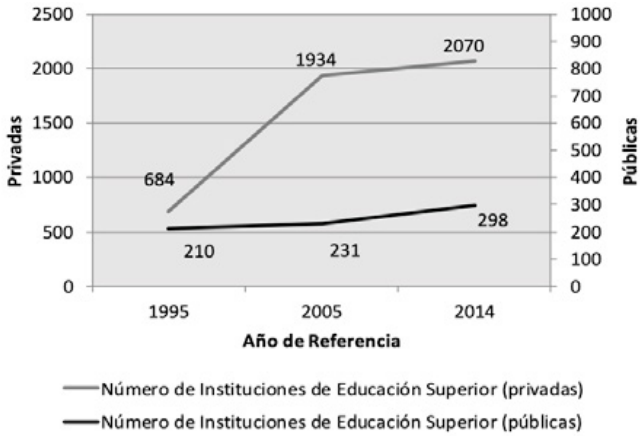
- Blau, P. M. y Duncan, O. D. 1967 *The American Occupational Structure* (Nueva York: Wiley)
- Boudon, R. 1981, *A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais* (Brasília, Universidade de Brasília).
- Bourdieu, P. 1998 “Futuro de Classe e Causalidade do Provável” en *Escritos de Educação* . (Petropolis, Vozes).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. 1975 *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Rio de Janeiro: Francisco Alves).

- Bowles, S. y Gintis, H. 1976 *Schooling in Capitalist America* (Londres: Routledge).
- Breen, R. y Goldthorpe, J.H. 1997 “Explaining educational differentials towards a formal rational action theory” en *Rationality and Society*, Vol. 9, N° 3, agosto.
- Catani, A. M. *et al.* 2006 “ProUni: Democratização do acesso às instituições de Ensino Superior?” en *Educar* N° 28.
- Durham, E. R.. 2003 *O Ensino Superior no Brasil: público e privado* (São Paulo: Nupes-USP).
- Hasenbalg, C 2003 “A Transição da Escola para o Trabalho” en Hasenbalg, C. y Valle Silva, N. do (orgs.) *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida* (Rio de Janeiro: Topbooks, Vol. 1).
- Honorato, G. y Heringer, R. 2015 *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes* (Rio de Janeiro: Faperj)
- Kerr, C., Dunlop, J., Harbison F. y Myers C. 1973, *Industrialism and Industrial Man* the Problems of Labour and Management in Economic Growth (Harmonds Worth: Penguin).
- Lucas, S. R. 2001 “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects” en *American Journal of Sociology* Vol. 106, N° 6, mayo.
- Mare, R. 1980 “Social Background and School Continuation Decisions” en *Journal of the American Statistical Association* Vol. 75 N° 370, noviembre.
- Marteletto, L. , Marschner, M. y Carvalhaes F. “Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil” en *Research in Social Stratification and Mobility*, N° 46, diciembre.
- Menezes-Filho, N., Fernandes R. y Picchetti P. 2007 “Educação e queda recente da desigualdade no Brasil” en Paes de Barros, R, Foguel, M. N., Ulysses, G. (orgs) *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente* (Rio de Janeiro, Ipea).
- Mont’Alvão, A. 2011 “Estratificação educacional no Brasil do século xxi” *Dados* Vol. 54 N° 2.
- Mont’Alvão, A 2015 “Tendências das Desigualdades de Acesso ao Ensino Superior no Brasil, 1982-2010” en *Educação y Sociedade* Vol. 35 N° 127, abril.
- Neves, C., Raizer, R. y Fachineto R. F. 2007 “Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira” en *Sociologias* Vol. 9, N° 17, enero.
- Picanço, F. 2015 “Juventude por Cor e Renda no Acesso ao Ensino Superior Somando desvantagens, multiplicando desigualdades?” en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* Vol. 30, N° 88, junio.

- Powers, D. y Xie, Y. 2008 *Statistical Methods for Categorical Data Analyses* (Bingley, Emerald).
- Raftery, A. E. y Hout, M. 1993 “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75” en *Sociology of Education* Vol. 66, N° 1 enero.
- Ribeiro, C. Ao. 2011 “Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil” en *Dados* Vol. 54, N°1, enero
- Salata, A. 2016 “Inequalities and the Brazilian new democracy: income distribution between classes in recent decades” en *Sociologia y Antropologia* Vol. 6, N° 1, enero.
- Salata, A. 2018 “Distribuição de renda no Brasil entre 2002 e 2013: Redução das desigualdades entre classes?” en *Latin American Research Review* Vol. 53, N° 1, marzo.
- Santos, C. 2011 *A Chegada ao Ensino Superior: o caso dos bolsistas do ProUni da PUC-RIO*, Tesis de Maestría., Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Scalon, C. 1999 *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências* (Rio de Janeiro: Revan).
- Shavit, Y. y Arum, R. 2007 *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (California: Stanford University Press).
- Shavit, Y. y Blossfeld, H.-P. 1993 *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (Boulder co, Westview Press).
- Treiman, D. J. 1970 “Industrialization and Social Stratification” en Laumann, E. O. (org.) *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. (Indianapolis: Bobbs Merrill).
- Valle Silva, N. do. 1992 *Uma Classificação Ocupacional para o Estudo da Mobilidade e da Situação de Trabalho no Brasil*, Rio de Janeiro, IUPERJ, mimeo.
- Valle Silva, N. do. 2003 “Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil” en Hasenbalg, C. y Valle Silva, N. do (orgs.). *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida* (Rio de Janeiro: Topbooks, Vol. 1).
- Willis, P. E. 1977 *Learning to Labor: How working-class Kids Get Working-class Jobs* (Nueva York: Columbia University Press).

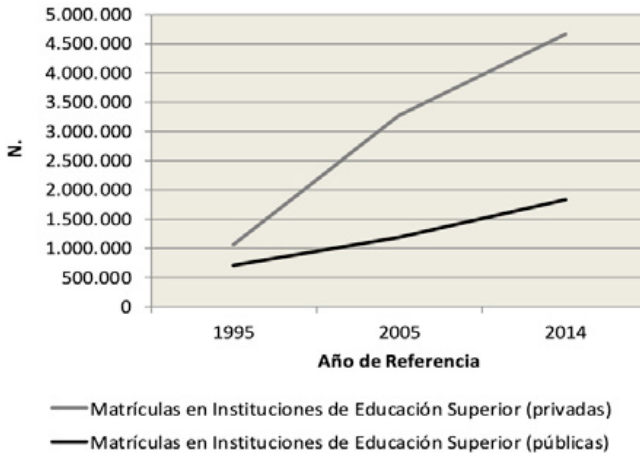
ANEXOS

Gráfico 5 - Instituciones de Educación Superior, Públicas y Privadas - Brasil, 1995, 2005 y 2014



Fuente: Censo de Educación Superior (INEP), 1995, 2005 y 2014 (tabulación del propio autor).

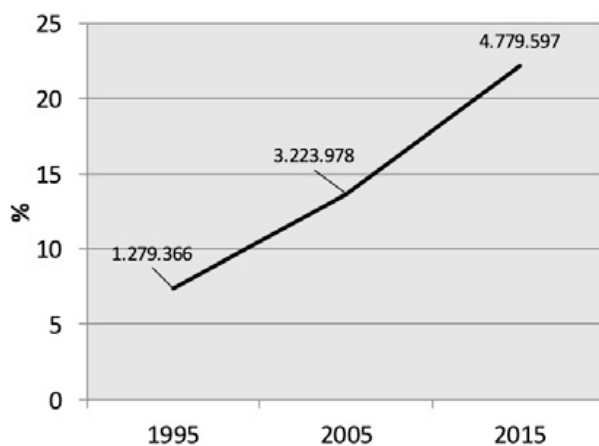
Gráfico 6. Matrículas en la Educación Superior*, en Instituciones Públicas y Privadas - Brasil, 1995, 2005 y 2014



Fuente: Censo de Educación Superior (INEP), 1995, 2005 y 2014 (tabulación del propio autor).

* Solo para cursos de licenciatura presenciales

Gráfico 7. Porcentaje y número de jóvenes, entre 18 y 24 años, que cursaban o habían concluido la educación superior* - Brasil **, 1995, 2005 y 2015

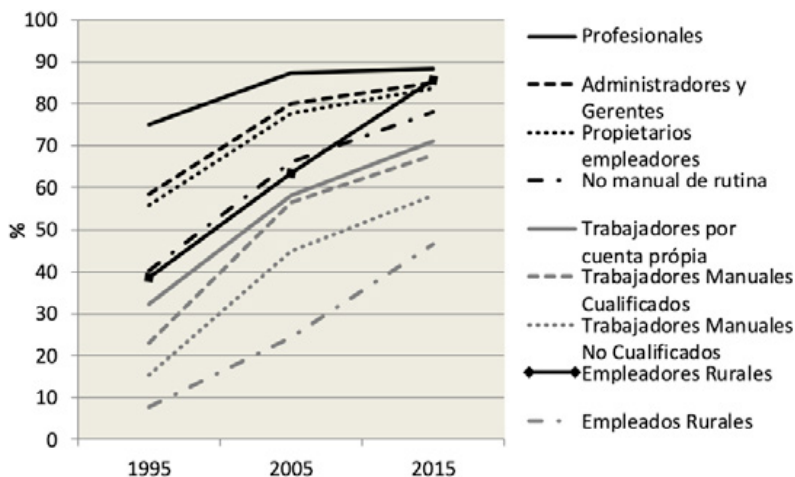


Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

* También se ha considerado los que cursaban postgrado.

** Excepto las zonas rurales de la Región Norte

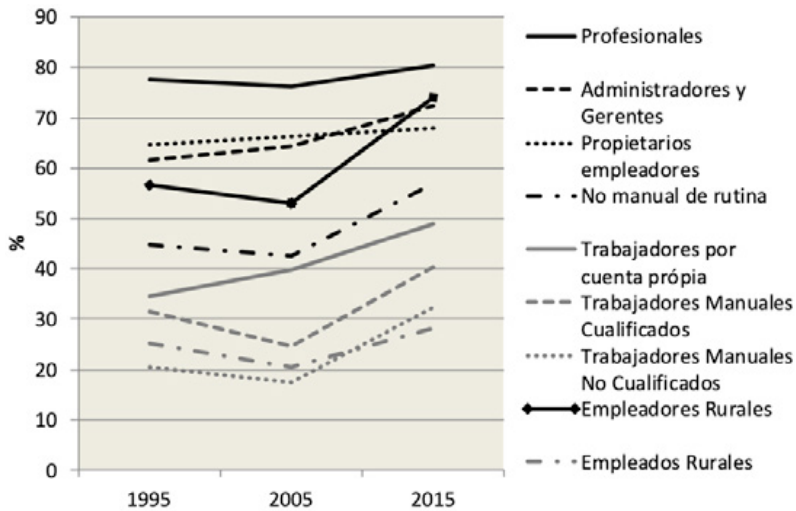
Gráfico 8. Jóvenes (18-24 años) con Enseñanza Media Completa, por Clase de Origen - Brasil **, 1995, 2005 y 2015 (%)



Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

** Excepto las áreas rurales de la Región Norte.

Gráfico 9 Jóvenes (18-24 años) Cursando Educación Superior* (entre los que han completado la enseñanza media), por Clase de Origen - Brasil, 1995, 2005 e 2015 (%)**

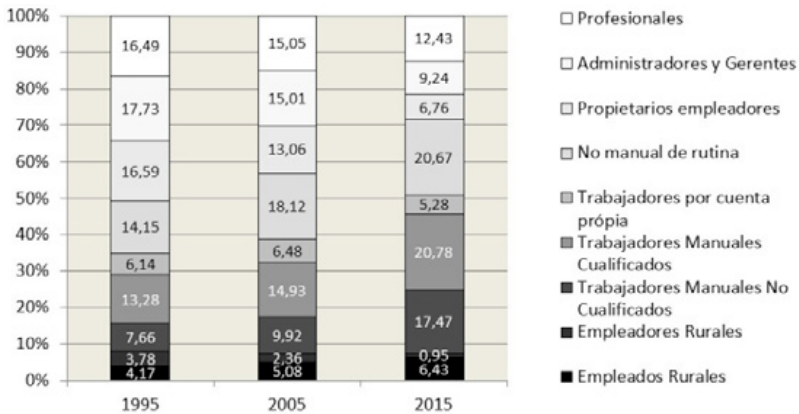


Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

* También fueron considerados los que cursaban postgrado, o que tenían Educación Superior completa.

** Excepto las áreas rurales de la Región Norte

Gráfico 10. Perfil de los Jóvenes (18-24 años) Cursando Educación Superior, por Clase de Origen - Brasil **, 1995, 2005 y 2015 (%)



Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

** Excepto las áreas rurales de la Región Norte

Tabla 5. Categorías Socio Ocupacionales Agregadas, según las Categorías Originales

Categorías Agregadas	Categorías Originales
1- Profesionales	1- Profesionales 3- Profesionales liberales
2- Administradores y Gerentes	2- Dirigentes y administradores de alto nivel 4- Empleados en funciones administrativas
3- Propietarios Empleadores	6- Propietarios empleadores en la ind., com. y serv.
4- Empleados No Manuales de Rutina	5- No Manuales de rutina y funciones de oficina 8- Técnicos, artistas y supervisores del trabajo manual
5- Trabajadores por Cuenta Propia	7- Trabajadores por cuenta-propia (sin empleados)
6- Trabajadores Manuales Cualificados	9- Trabajadores manuales en industrias modernas 11- Trabajadores manuales de los servicios en general
7- Trabajadores Manuales No Cualificados	10- Trabajadores manuales en industrias tradicionales 12- Trabajadores en el servicio doméstico 13- Vendedores ambulantes 14- Artesanos
8- Empleadores Rurales	15- Propietarios (empleadores) en el sector primario
9- Empleados Rurales	16- Técnicos y administradores en el sector primario 17- Productores agrícolas autónomos 18- Trabajadores rurales

Fuente: elaborada por el autor.

Tabla 6. Modelos Logit: coeficientes (b) y errores estándar robustos para el ingreso en la Educación Superior - Brasil, 1995, 2005 y 2015

Variables Independientes	1995		2005		2015	
	Coef. (b)	Error Estándar Robusto	Coef. (b)	Error Estándar Robusto	Coef. (b)	Error Estándar Robusto
Edad	0,280	0,016	0,224	0,011	0,225	0,011
Mujeres	0,568	0,065	0,646	0,044	0,731	0,042
Negros	-0,873	0,082	-0,830	0,049	-0,522	0,045
Hijos	-0,283	0,024	-0,301	0,019	-0,279	0,021
Monoparentales	-0,390	0,090	-0,366	0,054	-0,352	0,049
Norte	-0,361	0,141	-0,217	0,079	-0,009	0,069
Noreste	-0,259	0,088	-0,337	0,057	-0,059	0,055
Sur	0,083	0,084	0,295	0,059	0,204	0,062
Centro-Oeste	0,107	0,100	0,343	0,066	0,443	0,068
Rural	-1,008	0,186	-0,974	0,108	-0,689	0,093
Metrópolis	0,198	0,068	0,026	0,047	-0,105	0,046
Profesionales	3,572	0,145	2,986	0,097	2,292	0,101
Administradores y Gerentes	2,636	0,127	2,281	0,089	1,774	0,096
Propietarios empleadores	2,590	0,129	2,312	0,092	1,577	0,106
No manual de rutina	1,792	0,131	1,387	0,075	1,183	0,065
Trabajadores por cuenta propia	1,260	0,151	1,207	0,097	0,785	0,093
Trabajadores manuales Cualif.	0,780	0,125	0,466	0,075	0,422	0,061
Empleadores Rurales	2,264	0,195	2,028	0,155	1,915	0,265
Empleados Rurales	0,075	0,184	0,144	0,101	-0,067	0,091
Constante	-8,282	0,370	-6,186	0,246	-5,468	0,239

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 1995, 2005 e 2015.

Tabla 7. Modelos Logit: Intervalo de confianza (95%) de los Efectos de Clase de Origen* sobre el ingreso en la Educación Superior – Brasil, 1995, 2005 y 2015

Categorías	1995		2005		2015	
	95%(-)	95%(+)	95%(-)	95%(+)	95%(-)	95%(+)
Profesionales	26,777	47,316	16,379	23,971	8,111	12,063
Administradores y Gerentes	10,878	17,914	8,229	11,647	4,880	7,113
Propietarios empleadores	10,342	17,181	8,429	12,083	3,934	5,951
No manual de rutina	4,648	7,753	3,459	4,635	2,876	3,707
Trabajadores por cuenta propia	2,619	4,741	2,763	4,043	1,828	2,628
Trabajadores manuales Cualif.	1,707	2,786	1,376	1,845	1,353	1,719
Empleadores Rurales	6,558	14,110	5,611	10,294	4,038	11,414
Empleados Rurales	0,751	1,547	0,947	1,408	0,781	1,118

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

* Categoría de referencia: Trabajadores manuales no cualificados

Tabla 8. Modelos Logit: coeficientes (b) y errores estándar robustos sobre el ingreso en la Educación Superior, condicional a Enseñanza Media completa – Brasil, 1995, 2005 y 2015

Variables Independientes	1995		2005		2015	
	Coef. (b)	Error Estándar Robusto	Coef. (b)	Error Estándar Robusto	Coef. (b)	Error Estándar Robusto
Edad	0,114	0,021	0,130	0,013	0,127	0,012
Mujeres	0,172	0,078	0,371	0,048	0,486	0,047
Negros	-0,512	0,099	-0,634	0,054	-0,435	0,050
Hijos	-0,187	0,031	-0,270	0,024	-0,255	0,025
Monoparentales	-0,202	0,106	-0,259	0,059	-0,221	0,055
Norte	-0,399	0,164	0,082	0,088	0,184	0,077
Noreste	-0,198	0,105	-0,107	0,062	0,033	0,060
Sur	0,100	0,103	0,415	0,065	0,303	0,069
Centro-Oeste	0,263	0,122	0,540	0,075	0,637	0,078
Rural	-0,298	0,213	-0,684	0,117	-0,690	0,101
Metrópolis	0,214	0,079	-0,006	0,051	-0,078	0,050
Profesionales	2,534	0,177	2,616	0,109	2,082	0,119
Administradores y Gerentes	1,784	0,147	1,999	0,097	1,570	0,111
Propietarios empleadores	1,880	0,155	2,087	0,103	1,387	0,119
No manual de rutina	1,170	0,147	1,180	0,080	0,983	0,071
Trabajadores por cuenta propia	0,750	0,169	1,060	0,105	0,663	0,102
Trabajadores manuales Cualif.	0,552	0,140	0,329	0,079	0,319	0,067
Empleadores Rurales	1,648	0,228	1,781	0,177	1,753	0,308
Empleados Rurales	0,344	0,203	0,396	0,109	0,108	0,100
Constante	-3,245	0,481	-3,563	0,285	-2,864	0,276

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

Tabla 9. Modelos Logit: Intervalo de Confianza (95%) de los Efectos de Clase de Origen* sobre el ingreso en la Educación Superior, condicional a la Enseñanza Media Completa – Brasil, 1995, 2005 e 2015

Categorías	1995		2005		2015	
	95%(-)	95%(+)	95%(-)	95%(+)	95%(-)	95%(+)
Profesionales	8,917	17,811	11,047	16,933	6,350	10,126
Administradores y Gerentes	4,467	7,939	6,105	8,927	3,868	5,976
Propietarios empleadores	4,842	8,877	6,587	9,856	3,170	5,050
No manual de rutina	2,413	4,299	2,785	3,806	2,324	3,072
Trabajadores por cuenta propia	1,521	2,949	2,348	3,548	1,590	2,368
Trabajadores manuales Cualif.	1,320	2,288	1,190	1,621	1,208	1,568
Empleadores Rurales	3,326	8,117	4,199	8,392	3,159	10,551
Empleados Rurales	0,949	2,099	1,201	1,839	0,916	1,355

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

* Categoría de referencia: Trabajadores manuales no cualificados

Tabla 10. Modelos Logit: coeficientes (b) y errores estándar robustos para el ingreso en la Educación Superior en Instituciones Públicas (en relación con instituciones privadas), condicional al ingreso en la Educación Superior– Brasil, 2005 y 2015

Variables Independientes	2005		2015	
	Coef. (b)	Error Estándar Robusto	Coef. (b)	Error Estándar Robusto
Edad	0,001	0,022	-0,019	0,021
Mujeres	-0,087	0,082	-0,178	0,077
Negros	0,163	0,095	0,002	0,085
Hijos	0,165	0,047	0,070	0,044
Monoparentales	-0,021	0,107	0,039	0,092
Norte	0,788	0,149	0,574	0,125
Noreste	1,182	0,107	0,741	0,101
Sur	0,382	0,113	-0,083	0,120
Centro-Oeste	0,371	0,124	0,308	0,115
Rural	-0,176	0,218	-0,348	0,191
Metrópolis	-0,482	0,086	-0,096	0,082
Profesionales	0,320	0,164	0,634	0,140
Administradores y Gerentes	-0,038	0,168	0,072	0,162
Propietarios empleadores	-0,338	0,181	0,010	0,183
No manual de rutina	0,120	0,158	0,139	0,126
Trabajadores por cuenta propia	-0,226	0,197	-0,076	0,194
Trabajadores manuales Cualif.	-0,225	0,166	0,143	0,127
Empleadores Rurales	-0,434	0,325	0,153	0,450
Empleados Rurales	0,050	0,219	0,473	0,185
Constante	-1,570	0,502	-0,990	0,475

Fuente: *Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE)*, 1995, 2005 y 2015.

Tabla 11. Modelos Logit: Intervalo de Confianza (95%) de los Efectos de la Clase de Origen* sobre el ingreso en la Enseñanza Superior en Instituciones Públicas (en relación con las instituciones privadas), condicional al ingreso en la Educación Superior - Brasil, 2005 y 2015

Categorías	2005		2015	
	95%(-)	95%(+)	95%(-)	95%(+)
Profesionales	0,998	1,899	1,432	2,482
Administradores y Gerentes	0,692	1,340	0,782	1,477
Propietarios empleadores	0,500	1,017	0,705	1,447
No manual de rutina	0,828	1,536	0,898	1,470
Trabajadores por cuenta propia	0,542	1,174	0,633	1,357
Trabajadores manuales Cualif.	0,577	1,106	0,900	1,480
Empleadores Rurales	0,343	1,224	0,482	2,815
Empleados Rurales	0,684	1,616	1,116	2,308

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 1995, 2005 y 2015.

Tabla 12. Porcentaje de Jóvenes (18-24), que cursan Educación Superior (licenciatura) en Instituciones Públicas o Privadas, por Clase de Origen - Brasil, 2005-2015

Clase de Origen	Públicas		Privadas	
	2005	2015	2005	2015
Profesionales	32,66	37,22	67,34	62,78
Administradores y Gerentes	25,3	25,28	74,7	74,72
Propietarios empleadores	21,05	24,67	78,95	75,33
No manual de rutina	28,03	27,38	71,97	72,62
Trabajadores por cuenta propia	25,22	23,78	74,78	76,22
Trabajadores Manuales Cualificados	22,44	26,13	77,56	73,87
Trabajadores Manuales No Cualif.	26,77	24,38	73,23	75,62
Empleadores Rurales	23,73	23,6	76,27	76,4
Empleados Rurales	32,1	32,06	67,9	67,94

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (PNAD-IBGE), 1995, 2005 y 2015.

LOGRO EDUCATIVO Y MOVILIDAD INTERGENERACIONAL DE CLASE EN ARGENTINA Y MÉXICO*

Pablo Dalle**, Paula Boniolo*** y
José Navarro Cendejas****

INTRODUCCIÓN

Una pregunta clásica en el campo de estudios sobre estratificación social y análisis de clase gira alrededor del papel que tiene la educación entre el origen de clase social de las personas y la clase social de destino: ¿es un canal de movilidad social ascendente o es reproductora de las desigualdades de origen? La Educación Superior constituye un medio primordial para promover el desarrollo económico ya que brinda herramientas para incrementar las habilidades de los

* This article was elaborated in the context of INCASI Network, a European project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 and coordinated by Dr. Pedro López-Roldán. This article reflects only the author's view and the Agency is not responsible for any use that may be made of the information it contains.

** Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del CONICET, Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, Argentina. Email: pablodalle80@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Sociología por la l' École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, Paris). Investigadora del CONICET, Instituto de Investigaciones Gino Germani-UBA, Argentina. email: boniolopaula@gmail.com o pboniolo@sociales.uba.ar

**** Doctor en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Investigador en el Departamento de Políticas Públicas, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara, México. Email: jnavarro78@gmail.com

trabajadores según los requerimientos del sistema productivo y de las nuevas tecnologías incorporadas y promueve, a la vez la innovación y el desarrollo científico-tecnológico. Por estas razones, la Educación Superiores considerada un canal para mejorar el bienestar general de la sociedad y asimismo se constituye en el principal canal de movilidad social ascendente.

Para situar la problemática en perspectiva temporal y comparativa reseñamos algunas cifras sobre la evolución del nivel de educación de la población. En Argentina, los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda muestran que entre 1990 y 2010 el porcentaje de población mayor de 25 años con nivel superior completo (universitario y terciario) se incrementó de 8,2% a 15,6%, la población que finalizó el nivel secundario y no continuó estudios superiores creció de 13,9% a 21,4% y la población con nivel superior incompleto creció de 3,5% a 6,1%. Para el mismo período, en México la Educación Superior (sin distinguir entre nivel completo e incompleto) creció de 10% a 18%, la secundaria completa de 8% a 20% y la media superior de 10% a 15%. Si bien estas pautas muestran un crecimiento del nivel de educación formal de la población en ambos países, en perspectiva comparativa, la situación en Argentina y México no es tan favorable: en 2015 la población de 25 a 64 años con nivel superior completo alcanzaba 19,9% en Argentina (ENES-PISAC) y en México 16,3%, cifras sustancialmente menores que la de los países más desarrollados (alrededor del 40%) y países de desarrollo reciente como España (35,1%) aunque mayor que Brasil (14,3%) (OCDE, 2016).

Argentina tiene una matrícula elevada en el nivel universitario en perspectiva comparativa, pero la tasa de graduación es muy baja, alcanza apenas el 30%, mientras que Chile, Brasil y México logran graduarse más de la mitad de quienes ingresan a la universidad y en los países más desarrollados esta tasa es superior al 70% (Guadagni, 2018). En México, la expansión de la Educación Secundaria y Superior ocurrió en una etapa posterior a la reportada en Argentina, sin embargo, en las últimas décadas tuvo un ritmo de crecimiento mayor que generó cierta convergencia en el nivel educativo de la población, en particular entre las cohortes más jóvenes. A pesar del crecimiento exponencial en el número de estudiantes durante las últimas cinco décadas, en términos de la población total mexicana, la cobertura de Educación Superior está por debajo tanto de países del entorno latinoamericano como con respecto a los países más desarrollados (Maldonado-Maldonado y Mejía, 2018). Los años 2000 y hasta la fecha corresponden a un período de importante expansión universitaria, con una cifra de estudiantes universitarios en 2015 de cerca de 4 millones, que se concentran mayoritariamente en instituciones

públicas, a pesar de que el número de instituciones privadas supera a las públicas; en estudios de grado hay 921 instituciones públicas por 2129 privadas y en estudios de posgrado hay 391 públicas por 1267 privadas (Maldonado-Maldonado y Mejía, 2018). Durante este período, se crean instituciones a nivel nacional (Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas), y se abre una nueva universidad en la Ciudad de México después de décadas de no haber invertido en Educación Superior pública para la capital del país (Universidad Autónoma de la Ciudad de México).

Este artículo se propone indagar dos aspectos de esta problemática. En primer lugar, analizaremos la evolución de la desigualdad de oportunidades de graduación superior según origen social familiar (atendiendo a la clase social, el nivel educativo y la región de nacimiento) en Argentina y México y a través de cohortes de nacimiento. En segundo lugar, discutiremos dos aspectos claves del papel de la Educación Superior en la movilidad intergeneracional de clase: en qué medida la Educación Superiores un canal efectivo de ascenso social y si la graduación en el nivel superior de educación atenúa el peso del origen de clase en el destino de clase social alcanzado. Dicho de otro modo, ¿titularse en carreras terciarias o universitarias borra las huellas del origen de clase social favoreciendo las posibilidades de insertarse en una clase social de mayor jerarquía?

ENFOQUE TEÓRICO

Esta investigación se enmarca en el campo de estudio sobre estratificación social y logro educativo. La preocupación central en este campo consiste en indagar en qué medida el logro educativo está asociado a las características adscriptivas de las personas (la clase social de origen, la ascendencia étnica, el nivel de educación de la familia de origen, el lugar de nacimiento, etc.). Una sociedad es considerada más abierta en la medida en que las probabilidades de acceso a las posiciones educativas que implican mayores recompensas (económicas pero también de prestigio social) dependen menos del peso del origen social, lo que se supone abre espacio para el predominio de factores meritocráticos como las habilidades y el esfuerzo. Dentro de la variedad de enfoques teóricos sobre estratificación social, este estudio asume una perspectiva que plantea que la desigualdad de oportunidades está relacionada con la desigualdad de posiciones, referida esta última a la distribución de condiciones de vida entre grupos. El tipo de políticas de Estado puede contribuir a “nivelar el terreno” para disminuir la desigualdad de oportunidades de logro educativo a través de la disminución de la desigualdad de condiciones entre clases sociales (Goldthorpe, 2016).

Los estudios pioneros enfocados desde una perspectiva estructural-funcionalista plantearon que la desigualdad de oportunidades de logro educativo se reduciría en el tiempo porque la expansión del sistema educativo vinculada a procesos de desarrollo económico produce una disminución del peso de factores vinculados al origen social (entre los que se destaca el origen de clase) en las probabilidades de alcanzar los niveles de escolaridad más altos. En contraste con este enfoque optimista inicial, estudios comparativos posteriores de gran escala mostraron pautas de desigualdad persistente de logro educativo según orígenes de clase, lo cual implicaría que el crecimiento global de la matrícula educativa no habría contribuido a nivelar oportunidades educativas entre las clases sociales de manera significativa (ver síntesis en Jorrat, 2010; Rodríguez, 2016). En el campo de estudios de estratificación social y logro educativo se debaten en la actualidad tres hipótesis:

i) La primera denominada “selectividad social creciente” fue elaborada por Mare (1980) y refiere a que el peso del origen social es mayor en las transiciones educativas iniciales que en las más avanzadas porque las personas de clases populares o clase media baja que alcanzan niveles educativos altos presentan una selectividad social por un conjunto de características no observadas (habilidades, expectativas, motivación, apoyo familiar, etc.), que les permiten compensar sus desventajas socioeconómicas frente a quienes tienen orígenes más privilegiados.

ii) La segunda hipótesis conocida como “Desigualdad máxima mantenida” fue desarrollada por Hout y Raftery (1993), quienes plantearon que la expansión educativa incorpora en orden secuencial a las clases sociales desde las más altas a las más bajas. Todas las clases van incrementando su participación relativa en los niveles de educación progresivos, pero se mantiene el nivel de desigualdad relativo entre ellas en la graduación del nivel más elevado. Son las clases privilegiadas las que primero se benefician de la expansión de la oferta educativa y de políticas de equidad que tienen como meta la incorporación en un determinado nivel de estudiantes provenientes de clases populares. La brecha de desigualdad permanece, o incluso se expande, hasta que la demanda de las clases más privilegiadas se satura, lo cual abre intersticios en el sistema para una reducción de la desigualdad de oportunidades de clase.

iii) Esta hipótesis fue criticada por Lucas (2001) que propuso la nueva hipótesis de “Desigualdad mantenida efectiva”, según la cual la desigualdad no solo se produce en términos verticales entre niveles sino también en términos horizontales en el mismo nivel según la calidad educativa y el prestigio social de las instituciones y los títulos que

otorgan. Así, a pesar de la expansión educativa, las desigualdades de origen no son solo cuantitativas en cuanto al nivel alcanzado, sino que también se expresan a través de ventajas cualitativas.

iv) Podemos agregar una cuarta hipótesis vinculada al papel decisivo del capital cultural, por encima de las diferencias socio-económicas, en la reproducción de desigualdades en el sistema educativo. De manera resumida este enfoque plantea que la desigualdad persistente es el resultado de que las clases privilegiadas tienden a perpetuar la transmisión de capital cultural a través de exámenes que buscan legitimar la cultura meritocrática propia de sus ámbitos de sociabilidad y a través del valor de los títulos, directamente proporcional a su exclusividad: valen más cuanto más excluyentes son (Bourdieu y Passeron, 2003 [1964]).

En este estudio, dado que no hay indicadores suficientes en la ENES para indagar el tipo de institución/universidad a la que acudió la población nos limitaremos a explorar las dos primeras hipótesis y la última. Con relación a la hipótesis iv nos aproximaremos a indagarla a través de incluir el nivel educativo del hogar de origen como una variable diferenciada de la posición de clase social. Cabe mencionar que las herramientas conceptuales para abordar el papel de la educación en la movilidad intergeneracional de clase se desarrollará en la sección de análisis correspondiente.

EL PAPEL DEL TERRITORIO EN LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

La desigualdad de oportunidades educativas no solo debe entenderse desde una perspectiva de clase social, sino también a través de otras dimensiones como la territorial. Los territorios son espacios socio-geográficos atravesados por relaciones de poder y dominación que generan una estructura de oportunidades desigual que condiciona las trayectorias de vida de sus habitantes (Massey y Denton, 1988; Ariza y Solís, 2009).

El logro educativo refleja la culminación de trayectorias escolares que traen consigo ventajas y desventajas de orígenes sociales, territoriales y del tipo de instituciones en el que se insertan las personas que se van acumulando a lo largo del tiempo. El territorio tiene un papel importante en la estructuración de la desigualdad de oportunidades, ya que las distintas regiones del país presentan desiguales ofertas escolares (referidas tanto a la cantidad de establecimientos como a la calidad, características de gestión, tipo de establecimiento educativo, orientación pedagógica, etc.) (Katzman, 2001). Estas (des)ventajas son potenciadas por procesos de segregación socio-residencial que traen como consecuencia circuitos educativos diferenciados que limitan las posibilidades de socialización entre las clases y que tienen

impacto en las trayectorias educativas (como en las pautas de abandono y rezago escolar (Boniolo y Najmías, 2018) y se cristalizan en el ingreso al mercado laboral.

El lugar de residencia ha cobrado relevancia en los estudios y se ha convertido en un elemento que refuerza la condición de clase social pero lo excede porque provee un entorno de oportunidades y limitaciones a las familias que allí habitan que potencia o restringe el marco de opciones de la clase social de origen (Kaztman, 2001). El tipo de oferta de servicios de salud, educación, transporte, infraestructura y los espacios de sociabilidad vinculados a un territorio condiciona el acceso a diversos capitales (económico, cultural, social y simbólico) por lo que contribuye a los procesos de formación de clase social pero también trasciende a las clases sociales implicando efectos propios en las oportunidades de vida.

ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EN ARGENTINA Y MÉXICO

El estudio pionero de Germani y Sautu (1965) mostró que la universidad pública en Argentina constituía un sistema permeable al ingreso de estudiantes provenientes de la clase media baja y las clases populares en el marco de una sociedad dinámica. La investigación sobre estratificación social y oportunidades educativas en Argentina fue retomada por Jorrat (2010 y 2016) a través de las encuestas del CEDOP-UBA. Sus investigaciones muestran que pese a la expansión del sistema educativo las desigualdades de logro educativo según orígenes sociales no se redujeron, sino que se mantuvieron constantes en el tiempo. A su vez, destacó una mayor influencia de los antecedentes educativos de la madre que del padre en los destinos educativos de los hijos/as.

La investigación de Alcoba (2014) apoya la pauta de desigualdad persistente y profundiza a la vez en la identificación de circuitos educativos públicos y privados que refuerzan la desigualdad de clase. La pauta de desigualdad constante de oportunidades educativas según origen de clase a través de cohortes se muestra robusta, Quartulli (2016) encontró una tendencia similar con la Encuesta de la Deuda Social de Argentina de 2010.

El estudio comparativo de Fachelli, Molina y Torrents (2015) sobre ingreso a la universidad de los jóvenes de 20 a 24 años aporta evidencias de una brecha mayor entre las clases medias y la clase trabajadora en Argentina en relación a España y México. Esta pauta resulta contradictoria, ya que el sistema universitario público en Argentina es gratuito –al igual que en México– y de ingreso irrestricto y abre una interesante línea de investigación sobre las posibles causas.

Haciendo foco en el logro educativo en el nivel universitario, Rodríguez (2016) también halló pautas consistentes con la persistencia

del nivel de desigualdad y destacó que la mayor reproducción entre orígenes y destinos educativos se cristaliza en la base y en la cúspide de la estructura educativa, siendo mayor la desigualdad de oportunidades entre los varones. Plotno (2015) aporta evidencias que profundizan las pautas precedentes, mostrando que el efecto de la educación de la familia de origen aumenta en las cohortes más jóvenes; y que, aunque la clase social de origen tiene un efecto menor que la educación familiar, continúa influyendo en las oportunidades de acceso y graduación de la universidad en todas las cohortes de edad.

Con relación a la desigualdad regional, Alcoba (2014) indaga la influencia del lugar de residencia en la desigualdad de oportunidades educativas, mostrando mayores probabilidades de acceso a los niveles secundario y universitario y de asistencia a instituciones privadas en ambos niveles para quienes residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en comparación con el resto del país. En nuestro estudio buscamos profundizar el examen del efecto de la desigualdad territorial con una clasificación más amplia de regiones que permitan captar mejor la heterogeneidad territorial.

En México, estudios realizados desde la segunda mitad del siglo pasado encontraron una influencia considerable del origen social en el logro educativo (aunque con tendencia a su reducción). Balán, Browning y Jelin (1977), replicando el modelo clásico de Blau y Duncan, mostraron que la educación constituía el factor más determinante para el logro ocupacional, mayor incluso que el efecto directo del origen social. En años más recientes, con diferentes metodologías y definición de cohortes, Binder y Woodruff (2002), Torche (2010) y De Hoyos *et al.* (2010), encontraron un aumento en la movilidad educativa intergeneracional en la segunda mitad del siglo XX, aunque con una tendencia a su disminución en las cohortes más jóvenes (1972-1981, en el caso de los últimos dos estudios). La disminución de la movilidad educativa de las cohortes más recientes fue contradicha por el estudio de Yalonetzky (2017), quien midió por distintos métodos la movilidad educativa sin encontrar una interrupción en el patrón de aumento de la movilidad, incluso para ambos sexos.

A pesar de la importancia del territorio en la configuración de la desigualdad de oportunidades, en América Latina son escasas las investigaciones que vinculan aspectos del proceso de estratificación social como la movilidad social intergeneracional o el logro educativo con la dimensión territorial, más bien se suele considerar al territorio como un escenario donde los procesos de estratificación tienen lugar, una forma de contextualizarlos, más que como un factor que puede tener influencia específica en la estratificación social. En México se destaca el estudio de Solís y Puga (2011) mostrando un efecto del nivel socio-económico de

la zona residencia en el proceso de logro de estatus y en Argentina el de Boniolo y Estévez Leston (2007) constata un *efecto neto* de la región de socialización en las chances relativas de movilidad social intergeneracional ascendente controlando por otras variables de tipo adscripto.

Los estudios de movilidad intergeneracional de clase muestran que tanto Argentina como México se sitúan entre los pocos ejemplos de países que experimentaron cambios hacia un cierre de la estructura de clases, esto es, un incremento del peso del origen de clase social en el destino de clase alcanzado (en México: Cortés y Escobar Latapí, 2007 y Solís, 2016 particularmente en la cohorte más joven; en Argentina: Jorrat y Benza, 2016 entre fluidez constante y mayores rigideces a través de las cohortes entre los varones y Dalle, 2018, evidenciando cambios a través de las cohortes de ambos sexos hacia mayores obstáculos a la movilidad social de larga distancia entre las clases populares y la clase de servicios –más marcado entre los varones–).

Si bien se suele asociar la expansión de la Educación Superior con la igualdad de oportunidades, un estudio reciente de Solís y Dalle sobre escolaridad y movilidad social intergeneracional en Argentina, México y Chile muestra que “...cualquier interpretación simplista que vean en la escolaridad una avenida libre para la movilidad social y la equidad de oportunidades en América Latina se enfrentará a una realidad mucho más compleja, en la que la escolaridad tiene un claro papel mediador en la asociación entre orígenes y destinos sociales, pero no siempre un papel como ecualizador y mucho menos como atenuante” (Solís y Dalle, 2018: 28) que implicaría respectivamente un acceso más igualitario a niveles altos de educación y un rol más preponderante de la educación en la posición de clase social alcanzada.

La reconstrucción de estudios precedentes en ambos países indica que Argentina y México experimentaron cierto cierre de la estructura de estratificación social en las últimas décadas. El desarrollo de encuestas recientes en ambos países (ENES-PISAC: 2015 e INEGI: 2016) nos permite actualizar la indagación sobre desigualdades de clase en el logro educativo y la incorporación de otras variables de estratificación de interés como la educación familiar y el territorio. Los interrogantes que guían el estudio son: ¿Qué impacto tuvo en ambos países el nivel de expansión de la Educación Superior desde el último cuarto del siglo XX en las probabilidades de graduación de los hijos e hijas de padres de clase popular? ¿Dicha expansión ha sido suficiente para lograr disminuir la desigualdad de orígenes de clase en las probabilidades de graduación? ¿Cuánto incide el origen educativo familiar en las probabilidades de graduación del nivel superior? ¿La clase social de origen tiene un peso específico diferenciado del efecto del origen educativo familiar? ¿En qué medida la desigualdad de oportunidades educativas

está asociada con la región de nacimiento? ¿Esta variable vinculada a la desigualdad de desarrollo regional tiene un peso propio? ¿El peso de estas variables y su dinámica temporal es similar en ambos países? En suma, desde una perspectiva temporal y comparativa ¿en qué medida se avanzó en las últimas décadas en la democratización del acceso a oportunidades educativas en Argentina y México?

DATOS Y MÉTODOS

El estudio utiliza una metodología cuantitativa basada en el análisis estadístico de micro-datos de dos encuestas: la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES), llevada a cabo por el Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC), del Ministerio de Ciencia y Tecnología Argentina 2015 y del Módulo de Movilidad Social (MMSI), 2016 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México.

La ENES relevó información sobre 8.265 hogares y 27.609 personas en localidades urbanas (de más de 2.000 habitantes) de Argentina. La encuesta MMSI relevó información sobre 32.481 hogares en localidades urbanas (2500 habitantes y más) y rurales (menores a 2500 habitantes) de México. Ambas encuestas cuentan con un diseño muestral de tipo probabilístico, por lo cual es posible realizar estimaciones al universo de estudio.

El universo corresponde a los Principales Sostenes de Hogar (PSH) de ambos sexos entre 30 y 65 años que residían en la Argentina urbana y México total país en 2015 y 2016 respectivamente¹. El total de la muestra de Argentina y México, una vez realizado el recorte de edad y eliminar casos sin información sobre las distintas variables referidas al origen social familiar es de 4.505 y 9.985 casos respectivamente.

La estrategia de análisis consiste en el uso de técnicas descriptivas basadas en tablas de contingencia y técnicas inferenciales a través de modelos de regresión logística binaria multivariada y modelos log-lineales de tres vías. En la Tabla 1 se resume la categorización de las variables utilizadas.

1 Hemos extendido el límite inferior de edad a 30 años, en vez de considerar el recorte clásico de 25 a 65 años de los estudios de movilidad social o de logro educativo porque una proporción considerable de estudiantes de nivel superior de ambos países se graduaba entre los 25 y 30 años, principalmente en Argentina. Hemos decidido no ampliar el límite superior de edad (manteniendo 64 años) por las diferencias en las tasas de mortalidad según clases sociales. La ampliación del límite superior podría sobre-representar en la cohorte mayor a la población perteneciente a clases más privilegiadas –con mayor nivel educativo– que tienden a tener mayor supervivencia. La sobre-representación de este grupo en la cohorte mayor podría implicar un nivel menor de asociación con el origen social familiar en la medida en que una parte provenga de hogares de clase popular.

Tabla 1. Descripción de las variables utilizadas

Variables dependientes	Nivel educativo del PSH	No finalizaron estudios superiores (terciarios y universitarios)			
		Finalizaron estudios de nivel superior			
	Clase de destino	Clase de servicios y empleadores			
		Clase intermedia			
		Clases populares			
Variables independientes	Clase de origen	Clase de servicios y empleadores			
		Clase intermedia			
		Clases populares			
	Nivel educativo de origen	Hasta secundario incompleto			
		Secundario completo			
		Terciario completo			
		Universitario completo.			
	Sexo	Varones			
		Mujeres			
	Cohortes	Argentina	1950-1959	México	1952-1959
			1960-1968		1960-1968
			1969-1977		1969-1977
1978-1985			1978-1986		
		Argentina	México		
Región de nacimiento (Argentina) o de residencia a los 14 años (México)	CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)		Ciudad de México		
	PGBA (24 partidos de Gran Buenos Aires)		Bajío occidente		
	Cuyo		Centro		
	Pampeana		Golfo sur		
	Centro		Frontera norte		
	NEA (Noreste argentino)				
	NOA (Noroeste argentino)				
	Patagonia				
Países limítrofes y Perú					

La variable clase social (de destino y de origen) se construyó a partir del esquema EGP (Erikson, Goldthorpe y Portocarrero) elaborado a partir del algoritmo de Ganzeboom. Dadas limitaciones del tamaño muestral para un análisis multivariado se utilizó un agrupamiento de tres macro clases: Clase de Servicios, Clase Intermedia y Clase Populares. Esta clasificación se realizó tomando como base la propuesta elaborada por Dalle, Jorrat y Riveiro (2018) para medir la movilidad social vertical en Argentina, que atraviesa las principales fronteras jerárquicas en la estructura de clases. Dicho esquema de clases se distancia un poco de la propuesta de Erikson y Goldthorpe

(1992), en particular i. incorpora a los pequeños empleadores a la clase de servicios y ii. re-clasifica a los trabajadores no manuales de rutina de nivel bajo (principalmente empleados de comercio) en las clases populares. En un artículo previo (Dalle, Boniolo y Cendejas, 2018) se introdujeron dos cambios para mejorar la comparabilidad con México. i. re-clasificamos a los trabajadores manuales cuenta propia no calificados (con frecuencia vinculados al sector informal) en las clases populares y ii. incluimos a los trabajadores autónomos rurales en las clases populares. Para este artículo consideramos esta versión del esquema EGP porque permite captar mejor la desigualdad de condiciones y oportunidades entre las tres macro-clases utilizadas (Tabla A1 del anexo).

Hemos incluido la variable sexo para indagar de manera descriptiva en qué medida influye en las pautas de logro educativo de nivel superior y como variable de control en relación a los factores vinculados al origen social familiar, sin embargo, el estudio no desarrolla un abordaje teórico-empírico de género. La principal razón por la que no desarrollamos un análisis del logro educativo así como de las pautas de movilidad intergeneracional de clase de varones y mujeres por separado es porque la unidad de análisis en la encuesta ENES de Argentina para el análisis de clases sociales es el hogar. Para “desacoplar” jefatura del hogar (atribuida por los miembros del hogar generalmente al varón) y género, se considera como miembro caracterizador del hogar no al jefe, sino al principal proveedor del hogar (Maceira, 2015). Esto implica que se trabaja con un perfil particular de varones y mujeres. Las mujeres PSH del hogar tienen una inserción de clase social un poco más alta que la población total de mujeres. La distribución por sexo de los/as PSH es similar en ambos países: en Argentina 66,4% varones y 33,6% mujeres y en México 64,4% y 35,6%, y su evolución a través de las cohortes muestra la misma tendencia: disminuye el porcentaje de mujeres en el tiempo (Tablas A2 y A3 del Anexo).

La estrategia de análisis consiste en el uso de técnicas descriptivas basadas en tablas de contingencia y técnicas inferenciales. El cálculo de tasas basado en las tablas de contingencia tiene dos metas: i. busca indagar en qué medida varió a través de cohortes la influencia de distintos factores vinculados al origen social familiar (clase social, nivel educativo y región de nacimiento o socialización) en las oportunidades de finalizar carreras de nivel superior; y ii. en qué medida el acceso a mayores niveles de educación favorece la movilidad ascendente de clase social. En ambos casos, el análisis de tasas absolutas lleva consigo el efecto de cambios de tipo estructural en el volumen de las clases sociales entre orígenes y destinos de clase social y en los niveles educativos diferenciados.

Avanzando en el análisis inferencial, se utilizará un modelo de regresión logística binaria multivariado para indagar la influencia neta de distintos factores adscriptos en la desigualdad de oportunidades de graduación del nivel superior controlando el efecto de otras variables independientes. Para explorar si la Educación Superior atenúa el peso del origen de clase social aplicamos modelos log-lineales de tres vías para cada país. Dichos modelos permiten explorar variaciones en el nivel de asociación entre orígenes de clase social y destino de clase social a través de tres niveles de educación. Los mismos se aplicarán en cada país por separado para dos grandes grupos de edad con el objetivo de rastrear una dinámica temporal.

EL LOGRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIORE EN EL MARCO DE TENDENCIAS ESTRUCTURALES

En esta sección analizamos en perspectiva comparativa la dinámica temporal de la desigualdad de oportunidades de logro educativo según clase social y nivel educativo del hogar de origen. Para ello calculamos los porcentajes de graduados de nivel superior de los PSH entre 30 y 65 años según los factores adscriptivos señalados a través de cohortes de nacimiento para Argentina (Cuadro 1) y México (Cuadro 2).

Cuadro 1. Porcentaje de graduados de nivel superior (universitario y terciario) según sexo, origen de clase social, nivel educativo de origen, controlado por cohortes de nacimiento. PSH, 30 y 64 años. Argentina, 2015.

Variables independientes		Cohorte de nacimiento				Total
		1950-1959	1960-1968	1969-1977	1978-1985	
Sexo	Varones	17,1	14,5	17,0	18,5	16,7
	Mujeres	27,2	29,7	31,0	26,5	28,8
Origen de clase (EGP3)	Clase de servicios y empleadores	41,4	45,5	39,8	45,0	42,8
	Clase intermedia (asalariada y cuenta propia)	25,3	26,1	23,3	15,6	22,9
	Clases populares	10,9	9,9	14,1	10,6	11,5
Nivel Educativo de Origen	Terciario y Universitario Completo	77,6	73,9	56,4	64,8	66,4
	Secundario Completo + Terciario Inc. + Universitario Inc.	47,3	36,5	34,4	27,8	35,1
	Hasta Secundario Incompleto	16,1	13,6	15,3	10,6	14,1
TOTAL		20,8	19,7	21,6	20,9	20,8

Cuadro 2. Porcentaje de graduados de nivel superior (universitario y terciario) según origen de clase, nivel educativo de origen, controlado por cohortes de nacimiento. PSH, 30 y 64 años. México, 2016.

Variables independientes		Cohorte de nacimiento				Total
		1950-1959	1960-1968	1969-1977	1978-1985	
Sexo	Varones	18,7	17,4	16,2	19,6	17,8
	Mujeres	6,6	12,2	13,8	19,4	12,9
Origen de clase (EGP3)	Clase de servicios y empleadores	39,8	46,5	45,1	55,5	47,6
	Clase intermedia (asalariada y cuenta propia)	12,8	20,9	19,3	23,2	19,8
	Clases populares	10,2	9,4	9,1	9,8	9,6
Nivel Educativo de Origen	Terciario y Universitario Completo	69,4	59,8	65,6	73,3	68,0
	Secundario Completo + Terciario Inc. + Universitario Inc.	52,5	49,5	51,1	50,6	50,7
	Hasta Secundario Incompleto	12,3	13,6	11,3	11,7	12,3
TOTAL		15,0	16,0	15,7	19,5	16,6

En Argentina, el porcentaje de población con nivel superior completo a través de cohortes (marginal fila) se mantiene constante alrededor de 21%. Esta pauta indica un estancamiento en el tiempo del volumen de población con nivel superior completo (universitario y terciario)². El porcentaje de mujeres PSH que se reciben (28,8%) es sustancialmente mayor que entre los varones (16,7%). Esta pauta se mantiene relativamente estable a través de las cohortes dando cuenta de una temprana inserción femenina en la Educación Superior (en particular en la Educación Terciaria, vinculada a los Profesorados).

En México, se observa un crecimiento más pronunciado del volumen de población con nivel superior en las cohortes más jóvenes respecto a las anteriores. Así, se pasa de un 15% en la cohorte de

2 Utilizando el censo de 2010, el análisis del porcentaje de la población jefe/a de hogar de 30 a 65 años con nivel superior completo a través de cuatro cohortes de nacimiento muestra una pauta similar: lo cual sugiere que el crecimiento del porcentaje de la población con nivel de Educación Superior completo entre 1980 y 2010 reseñada en la sección anterior fue resultado del reemplazo de cohortes nacidas en la primera mitad del siglo XX con menor nivel de escolaridad.

1952-1959 a 19,5% en la cohorte de 1978-1986, mismo que es consistente con el crecimiento de la matrícula de estudiantes de nivel superior que se comentó en párrafos anteriores con otras fuentes de datos. Además, se observa un ligero decrecimiento entre la cohorte de 1960-1968 y la posterior de 1969-1977 que se relaciona con la “década perdida” de los años 80, en que asistieron a la universidad los estudiantes de la primera cohorte. Con respecto al sexo, se observa una tendencia distinta al caso argentino dado que las mujeres son quienes aumentan de manera importante su proporción de logro de Educación Superior: pasan de 6,6% en la cohorte más antigua a 19,4% en la cohorte más joven, igualando la proporción de los varones.

Respecto a las desigualdades de clase, en Argentina se advierte que en términos generales (total marginal columna) el 42,8% de los PSH que provienen de hogares de clase de servicios y empleadores obtienen títulos de nivel superior. Este valor es 20 puntos porcentuales (p.p.) menor entre los PSH que provienen de hogares de clase intermedia y más de 30 p.p. menor en los PSH con origen en las clases populares. En México, el porcentaje quienes se reciben del nivel superior que proviene de hogares de clase de servicios o empleadores (47,6%) es algo superior que en Argentina y la distancia con quienes se reciben proviniendo de hogares de clase intermedia y de clases populares es más amplia (alrededor de 28 p.p. y 38 p.p respectivamente).

En perspectiva temporal, en Argentina se observa que las desigualdades de clase en la probabilidad de lograr títulos de nivel superior muestra una pauta relativamente estable a través de las cohortes, aumentando más nítidamente en la última cohorte, en la que la clase intermedia se acerca a las clases populares. En México, la distancia entre las clases sociales en la probabilidad de logro de títulos de nivel superior tiende a aumentar de manera progresiva conforme se llega a las cohortes más jóvenes.

Al analizar en términos generales el efecto del nivel educativo de la familia de origen en Argentina sobre las probabilidades de graduación del nivel superior observamos una pauta de desigualdad un poco más marcada que la del origen de clase. El 66,4% de los PSH que provienen de hogares con nivel educativo superior completo se recibe de una carrera de nivel superior, este valor disminuye a (35,1%) entre quienes provienen de hogares con nivel secundario completo y disminuye marcadamente a 14,1% entre quienes tienen orígenes en hogares que no completaron el nivel secundario. En México se encuentra un patrón similar al argentino en los dos extremos de la distribución de niveles educativos de origen (68% para orígenes de

nivel superior completo y 12,3% hasta secundario incompleto), aunque una diferencia de alrededor de 15 p.p. mayor con respecto al segundo nivel.

La lectura de la dinámica temporal en Argentina nos indica que el porcentaje de graduados de nivel superior provenientes de hogares con climas educativos bajos (secundario incompleto) tiende a reducirse de alrededor de 15% en las tres primeras cohortes a 10% en la última. Por su parte, el porcentaje de graduados de nivel superior provenientes de hogares con climas educativos medios disminuyó 10 p.p en la segunda y tercera cohorte respecto de la primera (47,3%), y el descenso fue más marcado aún en la cohorte más joven (20%). En México, se observa una pauta más homogénea de desigualdad de logro educativo de nivel superior según origen educativo familiar a través de las cohortes. En la cohorte más reciente, se incrementa levemente la desigualdad, porque aumenta la proporción de graduados con orígenes educativos altos, mientras que el resto de categorías educativas se mantiene más o menos en la misma proporción (particularmente en el nivel más bajo).

El análisis de las pautas conjuntas en ambos países sugiere que en Argentina el crecimiento de la desigualdad de oportunidades de logro educativo de nivel superior es más marcado en la última cohorte y en México es más progresivo.

DESIGUALDAD REGIONAL

Los estudios sobre logro educativo no siempre suelen incorporar la dimensión territorial que permita pensar su incidencia en la distribución desigual de oportunidades. El debate sobre la interrelación entre desigualdad educativa y segregación residencial podría enriquecerse a través del análisis del porcentaje de graduación universitaria y terciaria según región de nacimiento o socialización, lo que podría estar vinculado con la desigualdad territorial en el grado de desarrollo económico y la distribución de ofertas laborales y educativas.

Para Argentina, los datos de la encuesta ENES nos permiten obtener una primera mirada sobre la incidencia de la región de nacimiento y la región de residencia actual en el logro del nivel educativo de Educación Superior (Cuadro 3).

Cuadro 3. Porcentaje de graduados de nivel superior según región de nacimiento y región de residencia. Argentina urbana (2014/15)

Regiones	Lugar de Nacimiento	Lugar de Residencia en 2015
	% Superior completo	% Superior completo
CABA	38,5	32,9
PGBA	20,4	17,7
Cuyo	15,3	16,8
Pampeana	22,2	18,1
Centro	18,7	18,7
NEA	13,4	16,9
NOA	16,5	16,2
Patagonia	21,0	22,2
Países limítrofes más Perú	14,0	
Total	19,3	19,3

Fuente: elaboración propia con base en ENES-PISAC. Nota: Los PSH nacidos en otros países fueron eliminados por la escasa cantidad de casos.

El Cuadro 3 permite observar que nacer en y residir en CABA incrementa sustancialmente las oportunidades de finalizar una carrera universitaria o terciaria; en contraste, haber nacido en el NEA, países limítrofes, Cuyo y NOA, en ese orden, presenta las mayores desventajas, aunque sin dudas la principal pauta es la amplia ventaja de los nacidos en CABA respecto del resto las regiones. Las pequeñas diferencias entre los porcentajes de graduados del nivel superior de educación entre región de nacimiento y región de residencia se deben a que las regiones con mayor nivel desarrollo relativo (como por ejemplo CABA y Pampeana) son receptoras de corrientes migratorias que en términos generales tienen menor nivel educativo por lo que disminuye levemente el peso relativo del grupo con mayor nivel de escolaridad, pero no son diferencias muy amplias.

En el caso de México, las regiones que se utilizan para este trabajo provienen de una adaptación de la propuesta de regionalización hecha por Solís y Cortés (2009), cuyo interés radica en diferenciar cuatro grandes regiones que reúnen características similares con respecto al desarrollo económico reciente, con una clara diferencia entre la región fronteriza del norte más desarrollada y los estados del sur y del golfo de México, con mayores índices de rezago. Las otras dos regiones, con resultados más heterogéneos, corresponden al centro y al bajo-occidente. Para nuestro análisis se decidió considerar una

quinta región, que corresponde a la Ciudad de México, para mantener la comparabilidad con el caso argentino. El cuadro 4 presenta la distribución de la graduación de nivel superior con respecto al lugar de residencia a los 14 años y al lugar de residencia al momento de la encuesta. Se observa una clara desigualdad entre los resultados de la Ciudad de México, en donde por décadas se concentró buena parte de la oferta educativa de nivel superior, y el resto de regiones. Además, se confirma la tendencia esperada con respecto a la distancia entre la región Frontera y la región Golfo-sur, a favor de la primera, con mayor énfasis con respecto a la influencia del lugar de origen en la probabilidad de graduarse del nivel superior.

Cuadro 4. Porcentaje de graduados de nivel superior según región de nacimiento y región de residencia, principal sostén del hogar. México (2016)

	Lugar de Residencia a los 14 años	Lugar de Residencia en 2016
Regiones	% Superior completo	% Superior completo
Ciudad de México	31,1	30,5
Frontera	17,2	16,3
Bajío-occidente	15,4	15,9
Centro	14,2	14,3
Golfo-sur	11,9	12,8
Total	15,4	15,4

Fuente: elaboración propia con base en MMSI INEGI. Los casos que reportaron residencia a los 14 años fuera de México fueron excluidos del análisis

EVOLUCIÓN DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LOGRO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR

Las variables independientes introducidas en la sección de análisis descriptivo de la desigualdad en las probabilidades de graduación del nivel superior están relacionadas entre sí. A mayor nivel educativo del PSH de origen, mayor jerarquía de la posición de clase, asimismo, las regiones más desarrolladas tienen mayor proporción de hogares con orígenes en clases medias y con niveles de escolaridad más altos. Por ello, en las tablas de contingencia analizadas el efecto de cada variable independiente lleva consigo el efecto de los otros factores adscriptos estudiados. Para indagar el efecto neto de cada una de las variables independientes sobre la variable dependiente, controlando la influencia de las otras variables, es necesario realizar un modelo de regresión logística binaria multivariado (Cuadros 5 y 6).

En las regresiones logísticas binarias la estimación del coeficiente β exponentiado permite conocer las chances relativas (odd ratios) de graduarse del nivel superior contra las de no graduarse entre la categoría de referencia seleccionada y cada categoría de las variables independientes, controlando por las otras variables incluidas en el modelo.

Cuadro 5. Regresión logística binaria de nivel superior completo (universitario y terciario) en origen de clase social, nivel educativo del principal sostén del hogar de origen, sexo, lugar de nacimiento y cohorte. Población de 30 a 65 años PSH. Argentina urbana (Exp. Beta)

Variabes independientes	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 4 bis Población con secundario completo
Sexo (Ref. Hombre)					
Mujer	2,24***	2,42***	2,43***	2,40***	2,32***
Origen de clase (Ref. Clase popular)					
Clase de servicios y empleadores	6,14***	3,14***	3,10***	3,11***	2,03***
Clase Intermedia	2,45***	2,09***	2,06***	2,05***	1,60**
Nivel educativo del PSH de origen (Ref. Hasta secundaria incompleta)					
Secundario completo		2,58***	2,49***	2,63***	1,59**
Superior completo		7,03***	6,43***	6,92***	3,96***
Lugar de nacimiento (Ref. CABA)					
PGBA			0,61*	0,61*	0,68
Cuyo			0,42***	0,42***	0,55*
Pampeana			0,63*	0,64*	0,73
Centro			0,55**	0,53**	0,68
NEA			0,45**	0,45**	0,77
NOA			0,62*	0,61*	0,89
Patagonia			0,61*	0,64	0,95
Países limítrofes más Perú			0,32***	0,31***	0,47*
Cohorte de nacimiento (Ref. 52-59)					
Nacidos entre 1960 y 1968				0,88	0,78
Nacidos entre 1969 y 1977				0,88	0,72
Nacidos entre 1978 y 1986				0,61**	0,50***
Constante	0,092	0,078	0,135	0,159	0,430
Pseudo R2	0,109	0,165	0,175	0,179	0,108
N	4.911	4.558	4.505	4.505	2.406

Notas: (1) 0 = No accedió a títulos de nivel superior; 1 = Logró título de nivel superior.

*** p < 0,001; ** < 0,01; *p < 0,05, n/c: no considerada.

Fuente: elaboración propia con base en ENES-PISAC

En el modelo 1 incluimos el origen de clase social bajo el supuesto de que constituye el clivaje central de desigualdad en las oportunidades de logro educativo. Asimismo, incluimos al sexo como variable de control. Utilizaremos este modelo como base para indagar en qué medida la introducción de otras variables adscriptivas y la cohorte de nacimiento eclipsan el efecto de la clase de origen. Asimismo, tomaremos en consideración el aporte de cada nueva variable sobre las chances relativas de graduarse en el nivel de Educación Superior. Los resultados del modelo 1 muestran que el origen de clase social está asociado significativamente con el acceso a títulos universitarios y terciarios. Los PSH que provienen de hogares de clase de servicios o empleadores tienen 6,1 veces más chances de acceder a títulos de nivel superior que quienes provienen de hogares de clase popular. Entre los PSH que provienen de hogares de clase intermedia de empleados y pequeños comerciantes y los que provienen de hogares de clase popular, la desigualdad de oportunidades disminuye a 2,5 veces en favor de los primeros. Asimismo como ya mostraba el análisis descriptivo, las mujeres PSH tienen 2,2 veces más chances de finalizar el nivel de Educación Superior que los varones PSH controlado por origen de clase social.

En el modelo 2, al introducir el nivel educativo del hogar de origen, observamos que si bien se reduce el efecto de la clase de origen, ambas variables están asociadas significativamente con la desigualdad de oportunidades de la población en alcanzar credenciales de nivel superior. Los PSH que provienen de un hogar con estudios superiores completos tienen 7 veces más chances de obtener títulos de nivel superior que quienes provienen de hogares que no completaron el nivel secundario. Esta desigualdad se reduce a alrededor de 2,6 veces entre quienes provienen de hogares que finalizaron el nivel secundario y quienes se socializaron en hogares en los que dicho nivel no se completó. Si bien disminuye su peso, la clase de origen no deja de tener un efecto neto. En particular, se reduce el peso del origen en clase de servicios o empleadores de 6,1 a 3,1 veces más chances de acceder a títulos de nivel superior en relación al origen en clase obrera; ello se debe, en gran medida, a que buena parte de este efecto se vincula con el nivel de Educación Superior del PSH de origen de clase de servicios. El valor del Pseudo R^2 aumenta de 0,082 a 0,128 lo cual indica que el nivel educativo del hogar de origen influye de manera relevante y que tanto la clase de origen como el nivel educativo, si bien están relacionados, condensan mecanismos de desigualdad diferenciales.

Al introducir el lugar de nacimiento (modelo 3) observamos que el origen de clase y el nivel educativo del hogar de origen disminuyen levemente su influencia, pero continúan teniendo un efecto significativo.

Por su parte, la región de origen muestra un efecto *neto* en la desigualdad de oportunidades de logro del nivel superior. Igualando el origen de clase y el nivel educativo del hogar de origen, la población que nació en CABA tiene mayores oportunidades de alcanzar títulos universitarios y terciarios que la población que nació en las otras regiones. Los resultados de la regresión logística indican que hay una desigualdad más relevante en el logro del nivel superior por región de nacimiento en favor de los PSH nacidos en CABA. Al controlar por origen de clase social y nivel educativo del hogar de origen, estos factores no serían parte de la explicación de las ventajas de CABA. Estas pueden estar vinculadas a una mayor oferta educativa, mejor entrenamiento en niveles de escolaridad previos y mayores ingresos de las familias, entre otros factores.

Por último, en el modelo 4 al introducir la cohorte de nacimiento se observa que las variables introducidas en los pasos anteriores mantienen su efecto en niveles muy similares y de manera significativa. La introducción de una perspectiva temporal a través de las cohortes de nacimiento muestra que la población PSH nacida en la cohorte más joven tuvo menores oportunidades de obtener títulos superiores controlando por origen de clase, nivel educativo del PSH de origen y lugar de nacimiento.

A fin de indagar si el efecto de los orígenes sociales se debilita a medida que se avanza en las transiciones entre niveles educativos, hemos aplicado una versión completa del modelo de regresión logística a la población que finalizó el nivel secundario y estaba en condiciones de ingresar al nivel superior. Los resultados del modelo muestran que, si bien los efectos de las variables consideradas disminuyen, prácticamente todas mantienen un peso significativo mostrando desigualdad de oportunidades de logro del nivel superior³. Más aún, las probabilidades de obtener títulos de nivel superior disminuyen aún más en la última cohorte (1978-1985). En ellas hay mayor porcentaje de población con nivel secundario completo pero las chances relativas de finalizar el nivel superior controlando por las variables de tipo adscriptivas disminuye. Estos resultados para Argentina apoyan los hallazgos del estudio de Plotno (2015) con la base de datos del CEDOP-UBA (2007) lo que consolida la pauta de un cierre social progresivo.

3 La desigualdad regional en las oportunidades de logro educativo de nivel superior si bien disminuye, en general, mantiene las pautas. Algunas regiones dejan de tener un peso neto significativo pero debe considerarse que al reducirse el tamaño de la muestra a la población que terminó el secundario aumenta el margen de error en las estimaciones. Con todo, Patagonia muestra una mejora importante acercándose a CABA.

Ahora analicemos qué sucede con México para comparar pautas y tendencias.

Cuadro 6. Regresión logística binaria de nivel superior completo (universitario y terciario) en origen de clase, nivel educativo del principal sostén del hogar de origen, sexo, lugar de nacimiento y cohorte. Población de 30 a 65 años. Principal sostén del hogar. México (Exp. Beta)

Variablen independientes	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 4 bis Población con secundario completo
Sexo (Ref. Hombre)					
Mujer	0,68***	0,68***	0,65***	0,65***	1,15
Origen de clase (Ref. Clase popular)					
Clase de servicios y empleadores	8,61***	3,52***	3,39***	3,40***	1,66***
Clase Intermedia	2,33***	1,93***	1,85***	1,84***	1,17
Nivel educativo del PSH de origen (Ref. Hasta secundaria incompleta)					
Secundario completo		4,59***	4,38***	4,34***	1,80***
Superior completo		7,24***	6,74***	6,67***	3,69***
Lugar de nacimiento (Ref. CdMx)					
Frontera			0,53***	0,52***	0,74
Bajo-Occidente			0,45***	0,44***	0,68*
Centro			0,50***	0,49***	0,67*
Golfo-Sur			0,43***	0,43***	0,63**
Cohorte de nacimiento (Ref. 52-59)					
Nacidos entre 1960 y 1968				1,13	0,77
Nacidos entre 1969 y 1977				0,99	0,68*
Nacidos entre 1978 y 1986				1,13	0,62**
Constante	0,12***	0,11***	0,23***	0,22***	1,51
Pseudo R2	0,1135	0,1655	0,1747	0,1752	0,0706
N	11.030	9.985	9.985	9.985	3.109

Notas: (1) 0 = No accedió a títulos de nivel superior; 1 = Logró título de nivel superior.

*** p < 0,001; ** < 0,01; *p < 0,05, n/c: no considerada.

Fuente: elaboración propia con base en MMSI, INEGI 2016.

En el modelo 1 se observa que el origen de clase social también se asocia significativamente con la probabilidad de obtener un título de nivel superior controlado por sexo. Los PSH que provienen de hogares de clase de servicios o empleadores tienen 8,6 veces más chances de acceder a títulos de nivel superior que quienes provienen de hogares de clase popular. Entre los PSH que provienen de hogares de clase

intermedia de empleados y pequeños comerciantes y los que provienen de hogares de clase popular, la desigualdad de oportunidades disminuye a 2,3 veces en favor de los primeros. En México el nivel de desigualdad de clase parece tener un nivel levemente más alto sobre todo considerando la brecha de desigualdad de oportunidades entre la clase media privilegiada y las clases populares. Merece destacarse la diferencia sustantiva en la desigualdad de género que ya se vislumbraba en el análisis descriptivo. En México, las mujeres PSH tienen 1,5 veces menos chances de finalizar el nivel de Educación Superior que los varones PSH controlado por origen de clase social.

Al introducir el nivel educativo de origen en el modelo 2, también observamos, como en el caso argentino, una disminución en el efecto de la clase social de origen, y un efecto significativo con respecto al origen educativo, incluso de mayor magnitud respecto al reportado en la clase social. Así, los PSH con orígenes familiares educativos altos (superior completo), tienen 7,2 más oportunidades de obtener un título universitario o terciario con respecto a los hogares con el nivel educativo más bajo, y la probabilidad se reduce a 4,6 veces entre el secundario completo y el secundario incompleto. Entre el modelo 1 y el modelo 2 también observamos un aumento en el valor del Pseudo R^2 (0,07 a 0,12), un indicador de la importancia del nivel educativo de origen como mecanismo para diferenciar la probabilidad de llegar a graduarse del nivel superior.

En el modelo 3 se introduce la región en la que se residía a los 14 años (como *proxy* del lugar de nacimiento). Por un lado, observamos que las chances relativas de las primeras dos variables se mantienen prácticamente en los mismos valores. Por otro lado, encontramos que existe una diferencia estadísticamente significativa entre haber residido en la Ciudad de México a los 14 años frente al resto de regiones del país, que tienen menos probabilidad de haber llegado a estudios superior completos (todas las chances relativas son menores a 1).

Con respecto al modelo 4 observamos una tendencia similar a la observada en Argentina: las variables introducidas en los pasos anteriores tienen un efecto prácticamente igual con los mismos niveles de significancia estadística. El modelo muestra que, una vez controlado el efecto del origen de clase, educativo y geográfico, las cohortes no muestran diferencias significativas en las probabilidades de obtener un título universitario o terciario.

Para finalizar, en el modelo que incorpora únicamente la población con secundario completo, se observan algunos cambios interesantes. En primer lugar, disminuye el efecto del origen de clase y el origen educativo pero en general se mantiene un efecto significativo con excepción de la desigualdad entre la clase intermedia y las clases

populares. En segundo lugar, la región de Frontera se acerca a Ciudad de México y pierde significación estadística. En tercer lugar, la perspectiva temporal arroja un resultado similar al caso argentino: las oportunidades para graduarse son paulatinamente menores conforme se llega a la cohorte más joven, mostrando las dos últimas efectos negativos significativos. Esta pauta refleja que a pesar de que hubo una expansión de oportunidades educativas (tal como lo refleja la evolución del porcentaje de PSH con título de nivel superior a través de las cohortes), cuando igualamos condiciones sociales de origen, las cohortes más recientes tienen menos chances de recibirse, sobre todo si consideramos la población que finalizó la escuela secundaria.

Tanto en Argentina como en México no estaría actuando con fuerza “el efecto de selectividad” que señaló Mare (1980) sobre todo en las cohortes más recientes. En la actualidad la finalización de la escuela secundaria es más masiva y re-emergen con más fuerza clivajes de desigualdad de oportunidades vinculados a la clase social entre quienes emprenden estudios de nivel superior.

EL PAPEL DE LA ESCOLARIDAD EN LA MOVILIDAD INTERGENERACIONAL DE CLASE

Comenzando con una perspectiva descriptiva (basada en tasas absolutas) de la movilidad intergeneracional de clase según niveles de educación se observa que la movilidad vertical ascendente crece con la educación en ambos países (Cuadros 7 y 8), mientras que la descendente es relevantemente menor en el nivel superior de educación.

Cuadro 7. Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación. Principal sostén del hogar de 30 a 64 años de edad, Argentina 2015

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	50,2	55,1	46,9	44,3
Movilidad Vertical Total	49,8	44,9	53,1	55,7
Movilidad Vertical Ascendente	33,0	27,4	33,5	44,7
Movilidad Vertical Descendente	16,9	17,5	19,6	11,0
MVA / MVD	<i>1,96</i>	<i>1,56</i>	<i>1,70</i>	<i>4,06</i>
% Movilidad desde C. Popular a C. Servicios	20,3	9,4	23,5	66,4
% Auto-reclutamiento en Clase de Servicios	40,2	14,9	39,4	48,3
N*	4743	2245	1512	953

Cuadro 8. Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación. Principal sostén del hogar de 30 a 64 años de edad, México 2016

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	55,1	61,9	41,4	38,3
Movilidad Vertical Total	44,9	38,1	58,6	61,7
Movilidad Vertical Ascendente	29,9	23,5	39,2	49,0
Movilidad Vertical Descendente	15,0	14,7	19,4	12,7
MVA / MVD	2,0	1,6	2,0	3,8
% Movilidad desde C. Popular a C. Servicios	14,8	7,4	23,0	65,8
% Auto-reclutamiento en Clase de Servicios	50,1	21,3	39,0	74,9
N*	10846	7658	1495	1693

En ambos países la educación de nivel superior constituye un canal relevante de movilidad social ascendente de padres a hijos, porque quienes obtienen títulos universitarios o terciarios logran acceder a una posición de clase social más alta en términos de estatus socio-económico. A su vez, la Educación Superior actúa previniendo movimientos descendentes de clase social.

La razón de la tasa de movilidad vertical ascendente sobre la descendente es sustancialmente mayor entre quienes finalizaron el nivel superior de educación en ambos países. La importancia de la escolaridad en la movilidad social ascendente se pone de manifiesto también al observar su contracara: en México, entre quienes no finalizaron la escuela media la movilidad descendente es mayor que la movilidad ascendente y en Argentina la movilidad descendente casi alcanza la movilidad ascendente.

La movilidad ascendente desde las clases populares a la clase de servicios y pequeños empleadores brinda una idea intuitiva del grado de apertura *de hecho* (incorporando los efectos del tipo de cambio estructural experimentado) de la estructura de clases. Al aumentar el nivel educativo de los PSH crece la movilidad desde las clases populares hacia la clase de servicios-empleadores y el auto-reclutamiento dentro de esta clase social. Para la clase obrera, la Educación Superior resulta el principal canal de movilidad social ascendente, en ambos países alrededor de dos tercios de hijos/as que provienen de hogares de clase popular alcanza la clase de servicios y pequeños empleadores.

Al introducir una dinámica temporal a través de dos grupos de edad (dada la limitación del tamaño de la muestra, sobre todo en Argentina, para trabajar con cuatro cohortes) se observa que la

Educación Superior desempeñaba un rol más relevante favoreciendo la movilidad ascendente en el grupo de mayor edad en ambos países (Tablas A4, A5, A6 y A7). Entre los más jóvenes, en un contexto donde la Educación Superior está más extendida, particularmente el caso de México donde hubo un incremento mayor, la Educación Superior funciona menos como medio de movilidad ascendente de clase y a su vez aumenta el porcentaje de quienes finalizaron carreras de Educación Superior pero experimentan movilidad de clase descendente.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ATENUANTE

¿En qué medida mayores niveles de escolaridad atenúan el peso del origen de clase social? Estudios recientes en Estados Unidos y países de Europa mostraron que la expansión educativa incrementa el volumen de grupos poblacionales con mayor escolaridad en las cohortes más jóvenes y a su vez mayores niveles de educación disminuyen el efecto directo del origen de clase social sobre el destino de clase, particularmente entre los graduados universitarios (Hout, 1988; Breen, 2004; Vallet, 2004; Jonsson, 2004; Gil-Hernández, Márquez-Perales y Fachelli, 2017). En un estudio posterior sobre movilidad social en Estados Unidos, Torche (2011) reafirmó este efecto de atenuación con el incremento en la escolaridad, pero mostró un efecto en U, la asociación entre orígenes y destinos se incrementaba nuevamente entre quienes realizaron posgrados.

Dos mecanismos pueden estar en la base de una liberación del peso del origen socio-cultural familiar a través de la graduación en el nivel superior. El primero se vincula con criterios de reclutamiento meritocrático del mercado de trabajo según los cuales los empleadores seleccionan personal tomando en consideración el nivel educativo y sus habilidades independientemente de características vinculadas con el origen de clase como el capital cultural y el capital social (Breen y Jonsson, 2005). Esta interpretación está en línea con la tesis liberal de los efectos de la modernización a través de la industrialización según la cual en las sociedades que sigan esta tendencia aumentará la influencia de los logros educativos (principios universalistas) en detrimento de los factores adscriptos (principios discriminatorios) en el proceso de estratificación social de las personas.

El segundo mecanismo refiere a la selectividad creciente del sistema educativo. En cada transición de nivel educativo la proporción de estudiantes provenientes de hogares de clase popular es menor que la que proviene de hogares de clases medias y altas, el corolario es que los estudiantes de origen de clase popular que “pasan” varias transiciones educativas y alcanzan el nivel superior son los más capaces y motivados de su clase, y devienen similares a sus pares de las clases privilegiadas en términos de motivación, habilidades y aspiraciones ocupacionales (Mare, 1980).

Paradójicamente, la expansión de la Educación Superior afecta de forma negativa ambos mecanismos de atenuación: i. la expansión de la oferta de títulos de nivel superior reduce sus retornos, en dicho marco el acceso al título no asegura el acceso a las ocupaciones más altas porque los empleadores evalúan otras “señales” además de las meritocráticas para cubrir sus vacantes ocupacionales tales como tipos de instituciones y el tipo de capital social y cultural de las personas muy vinculados con su posición social de origen. ii. Cuando la expansión del nivel superior incorpora estudiantes de origen de clase popular que logran graduarse aumenta la heterogeneidad de los graduados (Torche, 2011).

En el Cuadro 9 se observan los resultados de los modelos Unidiff con los que analizamos la asociación neta entre orígenes y destinos de clase para tres niveles de escolaridad en cada país. Este modelo puede detectar si existen diferencias en esta asociación por niveles de escolaridad, lo cual se refleja en la magnitud del parámetro (\emptyset). Hemos fijado como grupo de referencia el nivel más bajo de escolaridad (“Hasta primario completo”), al que corresponde entonces un $\emptyset=1$. Si \emptyset es menor que uno en los niveles de escolaridad más altos, esto indicaría un debilitamiento de la asociación y sería evidencia en favor de la hipótesis de atenuación. Al igual que en la sección anterior, utilizamos medidas de bondad de ajuste para contrastar el modelo Unidiff con un modelo más simple que postula ausencia de diferencias asociadas a la escolaridad.

Cuadro 9. Resultados de modelos log-lineales de diferencias uniformes (Unidiff) por niveles de escolaridad, origen de clase-destino de clase, según país y macro-cohortes

Parámetros Phi						
	Argentina			México		
	Total	1950-1967	1968-1985	Total	1950-1967	1968-1985
Primario	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Secundario	1,55	1,51	1,61	0,65	1,42	0,47
Superior	0,91	0,84	1,05	0,32	0,71	0,22
Bondad de ajuste /1						
Prueba LR (2 gl)	8,8*	4,00	4,7+	27,3***	3,3	34,8***
Índice de Disimilitud	-1,1	-0,4	-1,5	-0,9	-0,2	-1,6
BIC	8,0	11,6	11,0	-9,6	13,5	-17,5

/1 En comparación con modelo de asociación constante

*** p<0,001 ** p<0,01; *p<0,05; +p<0,10

Respecto de Argentina, los resultados muestran que la asociación neta O-D aumenta sustancialmente en el nivel de educación secundario y baja levemente en el nivel superior, lo que apoyaría la idea de que la finalización de Educación Superior incrementa ligeramente la fluidez social sobre todo en relación a la población que finalizó el nivel secundario. El modelo Unidiff exhibe mejoras modestas en el ajuste de los datos para el total de la población de 30 a 64 años. Contrastando su bondad de ajuste con el modelo de fluidez constante, es posible observar una disminución del L2 de 8,8, significativa al $p < 0,05$ en Argentina. Esto nos llevaría a preferir el modelo Unidiff. La introducción de la dinámica temporal no introduce cambios sustantivos en la tendencia observada en Argentina, los resultados son similares en ambas cohortes: la finalización del secundario incrementa el peso del origen de clase social, con el matiz de que en la cohorte más joven se estaría debilitando el papel atenuador de la Educación Superior, mostrando que el peso del origen de clase social en el destino de clase social alcanzado es más relevante entre quienes no finalizaron el nivel secundario.

En México, el incremento de escolaridad trae consigo un “efecto atenuador” de la Educación Superior en la movilidad intergeneracional de clase. El modelo Unidiff exhibe mejoras robustas en el ajuste de los datos para el total de la población de 30 a 64 años, se observa una disminución del L2 de 27,3, significativa al $p < 0,001$ y mejoras sustantivas en el BIC y en el índice de disimilitud. Esto nos llevaría a preferir el modelo Unidiff. Al considerar las cohortes observamos que el cambio sustantivo hacia un papel atenuador relevante de la educación se observa en los más jóvenes.

En un estudio previo, Solís y Dalle (2019) en el que se analiza si la educación tiene un efecto atenuador del efecto del origen de clase social en Argentina, México y Chile con encuestas anteriores (2007-8 y 2009-10 en Argentina y 2011 México) muestran pautas diferentes según sexo. Entre las mujeres de Argentina y México se observa un claro efecto de atenuación, con mucha mayor intensidad para el caso mexicano, mientras que entre los varones en Argentina aumentan las rigidices a mayor nivel educativo y en México la desigualdad de oportunidades se mantiene constante. En estudios posteriores, cabría profundizar si las diferencias observadas en Argentina y México en el papel atenuador de la educación en relación a este estudio previo se deben a alguna tendencia en curso significativa que se observa con datos más recientes por ejemplo una tendencia hacia un mayor efecto atenuador de la Educación Superior en México, o si las diferencias observadas se deben a un efecto de la unidad de análisis utilizada.

CONCLUSIONES

La indagación realizada en perspectiva comparativa entre Argentina y México de los efectos del origen social familiar en la desigualdad de oportunidades de logro del nivel de Educación Superior buscó conocer si la evolución del volumen de población con nivel de Educación Superior completo disminuyó en el tiempo el peso de factores adscriptos. Asimismo hemos explorado algunos aspectos sobre el papel de la educación en la movilidad social intergeneracional.

Hemos observado que en ambos países la concreción de credenciales educativas de nivel superior está influenciada por los orígenes sociales. En un primer análisis descriptivo según variables de tipo adscriptivo observamos que, a mayor clase social y nivel educativo de origen, así como al haber nacido en CABA o en la Ciudad de México, mayor es la proporción de personas con título universitario o terciario. Al considerar el sexo de las/los PSH observamos una diferencia sustantiva entre países, en Argentina las mujeres duplican las probabilidades obtener credenciales de nivel superior que los varones y en México la relación se revierte, es alrededor de 50% mayor entre los varones. Al introducir una dinámica temporal a través de cohortes observamos una diferencia significativa entre ambos países. En Argentina, en términos generales el porcentaje de población con nivel superior completo se mantiene casi constante a través de las mismas. En cambio, en México, la expansión de la universidad de las últimas décadas se refleja en un volumen mayor de graduados universitarios y terciarios en las cohortes más recientes.

En Argentina, en un contexto de escasa expansión de graduados universitarios, hubo un incremento en la última cohorte en las brechas de desigualdad según origen social familiar tanto de clase social como nivel educativo. Las clases medias, en particular la clase de servicios o empleadores, se apropiaron más de las oportunidades educativas. En México, a pesar de un incremento sustantivo de la graduación en términos generales de la población la tendencia al incremento de la desigualdad según origen social familiar se mantiene. Estas pautas en conjunto sugieren el incremento de mecanismos de cierre social en ambos países que limitan la concreción de logros educativos para quienes provienen de hogares de clase popular y climas educativos más bajos.

Al comparar el porcentaje de graduados según región de residencia en ambos países observamos una marcada desigualdad regional. La proporción de graduados de nivel superior según región se coincide con un patrón histórico de desarrollo desequilibrado tanto en Argentina como en México. En Argentina el modelo de desarrollo generó mayor dinamismo económico en la región pampeana, con

su epicentro en CABA (la ciudad puerto). En México, si bien se han hecho esfuerzos por diversificar la oferta educativa a lo largo y ancho del país, se observan marcadas diferencias, particularmente entre la Ciudad de México, que concentra un número importante de universidades y planteles públicos y privados, y el resto del país, sobre todo con respecto a la región Golfo-sur.

Al introducir un modelo de regresión logística multivariada por pasos nos permitió profundizar en el efecto neto de las variables mencionadas, así como examinar con mayor profundidad la dinámica temporal en ambos países:

i. La variable nivel educativo del hogar de origen es la que mayor influencia tiene en las chances relativas de graduación del nivel superior en ambos países.

ii. El peso de la clase social de origen en las chances relativas de obtener títulos de nivel superior disminuye al incorporar otras variables de tipo adscriptivas, en particular, el clima educativo del hogar de origen, pero no desaparece, incluso mantiene su influencia en niveles elevados en ambos países.

iii. El lugar de nacimiento tiene peso propio en la desigualdad de oportunidades educativas en ambos países. En Argentina, haber nacido en CABA implica mayores ventajas para obtener un título de nivel superior independientemente de la clase social y el nivel educativo del hogar de origen y la cohorte. En el caso mexicano, se confirma un patrón de desigualdad entre la capital del país y el resto de regiones.

iv. El análisis por cohortes mostró diferencias sustantivas entre ambos países. En Argentina, controlando por las variables señaladas, se observa una disminución de chances relativas de finalizar el nivel de Educación Superior en la última cohorte. En cambio, en México a pesar del incremento del volumen de graduados de nivel superior, al controlar por las variables adscriptas las chances de finalizar el nivel de Educación Superior se mantiene constante a través de las cohortes.

v. Los resultados del modelo de regresión acotado a la población que tiene nivel secundario completo y estaba en condiciones de ingresar a la universidad, muestran un incremento progresivo de la desigualdad de oportunidades, en Argentina en la última cohorte⁴ y en México en las dos últimas. Esta pauta sugiere que en la actualidad la terminación de la escuela secundaria es más masiva y re-emergen con más fuerza clivajes de desigualdad de oportunidades entre quienes emprenden estudios de nivel superior.

4 Esta pauta es similar a la hallada en un estudio previo centrado la desigualdad de oportunidades de logro en el nivel universitario (Dalle, Boniolo, Estévez Leston y Carrascosa, 2018).

En suma, las pautas observadas nos permiten sugerir, en términos de Hout y Raftery (1993), que en ambos países el nivel de expansión educativa, en Argentina una expansión que se desarrolló más tempranamente y luego se estancó y en México una expansión más tardía pero progresiva, habría sido insuficiente para reducir la desigualdad de oportunidades de graduación del nivel superior vinculadas al origen social familiar. Más bien el sistema de Educación Superior en ambos países se halla en un tramo de expansión que permitió graduar en mayor proporción a población con origen en las clases medias, en particular sus fracciones más privilegiadas.

En Argentina, el principal problema no es de acceso al sistema de Educación Superior, de hecho, tiene un nivel de matrícula elevado, el principal problema es la permanencia y la graduación. Una política pública impulsada desde el Estado en el período 2003-2015 fue la creación de nueve universidades nacionales, cinco de ellas en barrios obreros y clase media baja del conurbano bonaerense. El crecimiento de la matrícula en dichas universidades ha sido importante (de 5.641 a 42.276 estudiantes entre 2010 y 2014). Esta medida, sin dudas, ha sido positiva para expandir la oferta académica y acercarla a sectores históricamente postergados. Estas universidades son más permeables al ingreso de estudiantes de clase media baja y clase popular no solo por su gratuidad y el ingreso a través de un curso anual que supone una etapa de nivelación, sino fundamentalmente por la cercanía geográfica y la menor distancia social y cultural con otros estudiantes. Por la escasa cantidad de años que transcurrieron desde su creación aún es prematuro analizar la tasa de graduación.

En México, si bien las probabilidades de obtener un título de nivel superior han aumentado paulatinamente para la población en su conjunto, la pauta de aumento progresivo de la desigualdad a través de las cohortes apuntaría a un sistema en el que los más aventajados socialmente tienen mayores posibilidades de sacar provecho del aumento de la oferta educativa. Estos hallazgos tendrían que poner en cuestionamiento los mecanismos de selección y acceso a la Educación Superior, particularmente en un contexto que apunta hacia una nueva fase en la expansión de la Educación Superior.

Los casos de Argentina y México muestran que el aumento de desigualdad de oportunidades no es estrictamente un problema de restricción de la oferta de educación de nivel superior, porque como hemos visto la matrícula se incrementa. Es muy posible que el crecimiento de la desigualdad de condiciones de vida entre las clases sociales en el último cuarto del siglo XX en ambos países haya repercutido en el incremento de la desigualdad de oportunidades de logro educativo de nivel superior en el tiempo en la población que finaliza la escuela media.

Los resultados del análisis sobre movilidad social considerando tasas absolutas –que incorporan el efecto del cambio estructural– muestran que el aumento de la escolaridad, en particular la graduación del nivel superior, es un canal efectivo de movilidad de clase ascendente en ambos países. La dinámica temporal a través de grupos de edad muestra que entre los más jóvenes este canal de ascenso se está debilitando. Para los hijos/as de padres de clase popular constituye la vía principal de ascenso: quienes obtienen credenciales de nivel superior logran ascender de clase –sin mostrar signos de debilitamiento en la perspectiva temporal–. Cuando consideramos la movilidad relativa –que refiere al grado de desigualdad en que se distribuyen las oportunidades ocupacionales– según niveles de educación, observamos que la Educación Superior podría estar atenuando el efecto del origen de clase social en el destino alcanzado. Esta tendencia se observa con mayor claridad en México y en los grupos de edad más jóvenes. Para indagar la robustez de esta pauta e indagar en qué medida los países de América Latina se acercan a un papel atenuador de la Educación Superior del peso del origen de clase social en el destino alcanzado, serán necesarias investigaciones futuras que exploren este punto. De todas maneras, se puede pensar que a pesar de que la Educación Superior tenga un papel atenuador, si no se reduce la desigualdad de clase social –e incluso regional– en el logro de Educación Superior, no se produciría el impacto deseado en la igualación de oportunidades porque los hijos/as de clases privilegiadas se estarían beneficiando más de la expansión educativa como muestran los casos de Argentina y México. En esta línea, un primer paso para potenciar el papel de la educación en la igualación de oportunidades de movilidad social ascendente sería democratizar el logro educativo, principalmente en el nivel de Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoba, M. 2014 *La dimensión social del logro individual. Desigualdad de oportunidades educativas y laborales en Argentina*. (México D.F. : FLACSO México).
- ANUIES. 2017 *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).
- Ariza, M. y Solís, P. 2009 “Dinámica socioeconómica y segregación espacial en tres áreas metropolitanas de México, 1990 y 2000” en *Estudios Sociológicos* Vol. XXVII, N°. 79.
- Balán, J., Browning, H. L., y Jelin, E. 1977 *El hombre en una sociedad en desarrollo: movilidad geográfica y social en Monterrey* (México: Fondo de Cultura Económica).

- Binder, M., y Woodruff, C. 2002 “Inequality and intergenerational mobility in schooling: the case of Mexico” en *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 50 N° 2.
- Boniolo, P. y B. Estévez Leston 2017 “El efecto del territorio en la movilidad social de hogares de la Región Metropolitana de Buenos Aires” en *Cuadernos Geográficos* Vol. 56, N°1.
- Boniolo P. y Najmías, C.2017 “El abandono y el rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales sobre el problema en la primaria y en la secundaria” en *Tempos Social. Revista de Sociología Da USP* Vol. 30, N°3.
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. C. 2003 (1964) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Cortés, F. y Latapí, A. 2007 “Movilidad social en el México urbano” en Franco, R., León, A. y Atria R. (coords.) *Estratificación y movilidad social en América Latina: transformaciones estructurales de un cuarto de siglo* (Santiago de Chile: Lom Ediciones/CEPAL-GTZ).
- Dalle, P. 2018. “Climbing up a Steeper Staircase: Intergenerational Social Mobility across Birth Cohorts in Argentina (2003-2010)” en *Research in Social Stratification and Mobility* N° 54. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.12.002>
- Dalle, P., Jorrat J. R. y Riveiro M. 2018 “Movilidad social intergeneracional, en Piovani J. I. y Salvia A. (coords.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI).
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Leston, B. y Carrascosa J. 2018 “Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1965-2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar” en *Ciudadanías*, Buenos Aires, Universidad Tres de Febrero.
- Dalle, P., Boniolo P. y Cendejas J. 2019 “Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares” en *Revista de Educación y Derecho* N° 19..
- De Hoyos, R., Martínez de la Calle J. M. y Székely M. 2010 “Educación y movilidad social en México” en Serrano, J. y Torche F. (eds.) *Estudios de movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento* (Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias).
- Fachelli, S., P. M. Derteano y D. Torrents, P. 2015 “Un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en Argentina, España y México en 2013” en *Revista de Educación y Derecho*, N° 12.

- Germani, G. y Sautu, R. 1965 *Regularidad y origen social en los test universitarios*. Trabajos e Investigaciones del Instituto de Sociología (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires)
- Gil-Hernández, C., Márquez-Perales I. y Fachelli S. 2017 “Intergenerational social mobility in Spain between 1956 and 2011: The role of educational expansion and economic modernisation in a late industrialised country” en *Research in Social Stratification and Mobility* N° 51.
- Goldthorpe, J. 2016 “Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process” en *Journal of the British Academy*, N°4.
- Guadagni, A. 2018 “A un siglo de la Reforma Universitaria” en *Informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina* Año 7, N° 71.
- Hout, M. y Raftery, A. E. 1993. “Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75” en *Sociology of Education* Vol. 66, N° 1.
- Jorrat, J. R. 2010 Logros educacionales y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Desarrollo Económico*, 49(196),.
- Jorrat, J. R. (ed.) (2016). “*De tal padre... ¿tal hijo?*”: *Estudios sobre Movilidad Social en Argentina* (Buenos Aires: Dunken).
- Jorrat, J. R. y Benza, G. 2016 “Movilidad intergeneracional en Argentina, 2003-2010” en Boado, M. y Solís, P. (eds.) *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional en América latina* (México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias y El Colegio de México).
- Kaztman, R. 2001 “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos” *CEPAL*, Buenos Aires, Vol. 75.
- Lucas, S.R. 2001 “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects” en *American Journal of Sociology* Vol. 106, N° 6.
- Maceira, V. 2015 “Un abordaje teórico-metodológico para la investigación de la estructura, la movilidad social y las condiciones de vida: la propuesta ENES-PISAC” en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* Vol. 5, N° 2 en <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs05n02a05>
- Maldonado-Maldonado, A., y Mejía, G. 2018 “Higher education systems and institutions, Mexico” en Shin, J.C. y Texeira, P. (eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (Dordrecht: Springer).
- Mare, R. 1980 “Social background and school continuation decisions” en *Journal of the American Statistical Association*, N° 75.

- Massey, D. y Denton, N. 1988 “The dimensions of residential segregation” en *Social Forces* Vol. 67, N° 2.
- OCDE. 2016 *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe Español*. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Plotno, G. 2015 “Universidad, clase social y educación familiar: acceso y graduación en el nivel superior en Argentina” Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Quartulli, D. 2016 “Efectos de origen clase en la Argentina (1955-2001)” Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, J. y Arriagada, C. 2004 “Segregación residencial en la ciudad latinoamericana” en *Revista Eure* Vol. XXIX N°89.
- Rodríguez, S. A. 2016 “Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina” en *Sociológica* (México D.F.), Vol. 31 N° 88 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000200167
- Solís, P. 2016 “Estratificación social y movilidad de clase en México a principios del siglo XXI” en Solís, P. y Boado, M. (eds.) *Y sin embargo se mueve...Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina* (México D.F.: Centro de Estudios Espinosa Yglesias y El Colegio de México).
- Solís, P. y P. Dalle 2019 “La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México” en *Revista Internacional de Sociología* Vol. 79 (en prensa).
- Solís, P y Puga, I. 2011 “Efectos del nivel socioeconómico de la zona de residencia sobre el proceso de estratificación social en Monterrey” en *Estudios demográficos y urbanos* (México D.F.) Vol. 6 N° 2.
- Solís, P., y Cortés, F. (eds.) 2009 “La movilidad ocupacional en México: rasgos generales, matices regionales y diferencias por sexo” en *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica* (México D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, El Colegio de México).
- Torche, F. 2010 “Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México” en Serrano, J. y Torche F. (eds.) *Estudios de movilidad social en México* (México D.F.: Centro de Estudios Espinosa Yglesias).
- Yalonetzky, G. 2017 “Movilidad intergeneracional de la educación en México: un análisis de cohortes filiales y sexo” en *Sobre México. Revista de Economía* Vol. 3, N° 1.

ANEXO

Tabla A1: Esquema EGP de tres y once clases

Esquema de 11 Posiciones de clase		3 Macro-clases
I	Profesionales y directivos de nivel alto; grandes empleadores	Clase de servicios y empleadores
II	Profesionales y directivos de nivel bajo; técnicos de alto nivel	
IVa	Pequeños empleadores	
IIIa	Empleados no manuales de rutina; nivel alto	Clases intermedias (empleados de cuello blanco y pequeña burguesía)
V	Técnicos de bajo nivel, supervisores de nivel bajo de trabajadores manuales	
IVb	Trabajadores cuenta propia urbanos (comerciantes y talleristas)	
IIIb	Empleadores no manuales de rutina, nivel bajo	Clases populares
VI	Trabajadores manuales calificados asalariados	
VIIa	Trabajadores manuales no calificados, asalariados y cuenta propia	
IVc	Trabajadores autónomos rurales	
VIIIb	Trabajadores manuales no calificados, agropecuarios	

Fuente: Elaboración propia en base a Dalle, P., J. R. Jorrat y M. Riveiro. (2018)

Tabla A2: Sexo del principal sostén del hogar según cohortes de nacimiento. Argentina, 2015

	1950-1959	1960-1968	1969-1977	1978-1985	Total
Varones	63,0	65,8	67,1	70,0	66,4
Mujeres	37,0	34,2	32,9	30,0	33,6
Total	100	100	100	100	100

Tabla A3: Sexo del principal sostén del hogar según cohortes de nacimiento. México, 2016

	1952-1959	1960-1968	1969-1977	1978-1986	Total
Varones	59,8	62,5	64,1	69,3	64,4
Mujeres	40,2	37,5	35,9	30,7	35,6
Total	100	100	100	100	100

Tabla A4: Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación. Principal sostén del hogar de 48 a 64 años de edad. Argentina, 2015

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	48,5	53,8	44,2	41,8
Movilidad Vertical Total	51,5	46,2	55,8	58,2
Movilidad Vertical Ascendente	36,5	30,4	38,8	48,4
Movilidad Vertical Descendente	15,0	15,8	17,0	9,9
MVA / MVD	2,44	1,92	2,28	4,91
% Movilidad desde C. Obrera a C. Servicios	20,8	11,1	25,2	66,0
% Autoreclutamiento en Clase de Servicios	36,3	15,8	34,5	45,7
N*	2.411	1.245	676	467

Tabla A5: Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación. Principal sostén del hogar de 30 a 47 años de edad. Argentina, 2015

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	51,6	56,7	48,8	46,7
Movilidad Vertical Total	48,4	43,3	51,2	53,3
Movilidad Vertical Ascendente	29,8	24,1	29,5	41,2
Movilidad Vertical Descendente	18,6	19,2	21,7	12,1
MVA / MVD	1,60	1,26	1,36	3,39
% Movilidad desde C. Obrera a C. Servicios	19,8	7,5	22,1	66,7
% Autoreclutamiento en Clase de Servicios	43,6	13,6	43,3	50,7
N*	2.332	1.000	836	486

**Tabla A6: Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación.
Principal sostén del hogar de 48 a 64 años de edad, México 2016**

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	55,3	61,0	42,8	38,1
Movilidad Vertical Total	44,7	39	57,2	61,9
Movilidad Vertical Ascendente	30,5	24,6	40	51,3
Movilidad Vertical Descendente	14,1	14,4	17,2	10,6
MVA / MVD	2,2	1,7	2,3	4,8
% Movilidad desde C. Obrera a C. Servicios	14,6	7,1	26,8	65,5
% Autoreclutamiento en Clase de Servicios	46,9	17,1	38,4	76,1
N*	6.246	4.226	980	1.040

**Tabla A7: Tasas básicas de movilidad intergeneracional de clase vertical según nivel de educación.
Principal Sostén del Hogar de 30 a 47 años de edad, México 2016**

Tasas de Movilidad	TOTAL	Hasta secundario incompleto	Secundario completo	Superior Completo
Inmovilidad	55,0	62,7	40,5	38,4
Movilidad Vertical Total	45,0	37,3	59,5	61,6
Movilidad Vertical Ascendente	29,3	22,4	38,7	47,3
Movilidad Vertical Descendente	15,7	14,9	20,8	14,3
MVA / MVD	1,9	1,5	1,9	3,3
% Movilidad desde C. Obrera a C. Servicios	15,0	7,7	20,8	66,0
% Autoreclutamiento en Clase de Servicios	52,6	25,2	39,5	74,2
N*	4.600	3.432	515	653

DESIGUALDAD SOCIAL Y MOVILIDAD EDUCATIVA INTERNACIONAL: EL CASO DE ESPAÑA Y ARGENTINA

Manuel Alejandro Giovine*

INTRODUCCIÓN

Hace más de medio siglo que tenemos noticia de la incidencia del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social (Baudelot y Establet, 1987; Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles y Gintis, 1985). Los sistemas educativos se vuelven cada vez más complejos y sensibles a las diferencias en la posición que ocupan los distintos individuos en la sociedad, habilitando una segmentación horizontal en su interior y contribuyendo a la reproducción de la desigualdad social (Archer, 2013).

De este modo, se configuran circuitos de elite en instituciones muy prestigiosas que, a la vez, habilitan el acceso a los niveles más elevados del sistema educativo (Bourdieu, 2013; Collins, 1989; Mills, 1987). La segmentación vertical también incide en el acceso a la movilidad educativa internacional (MEI) como condicionante y habilitante (Giddens, 1995). Se ha mostrado que la MEI se incrementa proporcionalmente en los niveles educativos más altos,

* Doctor en Estudios Sociales de Latinoamérica, con Mención en Sociología (CEA-FCS-UNC), Especialista en Producción y Análisis de Información para las Políticas Públicas (CEA-FCS-UNC). Licenciado en Filosofía (FFyH-UNC). Becario Pos-doctoral (CONICET). Profesor Asistente en la cátedra “Análisis de la comunicación II-B” (FCC-UNC) y en la cátedra de “Estadística y Sistemas de Información Educativa” (FFyH – UNC).

sobre todo en el nivel de doctorado (Ariño, Soler, y Llopis, 2014; Brunner y Miranda, 2016; Luchilo, 2010; Otero, 2008).

No obstante ello, nos podemos preguntar si el acceso a la MEI es equitativo en un país. Se ha mostrado que las familias de mayores recursos realizan costosas inversiones en los países estudiados y, a lo largo del mundo, para que sus hijos accedan a las mejores instituciones educativas. Colegios e institutos bilingües, trilingües, biculturales y universidades prestigiosas son algunas de las estrategias familiares para que sus hijos desarrollen una disposición a la internacionalización.

Estas apuestas conllevan procesos de “elección” y selección sumamente complejos y planificados. Prueba de ello es la importancia que las familias asignan al momento de elección de la escuela secundaria y del bachillerato en la clase media y alta, un tópico estudiado por diversos autores en distintos países (Collet-Sabé y Tort, 2011; Gessaghi, 2016; Giovine, 2018; Raveaud y Zanten, 2007; Saint Martin, 1993).

Estas prácticas de internacionalización educativa de las familias de clase alta incrementan su capital internacional (Wagner, 2007) de origen, produciendo una clase capitalista transnacional que da lugar a ciudadanos globales (Sklair, 2002). El proceso refuerza un *habitus* internacional adquirido en el núcleo primario, que aparece naturalizado en el discurso de los sujetos: la familiaridad con los viajes al extranjero, el dominio de una segunda o tercera lengua como si fuera la materna y una identidad con la cultura global.

Pero, ¿qué sucede con las familias que detentan un menor volumen de capital? ¿están en las mismas condiciones de acceder a la MEI? ¿funcionan realmente las becas y los incentivos para ellos? ¿qué relación podemos encontrar entre Argentina y España al respecto? En definitiva, nos preguntamos si es posible que la MEI se constituya en un instrumento de reproducción de las clases dominantes y, consecuentemente, se consolide como un mecanismo de distinción social.

La gran desigualdad educativa y socioeconómica en Argentina (Dussel, 2005; Tedesco, 1986, 2013), compartida con otros países de Latinoamérica, genera condiciones objetivas particulares que complejizan la comparativa con España, (Brunner y Miranda, 2016; Calero, Oriol Escardíbul, Waisgrais, y Mediavilla, 2007; Martínez García, 2007, 2017). El resultado puede ser que estemos utilizando los mismos conceptos para nombrar fenómenos diferentes. Por ello, dedicaremos una parte de este artículo a contextualizar los procesos de MEI¹ en ambos países.

1 El concepto de internacionalización ha salido de la marginalidad, para tomar gran relevancia en las últimas décadas (De Wit, 2011) y sufrir grandes modificaciones recientemente (Gacel-Ávila, 2017). Se pueden identificar dos grandes divisiones, la

España cuenta con una trayectoria extensa en el tiempo de MEI y en cierta medida más próxima a la comunidad científica de los países centrales. Se posiciona entre los países de mayor desarrollo científico y tecnológico del mundo y la proximidad lingüística, histórica y cultural con muchos países de Latinoamérica, en particular con la Argentina, la convierten en un destino atractivo para ellos (Brunner y Miranda, 2016: 118).

Comprender el fenómeno de la movilidad de estudiantes argentinos a España, implica introducir la relación de colonialidad del poder, del hacer y principalmente del saber entre estos dos países (Lander, 2000; Martínez-Andrade, 2008), y comprender los procesos de internacionalización norte/sur.

En adelante, el marco teórico y el rastreo de antecedentes colaborarán para reconstruir la dimensión histórica, social y cultural del proceso de MEI en ambos países y sus relaciones. El abordaje metodológico responde a una complementación de técnicas cuantitativas de análisis de datos disponibles en los sistemas estadísticos nacionales e internacionales y cualitativas (en un nivel exploratorio) relacionadas con una muestra intencional de 47 entrevistas realizadas en su mayoría en Argentina y en menor medida en España.

En el artículo se presentan múltiples fuentes de datos, producto de no contar en Argentina con información sistematizada y estructurada, con los que se busca aportar al conocimiento sobre el acceso diferencial, según el ingreso de las familias, a la MEI. Finalmente, las entrevistas nos permitirán explorar los sentidos asociados a los procesos de movilidad.

HISTORIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA Y ESPAÑA

La movilidad de jóvenes fuera del lugar de residencia de sus padres no es reciente en absoluto y podría datarse desde el Medioevo (Altbach y Teichler, 2001). Por oposición a las campañas militares, los jóvenes en épocas de paz viajaban para realizar estudios o impartir la docencia lejos de sus hogares. Sin embargo, no es del todo correcto hablar de

internacionalización en casa, actividades que estimulan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales, más orientada al plan de estudios, y la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras, movilidad de estudiantes y cuerpo académico, movilidad de proyectos, programas y proveedores (De Wit, 2011; Gacel-Ávila, 2017; Knight, 2008). En este artículo nos ocuparemos de la MEI en sentido restringido, y consideraremos solo tangencialmente cuestiones relativas a reconocimiento de títulos, estudios en el extranjero, cobro de matrículas o colegiaturas. Para profundizar en estos tópicos recomendamos Gacel-Ávila (2017).

movilidad educativa internacional (MEI) en esta época, pues el concepto de inter-nacional implica la previa existencia de Estados nación (De Wit y Merkx, 2012; Münch, 2012; Wagner, 2007).

Mucho antes de la creación de los Estados nación, con especial intensidad desde el siglo XII, algunos de los “peregrinos” que se veían por las calles de Europa eran alumnos y profesores universitarios que se dirigían a ciudades que contaban con una universidad. Durante el siglo XV se crean la mayoría de las universidades de Europa y, finalizando el Medioevo, uno de cada cuatro estudiantes, miembros de la elite, continuaba su carrera fuera de su ciudad (De Wit y Merkx, 2012; Ridder-Symoens, 1996).

Este proceso de movilidad, que verá su esplendor hasta mediados de siglo XVI, fue posible en gran medida gracias al latín. Posteriormente, durante la Reforma y la Contrarreforma, la movilidad se ralentiza de manera notable producto de las pérdidas económicas que significaba para las ciudades la migración de sus ciudadanos y la posible “contaminación” religiosa y política (De Wit y Merkx, 2012; Ridder-Symoens, 1996).

Con el surgimiento de los Estados nación, a fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII, las universidades gradualmente se des-europeizaron y nacionalizaron. Si bien las culturas nacionales tomaron fuerza, los intelectuales y artistas más reconocidos encontraron la manera de deambular a la luz de una pertenencia europea, utilizando el francés –propio de la aristocracia cosmopolita– como lengua común (De Wit y Merkx, 2012; Kolasa, 1962).

En la segunda mitad del siglo XIX toman fuerza los nacionalismos culturales y políticos, a la vez que continúa la prohibición de estudios en el extranjero en muchos países. El desplazamiento del latín por las lenguas de cada Estado nación y la desaparición de las peregrinaciones en favor del *gran tour* son algunas de las derivas de estos grandes cambios. Para entonces, las universidades estarán avocadas a la formación de profesionales e intelectuales que responden a las necesidades de los Estados nación de residencia (De Wit y Merkx, 2012; Wagner, 2007).

Entre el siglo XVIII y XIX la instalación, por parte de las metrópolis, de sistemas de educación superior en las colonias marcó una influencia que sobrevivirá a los procesos independentistas y que incidió en la colonialidad del saber (Martínez-Andrade, 2008). Esta impronta se mantendrá hasta el siglo XX incluso en los Estados Unidos, donde los alumnos todavía se movilizaban más hacia Europa, a diferencia de lo que sucede en la actualidad. En Latinoamérica la educación superior fue, y sigue siendo en gran medida, modelada por la península ibérica (De Wit y Merkx, 2012; Rumbley, 2010; Rüegg, 2004; Martínez-Andrade, 2008; Lander, 2000).

En el siglo XX, el fin de las guerras mundiales y la Guerra Fría fueron determinantes para la internacionalización de la educación. Durante el período de entreguerras y hasta la Guerra Fría los Estados Unidos y la Unión Soviética desarrollaron muchas de las características de la internacionalización de la educación superior tal como la conocemos actualmente. La disolución de la URSS posibilitó la movilidad de sus científicos e investigadores a otros destinos del mundo. Europa, Australia y Canadá también tomarán un rol central en el desarrollo de la internacionalización de la educación superior (De Wit, 2001; De Wit y Merckx, 2012).

A los viejos destinos coloniales se agregan las nuevas potencias que captan la atención internacional, como es el caso de Estados Unidos. Este último se adiciona a los destinos de movilidad de los países latinoamericanos, configurando una movilidad mayormente marcada por la dirección norte-sur. Un fenómeno también denominado como imperialismo académico o colonialismo académico (De Wit, Jaramillo, Knight, y Gacel-Ávila, 2005; Gacel-Ávila, 2007), clasificaciones que solo pueden dar cuenta de un modo impreciso de la complejidad que excede a las categorías contrapuestas (Geuna, 2015; Hermo y Pittelli, 2008).

Entre los mismos países desarrollados se generan asimetrías y circuitos diferenciados de acuerdo con áreas disciplinares específicas y el prestigio de algunas universidades; reforzado por el surgimiento de los rankings universitarios (Geuna, 2015; Martínez Rizo, 2011). Los circuitos de movilidad educativa² asignan a los países una “balanza” positiva o negativa respecto de la MEI entrante y saliente. En España, los principales destinos para sus estudiantes en la actualidad son otros países de Europa y los Estados Unidos (Brunner y Miranda, 2016; Rumbley, 2010).

España, antigua metrópoli de Argentina, es uno de los principales destinos de la movilidad educativa de este país (Brunner y Miranda, 2016; Luchilo, 2010). Sin embargo, en relación con las carreras asociadas a las ingenierías, ciencias exactas y naturales, el principal destino se ha convertido en los Estados Unidos (Luchilo, 2006; UIS, 2017).

2 La movilidad de estudiantes no debe ser tomada como un proceso unitario, sino más bien nos referimos a movilidades que se diferencian por múltiples factores, como puede ser la duración, el destino, los tipos de estudios que se realizan y las estrategias individuales, institucionales y nacionales, con financiación o autogestionadas (Erlich, 2012). Esta concepción de movilidad se diferencia analíticamente de la movilidad asociada a la migración y a la movilidad laboral, en tanto tienen características específicas como las que detalla Collet (2013).

En Argentina, extensible a muchos países de Latinoamérica, la información está fragmentada y hay grandes dificultades para armar un rompecabezas completo de la MEI (Theiler, 2005). A comienzos de la década de 1990 la mayoría de las universidades de la región no tenían programas de internacionalización ni oficinas dedicadas especialmente a ello. Con anterioridad, la MEI se resumía mayormente a redes entre docentes o a experiencias puntuales entre países (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Gacel-Ávila, 2007; Theiler, 2005). La MEI en Argentina estaba reservada para una pequeña elite económica y cultural (Theiler, 2005). Inclusive en la época de la dictadura, cuando estudiantes, profesionales y científicos se vieron obligados a huir³, solo algunos lo lograron (Theiler, 2005). Para este grupo fue una dificultad el reconocimiento de títulos, como hemos podido observar en las entrevistas, y sigue siéndolo –aunque en menor medida– en la actualidad (Gacel-Ávila, 2017).

A fines de la década de 1990 la globalización incidió con fuerza en la internacionalización de la educación argentina y aumentó la MEI. Con ello llegaron los acuerdos entre universidades, bi/multilaterales, regionales y redes internacionales. Dos fenómenos simultáneos preocuparon a los científicos e investigadores en esta década: la fuga de cerebros y el ingreso de la educación internacional en la oferta de nivel superior argentina⁴. Frente a la fuga de cerebros es poco lo que se pudo hacer en esa década. Tomó mucho tiempo tener mediciones confiables del proceso (Albornoz, Fernández Polcuch, y Alfaraz, 2002; Didou Aupetit y Gérard, 2009; García de Fanelli, 2008).

Recién en la primera década del siglo XXI las políticas de repatriación de científicos en el extranjero tuvieron resultados favorables y cuantificables (Luchilo, 2010). El intento por parte del Estado de regular el ingreso de universidades extranjeras a la Argentina, asociado con el desarrollo del sector privado durante la década de 1990, promueve la creación del Ministerio de Relaciones Internacionales, el Fondo Argentino para la Cooperación Internacional y a fines de la década la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Botto, 2015a; Fernandez Lamarra, 2003).

3 Es necesario mencionar, por más que no se desarrolle aquí, la gran migración de estudiantes, docentes, científicos y profesionales que se originó producto de la brutal dictadura militar sucedida entre 1976 y 1983 (Yankelevich y Jensen, 2007).

4 La globalización ejerció un impacto muy fuerte en los noventa con el neoliberalismo, que sacudió la educación superior argentina. Se asentaron filiales de universidades europeas, cursos de universidades norteamericanas y centros de investigación y desarrollo. Surgieron las modalidades de educación a distancia de universidades del extranjero y las certificaciones conjuntas de pregrado y grado. Al mismo tiempo, se desarrollaron redes institucionales interuniversitarias con países extranjeros y aumentó exponencialmente el número de programas de intercambio (Theiler, 2005).

Este último, un organismo público encargado de la acreditación de las carreras de grado y posgrado públicas y privadas, tendrá por misión sostener la calidad de la educación superior. A partir de ello, las universidades extranjeras verán como opción realizar convenios con las universidades existentes, antes que instalar sedes en el país que impliquen lentos procesos de acreditación (Barsky, Bello, y Giménez, 2007; García Guadilla, 2004; García Guadilla, 2010; Theiler, 2005).

Argentina cuenta en la actualidad con una cuantiosa multiplicidad de programas de internacionalización de la educación superior y de cooperación internacional (Brunner y Miranda, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Como saldo, un gran volumen de jóvenes argentinos se moviliza a otros países para estudiar. España, Estados Unidos y Brasil están entre los principales destinos de los estudiantes argentinos (Botto, 2015b; UIS, 2017).

Por otra parte, Argentina se ha constituido, con mayor intensidad desde 2003, en un receptor de estudiantes de la región. Las principales razones que aducen los estudiantes son: el prestigio y la calidad educativa de algunas de sus universidades, el desarrollo en ciencia y tecnología, las facilidades migratorias, los factores culturales, el atractivo turístico del país, pero principalmente sus bajos costos asociados a la educación pública (Di Lorenzo, 2013; Elías y Corbella, 2017; Ramírez, 2015). Desde la crisis de 2001 las condiciones económicas serán favorables para algunos países de la región (Herme y Pittelli, 2008; Gacel-Ávila, 2007; Theiler, 2005).

La MEI tampoco ha sido completamente estudiada en España (Rumbley, 2010). No obstante ello, es un área más desarrollada, sistematizada y cuantificada (Pérez Encinas, Howard, Rumbley, y De Wit, 2017). Los determinantes de la MEI pueden ser agrupados, como lo hace Rumbley, en razones históricas, geopolíticas y estratégicas (2010). Las relaciones contemporáneas con la comunidad nacional europea, las interacciones con el norte de África y la historia colonial con Latinoamérica son un buen punto de partida para entender las relaciones históricas de España con el mundo (Rumbley, 2010).

El gobierno autoritario de Franco y su alianza con la Iglesia Católica dificultaron el acceso a la MEI universitaria en España, principalmente por el monopolio que esta última tenía sobre el nivel (Peach, 2001). Recién con la muerte de Franco y el ingreso de España en la CEE en 1986, se va desarrollando un proceso sostenido de internacionalización de la educación española (Peach, 2001; Rumbley, 2010).

En los últimos 25 años, la entrada de universidades privadas laicas, el acceso y la difusión de las nuevas tecnologías, la formación en lengua inglesa, la participación en el programa ERASMUS y el Proceso de Bologna, permearon las fronteras para la MEI y el reconocimiento

de los estudios –todavía en proceso en Latinoamérica (Gacel-Ávila, 2017; González, Mesanza, y Mariel, 2011; Münch, 2012; Otero, 2008; Peach, 2001; Rumbley, 2010).

España se ha comprometido en términos geográficos con la MEI principalmente con otros países de Europa. Su participación en ERASMUS ha sido de gran importancia, no obstante, la participación de estudiantes españoles en el programa todavía es baja en relación con otros países europeos. La MEI se desarrolló en menor medida con EUA, importante igualmente y asociada al programa americano Fulbright (González *et al.*, 2011; Rumbley, 2010).

En cuanto a Latinoamérica, el gobierno español ha jugado un rol activo en facilitar la interacción, por medio de políticas públicas, para el establecimiento de redes iberoamericanas, acuerdos interinstitucionales, asignación de fondos específicos que facilitan la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes de ambas regiones (Rumbley, 2010) y la exportación de modelos educativos (Peach, 2001).

La enseñanza del español ha sido un eje en la internacionalización de España; un atractivo para los estudiantes que hablan otros idiomas y para los estudiantes de habla hispana que buscan perfeccionar el manejo de la lengua y conocer la literatura (Crespo MacLennan, 2011; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo, y Suárez García, 2014; Pérez Encinas *et al.*, 2017; Rumbley, 2010).

España recibe una gran parte de la movilidad estudiantil de países de Latinoamérica (Rumbley, 2010), entre los que se encuentra Argentina (ver Tabla 1). Los países de Europa que eligen mayormente España como destino de movilidad son Italia y Francia (UIS, 2017). Es por esta y otras razones históricas que España mantiene múltiples acuerdos y redes con países de Latinoamérica. Particularmente lo hace con Argentina desde la década de 1990⁵, a través de becas y subsidios para estudiantes extranjeros (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Rumbley, 2010). Este tipo de acuerdos generó partidas específicas y la creación de dependencias a tales fines dentro de las universidades (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Theiler, 2005).

5 No sólo España ha apostado por la relación bilateral con Argentina. Muchos otros países mantienen relaciones bilaterales, como es el caso de Alemania, Japón, Italia, entre otros. Sin embargo, sin lugar a dudas, España es el principal país europeo en promover acuerdos, redes, programas y facilidades para la movilidad estudiantil (Álvarez García, Boedo Vilabella, y Álvarez García, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Ministerio de Educación de la Nación, 2015; Pérez Encinas, Howard, Rumbley, y De Wit, 2017; Theiler, 2005).

En este sentido la región ocupa una posición importante para las estrategias de internacionalización de España, como se puede observar en la voluntad de promoción de un mercado común de conocimiento, saber, artes y cultura, liberalizando intercambios de materiales culturales, didácticos, educativos, de equipamiento científico y tecnológico y creando incentivos a la comunicación y transmisión de conocimiento, como se explicitase en la Declaración de Guadalajara en 1991 (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011, 2011; Rumbley, 2010).

DESIGUALDAD EDUCATIVA E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La desigualdad educativa es un problema que afecta tanto a Argentina, España como a la mayoría de los países del mundo. Se inscribe en el contexto más general de la desigualdad social y no puede ser escindido de otras dimensiones de la desigualdad. Incide directa y relacionalmente en las estrategias de reproducción de las diferentes clases sociales de acuerdo a su posición en el espacio social local (Bourdieu, 2011, 2012).

Esta desigualdad ha sido extensamente estudiada por la tradición de la sociología de la educación y no es objeto de esta investigación reconstruir la bibliografía al respecto (Teese, Lamb, Duru-Bellat, y Helme, 2007). Mencionamos en esta instancia tres dimensiones de la desigualdad educativa que tendrán especial incidencia en la reproducción social de las familias de ambos países, la desigualdad vertical, horizontal (Solís, 2013) y la herencia del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2004; Hertz *et al.*, 2007).

La gran desigualdad implica que solo algunos pocos puedan acceder a los niveles más altos del sistema educativo y significa que algunos tienen mayor probabilidad de acceso a la movilidad educativa internacional –MEI– (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010). Ello pone de relieve un eje común en el análisis de la desigualdad educativa en Argentina y España, las familias de mayores ingresos son quienes acceden con mayor frecuencia a la internacionalización de la educación de sus miembros (Ariño *et al.*, 2014; Collet-Sabé y Tort, 2011; Giovine, 2015; Hertz *et al.*, 2007; Otero, 2008).

Considerando datos de UNESCO 2016-2017, la cantidad de MEI terciaria hacia el exterior de Argentina es comparativamente menor que la de España. Para 2017, la MEI hacia el extranjero desde Argentina era cuatro veces y media menor que la de España (UIS, 2017). Por el contrario, Argentina es un país receptor de estudiantes del extranjero, en especial de otros países latinoamericanos, superando en la MEI hacia el país a España (ver Tablas 1 y 2). No obstante,

ambos tienen en común que la mayoría de los estudiantes que reciben son del continente americano, una gran proporción de Latinoamérica (Brunner y Miranda, 2016; Crespo MacLennan, 2011; UIS, 2017).

El crecimiento en la MEI hacia el exterior desde fines de la década de 1990 a la actualidad, es proporcionalmente similar en España (49%) y Argentina (46%). En España se observa una gran disminución de 2003 a 2008, para luego crecer de manera sostenida hasta 2016. En Argentina, el crecimiento se dará con intensidad hasta el año 2003, permanece estable hasta 2008 cuando despega hasta su máximo en 2010 y posteriormente decae hasta 2013, estabilizándose hasta la actualidad (UIS, 2017).

En cuanto a la MEI desde el exterior, Argentina tiene un 42% más de estudiantes extranjeros inscriptos en sus universidades que España. Ello no ha sido siempre así. Prueba de este reciente proceso es que para el año 2000 Argentina tenía doce veces y media menos estudiantes extranjeros que España. El abrupto crecimiento de más de veinte veces en la cantidad de alumnos extranjeros que recibe Argentina entre 2000 y 2016 merece ser analizado en su composición (Brunner y Miranda, 2016; Ramírez, 2015; UIS, 2017) y seguramente está asociado a la fuerte inmigración de países limítrofes (Benencia, 2017).

Tabla 1: País de origen MEI de estudiantes nivel terciario 2016

	España		Argentina	
1	Italia	5,744	Perú	14,772
2	Francia	5,434	Bolivia	9,966
3	Ecuador	5,318	Paraguay	9,361
4	Colombia	4,713	Brasil	9,219
5	México	2,447	Colombia	7,225
6	Perú	2,105	Chile	5,236
7	Marruecos	1,804	Estados Unidos	3,513
8	China	1,734	Uruguay	2,648
9	Portugal	1,586	Ecuador	2,278
10	Alemania	1,377	Venezuela	1,633
11	Venezuela	1,369	<i>España</i>	791
12	Chile	1,316	China	571
13	Brasil	1,281	Italia	559
14	República Dominicana	1,099	México	523
15	<i>Argentina</i>	1,050	Haití	496

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UIS-UNESCO Global Flow of Tertiary-Level Students 2016.

Tomando datos del Ministerio de Educación y Deportes (MEyD-2016) en el año 2015 (último dato desagregado disponible), Argentina contaba con 65% de estudiantes extranjeros en universidades estatales y 35% en privadas. Un 92% de estos estudiantes extranjeros cursaba carreras de grado (67% en universidades públicas) y un 8% de posgrado (45% universidades públicas). El 91.9% de los estudiantes son provenientes de América, con predominancia de Latinoamérica –Tabla 1.

En España la MEI hacia el país también es predominantemente desde América, ocupando un 50% de los casos, y la mayoría de los estudiantes de ese grupo son de Latinoamérica, 45% del total (UIS, 2017), asistiendo en el ciclo 2014-2015 el 69% a instituciones públicas según datos del Ministerios de Educación Cultura y Deporte (MECyD). Entre los países latinoamericanos, Argentina se posiciona entre los primeros 15 (ver Tabla 1), con apenas 2% del total. No obstante, esos 1.050 estudiantes argentinos que llegan a España significan un 12.5% de la MEI hacia el exterior de Argentina (Olivella Nadal, 2016; UIS, 2017).

De los 37.723 estudiantes que viajan al extranjero desde España en 2016-2017, solo alrededor del 5% viaja a Latinoamérica, y Argentina es el primer país de Latinoamérica en la lista, con 791 casos (ver Tabla 2). Si consideramos toda América, la proporción de MEI asciende alrededor de un 20% (UIS, 2017). Más de la mitad de la MEI se dirige a otros países de Europa. El Proceso de Boloña y el programa ERASMUS (en todas sus modalidades) han sido nodales en la MEI de la universidad en España (Brunner y Miranda, 2016; Crespo MacLennan, 2011; González *et al.*, 2011; Münch, 2012; Otero, 2008).

Tabla 2: País de destino MEI de estudiantes nivel terciario 2017

	España		Argentina	
1	Reino Unido	7,767	Estados Unidos	2,094
2	Estados Unidos	5,431	Brasil	1,060
3	Francia	5,143	<i>España</i>	1,050
4	Polonia	1,076	Francia	805
5	Dinamarca	1,075	Italia	436
6	Suiza	1,034	Reino Unido	208
7	Portugal	1,008	Australia	202
8	Italia	949	Israel	181
9	<i>Argentina</i>	791	Suiza	154
10	Bélgica	629	Canadá	132
11	Australia	593	Colombia	116

12	Hungría	577	Chile	114
13	Suecia	533	Ecuador	103
14	Austria	521	Austria	62
15	Canadá	411	Japón	53

Fuente: Elaboración propia en base a datos de UIS-UNESCO Global Flow of Tertiary-Level Students 2017.

La MEI de 8.371 argentinos tiene como principal destino los países de América, con un porcentaje cercano al 45%, mientras que sólo un 17% van hacia Latinoamérica, poniendo de relieve la importancia de los Estados Unidos como destino (ver Tabla 2). Europa también hospeda a un gran volumen de argentinos, un 35% de los casos. De ese grupo, España es el principal país destino en términos absolutos de MEI argentina (UIS, 2017).

La comparación de la MEI hacia el exterior en 2017 de Argentina y España se hace más significativa si consideramos que ambos países tienen una población similar en 2017 (46,57 millones ESP y 44,27 millones ARG-Banco Mundial). Nos adentramos en indicadores sobre el nivel que nos permitan contextualizar esta diferencia de MEI entre los países.

En el curso 2016-2017 España contaba con 1.303.252 estudiantes universitarios matriculados y Argentina en 2016 con 1.939.419 estudiantes. Por lo tanto, la cantidad de alumnos de nivel universitario en Argentina es un 49% mayor a la de España (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2018; MECyD, 2018).

Dado que la MEI se da en mayor proporción en el nivel universitario, en particular en el grupo de estudiantes de posgrado (Ariño *et al.*, 2014; Flores, 2009; Luchilo, 2010; Otero, 2008), primero comparamos las poblaciones de egresados –en condiciones de acceder al posgrado– de ambos países y luego la población de posgrado. La cantidad de egresados de carreras de grado en España en el ciclo 2016-2017 fue de 198.568 estudiantes y en Argentina en 2016 fue de 124.674 estudiantes, siendo un 59% mayor para España⁶.

Al analizar la movilidad por nivel educativo, se puede observar que los niveles de maestría, doctorado y posdoctorado son los de mayor proporción de MEI en España (13% tomando maestría y doctorado) y Argentina, donde 50% de los doctores encuestados en 2006 declara al menos una residencia en el exterior (Luchilo, 2010), por lo tanto los niveles con mayores probabilidades de realizar estancias en

6 En España se tomó el total de grado y el 1° y 2° ciclo a partir de datos del Sistema Integrado de Información Universitaria, MECyD. En Argentina se tomó el total de alumnos de grado a partir de datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, MEyD.

el extranjero (Luchilo, 2006, 2010; Ministerio de Cultura y Deporte, 2018; OECD, 2016). Es probable que este fenómeno esté relacionado con los mayores beneficios que devienen de estudiar en el extranjero en el nivel de posgrado y el direccionamiento del financiamiento con tales fines.

En España, tomando datos del censo 2011 (Instituto Nacional de Estadísticas), solo 6/1000 personas accedían al nivel de doctorado y 9/1000 accedía al nivel de master o equivalente, por lo tanto, solo 15/1000 personas accedían al nivel de posgrado. Según datos del censo 2010 en Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), solo 3/1000 personas accedían al nivel de posgrado universitario. Esto muestra que los niveles con mayor proporción de MEI de ambos países, son sumamente restringidos para la población en general. La pregunta entonces es ¿quiénes pueden acceder a la MEI?

En el nivel de posgrado, la situación de los países cambia. Argentina en 2016 cuenta con 160.672 estudiantes, 42% de especialidad, 38% de maestría y 17% de doctorado (3% otros estudios de posgrado). Los estudiantes de posgrado en España son 261.691, 73% en nivel de master y 27% en doctorado. Como se puede apreciar, España tiene un 63% más de estudiantes de posgrado que Argentina.

A pesar de ser inferior a la media de la OCDE, la MEI hacia el exterior de España es muy superior a la Argentina. Hemos mencionado que el nivel de posgrado tiene proporcionalmente mayor acceso a la MEI (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) y particularmente en el nivel de doctorado, que es donde se da la mayor proporción en Argentina (Luchilo, 2010). Podemos hipotetizar que este sea un factor que incide en el mayor volumen de MEI hacia el exterior de España.

En el año 2017 se presentaron en España 17.286 tesis doctorales y egresaron de master 99.413 estudiantes (Ministerios de Educación cultura y deporte), un total de 116.699 egresados. En Argentina el último dato disponible es de 2015, cuando egresaron 14.926 alumnos de posgrado, 8.773 de especialidad, 3.747 de maestría y 2.406 de doctorado. Salvando las diferencias entre los sistemas educativos⁷, los egresados son nueve veces mayor en España (Sistema Integrado de Información Universitaria-MECyD y Secretaría de Políticas Universitarias-MEyD).

Dado volúmenes similares de población en España y Argentina, el acceso a la educación universitaria de grado en Argentina es mayor, pero el egreso es menor. En cuanto al posgrado, el acceso y el

7 Estos datos no son estrictamente comparables por especificidades del sistema universitario argentino y español, siendo que este último prevé carreras más cortas de grado y de maestría.

egreso del nivel son mayores en España. Además, Argentina cuenta con un sistema de posgrado todavía en desarrollo y con una notable menor asignación de recursos económicos para las universidades en términos absolutos y por alumno (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Brunner y Miranda, 2016; Chiroleu, en prensa; García De Fanelli, 2015).

En Argentina aproximadamente 4/1000 universitarios pueden acceder a la MEI, en cambio en España son más de 24/1000 los que pueden acceder. El resultado pone en claro que las oportunidades de MEI en ambos países son reducidas y menores en Argentina.

Con el objetivo de aproximarnos a las características de los estudiantes con acceso al nivel universitario en cada país, comparamos el nivel educativo al que acceden sus miembros por quintiles de ingreso por unidad de consumo. Para ello, hemos consultado los datos de la EPH-INDEC⁸ tercer trimestre de 2017, seleccionando a la población de 16 años y más por quintiles de ingreso total del hogar, para compararla con la población con las mismas características en España, según datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2017⁹.

Tanto en España como en Argentina los menores quintiles de ingreso tienen una mayor proporción de personas (de 16 años o más) con nivel educativo bajo (primaria o menos) y consecuentemente sin poder acceder al nivel superior (más del 80% de los casos). Por oposición, en el quintil más alto de ingreso se encuentra la mayor proporción de acceso al nivel superior (más del 50% de los casos en España y Argentina –ver Tablas 3 y 4). Los datos no nos permitieron desagregar el nivel de posgrado para España, pero en Argentina se puede observar que sólo un pequeño porcentaje en los últimos dos quintiles accede a este nivel (ver Tabla 4).

8 La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) es un programa nacional de producción sistemática y permanente de indicadores sociales que lleva a adelante el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y permite conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población.

9 La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) es una encuesta anual dirigida a hogares. Esta encuesta pertenece al conjunto de operaciones estadísticas armonizadas para los países de la Unión Europea. Está orientada al estudio de ingresos, pobreza y privación, desigualdad, empleo, nivel de formación entre otros.

Tabla 3: España 2017 Porcentaje de población (de 16 años y más) por quintiles de renta por unidad de consumo según máximo nivel educativo que cursa o cursó

	1 ^{er} Quintil	2 ^{do} Quintil	3 ^{er} Quintil	4 ^{to} Quintil	5 ^{to} Quintil	Total
Educación primaria o inferior	37,6%	35,0%	25,8%	17,6%	9,4%	23,1%
Educación secundaria	47,5%	45,1%	51,1%	46,9%	33,6%	44,1%
Educación postsecundaria no superior	0,1%	0,5%	0,1%	0,4%	0,2%	0,2%
Educación superior	14,8%	19,5%	23,0%	35,2%	56,7%	32,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta de condiciones de vida 2017.

El resultado del análisis por quintiles de ingreso muestra grandes asimetrías en el acceso a la educación superior en España. Como se puede observar en la Tabla 3, el 85.2% de la población de 16 años y más no accede al nivel superior, contra el 56.7 % del quinto quintil que sí lo hace. Esta desigualdad es levemente menor en Argentina (Tabla 4), donde el 82.2% del primer quintil no accede al nivel superior, contra el 50.2% que sí lo hace.

El acceso al nivel superior está fuertemente condicionado por la desigualdad en el ingreso y el capital cultural de las familias que excluye, a través de la doble eufemización propia de la selección estadística (Bourdieu, 2013), el acceso de muchos al nivel superior y cuantiosos más al nivel de posgrado.

Tabla 4: Argentina 2017 porcentaje de población (de 16 años y más) por quintiles de renta por unidad de consumo según máximo nivel educativo que cursa o cursó

	1 ^{er} Quintil	2 ^{do} Quintil	3 ^{er} Quintil	4 ^{to} Quintil	5 ^{to} Quintil	Total
Educación primaria o inferior	34,1%	33,0%	25,8%	20,2%	12,3%	23,8%
Educación secundaria	48,1%	47,9%	48,1%	47,9%	37,6%	45,5%
Educación superior	17,7%	18,9%	25,6%	30,9%	47,6%	29,7%
Posgrado universitario	,1%	,2%	,5%	1,1%	2,6%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares tercer trimestre 2017.

Mediante el desconocimiento de estos condicionamientos, y el sobre reconocimiento del mérito académico en su lugar, es posible sostener un discurso meritocrático que, en ocasiones, se transforma en el único barómetro para el acceso a la MEI financiada. Los antecedentes nos permiten pensar que, una vez obtenido el acceso al nivel universitario, las condiciones socioeconómicas y culturales de origen nuevamente determinan el acceso a los niveles de posgrado y a las posibilidades

MEI (Ariño *et al.*, 2014; Luchilo, 2010; Otero, 2008), como se puede observar en el caso de Argentina donde las estadísticas permiten discriminar por nivel de posgrado.

En las entrevistas en profundidad (Bertaux, 1995) realizadas a las familias de clase media y alta, no obstante la gran selectividad para acceder al nivel superior, mayor aún para el nivel universitario y el posgrado, los agentes que protagonizan la MEI la significan como un proceso “natural”, “esperable”, planificado y gestado en las familias: asistiendo a academias de idiomas y colegios bilingües con intercambios internacionales previstos en el plan de estudios para todos los alumnos. Esto se hace más visible para los profesores de clase media que desaturalizan esto en su discurso.

Una profesora ARG relata:

[...] en general son alumnos que vienen de un medio socio económico alto, no cualquiera puede ingresar [...], la primera traba tiene que ver con una cuota altísima y un medio que requiere de alguna manera que vos puedas estar a la altura de las demandas económicas de una escuela de este tipo (...), al ofrecer un programa de exámenes internacionales en algún momento tenés que tener la capacidad económica de poder pagar un examen internacional, o para acceder a un intercambio tenés que tener la posibilidad de viajar al exterior.

En España un egresado de un bachillerato de elite responde:

E: Bueno, ¿Y tus compañeros vos veás que eran de clase media?

e: No de clase alta. Posiblemente algunos de ellos eran de clase alta y otros de clase media.

E: ¿y en que lo notabas que eran de clase media?

e: Bueno, en la forma de vestir; sobre todo la forma de vestir.

Para los alumnos de clase alta se puede apreciar cómo se establecen estrategias para la internacionalización, pero se sostiene un discurso un tanto irreflexivo, y eufemizado en el mérito académico, respecto de las condiciones socioeconómicas y culturales que hacen posible la MEI. Una egresada de un colegio de elite en ARG menciona:

Pudimos ir todos, por suerte, porque se agregó un destino más ese año, pero elegías el lugar, y nosotras dos teníamos muy buen promedio, ninguna amonestación nunca jamás en la vida, ni un llamado de atención y nada [...] y bueno, al final terminamos yendo al destino que habíamos propuesto [...]

No obstante estas significaciones, entre los entrevistados de clase media y alta es posible identificar que el acceso a la MEI está mediado por una disposición de origen familiar, potenciada por las escuelas secundarias de elite (Collet-Sabé y Tort, 2011; Gessaghi, 2016; Giovine, 2018) con una marcada estrategia de internacionalización de su educación. El director de un colegio de elite de ESP relata:

[...] los chicos que de aquí se van a estudiar fuera, a Estados Unidos, o Inglaterra, nos dicen todos que... vamos, que salen preparados. Estamos hablando de niveles de certificación mínimo de un B2 y un 15-20% con un C1 [...] chicos que se queden en la universidad aquí... un 50% y el otro 50% sale fuera.

Este proceso de construcción de un habitus internacional se desarrolla en algunos casos en el marco de viajes al extranjero en la escuela secundaria y la formación bilingüe e internacional. La directora de un colegio de elite de ARG menciona:

Queremos que todos viajen al exterior, porque en realidad es allí donde conocen lo que son las reglas, cómo se hacen bien las cosas.

Otro grupo de entrevistados, ante el fracaso en las convocatorias a becas en la universidad o sin ni siquiera intentarlo, expresa la posibilidad de realizar la estancia en el exterior con fondos propios. Esta opción está fuertemente condicionada por la pertenencia a una clase alta, que además cuenta con los recursos necesarios para hacerlo (capital económico, cultural, social, redes familiares y sociales). Entre los antecedentes se puede encontrar información estadística sobre la importancia de este grupo, donde la MEI es autofinanciada (Luchilo, 2010).

De este modo, el acceso a la MEI, que es cada vez más valorada en el ámbito académico y condición de posibilidad para el acceso a plazas universitarias y posiciones de prestigio dentro del mundo universitario, científico y laboral, está lamentablemente muy desigualmente distribuido en la sociedad. La directora de un instituto secundario de elite y docente universitaria ARG menciona:

Argentina siempre se le dio un valor impresionante a todo aquel que pueda demostrar que ha hecho algo afuera.

En este sentido, la MEI se consolida como un instrumento de distinción para las familias que tienen acceso a ella, lamentablemente todavía muy condicionado por el capital económico y cultural de origen familiar.

REFLEXIONES FINALES

Este artículo busca abrir el debate sobre la incidencia del fenómeno de la movilidad educativa internacional en la desigualdad social y viceversa en Argentina y España. Este es un fenómeno que creemos debe ser observado y monitoreado en profundidad, en tanto sus virtudes pueden devenir en una peligrosa modalidad de desigualdad educativa con alcance global y efecto local.

Hemos reconstruido muy brevemente la historia de la movilidad educativa entre países, para poner de relieve el carácter restrictivo y elitista que tenía en sus orígenes. A partir de las guerras mundiales y con especial intensidad luego de la Guerra Fría este proceso se expandió por todo el mundo y creció de forma considerable. No obstante ello, se puede ver en el artículo que el acceso a la movilidad educativa internacional sigue estando muy condicionado por el paso a los niveles más altos del sistema educativo en ambos países y asociado a las condiciones culturales, sociales y económicas de origen familiar.

Como aparece de modo recurrente en los datos estadísticos y en las entrevistas, la movilidad educativa internacional se actualiza principalmente en el nivel universitario, y con mayor fuerza en el nivel de posgrado, al que acceden en mayor proporción las clases media y alta, pero se genera con anterioridad: en los núcleos familiares y en la formación educativa previa, como son colegios con impronta educativa internacional.

A pesar de la importante incidencia de los planes, programas y redes de intercambio internacional que mantienen ambos países por su parte y entre sí, la desigualdad educativa sigue apareciendo y entorpeciendo la democratización de un proceso que no deja de crecer, y avanza con miras a convertirse en una necesidad para muchos sectores de ambos países.

Es necesario abordar la desigualdad en el acceso a la movilidad educativa internacional, en tanto esta última se constituye en un instrumento de reproducción y legitimación de la desigualdad social. Abordar el problema de democratizar la movilidad educativa internacional, en un mundo cada vez más globalizado, nos enfrenta a una de las tantas modalidades en que la desigualdad social se perpetúa por medio de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, M., Fernández Polcuch, E. y Alfaraz, C. 2002 "Hacia una nueva estimación de la fuga de cerebros" en *Redes* Vol. 9, N° 18.
- Altbach, P. G. y Teichler, U. 2001 "Internationalization and exchanges in a globalized university" en *Journal of Studies in International Education* Vol. 5, N° 1.

- Álvarez García, B., Boedo Vilabella, L. y Álvarez García, A. (2011). "Ejes del desarrollo del espacio iberoamericano del conocimiento. Análisis comparativo con el Espacio Europeo de Educación Superior" en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 57.
- Archer, M. S. 2013 *Social Origins of Educational Systems* (Londres, Routledge).
- Ariño, A., Soler, I. y Llopis, R. 2014 "La movilidad estudiantil universitaria en España" en *Revista de Sociología de la Educación* Vol. 7. N° 1.
- Gacel-Ávila, J. 2007 "The process of internationalization of Latin American higher education" en *Journal of Studies in International Education* Vol. 11 N° 3-4.
- Barsky, O., Bello, J. C. y Giménez, G. 2007 *La universidad privada argentina* (Buenos Aires: Libros del Zorzal).
- Baudelot, C. y Establet, R. 1987 *La escuela capitalista en Francia* (México: Siglo XXI).
- Benencia, R. 2017 *Perfil migratorio de Argentina 2012* (Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones).
- Bertaux, D. 1995 "Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the Longue Durée". *Current Sociology*, 43(2), 69-88.
- Botto, M. (2015a). La internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015) ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 17(3), 1-23.
- Botto, M. (2015b). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 6, N° 16.
- Bourdieu, P. 2011 *Las estrategias de la reproducción social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. 2012 *Capital cultural, escuela y espacio social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. 2013 *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 2004 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bowles, S. y Gintis, H. 1985 *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid: Siglo XXI).

- Brunner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. 2011 *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011* (Santiago de Chile: CINDA).
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. 2016. *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. (Santiago de Chile: CINDA).
- Calero, J., Oriol Escardíbul, J., Waisgrais, S. y Mediavilla, M. 2007 *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- Chiroleu, A. 2019 “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión “en *Chiroleu A. y Marquina M. (comp.) A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. (p. s/d) (San Miguel: UNSAM). [En prensa].
- Collet-Sabé, J. y Tort, A. 2011 “¿Para qué educan las familias de clase media-alta y alta? Los vínculos entre autonomía y felicidad en el modelo de socialización hegemónico. Debates, riesgos y tensiones” Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universitat de Barcelona, 20 al 22 de octubre.
- Collins, R. 1989 *La sociedad credencialista*(Madrid: Akal).
- Crespo MacLennan, J. 2011 “La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país” en *Boletín Elcano* N° 133.
- De Wit, H. 2001 *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis* (Amsterdam: En gestión propia).
- De Wit, H. 2011 “Globalización e internacionalización de la educación superior. *Universities and Knowledge Society Journal*” Vol. 8, N° 2.
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Knight, J. y Gacel-Ávila, J. 2005 *Higher Education in Latin America: The international dimension* (Washington, D.C.: The World Bank).
- De Wit, H., y Merckx, G. 2012 “The history of internationalization of Higher Education” en Deardorff, D., De Wit, H. Heyl, J. y Adams, T. (eds.) *The SAGE handbook of international higher education* (Newcastle: Sage).
- Di Lorenzo, D. 2013 *Factores asociados a la movilidad estudiantil en la Argentina: El caso de los alumnos internacionales de la UNCPBA*, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires.
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. 2009 *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (México D. F.: IESALC-CINVESTAV).
- Dussel, I. 2005 “Desigualdades sociales y desigualdades escolares

- en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas” en Juan Carlos Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (Buenos Aires: UNESCO).
- Elías, S. y Corbella, V. 2017 “Las motivaciones de los alumnos internacionales de grado: un análisis comparado” en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, Vol. 10, N° 30.
- Fernandez Lamarra, N. 2003 *Evaluación y acreditación en la educación superior argentina* (Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe) (Buenos Aires: IESAL/CONEAU).
- Flores, P. B. 2009 *El estado del arte en materia de movilidad internacional de estudiantes: tipos de enfoques* N° 40 (Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior).
- Gacel-Ávila, J. 2017 *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings* (México D. F.: UNESCO-IESALC.)
- García de Fanelli, A. 2008 “Políticas públicas frente a la” fuga de cerebros”: Reflexiones a partir del caso argentino” en *Revista de la educación superior* Vol. 37, N° 148.
- García De Fanelli, A. 2015 “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI” en *Propuesta educativa*, N° 43.
- García Guadilla, C. 2004 “Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano” en *Revista de la educación superior* Vol. 33, N° 2.
- García Guadilla, C. G. 2010 *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización* (Caracas: BID & Company).
- Gessaghi, V. 2016 *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Geuna, A. 2015 *Global mobility of research scientists: The economics of who goes where and why* (San Diego: Academic Press).
- Giddens, A. 1995 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Giovine, M. 2015 “Condicionamientos educativos de los sectores dominantes en Gran Córdoba: cambios y transformaciones 2003-2011” en *Revista de la educación superior* Vol. XLV, N° 177.
- Giovine, M. 2018 *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- González, C. R., Mesanza, R. B. y Mariel, P. 2011 “The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme” en *Higher Education* Vol. 62, N° 4.
- Hermo, J. y Pittelli, C. 2008 “Globalización e internacionalización de la Educación Superior: apuntes para la situación en Argentina y el Mercosur” en *Revista Española de Educación Comparada* N° 14.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. y Verashchagina, A. 2007 “The inheritance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends” en *The BE Journal of Economic Analysis & Policy* Vol. 7, N° 2
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos 2018 *Anuario Estadístico de la República Argentina 2016* (Buenos Aires: INDEC).
- Knight, J. 2008 *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization* (Rotterdam: Sense Publishers).
- Kolasa, J. 1962 *International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginings of UNESCO* (Breslavia: Zaklad Narodowy im. Ossolińskich).
- Lander, E. 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Luchilo, L. 2006 “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior” en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* Vol. 3, N° 7.
- Luchilo, L. 2010 Internacionalización de investigadores argentinos: el papel de la movilidad hacia España en *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* Vol. 6, N° 16.
- Martínez García, J. S. 2007 “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas” en *Revista de educación* N° 342.
- Martínez García, J. S. 2017 *Estructura social y desigualdad en España* (Madrid: Los Libros de la Catarata).
- Martínez Rizo, F. 2011 “Los rankings de universidades: una visión crítica” en *Revista de la Educación Superior* Vol. 40, N° 157.
- Martínez-Andrade, L. 2008 “La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-Nación en Latinoamérica” en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Les Cahiers ALHIM* N°15.
- Mills, C. W. 1987 *La élite del poder* (México: FCE).
- Ministerio de Cultura y Deporte 2018 *Estadísticas e Informes Universitarios* (Madrid: Gobierno de España).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014 *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020* N° 1 (Madrid: Gobierno de España).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2016 *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias. República Argentina 2015-2016* (Estadísticas Universitarias.) (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Ministerio de Educación de la Nación 2015 *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2015* (Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias).
- Münch, R. 2012 “Bologna Process” en Ritzer, G. (ed.) *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization* (New Jersey: Blackwell Publishing Ltd).
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. 2014 “Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Journal of Spanish Language Teaching* Vol. 1, N° 1.
- OECD, S. 2016 *International student mobility* (Online) (París: OECD).
- Olivella Nadal, J. 2016 *España como destino de estudiantes universitarios internacionales: datos y tendencias* (Working Paper) (Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya).
- Otero, M. S. 2008 “The socio-economic background of Erasmus students: A trend towards wider inclusion?” en *International Review of Education* Vol. 54, N° 2.
- Peach, M. 2001 “Globalization of education in Spain: From isolation to internationalization to globalization” en *Higher Education in Europe* Vol. 26, N° 1.
- Pérez Encinas, A., Howard, L., Rumbley, L. E. y De Wit, H. (comps.) 2017 *Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y Perspectivas* (Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación).
- Ramírez, B. 2015 “La internacionalización en las universidades argentinas: percepciones de los estudiantes internacionales” en *Revista argentina de educación superior* N° 11.
- Raveaud, M. y Zanten, A. van. 2007 “Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris” en *Journal of education policy* Vol. 22, N° 1.
- Ridder-Symoens, H. de. 1996 *A History of the University in Europe* (Vol. 2) (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rüegg, W. 2004 *A History of the University in Europe: Volume III, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rumbley, L. E. 2010 “Internationalization in the universities of Spain: Changes and challenges at four institutions” En Marinage, F. y Foskett N. (eds.) *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic*

- and Management Perspectives* (Londres: Continuum).
- Saint Martin, M. de. 1993 "L'espace de la noblesse" en *Leçons de choses* (París: Edition Métailié).
- Sklair, L. 2002 "Democracy and the transnational capitalist class" en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* Vol- 581, N° 1.
- Solís, P. 2013 "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México" en *Estudios Sociológicos* N° 31.
- Tedesco, J. C. 1986 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Solar).
- Tedesco, J. C. 2013 "Igualdad de oportunidades y política educativa" en *Cadernos de pesquisa* Vol. 34, N° 123.
- Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. y Helme, S. 2007 *International studies in educational inequality, theory and policy* (Dordrecht: Springer).
- Theiler, J. C. 2005 "Internationalization of higher education in Argentina" en De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel Ávila, J. y Knight J. (eds.) *Higher Education in Latin America. The International Dimension* (Washington, D.C.: The World Bank).
- UIS, U. 2017 *Global Flow of Tertiary-Level Students* (Online) (París: UNESCO).
- Wagner, A. C. 2007 "La place du voyage dans la formation des élites" en *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 5.
- Yankelevich, P. y Jensen, S. 2007 *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (Buenos Aires: Libros Del Zorzal).

PARTE III
PERSISTENTES DESIGUALDADES
SOCIALES, CULTURALES
Y REGIONALES EN LAS
CALIFICACIONES ESCOLARES
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

RESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL, REGIONALIZACIÓN Y DESIGUALDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL URUGUAY DE LOS NOVENTA

Tabaré Fernández Aguerre*, Santiago Cardozo Politti**,
Mahira González Bruzesse*** y
Cecilia Rodríguez Ingold****

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es dimensionar los efectos que habrían tenido las estructuras de oportunidad territorialmente diferenciadas sobre los logros educativos de niños en edad escolar, en el

* Licenciado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay; Magister en Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado, Chile; Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología, El Colegio de México. Premio Academia Mexicana de Ciencias 2005 Tesis de Doctorado. Consultor Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México (2002-2005). Ex Coordinador Nacional de PISA (2007); Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República (2014-2017). Profesor Agregado en Régimen de Dedicación Total, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

** Licenciado, Magister y Doctor en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Especialista en Evaluación en Educación. Investigador Principal, Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Administración Nacional de Educación Pública. Profesor Adjunto, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

*** Licenciada en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay y Magister en Gestión Educativa, Universidad ORT, Uruguay. Profesora Asistente del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.

**** Licenciada en Economía del Desarrollo, Universität Bayeruth, Alemania. Profesora Ayudante del Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

contexto en que Uruguay instauraba explícita y sistemáticamente el modelo neoliberal a comienzos de los años noventa.

Este es un análisis histórico y territorial de los logros educativos, que pretende aportar en aspectos escasamente estudiados antes en Uruguay. El enfoque predominante para el análisis de la desigualdad educativa ha mostrado el papel crucial del capital cultural y económico de las familias, la magnitud y factores con que aparece el “efecto escuela” y el sesgo de selección que yace debajo de la visible segmentación institucional público/privado que caracteriza al país (Fernández, 2002; Fernández, 2003). Estos hallazgos han sido reportados desde la década del sesenta por el Informe de la Comisión de Inversiones y Desarrollo del Estado (CIDE, 1965) y a principios de los noventa por la CEPAL (CEPAL, 1991; Rama, 1991). Nuestro propósito aquí es innovar incorporando la consideración sobre los efectos del territorio, postulando tres niveles de análisis (regiones, departamentos y áreas locales). Es preciso destacar que esas estructuras de oportunidades con elementos de cada nivel territorial resultan del efecto acumulado de varios macroprocesos históricos de “larga duración”, tanto económicos, políticos, culturales y demográficos.

Nuestro interés analítico se concentra en una generación nacida a mediados de los ochenta y que concluye su escolarización a mediados de los noventa, esto es, desde el final de la Dictadura Militar (1973-1984) y la entrada en vigencia del Tratado de Asunción, constitutivo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (1995). Durante este tiempo período se produce la explícita sustitución del modelo económico y social que el país había configurado, tanto sectorial como territorialmente, desde por lo menos 1911, siendo progresivamente sustituido por otro modelo, neoliberal¹, que mostraría sus impactos a fines de los noventa y comienzos de los años dos mil. Los datos censales provistos por la Evaluación Nacional de Aprendizajes en los sextos años de Primaria de 1996 configuran una matriz de información valiosa para describir la dimensión territorial de la desigualdad educativa, tomando como referencia la configuración de regiones económicas, departamentos y estructuras de oportunidad locales que hemos identificado hacia fines de los años setenta en otros trabajos (Fernández & Ríos, 2013; Fernández, 2018).

Dos son las preguntas que guían este trabajo: ¿acceden los alumnos a punto de egresar de Primaria a los mismos conocimientos básicos en Matemática y Lectura independientemente de su lugar de

1 Si bien ninguno de los actores gubernamentales clave en los sucesivos gobiernos aceptó la adscripción neoliberal para esta nueva matriz, resulta una descripción extendida y aceptada por los distintos científicos sociales. En este sentido será usada aquí.

residencia? En segundo lugar, ¿existen variaciones territoriales en los logros sucesivos de la trayectoria escolar debidos al territorio?

Nuestra hipótesis es que tales diferencias territoriales constituyeron elementos fundamentales de la estructura de desigualdad de oportunidades educativas que enfrentaban los escolares entre 1990 y 1996 y como tales, configuran determinantes de los logros en la trayectoria escolar, tanto en el acceso a la Educación Inicial como al cabo de la Primaria en las áreas centrales de Matemática y Lectura. Esta estructura territorial desigual habría operado modificando el “piso local” de oportunidades desde el que partió la socialización familiar; la socialización escolar temprana y la transmisión intergeneracional de capital cultural.

En la primera parte del artículo, desarrollamos en forma teórica el concepto de espacialización social, proceso que resulta clave para comprender las estructuras de oportunidades que creemos se han diferenciado territorialmente en el país. Luego presentamos brevemente la configuración regional del Uruguay a fines del siglo XX, en la que se basa nuestra hipótesis. En tercer lugar, presentamos las fuentes de datos a utilizar y el método, para luego discutir hipótesis y presentar resultados.

EL TERRITORIO Y LA ESPACIALIZACIÓN SOCIAL

El concepto de territorio que aquí utilizamos excede una noción restrictiva, determinante, la que podría atribuírsele a la geografía física; y también deja de lado la idea de “territorio-escenario”, propia del interaccionismo simbólico.

Entendemos que las acciones sociales distribuyen (en forma intencional o como externalidad) geográficamente recursos, instituciones y poblaciones. Algunos geógrafos, sociólogos y urbanistas han denominado este fenómeno como espacialización social (Paasi, 1986; Shields, 1991). Analíticamente, estas espacializaciones pueden ser agrupadas en procesos, lo cual permite observar la configuración de estructuras (Giddens, 1992; Sewell W. J., 2006). Cuando el interés analítico se fija en períodos largos de tiempo, la “longue durée” de la cual hablaba Braudel (1958), es posible identificar macroprocesos de espacialización social que conllevaron a distintas configuraciones territoriales, cada una con cierta institucionalidad e identidad (Paasi, 1986).

En estudios previos (Fernández, 2002; Fernández, 2018), hemos descrito estos macroprocesos, de los cuales interesa señalar aquellos que están a la base de la configuración territorial observable a fines de los años ochenta y que resultan pertinentes a los efectos de este estudio: (i) la departamentalización, (ii) la agriculturización; (iii) la industrialización; (iv) la balnearización; y (v) la micro-urbanización. Estos macroprocesos, contribuyeron tanto a reproducir como a recrear las diferencias territoriales heredadas desde la geopolítica y distribución de tierras coloniales.

El Estado fue un actor predominante en la diferenciación territorial, a través de políticas sectoriales de incentivos, por ejemplo, al ferrocarril, a la industria o a la vitivinicultura; en la política comercial proteccionista de la producción agrícola nacional; como ordenador del territorio (aunque varias veces más por omisión que por acción); fundando ciudades o directamente interviniendo como inversor. A lo largo de estos doscientos cincuenta años, los territorios no solo se diferencian progresivamente unos de otros (procesos de diferenciación horizontal), sino que también se generan relaciones de complementación (o conflictos), dependencia y subordinación, estableciéndose una diferenciación vertical, estratificada entre los territorios. Aquellos macroprocesos integraron territorios a institucionalidades o cadenas productivas, a la vez que diferenciaron territorios por su origen poblacional o sus recursos institucionales. Al cabo de doscientos años, a las grandes macroregiones coloniales de base cultural y económica, se agregaron los “departamentos” como territorios fuertemente institucionalizados desde la política, y las áreas locales, muy débiles en la institucionalidad política, con grandes diferencias en los recursos. Esta idea de que la estructura de oportunidades estaba territorialmente estratificada fue descrita punto por punto por primera vez en la Sociología por el informe de CLAEH/CINAM (1963).

Podría avanzarse aún más sosteniendo que las características que tuvieron estos macroprocesos también determinan características en las estructuras de oportunidades, según fueran satisfactorios provistos desde el Estado o desde la actividad económica (mercado). La primera dimensión generó una diferenciación vertical de las estructuras locales de oportunidad. La provisión de servicios públicos a nivel territorial fue resultado del proceso de departamentalización del territorio: esto es una construcción político-institucional que dio lugar a redes urbanas muy diferentes en cada departamento según la existencia e importancia previa de las localidades fundadas hasta 1830². Políticamente hubo prestaciones de política social reservados a las capitales departamentales, que sólo en los pocos departamentos policéntricos se observan tempranamente en otras ciudades. A su vez, la subdivisión territorial del departamento fue efecto exclusivo de la impartición de Justicia (los juzgados de paz) y de policía, creándose las secciones.

Cada organismo público creó sus regiones administrativas, algunas coincidentes con todo el departamento, y otros con aspectos instrumentales propios de sus tareas (como el Ministerio de Obras Públicas o la empresa eléctrica). Con excepción de tres juntas

2 Por ejemplo, departamentos policéntricos como Colonia, Canelones, Soriano y Maldonado, así como monocéntricos como Salto, Paysandú, Durazno, Lavaljea.

locales en todo el territorio nacional, no hubo en la historia nacional una institucionalidad política territorial subdepartamental³.

La segunda dimensión se manifestó en macroprocesos mencionados en la sección anterior: la inmigración, la agriculturización, la balnearización y la industrialización. Finalmente, deben contemplarse dos procesos poblacionales específicos, que, si bien están fuertemente asociados a los anteriores, destacan por su especificidad. Por un lado, la “micro-urbanización” resultante de la modernización rural y de la agriculturización, desarrollado casi por completo fuera de la planificación y sin regulación efectiva en los aspectos del ordenamiento territorial (Alvarez Lenzi, 1986), con alcances que variaron según el tipo de departamentalización alcanzada en el siglo XIX (Fernández *et al.*, 2018). Por otro lado, los movimientos migratorios, tanto de recepción como de expulsión, fueron redefiniendo aportes culturales, lingüísticos y tecnológicos muy diferenciados en cada territorio.

ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES Y ÁREAS LOCALES

El término “estructura de oportunidad”, que aquí utilizamos como conceptualización central para describir un área local, está inspirado en el enfoque propuesto a fines de los años noventa por Carlos H. Filgueira y Ruben Kaztman (1999). Originalmente, aquella se entendía como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o a actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos.

Los bienes y servicios que componen la estructura de oportunidades se presentan con diferentes calidades, variedades y costos, dependiendo entre otras cosas, de quién sea el proveedor: los mercados (por ejemplo, para alimentos, electrodomésticos, recreación y vestimentas), el Estado o la comunidad, más allá del propio hogar (el vecindario, las asociaciones, la familia más extensa, etc.). Esta distinción tripartita, originaria entre otros de Gøsta Esping-Andersen (1990), ha sido fuertemente criticada, en particular por las feministas, porque ignora la producción de bienestar que se realiza en el hogar, en particular a cargo de la mujer (Aguirre, 2009). A los efectos del análisis *territorial* que aquí queremos hacer, resulta imprescindible deslindar la esfera doméstica de estas estructuras, sin por esto desconocer que posiblemente el mayor peso explicativo en los logros durante la infancia radique en las prácticas de alimentación, prevención sanitaria, crianza y estimulación cognitiva que el hogar realiza (Tuñón y Poy, 2016; Bernstein, 1971).

3 Recién en 2009 se aprueba la Ley de Descentralización creando los “municipios” en todas aquellas localidades mayores a 1000 habitantes.

Hasta este punto, nuestra noción no se distingue gruesamente de la trabajada por Kaztman y Filgueira (1999). Sin embargo, desde el punto de vista territorial resulta claro que los individuos no se encuentran ubicados geográficamente a una misma distancia de la provisión de esos bienes o del uso de servicios. ¿Cuánto puede suponerse que un individuo se desplace en condiciones cotidianas, diarias, a los efectos de realizar las compras necesarias para la preparación de los alimentos, para llegar a su lugar de trabajo, para realizar controles de salud a los niños, cobrar su jubilación o asistir a la Escuela Primaria?

Esta pregunta *práctica* está en la base de la introducción de los términos “localidad centro de servicios” y “áreas locales” hecha por CLAEH/CINAM (1963). Primero georreferenciaron la ubicación de los servicios públicos correspondientes a las dimensiones de satisfacción de las necesidades humanas indicadas más arriba. Esto les permitió observar que se conformaban “clusters de servicios” localizados físicamente en torno a centros poblados, cuya dimensión, calidad y heterogeneidad correlacionaban (aunque no fuertemente) con el número de pobladores residentes desde los parajes hasta las capitales. Sobre este primer hallazgo formularon una tipología (sería más correcto llamarle estratificación) que clasificó 257 centros poblados de inicios de los años sesenta.

CONFIGURACIÓN REGIONAL DE URUGUAY EN EL ÚLTIMO CUARTO DEL SIGLO XX

Un estudio previo (Fernández, 2018) presentó evidencia de una configuración regional muy particular en el territorio del Uruguay entre fines de los años cincuenta y hasta fines de la década de 1970. Esta configuración territorial es precisamente en la que nace y se socializa la generación de alumnos de Primaria que son el universo donde testaremos nuestras hipótesis. Resaltamos aquí cómo estas regiones habrían operado sobre la conformación de expectativas laborales y sobre la demanda educativa (Checchi, 2006) en relación con las nuevas generaciones, con base en algunas primeras hipótesis que expusimos en otro trabajo anterior (Fernández, Rodríguez y González, 2018).

En el presente trabajo y con el objetivo de hacer más evidente la tesis anterior, dejaremos de lado las particularidades observadas en el departamento de Montevideo, y nos concentraremos en siete regiones del interior de la República: i) el Gran Canelones; ii) el Suroeste; iii) el Litoral; iv) la Frontera Noreste; v) la cuenca de la Laguna Merin; vi) el Este; y vii) el Centro⁴.

4 Esta decisión teórica y metodológica sigue la tradición que ha dejado instalada Veiga (1991; 2010; 2015).

La región del Gran Canelones incluye todo el departamento homónimo junto con pequeñas áreas locales de los departamentos de Maldonado y Lavalleja. En 1985 concentraba el 12.7% de la población total del país y contaba con el 21% (n=135) de las localidades censadas. Está conformada sobre la base de las zonas agroeconómicas dedicadas a la hortifruticultura intensiva (CLAEH/CINAM, 1963). Es una región caracterizada por la más densa red de pequeñas localidades, con baja predominancia de la capital y muchas ciudades intermedias que son centros de servicios para áreas locales importantes, todas ellas muy interconectadas por carreteras y caminos departamentales, que además la unen radialmente a la capital del país, Montevideo. La matriz productiva está muy diversificada con cadenas agroindustriales intraregionales (la remolacha azucarera, avícolas, carne porcina y la elaboración de vinos) y extraregionales (frigoríficos, fábricas de calzado), así como producción hortifrutícola y granjera para el consumo. La proximidad e integración vial con Montevideo amplía los mercados, incluido el laboral, a la máxima escala que puede encontrarse en el país, sea por la presencia de sectores muy dinámicos y con alta rentabilidad de capital humano, sea por la presencia de sectores masivos (como el comercio, la construcción y los servicios) que no requieren alto capital humano. Aunque grandes, no son necesariamente mercados perfectos, entre otras razones, debido a los circuitos comerciales en varios aspectos distorsionados tal como lo expusiera el informe CLAEH/CINAM (1963).

El Sur-Suroeste está conformado por algunas áreas locales del departamento de Florida, y los departamentos de San José y de Colonia, correspondiéndose en sentido amplio, con las áreas agroeconómicas que combinan la fruticultura, la agricultura de forrajes y la lechería (conforme a la regionalización CLAEH /CINAM, 1963). En 1985 concentraba el 8% de la población total del país y contaba con el 15% (n=94) de las localidades censadas. Es una extensa región de base agrícola con inversiones en ganadería intensiva: fruti y vitivinicultura, campos de recría, campos de engorde para la industria frigorífica alojada predominantemente en Montevideo, algunas industrias sustitutivas importantes en la rama textil y papelera; pero con predominancia de la cadena agroindustrial de la lechería. Esta región se benefició por un cambio en el modelo económico impulsado desde mediados de los años setenta: la quita al monopolio de la empresa láctea paraestatal CONAPROLE en el abastecimiento de leche y derivados industriales al mercado de Montevideo. Esto permitió el florecimiento de pequeñas y medianas industrias lecheras, tanto familiares como cooperativas y sociedades anónimas, y la consiguiente demanda por una fuerza

de trabajo con un nivel de formación post-primario, calificada. En relación a la capital del país y su mercado de trabajo, los incentivos descriptivos para la región del Gran Canelones podrían aplicar aquí, con dos excepciones. En primer lugar, es de tomar en cuenta que las distancias mayores entre la capital y la región generan una discontinuidad geográfica al punto que resulta altamente costoso residir en la región y desplazarse diariamente a trabajar en el departamento de Montevideo. En segundo lugar, la demanda de trabajo típica local en sectores dinámicos podría pensarse que hace rentable la permanencia en el territorio, la acumulación de capital humano y la inserción semi o directamente calificada en empresas locales, en lugar de la emigración. Esto conllevaría a observar menor heterogeneidad en los logros educativos.

La Región Central del país se conformó sobre la vieja zona “entre los ríos Yi y Negro”, actual departamento de Durazno, todo el departamento de Flores, el noroeste de Florida, el este de Soriano y el sur de Tacuarembó. En 1985 concentraba el 6,1% de la población total del país y contaba con el 18% (n=115) de las localidades censadas. No alcanzó más que una baja diversificación sectorial, de base ganadera aunque con predominio vacuno, especializada en las actividades de mejoramiento de razas y de invernada y con escasa presencia industrial. De las siete, es la segunda con mayor cantidad de localidades y la más alta proporción (89%) de micro-urbanizaciones (parajes y localidades).

El Litoral comprende una amplia franja regada por el río Uruguay, incluyendo buena parte de los departamentos de Soriano, Río Negro, Paysandú, Salto y Artigas. En 1985 concentraba el 12,9% de la población total del país y contaba con el 15% (n=98) de las localidades censadas. Su rasgo más nítido es que las dos ciudades más grandes del país luego de Montevideo están en esta región: el Censo de 1985 indicó que la población total de Salto alcanzaba los 80.823 habitantes y Paysandú contó con 68.468 habitantes. En los ochenta conformaba una extensa región asentada en un importante grado de diversificación sectorial económica: agricultura cerealera, citricultura, horticultura de contra-estación, caña de azúcar junto con una ganadería tempranamente modernizada y distintos sectores industriales (textil, cueros, frigoríficos, alimentación, cementos).

La frontera Noreste, sobre la frontera con Brasil, desde Artigas hasta Rio Branco y Tacuarembó, concentraba en 1985 el 9,3% de la población total del país y contaba con el 16% (n=101) de las localidades censadas. En esta región también la micro-urbanización alcanzó los niveles más altos: el 85% de las urbanizaciones eran

parajes o localidades, pero reunían el 6% de la población. No alcanzó más que una muy baja diversificación sectorial sobre una base de ganadería extensiva (vacuna y ovina), horticultura y papas (en chacras próximas a Rivera, Tacuarembó y Melo), con ensayos limitados en arroz y cítricos. Solo hubo industrias ligeras, ligadas a la alimentación y la higiene. Es una región históricamente caracterizada por sus interacciones comerciales y culturales con los municipios limítrofes del Estado de Rio Grande do Sul (Mazzei y De Souza, 2013). En 1910, Rivera era la estación del ferrocarril con el mayor volumen de tráfico luego de Montevideo (Travieso, 2017) y la construcción del puente caminero y ferroviario “Barón de Mauá” en 1927, todo un símbolo para su época, marcó la intensidad e importancia del intercambio.

Tabla 1. Distribución de la población y de las localidades en las regiones. Uruguay 1985

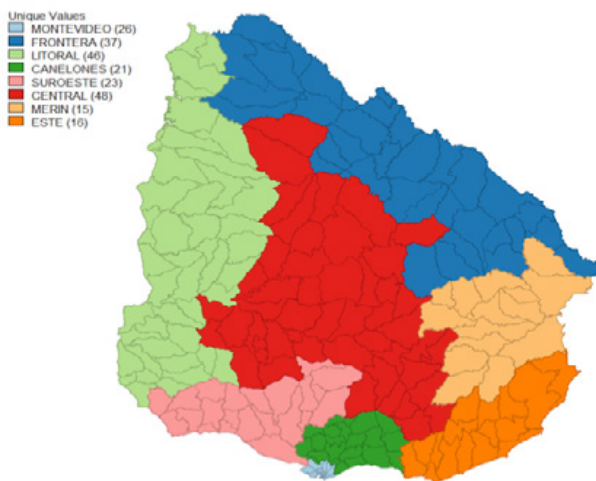
	Población total	% en país	Num. Loc	Pob. Urbana	% Urb. País	% Urb. Reg
Montevideo	1,311,976	44.4%	4	1,255,106	48.6%	95.7%
Gran Canelones	374,090	12.7%	135	302,770	11.7%	80.9%
Sur-Suroeste	221,317	7.5%	94	168,239	6.5%	76.0%
Litoral	380,867	12.9%	98	321,186	12.4%	84.3%
Frontera	273,363	9.3%	101	218,074	8.4%	79.8%
Laguna Merin	67,408	2.3%	28	52,568	2.0%	78.0%
Este	146,104	4.9%	61	130,269	5.0%	89.2%
Central	180,116	6.1%	115	132,875	5.1%	73.8%

Fuente: elaboración propia con base en microdatos del Censo de Población de 1985, INE.

Dentro de la vieja región colonial de la frontera con el Brasil, y en torno a la cuenca de la Laguna Merin, desde 1940 creció una creciente actividad arrocera, en su fase agraria como industrial que, si bien estuvo combinada con la ganadería extensiva propia de la zona, rearticuló una amplia zona interdepartamental de Treinta y Tres, la tercera sección judicial de Cerro Largo (Río Branco) y el norte del Departamento de Lavalleja (secciones judiciales 9ª y 10ª). El arroz creó nuevos vínculos con proveedores, productores y compradores del Brasil (por el origen de los capitales, de los propietarios y muchas veces también de la fuerza de trabajo).

El Este, Maldonado y Rocha, fueron progresivamente reconfigurados en torno a la creciente importancia del turismo tanto en la inversión en activos como en la demanda de empleo.

Mapa 1. Áreas locales (secciones censales) agrupadas en macroregiones de base socioeconómica en el Uruguay (1960-1990).



Fuente: elaboración del Mag. Víctor Borrás con base en microdatos del Proyecto "Territorios y Desigualdades". Las subdivisiones menores refieren a las secciones censales en que se divide el país a 2011.

ESTRUCTURA LOCAL DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Consideramos en este trabajo las dimensiones educativas identificadas por CLAEH/CINAM (1963): la Enseñanza Primaria, el primer ciclo de la Enseñanza Media (hasta 1986, solo provista como Secundaria General) y la Enseñanza Técnica. Agregamos, además, la provisión de Educación Inicial, en razón de que existe suficiente evidencia en Uruguay para mostrar su incidencia determinante en la adaptación escolar, el aprendizaje de la lecto-escritura, la repetición y, finalmente, el aprendizaje en las áreas instrumentales de la Lengua y la Matemática al cabo de la Primaria, precisamente para la cohorte que estudiaremos (Ravela *et al.*, 2000). La provisión educativa que el Estado reconoce y acredita, está provista principalmente por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria; el Plan de Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), centros privados de educación inicial reconocidos por el Ministerio de Educación, y colegios primarios privados habilitados por el CEIP.

La Educación Pública en Uruguay está organizada institucionalmente con base en la departamentalización. En cada departamento desde fines del siglo XIX, hay un Inspector Departamental como máxima autoridad en el territorio con la función de fiscalizar

administrativamente, orientar pedagógicamente, evaluar resultados y asignar recursos. La formación docente está a cargo de un Instituto Normal departamental⁵, la Educación Secundaria desde la Ley de 1912 se organiza a nivel departamental y la provisión de cargos docentes se realiza también a este nivel territorial.

Existe consenso en la bibliografía al señalar que la estructura institucional para la provisión de enseñanza Primaria explica los logros alcanzados. El nivel de Primaria se ha considerado universalizado desde 1940. Por el contrario, la estructura de provisión del servicio de Enseñanza Secundaria, solo departamentalizada, explica la lentitud y la baja cobertura alcanzada. Para inicios de los sesenta, entre los 13 y hasta los 17, edades coincidentes normativamente con la Educación Secundaria, se observaban caídas fuertes en la cobertura: desde el 83% hasta el 22% (CIDE, 1965, p. 5).

En todo el territorio nacional excepto el departamento de Montevideo, la cobertura hasta los 8 años era mucho más baja porque los niños no accedían a una educación inicial, que resultaba prácticamente inexistente fuera de las capitales e ingresaban tardíamente al primer grado de Primaria. Adicionalmente, los niños en el interior del país concluían en menor proporción la Primaria y de hacerlo continuaban en reducida proporción en la Educación Secundaria o Técnica.

Este informe sugiere que la alta cobertura reflejaba la importante valoración que la sociedad le adjudicaba a la educación, pero también el esfuerzo que desde el Estado se hacía para su provisión. En 1960 había en el país 2.162 escuelas primarias públicas y privadas, de las cuales 1316 eran públicas rurales⁶, y 477 estaban en localidades del interior. El número de escuelas urbanas había crecido entre 1930 y 1960 por debajo del crecimiento de la matrícula, indicando que “la relación espacial de la escuela y el medio ecológico bajo su atención se ha deteriorado” (CIDE, 1965, p. 39). Para fines de la década de los ochenta, en todas las áreas locales (“secciones”) del territorio aquí estudiadas existía al menos una escuela de Educación Primaria completa.

Es precisamente el lado de la oferta educativa a nivel subdepartamental, en especial la provisión local de oportunidades de continuar la educación en el nivel medio, uno de los puntos centrales que permitieron diferenciar entre áreas locales en el trabajo de CLAEH CINAM

5 Con la excepción de los departamentos de Canelones y Colonia donde hay 3 institutos en cada uno.

6 Hasta 1967, las escuelas rurales impartían la enseñanza obligatoria en un programa de cuatro años y no de seis como en las urbanas. Esto repercute tanto en el tiempo total de socialización escolar provisto para el medio rural, en las oportunidades de aprendizaje y finalmente, en las tasas de cobertura por edad.

(1963), y que también nos permite describir la oferta y estructura de oportunidades a fines de los ochenta. A comienzos de los años sesenta⁷, la existencia de una escuela rural (y de un “boliche”) componía la mínima estructura (localidad de tipo F), la presencia de la Secundaria de Primer Ciclo (actualmente Media Básica) será típica de las localidades tipo C y B, en tanto que sólo en el tipo A se encontrará la Educación “Preparatoria” (en la actualidad Media Superior). De 257 localidades catalogadas por el informe, en 1963 solo en 72 existía al menos una oferta (pública o privada) de continuidad educativa finalizada la Primaria.

La Constitución de 1967 estableció la obligatoriedad del Primer Ciclo de Secundaria. Entre mediados de los sesenta y fines de los ochenta, el Estado funda 84 nuevos centros educativos, a razón de 3,8 por año. Sin embargo, ese esfuerzo institucional coexistió con la implementación del nuevo modelo económico que retaceó la inversión pública en políticas sociales. Pocos fueron los nuevos edificios construidos, y muy poco se modificó la expansión de la oferta: seis de cada diez fundaciones se concretaron en los departamentos Montevideo, del Sur y del Suroeste. Los departamentos de la frontera con Brasil son los menos favorecidos, a pesar de que durante la Dictadura hubo proyectos específicos de desarrollo para Artigas y Rivera.

Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, en el 66% de las áreas locales aquí definidas no hubo avances desde 1967. En el otro extremo, solo en el 5% de las áreas locales hubo un ritmo sostenido en la ampliación de la estructura de oportunidades educativas. Además, en este panorama es muy diferente entre regiones: la región del Gran Canelones es la opuesta a las regiones Central o de la Laguna Merin.

Tabla 2. Cambio porcentual en la estructura local de oportunidades educativas 1967-1994. Creación de Liceos de Secundaria en áreas locales fuera del departamento de Montevideo según períodos (en porcentajes por región)

Cambio en la Estructura	Canelones	Suroeste	Litoral	Frontera	Merin	Este	Central	Total
Sin creación desde 1967	33	61	67	72	73	69	73	66
Con creación 1967 a 1984, después no.	29	13	9	8	13	6	13	12
Creación entre 1985 y 1994	19	17	22	11	13	19	15	17
Aumento para 1984 y para 1994	19	9	2	8	0	6	0	5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos censales de 1985 y de centros educativos de la ANEP. Las fechas de fundación provienen de Bralich (2008).

7 Obsérvese que es la época en que habría nacido la mayoría de los padres de la generación de alumnos evaluados por UMRE aquí estudiada.

DATOS Y MÉTODO

Este análisis acude a varias fuentes de información secundaria. Una parte importante del análisis territorial ha sido hecha con base en microdatos de los Censos de Población de 1963, 1975, 1985 y 1996. De estas bases se construyeron indicadores agregados para cada área local, sobre población, migración, mercado de trabajo y de escolarización.

Con base en el trabajo de Klazcko (1981) sobre los centros poblados existentes a comienzos del siglo, se integró una base de datos de localidades para 1963, 1985 y 1996 para la cual debió digitarse los índices toponímicos respectivos (Davrieux, 1972; Dirección General de Estadísticas y Censos, 1989; INE, 2008) y al mismo tiempo trabajar con la cartografía para dirimir dudas relativas a la continuidad de decenas de localidades a lo largo del siglo XX.

La Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas (DIEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) proveyó de microdatos con la localidad, la sección y el segmento censal de todos los centros educativos públicos que habían impartido Educación Inicial, Primaria y Media entre el año 2000 y el año 2017. La información sobre las escuelas primarias y jardines de infantes operativos en los años noventa fue recuperada de los Nomencladores de Primaria de esos años.

Las variables de logro educativo y sociodemográficas utilizadas aquí provienen de los microdatos de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6tos años de Educación Primaria. Esta fue realizada en octubre de 1996; tuvo carácter censal y aplicó pruebas de Lectura, Producción de Textos y Matemática a 46.641 estudiantes que tenían entre 11 y 14 años y asistían a 1.294 escuelas públicas urbanas, rurales, privadas habilitadas y privadas autorizadas en todo el territorio nacional. La distribución regional de alumnos y escuelas evaluadas se muestra en la Tabla 2.

UBICACIÓN HISTÓRICA DE LA GENERACIÓN ANALIZADA

Esta generación de alumnos, conforme a la normativa vigente en el momento de ingresar al primer grado de Primaria (años 1990 y 1991), comprende a los nacidos entre el 1° de julio de 1984 y el 30 de junio de 1985. Aquí se encontraba el 70% de la generación. De haber repetido un grado o haber ingresado rezagados respecto a la edad normativa, incluiría a aquellos nacidos también los años 1983 y 1982. La distribución por años de nacimiento y edades se muestra en la Tabla 3. Conforme a esta distribución, podemos ubicar a la generación evaluada naciendo durante la etapa denominada de la transición desde la Dictadura militar a la Democracia, y comenzando la Primaria en el período que los historiadores económicos informan que explícitamente se dan pasos definitivos para implementar un nuevo modelo de base agroexportadora y de retracción del Estado.

Tabla 3. Distribución de las fechas de nacimiento y edades de los niños evaluados en 1996

Fechas de nacimiento (normativas)	Edades a Marzo	%
Nacidos entre 1/7/1984 y 30/6/1985	11	70.8
Nacidos entre 1/7/1983 y 30/6/1984	12	20.5
Nacidos entre 1/7/1981 y 30/6/1983	13 y 14	8.7
Sin datos	SD	0.1
Total		100.0

Fuente: elaboración propia con base en microdatos UMRE 1996.

La información recabada sobre la madre nos permite ubicar que la mitad de ellas (54.6%) nacieron entre 1957 y 1967, y que cuentan con un máximo de 40 años de edad. Esto las ubica creciendo durante la década del sesenta, en el contexto del estancamiento y la inflación creciente; el aumento de conflictividad sindical y movilizaciones políticas de izquierda; y cursando la Primaria en el momento del quiebre de la Democracia (1973) y la intervención militar en los Consejos de la Enseñanza Pública.

VARIABLES ENDÓGENAS

El análisis utilizará cuatro variables endógenas: i) puntaje en la prueba de Lectura de UMRE 1996; ii) puntaje en Matemática de UMRE 1996; iii) asistencia al menos a un año de la Educación Inicial; y iv) experiencia de repetición durante la Primaria. Las dos primeras ocupan el papel lógico de variable dependiente (en el sentido clásico) en tanto que las dos restantes tienen en nuestra conceptualización el papel de mediar entre la estratificación por clase y género y la adscripción territorial.

VARIABLES EXÓGENAS

Este estudio utiliza dos variables exógenas: el sexo declarado por el estudiante en el cuestionario aplicado a la Evaluación de Aprendizajes de 1996, y el índice de capital familiar global (KFG). Esta es una medida resumen de la posición del hogar estricto del estudiante en el campo social, utilizando las dos dimensiones señaladas por Bourdieu (Bourdieu, 1987) a tales efectos en su análisis de clase: la dimensión cultural y la dimensión económica. El análisis factorial fue identificado como la técnica más apropiada a utilizar dado que permitirá simultáneamente: a) someter a prueba la hipótesis de Bourdieu sobre la estructura bidimensional del campo social; y b) construir un índice sumatorio ponderado de capital familiar utilizando para ello las cargas factoriales de cada indicador social. Las variables utilizadas fueron el nivel educativo de la madre, el nivel educativo del padre, el

número de libros en el hogar y número de ítems de confort disponible en el hogar. El análisis extrajo un único factor explicativo del 49% de la varianza y con alto valor en el test de KMO. El puntaje factorial fue reescalado entre 0 y 14 para contar con un mejor relacionamiento con los mínimos y máximos para educación y equipamiento.

Tabla 4. Estadísticos del análisis factorial, constructo de capital familiar global

Variable	Factor1	H2
Nivel educativo de la madre	0.7331	0.5375
Nivel educativo del padre	0.6888	0.4745
Equipamiento de confort en el hogar	0.6898	0.4758
Número de libros en el hogar	0.6765	0.4577
Eigen value	1.9455	
Varianza explicada	49%	
KMO test		0.7997

Fuente: Elaboración propia con base en microdatos UMRE 1996.

MÉTODO DE ESTIMACIÓN

Para el análisis se optó por una estrategia en tres etapas. La primera fue estimar cuatro modelos multinivel (HLM) “vacíos” (sin variables explicativas) con cada una de las variables endógenas. La especificación varió tal como se muestra a continuación:

Esquema 1. Modelos de distribución de las variables endógenas y niveles de análisis a estimar por HLM

	Distribución	Función vínculo	Niveles
Educación Inicial	Bernoulli	Logística	4
Repetición en Primaria	Bernoulli	Logística	5
Puntaje en Lectura	Normal	Identidad	5
Puntaje en Matemática	Normal	Identidad	5

PRIMER PASO: DESCOMPOSICIÓN DE LA VARIANZA Y ESTIMACIÓN DEL PESO DEL TERRITORIO

El primer estadístico a calcular es el coeficiente de correlación intra-clase (ICC por su sigla en inglés). Este se entiende como la proporción de la varianza que el nivel de análisis de interés tiene sobre la varianza total. Para un modelo vacío de cuatro niveles con sección censal, departamento y [1], tomando varianzas [2] a todos sus términos, la participación de los niveles de análisis territoriales (j, k, m), vendría dada por la ecuación [3] que denominaremos ICC territoriales (ICCT):

$$[1] y_i = y_{000} + u_{000m} + u_{00k} + u_{0j} + r_{ijkm}$$

$$[2] \text{Var}(y_i) = \text{Var}(y_{000}) + \text{Var}(u_{000m}) + \text{Var}(u_{00k}) + \text{Var}(e_{0j}) + \text{Var}(r_{ijkm})$$

$$[3] ICC^r = \frac{[\text{Var}(u_{000m}) + \text{Var}(u_{00k}) + \text{Var}(u_{0j})]}{(\text{Var}(y_{000}) + \text{Var}(u_{000m}) + \text{Var}(u_{00k}) + \text{Var}(e_{0j}) + \text{Var}(r_{ijkm}))}$$

Las anteriores expresiones son extensibles cuando la variable dependiente es binaria y la función vínculo es una logística, aunque no existe consenso sobre cuál pueda ser la mejor representación algebraica para la varianza de nivel 1 (en este caso, individuo) (Raudenbuch & Bryk, 2002). Aquí usamos el enfoque de Sdnidjers & Bosker (2012). En el caso particular del ICC, este se estimará mediante la expresión:

$$[4] ICC^r = \frac{[\text{Var}(u_{000m}) + \text{Var}(u_{00k}) + \text{Var}(u_{0j})]}{(\text{Var}(y_{000}) + \text{Var}(u_{000m}) + \text{Var}(u_{00k}) + \text{Var}(e_{0j}) + \left(\frac{\pi^2}{3}\right))}$$

SEGUNDO PASO: ESTIMACIÓN DE LOS EFECTOS INDIVIDUALES DIRECTOS

A continuación, se especificó para cada modelo un set de atributos individuales clásicamente trabajados (estratificación y género), pero examinando primero si hubiera una variabilidad aleatoria debida a los niveles territoriales y luego, imponiendo que aquellos tuvieran efectos fijos (no aleatorizados en los niveles superiores). Las expresiones [5] y [6] especifican el modelo logístico para el acceso a Educación Inicial y repetición, en tanto que la expresión [7] especifica el modelo para lectura. En los tres casos, son modelos donde se ha restringido la variación solo a la constante y no se han incluido regresores en los niveles superiores al individuo.

$$[5] g_i = y_{000} + y_{001} \text{Cap} + y_{002} \text{Sexo} + u_{000m} + u_{00k} + u_{0j} + r_{ijkm}$$

$$[6] g_i = y_{000} + y_{001} \text{Cap} + y_{002} \text{Sexo} + y_{003} \text{Ini} + u_{0000m} + u_{000k} + u_{00j} + e_{0s} + r_{isjkm}$$

$$[7] y_i = y_{000} + y_{001} \text{Cap} + y_{002} \text{Sexo} + y_{003} \text{Ini} + y_{004} \text{Rep} + u_{0000m} + u_{000k} + u_{00j} + e_{0s} + r_{isjkm}$$

TERCER PASO: ESTIMACIÓN DE LOS EFECTOS VARIABLES A NIVEL DEL ÁREA LOCAL (SECCIÓN).

Para profundizar la respuesta a la segunda pregunta, hemos de dar un paso más y estimar la expresión [9], aunque debido a restricciones numéricas de la muestra, solo se hará mediante un modelo de tres niveles que identifique fuentes de variación en el nivel escuela y en el nivel de la sección censal.

$$[9] y_i = y_{00} + (y_{01} + u_{01j}) \text{Cap} + y_{02} \text{Sexo} + y_{03} \text{Ini} + y_{04} \text{Rep} + u_{00j} + e_{0s} + r_{isjkm}$$

HALLAZGOS

PESO DEL TERRITORIO

El primer paso de las estimaciones muestra que el peso identificado para la escuela es consistente con varios antecedentes y que supera el 25% de la varianza en los aprendizajes en 6to año, hallazgo consistente con todos los antecedentes disponibles. Novedoso es en cambio identificar que también en la repetición se identifica una heterogeneidad significativa entre escuelas que estaría en torno al 13%, dependiendo del ejercicio. En este sentido, las estimaciones hechas no contradicen las teorías sociológicas predominantes.

Ahora bien, en cuanto al objetivo de este trabajo, resulta de interés mostrar que las estimaciones muestran una heterogeneidad estadísticamente significativa entre territorios para dos de las tres variables endógenas consideradas, aunque no para todos los niveles.

En la varianza total del acceso a la Educación Inicial, el 28,8% estará explicado por diferencias territoriales (HLM4), siendo aquellos atributos del área local los más relevantes, llegando a explicar una quinta parte de la heterogeneidad. Sorprende hallar que las diferencias entre departamentos son significativas (7,9%) aunque de reducida entidad. En cambio, las diferencias entre regiones, fundadas en términos macroeconómicos, son muy reducidas.

Tabla 5. Estimación de los coeficientes de correlación intraclase para las variables intermedias (acceso a la Educación Inicial y repetición en Primaria)

	HLM2	HLM3	HLM4	HLM5
Inicial				
Suma de ICC territoriales (Sección, Departamento, Región)	18.2%	27.3%	28.8%	NC
Sección (área local)	18.2%	18.2%	18.7%	NC
Departamento		0.9%	7.9%	NC
Región			2.2%	NC
Suma de ICC escuela + territorios				
% del territorio en la varianza no individual				
Repetición				
ICC escuela	13.1%	13.1%	13.1%	
Suma de ICC territoriales (Sección, Departamento, Región)		0.3%	0.8%	0.6%
Sección (área local)		0.3%	0.5%	0.4%
Departamento			0.3%	0.2%
Región				0.0%
Suma de ICC escuela + territorios				
% del territorio en la varianza no individual				

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

Respecto de la repetición en Primaria, el peso de lo territorial es estadísticamente significativo, pero sustantivamente despreciable. En su conjunto, los niveles no aportan más que un 0,6% en la explicación de la varianza (HLM5). En particular, solo la sección (área local) parecería tener una mínima importancia en este tema, en tanto que ni el Departamento ni la Región incidirían. La repetición resulta, por lo tanto, variable entre escuelas, con escasa correlación territorial.

Para finalizar, el peso del territorio se incrementa en la prueba de Lectura desde el primer ejercicio (HLM 3), que solo incorpora el área local hasta el último ajuste en que finalmente se agrega la región (HLM5), mostrando una vez más que el primer nivel territorial es el que presenta el mayor peso. La región, en cambio, tiene un peso ínfimo. Cuando se repite el ejercicio con la prueba de Matemática, los resultados muestran un mayor peso de la escuela en desmedro de lo territorial, aunque se mantiene el patrón de mayor peso en el área local frente a lo departamental.

Tabla 6. Estimación de los coeficientes de correlación intraclase, escuela y territoriales, para las pruebas de Lectura y Matemática

	HLM2	HLM3	HLM4	HLM5
Lectura				
ICC escuela	27.9%	28.3%	28.0%	28.1%
Suma de ICCs territoriales (Sección, Departamento, Región)		1.7%	5.3%	6.2%
Sección (área local)		1.7%	2.9%	3.2%
Departamento			2.3%	2.3%
Región				0.7%
Suma de ICC escuela + territorios	27.9	31.7	38.5	40.5
% del territorio en la varianza no individual	0.0%	5.4%	13.8%	15.3%
Matemática				
ICC escuela	31.6%	31.7%	31.9%	29.1%
Suma de ICC territoriales (Sección, Departamento, Región)		1.2%	3.9%	2.9%
Sección (área local)		1.2%	2.7%	1.7%
Departamento			1.2%	1.2%
Región				Menos del 1/00
Suma de ICC escuela + territorios	31.6	34.1	39.7	34.9
% del territorio en la varianza no individual	0.0%	3.5%	9.8%	8.3%

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

Entre los tres estimados, la agregación del nivel local constituye el más importante para explicar la correlación espacial. Esto figuraba como una hipótesis en el marco teórico. Pero la incidencia territorial sobre la repetición y en Matemática es bastante más débil, aunque no despreciable. Aún con estas limitaciones, es de notar que el territorio representa una séptima parte de la varianza no individual en dos de los cuatro logros educativos evaluados.

SEGUNDO PASO: DETERMINANTES INDIVIDUALES

Este paso siguió la especificación enunciada en la sección metodológica, excepto para la repetición donde optamos por no considerar la región como un nivel de análisis sino como una variable (dado que como término aleatorio no resultó significativo). Las Tablas 5, y n°6 muestran los resultados.

En forma consistente con los antecedentes, también es explicable la asistencia a la Educación Inicial a fines de los años ochenta conforme al volumen total de las distintas especies de capital que una familia disponía. En cambio, ha sido menos reportado y mucho menos considerado, el hallazgo de que las chances de haber cursado diferían significativamente en favor de las niñas. La diferencia es leve: en promedio, una niña aumenta en 2,8% su probabilidad de cursar. Sus implicancias hacia la trayectoria escolar, empero, no deberían ser soslayadas. La magnitud de la relación es de entidad: el coeficiente de reducción proporcional del error, o Pseudo R² de McFadden, muestra un valor de 0,056 (Tabla 7).

Tabla 7. Coeficientes logísticos multinivel estimados para el cursado de Educación Inicial en la generación nacida entre 1981 y 1985

Educación Inicial	Coefficiente	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Es mujer (en lugar de varón)	0.1780	0.0310	5.74	0.00	0.1172	0.2387
Capital familiar global	0.2432	0.0072	33.63	0.00	0.2291	0.2574
Constante	0.0631	0.1348	0.47	0.64	-0.2011	0.3273

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

La repetición en Primaria, conforme al modelo estimado y presentado en la Tabla 8, está asociada al capital familiar y al sexo del alumno en forma altamente significativa. Si bien lo primero es consistente con antecedentes e hipótesis fundados en la teoría de la reproducción, la brecha de sexo resulta inesperada. El fracaso de los varones además resulta mayor cuanto menor es el capital familiar en el hogar. Mientras que la brecha es de 0,3% con el más alto capital, aumenta al 10,8% en los hogares totalmente carenciados.

Más relevante a nuestra primera hipótesis, la repetición en Primaria no está asociada al contraste entre regiones del país, excepto con la Frontera Noreste con Brasil. En comparación con el Gran Canelones, la repetición es *menos* probable en aquella, hallazgo que *no parecería* ser consistente con lo que se ha descrito sobre las políticas lingüísticas nacionalistas implantadas en el magisterio durante la Dictadura (Barrios, 2001)⁸. En segundo lugar, y estimadas las probabilidades de repetir y de no repetir, las diferencias son leves, pero significativamente mayores cuanto *menor* es el capital familiar. Si bien no encontramos explicaciones en la bibliografía al porqué del primer hallazgo, está claro que el segundo sí tiene relación con una economía política de la lengua (Bourdieu, 1985).

El análisis también aporta evidencia a la segunda hipótesis general. El aprovechamiento de la oportunidad de cursar Educación Inicial tiene impacto significativo y de magnitud en la repetición. Sobre las situaciones estimadas arriba, el cursado disminuye aún más la probabilidad de repetición, sobre todo entre los niños originarios de hogares más carenciados. Dicho de otra forma, la Educación Inicial ya social y geográficamente estratificada impacta multiplicando la desigualdad de oportunidades de aprendizaje.

Tabla 8. Coeficientes logísticos multinivel estimados para la repetición en Primaria en la generación nacida entre 1981 y 1985

VARIABLES	Coef.	Error Estand	Z	P>z	95% confianza	
Es mujer en lugar de varón	-0.4706	0.0285	-16.5	0.000	-0.5265	-0.4147
Capital familiar	-0.2870	0.00705	-43.76	0.000	-0.3222	-0.2946
Cursó Educación Inicial	-0.5927	0.0343	-17.29	0.000	-0.6599	-0.5255
Vive en la región (en lugar de Canelones)						
Sur-suroeste	-0.1296	0.1422	-0.91	0.3620	-0.4308	0.1530
Litoral	-0.1687	0.1314	-1.28	0.1990	-0.4051	0.1345
Frontera Noreste	-0.3471	0.1351	-2.57	0.0100	-0.5603	-0.0060
Cuenca de la Laguna Merín	-0.1052	0.1736	-0.61	0.5440	-0.4209	0.2854
Este	-0.034	0.1546	-0.22	0.8260	-0.3219	0.3082
Central	-0.1277	0.1462	-0.91	0.3610	-0.4060	0.1671
Constante	1.2686	0.1205	10.52	0.000	1.0323	1.5048

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

8 Cabría haber hallado que la repetición hubiera aumentado, puesto que a las dificultades propias de la adquisición de la lectoescritura se agregó ese entorno de políticas que presionaba por una mayor pureza en la lengua usada.

El último ejercicio consistió en estimar los efectos directos del capital familiar y del sexo, conjuntamente con las dos variables endógenas, cursado de nivel inicial y repetición, sobre el nivel de aprendizaje en Lectura y Matemática logrado concluyendo el sexto grado de Primaria. Las Tablas 9 y 10 presentan esta información. Una vez más, los hallazgos son altamente consistentes con los reportados en otros trabajos antes citados, incluso en lo que respecta a las diferencias observadas entre los determinantes para las dos pruebas.

El capital familiar incide levemente con mayor fuerza en Lectura que en Matemática. La magnitud de esta incidencia, si se compara el máximo y el mínimo de capital equivale a la quinta parte del puntaje de la prueba. A estos efectos directos sobre la desigualdad, deben añadirse los indirectos del capital que ya fueron estimados sobre el acceso a la Educación Inicial y sobre la repetición. Es más, este modelo identifica efectos directos de estos dos logros educativos previos. Es de notar lo que se ha dicho en varios lugares anteriores que la experiencia de reprobación, corregida a través del mecanismo de repetir el grado, está asociado a un desempeño menor en un grado significativo al completar la Primaria. Dado que no se cuenta con una medida al ingreso de Primaria que permita conocer el impacto neto de la repetición, resulta arriesgado inferir si causalmente tiene un impacto positivo o negativo. Más allá de esto, la acumulación de desigualdades por esta vía resulta evidente.

Tabla 9. Determinantes del aprendizaje en Lectura, 6to grado Primaria. Uruguay 1996

Variables	Coef.	Error Estand	Z	P>z	95% confianza	
Es mujer	0.7893	0.0475	16.63	0.000	0.6962	0.8823
Capital familiar	0.3197	0.0112	28.42	0.000	0.2977	0.3418
Cursó Educación Inicial	0.3533	0.0634	5.57	0.000	0.2290	0.4775
Repitió algún año en Primaria	-1.7401	0.0559	-31.14	0.000	-1.8497	-1.6306
Vive en la región (en lugar de Canelones)						
Sur-suroeste	-0.2003	0.4995	-0.4	0.688	-1.1792	0.7787
Litoral	-0.0961	0.4584	-0.21	0.834	-0.9946	0.8024
Frontera Noreste	-1.1147	0.4746	-2.35	0.019	-2.0449	-0.1846
Cuenca de la Laguna Merin	-0.4766	0.6124	-0.78	0.436	-1.6769	0.7236
Este	-0.0567	0.5409	-0.1	0.917	-1.1167	1.0034
Central	-0.7705	0.4830	-1.6	0.111	-1.7171	0.1761
Constante	12.2126	0.4021	30.37	0.000	11.4244	13.0008

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

La estimación identificó efectos diferenciales del territorio en Lectura, pero no en Matemática. La residencia en un área local de la región de la Frontera Noreste tiene un efecto significativo y negativo sobre el logro. En términos de órdenes de magnitud absoluta, este efecto es tres veces mayor al identificado para la asistencia en la Educación Inicial. Lo que implica que un niño residente en esta región, que tiene menor probabilidad de haber cursado este nivel, agrega otra desigualdad de origen regional al cabo de la Primaria.

Globalmente, el modelo estimado para Matemática muestra menor magnitud en la relación de los determinantes con el logro (entre el 5% y el 21% menor). En el caso de Matemática, además, no habría una brecha de género ni tampoco efectos de la región de residencia. Esto debe ser analizado en conjunto con el menor ICC que se reportó más arriba para el territorio y la escuela.

Evaluados los modelos desde el punto de vista del ajuste, pueden catalogarse de forma satisfactoria. Conforme a la reducción proporcional del error, las magnitudes halladas son más bien modestas frente a las pretensiones explicativas de la teoría de Bourdieu: un 9,1% en el nivel 1 (individuos) para la prueba de Lectura y un 7,2% para la prueba de Matemática. Sin embargo, estas magnitudes suelen ser regularmente reportadas para este tipo de ajuste. Examinada la explicación alcanzada en el nivel 4 (departamentos) debido a la inclusión de las regiones, la magnitud fue del 68,1% para Lectura. El ICC residual en los niveles territoriales para ambos modelos varía entre 2,1% y 1,9%, lo que indica que la inclusión de la regionalización socioeconómica ha contribuido a la explicación global de las diferencias entre territorios en aproximadamente la mitad de la heterogeneidad inicialmente identificada.

Tabla 10. Determinantes del aprendizaje en Matemática, 6to grado Primaria

Variables	Coef.	Error Estand	Z	P>z	95% CI	
Es mujer	0.0025	0.0441	0.06	0.954	-0.0839	0.0889
Capital familiar	0.3028	0.0104	29.21	0.000	0.2825	0.3231
Cursó Educación Inicial	0.2783	0.0589	4.73	0.000	0.1629	0.3937
Repitió algún año en Primaria	-1.4554	0.0515	-28.24	0.000	-1.5564	-1.3544
Vive en la región (en lugar de Canelones)						
Sur-suroeste	0.4097	0.4749	0.86	0.388	-0.5211	1.3406
Litoral	0.0151	0.4322	0.04	0.972	-0.8319	0.8622
Frontera Noreste	-0.2589	0.4514	-0.57	0.566	-1.1436	0.6258

Cuenca de la Laguna Merin	-0.1398	0.6008	-0.23	0.816	-1.3173	1.0377
Este	0.2698	0.5243	0.51	0.607	-0.7578	1.2974
Central	-0.3974	0.4656	-0.85	0.393	-1.3100	0.5152
Constante	9.8027	0.3722	26.34	0.000	9.0732	10.5321

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

TERCER PASO: PRUEBA DE HIPÓTESIS DE EFECTOS INDIVIDUALES VARIABLES DENTRO DE LAS ÁREAS LOCALES

Conforme a la hipótesis propuesta, el último ejercicio consistió en ajustar modelos multinivel donde se levantara la restricción de que fueran fijos los efectos de la pendiente del capital familiar. Las Tablas 11 y 12 informan que las pruebas permiten rechazar la hipótesis nula en ambos casos.

Tabla 11. Estimación de los parámetros aleatorios, incluido el efecto del capital, modelo de Lectura con tres niveles

Random-effects Parameters	Estimate	Std. Err.	[95% Conf.	Interval]
Area Local: Independent				
var(capital)	0.0035	0.0020	0.0011	0.0105
var(_cons)	0.1807	0.1246	0.0468	0.6979
Escuela: Identity				
var(_cons)	4.0440	0.2515	3.5800	4.5681
Varianza (Residual, individuos)	14.6702	0.1281	14.4214	14.9234

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

Sustantivamente, esta especificación hace razonable la hipótesis de que una de las formas en que podría haber incidido la estructura local de oportunidades, conforme a sus atributos (aquí no indicados), era modificando los efectos del capital sobre los aprendizajes. La variación en el parámetro estimado es modesta, pero indica que algunas áreas locales exacerbaban los efectos reproductivos de la socialización, en tanto que en otras áreas locales, estos efectos se atenúan.

Tabla 12. Estimación de los parámetros aleatorios, incluido el efecto del capital familiar, modelo de Matemática con tres niveles

Random-effects Parameters	Estimate	Std. Err.	[95% Conf.	Interval]
Area Local: Independent				
var(capital)	0.0113	0.0035	0.0062	0.0207
var(_cons)	0.0970	0.1189	0.0088	1.0715
Escuela: Identity				
var(_cons)	4.5405	0.2677	4.0450	5.0966
Varianza (Residual, individuos)	12.8113	0.1110	12.5955	13.0307

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos UMRE 1996.

DISCUSIÓN DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

Las dos preguntas que organizaron este trabajo eran: ¿acceden los alumnos a punto de egresar de Primaria a los mismos conocimientos básicos en Matemática y Lectura independientemente de su lugar de residencia? En segundo lugar, ¿existen variaciones territoriales en los logros sucesivos de la trayectoria escolar debidos al territorio? En ambos casos, la respuesta es afirmativa. Hemos estimado que, aunque en forma modesta, la heterogeneidad territorial equivalía entre un 4% y un 5% a la varianza en los aprendizajes de Matemática y Lectura en 6tos grados de Primaria, medidos en 1996. Esto no quita que entre el 28,1% y el 31,9% de la varianza depende de las características de la escuela. En conjunto, el espacio de los atributos ecológicos sobre la desigualdad de aprendizaje, esto es de la estructura local de oportunidades y de la escuela en particular, tenían al final del largo período “batllista” una importancia fundamental.

Estos hallazgos, sin embargo, no permiten al menos en forma robusta sustentar la hipótesis de que tales diferencias territoriales constituyeron elementos fundamentales de la estructura de desigualdad. En primer lugar, la magnitud de las relaciones halladas en los coeficientes de correlación intraclase (ICC) no se corresponde con la esperada en los inicios. En segundo lugar, la estructura de niveles hipotetizada debió ser simplificada en el segundo paso de las estimaciones debido a que añadir el nivel región (tres términos aleatorios territoriales) no permitía converger la estimación de los determinantes. Por lo que la macroregión fue tratada como efecto fijo contextual del nivel territorial “departamento”. Este hallazgo parecería aportar elementos sustantivos para al menos rechazar una versión más fuerte de la teoría de capital humano que fijaría la demanda por educación primaria con base en evaluar aspectos económicos regionales; es decir, indirectamente este trabajo permite refutar la hipótesis que habíamos esbozado en otro anterior (aunque más general) (Fernández, Rodríguez y González, 2018).

El tercer paso en el análisis emprendido aportó evidencia, aunque si bien modesta de todos modos estadísticamente significativa, para responder a la segunda pregunta en forma más detallada. El área local también es fuente de variación en la intensidad de los efectos de la socialización familiar, al menos en los indicadores que se pueden inferir asociados a la transmisión intergeneracional del capital cultural. La heterogeneidad entre escuelas en los efectos del capital familiar había sido identificada previamente en los años noventa y también en los dos mil (Fernández, 2007a). Queda pendiente para futuros análisis establecer una descripción sobre esta nueva fuente de variación y sus posibles factores asociados.

Todos estos hallazgos sobre la incidencia del territorio ameritan a indagar más, tanto teórica como empíricamente, en cuanto a la configuración de la estructura local de oportunidades de bienestar. En este sentido, cabría discutir, por ejemplo, si el esfuerzo y las preferencias educativas de las familias al cabo de Primaria podrían estar asociadas a la diversidad y continuidad de los niveles educativos ofertados, o si aquella demanda es más bien el resultado más específico de los atributos de la escuela y de las oportunidades de aprendizaje que ofrece de modo directo a los alumnos. ¿Cuál es el horizonte temporal en que se evalúa la utilidad de los logros escolares? Estos hallazgos parecerían apuntar que la utilidad evaluada es a corto plazo y está más relacionada con las oportunidades, costos y beneficios inmediatos existentes tanto en la localidad como en la propia escuela. En otro trabajo, y en relación a la Primaria (Fernández, 2007a), hemos mostrado que la hipótesis de la “escuela como estructura de oportunidades de aprendizaje” era más que plausible en la década del 90, y no solo en Uruguay⁹. Lo interesante es que la heterogeneidad en estas oportunidades próximas no ha sido explorada con relación a la heterogeneidad del territorio, algo que parecería ser muy razonable al pensar en las diferencias entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas, por ejemplo.

Para concluir, este análisis de la desigualdad enmarcado históricamente en el cambio de modelo social entendemos que permite discutir dos conclusiones adicionales. En primer lugar, que la desigualdad educativa de base territorial estaba presente y fue más que significativa para quienes nacieron en las postrimerías del modelo “batllista”. La provisión “universalista estratificada” de bienestar al decir de Filgueira y Filgueira (1994), también tuvo una dimensión territorial, hasta ahora poco estudiada. Esto es un aporte más en el diagnóstico sobre las desigualdades educativas que ha venido construyendo la academia nacional en los últimos veinte años y que permite ver la persistencia de algunos rasgos a pesar de los cambios de modelos de desarrollo económico-social.

Precisamente, una segunda conclusión general permite problematizar y abrir aún más las relaciones entre modelos de desarrollo y desigualdad educativa. ¿Cuáles han sido los efectos territoriales de la reestructura neoliberal, explícita desde 1991 pero establecida firmemente desde 1995 y vigente sin cuestionamientos hasta el 2005? No parece simple establecer hipótesis, más allá de la idea más general de que el neoliberalismo habría agudizado la desigualdad, tal como

⁹ La línea de investigación sobre Opportunities to Learn ha sido especialmente trabajada en el marco de las evaluaciones de aprendizaje emprendidas por el Programa Trends in Mathematics and Science (TIMSS) Study desde 1994-1995.

reportados en los otros capítulos de este libro. Tenemos alguna evidencia de que la desigualdad ha sido persistente entre 1996 y el presente, pero este resultado promedio puede esconder comportamientos opuestos en el nivel territorial. Algunas políticas sectoriales han mejorado puntualmente la dotación de las estructuras locales de oportunidades: se han creado centros de Educación Inicial y se han abierto centros de educación media básica. Pero, por otro lado, la reducción demográfica en los niveles más pequeños de los centros de servicio (Altmann, 2016), parecería haber aumentado la brecha global entre las capitales y las pequeñas localidades. El retiro general del Estado, la práctica desaparición de la agricultura familiar (Fernández, 2002) y los cambios en el mercado de trabajo, deberían haber aumentado la heterogeneidad en la estructura local de oportunidades de bienestar y por esta vía, profundizado las desigualdades. Ahora bien, el testeado de estas hipótesis nuevas sobre cambios en el tiempo enfrenta la restricción de que luego de la Evaluación de 1996, no hubo otra de tipo censal de los aprendizajes. Se podría, sin embargo, ensayar una aproximación tentativa en continuidad con esta línea de trabajo, con la evaluación de 2013 cuya muestra resulta de importancia, aunque no censal (ANEP-DIEE, 2015). Ese será nuestra próxima tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. 2009 *Las bases invisibles del bienestar. El trabajo no remunerado en Uruguay* (Montevideo: Fondo de Naciones Unidas para la Mujer UNIFEM).
- Altmann, L. 2016 “Pequeñas localidades en Uruguay. Evolución de datos censales 1985-2011 y aproximación al protagonismo en el Sistema Urbano Nacional” ponencia presentada en la *XI Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales del Comité Académico de Desarrollo Regional. Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo*. Salto: Instituto de Teoría y Urbanismo, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.
- Alvarez Lenzi, R. 1986 *Fundación de centros poblados en el Uruguay* (Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República).
- ANEP-DIEE. 2005 *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004)* (Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública).
- ANEP-DIEE. (2015). *Evaluación Nacional de Aprendizajes en 6tos Primaria 2013*. Montevideo: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas, Administración Nacional de Educación Pública.

- Araújo, O. 1900 *Historia de la Educación Primaria* (Montevideo).
- Astori, D. 1982 *Neoliberalismo y crisis en la agricultura familiar uruguaya* (Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria).
- Astori, D., Pérez Arrarte, C., Goyetche, L. y Alonso, J. 1982 *La agricultura familiar uruguaya: orígenes y situación actual* (Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria / Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo Uruguay).
- Barrán, J. P. y Nahum, B. 1979 *Battle, los estancieros y el Imperio Británico. Tomo I: El Uruguay del 900* (Montevideo: Banda Oriental).
- Barreto, I. 2009 “Mestizas, tierras y matrimonio: los mecanismos de ascenso social de la población rural de la Banda Oriental del siglo XVIII” ponencia presentada en las *X Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, San Fernando del Valle de Catamarca: Asociación de Estudios de Población de Argentina (AEPA).
- Barreto, I. 2011 *Estudio biodemográfico de la población de Villa de Soriano* (Montevideo: CSIC, Universidad de la República).
- Barreto, I., Albín, E. y Barboza, M. J. 2014 *Amores de frontera. Relaciones inter étnicas en la zona de Cerro Largo 1795-1811* (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República) en <https://www.researchgate.net/publication/275584690>
- Barrios Pintos, A. 2009 *Historia de los pueblos orientales. Tomo III: de la Guerra Grande a 1900* (Montevideo: Tradinco).
- Barrios, G. 2001 “Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. Dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña” en *Boletim ABRALIN* Vol. 24, N° 2 en http://www.abralin.org/publicacao/boletim_24.php
- Barrios, G. 2014 “La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol” en Hipperdinger Y. (ed.) *Lenguas: conceptos y contactos* (Bahía Blanca.: Universidad Nacional del Sur).
- Becker, G. 1964 *Human Capital: A Theoretical Analysis with Special Reference to Education* (New York: Columbia University Press).
- Behares, L. 2007 “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” en Brovetto, C. y Brian N. G. *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo de Educación Inicial y Primaria).
- Bernstein, B. 1971 *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (London: Routledge).
- Bértola, L. 1991 *La industria manufacturera uruguaya 1913-1961. Un enfoque sectorial de su crecimiento, fluctuaciones y crisis*

- (Montevideo: CIUEDUR y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Blanco, E. 2011 *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México* (México, D.F.: El Colegio de México).
- Blanes, A., Koolhaas, M., Nathan, M. y Pardo, I. 2018 “Las tendencias demográficas a nivel subnacional en Uruguay: ¿convergencias o divergencia?” en Simpson, L. y González, L. *¿Convergencia demográfica? Análisis comparativo de las tendencias demográficas subnacionales en América Latina* (Río de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población).
- Bogliaccini, J. y Rodríguez, F. 2015 “Regulación del sistema educativo y desigualdades de aprendizaje en el Uruguay” en CEPAL N° 116 en <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/38798>
- Boudon, R. 1982 *La desigualdad de oportunidades* (Barcelona: Laia).
- Bourdieu, P. 1985 *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Madrid: Akal).
- Bourdieu, P. 1987 “The forms of capital” en Richardson J. *Handbook of Theory and Research in Sociology of Education* (New York: Greenwood Press).
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. 2004 (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bralich, J. 2008 “Antecedentes y marco institucional” en Nahúm B. (ed.) *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008* (Montevideo: CES).
- Braudel, F. 1958 “Histoire et sciences sociales. La longue durée” e. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* Año 13 a, N° 4.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. 1997 “Explaining educational differences. Towards a formal rational action theory” en *Rationality & Society* Vol. 9, N° 3.
- Bunge, M. 1999 *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales* (México, D.F.: SIGLO XXI).
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. 1969 *Dependencia y desarrollo en América Latina* (México, D.F.: Siglo XXI).
- Castro, J. 1949 “Coordinación entre Primaria y Secundaria” en CNEPyN *Anales de Instrucción Primaria* (Vol. tomo XII) (Montevideo: CNEPyN).
- CEPAL. 1991 *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. (Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas).
- Cervini, R. y Basualdo, M. 2003 “La eficacia del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXXIII, N° 3.

- Checchi, D. 2006 *The Economics of Education. Human capital family background and inequality* (Cambridge, UK: Cambridge University Press).
- CIDE. 1965 *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay* (Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social).
- CLAEH / CINAM. 1963 *Situación económica y social del Uruguay Rural* (Montevideo: Centro Latino Americano de Economía Humana (CLAEH) / Ministerio de Ganadería, Presidencia de la República).
- Cocchi, M. A., Klaczko, J. y Rial, J. 1977. *El proceso de poblamiento de Uruguay en los siglos XVIII y XIX. Documento de Trabajo N° 20* /Montevideo: Centro de Informaciones y Estudios Sociales del Uruguay (CIESU)).
- Coleman, J. S. 2011 (1990) *Fundamentos de teoría social* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Coraggio, J. L. 1972 “Hacia una revisión de la teoría de los polos de desarrollo” en *Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos y Regionales (EURE)* Vol. II, N° 4. Recuperado, de <http://eure.cl/index.php/eure/article/view/820/677> acceso el 5 de noviembre de 2018
- Davrieux, A. 1972 *Índice toponímico de lugares poblados del Uruguay* (Montevideo: Dirección General de Estadística, Presidencia de la República).
- DIEA. 2014 “El Uruguay agropecuario 1900 al 2000” en *Revista del Plan Agropecuario* N° 149 en www.planagropecuario.org.y/publicaciones/revisa/R149/R_149_64.pdf
- Dirección General de Estadísticas y Censos. 1989 *Indice toponímico de entidades de población: VI censo de población, IV censo de viviendas 1985* (Montevideo: Dirección General de Estadística y Censos, Presidencia de la República).
- Doyal, L. y Gough, I. 1991 *A Theory of Human Needs* (Basingstoke, UK: MacMillan).
- Esping-Andersen, G. 1990 *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (New Jersey: Princeton University Press).
- Fernández, T. 2002 “Cambios en la estructura agraria de Uruguay entre 1951 y 2000” en *Estudios Sociológicos* Vol. XX, N° 2.
- Fernández, T. 2002 “Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sextos años de educación primaria de Argentina y Uruguay. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 7, N° 16 en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001605.pdf>

- Fernández, T. 2003 “La desigualdad educativa en Uruguay entre 1996 y 1999” en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 1, N° 1.
- Fernández, T. 2007a *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina* (México, D.F.: El Colegio de México).
- Fernández, T. 2007b “Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Education 1996-2002” en Teese R., Lamb S. y Duru-Bellat, M. (eds.) en *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy. Volume Two: Inequality in Education Systems* (Dordrecht: Springer).
- Fernández, T. 2018a *La conformación de las regiones en Uruguay desde un enfoque histórico-estructural. Un ensayo de síntesis* (Montevideo: Documento de Trabajo).
- Fernández, T. 2018b *La conformación histórica de las regiones en Uruguay (1730-1980). Un ensayo de síntesis desde la sociología histórica* (Montevideo: Documento de Trabajo, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República).
- Fernández, T. y Ríos, A. 2013 *Implicancias para la política educativa de las tendencias socioeconómicas y educativas registradas en el espacio regional “Frontera-Nordeste” de Uruguay* (Montevideo: Manuscrito disponible en web. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales; y Centro Universitario de Rivera; Universidad de la República).
- Fernández, T., González, M., Marques, A. y Rodríguez, C. *Diferenciación regional y desigualdades territoriales en Uruguay (1730-1970)*. doi:10.13140/RG.2.2.27912.93445 acceso 24 de octubre de 2018.
- Fernández, T., Rodríguez, C. y González, M. 2018 “Teoría social, regionalización histórica y mecanismos que inciden en la desigualdad educativa en Uruguay” en Mazzei E. (ed.). (Melo: Centro de Estudios sobre la Frontera, Casa de la Universidad de Cerro Largo, Universidad de la República).
- Filgueira, C. y Filgueira, F. 1994 *El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay* (Montevideo: ARCA / Peithos Sociedad de Análisis Político / Kellogs Institut).
- Giddens, A. 1992 *La constitución de la sociedad*. (Buenos Aires: Amorrortu).
- INE. 2008 *Toponimia y categorización jurídica oficial de localidades urbanas del Uruguay* (Montevideo: Instituto Nacional de Estadística, Presidencia de la República).
- Jacob, R. 1981 *Breve Historia de la Industria en Uruguay*

- (Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria).
- Kaztman, R. y Filgueira, C. 1999 *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* (Montevideo: Oficina de la CEPAL).
- Kaztman, R. y Retamoso, A. 2007 “Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo” *CEPAL* N° 91 en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37451-cepal-review-91>
- Klazcko, J. 1981 *El Uruguay de 1908: su contexto urbano-rural, antecedentes y perspectivas* (Montevideo: CIESU. Cuaderno N° 42).
- Lazarsfeld, P. y Menzel, H. 1961 “On the relation between individual and collective properties” en Etzioni A. (ed.) *Complex organizations. A sociological reader* (New York: Holt, Rinehart & Winston Press).
- Mazzei, E. y De Souza, M. 2013 *La frontera en cifras* (Melo: Comisión Coordinadora del Interior / Universidad de la República).
- Moraes, M. I. 2013 *Mundos rurales. Nuestro tiempo Vol. 16* (Montevideo: IMPO, Presidencia de la República Oriental del Uruguay).
- Oroño, M. 2016 “La escuela en la construcción de fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX” en *Páginas de Educación Vol. 9, N° 1* en <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1182/1141> acceso 17 de agosto de 2017.
- Paasi, A. 1986 “The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence and the constitution of regional identity” en *FENNIA* Vol. 164, N° 1. doi:10.11143/9052
- Paasi, A y Mezger, J. 2016 “Foregrounding the region” en *Regional Studies* Vol. 51, N° 1
- Petrucelli, J. L. 1976 *Notas sobre el proceso de poblamiento uruguayo. Documento de Trabajo N° 14* (Montevideo: Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU)).
- Piñeiro, D. 1987 *Formas de resistencia de la agricultura familiar. El caso del noreste de Canelones*. (Montevideo: CIESU).
- Rama, G. 1991 *Qué aprenden y quiénes aprenden en las Escuelas Primarias de Uruguay* (Montevideo: Oficina de la CEPAL; Naciones Unidas).
- Raudenbush, S. y Bryk, A. 2002 *Hierarchical Linear Models*. 2 Ed. (Thousand Oaks,; SAGE).
- Raudenbush, S. y Willms, D. 1995 “The estimation of school effects” en *Journal of Educational and Behavioral Statistics* Vol. 20, N° 4.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G., Luaces, O., Gonet, D. y

- Fernández, T. 2000 *Evaluaciones nacionales de aprendizaje en Educación Primaria de Uruguay (1995-1999)* (Montevideo: Unidad de Medición de Resultados de Educativos (UMRE)/ Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)).
- Sen, A. 1985 *Commodities and Capabilities* (Amsterdam: North Holland).
- Sewell, W. J. 1992 "A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation" en *The American Journal of Sociology* Vol. 98, N° 1.
- Sewell, W. J. 2006 "Three temporalities. Toward an Eventfull Sociology" en *The Logic of History*.
- Shields, R. 1991 *Places in the margin. Alternatives geographies of modernity* (London: Routledge).
- Snidjers, T. y Bosker, R. 2012 *Multilevel analysis*. 2 ed. (London: Sage).
- Solari, A. 1954 *Sociología rural nacional* (Montevideo: Editorial de la Facultad de Derecho, Universidad de la República).
- Travieso, E. 2017 Railroads and Regional Economies in Uruguay, c1910. *Revista Uruguaya de Historia Económica*, 30-47.
- Tuñón, I. y Poy, S. 2016 *Las múltiples dimensiones de la pobreza infantil. Incidencia, evolución y principales determinantes. Período 2010-2015* (Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina).
- Veiga, D. 1991 *Desarrollo regional en el Uruguay* (Montevideo: Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay).
- Veiga, D. 2010 *Estructura social y ciudades en el Uruguay* (Montevideo: CSIC-UDELAR / Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR).
- Veiga, D. y Lamshtein, S. 2015 *Desigualdades sociales y territoriales en Uruguay*. (Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y CSIC, Universidad de la República).

DESIGUALDAD DE APRENDIZAJES EN LA FASE ESCOLAR TEMPRANA. LÍMITES Y DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO

Ana Recalde* y Luis Ortiz**

INTRODUCCIÓN

El estudio de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes puede dividirse en dos vertientes históricas: una, que ha puesto el peso en el estudiante y sus características, otra, en la escuela y sus procesos. Una tercera vertiente, el nuevo institucionalismo, aborda el papel de las instituciones externas a la educación regulando su funcionamiento, enfocándose en el diseño de la organización escolar y la cultura organizacional (March y Olsen, 1997; Powell y Dimaggio, 1999). En este estudio se busca concentrar el análisis en la tensión entre las dos primeras vertientes. Actualmente, tomando siempre como eje los resultados de las evaluaciones del rendimiento, se busca lograr una comprensión más ajustada de la realidad y las variables que la componen, de manera de conocer si ambas posturas convergen en algún punto.

En América Latina la investigación sobre eficacia escolar se inicia en la década de 1970 con la característica de una orientación práctica, es decir, más centrada en la determinación de los factores asociados que ayudan a optimizar los niveles de calidad y equidad que en estimar la magnitud y las propiedades científicas de los efectos escolares. Las

* Psicóloga. Máster en Evaluación de la Calidad Educativa por la FLACSO, Paraguay.

** Sociólogo. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales, Francia.

obras se enfocan tanto en el movimiento teórico-práctico de efectividad escolar como en la productividad escolar y se pueden agrupar en cuatro áreas: i) La eficacia escolar, ii) La relación entre determinados factores y el rendimiento, iii) Las evaluaciones de programas de mejora y iv) Los estudios etnográficos sobre la escuela (Murillo, 2003: 26-27).

En el estado de la cuestión en Paraguay, a partir de los resultados de las pruebas del SERCE y el TERCE¹, se constata, por una parte, que “Paraguay se ubica en la categoría ‘bajo la media regional’ en todas las áreas evaluadas. En ninguna de las áreas los estudiantes paraguayos logran los puntajes de países vecinos” (Suárez Enciso; Zarza, 2016: 117), mientras que por otra parte, se verifica una variación individual de los puntajes en proporción superior al del nivel escolar de modo que “la explicación del bajo rendimiento debe comenzar con el examen de las condiciones en el hogar, la familia y otros aspectos del entorno en que se desarrollan los niños y niñas” (Baird y Elías, 2014: 31).

Para Misiego la infancia es un concepto relacionado con su clase social. Un niño de estrato social pobre rural carece de protección, sufre privaciones y su desarrollo cerebral insuficiente determina su salud, aprendizaje y conducta para toda la vida, “la pobreza material, social y psicosocial de su familia puede generarle menor disposición para aprender y escasa motivación para ir a la escuela con el consecuente bajo rendimiento, deserción y/o conductas de riesgo” (Misiego, 2014: 5-7).

Además de pertenecer al grupo de países con media significativamente menor al valor regional en todas las áreas evaluadas, Paraguay presentó alto grado de desigualdad (o variabilidad) en el desempeño de lectura en tercer grado, con una brecha de 254 puntos. En una estratificación de cuatro niveles de competencias esperadas ordinalmente establecidas, siendo el nivel I el inferior y el nivel IV el superior, los estudiantes del tercer grado se ubican en mayor proporción en el nivel I (57,4%) mientras que los del sexto en el II (50,3%). (UNESCO d, 2015: 23-33). En matemática hubo mayor distribución en el nivel I con valores del 66,5% en tercer grado y 69,3% en sexto grado (UNESCO d, 2015: 51-62). En este marco, el país se caracteriza por significativas diferencias de sexo a favor de los varones en matemática y ciencias de sexto grado y a favor de las niñas en lectura de tercer grado. Así también, hubo rendimiento significativamente menor en lectura de sexto grado y ciencias de sexto grado de los estudiantes rurales de escuelas públicas. Además, en el área urbana, no hubo diferencias

1 Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, respectivamente, de los procesos escolares en América latina, implementados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), organismo dependiente de la UNESCO.

significativas de rendimiento entre las escuelas privadas y públicas para matemática de tercer grado. Tampoco fue significativo el entorno educativo del hogar² para el tercer grado (UNESCO, 2010: 88-91).

Pero más allá de la información estadística y la varianza del aprendizaje, es poco lo que se discute para comprender funcionalmente los resultados. Si bien reconoce las diferencias socio-culturales, el Estado paraguayo diseña políticas, planes y programas sociales definidos para la infancia y juventud, con una perspectiva de clase media con la consecuente discriminación de grupos minoritarios. Es como si desconociera la profusa investigación obviando la comprensión de la realidad, criterios y prácticas de crianza, acceso a derechos, condiciones de vida en situación vulnerable, situación de analfabetismo funcional, y por tanto, trayectorias de vida con escasa posibilidad de movilidad social.

MARCO TEÓRICO

Históricamente, el informe sobre desigualdad de aprendizajes encargado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y elaborado por James Coleman y un equipo de investigación, marca un hito en el estudio de factores asociados al aprendizaje, mostrando la disponibilidad de oportunidades educativas en las escuelas públicas. Los resultados destacaban la marcada desigualdad y segregación de los estudiantes y profesores negros, así como mostraba que los estudiantes medios de las minorías lograban menos y estaban más afectados por la calidad de su escuela que los estudiantes “blancos” medios (Coleman, 1966: 3-33).

En Inglaterra y Francia, en la década de 1960, la sociología hace su aporte al estudio de la educación con los trabajos de Basil Bernstein así como de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron respectivamente. Para Bernstein (1989) las clases sociales poseen un código sociolingüístico de comunicación propio, de los cuales las familias se apropian según su origen social. El conocimiento educativo, su contenido, forma de transmisión y de evaluación son fundamentales en la comprensión de los mecanismos de reproducción cultural en la escuela. En el nivel de la experiencia escolar se puede comprender la reproducción de las relaciones educativas como expresiones de relaciones de poder y del control desde la estructura social. El éxito o fracaso no se refieren tanto a resultados en la apropiación de conocimientos sino en la eficacia o deficiencia de la transmisión educativa, en la que factores como los códigos sociolingüísticos heredados, un tipo de clasificación y enmarcamiento de los contenidos escolares y las formas de relación

2 Entendido por la escolaridad de los padres, los recursos culturales del hogar, así como las actitudes y hábitos respecto a la educación que los estudiantes reciben en su proceso de socialización familiar.

pedagógica (propicia o no para la autonomía cognitiva) se conjugan para disponer a una interiorización de esquemas que facilitan el desempeño, o bien, que lo restringen (Bernstein, 1989).

Por su parte, partiendo de la premisa de que toda cultura es arbitraria y su definición es siempre social, Bourdieu y Passeron (1996) estudian el campo cultural estableciendo que la enseñanza sirve de modo específico a las estructuras sociales al reproducir las relaciones de clase como resultado de una acción pedagógica. La acción pedagógica es la violencia simbólica que impone significaciones como si fueran legítimas a través de una autoridad reconocida. Así, la función de la escuela es específicamente social. Los sujetos reciben un *capital cultural* en primera instancia de la familia y luego de la escuela, además de una serie de posturas con respecto a la cultura. La escuela es un agente de reproducción y legitimación de la diferenciación social asegurando su interiorización y persuadiendo que esta no es social, sino que hace parte de un “orden natural” (Bourdieu y Passeron, 1996).

Más cercano, en un estudio de alcance global, Hanushek y Wößmann (2007) establecen que la calidad educativa –medida por lo que la gente sabe– tiene fuerte efecto sobre los ingresos individuales, sobre la distribución del ingreso y en el crecimiento económico. Desde la teoría del capital humano, a partir de los aportes de Mincer y Becker “se considera que la productividad de una persona depende de su dotación de capital humano, esto es, a mayores niveles de educación se espera mayores ingresos” (Herrera, 2010: 2). Los países en desarrollo se caracterizan por mayor cantidad que calidad educativa; esto significa que la matrícula escolar es mayor que el rendimiento. Asimismo, advierten que la calidad solo será posible si se efectúan cambios importantes en las instituciones más que el simple aumento de recursos (Hanushek y Wößmann, 2007: 5-17).

Esta consideración empírica, sin embargo, no exime de supuestos conceptuales y valorativos en la medición aunque lo remite a una perspectiva comparativa al interior así como al exterior del sistema educativo, donde los marcos teóricos-metodológicos adquieren pertinencia³. Los problemas en el análisis y la promoción de la calidad se hallan en función del ambiente social e institucional donde cobran sentido (Edwards, 1991; Mortimore, 1993).

En general, la investigación educativa mundial tiene por objetivo estudiar la diferenciación social de los aprendizajes, los efectos de la escuela y los efectos de las instituciones. Por otra parte, en la década de 1990,

3 Premisas sobre las que se inscriben los estudios de la eficacia escolar como marcos de análisis y evaluación de la calidad del proceso escolar en los sistemas educativos.

América Latina inicia estudios sobre la desigualdad de aprendizajes que desplazan a los enfocados en la desigualdad de acceso a la educación obligatoria. Es entonces que convergen el enfoque sociológico de la teoría de la reproducción cultural con los estudios sobre la eficacia escolar. A modo de producto, en las comparaciones internacionales, se sustenta la tesis que en los países desarrollados la escuela tiene poco o ningún efecto mientras que en aquellos en vía en desarrollo, su valor relativo es mayor.

Las investigaciones de factores asociados, en la región, se han centrado en la eficacia escolar, Martínez-Garrido (2011) hace un recuento de lo que denomina “veinticinco investigaciones claves sobre eficacia escolar”, organizando los estudios según su foco: i. aquellas que estudian los factores de la escuela y sus efectos en el desarrollo académico de los estudiantes, ii. las que abordan la enseñanza eficaz, identificando aspectos del proceso de enseñanza, iii. las que estudian la eficacia educativa que buscan integrar los conceptos de eficacia escolar y enseñanza escolar (Martínez-Garrido, 2011: 3).

Sobre los puntos tratados respecto al estudio de factores asociados, Creemers realiza un aporte no menor al observar que la investigación sobre eficacia educativa aún necesita una teoría para explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes. Los diseños teóricos tienen en común los factores individuales de los estudiantes, la importancia del nivel de aprendizaje, el papel de los docentes y las condiciones del aprendizaje. Algunas teorías enfatizan la enseñanza, mientras otras hacen hincapié en la importancia de los factores escolares como la cultura, la organización y el liderazgo como condiciones para la efectividad en el nivel de aprendizaje (Creemers, 2000: 5-18).

Desde la literatura sociológica de la educación se planteó recientemente la necesidad de establecer un diálogo entre ambos niveles, superando el clivaje entre los estudios del fracaso escolar que se centró en la exclusión en el acceso y de los activos –distribuidos en función de la desigualdad de clase, étnicos o de género– y los estudios del éxito escolar que se centró en los factores asociados a las características individuales del rendimiento sin hurgar en los condicionantes ligados a la estructura social y a la exclusión educativa (Reimers, 2000). Tal como lo plantean en la actualidad las perspectivas de abordaje multicausal y multinivel del fenómeno del desempeño educativo, el rendimiento de los participantes en su escolarización se explica por una lógica de socialización y por una lógica de acción, inseparables en el proceso educativo (Cervini, 2002; Fernández, 2007; Ridell *et al.*, 2001). Estos enfoques invitan a discutir también sobre la naturaleza y alcance de la gestión institucional en la educación escolar así como en las relaciones pedagógicas en función de la eficacia escolar sobre los aprendizajes (Blanco, 2011; Román, 2008; Murillo, 2005).

Una discusión complementaria sobre el éxito/fracaso se establece en torno a la “calidad educativa”, que envuelve no solamente un debate teórico-metodológico sobre su medición empírica y sobre sus implicaciones institucionales sino también un debate ético-axiológico que moviliza posiciones normativas y políticas educativas que en suma traducen relaciones de poder (Perassi, 2009). Asimismo, una consideración de las relaciones entre los estudiantes y su entorno invita a extraer del proceso educativo una noción operativa de calidad: aprendizaje de conocimientos establecidos o bien desarrollo de competencias esperadas, que a *grosso modo* involucra una escala de logro.

Cervini (2002), tributario de una perspectiva combinada de las teorías críticas de la reproducción y de las teorías de la eficacia, se “propone determinar el nivel de (in)equidad educativa en Argentina y la importancia relativa de los factores escolares institucionales (escuelas) y regionales (provincias) en la distribución del nivel de aprendizaje en matemática y lengua de la educación básica” (Cervini, 2000: 448). Constata que las mediciones de capital económico y cultural son predictores significativos de los puntajes en las pruebas de Matemática y Lectura, principalmente en cuanto al entorno (segmentación social del sistema educativo), aunque estos factores no explican los puntajes medios de las escuelas. Esto es, las características de la escuela o de la práctica pedagógica también serían factores significativos del nivel y distribución de los aprendizajes escolares (Cervini, 2002: 445).

El estudio de Fernández (2007) plantea una relación entre la distribución desigual del aprendizaje cognitivo en estudiantes con enseñanza primaria (básica) concluida en Argentina, Chile, México y Uruguay y la estructura de clases así como las características organizacionales de las escuelas. Al efecto analiza con modelos jerárquicos lineales las “pruebas nacionales del período 1999-2001, con la excepción de Chile” (Fernández, 2007: 31), recurriendo a la teoría de la reproducción cultural y a la teoría de la acción racional para la comparación entre países e indicadores de bienestar social que se consideran de regulación externa respecto al funcionamiento de las escuelas. Entre sus hallazgos sobresale que el capital familiar es la variable de mayor peso en el aprendizaje, seguido del trabajo infantil y un efecto directo “de los planes que los estudiantes trazan en su futuro” (Fernández, 2007: 534). Asimismo, cuanto más equitativa es la distribución del nivel de bienestar entre los habitantes, menor es el peso de la escuela en los aprendizajes, abriendo el debate sobre la tesis de que la estructuración de la desigualdad de aprendizajes se entiende en el marco del régimen de bienestar social. Por otra parte, la magnitud del “efecto escuela” hallado en un país, solamente informa que hay una fuerte limitación para mejorar la igualdad de aprendizajes.

Estos hallazgos cuestionan el lugar común de que la política educativa es artífice de la reducción de la pobreza y la redistribución del bienestar (Fernández, 2007: 537-545).

En ese sentido, Murillo, Román y Hernández (2011) proponen dar respuestas en los estudios educativos, desde la evaluación a la educación, en particular desde un enfoque de *justicia social*, a pesar de sus dificultades aun en términos de su conceptualización y operacionalización, tanto por factores políticos como por enfoques de gestión cambiantes. Asimismo, proponen su análisis desde tres elementos: la distribución, el reconocimiento y la participación, con su incidencia en las características de los estudiantes y la realidad de las instituciones educativas.

En el caso paraguayo, Ortiz (2016) plantea una mirada de la estructura social desde la cual se inscribe el análisis del proceso educativo, en especial el que concierne al proceso de aprendizaje y las desigualdades respectivas: “La estructura social paraguaya está basada en desigualdades pronunciadas; el sistema educativo fue objeto de una reforma institucional cuyos diagnósticos abordaron tangencialmente las condiciones sociales, por lo que se hace necesario examinar esas condiciones de modo a establecer los alcances y límites de la reforma educativa y del proyecto democrático” (Ortiz, 2016: 65-66).

Esta consideración es clave habida cuenta de los efectos que la expansión del sistema educativo tiene en la estructura social misma, en particular en lo que respecta a la movilidad social, la cual involucra a un sector de la sociedad cuya condición de clase media o cercana a esta experimenta cambios en sus características socioeconómicas en el mediano y largo plazo. En términos de Goldthorpe (2016) el acceso generalizado a la escuela, independientemente del desempeño, empuja a una mayor selección en el mercado de trabajo basada en la meritocracia implicaría un proceso cíclico en el que esta selección repercute en la necesidad de incrementar la calidad educativa habida cuenta de la tendencia al incremento de la productividad y la competitividad de la estructura económica.

De esta manera, se puede constatar la fuerza relativa de la escuela en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta el peso gravitante de la explicación de ese rendimiento por el origen social, mediado por los procesos en los cuales se desenvuelven en las familias de estudiantes.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio considera los factores de entorno y proceso que se relacionan con las puntuaciones en las pruebas TERCE logradas por estudiantes del tercer grado de la educación escolar básica en Paraguay, de fuente secundaria, dado que se efectuó con información relevada

por la UNESCO. Según el período y la secuencia, fue transversal. Por el análisis y alcance es de enfoque cuantitativo de alcance explicativo. Las evaluaciones TERCE se aplicaron en Paraguay durante el año 2013.

TIPO DE ESTUDIO

Este estudio considera los factores extraescolares (contexto) y escolares que se relacionan con las puntuaciones en las pruebas TERCE logradas por estudiantes del tercer grado de la educación escolar básica en Paraguay, de fuente secundaria, dado que se efectuó con información relevada por la UNESCO. Según el período y la secuencia, fue transversal. Por el análisis y alcance es de enfoque cuantitativo de alcance explicativo. Las evaluaciones del TERCE se aplicaron en Paraguay durante el año 2013. La recolección y registro de la información pertinente se realizó con 4 cuestionarios de contexto autoadministrados que corresponden al estudiante (cuestionario E), su familia (cuestionario F), el docente del aula (cuestionario P) y el director del establecimiento (cuestionario D), los que se vincularán con los resultados obtenidos en las pruebas de Lectura y Matemática. La definición operacional de las variables de este estudio fueron efectuada para los niveles jerárquicos de *estudiante* y *establecimiento* posibilitando el análisis de factores asociados.

Igualmente, para la generación de los factores propuestos se aplicó en este estudio el método de escalado a través del modelo TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) de tipo crédito parcial, atendiendo la estructura politómica de las opciones de respuesta en los cuestionarios de los factores. En la implementación del proceso, en primer lugar, se constata un constructo mediante los valores de confiabilidad, consistencia interna, unidimensionalidad y separación. En segundo lugar, se analizan los indicadores específicos de calidad para admitir los ítems (preguntas) y su inclusión en los índices implicaron la dificultad, el error, la correlación ítem-prueba, el ajuste próximo-lejano, así como la discriminación, los valores ideales y criterios. Finalmente, las variables se agruparon en torno a factores a partir del comportamiento empírico de las mismas según su grado de correlación con el puntaje en las pruebas y el soporte teórico propuesto.

GENERACIÓN DE ÍNDICES

Se seleccionaron elementos disponibles en los cuestionarios proporcionados por el LLECE que conforman una categoría de análisis. Dichos elementos son factibles de agruparse bajo dimensiones teóricamente coherentes. También satisfacen la condición estadística de correlación significativa con el logro, o sea, dan cuenta del mayor porcentaje de varianza (o variabilidad) de puntuaciones. Ambas condiciones no son necesariamente simultáneas; si no correlacionan, prevalece la elección

por ser parte de una variable latente. Esto puede considerarse como la “parte empírica” que justifica la elección. Por otra parte, se tiene un sostén teórico producto de años de investigación sociológica que muestran: 1) el papel de las relaciones sociales diferenciadas según las clases sociales, de carácter jerárquico; 2) la incidencia del origen social en el “éxito escolar”. Específicamente, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron establecen una relación lógica y coherente entre relaciones sociales, escuela, cultura, los mecanismos de actuación de los condicionamientos sociales y su internalización en docentes y estudiantes. La evaluación de la acción pedagógica en función de las características sociales y escolares de los estudiantes muestra que las prácticas culturales verbales y no verbales reflejan una sociedad condicionada –pero no determinada– por estructuras de clase en lo externo y *habitus* en lo interno. El sistema escolar actúa como agente de reproducción de la cultura y consecuentemente de la estructura social.

El capital cultural, o sea, la condición de adquirir, disponer y dominar la *cultura legítima* implica un trabajo de incorporación y asimilación en el tiempo. Es un trabajo personal acorde a 1) la disposición para invertir y hacerla parte del *habitus*, 2) la capacidad particular para acumularla. La familia de origen aporta un capital cultural inicial y el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización. Al constituir, a la vez, un objeto de patrimonio hereditario y adquirido, presenta un grado más elevado de encubrimiento que el capital económico y es más reconocido que éste en la educación porque funciona como capital simbólico en el mercado de bienes culturales y en el de la escuela en particular. A través del tiempo de adquisición se establece el vínculo entre capital económico y capital cultural.

Para los factores de proceso, o sea, los del nivel 2, que pueden ser modificados por docentes o directivos, se considera la investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. A partir de tres modelos teóricos se elabora una teoría de eficacia escolar bajo la premisa de que “se entiende por modelo de eficacia escolar una representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz” (Murillo, 2007: 251). Los factores de contexto y entrada contribuyen a una visión panorámica de lo que sucede. Los factores de proceso de la escuela influyen en los de proceso del aula y estos a su vez determinan un tipo de escuela. Lo mismo puede afirmarse de casi todos los bloques de factores con excepción de las relaciones entre las características individuales del estudiante y las variables de proceso y de resultado del nivel estudiante. Por ejemplo, el nivel sociocultural de la familia o el género del estudiante incide en sus actitudes, expectativas y resultados pero no recíprocamente (Murillo, 2007: 259).

Los índices que conforman el modelo, a partir del sustento teórico y el proceso de contrastación empírica, son:

Tabla 1. Categorías y dimensiones de análisis del Nivel 1 Estudiante

Índice	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elementos
I. Origen social	Ingresos	Familias	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Familia. F12. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra actualmente el ingreso total líquido del hogar? F20. ¿Recibe la familia del niño dinero del Estado? F14. ¿De qué material es la mayor parte de los pisos de su vivienda? F15. ¿Cuenta con alguno de los siguientes servicios en su hogar? F16. ¿Cuántos de los siguientes bienes tiene en su hogar?
	Bienes y Servicios			F9. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que el padre y la madre del estudiante han completado? F21. ¿Cuántos libros hay en la casa del niño? F22. Leer es cansador Me gustaría leer todos los días Los libros son aburridos F23. Cuando usted lee, ¿para qué lo hace? F28. ¿Con qué frecuencia en su familia realizan este tipo de actividades?
II. Capital cultural	Formación		Cuantitativa Escala Intervalar	F25. ¿Con qué frecuencia el estudiante ha faltado al colegio en los últimos seis meses? E9. ¿Has repetido de curso? E30. ¿Cuántas veces ha repetido de curso el niño? E10. ¿Cuántos días a la semana haces tareas de la escuela en tu casa? F26. ¿Cuántos días a la semana el niño estudia en casa o hace tareas para la escuela? F27. ¿Cuánto tiempo dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa?
	Bienes			F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted...? F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?
	Actitud hacia la lectura	F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted...? F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?		
III. Actitud hacia la escuela	Asistencia	Estudiantes	Cuantitativa Escala Intervalar	F25. ¿Con qué frecuencia el estudiante ha faltado al colegio en los últimos seis meses? E9. ¿Has repetido de curso? E30. ¿Cuántas veces ha repetido de curso el niño? E10. ¿Cuántos días a la semana haces tareas de la escuela en tu casa? F26. ¿Cuántos días a la semana el niño estudia en casa o hace tareas para la escuela? F27. ¿Cuánto tiempo dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa?
	Repetición			F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted...? F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?
III. Actitud hacia la escuela	Hábitos de estudio	Estudiantes	Cuantitativa Escala Intervalar	F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted...? F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?
	Expectativas			F29. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará? E11. ¿Tu papá o mamá te preguntan si hiciste las tareas de la escuela? F32. ¿Con qué frecuencia usted...? F33. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones? F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?
IV. Logro	Rendimiento	Estudiantes		Cuestionario – Prueba de conocimiento. Puntuación en el test de Matemática Puntuación en el test de Lectura

Tabla 2. Categorías y dimensiones de análisis Nivel 2 Escuela

Índice	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elemento
I. Recursos didácticos	Disponibilidad	Estudiantes	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Estudiante. E6. ¿Tienes texto de Lenguaje para usar en clase? ¿Tienes texto de Matemática para usar en clase? ¿Tienes cuadernos o libretas para tomar notas en clase? En tu sala, ¿hay un estante o caja con libros para que ustedes lean?
II. Ambiente	Ambiente del aula	Estudiantes	Cuantitativa Escala Intervalar	E7. Durante tus clases... ¿Hay ruido y desorden en tu sala? ¿Hay burlas entre compañeros? ¿Los profesores se molestan con ustedes? ¿Los estudiantes nos quedamos sin nada que hacer? ¿Los profesores tienen que esperar largo rato a que los estudiantes nos tranquilicemos?
		Docente		Cuestionario: Profesor P25. Puedo realizar mis clases sin interrupciones Cuando estoy explicando algo, los estudiantes prestan atención Disfruto mucho haciendo clases en este curso Los estudiantes son agresivos entre sí Los estudiantes suelen ayudar a los que les cuesta más Los estudiantes muestran respeto por sus compañeros
Categoría - Escuela	Dimensión de Análisis	Unidad de Observación	Naturaleza y Escala	Instrumento y Elemento
I. Hábitat	Zona	Directores	Cuantitativa Escala Intervalar	Cuestionario: Director. D11. Su escuela se encuentra en una localidad de: 2000 habitantes o menos... D12. ¿Cómo caracterizaría usted la zona donde está ubicada su escuela?
II. Recursos materiales	Disponibilidad	Directores	Cuantitativa Escala Intervalar	D14. ¿Con qué instalaciones cuenta la escuela? D15. ¿Cuántos computadores hay en la escuela para uso de los estudiantes? D16. En cuanto al equipamiento de las aulas... D17. ¿Con cuáles de estos servicios cuenta la escuela? D18. Los textos escolares que usan los estudiantes en esta escuela... D29. En su centro educativo, ¿ocurre que la cantidad de postulaciones excede la cantidad de cupos disponibles para admitir a estudiantes?

III. Gestión	Liderazgo	Docentes Directores	Cuantitativa Escala Intervalar	P26. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta escuela D25. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta escuela D28. ¿Esta escuela cuenta con un consejo escolar o instancia de gestión similar?
	Equipo directivo	Docentes Directores	Cuantitativa Escala Intervalar	P27. El equipo directivo de esta escuela... P28. ¿Con qué frecuencia suceden estas cosas en su escuela? D24. Respecto a las decisiones sobre las siguientes acciones, ¿qué participación tiene el equipo directivo u otros integrantes de la escuela?

Respecto al análisis multinivel, el método de análisis utilizado ha sido el modelo lineal jerárquico de dos niveles que considera pesos muestrales y valores plausibles. El análisis jerárquico tiene por objetivo modelar estadísticamente la influencia del contexto sobre las actitudes o comportamientos del individuo. En ciencias sociales permite estimar el efecto de las variables de la estructura social y económica sobre el individuo. El modelo final se estimó con el método RML, máxima verosimilitud restringida. Una vez generados los índices de los factores se efectuó un análisis multinivel a fin de identificar la magnitud de las diferencias del desempeño en matemática y lectura, en relación al origen social (*factores extraescolares*) de los estudiantes paraguayos de tercer grado y los procesos escolares (*factores escolares*)⁴.

MODELOS DE ESTIMACIÓN

El modelo final de análisis multinivel, para la *prueba de lectura*, se estima con el método RML, máxima verosimilitud restringida. Para los efectos fijos, el modelo del nivel 1 contiene el intercepto b_0 y los índices de actitud, capital cultural, ambiente de aula y origen social con pendientes b_1 a b_4 e interceptos $g_{1,0}$ a $g_{4,0}$, respectivamente. Los predictores están centrados en la media del grupo y la varianza residual se ubicó en 0. El modelo del nivel 2 contiene el intercepto y los índices de hábitat, recursos materiales, trabajo docente, gestión y entorno de la escuela con interceptos $g_{0,0}$ a $g_{4,0}$. Todos los predictores están centrados en la gran media. Las ecuaciones son, para el

4 En las tablas del anexo I se resumen los niveles, categorías, elementos que conforman la eficacia escolar, el valor del coeficiente de correlación Rho y su significación con las pruebas TERCE

Nivel 1:

$$Y = b_0 + b_1 * \text{actitud ante la escuela} + b_2 * \text{capital cultural} + b_3 * \text{ambiente del aula} + b_4 * \text{origen social} + r$$

Nivel 2:

$$b_0 = g_{0,0} + g_{0,1} * \text{hábitat} + g_{0,2} * \text{recursos materiales} + g_{0,3} * \text{trabajo docente} + g_{0,4} * \text{gestión} + g_{0,5} * \text{entorno escolar} + u_0$$

donde, $b_1 = g_{1,0}$ $b_2 = g_{2,0}$ $b_3 = g_{3,0}$ $b_4 = g_{4,0}$

El modelo final, para la *prueba de matemática*, se estima con el método RML, máxima verosimilitud restringida. Para los efectos fijos el modelo del nivel 1 contiene el intercepto b_0 y los índices de origen social, ambiente de aula, capital cultural y actitud ante la escuela con pendientes b_1 a b_4 e interceptos $g_{1,0}$ a $g_{4,0}$, respectivamente. Los predictores están centrados en la media del grupo y la varianza residual se ubicó en 0. El modelo del nivel 2 contiene el intercepto y los índices de hábitat, recursos materiales, trabajo docente, gestión y entorno de la escuela con interceptos $g_{0,0}$ a $g_{4,0}$. Todos los predictores están centrados en la gran media. Las ecuaciones de los modelos son para el

Nivel 1:

$$Y = b_0 + b_1 * \text{origen social} + b_2 * \text{ambiente del aula} + b_3 * \text{capital cultural} + b_4 * \text{actitud ante la escuela} + r$$

Nivel 2:

$$b_0 = g_{0,0} + g_{0,1} * \text{hábitat} + g_{0,2} * \text{recursos materiales} + g_{0,3} * \text{trabajo docente} + g_{0,4} * \text{gestión} + g_{0,5} * \text{entorno escolar} + u_0$$

donde, $b_1 = g_{1,0}$ $b_2 = g_{2,0}$ $b_3 = g_{3,0}$ $b_4 = g_{4,0}$

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN EN PARAGUAY

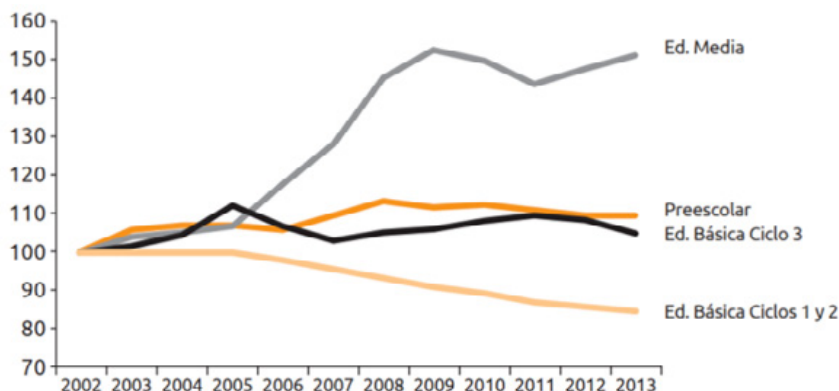
Según el Informe de *Perfiles de la exclusión educativa en Paraguay*, la matrícula por nivel educativo desde el año 2002 hasta el año 2013 presentó un incremento en el nivel de la Educación Media, una relativa estagnación en el nivel Preescolar y en el tercer ciclo de la Educación Básica (ciclo preliminar a la Educación Media) y un decrecimiento en los dos primeros ciclos de la Educación Escolar Básica.

En efecto, la matrícula en el nivel Preescolar aumentó cerca de 10 puntos porcentuales en el período, aunque el principal incremento se dio entre el 2002 y el 2009, constatándose un aumento de la cobertura para el grupo de edad de 3 a 5 años de edad (ID, 2015: 34).

Por otra parte, la matrícula de los dos primeros ciclos de la Educación Escolar Básica cayó sostenidamente. Este proceso no es resultante de la desescolarización, sino más bien por el decrecimiento demográfico de los grupos de edad interiores y por la disminución de la repitencia escolar (que engrosaba artificialmente la matrícula de los niveles en cuestión). En contrapartida, la matrícula del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica aumentó 5 puntos porcentuales en el período, aunque el principal incremento se dio entre el 2002 y el 2010 (con una provisoria caída entre 2005 y 2007) (ID, 2015: 35).

La Educación Media fue el nivel que experimentó el mayor incremento en el período, con el aumento de la matrícula en 50 puntos porcentuales (ID, 2015: 35).

Figura 1. Tendencia de la matrícula en los niveles educativos. Período 2002-2013



Fuente: Investigación para el Desarrollo, *Perfiles de la exclusión educativa*, 2015.

Como se constata en la Figura 1, en el año 2002 había una proporción elevada de estudiantes en primer grado y una pendiente descendente en los grados subsiguientes⁵.

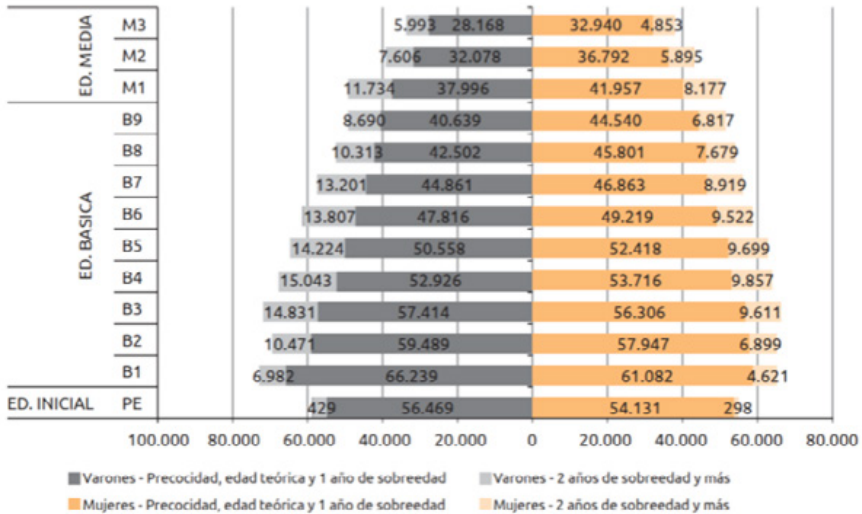
Este hecho se debe a la sobrecarga de estudiantes a causa de los flujos de reprobación y deserción temporal en el grado, así como por procesos como el ingreso tardío. Asimismo, la pendiente descendente da cuenta de la desescolarización, que en 2013 continúa aunque la situación crítica en primer grado se ha destensionado dando cuenta

5 Los valores de la ordenada son porcentajes de matrícula bruta, en la abscisa los años del período.

de una progresión de los estudiantes al inicio del nivel. Esto da cuenta de una mayor eficacia externa, es decir, en la retención de estudiantes en todos los niveles y en el acceso a la Educación Media.

Las proporciones de rezago escolar, en el sistema educativo paraguayo, son más altas para los varones en todos los grados y niveles. Los primeros grados de la Educación Escolar Básica dan cuenta del aumento marcado de estudiantes con rezago a causa del fracaso escolar. El grupo de estudiantes con rezago disminuye a medida que aumenta el año de estudio a partir del grado 3. Comparando, empero, la proporción de estudiantes con rezago la tendencia se mantiene. Sobre todo a partir de grado 7, en el que tiene lugar una disminución progresiva de la matriculación, resultante del proceso concomitante de reprobación y deserción.

Figura 2: Distribución de la matrícula por grado-curso y edad. Año 2013



Fuente: Investigación para el Desarrollo, *Perfiles de la exclusión educativa*, 2015.

En términos de la continuidad escolar, se constata en primer lugar que la repitencia y el rezago se incrementan marcadamente en los tres primeros grados de la Educación Escolar Básica. En segundo lugar, el rezago se conserva en proporciones similares entre los grados 4 y 6, aunque la matrícula disminuye progresivamente desde dicho ciclo. Entre los grados 7 a 9 disminuye la matrícula, debido posiblemente a que los estudiantes que terminan desertando ya estaban en una situación de rezago. En los cursos 1 a 2 de la Educación Media, la disminución de la matrícula es más marcada luego del aumento

precedente de la proporción de estudiantes en situación de repitencia y rezago. La conjunción de una y otra contribuye el proceso de desescolarización (y a su análisis). Sin embargo, los niveles de repitencia son relativamente bajos, tanto para entender el rezago como la paulatina desescolarización.

EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA

RESULTADOS EN LAS EVALUACIONES

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes paraguayos del tercer grado, en las disciplinas de Lectura y Matemática, se muestran los resultados obtenidos por el país y se los compara con el promedio regional (700 puntos en cada prueba) señalando las diferencias significativas:

Tabla 1. Comparación de los resultados de las pruebas en Paraguay y la media regional

Grado	Disciplina	Puntaje medio en la prueba	Media regional	Error standard regional
3°	Lectura	653	700	1,22
	Matemática	652	700	1,28

Fuente: Logros de Aprendizaje Paraguay, UNESCO (2015)

Paraguay presenta puntajes significativamente más bajos que la media regional en el grado y áreas evaluadas. Los puntajes se agrupan en niveles de desempeños que operan como descriptores de lo que los estudiantes son capaces de hacer según el puntaje obtenidos en las evaluaciones, de esta manera los estudiantes paraguayos presentan la siguiente distribución:

Tabla 2. Distribución de estudiantes por niveles de desempeño en las pruebas de Lectura y Matemática

País	Disciplina	Niveles de desempeño			
		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Paraguay	Lectura	57,4%	19,7%	16,2%	6,7%
	Matemática	66,5%	17,1%	12,6%	3,8%
Región	Lectura	18,4%	51,5%	16,4%	13,7%
	Matemática	47,2%	23,3%	22,1%	7,4%

Fuente: Logros de Aprendizaje Paraguay, UNESCO (2015)

La distribución de los estudiantes paraguayos de tercer grado, según el nivel de desempeño, muestra un patrón bastante estable, la mayor proporción de estudiantes se concentra en el nivel más bajo de desempeño, demostrando competencias básicas, según los contenidos

evaluados en dichas disciplinas. A partir de estos hallazgos se puede ver que los estudiantes paraguayos se encuentran en situación de rezago en cuanto a su desempeño académico, en lectura más de la mitad de los estudiantes de tercer grado (57,4%) se hallan en el nivel 1, siendo apenas capaces de “localizar información explícita o repetida literalmente, extraer conclusiones a partir de ideas evidentes, inferir significados conocidos y reconocer tipos de textos breves” (UNESCO, 2015: 24-25). De igual manera, en Matemática la mayor cantidad de estudiantes se ubica también en el nivel 1 (66,5%), modo que la mayoría son capaces de “ordenar números naturales, comparar cantidades, identificar figuras geométricas básicas y elementos faltantes en secuencias simples, leer datos explícitos” (UNESCO 2015: 50). Con estas habilidades culminan los estudiantes paraguayos el primer ciclo de la Educación Primaria, con las consabidas consecuencias que el escaso repertorio de competencias tiene en la trayectoria académica de un estudiante.

CORRELACIONES

Previo a al modelado de los factores asociados a los resultados obtenidos por los estudiantes paraguayos de tercer grado propuestos desde esta investigación, se realizaron correlaciones de las categorías conceptuales propuestas según los niveles de análisis.

En las variables del nivel estudiante y su familia, que constituyen el *Nivel 1*, por un lado, así como las categorías del proceso de aprendizaje y de la organización escolar, por el otro, se constató que las primeras se relacionan linealmente en sentido directo y significativamente con las puntuaciones de las pruebas de Lectura y Matemática.

Los valores del coeficiente r son mayores en lectura. Es decir, el sentido positivo indica mayor probabilidad de que valores altos de cada categoría del estudiante y su familia influyan en puntuaciones altas de las pruebas de Lectura y Matemática. A su vez, el origen social del estudiante es la categoría de mayor relación con ambas pruebas seguido por el capital cultural. El conjunto de situaciones que los estudiantes viven en sus aulas y conforman el entorno es el tercer factor de peso. Atendiendo la edad de los estudiantes, cuyas familias de origen aportan un “capital inicial”, es lógico hallar más énfasis de estas relaciones en lectura.

Tabla 3. Correlaciones de las categorías de análisis del Nivel 1 Estudiante, con los puntajes de Lectura y Matemática

Categoría	Estadísticos	Lectura	Matemática
Origen social	Correlación de Pearson	0,40956**	0,36348**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000
	N	1.541	1.218
Capital cultural	Correlación de Pearson	0,30595**	0,27031**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000
	N	1.541	1.218
Actitud hacia la escuela	Correlación de Pearson	0,16291**	0,13739**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000
	N	1.541	1.218
Ambiente del aula	Correlación de Pearson	0,21009**	0,14518**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000
	N	1.541	1.218

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 3. Relación del origen socioeconómico y el puntaje de Lectura. Se observa que los valores bajos del índice de origen social se corresponden con puntajes bajos en Lectura y altos índices con altos puntaje en la disciplina evaluada. El valor de r^2 indica que la varianza del puntaje en Lectura se explica en un 16,8% por el índice representado.

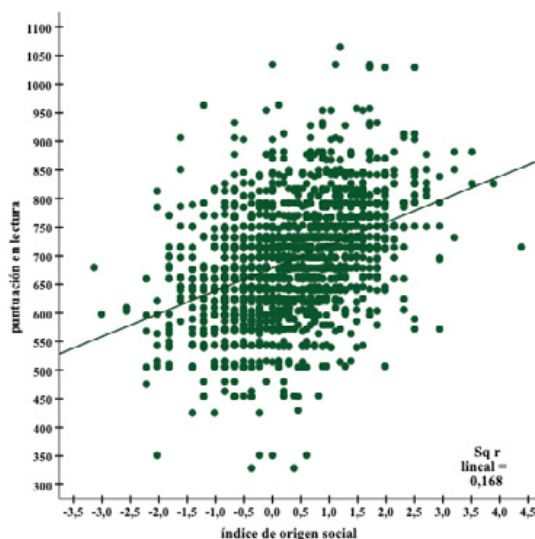


Figura 4. Relación del origen socioeconómico y el puntaje de Matemática. Con respecto al rendimiento de los estudiantes en Matemática, el índice de origen socioeconómico explica el 13.2% de la variación de la puntuación. Según se observa en la distribución, puntajes bajos en Matemática se corresponden con bajos índices de socioeconómico y altos con mejores desempeños en Matemática.

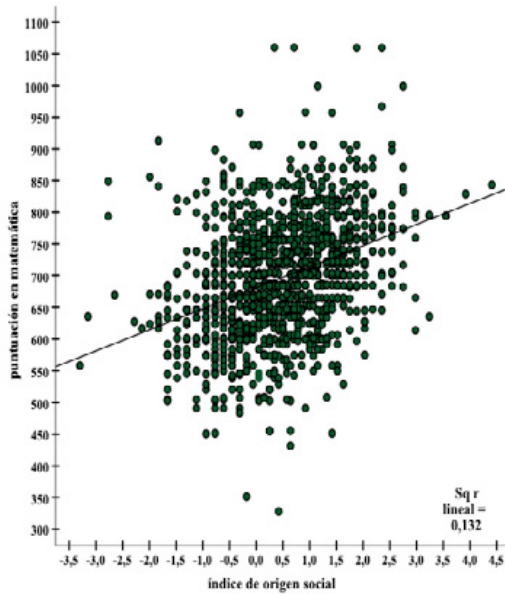


Figura 5. Relación del capital cultural con el puntaje de Lectura. El índice de capital cultural mejora en 9,4% el pronóstico de la puntuación en Lectura. La distribución de los valores es más dispersa, por eso el porcentaje mencionado del puntaje en Lectura está explicado por el capital cultural.

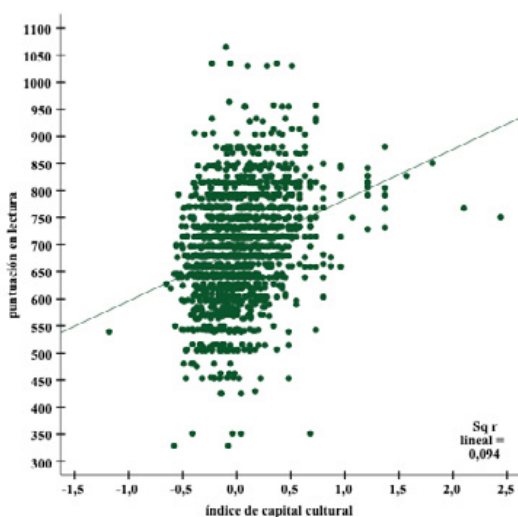
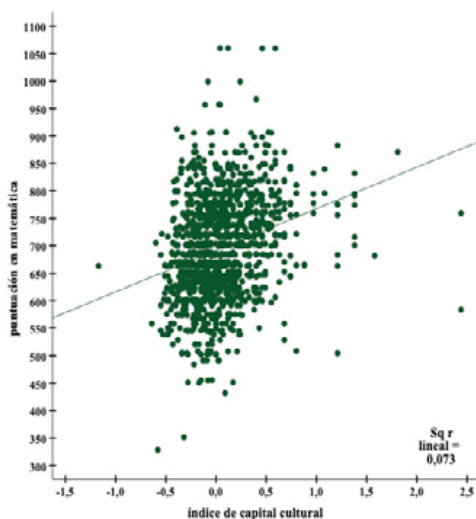


Figura 6. Relación del Capital cultural con el puntaje de Matemática. En relación al índice de capital cultural, este explica el 7,3% de la varianza de la puntuación en Matemática, donde bajos puntajes en el área se relacionan con un menor capital cultural y, a la inversa, mayores puntajes en Matemática están vinculados con un mayor índice de capital cultural.



En el *Nivel 2*, correspondiente a la escuela, las categorías hábitat y recursos materiales se relacionan significativamente en sentido directo con las puntuaciones de ambas pruebas y con valores mayores en Lectura. La gestión correlaciona también linealmente en sentido positivo con la prueba de lectura pero no con la de Matemática para la cual el coeficiente es negativo. Además, el entorno resultó negativo y el trabajo docente positivo pero ambos no significativos con las pruebas.

Tabla 4. Correlaciones de las categorías de análisis del Nivel 2 Escuela con los puntajes de Lectura y Matemática

Categoría	Estadísticos	Lectura	Matemática
Hábitat	Correlación de Pearson	0,46239**	0,26628**
	Sig. (bilateral)	,00000	,00016
	N	197	197
Recursos materiales	Correlación de Pearson	0,53695**	0,41494**
	Sig. (bilateral)	,00000	,00000
	N	197	198
Trabajo docente	Correlación de Pearson	0,03904	0,06799
	Sig. (bilateral)	,58691	,36180
	N	196	182
Gestión	Correlación de Pearson	0,23621**	-0,03384
	Sig. (bilateral)	,00089	,63684
	N	195	197
Entorno	Correlación de Pearson	-0,01875	-0,03071
	Sig. (bilateral)	,79323	,66753
	N	198	198

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 7. Relación del Hábitat escolar con el puntaje en Lectura. El índice de hábitat, entendiéndose el entorno de la escuela, explica en 21,4% las variaciones de la puntuación en Lectura. El gráfico representa una clara tendencia a que mayor índice del hábitat de los establecimientos escolares se ve un aumento en el desempeño de Lectura.

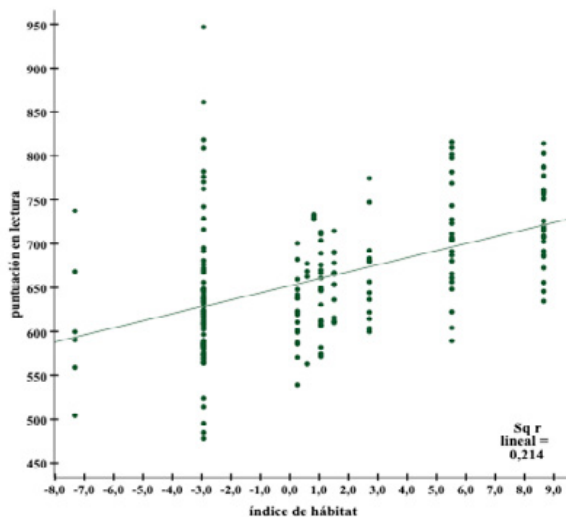


Figura 8. Relación del hábitat escolar y el rendimiento de Matemática. En lo que hace al Nivel 2 que incluye los factores de la escuela, el índice de hábitat de los establecimientos escolares explica el 7,1% de la varianza de los puntajes obtenidos en Matemática, donde los mayores puntajes obtenidos en el área se vinculan con un mayor índice de hábitat.

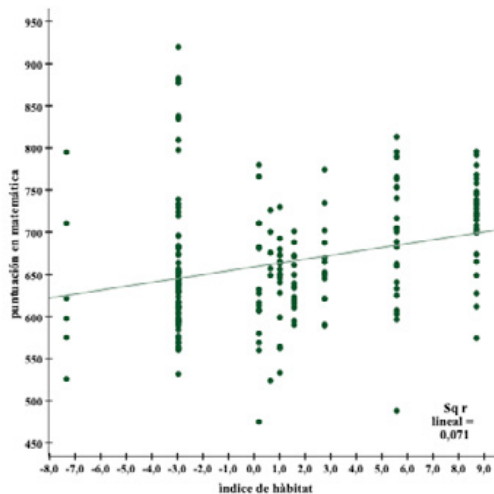


Figura 9. Relación de los recursos materiales de la escuela con el puntaje de Lectura. En relación al índice de los recursos materiales de la escuela, el mismo explica un 28,8% de las variaciones de la puntuación en Lectura, porcentaje considerable de la varianza. Así, los elevados recursos materiales inciden en un mejor desempeño en Lectura y menor índice con bajos puntajes.

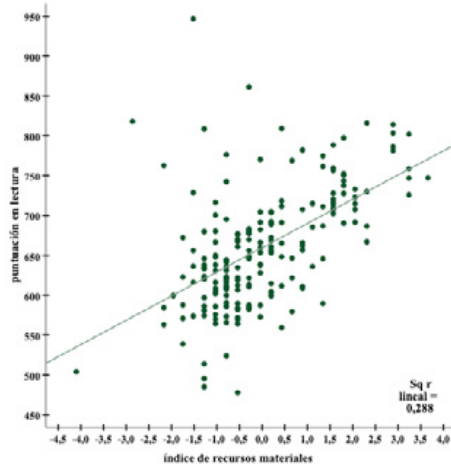
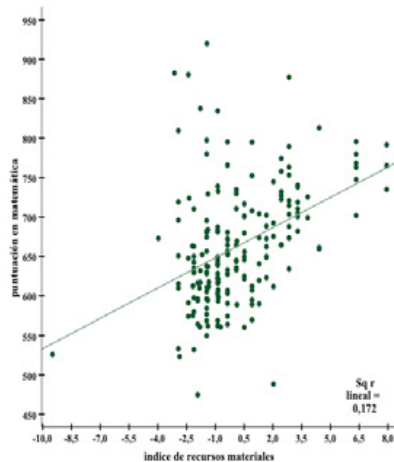


Figura 10. Relación de los recursos materiales de la escuela con el puntaje de Matemática. El índice cuyo porcentaje explica la mayor varianza del Nivel 2, es de los recursos materiales con que cuentan los establecimientos escolares, de modo que el 17,2% explica la variabilidad de los puntajes obtenidos en relación con el índice. Así, un mayor índice en recursos materiales se vincula con los puntajes más altos en Matemática.



ANÁLISIS MULTINIVEL

PRUEBA DE LECTURA

En cuanto al análisis multinivel, la puntuación media en la prueba de lectura fue de 677,98 para todas las escuelas y estadísticamente significativo ($p < 0.001$).

Tabla 5. Estimación final de los efectos fijos del modelo nulo - Lectura

Estimación final de los efectos fijos					
Efecto fijo	Coefficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p
intercepto 1, b_0					
intercepto 2, $g_{0,0}$	677,9847	5,16497	131,266	186	0,000

La correlación intra-clase r es $3787,25 / (3787,25 + 671,74)$ o sea 0,85.

Tabla 6. Estimación final de los componentes de la varianza del modelo nulo - Lectura

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	c^2	p
intercepto 1, u_0	61,54061	3787,24647	186	1016,03276	0,000
nivel 1, r	8,19599	671,74328			

Se interpreta que el 84,94% de la variabilidad de la puntuación en lectura se atribuye a las diferencias entre escuelas. *Es el efecto escolar y su alto valor da cuenta de la desigualdad* traducida en el perfil socioeconómico de los establecimientos. Al respecto, en un estudio de Luis Ortiz (2016) se constata que las diferencias entre los establecimientos, según se traten de gestión pública o privada, son significativas en el rendimiento en el área de comunicación del tercer grado de la educación escolar básica (Ortiz, 2016: 56).

El modelo arroja 6 (seis) factores estadísticamente significativos ($p < 0.01$), a saber: hábitat, recursos materiales y gestión (nivel 2); origen social, capital cultural y ambiente del aula (nivel 1). Cada factor aludido ejerce un efecto sobre la media de la puntuación de Lectura el cual disminuyó a 674,95 puntos, que es la media para los estudiantes con valor 0 en los predictores y cuya diferencia respecto al modelo nulo es la desviación a la gran media. *En efecto, tres categorías provocarían aumentos de 22,18 puntos, de 13,90 puntos y de 8,70 puntos, respectivamente, si el capital cultural, los recursos materiales y el origen social aumentasen 1 desviación típica.*

Con igual lógica, *habría aumentos menores en Lectura, o sea de 4,77 y 3,99 puntos si varían el ambiente del aula y el hábitat de la escuela. Por el contrario, el aumento de 1 desviación típica en gestión disminuiría en 9,82 puntos la prueba de Lectura.*

Tabla 7. Estimación de los efectos fijos del modelo final de Lectura

Estimación final de los efectos fijos						
Efecto fijo	Coficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p	
intercepto 1, b_0						
intercepto 2, $g_{0,0}$	674,948	4.412027	152.979	181	0,000	
Hábitat	intercepto $g_{0,1}$	3,992	1.302107	3.066	181	0.003
Recursos materiales	intercepto $g_{0,2}$	13,897	3.506411	3.963	181	0.000
Trabajo docente	intercepto $g_{0,3}$	3,469	3.686964	0.941	181	0.348
Gestión	intercepto $g_{0,4}$	-9,822	3.463695	-2.836	181	0.006
Entorno escolar	intercepto $g_{0,5}$	0,817	1.847427	0.442	181	0.659
Actitud ante la escuela	pendiente b_1 intercepto $g_{1,0}$	-0,164	8.705287	-0.019	181	0.985
Capital cultural	pendiente b_2 intercepto $g_{2,0}$	22,181	8.331552	2.662	1531	0.008
Ambiente del aula	pendiente b_3 intercepto $g_{3,0}$	4,772	0.889002	5.368	1531	0.000
Origen social	pendiente b_4 intercepto $g_{4,0}$	8,702	3.366119	2.585	1531	0.010

La varianza del nivel escuela es menor que en el modelo nulo.

Tabla 8. Estimación de los componentes de la varianza del modelo final de Lectura

Estimación final de los componentes de la varianza						
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza		g.l.	c^2	p
intercepto 1, u_0	49,70912	2470,99703		181	663,49126	0,000
nivel 1, r	80,73568	6518,24978				

PRUEBA DE MATEMÁTICA

En lo que respecta a la prueba de Matemática, la puntuación media en dicha prueba es 681,40 para todas las escuelas y estadísticamente significativo ($p < 0.001$).

Tabla 9. Estimación de los efectos fijos del modelo nulo – Matemática

Estimación final de los efectos fijos					
Efecto fijo	Coficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p
intercepto 1, b_0					
intercepto 2, $\theta_{0,0}$	681,4002	5,3259	127,941	159	0,000

La correlación intra-clase r es $3288,34/(3288,34+5.813,31)$ o sea 0,36.

Tabla 10. Estimación de los componentes de la varianza del modelo nulo – Matemática

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	c^2	p
intercepto 1, u_0	57,34405	3288,33994	159	775,49645	0,000
nivel1, r	76,24505	5.813,30803			

El 36,13% de la variabilidad de la puntuación en Matemática se atribuye a las diferencias entre escuelas. *Es el efecto escolar y su valor bajo indica igualdad relativa, o sea que la incidencia de las escuelas no aportan significativamente a la variabilidad del puntaje*, como ya lo mostrara el estudio de Ortiz en el que se verifica que las diferencias entre los establecimientos –sean de gestión pública o privada–no son significativas para explicar el rendimiento en el área de Matemática del tercer grado de la Educación Escolar Básica (Ortiz, 2016: 59).

Se obtuvieron 3 (tres) factores estadísticamente significativos: recursos materiales (nivel 2); capital cultural y ambiente del aula (nivel 1). La media de la puntuación de Matemática bajó a 678,45 puntos, igualmente en tanto media para los estudiantes con valor 0 en los predictores y cuya diferencia respecto al modelo nulo es la desviación a la gran media. *Con el aumento en 1 desviación típica del capital cultural, de los recursos materiales de la escuela y del ambiente del aula, la prueba de Matemática aumentaría en 24,02 puntos, 11,28 y 7,73 puntos respectivamente.*

Asimismo, *habría aumentos menores en Matemática, de 3,47 y 2,39 puntos, si varían tanto el trabajo docente como la gestión. Sin embargo, el aumento de 1 desviación típica en actitud ante la escuela reduciría 2,85 puntos la prueba de Matemática.*

Tabla 11. Estimación de los efectos fijos del modelo final de Matemática

Estimación final de los efectos fijos						
Efecto fijo	Coficiente	Error típico	t	g.l. aprox.	p	
intercepto 1, b_0						
intercepto 2, $g_{0,0}$	678,453	4,861	139,582	154	0,000	
Hábitat	intercepto $g_{0,1}$	1,143	1,374	0,832	154	0,407
Recursos materiales	intercepto $g_{0,2}$	11,279	1,887	5,977	154	0,000
Trabajo docente	intercepto $g_{0,3}$	3,469	11,537	0,592	154	0,554
Gestión	intercepto $g_{0,4}$	2,386	15,099	0,158	154	0,875
Ambiente escolar	intercepto $g_{0,5}$	0,163	1,906	0,086	154	0,932
Origen social	pendiente b_1 intercepto $g_{1,0}$	7,622	4,074	1,871	1096	0,061
Ambiente del aula	pendiente b_2 intercepto $g_{2,0}$	7,733	2,609	2,963	1096	0,004
Capital cultural	pendiente b_3 intercepto $g_{3,0}$	24,023	9,852	2,438	1096	0,015
Actitud ante la escuela	pendiente b_4 intercepto $g_{4,0}$	-2,853	8,799	-0,324	1096	0,746

La varianza del nivel escuela es menor que en el modelo nulo.

Tabla 12. Estimación de los componentes de la varianza del modelo final de Matemática

Estimación final de los componentes de la varianza					
Efecto aleatorio	Desviación típica	Componentes de la varianza	g.l.	c^2	p
intercepto 1, u_0	47,60688	2266,41470	154	529,97547	0,000
nivel 1, r	75,34227	5676,45713			

CONCLUSIONES

El incremento del acceso a la educación en Paraguay como resultado de la reforma educativa que inició en 1993, conllevó en el corto plazo una masificación escolar pero un proceso concomitante de estagnación de la eficacia escolar (Baird y Elías 2014; Suárez, Zarza y Elías, 2016). En otras palabras, a pesar que el proceso de reforma implicó un aumento de la escolarización y un relativo incremento de la escolaridad media, tuvo como efecto innegable el rezago de la calidad educativa, en especial en los entornos escolares institucionales que afectan a los sectores sociales que tienen poco control sobre su capacidad adquisitiva.

En este sentido, a pesar de la expansión escolar, el sistema educativo paraguayo sostuvo (o incluso acentuó) los procesos de reproducción social en tanto no incidió en la capacidad de la estructura socioeconómica (en especial del mercado de trabajo) de extender su capacidad de absorción de la población económicamente activa (Merle, 2002; Shavit y Bloosfeld, 1994). Concomitantemente, la expansión del sistema educativo generó un incremento de la selectividad del mercado laboral, habilitando un nuevo criterio de estructuración de las clasificaciones socioeconómicas dado el aumento de las calificaciones negociables en el mercado (Ortiz, 2016).

La escuela, otrora con una escasa incidencia en los procesos educativos y destinos sociales, aumentó su capacidad de agencia en Paraguay, debido a la presión social por introducir cambios en la educación y debido a ciertas actuaciones de la política educativa para dotar de condiciones a estudiantes que provienen, especialmente, de sectores sociales desfavorecidos (Ortiz, 2014; Baird y Elías, 2014).

En términos de las definiciones de este estudio, se verifica que el factor con mayor peso explicativo de la varianza del desempeño en *Lectura* es el capital cultural, seguido por el origen socioeconómico. De hecho, según los resultados, los factores de mayor explicación del rendimiento en *Lectura* se hallan en el *Nivel 1*, que corresponde al del *Estudiante*. Respecto a los factores del *Nivel 2* relativos a la *Escuela*, los recursos materiales han mostrado mayor capacidad de explicación, seguido por el hábitat de los establecimientos escolares. Esto implica que las condiciones sociales de origen inciden gravitadamente en los resultados de los procesos educativos en Paraguay, con efectos del sistema reducidos, aunque no completamente ausentes.

Cada factor ejerce un efecto sobre la media de la puntuación de *Lectura* de modo que un cambio positivo del capital cultural, los recursos materiales de la escuela, el origen socioeconómico, el ambiente del aula y el hábitat de la escuela lo aumentan. Por el contrario, el aumento en gestión disminuiría la media en la prueba de *Lectura*, que implica que la autonomía directiva genera efectos adversos para dicha área y para dicho nivel. Siendo marcadamente elevada la variabilidad de la puntuación en *lectura* se atribuye a las diferencias entre escuelas, lo que da cuenta del efecto escolar comportando desigualdad entre los establecimientos.

En contrapartida, la baja variabilidad de la puntuación en *Matemática* obtenida por los estudiantes no está atribuida a las diferencias entre escuelas, por lo que el efecto escolar con un valor bajo indica una baja incidencia en la puntuación para dicha área, diferente al caso de *Lectura*. El factor con mayor peso explicativo es el capital cultural, seguido por el ambiente del aula —según la percepción de los estudiantes—, así como los recursos materiales de la escuela.

Estos resultados reflejan que la posición que ocupa el estudiante en el espacio social condiciona su rendimiento. El sistema educativo paraguayo otorga una formación de mayor eficacia conforme los estudiantes aumentan sus posiciones en las categorías de origen socioeconómico y capital cultural (de base familiar). El efecto establecimiento, aunque está presente, es reducido y como indican Baird y Elías “los principales factores que explican la variación de puntuación [...] parecen reflejar las características de los estudiantes y no de las escuelas. Y [...] los factores más importantes ‘a nivel escolar’ que podemos medir –ubicación de la escuela (urbana o rural) y si se trata de una escuela privada o pública– son factores que probablemente reflejan las características de los estudiantes y de su familia, más que de la propia escuela” (Baird y Elías, 2014: 28).

Efectivamente, la importancia de la ubicación de la escuela, su acceso a los recursos materiales y la gestión directiva son factores de la eficacia escolar que están asociados con el rendimiento de los estudiantes más bien por el perfil de los establecimientos que traduce características socioeconómicas de origen en los estudiantes más que rasgos institucionales diferenciados entre las escuelas. El modelo formulado muestra una asociación entre el capital cultural del estudiante, el ambiente del aula y los recursos materiales de la escuela con el logro en matemática. Así como en lectura, las condiciones socioculturales son relevantes y su mejoramiento retribuiría en mayor desempeño. Notablemente, las herramientas y estrategias pedagógicas de enseñanza y organización escolar no logran influir significativamente en la puntuación de ambas áreas, de manera que la escuela paraguaya puede considerarse una institución de reproducción de las condiciones sociales de origen.

De esta manera, los procesos escolares operan sobre la base de esas relaciones sociales iniciales, que *son desiguales entre los tipos de familias y grupos* reafirmando que la explicación de la variabilidad en el rendimiento no se debe a la escuela. En efecto, la gestión directiva tiene un peso mucho menor con un efecto negativo exclusivamente sobre la prueba de lectura, mientras el trabajo docente y el entorno escolar no contribuyen a explicar el resultado de ambas áreas bajo evaluación.

La educación paraguaya –socialmente poco inclusiva– se traduce en una polarización entre escuelas públicas de alta concentración demográfica y bajos niveles de capital cultural respecto de las escuelas privadas, lo que implica un alto nivel de segregación. El análisis crítico general remite a la concepción de política educativa, que actualmente descansa en las acciones de la entidad rectora, en este caso el Ministerio de Educación y Ciencias. Dicha política presenta grandes

desafíos de articulación con otras instancias del Estado para una incidencia real en el aprendizaje de los estudiantes, atendiendo que el logro escolar o la eficacia del sistema educativo es una realidad multidimensional. En ese sentido, además de lo que se disponga en el ámbito de los dispositivos pedagógicos respecto a los procesos escolares (*gestión directiva y docente, currículum, estrategias de enseñanza, infraestructura*), hay aspectos extraescolares e involucran a los destinatarios de la política pública en vista que, como pudo comprobarse, los móviles de la desigualdad de eficacia radican en la socialización primaria y secundaria, en el desigual acceso a los recursos socioeconómicos así como en la desigual dotación del capital cultural, todos factores sobre los cuales la política educativa, así como está concebida y formulada en la actualidad, incide poco. Cabe agregar que dicha política aporta recursos insuficientes para la formación continua, el acompañamiento en aula y la profesionalización docente, elementos que mantienen el *status quo* pedagógico.

En este estudio de contribución al análisis de la eficacia del sistema educativo paraguayo, el debate en cuestión es crucial respecto a la calidad de la escolarización temprana de la población escolar. La razón es que si el desempeño es explicado de manera aplastante por factores reproducciónistas es decir, los que se remiten a la familia y a la clase social de origen, aquellos factores “efectivistas”, que se remiten a la escuela y la política educativa, tendrían un peso mínimo, si no inexistente. Ese no es el caso en las evidencias que se constatan en este estudio, según las cuales a pesar de la propensión a la reproducción social hay un cierto margen de maniobra para la enseñanza y los entornos institucionales que, sin duda, requieren fortalecerse.

BIBLIOGRAFÍA

- Baird, K., Elías, R. 2014 “Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel” en *Revista Paraguaya de Educación* Vol. 1, N° 4.
- Blanco Bosco, E. 2008 “Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 6, N° 1.
- Bernstein, B. 1989 “Clases sociales, lenguaje y socialización” en *Clases sociales, códigos y control I* (Madrid: Akal).
- Bogoya, D., Barragán, S., Contento, M. y Ocaña, A. 2014 “Calibración de instrumentos de evaluación. Clasificación en Matemáticas en la Universidad Jorge Tadeo Lozano” en *Revista Complutense de Educación* Vol. 25, N° 2.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. 1996 *La Reproducción. Elementos para*

- una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara).
- Bourdieu, P. 2005 *Capital cultural, escuela y espacio social* (México: Siglo XXI).
- Carroll, J.B. 1963 “A model of school learning” en *Teachers College Record* N° 64.
- Cervini, R. 2002 “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 7 N° 16.
- Coleman, J. S. et. al. 1966 *Equality of Educational Opportunity* (Washington: National Center for Educational Statistics).
- Creemers, B. P. M. 1994 *The effective classroom* (London: Cassell).
- Creemers, B. P.M. 2000 *The Comprehensive Model of Educational Effectiveness Background. Major Assumptions and Description* (Groningen: Groningen University Press).
- Edwards, V. 1991 *El concepto de calidad de la educación* (Santiago: UNESCO-OREALC).
- Fernández, T. 2007 *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina* (México: El Colegio de México).
- Goldthorpe, J. 2016 “Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process” en *Journal of the British Academy* N° 4.
- Hanushek, E. A. 1979 “Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions” en *Journal of Human Resources* N° 14.
- Hanushek, E. A. y Luque, J. A. 2003 “Efficiency and equity in schools around the world” en *Economics of Education Review* N° 22.
- Hanushek, E. A. 2016 “School human capital and teacher salary policies” *Journal of Professional Capital and Community* Vol. 1, N° 1.
- Investigación para el Desarrollo 2015 *Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay* (Asunción: UNICEF).
- López, N. 2005 *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano* (Buenos Aires: IPEE/UNESCO).
- March J. y Olsen J. 1984 *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Martínez-Garrido, C. 2011 “25 investigaciones clave sobre eficacia escolar” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. XV, N° 3.
- Merle, P. 2002 *La démocratisation de l'enseignement* (Paris: La Découverte).

- Ministerio de Educación y Cultura 2013a *Resultados de las Evaluaciones de los Aprendizajes de los Estudiantes–Área de Comunicación* (Asunción: MEC).
- Ministerio de Educación y Cultura 2013b *Resultados de las Evaluaciones de los Aprendizajes de los Estudiantes–Área de Matemática* (Asunción: MEC).
- Misiego, P. 2014 *Los desafíos de la docencia frente a las infancias excluidas y relegadas* (Asunción: Instituto Desarrollo).
- Monk, D. H. 1992 “Education productivity research: an update and assessment of its role in education finance reform” en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 14, N° 4.
- Mortimore, P. 1993 *School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching*. Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, ERIC, 1-25. En:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358560.pdf>
- Murillo, F. 2003 “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 1, N°1 en: <http://www.ice.deusto.es/trinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>.
- Murillo, F. y Román, M. 2011 “¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. XV, N° 3.
- Murillo, F., Román, M., y Hernández C., R. 2011 “Evaluación educativa para la Justicia Social” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* [S.l.] Vol. 4, N° (1 en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4467/4893>).
- Ortiz, L. 2012 *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo* (Asunción: CEADUC).
- Ortiz, L. 2012 “Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLII, N° 4.
- Ortiz, L. 2016 “Nivel sociocultural y desigualdades de aprendizaje en Paraguay: análisis de las pruebas 2010 del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo” en *Temas de Educación* Vol. 22, N| 1.
- Powell W. y Dimaggio P. 1999 *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Raczynski, D. y Muñoz, G. 2005 *Efectividad escolar y cambio educativo. En condiciones de pobreza en Chile* (Santiago: Ministerio de Educación).

- Shavit, T. y Blossfeld, H.-P. 1994 "Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries" en *British Journal of Educational Studies* Vol. 42, N° 4.
- Suárez Enciso, S., Zarza, D. y Elías, R. 2016 "Factores asociados al Rendimiento Académico de Estudiantes de Paraguay: Un análisis de los resultados del TERCE" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 14, N° 4.
- Treviño, E. 2014 *Factores asociados al logro de los estudiantes. Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Documento informativo (Santiago: OREALC/UNESCO).
- Teddlie, C. y Reynolds, D. 2000 *The International Handbook of School Effectiveness Research* (London: Falmer Press).
- UNESCO-OREALC 2006 *Reporte técnico de los instrumentos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (Santiago: OREALC/UNESCO).
- UNESCO-OREALC 2010 *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe en el Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo* (Santiago: OREALC/UNESCO).
- UNESCO-OREALC 2014 *Primera entrega de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (TERCE)* (Santiago: OREALC/UNESCO).
- UNESCO-OREALC 2015 *Informe de resultados: logros de aprendizaje. Resumen ejecutivo* (Santiago: OREALC/UNESCO).
- UNESCO-OREALC 2016 *Reporte técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (TERCE)* (Santiago: OREALC/UNESCO).
- Walberg, H.J. 1986 "Syntheses of research on teaching" en *Handbook of Research on Teaching* (New York: MacMillan).
- Wößmann, L. 2000 "Schooling Resources, Educational Institution and Student Performance: The International Evidence" en *Kiel Working Paper* N° 983.
- Wößmann, L. 2009 "Families, Schools, and Primary-School Learning: Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective" en *Applied Economics* Vol. 42, N° 21.

ANEXO I. NIVELES, CATEGORÍAS Y DIMENSIONES DE LAS VARIABLES, VALOR DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN RHO Y SU SIGNIFICACIÓN CON LAS PRUEBAS TERCE.

NIVEL 1: ESTUDIANTE Y SU FAMILIA

Categoría	Dimensión	Variables	Lectura	Matemática	
I. Origen social	Ingresos	F12. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra actualmente el ingreso total líquido del hogar?	0,33**	0,30**	
		F20. La familia recibe dinero del Estado cuando cumple con...	1. controles médicos	-0,12**	-0,16**
			2. asistencia escolar	-0,24*	-0,17**
	Bienes y Servicios	F14. ¿De qué material es la mayor parte de los pisos de su vivienda?		0,34**	0,26**
		F15. Servicios en el hogar	1. luz eléctrica	0,10**	0,05**
			2. agua potable	0,18**	0,14**
			3. desagüe o alcantarillado	0,24**	0,21**
			4. recolección de basura	0,323**	0,265**
			5. teléfono fijo	0,325**	0,276**
			6. televisión por cable o satelital	0,251**	0,208**
			7. conexión a Internet	0,346**	0,300**
		F16. ¿Cuántos bienes tiene en su hogar?	1. televisor	0,316**	0,259**
			2. radio o equipo de música	0,217**	0,202**
			3. computador	0,371**	0,328**
			4. refrigerador	0,265**	0,216**
			5. lavadora de ropa	0,208**	0,159**
			6. celular sin acceso a Internet	0,088**	0,077**
			7. celular con acceso a Internet	0,316**	0,273**
8. vehículo con motor	0,247**		0,225**		

II. Capital cultural	Formación	F9. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?	1. padre	0,317**	0,253**
			2. madre	0,367**	0,282**
	Bienes	F21. ¿Cuántos libros hay en la casa del niño?	0,378**	0,294**	
	Actitud	F22. Marque las alternativas que más se parecen a su forma de pensar	1. leer es cansador	-0,143**	-0,083**
			2. me gustaría leer todos los días	0,044*	-0,001 ^{ns}
			3. los libros son aburridos	-0,112**	-0,086**
		F23. Usted lee para ...	1. entretenerme	0,036 ^{ns}	0,022 ^{ns}
			2. informarme	0,177**	0,133**
	Hábitos	F28. ¿Con qué frecuencia en su familia realizan este tipo de actividades?	3. trabajo o estudios	0,097**	0,104**
			4. ayudar a los niños en la escuela	0,051*	0,030 ^{ns}
5. entretener a los niños			0,010 ^{ns}	0,003 ^{ns}	
1. leemos juntos un libro o una revista			0,063**	0,027 ^{ns}	
2. jugamos juegos de consola o juegos...			0,257**	0,223**	
3. vamos al cine o al teatro			0,246**	0,209**	
4. hacemos tareas del colegio juntos			0,171**	0,111**	
5. vamos a museos o bibliotecas			0,128**	0,068**	
6. vemos juntos televisión			0,071**	0,034 ^{ns}	
7. comentamos las noticias			0,042 ^{ns}	-0,009 ^{ns}	
8. hacemos deporte juntos	0,029 ^{ns}	0,036 ^{ns}			
9. navegamos por Internet juntos	0,284**	0,240**			
III. Actitud hacia la escuela	Repetición	E9. ¿Has repetido de curso?		-0,307**	-0,289**
		F30. ¿Cuántas veces ha repetido de curso el niño?		-0,250**	-0,248**
	Asistencia	F25. ¿Con qué frecuencia el estudiante ha faltado al colegio en los últimos seis meses?		-0,136**	-0,145**
	Hábitos de estudio Expectativas	F26. En general, ¿cuántos días a la semana el niño estudia en casa o hace tareas para la escuela?		0,205**	0,155**
		F27. En general, ¿cuánto tiempo dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa?		0,098**	0,079**
		F32. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará?		0,298**	0,203**

	Implicación	F32. ¿Con qué frecuencia usted...	1. me aseguro que el estudiante haya hecho todas las tareas escolares	0,122**	0,121**
			2. le pregunto al estudiante qué hizo en la escuela	0,155**	0,094**
			3. le pregunto al estudiante qué notas ha obtenido en la escuela	0,159**	0,126**
		F33. ¿Con qué frecuencia ocurre...	4. recibo informes con las notas del estudiante	0,114**	0,121**
			5. recibo informes o comunicaciones sobre la conducta	0,071**	0,064**
			6. recibo informes sobre el desempeño de la escuela en pruebas...	-0,019 ^{ns}	0,003 ^{ns}
			7. debo firmar las pruebas del estudiante	-0,022 ^{ns}	-0,025 ^{ns}
			8. de la escuela me citan para hablar sobre el estudiante	-0,077 ^{ns}	-0,048**
		F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?	0,099 ^{ns}	0,074**	
		IV. Recursos didácticos	Disponibilidad	E6. Cuéntanos sobre los materiales que utilizas en tu escuela	1. ¿tienes texto de comunicación para usar en clase?
2. ¿tienes texto de matemática para usar en clase?	-0,044*				-0,020 ^{ns}
3. ¿tienes texto de ciencias naturales para usar en clase?	-0,071**				-0,051**
4. ¿tienes cuadernos para tomar notas en clase?	-0,039*				-0,016 ^{ns}
5. en tu sala, ¿hay un estante o caja con libros para que ustedes lean?	-0,139**				-0,123**

V. Ambiente	Ambiente del aula	E7. Durante tus clases...	1. hay ruido y desorden	0,034 ^{ns}	0,040**
			2. hay burlas entre compañeros	0,056**	0,076**
			3. los profesores se molestan con ustedes	0,007 ^{ns}	0,069**
			4. estudiantes nos quedamos sin nada que hacer	0,242**	0,226**
			5. los profesores tienen que esperar largo rato a que los estudiantes nos tranquilicemos	0,112**	0,132**

* significativa al nivel 0.05

** significativa al nivel 0.01

ns no significativa

Categoría	Dimensión	Variables	Lectura	Matemática	
I. Origen social	Ingresos	F12. En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra actualmente el ingreso total líquido del hogar?	0,327**	0,301**	
		F20. La familia recibe dinero del Estado cuando cumple con...	1. controles médicos	-0,208**	-0,157**
			2. asistencia escolar	-0,237**	-0,172**
	Bienes y Servicios	F14. ¿De qué material es la mayor parte de los pisos de su vivienda?	0,337**	0,262**	
		F15. Servicios en el hogar	1. luz eléctrica	0,104**	0,053**
			2. agua potable	0,178**	0,136**
			3. desagüe o alcantarillado	0,236**	0,211**
			4. recolección de basura	0,323**	0,265**
			5. teléfono fijo	0,325**	0,276**
			6. televisión por cable o satelital	0,251**	0,208**
			7. conexión a Internet	0,346**	0,300**
		F16. ¿Cuántos bienes tiene en su hogar?	1. televisor	0,316**	0,259**
			2. radio o equipo de música	0,217**	0,202**
			3. computador	0,371**	0,328**
			4. refrigerador	0,265**	0,216**
5. lavadora de ropa	0,208**		0,159**		
6. celular sin acceso a Internet	0,088**		0,077**		
7. celular con acceso a Internet	0,316**		0,273**		
8. vehículo con motor	0,247**	0,225**			

II. Capital cultural	Formación	F9. ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?	1. padre	0,317**	0,253**
			2. madre	0,367**	0,282**
	Bienes	F21. ¿Cuántos libros hay en la casa del niño?		0,378**	0,294**
	Actitud	F22. Marque las alternativas que más se parecen a su forma de pensar	1. leer es cansador	-0,143**	-0,083**
			2. me gustaría leer todos los días	0,044*	-0,001 ^{ns}
			3. los libros son aburridos	-0,112**	-0,086**
		F23. Usted lee para...	1. entretenerme	0,036 ^{ns}	0,022 ^{ns}
			2. informarme	0,177**	0,133**
			3. trabajo o estudios	0,097**	0,104**
	Hábitos	F28. ¿Con qué frecuencia en su familia realizan este tipo de actividades?	4. ayudar a los niños en la escuela	0,051*	0,030 ^{ns}
			5. entretener a los niños	0,010 ^{ns}	0,003 ^{ns}
			1. leemos juntos un libro o una revista	0,063**	0,027 ^{ns}
			2. jugamos juegos de consola o juegos...	0,257**	0,223**
			3. vamos al cine o al teatro	0,246**	0,209**
4. hacemos tareas del colegio juntos			0,171**	0,111**	
5. vamos a museos o bibliotecas			0,128**	0,068**	
6. vemos juntos televisión			0,071**	0,034 ^{ns}	
7. comentamos las noticias			0,042 ^{ns}	-0,009 ^{ns}	
8. hacemos deporte juntos	0,029 ^{ns}	0,036 ^{ns}			
9. navegamos por Internet juntos	0,284**	0,240**			
III. Actitud hacia la escuela	Repetición	E9. ¿Has repetido de curso?		-0,307**	-0,289**
		F30. ¿Cuántas veces ha repetido de curso el niño?		-0,250**	-0,248**
	Asistencia	F25. ¿Con qué frecuencia el estudiante ha faltado al colegio en los últimos seis meses?		-0,136**	-0,145**
	Hábitos de estudio	F26. En general, ¿cuántos días a la semana el niño estudia en casa o hace tareas para la escuela?		0,205**	0,155**
		F27. En general, ¿cuánto tiempo dedica el niño a estudiar materias escolares o hacer tareas en la casa?		0,098**	0,079**
Expectativas	F32. ¿Cuál cree usted que será el nivel educativo más alto que el niño completará?		0,298**	0,203**	

	Implicación	F32. ¿Con qué frecuencia usted...	1. me aseguro que el estudiante haya hecho todas las tareas escolares	0,122**	0,121**
			2. le pregunto al estudiante qué hizo en la escuela	0,155**	0,094**
			3. le pregunto al estudiante qué notas ha obtenido en la escuela	0,159**	0,126**
		F33. ¿Con qué frecuencia ocurre...	4. recibo informes con las notas del estudiante	0,114**	0,121**
			5. recibo informes o comunicaciones sobre la conducta	0,071**	0,064**
			6. recibo informes sobre el desempeño de la escuela en pruebas...	-0,019 ^{ns}	0,003 ^{ns}
			7. debo firmar las pruebas del estudiante	-0,022 ^{ns}	-0,025 ^{ns}
			8. de la escuela me citan para hablar sobre el estudiante	-0,077 ^{ns}	-0,048**
		F34. ¿Para qué usa la información que le entrega la escuela?	0,099 ^{ns}	0,074**	
		IV. Recursos didácticos	Disponibilidad	E6. Cuéntanos sobre los materiales que utilizas en tu escuela	1. ¿tienes texto de comunicación para usar en clase?
2. ¿tienes texto de matemática para usar en clase?	-0,044*				-0,020 ^{ns}
3. ¿tienes texto de ciencias naturales para usar en clase?	-0,071**				-0,051**
4. ¿tienes cuadernos para tomar notas en clase?	-0,039*				-0,016 ^{ns}
5. en tu sala, ¿hay un estante o caja con libros para que ustedes lean?	-0,139**				-0,123**
V. Ambiente	Ambiente del aula	E7. Durante tus clases...	1. hay ruido y desorden	0,034 ^{ns}	0,040**
			2. hay burlas entre compañeros	0,056**	0,076**
			3. los profesores se molestan con ustedes	0,007 ^{ns}	0,069**
			4. estudiantes nos quedamos sin nada que hacer	0,242**	0,226**
			5. los profesores tienen que esperar largo rato a que los estudiantes nos tranquilicemos	0,112**	0,132**

* significativa al nivel 0.05

** significativa al nivel 0.01

ns no significativa

NIVEL 2: ESCUELA

Categoría	Dimensión	Variables	Lectura	Matemática	
I. Hábitat	Zona	D11. Su escuela se encuentra en una localidad de...	0,467**	0,319**	
		D12. ¿Cómo caracterizaría usted la zona donde está ubicada su escuela?	0,455**	0,284**	
II. Recursos materiales	Instalaciones	D14. ¿Con qué instalaciones cuenta la institución educativa?	1. oficina para el director	0,186**	0,109
			2. oficinas adicionales	0,428**	0,345**
			3. sala de reunión para profesores	0,412**	0,347**
			4. campo o cancha deportiva	0,097	0,090
			5. gimnasio	0,279**	0,274**
			6. sala de computación	0,470**	0,329**
			7. auditorio	0,395**	0,358**
			8. sala de artes y/o música	0,359**	0,361**
			9. enfermería	0,375**	0,324**
			10. laboratorio(s) de ciencias	0,345**	0,299**
			11. biblioteca de la escuela	0,379**	0,274**
	Disponibilidad	D14.a Aproximadamente, ¿cuántos libros hay en la biblioteca?		0,408**	0,288**
			D14.b Aproximadamente, ¿cuántos títulos diferentes posee la biblioteca?	0,432**	0,307**
	Disponibilidad	D15. ¿Cuántas computadoras hay en la institución educativa para uso de los estudiantes?	1. con conexión a Internet	0,432**	0,305**
			2. sin conexión a Internet	0,233**	0,098
Equipamiento	D16. En cuanto al equipamiento de las aulas...	D29. En su institución educativa, ¿ocurre que la cantidad de postulaciones excede la cantidad de cupos disponibles para admitir a estudiantes?	0,191**	0,112	
		D16. En cuanto al equipamiento de las aulas...	1. hay tiza o marcadores de pizarra	0,169*	0,084
			2. mesa para el profesor	0,267**	0,147*
			3. silla para el profesor	0,270**	0,225**
			4. mesa para cada estudiante	0,126	0,124
5. silla para cada estudiante	0,224**	0,136			
Servicios	D17. ¿Con cuáles de estos servicios cuenta la institución educativa?	1. luz eléctrica	-0,069	-0,183*	
		2. agua potable	0,112	0,013	
		3. desagüe o alcantarillado	0,446**	0,325**	
		4. teléfono	0,538**	0,365**	
		5. fax	0,550**	0,429**	
		6. baños en buen estado	0,141*	0,039	
		7. conexión a Internet	0,461**	0,359**	
8. recolección de basura	0,408**	0,289**			
		9. transporte de estudiantes	0,410**	0,330**	

Desigualdad de aprendizajes en la fase escolar temprana...

	Textos	D18. Los textos escolares que usan los estudiantes en esta institución educativa...	son comprados por los padres	0,498**	0,431**
			son entregados gratuitamente por el Estado	-0,422**	-0,335**
			son entregados gratuitamente por entidades privadas	-0,122	-0,085
			los estudiantes no usan textos escolares	-0,197**	-0,067
III. Trabajo docente	Tareas	P15. ¿Dispone usted de algún documento oficial que le entregue información detallada acerca de cómo realizar sus clases?		0,058	0,057
		P15a. ¿Con qué frecuencia utiliza usted este documento?		0,022	0,038
		P16. En cuanto a la evaluación de los estudiantes:	1. La principal función de la evaluación es conocer el nivel de rendimiento	0,026	0,038
			2. La principal función de la evaluación es seguir o documentar el progreso	0,108	0,154**
			3. La principal función de la evaluación es tener evidencias objetivas del aprendizaje	-0,051	0,048
			4. Los trabajos individuales son recursos útiles y funcionales para evaluar el progreso	0,050	0,092
			5. Las pruebas con preguntas cerradas o de opción múltiple, son recursos útiles y funcionales	0,091	0,136*
			6. La observación del desempeño diario de los estudiantes es un recurso útil y funcional	0,143*	0,105
			7. Todos los estudiantes deben contestar el mismo examen sobre los contenidos enseñados	-0,047	-0,034
			8. Se deben realizar distintas evaluaciones, para ser contestadas según su nivel de conocimiento	-0,043	0,056

IV. Gestión	Liderazgo	P26. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta institución educativa:	1. cuando un profesor plantea un problema de la sala de clases lo resuelve en...	0,1107	0,095
			2. el equipo directivo promueve el intercambio de material de enseñanza entre...	0,0388	0,001
			3. el equipo directivo promueve que los docentes planifiquemos nuestras clases en...	-0,022	0,020
			4. las reuniones de profesores son una instancia para apoyarnos en nuestra labor	-0,029	0,008
			5. las reuniones de profesores muchas veces son una pérdida de tiempo	0,035	0,017
			6. en las reuniones de profesores se conversa de estrategias de enseñanza o...	-0,048	-0,021
			7. el equipo directivo se interesa porque los docentes podamos perfeccionarnos	0,101	0,148*
			8. el equipo directivo entrega todas las facilidades a quienes desean asistir a...	-0,030	0,014
			9. los objetivos que busca alcanzar esta escuela son conocidos por todos los...	0,082	0,077
			10. desarrollo actividades en la sala de clases que concuerden con lo que quiere...	0,025	0,039
	Liderazgo	D25. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta institución educativa:	1. me siento apoyado por los profesores	0,099	0,027
			2. siento que los profesores valoran mi gestión en esta escuela	0,109	0,111
			3. tengo una buena relación con los profesores de esta escuela	0,141	0,098
			4. los docentes de esta escuela me tratan con cordialidad y respeto	0,162*	0,154*
			5. los docentes respetan mis decisiones incluso cuando algo no les parece bien	0,149*	0,078

D27a. Según los resultados... ¿en qué categoría se ubica la mayoría de los docentes?		-,163*	-0,113
D27b. ¿Qué consecuencias tiene la aplicación de dicha evaluación de desempeño en su institución educativa?	1. ninguna, es sólo referencial o informativa	0,037	0,053
	2. incentivo económico para los profesores con un buen desempeño	-0,012	-0,005
	3. aumento de responsabilidades para los profesores con un buen desempeño	-,179*	-0,099
	4. amonestación o despido de los profesores con un desempeño deficiente	,261**	,244**
	5. oportunidades de desarrollo profesional para los profesores según las necesidades detectadas en la evaluación	0,036	,150*
	6. prioridad de desarrollo profesional para los profesores con un desempeño deficiente	0,079	,150*
	7. organización de trabajo colaborativo entre profesores con buen desempeño y aquellos que deben mejorar	-0,061	-0,065
	8. Mayor supervisión al trabajo en aula de los profesores con un desempeño deficiente	,167*	0,118
D28. ¿Esta institución educativa cuenta con un consejo escolar o instancia de gestión similar?		0,078	0,055
D28a. ¿Qué temas se abordan en los consejos escolares?	1. asuntos pedagógicos	0,299**	0,261**
	2. asuntos administrativos	0,062	0,128
	3. asuntos normativos y disciplinarios	0,196*	0,200*
	4. problemas sociales de la comunidad	0,219*	0,198*
	5. otros	0,032	0,051

Equipo directivo	P27. Señale su grado de acuerdo: el equipo directivo de esta institución educativa...	1. utiliza métodos efectivos para mantenerse informado...	0,053	0,041
		2. nos recuerda permanentemente nuestras metas	0,014	0,014
		3. recoge información que le permite conocer en...	0,071	0,111
		4. recoge información para hacer mejoras en la escuela	0,069	0,084
		5. escucha las sugerencias de los docentes	-0,055	-0,055
		6. nos explica las razones de sus decisiones	0,030	0,006
		7. nos trata como iguales	0,068	0,063
	P28. ¿Con qué frecuencia suceden estas cosas en su institución educativa? el equipo directivo...	1. visita nuestras salas y observa cómo hacemos clases	-0,074	-0,016
		2. nos comenta sobre nuestra forma de hacer clases	-0,029	-0,004
		3. nos comenta sobre la forma en que evaluamos a los...	0,008	-0,013
		4. nos comenta sobre nuestras planificaciones	0,046	0,052
		5. nos comenta sobre nuestra forma de manejar al grupo...	-0,007	0,029
	D24. Respecto a las decisiones sobre las siguientes acciones, ¿qué participación tiene el equipo directivo u otros integrantes de la institución educativa?	1. selección de profesores a contratar	-0,249**	-0,195*
		2. despedir profesores	-0,291**	-0,206*
		3. establecer sueldos iniciales...	-0,456**	-,388**
		4. determinar los aumentos de los...	-0,446**	-,382**
		5. elaborar el presupuesto escolar	-0,254**	-,235**
		6. decidir la asignación de...	-0,174*	-0,119
		7. establecer políticas...	0,188*	0,127
8. establecer políticas de...		0,0454	-0,0299	
9. aprobar admisión de estudiantes		0,0209	0,027	
10. elegir qué libros de texto se usarán		-0,1497*	-0,188*	
11. determinar los contenidos...		0,0345	-0,038	
12. decidir qué cursos se impartirán		-0,0853	-0,029	

V. Entorno	Entorno escolar	P22. En general, ¿cómo cree usted que son las relaciones dentro de la institución educativa?	1. entre los profesores	-0,0211	-0,099
			2. entre los profesores y el director	-0,04002	-0,107
			3. entre los profesores y los padres	0,0871	0,011
			4. entre los profesores y estudiantes	0,0191	-0,037
			5. entre los estudiantes	-0,0059	-0,069
		P23. Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a su experiencia en esta institución educativa:	1. contamos con el apoyo del director en todo momento	-0,0004	-0,027
			2. el director se preocupa por los estudiantes más allá de su rendimiento escolar	0,1654*	0,049*
			3. somos cercanos entre los profesores	0,0032	-0,012
			4. sé que puedo contar con mis colegas en caso de tener dudas o requerir...	-0,06804	-0,037
			5. el director nos trata con respeto incluso cuando algo no le parece bien	-0,016001	-0,032
			6. los estudiantes muestran respeto por sus compañeros	-0,0162	-0,027
		P24. ¿Algunas de estas situaciones sucedieron en esta escuela durante el último mes?	1. un estudiante insultó o amenazó a otro estudiante	-0,0303	-0,065
			2. un estudiante le pegó o le hizo daño a otro estudiante	0,0733	0,0096
			3. un estudiante fue excluido de un juego o actividad realizada por...	0,0779	0,072
			4. un estudiante insultó o amenazó a un profesor	-0,0225	-0,041

* significativa al nivel 0.05

** significativa al nivel 0.01

RESULTADOS EDUCATIVOS EN LENGUA: EL APORTE DIFERENCIAL DE FACTORES INDIVIDUALES, FAMILIARES E INSTITUCIONALES EN CONTEXTOS SOCIALES DISPARES*

Ianina Tuñón** y Santiago Poy***

INTRODUCCIÓN

En la Argentina, la escolarización primaria alcanza niveles muy elevados de cobertura, en particular, entre la población urbana. En el año 2017, el 99,5% de los niños y niñas de 6 a 12 años asistían a la escuela y el 75,6% de ellos y ellas lo hacían en escuelas públicas de gestión estatal. Esta significativa cobertura se da en el marco de un sistema educativo descentralizado, en el cual la administración y el financiamiento dependen principalmente de los Estados

* Este artículo fue elaborado en el marco de la Red INCASI, proyecto financiado por el programa de investigación "Horizonte 2020" de la Comisión Europea bajo el Marie Skłodowska-Curie GA N° 691004, coordinado por el Dr. Pedro López-Roldán. Sus contenidos reflejan la visión del autor y la Agencia no se responsabiliza por el uso que pueda hacerse de esta información.

** Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora responsable del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina, y miembro del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Argentina y Red ODSAL. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de la Matanza y Universidad Nacional de Tres de Febrero.

E-mail: ianina_tunon@uca.edu.ar

*** Sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Universidad Católica Argentina). Docente de la UBA y de la UCA. E-mail: santiago_poy@uca.edu.ar

provinciales, aun cuando el Estado Nacional realiza aportes para su sostenimiento.

En este contexto, dos desafíos atraviesan al sistema educativo argentino. En primer lugar, la persistencia de disparidades regionales y de capacidades diferenciales para afrontar el financiamiento educativo. Si bien a partir de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) –que establece metas de inversión educativa asociadas a su peso en el Producto Interno Bruto (PIB)– el gasto educativo pasó de 2,9% a 5,3% del PIB entre el 2003 y el 2012, más del 90% del presupuesto educativo se destina al pago de sueldos docentes y la inversión educativa registra importantes disparidades entre jurisdicciones, lo que afecta a las más pobres (Vera, 2015). Estas disparidades también se evidencian en la capacidad económica y de inversión de las familias en la educación de sus hijos/as (Botinelli, 2014). Existe suficiente evidencia de que el sistema educativo argentino está segmentado según el nivel socio-económico de los hogares y las disparidades regionales. Dicha segmentación se expresa en diferentes indicadores educativos de escolarización, recursos y estructuras de oportunidades (Gasparini *et al.*, 2011; Steinberg, 2015; Vázquez, 2012)¹.

Un segundo desafío del sistema educativo argentino remite a la cuestión de la evaluación de la calidad educativa. Esta cuestión ha cobrado renovado impulso recientemente, a partir de la aplicación de pruebas escolares en diferentes áreas del conocimiento (como Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Sociales) en el nivel primario y secundario. Este artículo se inserta en este campo de preocupaciones sobre el sistema educativo argentino, con el propósito de contribuir a detectar los factores individuales, familiares y socioeducativos que inciden sobre el rendimiento escolar en el área de Lengua.

Las últimas pruebas Aprender 2016² arrojaron para la asignatura Lengua, en población de estudiantes de tercero y sexto grado de la educación primaria, una incidencia del desempeño básico y por

1 En la actualidad, este estado de situación se mantiene con el agravante de que el PIB ha descendido y los niveles de inflación son elevados, con lo cual se advierte una clara distancia entre el presupuesto educativo nominal y el real. Entonces la cuestión salarial continúa siendo un problema prioritario de la agenda pública. No obstante, lo que distingue a la actual gestión de gobierno es la decisión de poner el foco en la evaluación de la calidad de la educación a través de las pruebas escolares en diferentes áreas del conocimiento como matemática, lengua, ciencias naturales y sociales, y ello se advierte claramente en el incremento nominal y real de dicha partida presupuestaria.

2 Aprender es un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de generación de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Ha sido elaborado por los equipos de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en alianza con las jurisdicciones. Véase más información en: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>>

debajo del nivel básico³ del 37,6% y 33,2%, respectivamente⁴. En términos generales, se advierte que los varones tienen mayor probabilidad que sus pares mujeres de alcanzar desempeños básicos o por debajo de este nivel. Asimismo, se advierte con claridad las disparidades socioeconómicas regresivas para los estudiantes de nivel bajo, que en el caso de 6° grado, registran el triple de probabilidad de alcanzar niveles básicos o por debajo que pares en el nivel alto (45,7% y 15,4%, respectivamente). Dicha disparidad también se registra entre estudiantes en el sector estatal y el privado. Los primeros registran el doble de propensión a alcanzar desempeños básicos o por debajo que los segundos (39,1% y 16,5%, respectivamente). Cabe advertir que la disparidad socioeconómica se reproduce en el interior de la población de estudiantes del sector estatal y privado. En efecto, en el sector estatal un niño/a del nivel socioeconómico bajo tiene 1,9 veces más probabilidad de tener desempeños básicos o inferiores que un par en el nivel alto y dicha brecha es de 3 veces en el sector privado (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016).

En síntesis, los resultados de las últimas pruebas Aprender en la Argentina confirman tendencias conocidas en el espacio de las desigualdades sociales y de género. Existe amplia evidencia empírica local e internacional que constata los efectos de las desigualdades socioeconómicas y socioculturales sobre el rendimiento escolar (Cervini, 2017; Martínez García, 2016; Carabaña, 2015; Córdoba Caro et al., 2011; Gutiérrez-Domenèch, 2011). En general, estos estudios han permitido determinar que los niños, niñas y adolescentes que provienen de contextos familiares desfavorables en términos socioeconómicos experimentan una mayor probabilidad de alcanzar bajos rendimientos educativos. En particular, en el caso de la asignatura Lengua, se reconoce un conjunto de atributos adicionales de tipo individual y familiar (como el sexo, el hábito de lectura o la tenencia de libros en el hogar) favorables para alcanzar mejores desempeños (Cervini *et al.*, 2016; Martínez García y Córdoba, 2016).

Los patrones de desigualdad social suelen ser entendidos como

3 El desempeño básico de los estudiantes puede dar cuenta de algunos de los aspectos centrales (género, autoría, motivación de personajes, información relevante en el cuerpo del texto y los para textos) en cuentos tradicionales, textos expositivos y crónicas periodísticas. Mientras que por debajo del nivel básico pueden identificar mecanismos de cohesión muy simples cuando se les brinda el fragmento textual separado del texto en el cuerpo de la pregunta (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016: 106).

4 La tasa de escuelas participantes en 6° grado fue del 88,1%, y de estudiantes respondientes del 70,8% (18.783 escuelas y 531.450 estudiantes), en 3° grado la tasa de escuelas participantes fue del 93,4% y de estudiantes del 72,3% (3454 escuelas y 55294 estudiantes) (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016: 17).

uno de los principales factores que operan sobre el rendimiento escolar. Los recursos con que cuentan los hogares –en términos materiales, de disponibilidad de tiempo y de capital educativo– pueden no bastar para el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades que se construyen desde el sistema educativo formal (López y Tedesco, 2002). Sin embargo, cabe sugerir, a modo de hipótesis de trabajo, que las características de los hogares, ciertos rasgos de los procesos educativos e institucionales, y los propios comportamientos y habilidades de niños y niñas desempeñan un papel relevante aun en contextos sociales desfavorables.

Apoyándose en la literatura existente y en trabajos propios previos (Tuñón y Poy, 2016; Tuñón y Di Paolo, 2018), este artículo se propone identificar factores comunes y particulares (de tipo sociodemográficos, individuales en términos de habilidades y competencias, de clima de estimulación familiar, y vinculados a los procesos educativos) que pueden operar en los desempeños escolares en el interior de diferentes estratos socioeducativos. Detectar aspectos específicos, por ejemplo, en el interior de un estrato socioeducativo muy bajo, puede constituir un diferencial valioso en el marco de espacios escolares crecientemente segregados.

Los desempeños escolares en la educación primaria, son indicadores parciales e insuficientes, de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el interés por evaluar los logros educativos y las desigualdades sociales de origen asociadas a los mismos es una alternativa superadora frente a los estudios de cobertura de los sistemas.

Si bien, como se ha señalado, existe una vasta literatura que reconoce los aspectos socio-económicos de origen de los hogares como efectos de tipo estructurales en los logros educativos, es crucial reconocer otros aspectos que el propio sistema educativo puede modificar o reclamar a otras áreas de los Estados en pos de fortalecer las capacidades educativas en términos de mejores estructuras de oportunidades. Así, por ejemplo, recursos del hábitat de vida, la estimulación familiar, la socialización extra-escolar, y los propios procesos educativos, entre otros, pueden convertirse en factores que mejoren los resultados educativos. Por ello, resulta relevante continuar explorando los múltiples factores que favorecen los logros educativos.

Para llevar adelante este estudio, se apeló a los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina Serie Bicentenario (EDSA)⁵, correspondientes al bienio 2015-2016. La EDSA tiene cobertura en los

5 Ver formularios de encuestas en <http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/estadisticas-edsa/cuestionarios-de-la-deuda-social>

principales aglomerados urbanos del país y releva un módulo específico sobre los niños y niñas que viven en los hogares encuestados. El universo del estudio quedó definido por los niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad que concurrían a la escuela primaria.

ANTECEDENTES

En un estudio comparado de países de América Latina, TERCE, 6° grado en Matemática y lectura. Tras un análisis multinivel (país, escuela, alumno) se concluye que la “composición” socioeconómica de la escuela es el principal factor explicativo de las desigualdades entre escuelas. Se ha constatado que las habilidades y funciones cognitivas de los niños/as de 10 años de edad se ven profundamente determinadas por el nivel socioeconómico, siendo el lenguaje uno de los dominios cognitivos más afectados a medida que desciende el estrato social (Cervini, Dari, Quiroz, 2016). Este efecto “composición” socioeconómica de los hogares o del nivel educativo de los familiares de los estudiantes de las escuelas es ampliamente registrado en la literatura especializada (Martínez García y Córdoba, 2016; Pérez y Gonzalez-Balletbó, 2013).

Si bien es amplio el consenso respecto de que la clase social es una de las características fundamentales para explicar la desigualdad de oportunidades educativas (Bourdieu y Passeron 2001; Boudon, 1983), no parece suficiente para explicar plenamente la desigual distribución de los aprendizajes escolares. El *habitus* familiar heredado (Bourdieu y Passeron, 2001), los diferentes capitales culturales que se expresan en los estilos de crianza, formas de disciplinar y de relación con los hijos, las actitudes, valoraciones y comportamientos que promueven y ejercen los adultos de referencia de los niños/as, entre otros aspectos, se asocian a mejores o peores desempeños académicos. En tal sentido, se advierte que más allá del nivel socioeconómico de la familia, la atención y el esfuerzo que manifiestan los padres en los procesos de acompañamiento escolar de sus hijos repercuten positivamente en sus desempeños académicos (Reay, 2004; Bradley y Corwyn, 2002; Yeung, Linver y Brooks-Gunn, 2002).

Incluso en la temprana infancia se reconoce la relevancia de la multiplicación de interacciones significativas a través de la palabra, las caricias, expresiones de afecto y ternura sobre el aprendizaje. Específicamente, la exposición temprana a procesos de alfabetización se asocia de modo positivo con el fomento de habilidades lingüísticas. El acceso a estímulos –como la disponibilidad de libros, la lectura de cuentos o narración de historias orales–, y el vínculo con adultos de referencia sensibles a las necesidades del niño se constituyen en factores protectores (Canetti *et al*, 2015; Lipina y Segretin, 2015).

Asimismo, se reconoce la importancia de los efectos de la

“composición académica”, como las habilidades o competencias de los estudiantes de los centros educativos y “variables de procesos” como los materiales y recursos humanos de tipo pedagógicos con que cuentan las escuelas (Pérez y González-Balletbó, 2013; González Medina y Treviño Villarreal, 2018).

Por último, cabe señalar que un creciente cuerpo de literatura sugiere que la actividad física tiene efectos beneficiosos para la salud mental que puede redundar en beneficio de los resultados educativos (Singh *et al.*, 2012). Si bien no existe pleno consenso en torno a los efectos positivos de la actividad física en los desempeños educativos, hay investigaciones sobre población de pre-adolescentes y adolescentes que registran una correlación positiva, especialmente cuando las actividades físicas que realizan son de mayor intensidad⁶ (Gordon-Larsen, 2006; Coe *et al.*, 2006; Trudeau y Shepard, 2009). Cabe señalar que la realización de actividad física podría verse afectada por la variable socio-económica (Coe *et al.*, 2006).

Estos antecedentes permiten reconocer múltiples factores asociados a los desempeños educativos. El lenguaje es un dominio cognitivo fundamental en sí mismo y como recurso para el aprendizaje y expresión de otros lenguajes como el de la matemática. El origen socioeconómico y socioeducativo es un determinante de tipo estructural de dicho desempeño y por tal motivo se propone la construcción de modelos de análisis para poblaciones diferenciadas por el estrato socioeducativo. El objetivo es poder identificar los aspectos de los perfiles individuales o comportamentales, familiares y de contexto, y de procesos educativos e institucionales que operan de modo distintivo en diferentes estratos sociales y de modo particular en la población de estudiantes más vulnerables en términos socio-económicos. Profundizar en este conocimiento puede ser valioso para la construcción de programas sociales y educativos más integrales y específicos en el marco de escuelas cada vez más homogéneas en términos de la composición socioeducativa de sus estudiantes (Figura 1).

6 Niveles altos de actividad pueden relacionarse también con una mejora en la autoestima, lo que podría mejorar la participación en clase al ganar confianza. Con los resultados se puede ver que los estudiantes que alcanzaban o superaban el nivel de energía establecido por The Healthy People 2010 obtuvieron mejores logros académicos en comparación con el resto del estudiantado. Esto podría significar que hay un nivel determinado de actividad física que permite una mejora en el rendimiento académico (Trudeau y Shepard, 2018; Iri, Ibis y Burak Aktug, 2017; Tine y Butler, 2012).

Figura 1. Dimensiones de análisis relacionados con los desempeños educativos

Dimensiones	Antecedentes y conjeturas
Sociodemográficas	El sexo de los estudiantes es considerado una variable asociada a los desempeños académicos. En el caso de la asignatura Lengua existe consenso en torno a la ventaja relativa de las mujeres respecto de sus pares varones (Cervini y Dari, 2016; Ibañez Martín y Formichella, 2017). Asimismo, se conjetura que a medida que asciende la edad de los estudiantes aumenta la propensión a peores desempeños.
Habilidades y competencias	Las habilidades y competencias de tipo individuales son reconocidas como un componente de tipo académico que pueden guardar relativa independencia de la estratificación social de origen de los estudiantes y que se alcanzan a representar a través de indicadores como el presentismo escolar, el comportamiento lector (UNESCO, 2016) y la práctica de actividad física o deportiva (Singh <i>et al.</i> , 2012).
Contexto habitacional y socio-educativo del hogar	El acuerdo es amplio en torno a los condicionantes de tipo estructurales asociados al clima educativo del hogar y al medio ambiente de vida del estudiante. El bajo nivel educativo de los adultos de referencia del niño/a dificulta el acompañamiento en los procesos educativos y ello ocurre especialmente a medida que los estudiantes crecen y se complejizan los contenidos de las asignaturas (Cervini, 2002; Garreta, 2008; Flórez Romero, 2017). Pero el problema de falta de espacio en la vivienda también se constituye en una desventaja en términos de logros educativos. La falta de espacio probablemente obstaculice la realización de tareas escolares en el hogar, la capacidad de concentración, y la contribución que pueden hacer los padres al desarrollo humano de sus hijos (Katzman, 2011).
Entorno de estimulación familiar	Los estilos de crianza y socialización estimulantes a través de la palabra (leer libros, contar cuentos, cantar, etc.) desde temprana edad se constituyen en entornos familiares protectores para los niños/as y ello ocurre de modo particular en condiciones de pobreza económica (Canetti <i>et al.</i> , 2015; Lipina y Segretin, 2015).
Aspectos del proceso educativo e institucional	Adicionalmente, se reconocen variables de procesos educativos y de tipo institucionales que inciden en los desempeños. Una de las conjeturas asociadas al tipo de gestión educativa es que los niños/as que asisten a escuelas de gestión privada alcanzan mejores resultados académicos que pares en escuelas de gestión estatal. Estudios propios indican que este diferencial ejerce su impronta en los sectores sociales más bajos (Tuñón y Poy, 2015), mientras que otros colegas utilizando otras metodologías y fuentes señalan que la distribución de los alumnos entre los sectores de gestión pública y privada explica una parte de la segregación total, y que también es significativa la desigualdad en el interior de cada uno de estos circuitos (Krüger, 2017), mientras que otros descartan el efecto tipo de gestión educativa adjudicando dicha diferencia a factores exógenos (Quiroz, Dari, Cervini, 2018). No obstante, los recursos humanos de tipo pedagógicos y aspectos de las ofertas educativas pueden constituirse en factores asociados a los logros educativos (Pérez y González-Balletbó, 2013; González Medina y Treviño Villarreal, 2018) que guarden independencia del tipo de gestión e incluso de aspectos sociales estructurales de los hogares.

Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA, FUENTE DE DATOS Y VARIABLES

A diferencia de la mayoría de las investigaciones sobre rendimiento educativo (Carvalho, 2006; Cervini *et al.*, 2016; Krüger, 2017; entre otros), este estudio no trabajó con los resultados de exámenes estandarizados aplicados a los alumnos sino con la información brindada por los adultos de referencia. En efecto, esta investigación se apoya en los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina Serie Bicentenario (EDSA), una encuesta de hogares multipropósito que incluye un módulo específico que releva indicadores a nivel de niños/as menores de 18 años. La EDSA se apoya en una muestra probabilística que abarca los principales aglomerados urbanos de la Argentina⁷. En los relevamientos de 2015 y 2016, se incluyó una pregunta específica por la calificación obtenida en Lengua en el último boletín. Esta pregunta fue respondida por el padre, la madre o el adulto responsable de la crianza del niño/a⁸.

Si bien la EDSA incluye información de las calificaciones de niños/as y adolescentes escolarizados (entre los 6 y los 17 años), aquí se utilizaron los microdatos correspondientes a la población que estaba cursando sus estudios primarios (entre los 6 y los 14 años). Esta decisión se fundó en optimizar la homogeneidad en términos educativos de los niños/as bajo estudio. El número de observaciones resultante fue de 3.566 casos.

Las calificaciones obtenidas son consideradas como un *proxy* del rendimiento escolar (Tuñón y Poy, 2015; Tuñón y Di Paolo, 2018). Dado el enfoque teórico planteado, resulta de interés evaluar los factores sociodemográficos, individuales, familiares e institucionales que inciden sobre las calificaciones reportadas y comparar en qué medida estos factores tienen relevancia diferencial entre los niños/as de distintos contextos socioeducativos. Más allá de una primera instancia de análisis descriptivo, el modelo analítico implementado abarcó dos fases diferenciadas.

7 La EDSA-Serie Bicentenario es representativa de los aglomerados urbanos de 80.000 habitantes y más de la Argentina. Se incluye el aglomerado Gran Buenos Aires (integrado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense), Gran Rosario, Gran Córdoba, San Miguel de Tucumán y Tafí Viejo, Gran Mendoza, Mar del Plata, Gran Salta, Gran Paraná, Gran Resistencia, Gran San Juan, Neuquén-Plottier-Cipolletti, Zárate, La Rioja, Goya, San Rafael, Comodoro Rivadavia y Ushuaia-Río Grande.

8 En los relevamientos de 2015 y 2016 el adulto respondiente (padre, madre o responsable de la crianza del niño/a) respondió a la pregunta: “En el último boletín de (...) qué calificación obtuvo en Lengua”. Las opciones de respuesta fueron tratadas como categorías numéricas para facilitar la comparación entre distintos grados de la escuela primaria.

En una primera etapa, se construyó una variable dependiente dicotómica para distinguir entre aquellos estudiantes que obtuvieron una calificación igual o superior a la mediana y quienes reportaron una calificación por debajo de ella. Se implementó un análisis de regresión logística binaria múltiple, que resulta adecuado cuando la variable dependiente es dicotómica y se quiere evaluar el impacto que tienen diferentes variables independientes en la ocurrencia de un evento (Wooldridge, 2016). En términos formales, se busca modelar la probabilidad p de que un niño/a haya obtenido una calificación igual o superior a la mediana en Lengua:

$$p = \frac{1}{1 + e^{-z}} \quad (1)$$

Donde z es una combinación lineal:

$$z = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n \quad (2)$$

La estimación de los parámetros se realiza mediante el método de máxima verosimilitud. En la estimación del modelo de regresión se incluyeron un conjunto de variables independientes que pueden agruparse en tres dimensiones: (a) *factores sociodemográficos de tipo individuales*: sexo, ciclo de edad; (b) *factores vinculados a las habilidades y competencias individuales*: nivel de presentismo escolar, comportamiento lector y práctica de deportes; (c) *factores del contexto habitacional y socio-educativo*: condición de hacinamiento y clima educativo del hogar; (d) *factores del entorno de estimulación familiar*: tenencia de libros en el hogar y estilo de crianza/estimulación; (e) *factores del proceso educativo e institucional*: tipo de gestión educativa, ofertas educativas y calidad de la enseñanza. La definición operacional de estas variables se incluye en la Figura 1⁹.

En una etapa posterior, se implementaron tres modelos de regresión logística binaria diferenciados para subpoblaciones que procuran aproximar distintos climas socioeducativos: (a) niños/as en contexto de clima educativo bajo: viven en hogares encabezados por un jefe/a con educación secundaria incompleta o menos; (b) niños/as en contexto de clima educativo medio-bajo: residen en hogares encabezados

9 La selección de los regresores se llevó adelante a partir de un modelo de introducción por pasos en función de la significancia estadística de los coeficientes, lo que permitió descartar aquellos que no resultaban significativos ni mejoraban la robustez de los modelos especificados.

por un jefe/a con educación secundaria completa; (c) niños/as en contexto de clima educativo medio-alto: viven con un jefe/a que tiene terciario o universitario incompleto o completo y más. Las variables independientes utilizadas fueron las mismas que en el modelo general (con la excepción de la referida al clima educativo). A partir de los diferentes modelos se procuró evaluar el disímil comportamiento de las variables explicativas en los distintos contextos socioeducativos en los que viven los niños/as.

Figura 1. Descripción de las variables independientes utilizadas

Dimensiones	Variable	Descriptor	Categorías
Sociodemográficas	Sexo	Sexo del niño/a	Varón Mujer
	Ciclo de edad	Grupo de edad del niño/a	6 a 8 años 9 a 11 años 12 a 14 años
Habilidades y competencias	Nivel de presentismo escolar	Examina la asistencia escolar durante el último mes.	Suele faltar más de 3 veces al mes No suele faltar
	Comportamiento lector	Evalúa el comportamiento lector de diarios, libros y/o revistas.	No suele leer Suele leer
	Práctica de deportes	Examina la práctica de deportes en el ámbito extraescolar.	No suele practicar deportes Suele practicar deportes
Contexto habitacional y socio-educativo	Condición de hacinamiento	Describe las condiciones de la vivienda en términos de la cantidad de personas por cuarto habitable. Se define en situación de hacinamiento a los hogares en los que hay 3 o más personas por cuarto habitable.	En hogar con hacinamiento En hogar sin hacinamiento
	Nivel educativo del jefe/a del hogar	Describe el clima educativo del hogar a partir del máximo nivel educativo alcanzado por el jefe/a.	Bajo (hasta secundaria incompleta) Medio-bajo (secundaria completa) Medio-alto (más que secundaria completa)

Entorno de estimulación familiar	Tenencia de libros en el hogar	Evalúa la presencia de libros infantiles y/o biblioteca en el hogar.	No tiene libros en su hogar Tiene libros en su hogar
	Estilo de crianza / estimulación	Caracteriza el estilo de crianza/ estimulación a partir de la presencia (o no) de actividades de estimulación a los niños/as menores de 12 años que viven en el hogar.	Con déficit de estimulación en el hogar Sin déficit de estimulación en el hogar
Procesos educativo e institucionales	Tipo de gestión educativa	Evalúa el tipo de gestión del establecimiento al que asiste el niño/a.	Pública estatal Privada
	Calidad de la enseñanza	Evalúa la calidad de la enseñanza recibida mediante la apreciación perceptual del adulto de referencia del niño/a.	Regular/Mala Buena/Muy buena
	Ofertas educativas	Examina la calidad de la oferta educativa a la que acceden los niños/as a partir de la oferta de materias programáticas (Educación Física, Plástica o Música) y/o idioma extranjero)	No tiene materias programáticas o idioma

Fuente: elaboración propia.

Si bien en modelos de regresión logística es habitual reportar las “razones de momios” (*odds ratios*), cuando se desean comparar modelos para diferentes subgrupos resulta preferible apelar al “promedio de efectos marginales” (*Average Marginal Effects*) o PEM (Norton y Dowd, 2017)¹⁰. Los PEM surgen de multiplicar, para cada observación, el coeficiente asociado a cada covariable del modelo y de obtener un promedio de este producto a nivel del conjunto de las observaciones. Es decir, pueden comprenderse como el cambio promedio registrado en la probabilidad (expresado en puntos porcentuales) de que el niño/a se ubique al nivel o por encima de la mediana de las calificaciones en Lengua a partir de un cambio unitario de alguna de las covariables, manteniendo las demás constantes.

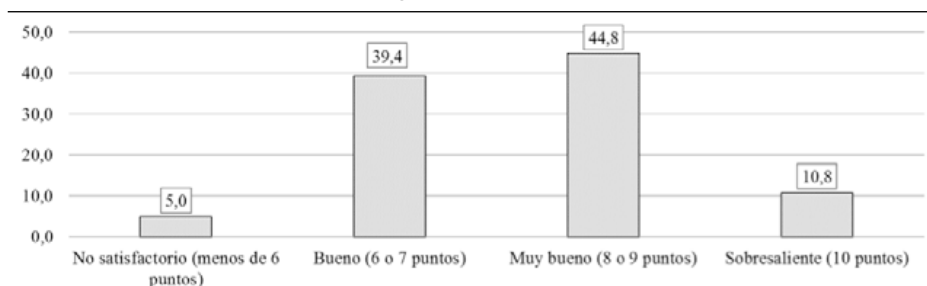
¹⁰ En los modelos de regresión logística, los coeficientes estimados se encuentran afectados por la heterogeneidad no observada y las variables omitidas (Mood, 2010). Una explicación detallada en español de este tema se encuentra en Ballesteros (2018). Para una discusión de las posibilidades de comparación entre grupos a partir de formas alternativas a la aquí propuesta véase Long y Mustillo (2018).

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En el bienio 2015-2016, los niños/as reportaron una calificación promedio de 7,7 puntos en Lengua en su último boletín. De acuerdo con la información proporcionada por la Figura 2, el 5% de los niños/as alcanzó una calificación por debajo del umbral mínimo requerido para la aprobación de la asignatura. En tanto, 39,4% obtuvo entre 6 y 7 puntos, 44,8% alcanzó 8 o 9 puntos y un 10,8% obtuvo una calificación sobresaliente.

Figura 2. Distribución de los niños/as según categoría de calificaciones obtenidas en Lengua en el último boletín. Niños/as de 6 a 14 años que asisten al nivel primario, total de aglomerados urbanos. Argentina, 2015-2016



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la EDSA-Bicentenario (UCA).

El Cuadro 1 muestra estadísticos descriptivos de las calificaciones escolares obtenidas por los niños/as en Lengua en su último boletín tomando en cuenta una serie de indicadores que remiten a las diferentes dimensiones aquí evaluadas.

Cuadro 1. Media y desvío estándar de las calificaciones obtenidas en Lengua según factores seleccionados. Niños/as de 6 a 14 años que asisten al nivel primario, total de aglomerados urbanos. Argentina, 2015-2016

Dimensiones	Variable	Categorías	Media	Desvío estándar
Sociodemográficas	Sexo del niño/a	Varón	7,5	1,5
		Mujer	7,8	1,5
	Ciclo de edad	6 a 8 años	7,7	1,5
		9 a 11 años	7,7	1,5
		12 a 14 años	7,6	1,6

Resultados educativos en Lengua: el aporte diferencial de factores...

Habilidades y competencias	Nivel de presentismo escolar	Suele faltar más de 3 veces al mes	6,9	1,8
		No suele faltar	7,7	1,5
	Comportamiento lector	No suele leer libros/revistas	7,2	1,5
		Suele leer libros/revistas	8,1	1,4
	Práctica de deportes	No suele practicar deportes	7,5	1,5
		Suele practicar deportes	7,9	1,5
Contexto habitacional y socio-educativo	Condición de hacinamiento	En hogar con hacinamiento	7,2	1,5
		En hogar sin hacinamiento	7,8	1,5
	Nivel educativo del jefe/a del hogar	Bajo	7,4	1,5
		Medio-bajo	7,8	1,5
		Medio-alto	8,3	1,4
Entorno de estimulación familiar	Estilo de crianza/estimulación	Con déficit de estimulación en el hogar	7,3	1,5
		Sin déficit de estimulación en el hogar	7,8	1,5
	Tenencia de libros en el hogar	No tiene libros en su hogar	7,3	1,5
		Tiene libros en su hogar	7,8	1,5
Procesos educativo e institucionales	Tipo de gestión educativa	Pública estatal	7,6	1,5
		Privada	8,0	1,5
	Ofertas educativas	No tiene materias programáticas	7,0	1,5
		Tiene materias programáticas	7,8	1,5
	Calidad de la enseñanza	Regular/Mala	6,9	1,7
		Buena/Muy buena	7,7	1,5

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la EDSA-Bicentenario (UCA).

En primer término, con respecto a los aspectos *sociodemográficos y habilidades y competencias individuales*, se advierte que las mujeres suelen alcanzar calificaciones más altas en Lengua que los varones, mientras que no se evidencian diferencias sustantivas en función de la

edad del niño/a. El nivel de presentismo escolar constituye un factor relevante por cuanto aquellos que suelen faltar más de 3 veces al mes a la escuela reportan un promedio de calificaciones por debajo de sus pares que suelen tener mayores niveles de presentismo. Algo semejante cabe señalar con respecto a dos hábitos de comportamiento evaluados: por un lado, los niños/as que suelen leer libros, diarios o revistas tienen propensión a obtener calificaciones superiores a quienes no tienen tal hábito; por otro lado, quienes suelen practicar actividades deportivas extraescolares suelen obtener mayores calificaciones que quienes no lo hacen.

En segundo lugar, si se atiende a los factores *habitacionales y de contexto socio-educativo*, se aprecia que quienes residen en viviendas en condiciones de hacinamiento reportan calificaciones más bajas que quienes viven en hogares no hacinados. Cabe señalar que esta variable puede ser indicativa de la disponibilidad por parte de los niños/as de un espacio adecuado para realizar sus tareas escolares. Asimismo, el clima educativo del hogar –evaluado a partir del nivel educativo del jefe/a– se correlaciona positivamente con las calificaciones alcanzadas en Lengua. Por último, los factores del entorno de *estimulación familiar*, permiten advertir que los niños/as que viven en hogares con libros alcanzan mayores promedios de calificación que quienes no disponen de estos recursos; y la relación es positiva entre vivir en hogares en los que prima un contexto de crianza y estimulación a través de la palabra y las calificaciones obtenidas en Lengua.

En tercer lugar, los factores *asociados a los procesos educativos y atributos institucionales* guardan relación con las calificaciones obtenidas por los niños/as en el último boletín. Quienes asisten a escuelas de gestión privadas suelen tener calificaciones superiores que aquellos que concurren a escuelas públicas de gestión estatal. Por su parte, una mejor oferta educativa suele estar asociada con mayores calificaciones: quienes tienen materias programáticas alcanzaron un promedio de notas más alto que quienes no disponen de tales ofertas. En un sentido semejante, aquellos niños/as que van a escuelas en las que la calidad de la enseñanza es percibida como buena o muy buena suelen alcanzar calificaciones más altas que quienes asisten a escuelas cuya calidad de enseñanza es percibida como regular o mala.

ANÁLISIS MULTIVARIADO PARA LOS NIÑOS/AS DE PRIMARIA

El análisis descriptivo bivariado previo tiene limitaciones en tanto no controla simultáneamente el efecto específico de las diferentes variables exhibidas. Por ello, se presenta, a continuación, un modelo multivariado de regresión logística sobre la población de niños/as que se encuentra cursando la escuela primaria. Además de controlar el

efecto de cada covariable sobre la variable dependiente, este modelo permite evaluar la importancia relativa de los factores introducidos en la ocurrencia del evento de interés –en este caso, la obtención de una calificación igual o superior a la mediana en Lengua–¹¹.

De acuerdo con la información presentada en el Cuadro 2, todos los factores sociodemográficos y de habilidades y competencias individuales mantuvieron un efecto positivo y significativo sobre la probabilidad de obtener una calificación igual o superior a la mediana en Lengua, con la excepción de la práctica de deportes. En similar dirección a lo que se señaló anteriormente, las mujeres suelen tener una mayor propensión que los varones a obtener notas iguales o superiores a la mediana (la probabilidad se incrementa 8,5 pp.). En contraste con lo que indicaba el análisis bivariado, la edad de los niños/as guarda una relación estadísticamente significativa con el rendimiento escolar: los más pequeños/as tienen una mayor propensión que los más grandes a obtener una calificación igual o superior a la mediana. Ahora bien, dentro de los factores individuales y de comportamiento, la mayor relevancia explicativa corresponde al hábito lector y al presentismo frecuente. Así, advertimos que entre quienes suelen leer libros, diarios o revistas y entre quienes no suelen faltar a la escuela, la probabilidad de tener una calificación igual o superior a la mediana se incrementa 15,1 pp. frente a quienes no tienen tales hábitos.

Cuadro 2. Factores^(a) que inciden en la probabilidad de haber obtenido una calificación igual o superior a la mediana en Lengua^(b). Niños/as de 6 a 14 años que asisten al nivel primario, total de aglomerados urbanos. Argentina, 2015-2016

		B	Error estándar	PEM
Sociodemográfico	Sexo del niño/a			
	Varón ©			
	Mujer	0,418***	0,0960	0,0848***
	Ciclo de edad			
	12 a 14 años ©			
	9 a 11 años	0,283**	0,140	0,0594**
	6 a 8 años	0,502***		0,103***

11 Asimismo, en el Cuadro 2 se reportan los estadísticos de bondad de ajuste del modelo: en primer lugar, los pseudo R² de Cox & Snell y de Nagelkerke; en segundo lugar, el test de Hosmer & Lemeshow (el cual debe arrojar un *p* valor superior a 0,05); en tercer lugar, la capacidad clasificatoria del modelo, que indica la capacidad general para ubicar correctamente a los casos en cada categoría de la variable dependiente.

Habilidades y competencias	Nivel de presentismo escolar			
	Suele faltar más de 3 veces al mes ©			
	No suele faltar	0,705***	0,154	0,151***
	Comportamiento lector			
	No suele leer libros/revistas ©			
	Suele leer libros/revistas	0,717***	0,0994	0,151***
	Práctica de deportes			
	No suele practicar deportes ©			
	Suele practicar deportes	0,132	0,103	0,0266
Contexto habitacional y socio-educativo	Condición de hacinamiento			
	En hogar con hacinamiento ©			
	En hogar sin hacinamiento	0,361***	0,123	0,0752***
	Nivel educativo del jefe/a del hogar			
	Bajo ©			
Medio-bajo	0,104	0,109	0,0215	
Medio-alto	0,498***	0,167	0,0979***	
Entorno de estimulación familiar	Estilo de crianza/estimulación			
	Con déficit de estimulación en el hogar ©			
	Sin déficit de estimulación en el hogar	0,347***	0,109	0,0719***
	Tenencia de libros en el hogar			
No tiene libros en su hogar ©				
Tiene libros en su hogar	0,205*	0,107	0,0421*	
Procesos educativos e institucionales	Tipo de gestión educativa			
	Pública estatal ©			
	Privada	0,106	0,136	0,0212
	Ofertas educativas			
	No tiene materias programáticas ni idioma ©			
	Tiene materias programáticas o idioma extranjero	0,522***	0,146	0,111***
	Calidad de la enseñanza			
	Regular/Mala ©			
	Buena/Muy buena	0,919***	0,240	0,197***
	Constante	-3,126***	0,327	
	Estadísticos del modelo			
Observaciones	3.656			
R2 de Cox & Snell	0,133			
R2 de Nagelkerke	0,174			
Sig. Hosmer-Lemeshow	0,837			
% global de aciertos	65,8%			

Notas: (a) Modelos de regresión logística binaria. Variable dependiente: haber obtenido una calificación en Lengua igual o superior a la mediana / (b) Significancia de los coeficientes: ***p-value < 0,01 / ** p-value < 0,05 / * p-value < 0,1.

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la EDSA-Bicentenario (UCA).

Los factores de contexto habitacional y socioeducativo resultaron estadísticamente significativos para explicar la probabilidad de los niños/as de alcanzar una calificación igual o superior a la mediana. Los niños/as que viven en hogares sin hacinamiento mantienen más oportunidades de haber obtenido una calificación igual o superior a la mediana que sus pares que residen en viviendas inadecuadas (7,5 pp.). El clima educativo –evaluado a partir del máximo nivel educativo del jefe/a del hogar– constituye una variable relevante en el modelo analítico: quienes viven en hogares cuyo jefe/a tiene un nivel educativo medio-alto disponen de más chances de haber obtenido una calificación igual o superior a la mediana (9,8 pp.).

Mientras que el efecto es también elevado entre aquellos/as que residen en hogares en los que suele existir un estilo de crianza y estimulación activo. Sin embargo, la presencia de libros en el hogar, tiene un débil efecto estadístico en la propensión a obtener un mejor rendimiento educativo (4,2 pp., con una baja significación). En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas entre quienes viven en hogares encabezados por un jefe de bajo nivel educativo y de nivel medio-bajo.

Finalmente, algunos factores de los procesos educativos y las características de la escuela de los niños/as guardan relación con la probabilidad de obtener una calificación igual o superior a la mediana en Lengua. A diferencia del análisis bivariado, el tipo de gestión educativa (pública estatal o privada) no tiene un efecto estadísticamente significativo a nivel general. En cambio, si se considera su relevancia en el modelo, la calidad de la enseñanza –evaluada mediante una escala perceptual– tiene un papel sustantivo: entre aquellos niños/as que concurren a escuelas cuya calidad educativa es percibida como buena o muy buena, la probabilidad de alcanzar una puntuación en Lengua igual o superior a la mediana se incrementa 19,7 pp. frente a quienes van a escuelas cuya calidad es regular o mala. Por su parte, entre aquellos niños/as que concurren a escuelas con materias programáticas y/o idioma, la probabilidad de haber obtenido una calificación igual o superior a la mediana se incrementa 11,1 pp. frente al grupo de comparación.

ANÁLISIS COMPARADO EN ESCENARIOS SOCIALES DISPARES

Hasta aquí se consideraron distintos factores asociados a la probabilidad de que los niños/as obtengan una calificación igual o superior a la mediana en Lengua. Si bien esta aproximación brindó elementos para comprender el papel de factores individuales de tipo

sociodemográficos y comportamentales, contextuales, familiares y de procesos educativos en el rendimiento escolar, el amplio consenso existente en la literatura respecto de la influencia de la desigualdad social en el logro educativo invita a comparar de qué modo operan tales factores en escenarios sociales dispares.

En este sentido, el objetivo de esta sección es comparar el rol de las diferentes dimensiones identificadas sobre el rendimiento escolar entre niños/as que pertenecen a distintos estratos socioeducativos, definidos en función del nivel educativo alcanzado por el jefe/a del hogar. Con este propósito, se ajustaron tres modelos de regresión logística binomial y se calcularon los promedios de efectos marginales para las distintas variables consideradas. En el análisis se considera la significancia estadística, el sentido y la fuerza de aquellas (Cuadro 3) ¹².

(a) Con respecto a las características individuales, se advierte que el sexo de los niños/as incide sobre el rendimiento escolar en los tres contextos socioeducativos analizados: las mujeres tienen más probabilidades que los varones de obtener una calificación en Lengua igual o superior a la mediana. Cabe señalar que este efecto es más intenso entre los niños/as que residen en hogares de nivel educativo medio-alto (10,7 pp.), en comparación con los/as de hogares de nivel educativo bajo y medio-bajo (7,9 pp., respectivamente). En cambio, la edad sólo resulta un factor significativo entre los niños/as de estratos más desfavorecidos; en particular, los niños/as de menor edad (6 a 8 años) tienen más probabilidad de obtener mejores calificaciones que el resto de los niños/as.

Los factores de comportamiento de los niños/as impactan, en términos generales, en los distintos contextos sociales. El presentismo frecuente y el comportamiento lector mantienen un efecto positivo y estadísticamente significativo. La incidencia del presentismo es más intensa entre los niños/as de nivel educativo medio-alto (aunque la significancia del efecto es débil), mientras que el comportamiento lector tiene mayor incidencia en el logro escolar de los niños/as de estratos socioeducativos más bajos (16,5 pp. y 14 pp.). Finalmente, cabe señalar que la práctica de deportes –que en el modelo general (Cuadro 2) no registró efectos estadísticamente significativos– incide exclusivamente sobre el rendimiento escolar de los niños/as de estrato socioeducativo medio-alto.

12 De igual modo que en el modelo general, se presentan los estadísticos de bondad de ajuste del modelo: los pseudo R² de Cox & Snell y de Nagelkerke, el test de Hosmer & Lemeshow y la capacidad clasificatoria del modelo especificado.

(b) Los factores familiares o de contexto influyen, en particular, en el rendimiento escolar de los niños/as que viven en hogares de nivel socioeducativo bajo. En contrapartida, no guardan relación con la probabilidad de que los niños/as de otros estratos sociales obtengan una calificación igual o superior a la mediana en Lengua. El estilo de crianza/estimulación predominante en el hogar es el factor que más impacta sobre el logro educativo: aquellos niños que viven en un contexto en el que suelen compartirse narraciones, canciones u otro tipo de estímulos tienen más probabilidades de obtener mejores calificaciones que sus pares que viven en otro tipo de ámbitos familiares (9,4 pp.). La disponibilidad de una vivienda sin situación de hacinamiento también se plasma en una mayor propensión a obtener calificaciones iguales o por encima de la mediana (7,7 pp.). Por último, la tenencia de libros en el hogar se asocia positivamente con el rendimiento educativo, pero tiene un efecto de menor envergadura (4,9 pp.).

(c) En cuanto a los factores del proceso educativo y atributos institucionales, cabe advertir que el tipo de gestión educativa del establecimiento al que asisten los niños/as –que no resultó estadísticamente significativo a nivel del modelo global– tiene incidencia exclusivamente sobre aquellos que residen en hogares de clima educativo bajo. Entre estos, concurrir a escuelas de gestión privada se asocia con una mayor probabilidad de alcanzar calificaciones iguales o superiores a la mediana (8,7 pp.). En cambio, entre los niños/as que viven en hogares de nivel educativo medio-bajo o medio-alto, el tipo de gestión escolar no tiene influencia sobre el rendimiento en Lengua. Los indicadores relativos a la calidad de la educación recibida muestran un comportamiento diferencial de acuerdo con el clima educativo del hogar. Acceder a materias programáticas está positivamente asociado a tener calificaciones iguales o superiores a la mediana entre los niños/as que viven en hogares de clima educativo bajo (8,4 pp.) y medio-bajo (19,9), mientras que no tiene incidencia sobre los niños/as que residen en hogares de clima educativo medio-alto (lo que puede estar ligado a que estos niños/as cuentan, en general, con este tipo de materias en las instituciones a las que asisten). Por su parte, la calidad de la enseñanza en términos perceptuales no tiene incidencia sobre el rendimiento escolar entre los niños/as que pertenecen a hogares de clima educativo bajo, mientras que tiene una relevancia sustantiva entre los de nivel educativo medio-bajo y medio-alto (25,3 pp. y 36,5 pp.).

Cuadro 3. Factores^(a) que inciden en la probabilidad de haber obtenido una calificación igual o superior a la mediana en Lengua según clima educativo del hogar^(b) (c). Niños/as de 6 a 14 años que asisten al nivel primario, total de aglomerados urbanos. Argentina, 2015-2016

Dimensiones		Bajo	Medio-bajo	Medio-alto
Sociodemográfico	Sexo del niño/a			
	Varón ☉			
	Mujer	0,0791***	0,0794**	0,107**
	Ciclo de edad			
	12 a 14 años ☉			
	9 a 11 años	0,0465	0,132**	0,0476
	6 a 8 años	0,0830**	0,213***	0,0312
Habilidades y comportamientos	Nivel de presentismo escolar			
	Suele faltar más de 3 veces al mes ☉			
	No suele faltar	0,148***	0,148**	0,228*
	Comportamiento lector			
	No suele leer libros/revistas ☉			
	Suele leer libros/revistas	0,165***	0,140***	0,0990**
	Práctica de deportes			
	No suele practicar deportes ☉			
	Suele practicar deportes	0,0102	0,00430	0,116***
Contexto habitacional	Condición de hacinamiento			
	En hogar con hacinamiento ☉			
	En hogar sin hacinamiento	0,0770**	0,0815	0,284
Entorno de estimulación familiar	Tenencia de libros en el hogar			
	No tiene libros en su hogar ☉			
	Tiene libros en su hogar	0,0487*	0,0329	-0,0201
	Estilo de crianza/estimulación			
Con déficit de estimulación en el hogar ☉				
Sin déficit de estimulación en el hogar	0,0946***	0,0429	0,0157	
Procesos educativos e institucionales	Tipo de gestión educativa			
	Pública estatal ☉			
	Privada	0,0868*	-0,0305	-0,0272
	Ofertas educativas			
	No tiene materias programáticas ☉			
	Tiene materias programáticas	0,0840**	0,199***	0,146
	Calidad de la enseñanza			
	Regular/Mala ☉			
	Buena/Muy buena	0,104	0,253***	0,365***
	Estadísticos del modelo			
Observaciones	1,999	1,089	568	
R2 de Cox & Snell	0,115	0,123	0,135	
R2 de Nagelkerke	0,148	0,167	0,193	
Sig. Hosmer-Lemeshow	0,213	0,717	0,822	
% global de aciertos	60,6%	68,8%	81,2%	

Notas: (a) Modelos de regresión logística binaria. Variable dependiente: haber obtenido una calificación en Lengua igual o superior a la mediana / (b) Se reportan los promedios de efectos marginales (PEM) para las distintas variables introducidas. Los modelos completos pueden ser solicitados a los autores / (c) Significancia de los coeficientes: ***p-value < 0,01 / ** p-value < 0,05 / * p-value < 0,1.

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la EDSA-Bicentenario (UCA).

CONCLUSIONES

Si bien el presente estudio se diferencia de la mayoría de las investigaciones del espacio de la calidad y el rendimiento educativo por realizar un análisis de los factores asociados a los resultados educativos a partir de una encuesta propia y apelar a un análisis de regresión logística binaria múltiple, muchos de los resultados a los que se llega coinciden con los reportados en el campo específico y otros se constituyen en hallazgos que en algunos casos presentan matices sobre los que continuar profundizando en función de evaluar las diferencias que pueden ser adjudicadas a aspectos metodológicos.

En este estudio se confirma la asociación de tipo estructural entre el origen socio-educativo de los hogares y los desempeños escolares de los niño/as en la educación primaria y en particular en la asignatura Lengua. Efectivamente, a medida que se incrementa el estrato socio-educativo de las familias los niños/as alcanzan mejores resultados en términos de las calificaciones en Lengua. No obstante, se pueden evidenciar un conjunto de otros factores que, a pesar del estrato socio-educativo de origen, operan y pueden contribuir a alcanzar mejores desempeños.

Más específicamente, se reconoce en la literatura que las mujeres alcanzan calificaciones superiores que sus pares varones en Lengua, pero en este estudio se advierte que ello ocurre especialmente en los estratos medios-altos y que la paridad es mayor en situación de pobreza. Asimismo, que los niños/as obtienen mejores desempeños cuando son más pequeños entre los 6 y 8 años que los más grandes de la educación primaria, pero que ello ocurre en los estratos más bajos y no en los altos. Es decir, que los resultados más regresivos a medida que asciende la edad tienden a intensificarse en condiciones de bajo clima educativo familiar. Ello podría deberse a que se trata de hogares que tienen menos recursos educativos para acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos a medida que los mismos se complejizan. Al mismo tiempo, la desigualdad de género regresiva para los varones no se advierte en estos hogares y sí es significativa en los estratos medios altos, lo cual, cabe conjeturar, es indicativo de los procesos de segmentación social que también operan en el empoderamiento femenino a través de la educación.

El comportamiento lector de los niños/as, la presencia de libros en los hogares y, particularmente, los procesos de crianza estimulantes a través de la palabra, se constituyen en una ventaja muy relevante en hogares con bajo clima educativo. Este clima de estimulación y el desarrollo del comportamiento lector parecen ser claves para que los niños/as en situación de pobreza alcancen mejores desempeños en Lengua. También aparece como un factor complementario y

diferenciador la situación de hábitat de vida. En este tipo de hogares tener espacio (no vivir en situación de hacinamiento) también resulta un componente favorable. Contar con espacio físico y adultos de referencia estimulantes son condiciones que guardan especial sinergia en favor de los desempeños educativos de los niños/as más desfavorecidos en términos socio-educativos y económicos.

Las desigualdades entre estudiantes de escuelas de gestión estatal y privadas parecen tener incidencia únicamente en situación de pobreza. Es en esta población donde asistir a una escuela de gestión privada (la mayoría de ellas subvencionadas) se constituye en un factor favorable frente a la escuela de gestión estatal. Es decir que la segmentación educativa por tipo de gestión parece ejercer un efecto específico en los estratos sociales más pobres. Estos resultados parecen sugerir un creciente empobrecimiento de los recursos educativos estatales en los espacios socio-residenciales más segregados y podrían indicar que los espacios educativos de gestión privada se constituyen en espacios de mayor contención social, lo cual redundaría en mejores desempeños. Parte de este fenómeno también se advierte en la diversidad de ofertas educativas programáticas que adquieren un sentido positivo en estos sectores sociales. Escuelas más ricas en términos de sus ofertas también parecen favorecer el desempeño en habilidades de lectoescritura en niños/as de los sectores sociales más desfavorecidos.

La actividad física y/o deportiva extra-escolar solo es un factor positivo en el estrato medio alto. Esto podría deberse a la intensidad de dichas actividades así como a la baja incidencia de estas prácticas extra-escolares en el estrato social más bajo (Tuñón, 2018).

Finalmente, un factor positivo que atraviesa a todas las infancias es el presentismo escolar. Asistir a la escuela de modo regular parece ser decisivo para lograr buenos desempeños educativos con independencia del estrato social. Además de factores asociados a las características de los estilos de crianza, en los niveles de presentismo inciden las circunstancias contextuales y familiares asociadas a la pobreza. Entre estos factores, se destacan algunos como vivir en zonas inundables, la carencia de una red de apoyo social y afectiva necesaria para sostener rutinas como las escolares, la mayor probabilidad no lograr un buen descanso como consecuencia del hacinamiento, compartir cama o colchón para dormir, entre otras carencias materiales, sociales y emocionales) (Tuñón, 2018; Tuñón y de la Torre, 2015; Vigo *et al*, 2014; Bonfiglio *et al*, 2018).

Sin dudas, la pobreza en un sentido amplio se constituye en un obstáculo muy relevante para los logros educativos de los niños/as en la educación primaria, sin embargo, además aportan a dicha situación la pobreza de las estructuras de oportunidades que se construyen desde los Estados provinciales y nacional en el país. Escuelas *pobres*

para los más pobres, en términos de sus ofertas educativas y días de clases efectivos, como una de las aproximaciones que ofrece este trabajo. Otra cuestión que se evidencia es la importancia de la estimulación familiar a través de la palabra y el desarrollo del comportamiento lector. En este sentido, existe bastante evidencia de las carencias y disparidades sociales en el acceso a estos estímulos en la primera infancia (Tuñón y de la Torre, 2015; Canetti *et al*, 2015) y desarrollo del comportamiento lector en edades de escolarización (Tuñón, 2018).

El conocimiento construido no solo permite evidenciar los efectos de las condiciones estructurales de la pobreza en los desempeños escolares, sino cómo las sociedades y los Estados pueden aportar a la construcción de mejores estructuras de oportunidades en el espacio escolar y en los procesos de socialización familiar y comunitaria, promoviendo prácticas de cuidado y crianza estimulantes desde temprana edad, y el desarrollo del comportamiento lector de textos de impresos. Al tiempo que la multiplicación de oportunidades de socialización en el espacio deportivo puede redundar también en un factor favorable en condiciones de prácticas de mayor intensidad.

Por último, el desafío de los procesos educativos en el marco de las escuelas estatales y de gestión privada es urgente en términos de mejorar las ofertas educativas y su calidad en pos de alcanzar mayor equidad en los resultados. Este desafío no solo guarda relación con la normativa vigente sino también con la meta del objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible a los que adhiere la Argentina y que establece que la “enseñanza primaria y secundaria, (...) ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”, así como “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (ODS, 2015). Esta última meta, se vincula con la importancia de lograr mayor equidad en la temprana infancia a través de la estimulación emocional e intelectual. Probablemente, la inclusión temprana de los niños/as en centros educativos no sea suficiente para erradicar las disparidades de origen en el desarrollo cognitivo y por ello se torna fundamental la promoción de prácticas de crianza enriquecidas, estimulantes para el aprendizaje y protectoras (Lipina *et al*, 2015). Así como el desarrollo de programas integrales de intervención cognitiva en diferentes formatos y contenidos orientados a poblaciones vulnerables en espacios escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Bonfiglio, J. I., Vera, J., Rodríguez Espínola, S., y Salvia, A. 2018
Impacto de factores económicos sobre el bienestar subjetivo en

- población adulta de la argentina urbana* (Buenos Aires: Educa).
- Boudon, R. 1983 *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales* (Barcelona: Laia).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 2001 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia).
- Bradley, R. y Corwyn, R. 2002 "Socioeconomic Status and Child Development" en *Annual Review of Psychology* Vol. 53, N° 1.
- Canetti, A., Cerutti, A. y Girona, A. 2015 "Derechos y sistemas de cuidados en la infancia: contextos y circunstancias que pueden comprometer el desarrollo y bienestar infantil" en Tuñón, Ianina (coord.) *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (Buenos Aires: Biblos).
- Carabaña, J. 2015 "Repetir hasta 4° de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS" en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* Vol. 5, N° 1.
- Carvallo, M. 2006 "Factores que Afectan el Desempeño de los Alumnos Mexicanos en Edad de Educación Secundaria: Un Estudio Dentro de la Corriente de Eficacia Escolar" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 4, N° 3.
- Cervini, R. 2002 "Participación familiar y logro académico del alumno" en *Revista Colombiana de Educación* N° 43.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. 2016 "Las Determinaciones Socioeconómicas sobre la Distribución de los Aprendizajes Escolares. Los Datos del TERCE" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 14, N° 4.
- Cervini, R. (comp.). 2017 *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (Quilmes: PGD).
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M. y Malina, R. 2006 "Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children" en *Medicine & Science in Sports & Exercise* Vol. 38, N° 8.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuete Carrizosa, M., y Feu Molina, S. 2011. "Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria" en *Revista de Investigación Educativa* Vol. 29, N° 1.
- Flórez Romero, R. 2017 *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones En el contexto educativo de Bogotá* (IDEP: Bogotá).
- Garreta Bochaca, J. 2008. *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado* (CIDE-CEAPA: Madrid).
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., y Vázquez, E. J.

2011. "La segregación escolar en Argentina", *Documento de Trabajo* N° 123 CEDLAS-UNLP.
- González Medina, M. y Treviño Villarreal, D. 2018 "Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México" en *Perfiles Educativos* Vol. 40, N° 159.
- Gordon-Larsen, P. y Nelson, M. 2006. "Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors" en *Pediatrics* Vol. 117, N° 4.
- Gutiérrez-Domènech, M., Jiménez-Martín, S., y Felgueroso F. 2011 "¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la ley de educación (LOGSE)", ponencia presentada en el XXVI Simposio de la Asociación Española de Economía, Universidad de Málaga, 15-17 de Diciembre 2011.
- Ibáñez Martín, M. y Formichella, M. M 2017. "Logros Educativos: ¿Es Relevante el Género de los Estudiantes?" en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 25, N° 3.
- Iri, R., Ibis, S. y Zait Burat, A. 2017 "The Investigation of the Relation between Physical Activity and Academic Success" en *Journal of Education and Learning* Vol 6, N° 1.
- Katzman, R. 2011 *Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital*. CEPAL.
- Krüger, N. 2017 El panorama de la segregación social escolar en América Latina según PISA 2015, Conferencia presentada en la LII Reunión Anual de la AAEP. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. 17 de Noviembre 2017.
- Lipina, S., Segretin, M. S.; Hermida, M. J., Prats, L., Fracchia, C., y Colombo, J. 2015. "Pobreza y desarrollo cognitivo. Consideraciones para el diseño de estrategias de intervención orientadas a su optimización" en Tuñón, Ianina (coord.), *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (Buenos Aires: Biblos).
- Lipina, S. y Segretin, M. S 2015 "6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil" en *Revista Psicología Educativa* (Madrid) N° 21.
- Martínez García, J. S. y Córdoba, C. A. 2016 "Diferencias de rendimiento en lectura entre niños y niñas en cuarto de Primaria" en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* Vol. 9, N° 1.
- Norton, E. y Dowd, B. 2017 "Log Odds and the Interpretation of Logit Models" en *Health Serv. Res.* Vol. 53, N° 2.

- Pérez, R. B. y González Balletbó, I. 2013 “¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme” en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* Vol. 6, N° 1.
- Quiroz, S., Dari, N. y Cervini, R. 2018 “Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 16, N° 4.
- Reay, D. 2004. “It’s all becoming a habitus’: Beyond the habitual use of habitus in educational research” en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, N° 4.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., Van Mechelen, W. y Chinapaw, M. 2012 “Physical Activity and Performance at School. A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment” en *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* Vol. 166.
- Steinberg, C., Fridman, D., Tófaló, A., Meschengieser, C., Lotito, O. y Fiuza, P. 2015 “Desigualdades sociales, territoriales y educación básica en Argentina: aproximación al problema desde una perspectiva multidimensional” en *Secretaría de Investigación* (coord.). UNIPE.
- Tine, M. y Butler, A. 2012 “Acute aerobic exercise impacts selective attention: an exceptional boost in lower-income children” en *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* Vol 32, N° 7.
- Trudeau, F y Shepard, R. 2009 “Relationships on Physical Activity to Brain Health and the Academic Performance of Schoolchildren” en *American Journal of Lifestyle Medicine* Vol 4, N° 2.
- Trudeau, F y Shepard, R. 2018 “Physical education, school physical activity, school sports and academic performance” en *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity* Vol 5, N° 10.
- Tuñón, I y de la Torre, L. 2015 “Persistentes desigualdades sociales en el derecho al ciudadano, la crianza y la socialización en la primera infancia” en Tuñón, I. (coord.) *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (Buenos Aires: Biblos).
- Tuñón, I. y Poy, S. 2016 “Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 18, N° 1.
- Tuñón, I. y Di Paolo, G. 2018 *Infancias y comensalidad. Hábitos y prácticas en relación a las comidas*. Documento de Investigación del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Observatorio

- de la Deuda Social Argentina (Buenos Aires: EDUCA).
- Tuñón, I. 2018 *(In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017* (Buenos Aires: EDUCA).
- Tuñón, I. y Di Paolo, G. 2018 “Lo comportamental e institucional como factores asociados a las calificaciones escolares en Lengua y Matemática” en *Perfiles Educativos* Vol. 40, N° 162, pp. 86-99.
- Vázquez, E. 2012 “Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes” *Documento de trabajo n°128, CEDLAS-UNLP*.
- Vera, A. 2015 “Hacia una mayor institucionalidad en el financiamiento de la educación argentina” en Tedesco, J. C. (comp.), *La educación argentina hoy*. (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Wooldridge, J. 2016 *Introductory Econometrics: A Modern Approach*. 6° Ed. (Mason: South-Western, Cengage Learning).
- Yeung, W.-J., Linver, M. y Brooks Gunn, J. 2002 “How money matters for young children’s development: parental investment and family processes” en *Child Dev*. Vol. 73, N° 6.

IMAGINARIOS SOCIALES DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO: MEDIACIONES INSTITUCIONALES Y FAMILIARES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Patricia Scarponetti*, Patricia Mariel Sorribas** y
Zenaida Garay Reyna***

1. INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica la mayoría de los países poseen leyes educativas de vanguardia que contemplan derechos para la inclusión educativa, pero presentan grandes dificultades para transformar esas políticas en prácticas pedagógicas que conduzcan a su cumplimiento efectivo. Esta *brecha* entre la ley escrita, políticas públicas y prácticas concretas, tiene un contexto de profundización de la desigualdad social, “por lo cual la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos” (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009: 21). Desajuste que tiene como consecuencia “la reproducción intergeneracional de la pobreza, más allá de

* Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba/IAPCS, Universidad Nacional de Villa María.

** Instituto de Investigación de Psicología (IIPsi), Unidad Ejecutora CONICET/ Universidad Nacional de Córdoba.

***Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

**** This chapter was elaborated in the context of INCASI Network, a European project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 and coordinated by Dr. Pedro López-Roldán. This chapter reflects only the author's view and the Agency is not responsible for any use that may be made of the information it contains.

toda educación” (Terigi, 2010).

En dicho marco en Argentina durante el año 2009 se decretó la política pública de Asignación Universal por hijo para la protección social (AUH), centralizada en la promoción de los derechos sociales de niños, niñas y adolescentes. Constituyó un aliciente organizacional para el Estado, al reordenar el trabajo interministerial entre la jurisdicción nacional y las provincias, relacionando el nivel estatal y federal (Gluz, 2012). En este marco inter-institucional nos interesa considerar las mediaciones de distintos actores involucrados en la implementación concreta de esta política y para ello recurrimos a la articulación de los datos producidos previamente en dos investigaciones de carácter aplicado implementadas en la provincia de Córdoba (Argentina).

Como punto de partida, al evaluar la potencialidad de una política como la AUH desde la integralidad socio-educativa se prestó atención a algunos presupuestos en términos de *subjetividad y territorios*. Se pensó a la subjetividad en términos de producción de sentido, significación y valoraciones que orientan los comportamientos prácticos; vinculada a procesos que apuntan a situarnos en las experiencias concretas de los actores sociales. Estos procesos presentan complejas articulaciones de elementos materiales, simbólicos y emocionales, en los cuales la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo asume centralidad (Kaplan, 2006). En segundo lugar, la subjetividad, permite dar cuenta de las articulaciones entre lo individual y lo social, en particular, pensando en hogares y establecimientos educativos en poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social¹. Así se partió de considerar a los territorios como territorialidades simbólicas, más allá de pensar el espacio demarcado como jurisdicciones urbanas o rurales, provinciales o institucionales; lo hemos pensado como un concepto esencialmente político, para dar cuenta de las relaciones sociales y de las fronteras tanto físicas como mentales (Scarponetti, 2017).

A su vez, resultó central para nuestro abordaje el concepto de *trayectoria educativa*, ya que permite distinguir los modos en que los adolescentes atravesaron y atraviesan la experiencia escolar, en términos de poder comprender los condicionamientos de la vida de los estudiantes. Según León Garrido (2012) es posible reconocer tres dimensiones analíticas. La primera, una dimensión *estructural*, integra

1 Al respecto resultan significativas las reflexiones de López (2006: 27) cuando expresa que es posible “rastrear por *fuera de los sujetos* lo que no pueden hacer, y salvo desde la psicología social saber qué *huellas* dejan estas condiciones en los niños y jóvenes, a la par de tratar de comprender cuales son las cosmovisiones sociales emergentes de dichos contextos”.

tanto características de los estudiantes (clase u origen social, edad y género) como del sistema educativo cuya disparidad regional ha sido ampliamente reconocible en innumerables estudios. Una escuela que se encuentra en el centro de una ciudad capital no es similar –en términos de oferta educativa– a una ubicada en la periferia. No es tampoco lo mismo pensar instituciones en los departamentos provinciales más pobres que en aquellos cuyos índices de bienestar son mayores. La segunda dimensión *subjetiva*, considera los significados y sentidos que los actores (docentes, estudiantes, autoridades escolares, gubernamentales y familias) construyen en una narrativa basada en las experiencias de vida. A su vez, posibilita atender a las tensiones entre la vida social o privada y la trayectoria educativa. Y por último, las *prácticas* de los individuos que en relación con los jóvenes alude a inasistencias, abandono, modos de estudio y consumos, entre otras.

Desde estos aportes podemos entender a la inclusión educativa como un problema *de* las políticas educativas que persiste luego de lograr la inserción o re-inserción de un sujeto al sistema escolar. Podemos también resignificar la *exclusión* en educación, refiriéndola al reconocer la presencia de “formas de escolaridad de *baja intensidad* y *aprendizajes de baja relevancia*” (Terigi, 2010) y los fenómenos de *desescolarización* y *rezago* escolar (Scarponetti, Mabrés y Garay Reyna, 2011). Estos sentidos asociados a la exclusión educativa posibilitan entender la propuesta de algunos investigadores de este campo de estudios: toda acción de inclusión educativa debería tener como fin el logro de aprendizajes significativos y de calidad que desarrollen la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida, no tan sólo la adquisición de contenidos sustantivos (Beech y Larrondo, 2007). En relación con la exclusión educativa –en sentido amplio– y el desacople entre trayectorias es necesario reconocer que existe una diferencia sistemática entre la escala de las políticas educativas y la magnitud de la problemática a la que se supone responden.

Si focalizamos la mirada sobre el nivel secundario podemos observar con mayor detalle esta heterogeneidad de la oferta educativa y algunos factores asociados a ella. Por un lado, durante las últimas décadas, se registra un incremento notable en la cobertura de la escuela secundaria. Fueron diversos y múltiples los factores que promovieron dicha expansión (Aisenson *et al.*, 2011). Puede mencionarse que las mayores exigencias de capacitación requeridas por el mundo del trabajo produjeron un aumento en la demanda de mayores niveles de educación por parte de los distintos sectores sociales (Jacinto y Caillods, 2006). Por otra parte, se reconoce que la expansión resultó insuficiente e inequitativa ya que no todos acceden a similar *calidad educativa*, ni permanecen en la misma medida. Esta *segmentación*

educativa y la persistencia de la transmisión inter-generacional de la pobreza, generan que los jóvenes que viven en contextos vulnerables enfrenen mayores obstáculos para poder mantener una continuidad y permanencia en la escuela.

La mayor cobertura también obedeció a la sanción en diciembre del 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que transforma en obligatoria la educación de nivel medio en nuestro país. Esta expansión de la matrícula generó que se insertaran jóvenes que desconocían “el oficio de ser alumno” y poseían problemas de insuficiencia de saberes arrastrados del nivel primario (Aisenso *et al.*, 2011).

Por su parte, el documento del Consejo Federal de Educación (CFE) aprobado en octubre del año 2009 consensuaba los principales lineamientos para este nivel de enseñanza (Res. 84/09) y establecía como base de su diagnóstico la condición de *fragmentación institucional*, la persistencia de situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social y el carácter selectivo de una escuela que no fue pensada *para todos* (Canevari *et al.*, 2010). Dicha *fragmentación institucional* implica procesos de concentración de los jóvenes que provienen de los sectores con menos recursos en determinados establecimientos. Jóvenes que son al mismo tiempo los grupos o clases cuyas generaciones adultas históricamente han tenido pasos menos prolongados por la escuela (Dávila León y Ghiardo Soto, 2011).

Al considerar la dimensión *estructural* de la trayectoria escolar se vuelve imprescindible analizar los grados de integración a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), uno de los mecanismos de integración cultural más potentes, sobre todo para los jóvenes (Dávila León y Ghiardo Soto, 2011). Para ello se evalúa la existencia de una computadora en el hogar y el acceso a la red de internet en el hogar, entendiendo que la carencia de equipos en el hogar es un factor de desventaja, mostrando diversos niveles de “alfabetización digital”.

Por otra parte, algunos autores vinculan la fragmentación institucional –componente de la dimensión estructural– con la dimensión subjetiva de la trayectoria escolar que considera los significados y sentidos de los actores. En el caso de los estudiantes del nivel medio al expresar sus expectativas de futuro se puede reconocer que adquiere todo su peso el discurso social que ubica a los estudios como principal promesa de movilidad social, como la alternativa (ideal) para “ser alguien en la vida”, expectativa principal del discurso familiar (Scarponetti *et al.*, 2011). Esas expectativas ancladas en el discurso social no se distribuyen homogéneamente entre los estudiantes del nivel medio. Que un estudiante pobre o vulnerable sienta que ese horizonte de ascenso social es para él/ella supone que ha sido posible

materializar la “inclusión social”. Es decir, si la inclusión social sucede en las prácticas cotidianas institucionales resulta significativa en las experiencias subjetivas (Kaplan, 2006).

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIONES COMPARATIVAS

El estudio de Lavinias, Barbosa y Tourinho (2001) sobre el Bolsa Escola (BE) implementada en Brasil estableció que la calidad escolar es la variable fundamental para conseguir mejorar los resultados escolares de las niñas y los niños procedentes de familias pobres. Este antecedente indica la relevancia de la fragmentación institucional en tanto dimensión estructural de la trayectoria escolar. Sobre este aspecto, Sabóia y Rocha (1998) afirman que es imprescindible conseguir una mejora pedagógica de la red pública escolar, con la consiguiente necesidad de generar una movilización institucional alrededor de este tipo de políticas².

Por otra parte, Mortimore y Whitty (2000) al evaluar *la eficiencia educativa* indican que “el entorno social” del estudiante es un factor clave al explicar su rendimiento escolar; resultando insuficientes las mejoras orientadas solo a los factores intra-escolares. Si el rendimiento escolar depende en gran medida del “entorno social” del estudiante debemos reconocer en ello, un límite a la formulación de cualquier política pública. En relación a este entorno y su complejidad, el Estado incidirá mediante macro-políticas, en general mediante transferencias monetarias que pueden mejorar la situación socioeconómica de un hogar. Atendiendo a este límite, la evidencia empírica aportada por Bonal y Tarabini (2006b) y en Bonal y Tarabini, (2006a) muestra que los efectos del programa BE sobre la educación tienen un carácter *indirecto*. Esos efectos son consecuencia de la mejora de las condiciones de vida derivadas de la participación en el programa, por lo que el BE supone una mejora de las “condiciones de educabilidad” de los estudiantes pobres. Estas pueden considerarse como aquellas mínimas condiciones sociales, escolares y familiares (tanto de tipo material como no material) necesarias para el desarrollo de la educación (López y Tedesco, 2002). En algunos casos el BE permitiría alcanzar esos mínimos mientras que en otros los elevaría. El aumento

2 De todos modos cabe aclarar una cuestión no menor ya que si un programa o política no se propone como objetivo impactar en el rendimiento escolar –como sería el caso del BE– resulta inconsistente analizar su aporte explicativo. Según Bonal y Tarabini (2006a) el BE es un programa de focalización educativa que actúa sobre la demanda –*sobre las familias*– con el objetivo de garantizar el acceso y la permanencia escolar del alumnado pobre. En función de ese objetivo no cabría esperar –y por tanto evaluar– que *autónomamente* pudiera mejorar el rendimiento escolar del estudiante.

de renta que comporta la transferencia monetaria puede incidir en la reducción de la vulnerabilidad social y además expandir el consumo de las familias. Y a su vez, es de suponer que el BE incide en algunos aspectos de esas tres categorías de condiciones —sociales, escolares y familiares— no en todas.

Los indicadores relativos a la dimensión *estructural* y a la de las *prácticas* que se utilizan para describir este nivel educativo dan cuenta de diversos problemas en las *trayectorias de los estudiantes*, destacándose altos niveles de repitencia, sobreedad, abandono, baja retención, baja promoción y dificultades en la tasa de egreso (Canevari *et al.*, 2010). En relación a algunos de estos indicadores se alude al *sesgo selectivo o estructura piramidal* de la educación secundaria, ya que parece natural y a-problemático encontrarse con que a medida que se incrementa el año de estudio disminuye la cantidad de matriculados. Este *sesgo selectivo* es reconocible en los datos estadísticos disponibles para la provincia de Córdoba durante los últimos años. Si consideramos los porcentajes de matriculados en 2° y 5° durante el período 2010 a 2014 en escuelas de gestión pública encontramos que la variación va desde el -12.6% en 2010 al -9% en 2014. Durante este período se achica el tamaño de ese sesgo, llegando la diferencia a 9 puntos porcentuales menos de matriculados en 5° año respecto de los matriculados en 2° durante 2014. De todos modos cabe aclarar que también observamos durante el período que disminuyen 2,6 puntos porcentuales los matriculados en 2° año. En 2010 los matriculados constituían el 23.6% de la población de matriculados en el nivel secundario de Córdoba, mientras que en 2014 constituyen el 21%. Lo contrario sucede con los matriculados en 5° año. En 2010 el porcentaje fue de 11%, en 2014 el porcentaje asciende a 12% (+1%). El incremento hacia el 12% de matriculados en 5° año se produce en 2013. Esto colabora en el análisis de la retención de los matriculados. Un 11.6% de estudiantes no permanecieron en el nivel secundario de gestión pública entre 2010 y 2013 (DINIECE. Anuario Estadístico Educativo, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014)³.

Es innegable que la obligatoriedad del nivel secundario mejora los indicadores de *cobertura* de la población joven. De todos modos

3 Inclusive quienes han estudiado la dinámica de la matriculación en Capital Federal —donde se alcanzó tempranamente un alto porcentaje de cobertura— afirman que “no obstante las políticas y programas implementados en los últimos años, lejos de avanzar en mejorar la capacidad de retención de los estudiantes, las escuelas y el sistema en su conjunto no encuentran aún la manera de promoverlos al ciclo superior y de obtener mejoras en los desempeños. En la provincia de Córdoba para el año 2012 se registra que la tasa de promoción efectiva en los dos últimos años del ciclo *orientado* pasa del 89.7% en 11° al 73.2% en 12° (DINIECE, 2013).

este carácter heterónomo del vínculo del joven con el sistema escolar no logra mejorar otros indicadores posteriores a su ingreso relativos a la dimensión de *algunas prácticas de la trayectoria escolar*: retención, repitencia y abandono. Más aún, la obligatoriedad -y el vínculo heterónomo que implica- deriva en ocasiones en explicaciones del abandono que enfatizan sobre causas atribuibles al individuo estudiante que no cumple con su obligación de estudiar. Quienes han analizado el abandono del nivel secundario reconocen que “en general hay una responsabilidad asignada a los estudiantes y a sus familias que desplaza de la discusión los factores institucionales, las propuestas pedagógicas, los dispositivos de evaluación y la propia estructura selectiva del nivel secundario que persiste material y simbólicamente” (Canevari y Montes, 2012). Es decir, la obligatoriedad incide en el primer acercamiento del joven al nivel secundario, pero resulta insuficiente para su permanencia ya que no puede sustituir la ausencia o los déficits en los demás factores escolares. Reconocer esto no es menor en el campo de los estudios evaluativos.

En relación a las “*prácticas*” de la trayectoria educativa es interesante analizar su secuencia. Conde (2002) plantea que la problemática del *fracaso escolar* implica apuntar específicamente a situaciones de repitencia, sobreedad, bajo rendimiento y/o abandono temporario, fenómenos vinculados entre sí en forma interdependiente, desencadenantes del abandono definitivo de la escuela. Esta situación que se presenta como procesual en tanto resulta de una serie de circunstancias que enlazarían –aunque no taxativamente– las manifestaciones precitadas del siguiente modo: ingreso tardío al ciclo lectivo, ausentismo reiterado y/o periódico, bajo rendimiento escolar, repitencia, abandono interanual y finalmente deserción.

Como se puede observar las dimensiones de la trayectoria educativa por un lado permiten distinguirla o diferenciarla, colaborando en la construcción de indicadores específicos. Y por otro lado, posibilitan vislumbrar sus articulaciones y así interpretar de modo más preciso los datos de cada indicador.

3. ANÁLISIS Y DATOS DE ESTUDIOS SITUADOS SOBRE LA AUH

Para el análisis de las mediaciones institucionales y familiares implicadas en la implementación de la AUH y de las trayectorias educativas de los estudiantes beneficiados con ella se seleccionaron algunas variables y dimensiones de dos estudios previos. Uno cualitativo correspondiente a un estudio de caso, mediante entrevistas semi-estructuradas y unidades de análisis múltiples para captar todos los actores participantes en AUH tanto a nivel inicial como a nivel secundario: familias y jóvenes estudiantes, actores educativos (supervisores, inspectores,

directores, docentes, representantes de organizaciones gremiales) así como organizaciones sociales de base territorial (N= 237) realizado durante 2011 en las provincias de Córdoba y San Juan. Se realizaron 231 entrevistas en Córdoba y 81 en San Juan. Aquí, solo analizamos datos producidos para el nivel medio en la provincia de Córdoba⁴.

El segundo correspondió a un estudio cuantitativo ex post facto retrospectivo de grupo único (Montero y León, 2005: 122) mediante encuesta auto-administrada a una muestra representativa de estudiantes de nivel medio (N= 4235) realizado durante 2013 en colegios públicos de la provincia de Córdoba. En dicho estudio también se encuestó a los directivos de los establecimientos seleccionados. En este segundo estudio las unidades de relevamiento correspondieron a Directivos de los establecimientos y a estudiantes que cursaban en una sección de 2do. año o en una sección de 5to. año. A pesar de tener acceso al listado de las unidades elementales, –escuelas públicas de nivel secundario en la provincia de Córdoba con su correspondiente índice de vulnerabilidad y de Asignaciones Universales (AUH) –, la complejidad de esta investigación impidió su tratamiento como una muestra aleatoria simple dada su dispersión geográfica que imposibilitada asumir los costos de desplazamiento; por esa razón se tornó necesario recurrir a una muestra de grupos o unidades elementales, denominados conglomerados (*clusters*). Al poder delimitar geográficamente los conglomerados, se pudo tomar como referencia territorial a las siete regiones por las cuales el Ministerio Provincial de Educación administra las escuelas, lo que ubica al estudio en un “*muestreo por áreas*” (García Ferrando, 1992) y se decide aplicar un muestreo por estrato con afijación proporcional tomando, las regiones escolares de Córdoba⁵. Los criterios de afijación proporcional para realizar los reemplazos en el interior de la provincia de Córdoba se establecieron

4 Para la provincia de Córdoba se seleccionaron ocho casos, cuatro en ciudad capital y cuatro en establecimientos educativos de los tres niveles en ciudades del interior provincial, localizadas en los departamentos San Martín, Unión (sureste provincial), Punilla, (cordón turístico más cercano a la capital) y Cruz del Eje (norte provincial). En Scarponetti *et al.*, 2011, véase anexo metodológico.

5 Por Resolución N° 4649/79 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: establece 7 regiones. Región Escolar: división orgánica con jurisdicción técnica, docente y administrativa sobre las Zonas Escolares y sus escuelas o jardines. Agrupan los departamentos políticos con similares características socioeconómicas o por su vecindad y vías de comunicación. A partir de las características de las regiones escolares en los departamentos en que se divide políticamente la provincia, se decidió eliminar aquellas escuelas con una menor cantidad de libretas AUH y estudiantes tomando como referencia la cantidad de alumnos totales. Se privilegió para efectivizar el reemplazo a aquellas escuelas con más dos o más secciones por año de estudio (García Ferrando, 2012: 12).

siguiendo el criterio de similitud de la región educativa, lo cual permitió concentrarnos en aquellas de mayor población según escuelas, y respecto a la elección de éstas, la misma se realizó en base al índice de vulnerabilidad entre escuelas similares ubicadas en la misma zona. La muestra quedó conformada por 60 establecimientos ubicados en el interior de la provincia de Córdoba y 41 establecimientos localizados en la Ciudad de Córdoba asignada como Región Educativa N° 1 de la provincia.

3.1. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAS MEDIACIONES INSTITUCIONALES

En primer término recuperamos el estudio cualitativo (Scarponetti *et al.*, 2011) para los casos de Córdoba, que permitió el reconocimiento de ciertas tensiones en relación con las condicionalidades educativas de la AUH entre los aspectos administrativos y las prácticas propias del personal educativo. A partir de esas tensiones se entiende la recomendación de “atender a las demandas de *mayor formación docente y concientización social* sobre esta política”. Este dato alude tanto a aspectos propios de la dimensión *estructural* como de las *prácticas* relativas a las trayectorias educativas. Dar cuenta de cómo los actores enmarcados en establecimientos escolares particulares reaccionan a un porcentaje mayor de estudiantes provenientes de familias pobres en término de “ecología escolar” (Le Compte, 1995) es relevante para entender cómo se objetiva en un contexto micro una macro política como la AUH. La *ecología escolar* nos permite visibilizar situaciones docentes que pueden haberse trastocado frente al ingreso de estudiantes cuyas familias cuentan con escaso o nulo nivel educativo. Hacerlo es importante, más aún si ese trastocamiento puede ser significado como “*sobrecarga*” de la tarea docente y consecuentemente recienta las prácticas docentes.

Mediante el enfoque cualitativo adoptado en el citado estudio, los actores –docentes, supervisores– perciben el impacto de la AUH en términos de un mayor aumento de matrícula con un peso variable en los diversos niveles⁶, un cambio en la asistencia a la escuela y –en estrecha relación con ambas cuestiones– perciben el impacto en la retención escolar. En igual sentido Cecchini (2014), al referirse al impacto que han tenido los programas de Transferencias Condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe –como es el caso de la AUH– resaltaba que han tenido efectos positivos en los indicadores de asistencia escolar y matriculación. En los casos de los

6 En este estudio se recolectaron datos del nivel inicial, primario y secundario.

establecimientos del nivel medio, el personal educativo reconoció el incremento en la matrícula a la vez que reconoció la existencia de tensiones relativas a la retención y terminalidad de los alumnos.

Por otra parte la cuestión del incremento de la matrícula también se percibe como problemática debido al reingreso de alumnos que habían abandonado el sistema escolar y que tiene como correspondencia la *aparición de niños con sobreedad*. Otra tensión es experimentada en relación con la cuestión de la *asistencia y presencialidad* asociada al progreso en los aprendizajes (Scarponetti *et al.*, 2011). A su vez, en la caracterización de los alumnos que asisten al nivel medio en el ámbito rural, los actores institucionales generalmente señalan factores que afectan la trayectoria escolar. Entre ellos los referidos a las condiciones de vida y estructuras familiares, las distancias a recorrer para ir a la escuela, la inasistencia ante la presencia de trabajos temporales junto a sus familias o la demanda de cuidado de los hermanos menores ante la ausencia de sus padres. En contextos urbanos es más frecuente que se aluda al problema de la retención asociado a situaciones de embarazo de las adolescentes y los consecuentes problemas de asistencia que conlleva. Así, la retención es modulada por diferentes factores de acuerdo a la zona de residencia del estudiante (rural o urbano).

A pesar de estos datos, esta investigación señala como el rasgo más definitorio del impacto de la AUH, la mejora sustancial en los niveles de *asistencia*, en todos los niveles tanto en escenarios urbanos como rurales, aun cuando en este último se presentan tensiones vinculadas al trabajo temporario. En las entrevistas realizadas también pudo observarse la aparición de arreglos institucionales destinados a preservar la permanencia de los alumnos en el sistema, lo que indica además la expresión de prácticas inclusivas, por parte de los agentes educativos que definimos como *prácticas propias* (Scarponetti *et al.*, 2011).

A esas prácticas inclusivas protagonizadas por los propios actores que están en contacto directo con los estudiantes hay que entenderlas en el marco de la implementación de un conjunto de programas destinados a la inclusión escolar. El estudio cualitativo permitió reconocer que la mayoría de los establecimientos educativos, participa activamente de algún programa de inclusión escolar. Este dato cobra relevancia interpretativa al momento de poder ser aprehendido desde el plexo de sentidos y alcances otorgados a la noción misma de inclusión educativa por los actores involucrados como parte de los planes educativos de cada escuela y nivel.

En el nivel secundario se asocia la inclusión educativa a la presencia y valoración de macro políticas de inclusión. Fundamentalmente el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad

Educativa (PROMEDU), “Conectar Igualdad” y en contextos rurales el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). En relación al contexto rural, se percibe un impacto desde el Programa Todos a Estudiar. En relación a los sistemas de tutorías existe un fuerte consenso respecto del valor de esta política para resolver dificultades puntuales de los estudiantes. A su vez, los Centros de Actividades Juveniles (C.A.J.) y el mayor equipamiento educativo, poseen un reconocimiento generalizado en la injerencia respecto a la retención escolar atendiendo a trayectorias escolares “no encauzadas” (Terigi, 2010)⁷, al generar relaciones de cierta intensidad entre los jóvenes desde la motivación con actividades de educación no formal (por ejemplo, campamentos, recreación, deportes, manifestaciones artísticas) centradas en la resignificación de la escuela como espacio de desarrollo integral comunitario.

En base a estos datos cualitativos se puede reconocer que “el nivel secundario se transforma en un *efector* de políticas educativas de inclusión y no tanto en generador de inclusión desde los proyectos educativos de cada institución” (Scarponetti *et al.*, 2011: 79).

3.2. LA COMPLEJIDAD DEL NIVEL SECUNDARIO FRENTE A LA AUH

El estudio realizado durante 2013 tuvo por objetivo general analizar los aspectos críticos y detectar las potencialidades de la AUH a cinco años de su implementación en el acceso y la permanencia de los beneficiarios en el sistema educativo, desde las trayectorias escolares de los estudiantes en el nivel secundario. La evidencia empírica se produjo a través de un análisis comparativo de las trayectorias educativas de estudiantes beneficiarios de AUH y estudiantes sin AUH de segundo y quinto año del nivel secundario en escuelas públicas de la provincia de Córdoba. En el proceso de análisis resulta importante reconstruir las trayectorias educativas a partir de la selección de algunos indicadores de inclusión escolar: acceso, repitencia, sobreedad, participación en actividades escolares tanto de estudiantes que perciben la AUH como de quiénes no la perciben.

Presentamos resultados del análisis comparativo realizado entre dos grupos de sujetos: estudiantes que afirman percibir la AUH (42%) y estudiantes que afirman que no la perciben (34%), sin considerar aquellos estudiantes que informaron que “no saben” si la perciben (23%). Sin considerar a este último grupo la distribución de los estudiantes en la muestra es la siguiente: 55% perciben AUH y 45% no la percibe. En base a estos dos grupos se reporta la distribución de los estudiantes según el año de cursado.

7 Terigi (2010) propone la noción de trayectorias no encauzadas, como aquellas trayectorias escolares que siguen un cauce diverso al modelo de las trayectorias teóricas.

Tabla 1. Distribución de los grupos según año cursado

Año de estudio según recepción		Recepción de la AUH		Total
		Sí	No	
Año de estudio	2°	1095	561	1656
		66%	34%	100%
		61,4%	38,9%	
	5°	687	881	1568
		44%	56%	100%
		38,5%	61,9%	
	Total	1782	1442	3224
		55%	45%	100%
		100%	100%	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del estudio cuantitativo (2013).

Como puede observarse en la Tabla 1 es mayor el porcentaje de estudiantes de 2° año que reciben la AUH en comparación con el porcentaje de los que cursan 5° año. Al ser consultados sobre el tiempo que llevaban recibiendo la AUH, solo un 48% (ver detalle en Tabla 2) brindó una respuesta. Entre estos casos se observa que tanto en 2° como en 5° año la mayoría respondió “más de 1 año” (44% y 35% respectivamente). Eso significa que en el caso de los estudiantes de 2° año muchos ingresaron al nivel secundario recibiendo la AUH. En el caso de los estudiantes de 5° año se dificulta el análisis ya que la categoría nominal “más de 1 año” no nos permite conocer con exactitud el tiempo que llevan percibiendo la AUH. Sí podemos afirmar que al menos durante 4° año también percibieron esta asignación, aportando datos sobre el indicador “retención”.

Para contextualizar estos datos resulta pertinente considerar las cifras para la provincia de Córdoba en relación a la distribución de los estudiantes según año de cursado. Para la Educación Común de gestión estatal en Córdoba en el año 2013, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa reporta que en 2° año se ubica el 18,5% de los estudiantes, mientras que en 5° año lo hace el 10% (Anuario Estadístico Educativo, 2013). Estos datos pueden ser indicativos de la presencia de una distribución que implica un *sesgo selectivo o estructura piramidal del nivel secundario* como lo señalan algunos antecedentes (Canevari *et al.*, 2010).

Considerando la distribución de los estudiantes dentro de la submuestra que afirma recibir la AUH, encontramos que el 61% está cursando 2° año y el 39% cursa 5° año. Se observa una diferencia entre ambos años de cursado de 22 puntos porcentuales. Queda por

establecer en futuras investigaciones evaluativas cuánto de esa disminución en la percepción de la AUH entre ambos años obedece a un cambio en la situación laboral de los padres/tutores y cuánto al “abandono” del estudiante, ya sea que se aleje del sistema de educación formal o que se matricule en otras propuestas educativas para la finalización de los estudios secundarios. Por último, cabe resaltar que es mayor el porcentaje de estudiantes que cursan 2° año que afirmó “no saber” si perciben la AUH (69%).

Tabla 2. Distribución de los estudiantes según año de estudio y tiempo de acceso a la AUH

Tiempo de acceso a la AUH según año de estudio		Año de estudio		Total
		2°	5°	
Tiempo de acceso a la AUH	menos de 1 año	10,7%	9,8%	88 10,3%
	hace 1 año	9,4%	12,1%	91 10,6%
	más de 1 año	79,7%	77,9%	672 78,9%
Total		465	386	N=851

Fuente: Elaboración propia en base a datos del estudio cuantitativo (2013). Del total de estudiantes que reporta recibir la AUH (N=1782), el 48% respondió sobre el tiempo que llevan siendo beneficiados con ella (N=851).

Continuando con el análisis comparativo entre los dos grupos pudimos identificar *diferencias y semejanzas* en función de un conjunto de variables relativas a las dimensiones de la trayectoria escolar. Con ellas pudimos así construir los perfiles de estos estudiantes.

En las Tablas 3 y 4 se sintetiza la información producida mediante tres análisis comparativos⁸: (1) estudiantes con y sin AUH; (2) estudiantes solo de 2° año con y sin AUH y (3) estudiantes solo de 5° año con y sin AUH. Solo en relación con dos variables la diferencia no fue significativa a nivel $\leq .05$, superándola levemente. Tal es el caso de la variable “Conocimiento de las actividades extra-escolares” t (N= 1547) = -1.82, $p = .06$ y de la variable “Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos” t (N= 1568) = 1.75, $p = .07$.

8 Las comparaciones se realizaron aplicando dos técnicas estadísticas: Ji cuadrado y prueba T de *Student* para muestras independientes.

Tabla 3. Perfiles de estudiantes: diferencias entre estudiantes con y sin AUH mediante prueba *t*

Variable	Muestra	resultado
Nivel educativo del padre	General	(AUH M= 4.10, DT = 1.26) (Sin AUH 4.47, DT= 1.48) $t(N=2764) = -6.86, p= .000$
Nivel educativo de la madre		(AUH M=4.22, DT = 1.28) (Sin AUH 4.6, DT 1.53) $t(N= 2892) = -7.44, p= .000$
Inasistencias durante el año escolar		(AUH M= 2.3, DT = .98) (Sin AUH M= 2.45, DT = .98), $t(N= 3199) = -1.90, p= .05$
Conocimiento de las actividades extra escolares		AUH (M= 1.86, DT = 1.57) Sin AUH (M= 2.05, DT = 1.61). $t(N= 3074) = -3.20, p= .001.$
Participación en actividades extra escolares		AUH (M= .37, DT = .68) Sin AUH (M= .31, DT = .60) $t(N= 2399) = 2.54, p= .01$
Cantidad de ayudas del tutor		AUH (M=.35, DT = .67) Sin AUH (M= .29, DT = .63) $t(N= 3224) = 2.42, p= .01$
Índice de hacinamiento		AUH (M= 2.02, DT = 1.06) Sin AUH (M = 1.72, DT = .97). $t(N= 3098) = 8.05, p= .000,$
Cantidad de recursos de apoyo		AUH (M= .79, DT = .80) Sin AUH (M= .59, DT = .73). $t(N= 2959) = 6.98, p= .000$
Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar		AUH (M= .26, DT = .56) Sin AUH (M= .21, DT = .52) $t(N= 3224) = 2.14, p= .03$
Nivel educativo del padre		2° año
Nivel educativo de la madre	AUH (M= 4.27, DT = 1.28) Sin AUH (M= 4.55, DT = 1.43) $t(N= 1420) = -3.69, p= .000$	
edad de inicio de la escuela secundaria	AUH (M= 12.25, DT = .82) Sin AUH (M= 12.17, DT = .66). $t(N= 1622) = 2.05, p= .04.$	
conocimiento de las actividades extra-escolares	AUH (M= 1.73, DT = 1.60) Sin AUH (M= 1.88, DT = 1.66). $t(N= 1547) = -1.82, p= .06.$	
cantidad de recursos de apoyo a las actividades escolares	AUH (M= .84, DT = .81) Sin AUH (M= .65, DT = .73) $t(N= 1499) = 4.24, p= .000.$	
Índice de hacinamiento	AUH (M= 2.05, DT = 1.08) Sin AUH (M= 1.81, DT = 1.01). $t(N= 1569) = 4.11, p= .000$	

Nivel educativo del padre	5° año	AUH (M= 3.99, DT= 1.24) Sin AUH(M= 4.41, DT= 1.49) $t(N= 1402) = -5.73, p= .000.$
Nivel educativo de la madre		AUH (M= 4.16, DT= 1.28) Sin AUH (M= 4.66, DT= 1.57) $t(N= 1472) = -6.65, p= .000.$
Edad del encuestado		AUH (M= 16.77, DT= .88) Sin AUH (M= 16.93, DT= 1.03), $t(N= 1499) = -3.27, p= .001$
Cantidad de ayudas del tutor		AUH (M= .32, DT= .61) Sin AUH (M= .26, DT= -.58) $t(N= 1568) = 2.03, p= .04$
Cantidad de recursos para apoyo de las actividades escolares		AUH (M= .72, DT= .77) Sin AUH (M= .55, DT= .71) $t(N= 1460) = 4.22, p= .000$
Tiempo de abandono (transitorio) de la escuela secundaria		AUH (M= 1.44, DT= .51) Sin AUH (M= 1.87, DT= .68). $t(N= 46) = -2.20, p= .03$
Índice de hacinamiento		AUH (M= 1.98, DT= 1.03) Sin AUH (M= 1.67, DT= .94) $t(N= 1529) = 6.04, p= .000$
Cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos		AUH (M= .26, DT= .59) Sin AUH (M= .21, DT= .52). $t(N= 1568) = 1.75, p= .07$

Tabla 4. Perfiles de estudiantes: diferencias entre estudiantes con y sin AUH mediante χ^2

Variable	Muestra	resultado
Género	General	$\chi^2(1, N=3066) = 9.6, p= .002.$
Percepción del impacto de la PC		$\chi^2(1, N=3011) = 3.365, p= .06.$
Internet en el hogar		$\chi^2(1, N=3024) = 24.60, p= .000.$
Finalización del nivel primario en escuela de gestión pública		$\chi^2(1, N=560) = 3.54, p= .06.$
Percepción del pasaje de la primaria a la secundaria		$\chi^2(1, N=3176) = 3.39, p= .06.$
Asistencia a la misma escuela durante el secundario		$\chi^2(1, N=3195) = 14.59, p= .000.$
Asistencia previa a otra escuela de nivel secundario de gestión pública		$\chi^2(1, N=572) = 6.99, p= .008.$
Repitencia en el nivel secundario		$\chi^2(1, N=3184) = 9.95, p= .002.$
Haber recurrido a la figura del Tutor		$\chi^2(1, N=2149) = 10.27, p= .001.$

Género	2° año	$X^2(1, N=1567) = 7.44, p=.006$
Internet en el hogar		$X^2(1, N=1524) = 4.87, p=.02$
Haber terminado el nivel primario en una escuela de gestión pública		$X^2(1, N=283) = 5.05, p=.02$
Asistencia previa a otra escuela del nivel secundario de gestión pública (solo quienes no asistieron siempre a la misma)		$X^2(1, N=204) = 10.66, p=.001$
Tener hijos	5° año	$X^2(1, N=1547) = 5.34, p=.02$
Computadora en el hogar		$X^2(1, N=1563) = 4.70, p=.03$
Internet en el hogar		$X^2(1, N=1500) = 19.40, p=.000$
Repitencia en la escuela primaria		$X^2(1, N=1548) = 5.64, p=.01$
Repitencia en el nivel secundario		$X^2(1, N=1552) = 3.88, p=.04$
Abandono transitorio de la escuela secundaria		$X^2(1, N=1542) = 3.39, p=.06$
Acceso al servicio de tutores escolares		$X^2(1, N=1106) = 3.78, p=.01$

3.2.1. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH

Si consideramos a los dos grupos en general podemos reconocer en qué se diferencian. Los datos indican una tendencia hacia la masculinización de la AUH. Esta tendencia, a pesar de los datos faltantes relativos a quienes no saben si reciben la AUH, es consistente con los datos publicados por la Administración Nacional de la Seguridad Social. Según sus datos para el año 2013 la AUH tiene más beneficiarios varones que mujeres (447.740 y 438.171 respectivamente). Esta orientación se mantiene hasta 2017. A la par, quienes afirman que reciben la AUH propenden más a percibir que la PC les posibilita una cierta innovación en sus prácticas; cuentan en menor medida con el servicio de internet en el hogar; tienden más a afirmar que les resultó «difícil» el pasaje entre los niveles educativos; en mayor medida han asistido al mismo establecimiento durante la secundaria; cuando han cambiado de establecimiento refieren en mayor medida haber asistido previamente a una escuela del nivel secundario de carácter público; informan en mayor medida que no han repetido durante el nivel secundario; y reportan que han accedido al servicio de tutores de su institución. A su vez, quienes no finalizaron su primaria en una escuela de gestión pública afirman más que no reciben la AUH.

Por otra parte, otro conjunto de variables también permitió diferenciar a ambos grupos. Los estudiantes que reciben la AUH reportan que el nivel educativo tanto del padre como de la madre es más bajo en

promedio; tienen menos inasistencias en promedio; conocen menos las actividades extra-escolares (CAJ; Parlamento Juvenil del Mercosur; Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles; Ajedrez Educativo; Centro de Estudiantes y Programa Nacional de Educación Solidaria) y a la vez participan un poco más en ellas; afirman haber sido ayudados en más áreas por el Tutor en sus escuelas; informan que han accedido a más recursos de apoyo a su actividad estudiantil (apoyo a movilidad o boleto estudiantil, o bicicleta; materiales de estudio y alimentación). Por último, los estudiantes que reciben la AUH viven en hogares donde el Índice de hacinamiento es mayor y al contabilizar los cuatro criterios de vulnerabilidad (NBI 1, NBI 2, NBI 3 o NBI 4) registran un puntaje mayor que su grupo de comparación.

3.2.2. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE 2° AÑO

En este apartado presentamos evidencia del análisis comparativo llevado a cabo entre los estudiantes que asistían a 2° año. En este grupo se observa nuevamente una masculinización de la AUH. A la par, quienes afirman que reciben la AUH tienden a reportar en mayor medida que no tienen servicio de internet en su hogar; que finalizaron su primaria en una escuela pública; y cuando han cambiado de establecimiento escolar durante el secundario, reportan en mayor medida que han asistido previamente a una escuela pública. En relación a otro *set* de variables, las diferencias indican que los estudiantes que reciben la AUH provienen de hogares donde el *nivel educativo tanto del padre como de la madre* es más bajo en promedio; iniciaron la escuela secundaria –en promedio– a una edad un poco mayor; conocen menos las *actividades extra-escolares*; han accedido a más *recursos* de apoyo a su actividad estudiantil (apoyo a movilidad o boleto estudiantil, o bicicleta; materiales de estudio y alimentación). Por último, los estudiantes que reciben la AUH viven en hogares donde el *Índice de hacinamiento es mayor*.

3.2.3. DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE 5° AÑO.

Los siguientes resultados refieren a las diferencias observadas al analizar solo los estudiantes del 5° año. Quienes *reciben la AUH* tienden a reportar en mayor medida que tienen hijos; que no cuentan con servicio de internet en su hogar y en mayor medida han accedido al servicio de tutores. Quienes *no reciben la AUH* reportan que: no cuentan con PC en sus hogares; han repetido durante la escuela primaria y la secundaria y han abandonado transitoriamente el secundario.

De acuerdo a otro conjunto de variables los resultados indican que los estudiantes que reciben AUH tienen padres con niveles educativos más bajos en promedio; tienen una edad menor; obtuvieron

ayudas del tutor en una gama más amplia de sus prácticas y accedieron a más recursos de apoyo a las actividades escolares; cuando los estudiantes que *reciben la AUH* abandonaron transitoriamente la escuela secundaria encontramos que el tiempo fuera de la escuela fue menor. Por último, quienes reciben la AUH viven en hogares donde el Índice de hacinamiento es mayor y al contabilizar los cuatro criterios de vulnerabilidad (NBI 1, NBI 2, NBI 3 o NBI 4) registran un puntaje mayor que su grupo de comparación.

3.2.4. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH

Tabla 5. Perfiles de estudiantes: similitudes entre estudiantes con y sin AUH

Variables de los perfiles	Trayectoria educativa: dimensiones	Comparación general	Solo 2º año	Solo 5º año
Frecuencia del trabajo / changa / ayuda	E	t ,669 df 747,656 $p=$.504	t ,446 df 371,897 $p=$.656	t -,776 df 564,098 $p=$.538
Edad de finalización de la escuela primaria	E	t -,382 df 3086,872 $p=$,702	t ,355 df 1120,853 $p=$.723	t -1,517 df 1402,545 $p=$.129
Tipo de escuela (normal o técnica)	E	χ^2 1,134 df 1 $p=$.87	χ^2 ,009 df 1 $p=$.923	χ^2 1,014 df 1 $p=$.314
Residencia en el mismo barrio de la escuela	E	χ^2 1,138 df 1 $p=$.286	χ^2 ,124 df 1 $p=$.724	χ^2 ,063 df 1 $p=$.801
Trabajo remunerado durante el año de la encuesta	E	χ^2 1,440 df 1 $p=$.230	χ^2 ,030 df 1 $p=$.862	χ^2 1,426 df 1 $p=$.232
Trabajo con recibo de sueldo (solo los que trabajan)	E	χ^2 1,981 df 1 $p=$.159	χ^2 3,377 df 1 $p=$.088	χ^2 ,090 df 1 $p=$.764
Alfabetización de ambos padres (leer y escribir)	E	χ^2 4,381 df 2 $p=$.112	χ^2 ,859 df 2 $p=$.651	χ^2 1,564 df 2 $p=$.468
Asistencia a la misma escuela durante la primaria	E	χ^2 1,864 df 1 $p=$.172	χ^2 ,326 df 1 $p=$,568	χ^2 2,473 df 1 $p=$,116
Abandono de la escuela primaria	P	χ^2 ,004 df 1 $p=$,949	χ^2 ,326 df 1 $p=$.568	χ^2 2,289 df 1 $p=$.130

Cantidad de actividades habituales que realiza	P	t 1,081 df 3115,024 $p=$.280	t ,031 df 1129,257 $p=$.975	t 1,370 df 1459,934 $p=$.171
Repitencia en primaria: Cantidad de veces	P	t ,576 df 363,546 $p=$,565	t ,495 df 199,428 $p=$.621	t -1,046 df 104,697 $p=$,298
Tiempo de abandono de la escuela primaria	P	t ,028 df 29,223 $p=$.978	t ,122 df 10,356 $p=$.905	t ,000 df 1,634 $p=$ 1,000
Repitencia en escuela secundaria: Cantidad de veces	P	t ,576 df 742,768 $p=$.564	t ,811 df 246,800 $p=$.418	t -,078 df 364,927 $p=$,938
Inasistencia durante algún día especial de la semana	P	χ^2 2,000 df 1 $p=$,157	χ^2 1,434 df 1 $p=$,231	χ^2 ,099 df 1 $p=$,753
Percepción de existencia del servicio de tutores en la escuela	S	χ^2 ,193 1 $p=$,660	χ^2 ,104 1 $p=$,747	χ^2 ,073 1 $p=$.787

Referencias: E: estructural; P: prácticas; S: subjetiva.

Habiendo procedido a la identificación del conjunto de variables que permite diferenciar ambos grupos, en este apartado informamos sobre las variables que *no reportaron tal diferencia*. Es decir que ambos grupos son similares en las siguientes variables: frecuencia del trabajo/changa/ayuda (solo los que trabajan); tiempo de abandono de la escuela primaria (solo los que abandonaron); edad de finalización de la escuela primaria; cantidad de veces que repitieron durante la primaria (solo los que repitieron); cantidad de veces que repitieron durante la secundaria (solo los que repitieron); tiempo de abandono durante la escuela secundaria (solo los que abandonaron) y cantidad de actividades habituales que hace (sección 5.a. del cuestionario⁹); tipo de escuela a la que asisten (normal o técnica); tener hijos; vivir en el mismo barrio de la escuela a la que asisten; tenencia de computadora en el hogar; tener un trabajo remunerado durante el año de la encuesta; tener un trabajo “en blanco” (responden solo los que trabajan); alfabetización de los padres¹⁰; haber asistido siempre a la misma

9 Las actividades evaluadas fueron: Miro TV / DVD /Videos; Escucho música (radio, MP3,MP4); Leo (libros, diarios, revistas); Navego por internet/chateo/juego en PC, en mi casa; Hago la tarea/estudio; Voy al ciber; Paso el tiempo con amigos/as, con mi novia/o; Voy a la iglesia/templo; Participo en organización barrial / centro de estudiantes /agrupación política; Practico un deporte/Voy al gimnasio/Voy al Club; y Ensayo con mi banda de música/Hago teatro.

10 Evaluada mediante la pregunta ¿Tus padres saben leer y escribir?

escuela primaria; haber repetido alguna vez en la escuela primaria; haber abandonado la escuela primaria; haber abandonado la escuela secundaria; faltar en algún día especial de la semana y conocer si hay tutores en la escuela secundaria.

3.2.5. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH DE 2° AÑO

Los análisis realizados al comparar los grupos en este nivel indican que los valores son similares en las siguientes variables: tipo de escuela (normal o técnica); tener hijos; vivir en el mismo barrio del establecimiento escolar; contar con computadora en el hogar; percepción del impacto de la PC; trabajar durante el año de la encuesta; alfabetización del padre y la madre; asistir siempre a la misma escuela primaria; repitencia en la escuela primaria; abandono de la escuela primaria; percepción del pasaje de la primaria a la secundaria; asistencia siempre a la misma escuela durante la secundaria; repitencia en el secundario; abandono de la escuela secundaria; inasistencias en días especiales durante la semana; percepción del servicio de tutores en la escuela y haber recurrido a un tutor; cantidad de actividades habituales que realiza (sección 5.a. del cuestionario); cantidad de ayudas brindadas por el tutor; cantidad de criterios de vulnerabilidad cumplidos; edad al momento de la encuesta; frecuencia del trabajo/changa/ ayuda (solo los que trabajan); cantidad de veces que repitió la primaria (solo los que repitieron); tiempo abandono de la escuela primaria (solo los que abandonaron); edad de finalización de la escuela primaria; repitencia en secundaria (cantidad de veces); tiempo de abandono de la escuela secundaria; inasistencias a la fecha de la encuesta y cantidad de actividades en que participa (Sección 9b).

3.2.6. SIMILITUDES ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN AUH DE 5° AÑO

Los estudiantes de este nivel se asemejan en los valores de las siguientes variables: tipo de escuela (normal o técnica); género; vivir en el mismo barrio de la escuela; percepción de impacto de la computadora; trabajar de modo remunerado durante el año de la encuesta; contar con recibo de sueldo (solo los que trabajan); alfabetización de ambos padres; finalización del primario en escuela pública; asistencia siempre a la misma escuela primaria; abandono de la escuela primaria; percepción del pasaje de la primaria a la secundaria; haber asistido siempre a la misma escuela secundaria; asistencia a escuela secundaria anterior (solo los que se cambiaron) de tipo pública; inasistencia durante algún día especial de la semana y percepción de existencia del servicio de tutores en la escuela; Frecuencia del trabajo/changa/ ayuda (solo los que trabajan); cantidad de veces que repitió en la primaria; abandono (transitorio) de la escuela primaria; wdad

de finalización de la escuela primaria; edad de inicio de la escuela secundaria; cantidad de veces que repitió en la secundaria; cantidad de inasistencias a la fecha de la encuesta; cantidad de actividades que conoce y cantidad de actividades en que participa.

Para finalizar la presentación de los resultados del análisis comparativo, sintetizamos los perfiles de ambos grupos indicando en qué se diferencian y en qué son similares.

Considerando las dimensiones en las que se desagrega la trayectoria escolar podemos sintetizar que en términos *estructurales* los estudiantes que afirman recibir la AUH –y a diferencia de los que no la reciben– provienen de hogares con mayor nivel de hacinamiento, donde sus progenitores tienen niveles más bajos de educación formal y sin servicio de internet. Estos estudiantes acceden a más recursos de apoyo a las actividades escolares provistos por el Estado (transporte, materiales educativos). En la sub-muestra de 5° año se concentra la diferencia en función de los criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar, siendo más vulnerables los que reciben la AUH. A su vez, se evidencia que estos estudiantes se han vinculado tanto en la primaria como en la secundaria con el sistema *público* de educación formal. En el 2° año se registra un inicio del secundario a mayor edad. Por último, en 2° se concentra la diferencia por género y en 5° año la diferencia por tener hijos a cargo.

En la articulación entre la dimensión *estructural* y la de *prácticas*, observamos que en 5° año se concentra la diferencia entre los grupos en función de la cantidad de servicios recibidos del tutor (ayuda para estudiar, mejorar relaciones con docentes, mejorar relación con compañeros, resolver cuestiones familiares).

Considerando la dimensión *prácticas* es de resaltar que en 5° año se registran diferencias en relación a la repitencia en primaria, repitencia en secundaria y abandono transitorio del secundario, concentrándose estos indicadores en el grupo *sin AUH*. Considerando a quienes abandonaron transitoriamente el secundario, el tiempo de abandono ha sido más bajo en el grupo *con AUH* de 5° año. En este año de cursado también se concentra el acceso al servicio de tutores escolares por parte de grupo *con AUH*. En el análisis general agrupando 2° y 5° año, se registra una diferencia entre los grupos en relación a inasistencias (menor en estudiantes *con AUH*) y a la amplitud de la participación en actividades extra-escolares correspondientes a programas estatales (mayor en estudiantes *con AUH*). Es de resaltar que en el 2° no se registran diferencias en los indicadores de las *prácticas* de la trayectoria escolar de ambos grupos.

Por último, al analizar la dimensión *subjetiva* nuevamente observamos diferencias solo en la comparación general sin diferenciar por

año de cursado. Los resultados indican que los estudiantes que reciben la AUH perciben que con la computadora pueden hacer actividades que antes no podían y significan en mayor medida el paso de la primaria a la secundaria como “difícil”.

Los datos de la Tabla 4 también nos permiten visualizar en qué son parecidos los estudiantes con y sin AUH. Si consideramos la dimensión *estructural* podemos reconocer que finalizaron la escuela primaria en edades similares y que no se diferencian en función del tránsito en nivel primario en un mismo colegio o en distintos establecimientos. La alfabetización de ambos padres tampoco los diferencia a pesar de que el nivel de escolaridad de ellos sí lo hacía. Tampoco se diferencian por la relación entre barrio de residencia y barrio de la escuela y por tipo de escuela secundaria (técnica-normal). Por último, las variables relativas al trabajo del estudiante tampoco los diferenciaron.

En relación a la dimensión “*prácticas*”, entre ambos grupos no se registraron diferencias en: repitencia (primaria y secundaria), abandono durante la escuela primaria, inasistencias en días especiales y en la amplitud de las actividades habituales que realizan. Por último, la dimensión *subjetiva* –captada por un número menor de variables– no se diferencia en la percepción sobre el servicio de tutores en el establecimiento.

Por último, realizamos una comparación entre estudiantes con y sin AUH en un subgrupo de la muestra. Seleccionamos aquellos casos que registraban una trayectoria educativa más afectada por la repitencia tanto en el primario como en secundario. A partir de esta sub-muestra evidenciamos lo siguiente. 1) los porcentajes de padres y madres con niveles educativos bajos (nunca asistió a la escuela hasta secundario incompleto) son mayores entre las familias que no reciben la AUH. Es decir, la relación entre la doble repitencia del estudiante (primaria y secundaria) y el bajo nivel educativo del padre y la madre registra un porcentaje mayor entre quienes *no* reciben la AUH. 2) En los hogares con nivel 2 de vulnerabilidad social (NBI) es mayor el porcentaje de repitentes dobles entre los que *no* reciben AUH. 3) Al relacionar la variable “trabaja todos los días” y repitencia en ambos niveles se observa que es mayor el porcentaje entre los estudiantes que no reciben la AUH. El abandono temporal durante la primaria de los repitentes en ambos niveles de escolaridad registra porcentajes similares entre quienes reciben AUH y aquellos alumnos que no la reciben. Igual resultado se observó en relación con la variable “cambio de establecimiento” y “abandono temporal durante el nivel secundario”. La relación entre doble repitencia y tener más de 25 inasistencias en el año escolar registra un porcentaje mayor entre los estudiantes que no reciben AUH.

3.3. FAMILIAS, ESTUDIANTES CON AUH Y PROYECTOS DE VIDA

Otra dimensión se corresponde a las expectativas sobre la escuela y sobre el egreso de ella. En este sentido las transformaciones del mundo laboral de las últimas décadas y la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional, harían que políticas como la AUH refuercen la incorporación y/o reingreso de los alumnos con trayectorias escolares interrumpidas. Estas son reconsideradas desde la óptica de los padres y los jóvenes, ante la necesidad de poseer, por ejemplo, el nivel secundario como condición para el acceso al trabajo. La escuela se transforma en depositaria de un imaginario que la instala con funciones mucho más abarcativas que la mera transmisión de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Scarponetti *et al.*, 2011). La valorización del estudio genera optimismo de acceso a un futuro diverso al familiar y conlleva la confianza en el propio esfuerzo para lograrlo. En estos datos cualitativos se reconoce que la educación y el estudio adquieren una connotación que rescata el imaginario perdido de que servirían para lograr las competencias básicas en la interacción con el mundo del trabajo (Kessler, 2004).

Ese futuro diferente al [presente] de sus padres/adultos refiere a la posibilidad de que el hijo no llegue a ocupar una posición laboral deshumanizante:

“Muy pocos padres saben que el único medio para salir de esta situación es el estudio [...] los padres eran muy buenos padres y lo agarraban y le decían “¿Vos me ves lomeando a mí? ¿Viste como lomeo yo? ¿Vos querés lomear así?” al chico. “Si yo te mando al colegio es para que no seas como yo” (CASO 1 Medio, FLIA1 Cba., 2011).

Desde este marco evaluativo del impacto de la implementación de AUH, Scarponetti *et al.* (2011) concluyen que la escolaridad y las condiciones de educabilidad de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a sectores vulnerables han mejorado sustantivamente desde su implementación, posibilitando mejores disposiciones materiales objetivas habilitantes del derecho a la educación. La articulación de la AUH con las demás políticas de inclusión educativa promovió condiciones de renovación de la eficacia simbólica de la escuela, que se relaciona tanto con valores de democracia y justicia social, como con un posicionamiento diferente en el mercado de trabajo.

Resulta pertinente resaltar el rol de las familias en tanto “entorno social” del estudiante en el vínculo que éste establece con la institución escolar. Si bien en las entrevistas se puede reconocer una tendencia hacia bajos niveles de escolaridad de los progenitores, esa escolaridad al interior de cada familia refiere a diferentes relaciones *con* y

significaciones *sobre* la educación. Al interior de un mismo hogar es posible reconocer en las narrativas de los padres/adultos sus trayectorias escolares y cómo estas se constituyen en un parámetro para valorar la trayectoria de sus hijos.

En un hogar podemos observar cómo los hijos se diferencian en relación al sistema escolar. Mientras uno continúa su educación formal, otro la abandona. Esto evidencia que no hay una relación lineal entre el bajo nivel educativo del padre (por ej. primario completo) condicionado por su vinculación al mercado laboral, y las trayectorias escolares de sus hijos. Éstos tienen márgenes de autonomía relativa que delimitan su cercanía o distanciamiento respecto de la escuela secundaria:

“el chico está estudiando acá; la nena mía dejó porque repitió, no estudió más. Quería seguir pero no consigo para anotarla. Quiere empezar a estudiar, para hacer tres años en uno” (CASO 1 Medio FLIA2, Cba., 2011).

En el estudio cualitativo se observó una polarización entre algunas respuestas del personal docente que aluden al mero interés económico de las familias como única motivación para solicitar la AUH, algunas familias que podrían beneficiarse con esta política aplazan la decisión de solicitarla, se toman un tiempo para evaluar si re-ingresan o no al sistema escolar y otros directamente optan por no solicitarla:

EO: “No lo terminó ninguna. ER: ¿A qué edad lo dejó? EO: Una dejó en quinto año, la otra me dejó en cuarto, y la otra terminó tercer año. ER: Bien. ¿Desde que se implementó la asignación no volvieron a terminarlo? EO: Ahora están pensando, la más grande y la más chica” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

En relación a la valoración de la transferencia monetaria, otros entrevistados dan cuenta de cómo el dinero obtenido en el mercado laboral es preferido por sobre la opción de acceder a la AUH; a pesar del interés por la educación expresada por la madre, un hijo puede elegir el trabajo por sobre la escuela:

EO: “Yo dejé en segundo año (...) Mi madre murió cuando yo tenía dos años, (...) yo tenía que trabajar y estudiar y bueno, no pude terminar. ¿Alguno de tus hijos abandonó la escuela? EO: Para trabajar, bueno los varones esos llegaron al segundo año y de milagro. Y había conseguido trabajo en un depósito de (...) carga y descarga de camiones, venía

arrastrando los pies. (...) Cuando el cuerpo se empezó a acostumbrar al trabajo ¡no volvió más! Así que no estudió. Le empezó a gustar tener su sueldo” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

En otros hogares un nivel más alto de educación parental constituye un parámetro para la trayectoria escolar de sus hijos. Resaltan cómo las situaciones económicas pueden empeorar y de todos modos no afectan el vínculo de los hijos con la escuela:

“... ¿Y alguno de los chicos, alguna vez, tuvo que abandonar el colegio por algún problema o algo? EO2: No, jamás, jamás. Los chicos míos siempre han ido a la escuela y nunca han dejado de ir. Por más que yo haya estado sin trabajo o habíamos estado pasando malos, malos momentos, no, jamás han dejado de ir a la escuela. Que por lo menos estudien y sean alguien” (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011).

El diseño del sistema educativo en zona rural constituye una condición limitante para las expectativas de continuar estudiando. Así, padres que en otro contexto posiblemente hubiesen avanzado en su trayectoria escolar, por haber transcurrido su adolescencia en zona rural no contaron con esta oportunidad:

EO: “... sí, fui hasta séptimo grado, como no tenía en el campo escuela... a mí estudiar me gustaba mucho pero yo en el campo no tenía escuela, sino hubiese seguido”. (CASO 1 Medio FLIA1, Cba., 2011):

Estos datos alertan sobre el riesgo de asumir que la población objeto de este tipo de políticas como categoría homogénea en sus significaciones y prácticas relativas a la educación y al sistema escolar. A su vez, se puede afirmar que las trayectorias *reales* de los jóvenes actuales, pueden ser caracterizadas como heterogéneas, variables y contingentes, frente a las trayectorias *teóricas* que enuncian direcciones en el sistema que siguen la graduación lineal conocida por éste en una *monocronía* de tiempos marcados por una periodización estándar.

4. DISCUSIONES FINALES Y NUEVOS INTERROGANTES

Los resultados producidos a partir de un conjunto de variables seleccionadas del estudio cuantitativo corresponden a un diseño *ex post facto* retrospectivo con grupo único (Montero y León, 2007). Los datos producidos bajo este diseño nos proporcionan evidencia sobre el proceso de selección o focalización de la AUH (Bonal y Tarabini, 2006a). Es decir, podemos afirmar que efectivamente está accediendo a la AUH la población definida como objetivo. Indicativo de ello son

los resultados en variables correspondientes a la dimensión *estructural* de la trayectoria escolar: criterios de vulnerabilidad cumplidos por el hogar, hacinamiento del hogar y nivel educativo de los padres. A la par de los criterios que definen a los destinatarios vemos aquí que esos hogares tienen una conformación vulnerable.

Por otra parte, a partir de estos resultados pudimos evidenciar que los padres de los estudiantes que reciben la AUH en promedio cuentan con un nivel educativo correspondiente a “secundario incompleto”. Si estos estudiantes finalizan este nivel habrán avanzado más que sus padres en sus trayectorias. Este dato no es menor si consideramos la incidencia de este indicador sobre la reproducción de la pobreza. Pero, la mera finalización del nivel secundario no implica una inclusión educativa integral. Ésta depende también de la existencia de desajustes entre la operación pedagógica y los contextos de vulnerabilidad que tienen como consecuencia “la reproducción inter-generacional de la pobreza, más allá de toda educación” (Terigi, 2010).

En términos de inclusión educativa los datos aquí aportados indican que los estudiantes que afirman recibir la AUH, informan mayoritariamente que cuentan con computadora en el hogar y además perciben que este recurso ha impactado en la manera de hacer diversas actividades (entre ellas las educativas). Se registra una diferencia en relación al recurso “internet en el hogar”. Los tres análisis comparativos evidencian que los hogares con AUH tienden a no contar con él. En base a estos resultados podemos afirmar que el nivel de “alfabetización digital”, indicador de la integración cultural, es menor en población que recibe la AUH. Aún se mantiene una desventaja a pesar de haber avanzado en el acceso a un equipo en el hogar. Adicionalmente sería relevante analizar los tipos de consumos asociados al uso de la computadora con independencia del acceso domiciliario del servicio de internet. Seguir en esta línea no es menor ya que las observaciones de campo permitieron registrar durante la aplicación de las encuestas en contextos áulicos que el uso del dispositivo “notebook” depende de cómo el establecimiento y sus actores adultos planifiquen ese uso: mientras en un establecimiento técnico los estudiantes del 5to. año lo empleaban para diseñar motores mediante software específico, en otro establecimiento algunos de los estudiantes de 2do. año lo usaban para jugar en red en horario escolar.

A su vez, considerar los resultados sobre algunas *prácticas* de la trayectoria escolar de los estudiantes que informaron que reciben la AUH nos posibilita avanzar en un análisis de su inclusión educativa más allá de la mera inserción en el sistema. Comparativamente y en términos relativos los estudiantes que acceden a la AUH están asistiendo más y abandonan menos. Mientras asisten y permanecen en el sistema aprovechan otras oportunidades generadas por otras políticas o programas

que los tienen como destinatarios, como es el caso del programa de Tutores. Si por su condición de vulnerabilidad deben enfrentar mayores obstáculos para mantener su trayectoria, los enfrentan apropiándose de herramientas disponibles en sus contextos específicos. La participación en actividades extra-escolares como las propuestas en el marco de los C.A.J., Parlamento Juvenil del Mercosur, orquestas y ajedrez, Centros de Estudiantes y Educación Solidaria, diseñadas para atender a trayectorias escolares “no encauzadas” (Terigi, 2010) podrían estar mejorando e intensificando la relación de estos jóvenes con la escuela secundaria. Aquí cabe resaltar que son los estudiantes quienes se apropian de esas oportunidades, optan por acceder a estas actividades no obligatorias. Implican un nivel de motivación intrínseca que nos aproxima a la valoración de la inclusión educativa en términos más amplios.

En relación a estas prácticas de los estudiantes cabe resaltar que dentro de las actividades más realizadas es mayor la participación de quienes reciben la AUH: el 62% de quienes participan en los C.A.J. y el 65% de los que participan del Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) son jóvenes con AUH. Asisten y se mantienen en el sistema ocupando parte de su tiempo en actividades escolares dentro del establecimiento y a la par, otra parte del tiempo extra-escolar es ocupado en estas actividades planificadas para fortalecer su vínculo con la institución. Este dato relativo al uso del tiempo por parte de los jóvenes se refuerza con la información relativa a la cantidad de actividades *habituales* que hacen. Ambos grupos no se diferencian en la cantidad de actividades que hacen fuera de la escuela.

En referencia a la intensidad del vínculo con el sistema por parte de estudiantes que reciben la AUH y cursan su 5° año, también se pueden leer sus expectativas de futuro. La tendencia es hacia “solo estudiar” o “estudiar y trabajar” al finalizar el secundario (14% y 63% respectivamente). Un 77% tiene como expectativa mantenerse dentro del sistema educativo. Otro 14% se propone “solo trabajar”. Ese horizonte donde la continuidad de los estudios está presente remite a un efecto de inclusión social; las prácticas cotidianas dentro de la institución y también por fuera de ella (ej. C.A.J., PNES) estarían resultando significativas en las experiencias subjetivas haciendo posible pensar un futuro que los encuentre estudiando.

Los datos sobre las expectativas de futuro muestran cierta congruencia entre los dos estudios aquí abordados. Desde el análisis cualitativo, también observamos cómo las expectativas se orientan hacia un proyecto de futuro que contempla seguir estudiando, recatando el imaginario social perdido sobre las competencias básicas habilitantes para un proyecto de futuro. En ambos casos, dichas expectativas implican una cierta superación de los logros familiares tanto escolares como laborales.

Por último, insistimos en que los resultados descriptos no permiten dar cuenta de cambios o impacto de la AUH. Sí permiten aproximar conocimiento sobre la selección o focalización de la AUH y describir cómo *está siendo* la trayectoria de los estudiantes en términos comparativos. Así, pudimos evidenciar en qué se diferencian y en qué no se diferencian los estudiantes con y sin AUH. Hay que integrar en el marco interpretativo otros factores como la obligatoriedad del nivel medio y su consolidación en las prácticas concretas de los distintos actores; las prácticas inclusivas ensayadas por algunos docentes; las heterogeneidades en las trayectorias escolares de los padres que conforman hogares vulnerables y la implementación de otros programas y políticas tendientes a fortalecer la permanencia de estos estudiantes. Sería incorrecto suponer una contribución directa y exclusiva de la AUH sobre los indicadores de retención y terminalidad. Más aún, consideramos que tanto la dimensión de las *prácticas* como la *subjetiva* de la trayectoria escolar no dependen ni exclusiva ni principalmente de factores intra-escolares (como parecen sugerir Sabóia y Rocha, 1998) o del “entorno social” (ver Mortimore y Whitty, 2000).

En base a lo expuesto consideramos que el aumento de renta que comporta la transferencia monetaria de la AUH puede incidir en la reducción de la vulnerabilidad social y además expandir el consumo de las familias como lo sugiere la literatura evaluativa sobre políticas similares (Bonai y Tarabini, 2006a; 2006b). A esa reducción colaboran medidas como las identificadas en este trabajo y se le asocian prácticas de los estudiantes que aluden a cómo ellos se han apropiado de estas oportunidades y expectativas de futuro donde la educación post secundario entra en escena. Queda por establecer si estos estudiantes están progresando en sus aprendizajes, si están logrando aprendizajes significativos y de calidad (Beech y Larrondo, 2007) y, consecuentemente, distanciándose de las “formas de escolaridad de baja intensidad” (Terigi, 2010). Avanzar en esa dirección permitirá evaluar si el conjunto de estos factores asociados a la trayectoria escolar en general y la AUH en particular, están incidiendo en la inclusión educativa en sentido amplio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. *et al.* 2011 “Construcción de la trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario, ¿inserción o exclusión?, ¿oportunidad o reproducción?” en *Anuario de investigación* (Buenos Aires) Vol. 18 en < www.redalyc.org/pdf/3691/369139947019.pdf>.
- Beech, J. y Larrondo, M. 2007 “La inclusión educativa en la argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro”,

- Trabajo presentado en el Taller regional preparatorio sobre Educación Inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, del 12 al 14 de Septiembre, Oficina Internacional de Educación (OIE)-UNESCO; OREALC y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf>
- Bonal, X. y Tarabini, A. 2006a “Programas de garantía de renta condicionados a la asistencia escolar. Una revisión de evaluaciones del programa Bolsa Escola” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México) Vol. 11, N° 30.
- Bonal, X. y Tarabini, A. 2006b. “Focalización educativa y lucha contra la pobreza: una discusión acerca de los límites y posibilidades del programa Bolsa Escola” en Bonal, X. (ed.) *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* (Barcelona: Fundación CIDOB).
- Canevari, J. y Montes, N. 2012 “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010” Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires) del 5 al 7 de diciembre.
- Canevari, J. et al. 2012 “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010” en *Población de Buenos Aires* (Buenos Aires) Vol. 9, N° 16.
- Cecchini, S. 2004 “Educación, Programas de Transferencias Condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe” en Feijoó, M. y Poggi, M. (coord.) *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO).
- Conde, S. 2001 *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la reprobación y la sobreedad en las escuelas de contextos desfavorecidos: Caso México* (México: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-CONAFE).
- Dávila León, O. y Ghiardo Soto, F. 2011 “Juventud, enseñanza secundaria y trayectorias de vida” en *Educação. Revista do Centro de Educação* (Santa María, RS) Vol. 36, N° 1, enero-abril.
- DINIECE- UNICEF 2004 *Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio de escuelas de nuestro país* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>>.
- Estévez, M. F. y Garcés, L. 2010 *El derecho a un ingreso ciudadano- debates y experiencias en el mundo y la Argentina* (San Juan: EFU).

- Filmus, D. 2001 “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente” en Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (Buenos Aires: Santillana).
- Jacinto, C. 2006 “La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”, en *II Foro Latinoamericano de Educación La escuela media. Realidades y desafíos* (Buenos Aires: Santillana).
- Jacinto, C. 2007 *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente* (Buenos Aires: UNICEF) en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Jacinto_diagnostico.pdf>.
- Jacinto, C. y Caillods, F. 2006 *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina* (París: UNESCO).
- Kaplan, C. 2006 *La inclusión como posibilidad* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).
- Kessler, G. 2009 *El sentimiento de inseguridad* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Lavinas, L., Barbosa, M. L. y Tourinho, O. 2001 *Assessing local minimum income programmes in Brazil* (Geneve: ILO/World Bank/ IPEA) en <<http://ilo.org/public/english/protection/ses/download/docs/2brazil.pdf>>.
- LeCompte, M. 1995 “Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas” en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (Valencia: Universidad de Valencia) Vol. 1 N° 1 en <<http://www.uv.es/relieve/v1/RELIEVEv1n1.htm>>.
- León Garrido, Á. 2012 *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región* Universidad de Valparaíso. Chile, en <<http://es.slideshare.net/alvaroleongarrido/significados-de-una-trayectoria-educativa>>.
- López, N., D’Alessandre, V. (col.) y Pla J. (Col.) 2006 *Educación y desigualdad social* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) en <https://www.academica.org/jesicalorenapla/91>
- López, N. y Tedesco, J. C. 2002 “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina” en *Documentos del IPE* (Buenos Aires: IPE-UNESCO).
- Mansilla, H., Klimovsky, P. y Druetta, S. 2009 “Consumos culturales, clases y reproducción social”, Ponencia presentada en el XXVII

- Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, del 31 de agosto al 4 de setiembre en <<http://www.aacademica.org/000-062/200>>.
- Montero, I. y León, O. 2007 “Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología” en *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 7 N° 3.
- Montero, I. y León, O. 2005 “Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología” en *International Journal of Clinical and Health Psychology* Vol. 5.
- Mortimore, P. y Whitty, G. 2000 *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?* (Londres: Institute of Education).
- Sabóia, J. y Rocha, S. 1998 “Programas de renda mínima - linhas gerais de uma metodologia de avaliação a partir da experiência pioneira do Paranoá, no Distrito Federal” en *Texto para Discassão* (Rio de Janeiro: IPEA) N° 582 en <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2457> >.
- Scarponetti, P., Mabrés, S. y Garay Reyna, Z. 2011 “Evaluación socioeducativa de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Los sentidos de la educación. Estudios de casos urbanos y rurales en Córdoba y San Juan” en *Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)* (Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación) en <www.academia.edu/2073994/Evaluaci%C3%B3n_socioeducativa_de_la_Asignaci%C3%B3n_Universal_por_Hijo_para_la_Protecci%C3%B3n_Social_Los_sentidos_de_la_educaci%C3%B3n_Estudios_de_casos_urbanos_y_rurales_en_C%C3%B3rdoba_y_San_Juan_en_co-autor%C3%ADa_con_Mabr%C3%A9s_Silvia_y_Scarponetti_Patricia_Pp._107-127>.
- Scarponetti, P. et. al. 2018 “Evaluación de los aspectos socio-educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUHPS)” en *AAVV La investigación en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María. T. I* (Villa María: Publicación Investigaciones del Instituto APCS- UNVM. Villa María).
- Terigi, F. 2007 “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, del 28 al 30 de mayo.
- Terigi, F. 2010 *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsociAL*, en *Quehacer Eeducativo* N° 100, abril. Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. 2009 *Segmentación urbana y educación en América*

Latina. El reto de la inclusión escolar (Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
Waisgrais, S. 2011 *Segundo Panel en Jornada de Discusión sobre la Asignación Universal por Hijo para Protección Social*, UNICEF-IDES, Buenos Aires, 29 de marzo en https://www.aset.org.ar/documentos_pdf/Relatoria_jornada_AUH2.pdf.

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

La educación es un derecho fundamental y una herramienta de transformación social. La escuela media en particular es un espacio que contribuye a la formación de subjetividades juveniles, es un ámbito de interpretación e integración simbólica, de estructuración de proyectos y expectativas de vida. Pero también es un espacio atravesado por lógicas excluyentes y discriminatorias.

En los próximos decenios, la generación formada en las dos primeras décadas del siglo XXI enfrentará las viejas y persistentes desigualdades étnicas de clase y género, sumadas a las nuevas problemáticas que se han ido imponiendo en las sociedades periféricas (y también en las centrales), posmodernas y neocoloniales.

Nuevos clivajes reúne nueve artículos de investigadoras e investigadores que integran dos espacios de trabajo académico y de redes de colaboración: el GT "Heterogeneidad estructural y desigualdad social" y la Red Internacional para el Análisis Comparado de las Desigualdades Sociales (INCASI).

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional

ISBN 978-987-722-426-9



9 789877 1224269



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais