

CAPÍTULO TRES

Educación, movilidad social y estratos medios

RESUMEN

La educación es un poderoso instrumento para promover la movilidad social ascendente. La desigual distribución de oportunidades en América Latina implica que el acceso a los servicios educativos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, es escaso para los estratos medios de la región, y el nivel de educación alcanzado por los niños de este segmento de la población parece estancado en la educación secundaria completa. Este capítulo aborda una serie de recomendaciones sobre posibles medidas que puedan promover la movilidad social intergeneracional: inversión en el desarrollo de la primera infancia; aumento de la calidad de la educación pública, mediante una mejor administración de los centros educativos, sistemas de evaluación modernos o una estructura más eficaz de incentivación del profesorado; financiamiento de la educación terciaria mediante becas y préstamos; políticas redistributivas y de respaldo a los ingresos; y políticas destinadas a fomentar una mayor diversidad social en el seno de los centros educativos.

La educación es probablemente lo primero que acude a la mente cuando se reflexiona sobre políticas capaces de promover la movilidad social ascendente. La capacitación del capital humano es uno de los principales motores del crecimiento económico, y la experiencia de los países de la OCDE demuestra que la persistencia de un determinado nivel educativo de una generación a otra constituye un factor decisivo para explicar la perdurabilidad de los diferenciales de ingresos.¹ Los datos microeconómicos confirman este particular y muestran que la educación aporta considerables beneficios. La inversión de los hogares en educación tiende a ser provechosa tanto desde el punto de vista social como desde el privado, y en América Latina estos resultados suelen ser particularmente fuertes.² En los estratos medios latinoamericanos, la educación se asocia además a una mayor satisfacción en la vida, orgullo y sentimiento de identidad.³ Todo lo anterior debería constituir un terreno fértil para recurrir a la política educativa con una finalidad tanto económica como social.

La educación puede constituir un poderoso medio de fomentar la movilidad social, pero la existencia de discriminación o la desigualdad estática del ingreso, implica que, para tener éxito, las políticas no podrán limitarse a proporcionar un acceso básico.

No cabe duda de que la educación puede servir de poderoso instrumento para ascender en la escala social, al menos para quienes puedan o quieran invertir el tiempo y los recursos necesarios. Pero si las oportunidades están repartidas de forma desequilibrada, la intervención pública en educación puede fracasar. Factores tales como un acceso desigual a los servicios educativos, la existencia de notorias diferencias entre la calidad de la educación de los centros públicos y de los privados, o restricciones en la obtención de financiamiento pueden provocar que las políticas tengan un efecto regresivo y, en la práctica, perpetúen la desigualdad. Con el fin de promover eficazmente la movilidad, las políticas educativas deberán incorporar, desde el principio, consideraciones de equidad en su diseño.⁴

Pero, allí donde operen otros mecanismos de exclusión social, como la discriminación por raza o género, puede que proporcionar un acceso igual a todos no sea suficiente. Y la realidad demuestra que la discriminación está aún muy extendida en América Latina: por ejemplo, un reciente estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha hallado que las diferencias salariales por razón de raza son aproximadamente del 30% en la región⁵ y que igualar el nivel educativo de los diversos grupos étnicos reduciría 10 puntos porcentuales esa diferencia. En este contexto, este capítulo ofrecerá pruebas de que estos problemas no se limitan a los desfavorecidos, sino que afectan asimismo a los estratos medios. Por ende, las políticas educativas deberán apoyarse en otras políticas y complementarlas, con miras a promover la inclusión social.

Por otra parte, el presente capítulo refuta la reiterada afirmación que el elevado nivel de desigualdad del ingreso estática en América Latina⁶ podría ser positivo si se viera acompañado de una gran movilidad social; al incrementar las recompensas que se obtienen de la inversión en capital humano. Las políticas públicas de reducción de la desigualdad intergeneracional e intrageneracional están más que justificadas.

Además, en este capítulo, se documentará el grado de movilidad educativa en la región, haciendo especial hincapié en los estratos medios. Aunque el debate sobre la incidencia relativa de factores innatos y ambientales (“naturaleza y cultura”) aún no está zanjado,⁷ la evidencia muestra que las capacidades cognitivas heredadas impulsan sólo moderadamente la movilidad de ingresos intergeneracional.⁸ En este sentido, una comparación internacional con países de la OCDE –en especial, con aquellos caracterizados por una gran movilidad– puede servir como referencia para evaluar en qué medida podría aumentarse la movilidad en América Latina.⁹ Para llevar a cabo dicho examen comparativo, se ha recurrido a un vasto abanico de datos: desde los resultados de las encuestas de Latinobarómetro a la última base de datos del Programa para la Evaluación

Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, o las conclusiones recogidas en la literatura científica sobre la base de encuestas de hogares. Pese a la abundante información que proporcionan sobre las características educativas de padres e hijos, los dos primeros conjuntos de datos no detallan los niveles de ingresos de los hogares. Por consiguiente, el análisis realizado en este capítulo recurrirá principalmente a los deciles de ingresos, y no tanto a la definición 50-150 de la mediana de los ingresos adoptada en el capítulo 1.

La relación entre la movilidad educativa y la desigualdad del ingreso estática, los retornos a la educación y el gasto público serán igualmente objeto de estudio en este capítulo, que concluirá con un examen de aquellas políticas educativas que podrían mejorar la igualdad de oportunidades y la movilidad intergeneracional en la región.

El énfasis en la educación puede justificarse tanto por la importancia que revisten ésta y el capital humano como determinantes de los ingresos y de las posibilidades de emprender políticas públicas concretas en este ámbito, como por la disponibilidad y la calidad de los datos existentes.¹⁰ Pero la educación también puede tomarse como representación de otros aspectos más amplios de la compleja matriz de factores que inciden en la movilidad social y el estatus; y en este sentido, la educación puede aportar ejemplos y pruebas de la forma en que las políticas pueden intentar actuar sobre esos otros factores.

NIVEL EDUCATIVO DE LOS ESTRATOS MEDIOS

¿Cuál es la situación actual de los estratos medios en términos de nivel educativo? El cuadro 3.1 presenta los años de escolaridad por grupos de edad, así como por categorías de ingresos establecidas sobre la base de nuestra definición 50-150 de los estratos medios.¹¹

En promedio, los estratos medios cuentan con 8.3 años de escolaridad, es decir, 3.7 años menos que los acomodados y 2.2 años más que los desfavorecidos. En todos los países, los estratos medios tienen un nivel educativo inferior al de los estratos altos y superior al de los desfavorecidos.¹² En términos generales, la población desfavorecida en América Latina tiene un nivel de educación primaria; los estratos medios, cierto nivel de educación secundaria; y los acomodados suelen terminar la educación. Así visto, los estratos medios están ciertamente en el medio, pero en numerosos países de la región su nivel se acerca más al de los desfavorecidos que al de los acomodados.

Obvia decir que los promedios esconden una amplia diversidad regional. El nivel educativo general es más elevado en Argentina, Chile, Costa Rica y Ecuador. En esos países, la población desfavorecida suele terminar la educación primaria (y puede tener cierto nivel de secundaria), mientras que en los cinco países restantes los resultados son mucho más bajos.

En todos los países, se registra una convergencia de los niveles educativos en el tiempo. Esta tendencia, que la extensión de la educación beneficie principalmente a los desfavorecidos, está documentada asimismo en otras partes del mundo.¹³ En América Latina, se debe a que la extensión de la cobertura educativa a los diferentes grupos de edad ha sido generalmente más rápida en la población desfavorecida que en los estratos medios y, a su vez, más en éstos que en los acomodados. Por consiguiente, en numerosos países, incluso las cohortes desfavorecidas más jóvenes cuentan con mayor número de años de escolaridad

Los niveles educativos convergen en el tiempo, pero el nivel de los estratos medios se acerca más al de los desfavorecidos que al de los acomodados.

que los acomodados de 61-65 años. Las excepciones son Colombia y Argentina, donde el nivel educativo de los estratos medios ha aumentado a la misma velocidad que el de los desfavorecidos.

Cuadro 3.1. Años de escolaridad por edad y por categorías de ingresos en América Latina

País	Categorías de ingresos	Promedio 25-65	14-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-65
Argentina	Desfavorecidos	9.11	8.94	10.17	9.44	9.24	8.22	7.51
	Estratos medios	9.73	9.73	11.13	10.45	9.65	8.33	7.58
	Acomodados	12.64	10.69	13.10	13.42	12.64	11.70	10.83
Bolivia	Desfavorecidos	4.08	7.71	6.62	4.63	3.59	2.91	1.78
	Estratos medios	6.91	8.89	9.30	7.69	6.37	4.44	3.38
	Acomodados	10.65	9.62	12.43	11.35	10.41	8.71	7.76
Brasil	Desfavorecidos	4.65	7.19	6.59	5.01	4.11	3.01	2.45
	Estratos medios	6.61	8.69	9.08	7.47	6.26	4.33	2.91
	Acomodados	11.61	10.48	13.13	12.38	11.51	10.15	8.64
Chile	Desfavorecidos	7.10	9.69	9.69	8.11	7.14	5.29	4.01
	Estratos medios	8.58	10.17	11.10	9.72	8.54	6.67	5.15
	Acomodados	11.70	10.78	13.39	12.67	11.66	10.32	8.66
Colombia	Desfavorecidos	4.42	7.50	6.54	4.91	4.21	3.08	2.81
	Estratos medios	6.28	8.57	8.42	6.97	5.98	4.33	3.37
	Acomodados	10.80	10.00	11.96	11.73	10.50	9.35	7.51
Costa Rica	Desfavorecidos	6.21	6.36	6.79	6.57	6.87	5.65	4.92
	Estratos medios	6.60	6.57	7.00	6.68	6.93	6.22	5.65
	Acomodados	10.94	8.08	11.34	10.43	11.20	10.95	10.79
Ecuador	Desfavorecidos	7.79	9.72	9.31	8.53	7.61	6.71	4.69
	Estratos medios	9.46	10.34	11.26	10.19	9.21	7.87	6.04
	Acomodados	12.52	11.02	13.48	13.32	12.47	11.34	10.32
México	Desfavorecidos	4.93	7.98	6.95	5.66	4.59	2.89	2.12
	Estratos medios	7.67	9.03	9.52	8.59	7.53	5.45	4.30
	Acomodados	12.08	10.17	12.90	12.82	12.19	10.73	9.27
Perú	Desfavorecidos	4.51	7.65	7.02	5.46	3.57	2.46	1.79
	Estratos medios	8.00	9.15	10.43	8.82	7.23	5.30	3.60
	Acomodados	12.12	10.32	13.10	12.90	11.73	10.16	8.69

Fuente: Con base en las encuestas nacionales de hogares (última disponible).

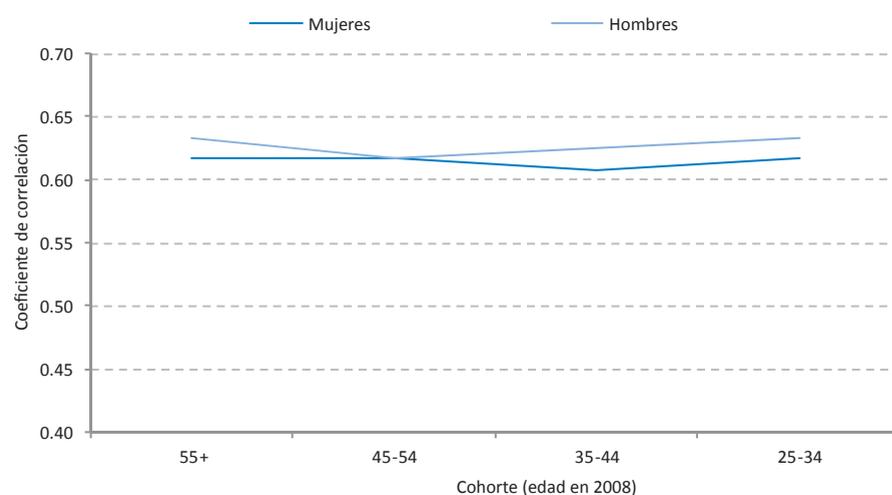
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932341062>

MOVILIDAD EDUCATIVA

Al parecer, la educación de los padres tiene gran incidencia en los resultados educativos de los hijos (gráfica 3.1).¹⁴ Si se mide la proporción de la variación del nivel educativo de un niño que se explica por la variación del nivel educativo de sus progenitores, existe un grado significativo de transmisión de una generación a la siguiente.¹⁵ Además, no hay tendencia descendente; incluso entre las cohortes jóvenes, la educación de los padres explica más del 60% de la variación.¹⁶ En general, estos resultados coinciden con los obtenidos en aquellas encuestas nacionales de hogares que contienen información sobre la instrucción de los progenitores.¹⁷

Los resultados educativos de los hijos dependen aún en buena medida del nivel educativo de sus padres, y este vínculo tiene significativas implicaciones económicas para las vidas de estos últimos.

Gráfica 3.1. Correlación intergeneracional del nivel educativo en América Latina

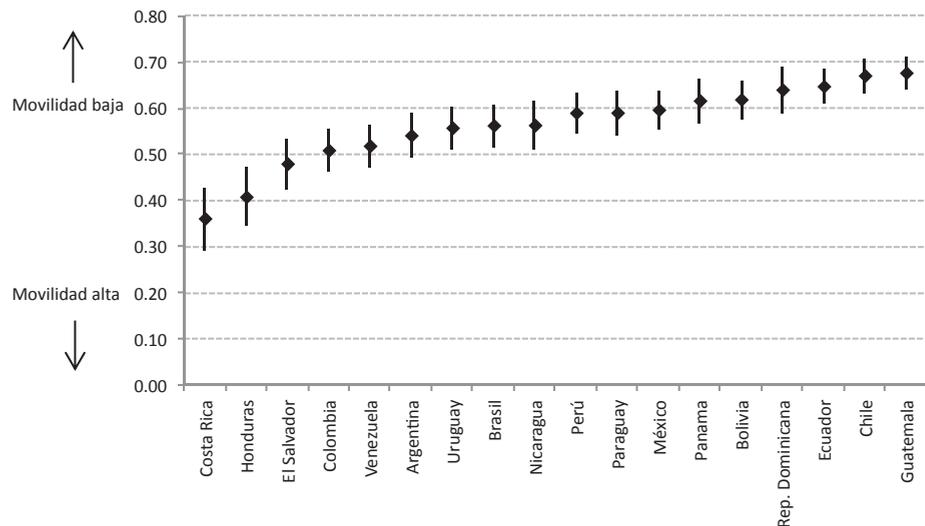


Notas: Las correlaciones se basan en regresiones combinadas para 18 países, incluidas variables *dummy* por país. Los 18 países son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El nivel educativo se ha medido en años de escolaridad.

Fuente: Con base en Latinobarómetro (2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340207>

El desglose por países de este resultado regional pone de manifiesto notables diferencias (gráfica 3.2). Guatemala, por ejemplo, tiene los coeficientes más altos en todos los indicadores, lo que implica una menor movilidad. En el otro extremo de la escala, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Colombia presentan niveles de movilidad considerablemente más elevados. La situación de Chile resulta sorprendente, ya que arroja niveles de movilidad bajos con esta medición.

Gráfica 3.2. Correlación intergeneracional del nivel educativo por países

Notas: Los puntos representan la estimación puntual por mínimos cuadrados ordinarios del coeficiente de correlación para mujeres y hombres a partir de 25 años. Las líneas representan el correspondiente intervalo de confianza del 95%. El nivel educativo se ha medido en años de escolaridad.

Fuente: Con base en Latinobarómetro (2008).

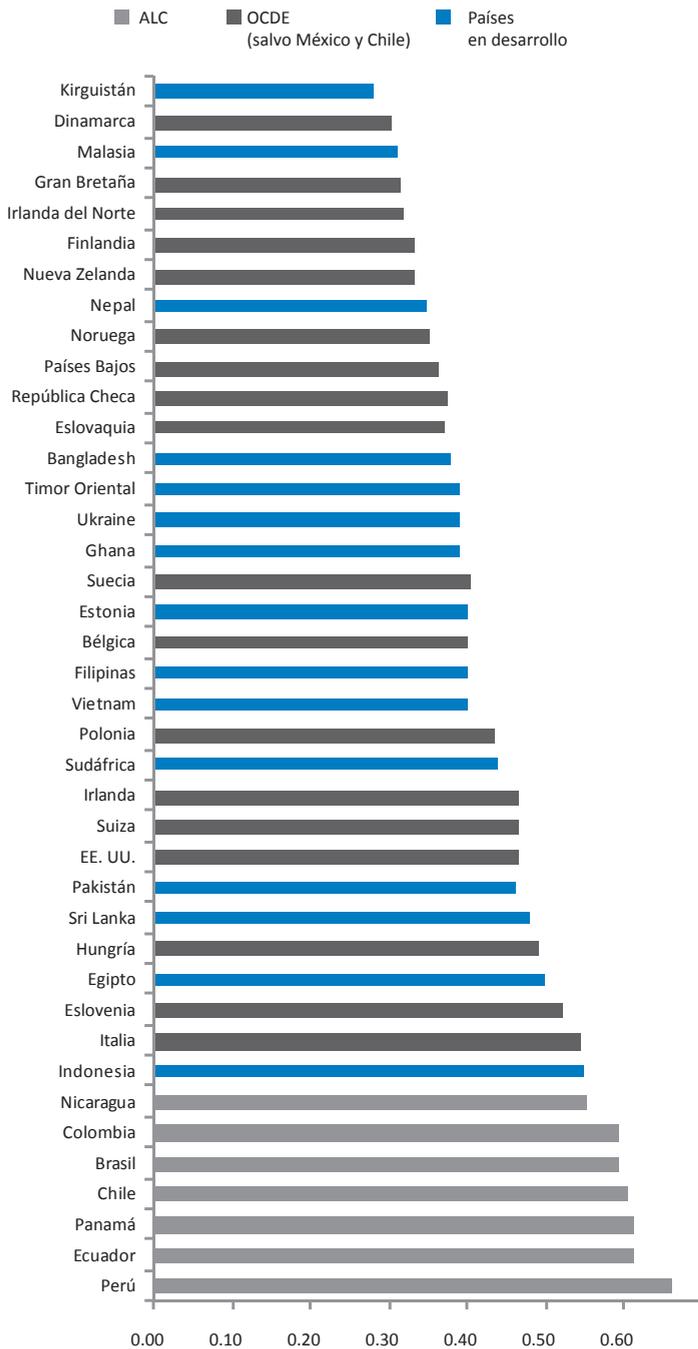
[StatLink !\[\]\(950a62bbddad88d64435fd35607dfc42_img.jpg\) http://dx.doi.org/10.1787/888932340226](http://dx.doi.org/10.1787/888932340226)

Las anteriores diferencias económicamente significativas. Por ejemplo, las elasticidades subyacentes suponen que una diferencia de 4 años en la educación de los padres implicará, en promedio, 1.6 años más de educación en la próxima generación en Costa Rica, mientras en Guatemala el resultado equivalente será de 3.4 años. Dado que el valor de un año de escolaridad adicional es del 12% –la rentabilidad media de la educación en América Latina–,¹⁸ estos años adicionales podrían traducirse en un diferencial salarial de entre el 19% y el 41%, respectivamente.¹⁹

América Latina en el contexto mundial

En términos de movilidad educativa, los países latinoamericanos ocupan puestos muy rezagados en la clasificación mundial, no sólo en relación con los países de la OCDE, sino también con respecto a sus homólogos en desarrollo (gráfica 3.3). Al parecer, al marcado nivel de desigualdad estática de los ingresos de la región puede añadirse ahora también un acceso muy desigual a las oportunidades de progreso.²⁰

Gráfica 3.3. Correlación entre la educación de padres e hijos
(correlación media de la escolarización padres-hijos, de 20 a 69 años)



Fuente: Hertz et al. (2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340245>

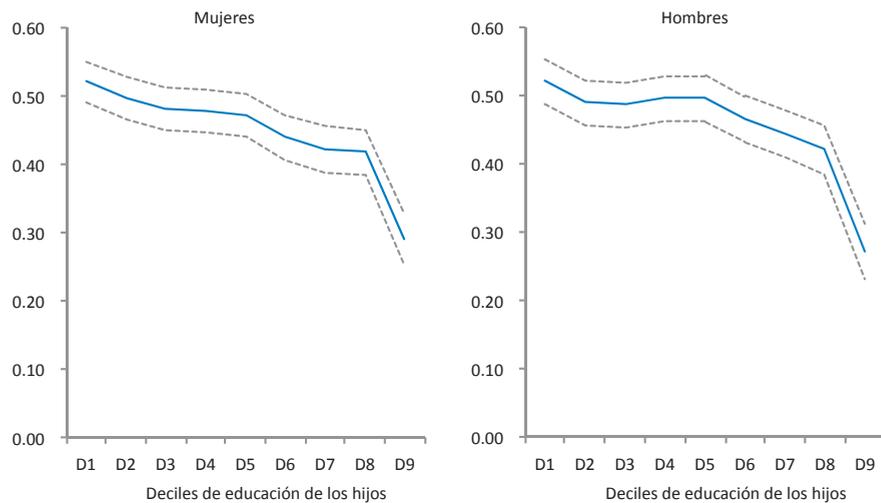
Movilidad y estratos medios

¿Se repite este panorama preocupante en todos los niveles de educación? Para hallar la respuesta, pueden adoptarse dos puntos de vista.

El primero consiste en observar la correlación entre la educación de padres e hijos en diferentes niveles de educación de los hijos (gráfica 3.4). Tanto para mujeres como para hombres, la importancia de la educación de los padres disminuye a medida que se alcanzan niveles educativos más altos. Por lo tanto, para aquellos con un nivel de educación bajo o mediano, el contexto educativo de los padres tiene mayor peso que para quienes ocupan la parte superior de la distribución. ¿Y en qué punto de este esquema se sitúan los estratos medios? Si se combinan los datos de hogares del cuadro 3.1 con los datos empleados para la gráfica 3.3, el resultado parece indicar que los niños de los estratos medios se encontrarán en términos generales en los deciles quinto y sexto de la gráfica 3.4. La incidencia de la educación de los padres en esos deciles no difiere significativamente de la del tramo más bajo de la distribución, mientras que es notablemente más fuerte que en el noveno decil (cuyos integrantes tienen un promedio de 15 años de escolaridad).

La influencia del contexto de los padres es mayor en el caso de los desfavorecidos y los estratos medios, pero los desfavorecidos muestran un mayor grado de movilidad.

Gráfica 3.4. Correlación entre la educación de padres e hijos



Notas: Los coeficientes de correlación se basan en regresiones por cuantiles estimadas para personas de 25 a 34 años en el momento de la encuesta. Las líneas discontinuas representan el intervalo de confianza del 95%.

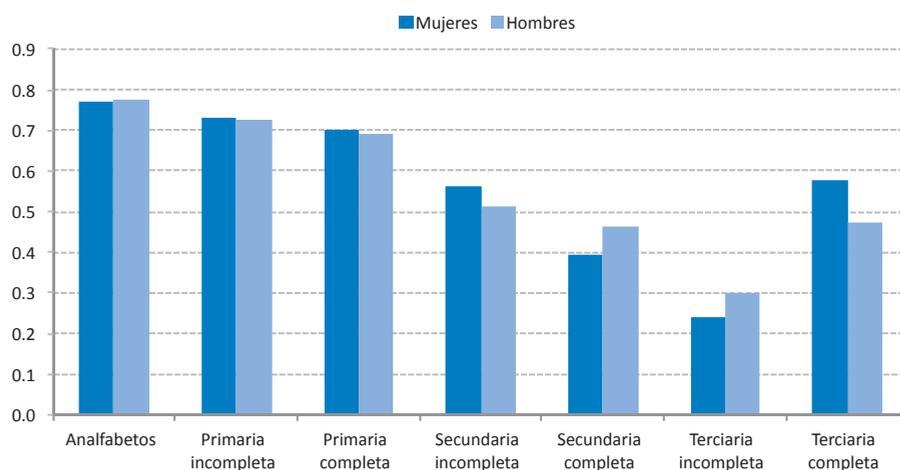
Fuente: Con base en Latinobarómetro (2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340264>

El segundo método para considerar la movilidad educativa consiste en computar matrices de transición entre el nivel de educación más alto alcanzado por los padres y el grado más elevado logrado por los hijos, diferenciando igualmente por sexos, lo que se ha plasmado en la gráfica 3.5. Cuando los padres tienen un nivel educativo muy bajo, existen grandes probabilidades de que los hijos logren un mejor rendimiento. Por ejemplo, una persona cuyos padres sean analfabetos tendrá casi un 80% de probabilidades de conseguir al menos cierta educación primaria. Se trata de la misma tendencia general ya identificada en el cuadro 3.1 de rápido aumento del nivel educativo en la parte inferior de la distribución. Sin embargo, en los niveles de educación asociados a los estratos medios ("cierta educación secundaria" y algo más), la movilidad es mucho menor, mientras que en el extremo superior de la distribución vuelve a incrementarse la influencia

positiva de los logros de los progenitores. El cuadro 3.A1 del anexo estadístico presenta las matrices de transición completas.

Gráfica 3.5. Probabilidad de lograr un nivel de educación superior al de los padres dado el nivel educativo de éstos



Notas: Las barras representan la probabilidad media de un hijo de lograr un nivel de educación superior al de sus padres dado el nivel educativo de éstos, excepto para el caso de "terciaria completa", en que las barras reflejan la probabilidad de alcanzar el mismo nivel. La muestra de hijos está compuesta por mujeres y hombres de 25 a 44 años en el momento de la encuesta.

Fuente: Con base en Latinobarómetro (2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340283>

Las conclusiones son básicamente las mismas. Cuando los padres tienen un nivel educativo bajo ("analfabetos" a "primaria completa"), por lo general, los hijos logran un mejor rendimiento. En la parte central de la distribución ("secundaria incompleta" y "secundaria completa"), el nivel de educación alcanzado por los descendientes tiende a llegar como máximo a la educación secundaria completa. Pese a que este grupo posee mejor acceso al grado terciario, la brecha con aquellos cuyos padres han cursado estudios universitarios sigue siendo grande. Por ejemplo, de cada 100 niños cuyos padres no han acabado la educación secundaria, aproximadamente 10 terminan estudios terciarios, mientras que para aquellos cuyos padres son titulados universitarios las correspondientes cifras son 58 para las mujeres y 47 para los hombres. Para situar esto en contexto, cerca del 80% de la cohorte analizada de personas de 25 a 44 años tiene padres con educación secundaria incompleta o menos nivel.²¹ La buena noticia es que para quienes parten con los antecedentes familiares más desfavorables parece haber movilidad ascendente y, por otra parte, es muy improbable que se registre movilidad descendente entre quienes encabezan la distribución. Pero los estratos medios parecen estancados, incapaces de entrar en la educación terciaria²², puesto en evidencia por la forma en U de la gráfica.

Los estratos medios parecen estancados, incapaces de entrar en la educación terciaria.

Cohortes jóvenes

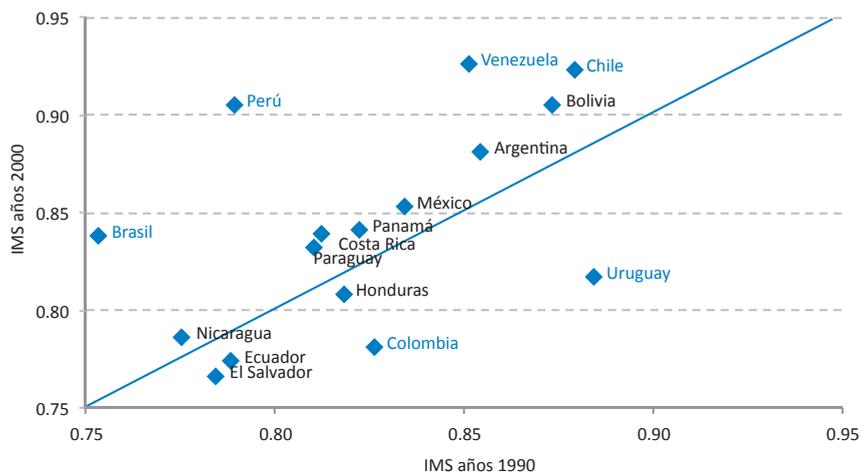
Los datos empleados hasta ahora para medir la movilidad se han basado en personas que han dejado la etapa educativa tras ellas (al menos 25 años de edad en 2009). Por ende, el análisis queda abierto a crítica, ya que podría no recoger los cambios por las medidas de políticas más recientes. Desde la perspectiva de la política educativa, puede ser de interés centrarse en la población que aún se encuentra en el sistema educativo, ya que ésta será la destinataria de cualquier intervención que se lleve a cabo en la actualidad.

Algunos investigadores ha seguido este enfoque en América Latina.²³ Sus estudios han analizado la importancia del contexto familiar (educación e ingresos de los padres, entre otras variables) a la hora de explicar las variaciones de la brecha de escolaridad entre hogares –la diferencia entre el nivel más alto alcanzado por el niño y el nivel en el que debería estar en función de su edad–. La idea subyacente es que, cuando el entorno familiar constituye un factor explicativo de peso, es más probable que esas características persistan a lo largo de generaciones y, por ende, que la movilidad sea menor.

El análisis de las cohortes jóvenes evidencia que, en la mayoría de los países, la movilidad ha mejorado en los últimos tiempos.

Para hacer la prueba, puede seguirse la evolución de un índice de movilidad social (IMS) elaborado para este tipo de análisis (gráfica 3.6). En 11 de los 16 países considerados, la movilidad ha aumentado (aunque el cambio sólo es estadísticamente significativo en Brasil, Chile, Perú y Venezuela), mientras que ha descendido considerablemente en Colombia y Uruguay. El resultado esbozado indica, pues, que algunos países han mejorado la movilidad en fecha reciente. Chile y Perú, por ejemplo, que resultan ser países de escasa movilidad en el análisis de cohortes de más edad, parecen mucho más móviles según la presente medición. En el caso de Chile, esto coincide con la comprobación empírica de que la incidencia del contexto familiar en la explicación de las puntuaciones en pruebas de matemáticas ha disminuido notablemente en la última década.²⁴

Gráfica 3.6. Índice de movilidad social
(mediados de los años 1990 frente a mediados de los años 2000)



Notas: Los países en azul claro registran cambios significativos a un nivel de confianza del 95%. El índice de movilidad social (IMS) se ha computado usando una descomposición de Fields de la importancia de la renta per cápita y del nivel más alto de formación alcanzado por los padres del hogar a la hora de explicar la brecha de escolaridad de los jóvenes de 13 a 19 años en una regresión que incluye otras variables. El IMS oscila entre valores de 0 a 1; a mayor valor, mayor movilidad social. Véase Conconi *et al.* (2007) para más información.

Fuente: Conconi *et al.* (2007).

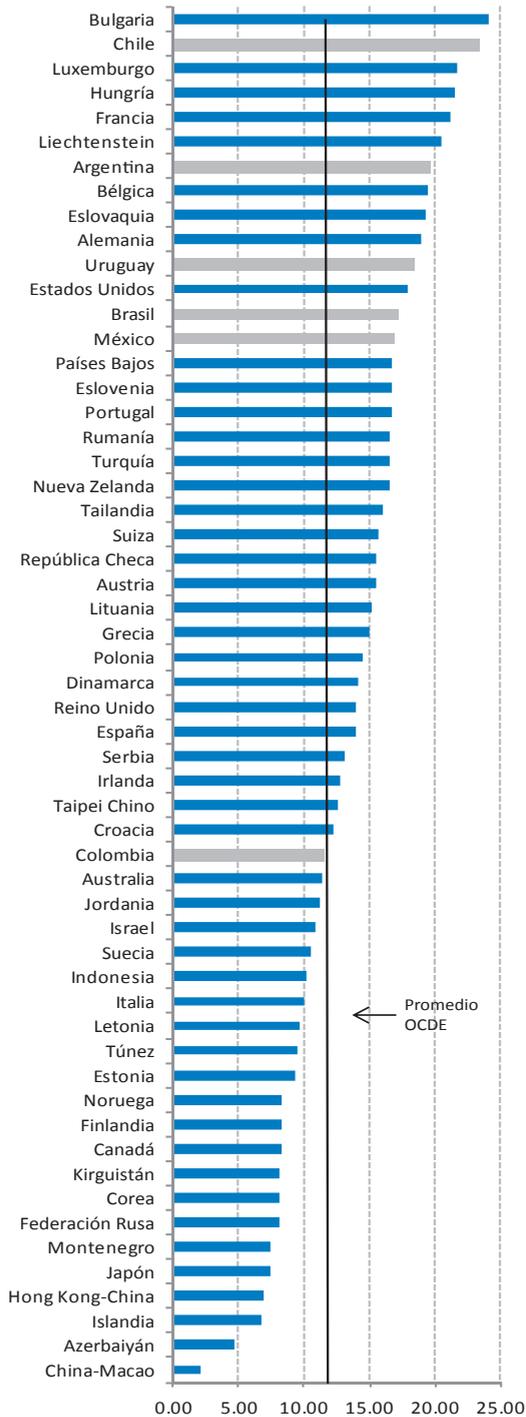
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340302>

Seis países latinoamericanos están incluidos en la base de datos de PISA de la OCDE.

Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA)

Otro conjunto de datos que puede utilizarse para determinar la influencia del contexto socioeconómico de un niño es la base de datos de PISA de la OCDE. En cinco de los seis países latinoamericanos incluidos en PISA, los factores asociados al contexto son más relevantes que en el promedio de la OCDE (gráfica 3.7); en Chile, en particular, existe una estrecha correlación entre el rendimiento de los alumnos en las pruebas científicas y su entorno socioeconómico. Colombia constituye la excepción.²⁵

Gráfica 3.7. Contribución del contexto socioeconómico y cultural en el rendimiento en las pruebas de PISA (porcentaje de la varianza del rendimiento de los alumnos explicada por el contexto socioeconómico y cultural)



Notas: El indicador mide la proporción de la varianza en los resultados de las pruebas científicas de PISA explicada por el índice PISA de estatus socioeconómico y cultural del hogar (ESEC). Los valores más altos implican mayor importancia de esos factores.

Fuente: Base de datos de PISA 2006 de la OCDE.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340321>

Las puntuaciones en las pruebas demuestran que el rendimiento de un niño sigue estando aún muy determinado por su contexto socioeconómico.

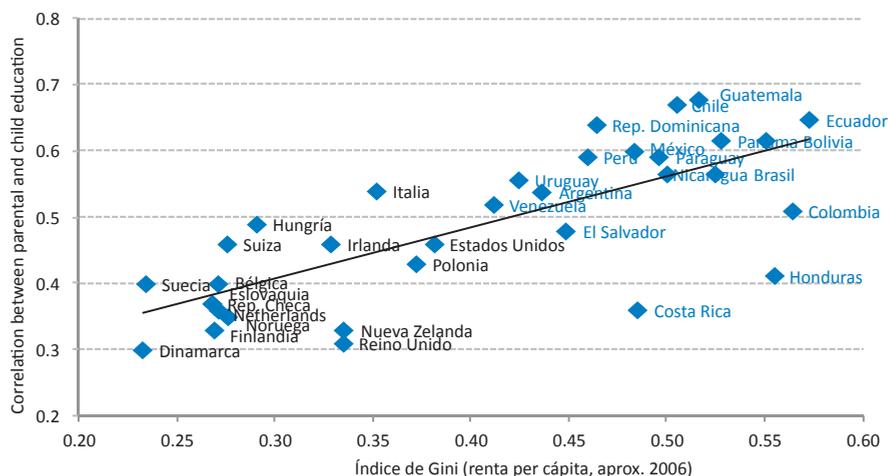
Por lo tanto, los datos de PISA apuntan en la misma dirección que los indicadores basados en las encuestas de Latinobarómetro: la movilidad social en América Latina es considerablemente menor que en el país tipo de la OCDE. Las aparentes discrepancias con el análisis que se basa en el IMS, en particular en el caso de Chile, proceden de diferencias en las mediciones subyacentes de la educación. Y así, mientras el IMS mejora cuando crece la *cantidad* de educación (y cuando aumentan las tasas de terminación de etapas educativas), las puntuaciones de PISA miden las *competencias cognitivas* –más relacionadas con la calidad de la educación que reciben los estudiantes–. Habida cuenta de que la mayoría de las reformas de los años 1990 se centraron en extender la cobertura y en reducir las tasas de repetidores, no es sorprendente observar una mejora de la movilidad basada en el IMS. Sin embargo, los indicadores basados en la calidad, por su parte, muestran que la calidad de la educación que recibe un niño en cualquiera de esos seis países latinoamericanos sigue estando aún muy determinada por su contexto socioeconómico.

MOVILIDAD SOCIAL Y DESIGUALDAD DEL INGRESO

Las sociedades con una movilidad educativa baja tienden también a ser desiguales según la medición con el coeficiente de Gini.

La movilidad intergeneracional en los niveles educativos alcanzados está estrechamente asociada a la desigualdad estática del ingreso, medida con el coeficiente de Gini (gráfica 3.8).²⁶ Las sociedades que son menos móviles tienden a presentar asimismo elevados niveles de desigualdad. En América Latina, sólo Costa Rica y Honduras parecen salirse de esta pauta, con una movilidad social mucho mayor de lo que cabría esperar por su distribución de la renta.²⁷

Gráfica 3.8. Movilidad social y desigualdad de ingresos



Fuente: Según Latinobarómetro (2008), Hertz et al. (2007), y la Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC) 2010.

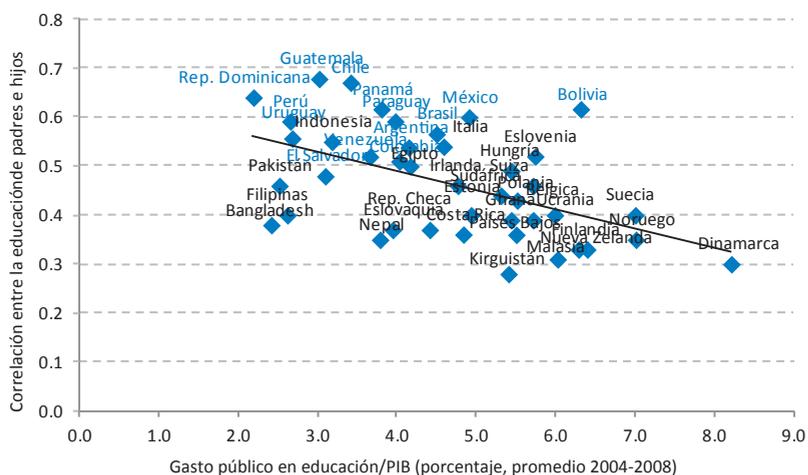
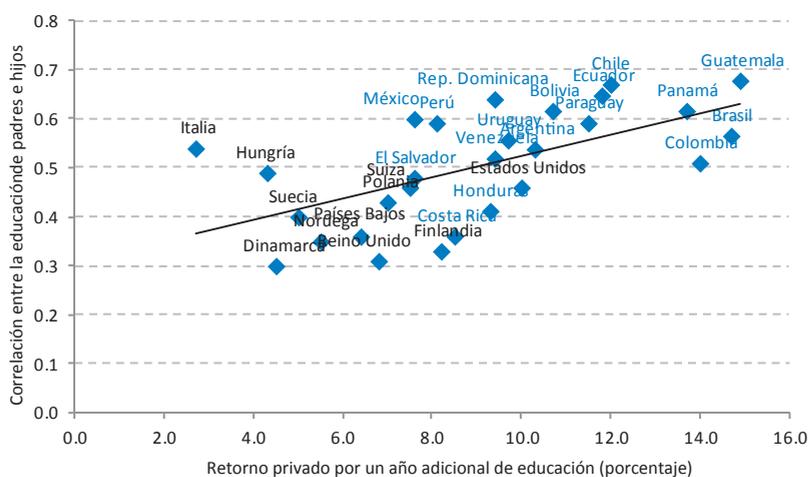
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340340>

Esta correlación puede interpretarse de varios modos. Según el modelo de Solon (2004), los mismos factores que afectan a la movilidad intergeneracional (retorno privado al capital humano, progresividad de la inversión pública en educación y otros factores transmisibles tales como las habilidades, la raza o las redes

sociales) determinan igualmente la distribución transversal de la renta a largo plazo. En el periodo de transición, un descenso de la desigualdad de ingresos (debida, por ejemplo, a cambios en la prima salarial o en la rentabilidad de la educación) o un incremento de la progresividad del gasto público en educación causaría una multiplicación de la movilidad social.

Sin duda, existe una correlación claramente positiva entre menor movilidad y mayores retornos a la educación (gráfica 3.9, panel superior). La mayoría de los países latinoamericanos presenta de hecho tanto una rentabilidad de la educación superior a la de los países de la OCDE, como una correlación más fuerte entre la educación de padres e hijos.

Gráfica 3.9. Retornos a la educación, gasto público en educación y movilidad social



Fuente: Según Latinobarómetro (2008), Hertz *et al.* (2007), la base de datos de indicadores de la UNESCO y Menezes-Filho (2001).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340359>

La inversión pública en educación promueve la movilidad. Pero América Latina gasta poco, y ese gasto es además poco efectivo a la hora de generar movilidad.

La inversión progresiva en educación financiada por el sector público podría, en principio, igualar las oportunidades para los niños procedentes de contextos socioeconómicos diferentes. La evidencia empírica muestra una relación negativa entre la correlación intergeneracional de los resultados educativos y el gasto público en educación,²⁸ lo que parece indicar que la inversión pública en este ámbito podría promover la movilidad en la región (gráfica 3.9, panel inferior).

Pero el problema es que no sólo el gasto en educación es reducido en la región, sino que éste es poco eficaz a la hora de generar movilidad. Todos los países, con la excepción de Costa Rica y El Salvador, presentan niveles de movilidad inferiores a lo que cabría esperar vistas sus respectivas tasas actuales de inversión pública en educación. Para ser eficaz, las políticas tendrán que abordar tanto la calidad como la cantidad de la educación. Esta conclusión está acorde con los hallazgos para países de la OCDE que muestran que la forma en que se emplea el gasto es a menudo más importante que la cantidad que se invierte.²⁹

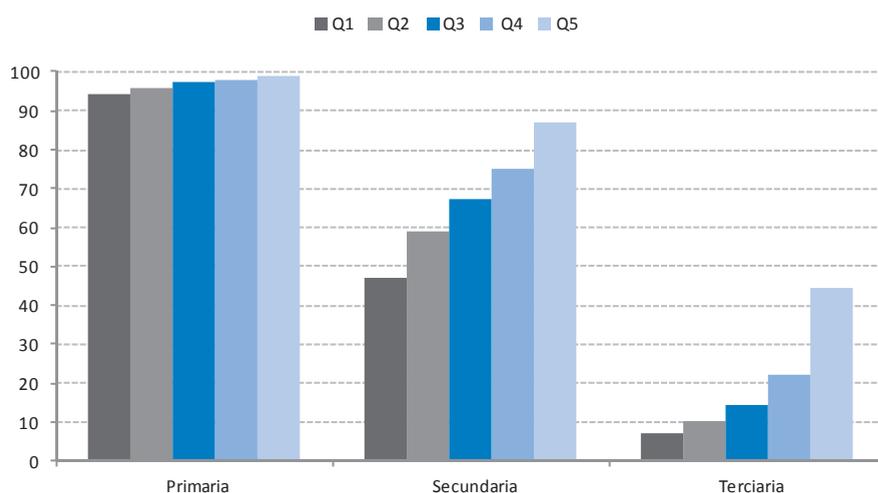
Pero el gasto público es sólo parte de la cuestión. Un limitado acceso al crédito o al ahorro de los hogares desfavorecidos o de estrato medio puede constituir asimismo una barrera seria para la inversión en capital humano³⁰ y, en América Latina, el acceso es tan restringido, que es probable que esté frenando a los niños en continuar sus estudios. Y esto, a pesar de que las encuestas sugieren que los estratos medios de la región valoran la educación y están dispuestos a contribuir a sus costes directos o indirectos (véase el recuadro 3.1 en relación con los países andinos). Por consiguiente, en el ámbito de la educación, existen buenas razones de eficacia para que las políticas intenten fomentar el acceso de los estratos medios al financiamiento, a lo que pueden sumarse los beneficios añadidos en términos de movilidad que se derivarán de unos mercados financieros nacionales más desarrollados y de un mayor acceso a éstos.³¹

MATRICULACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Las tasas de matrícula en educación primaria no varían mucho en función de los ingresos. Por desgracia, este modelo no se mantiene en los siguientes niveles de escolaridad.

Las tasas de escolarización en educación primaria en América Latina no varían mucho en función del quintil de ingresos, como lo plasma la gráfica 3.10.³² La mayoría de los países logran que se respete adecuadamente la obligatoriedad de la educación primaria, gracias a políticas públicas tendentes a garantizar el acceso universal a ésta y al éxito de los programas de transferencias condicionadas; es probable también que en la mayor parte de esos países el trabajo infantil no resulte rentable y que las correspondientes normativas se apliquen más estrictamente.

Por desgracia, cuando esos niños alcanzan la educación secundaria, la matrícula comienza a ofrecer una fuerte correlación con el estatus económico.³³ La situación vuelve a deteriorarse en el nivel terciario, hasta el punto de que, en América Latina, la educación terciaria aún se asocia principalmente a los acomodados. En definitiva, la matriculación post-primaria en América Latina todavía depende en gran medida del contexto económico familiar.

Gráfica 3.10. Matriculación educativa por quintiles de ingresos

Notas: Los datos cubren a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Las tasas netas de matrícula presentadas en esta gráfica son promedios simples del número de niños matriculados como porcentaje de la población total del correspondiente grupo de edad.

Fuente: Con base en SEDLAC, consultada en abril de 2010, a su vez extraída de las últimas encuestas nacionales de hogares disponibles, aprox. 2008-09.

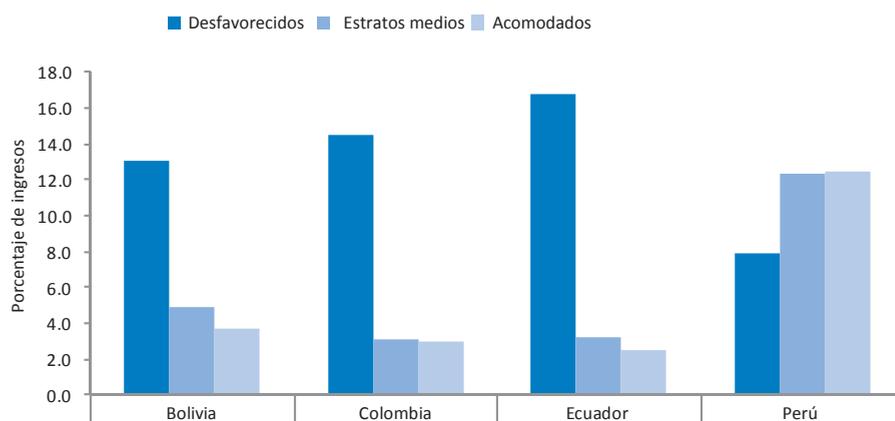
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340378>

Recuadro 3.1. Gasto privado en educación y movilidad educativa en los países andinos

En la mayoría de los países latinoamericanos es común que los padres paguen una enseñanza privada. Se considera que los centros privados proporcionan una educación de mayor calidad, y la población latinoamericana, como en otras partes del mundo, estima que la educación constituye un valioso medio para progresar en la escala social –en Latinobarómetro (2006), el 56% de los encuestados respondió que la educación era lo más importante para tener éxito en la vida–. Las familias de ingresos medianos y altos comparten esta opinión y dedican sustanciales recursos económicos a que sus hijos estudien en establecimientos privados.

El presente recuadro examina la situación en cuatro países latinoamericanos, elegidos por la disponibilidad de los datos procedentes de sus encuestas nacionales de hogares: Bolivia (2005), Colombia (2008), Ecuador (2006) y Perú (2006). Las preguntas a las que se pretende responder son: ¿hacen los estratos medios un “esfuerzo económico” especial (medido como la porción de los ingresos del hogar dedicada a gastos de educación)?; ¿qué recompensa obtienen por su inversión, en términos de mejora del nivel educativo?

Escolarizar a los niños genera gastos –incluso en la educación pública–. Las encuestas de hogares identifican dichos gastos y permiten compararlos entre diferentes grupos socioeconómicos; los ítems incluidos son los uniformes, el material escolar, los libros, el transporte, la comida y otros gastos afines. A los anteriores, cabe añadir los derechos de matrícula, en su caso. Sobre la base de esta información, las familias de ingresos bajos son las que mayores esfuerzos realizan en relación con sus ingresos en todos los países, salvo en Perú, donde la proporción de la renta atribuida a la educación crece con los ingresos (gráfica 3.11).

Gráfica 3.11. Porcentaje de los ingresos del hogar dedicado a educación

Fuente: Con base en las encuestas nacionales de hogares indicadas en el texto.

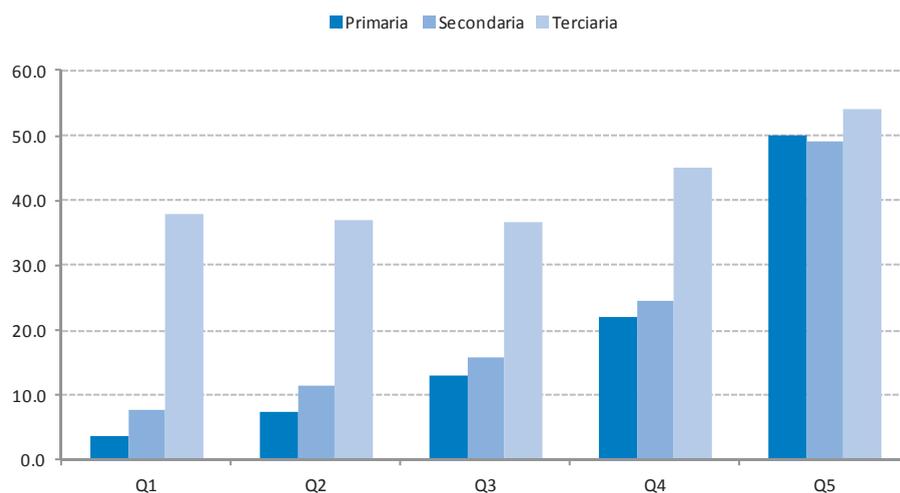
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340397>

En términos absolutos, cada hogar de los estratos medios gasta al año 57 USD en Ecuador, 100 USD en Colombia, 120 USD en Bolivia, y 420 USD en Perú (a paridad de poder adquisitivo). En todos los países considerados, el gasto de los hogares de los estratos medios en educación es más del doble del de los hogares desfavorecidos, pero representa sólo un tercio del de los acomodados. En general, los estratos medios parecen realizar un esfuerzo de inversión intermedio, tanto en términos absolutos como relativos, en los cuatro países.

¿Qué beneficios se obtienen de esta inversión? Los análisis econométricos de la brecha de escolaridad de los jóvenes de 15 años en esos países muestran que los gastos de los hogares reducen significativamente dicha brecha en Bolivia y Perú, mientras que el efecto no es significativo ni en Colombia ni en Ecuador. Sin embargo, estos resultados nacionales ocultan notables diferencias entre las categorías de ingresos. Y así, mientras en Colombia y Ecuador la rentabilidad del gasto es considerablemente mayor para los estratos medios que para los desfavorecidos y los acomodados, en Bolivia y Perú no difiere sustancialmente de la de los desfavorecidos.

Centros educativos privados y exclusión social

La proporción de los estudiantes que cursa estudios en un centro privado por quintil de ingresos, muestra interesantes diferencias en el patrón de matriculación (gráfica 3.12). En el nivel terciario, entre el 35% y el 50% de cada categoría de ingresos estudia en un establecimiento privado, lo que contrasta con la división patente en los niveles primario y secundario, en los que los acomodados acuden a centros privados, y los desfavorecidos y los miembros de los estratos medios se concentran en el sistema público.

Gráfica 3.12. Porcentaje de estudiantes matriculados en centros privados por quintiles de ingresos

Notas: Los datos cubren a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Las tasas netas de matrícula presentadas en esta gráfica son promedios simples.

Fuente: Con base en SEDLAC, consultada en abril de 2010, a su vez extraída de las últimas encuestas nacionales de hogares disponibles, aprox. 2008-2009.

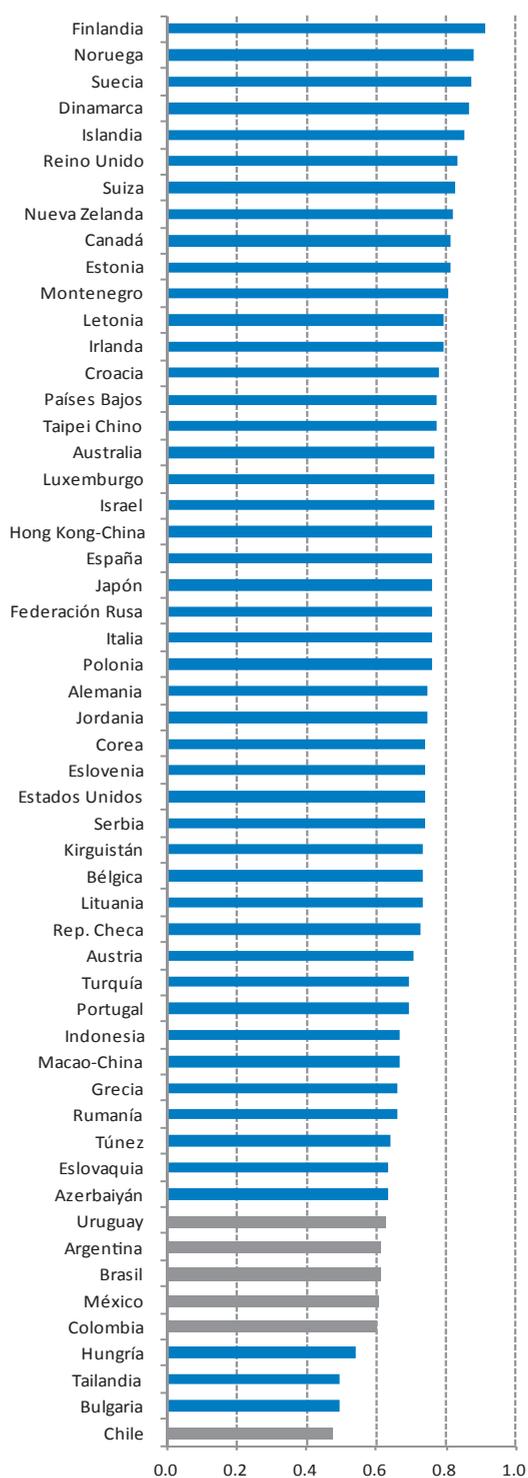
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340416>

Los centros educativos de la región obtienen bajas puntuaciones en materia de inclusión social.

Esta configuración concuerda con el rendimiento relativamente bajo que los centros educativos de la región obtienen según el índice de inclusión social de PISA, recogido en la gráfica 3.13.³⁴ Los seis países latinoamericanos incluidos se apiñan en la parte inferior de la distribución, con un índice de inclusión no sólo menor que el promedio de la OCDE, sino también que el de sus homólogos en desarrollo.

Esta escasa inclusión reduce la movilidad social intergeneracional de dos modos. Allí donde la educación privada es mejor –cosa que suele ocurrir–, al problema de acceso de los niños de hogares desfavorecidos y de estrato medio viene a sumársele el menor rendimiento en el mercado laboral de cada año de su educación. Además, estos niños son doblemente perdedores porque la ausencia de diversidad social compromete sus redes sociales.

Existen datos que evidencian este particular en Perú, donde el retorno de la educación privada no sólo es significativamente mayor que la de la pública en términos de poder salarial, sino que, además, ha venido incrementándose en las dos últimas décadas;³⁵ la diferencia es más abultada en los niveles de primaria y secundaria, en los que, precisamente, la escolaridad está más escindida por categorías sociales. Al evaluar las causas de este fenómeno, resulta difícil disociar la importancia que reviste el acceso a redes sociales de “alto valor” y las diferencias que se derivan de la calidad de la educación. Sin embargo, existen pruebas de que ambos aspectos tienen su incidencia en la región (véase el recuadro 3.2).

Gráfica 3.13. Inclusión social en centros de educación secundaria por países

Notas: El índice de inclusión se basa en una descomposición de la varianza del índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC) de PISA. Representa la proporción de la varianza del índice ESEC dentro de cada centro.

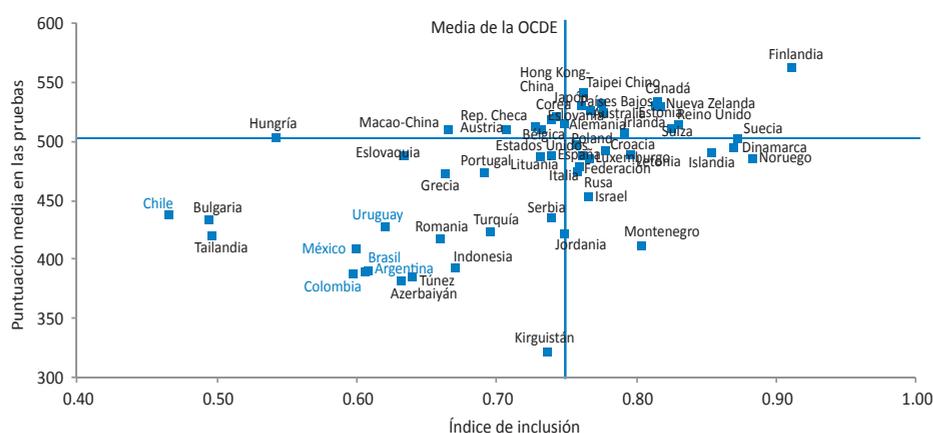
Fuente: Base de datos de PISA 2006 de la OCDE, tabla 4.4b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932340435>

Esta propensión hacia la escolaridad privada podría redundar en beneficio de la sociedad si tanto los centros privados como públicos obrasen en favor de sus alumnos. Pero si se contrasta el índice de inclusión del sistema educativo de un país con la puntuación media de éste en las pruebas científicas de PISA, se hace patente que ése no suele ser el caso (gráfica 3.14). De hecho, por lo general, la inclusión va emparejada con mejores resultados educativos, y un análisis más detallado demuestra que esta relación es estadísticamente significativa. Y América Latina no contradice esa tendencia: los seis países latinoamericanos incluidos en PISA se hallan en el “mal” cuadrado, con rendimientos inferiores a la media y bajos niveles de inclusión.³⁶

El coste social de la exclusión no se ve compensado por las ganancias en términos de calidad en el caso de los estudiantes de los centros privados.

Gráfica 3.14. Correlación entre las puntuaciones en las pruebas científicas de PISA y el índice de inclusión



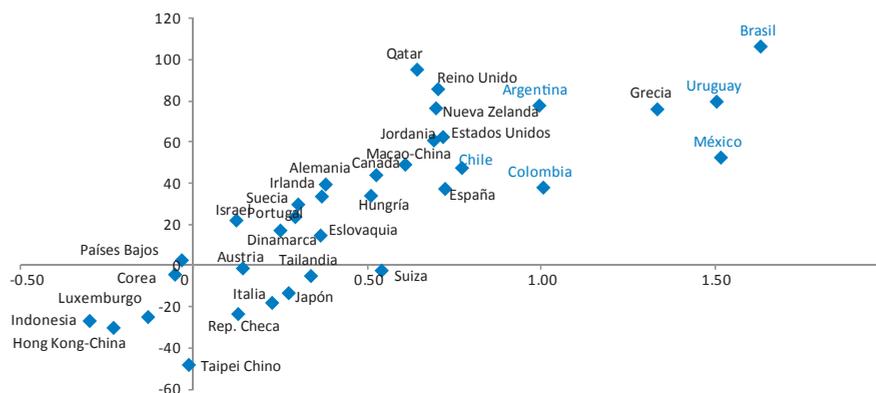
Notas: El índice de inclusión se basa en una descomposición de la varianza del índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC) de PISA. Representa la proporción de la varianza del índice ESEC dentro de los centros escolares. Las puntuaciones de las pruebas hacen referencia a la puntuación nacional media en las pruebas científicas, normalizada para obtener un promedio de 500 entre los países de la OCDE y una desviación estándar de 100.

Fuente: Base de datos PISA 2006 de la OCDE, figura 3.4.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340454>

La estrecha vinculación existente entre las diferencias de contexto socioeconómico de los estudiantes de secundaria de centros privados y públicos, y las disparidades en sus puntuaciones medias en las pruebas científicas refleja, quizá, por qué los padres siguen pagando una educación privada cuando pueden permitírsela (gráfica 3.15).³⁷ Tanto las diferencias de entorno socioeconómico como la diversidad de puntuaciones en las pruebas entre los estudiantes latinoamericanos son enormes, incluso comparadas con otros países en desarrollo. Por ejemplo, en Brasil, el rendimiento medio de los estudiantes del sistema privado supera en algo más de 100 puntos al rendimiento de los alumnos del sistema público; esto implica que un estudiante del sistema privado en Brasil tiene capacidades cognitivas equivalentes aproximadamente a casi tres años más de educación.³⁸

Gráfica 3.15. Educación privada y pública: diferencias de rendimiento y de estatus socioeconómico



Fuente: Base de datos PISA 2006 de la OCDE, tabla 5.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932340473>

Como se ha indicado, el problema es que este mayor rendimiento no es consecuencia de la particular calidad de los centros privados en América Latina. Si éstos igualasen el promedio de fuera de la región, la diferencia en las puntuaciones de las pruebas sería considerablemente más marcada: en Brasil, su ventaja sería de 136 puntos, en lugar de 106 (una diferencia equivalente a casi un año adicional de escolaridad); en Uruguay, 124 puntos en lugar de 80; en México, 125 en lugar de 53; y en Colombia, 80 en lugar de 38. Sólo en Argentina y Chile, este tipo de centros tiene un rendimiento cercano al promedio.

El marco actual fomenta la selección para quienes pueden permitírsela. La consecuencia es la debilitación de los resultados educativos, agravada por el hecho de que los centros privados no sacan el máximo partido de sus alumnos.

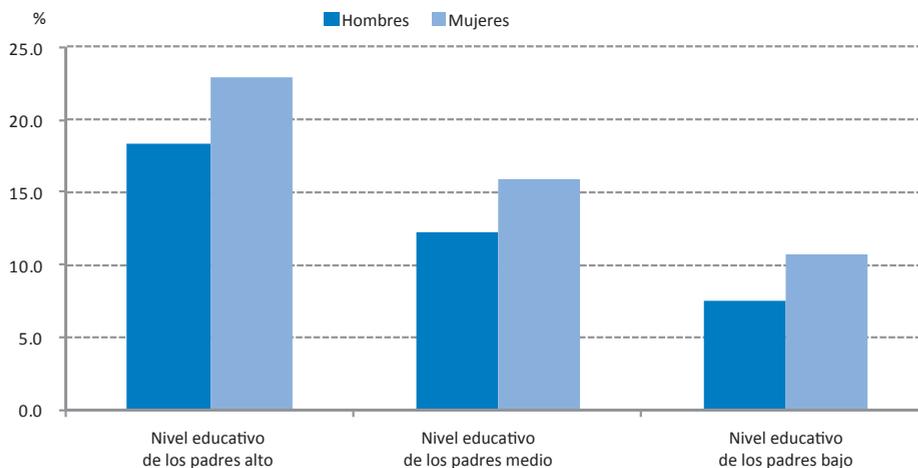
En resumen, el actual marco educativo en la región fomenta la selección para quienes puedan permitírsela. Pero la selección, en sí, tiende a debilitar los resultados educativos generales, y los centros privados agravan la situación al no sacar el máximo partido de sus privilegiados alumnos. Con todo, la selección sí logra fortalecer la situación relativa de quienes se hallan en el tramo superior de la distribución. Por lo tanto, un sistema que no explota todo su potencial y se sustenta a base de perpetuar las desigualdades continuará siendo algo a lo que los padres aspiren, a menos que las debidas políticas les ofrezcan una opción más atractiva.

Recuadro 3.2. El efecto del contexto familiar en la rentabilidad de la educación: el caso de Chile

En América Latina, pocas encuestas contienen información sobre la educación de los padres de quienes están activos en el mercado laboral. Esto dificulta la evaluación de las cuestiones de movilidad intergeneracional y su relación con los salarios. Sin embargo, en Chile, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) recaba información sobre el nivel de educación más alto alcanzado por el padre o la madre de las personas encuestadas. Estos datos pueden utilizarse para realizar una estimación econométrica del retorno a la educación a fin de explorar los efectos del entorno socioeconómico en las ganancias laborales. Entre las variables empleadas, destacan los años de escolaridad, la edad, y el cuadrado de la edad para captar el capital humano adquirido con la experiencia y permitir así rendimientos marginales decrecientes en el tiempo.³⁹

Se han estimado las ecuaciones salariales para tres niveles de educación de los padres: alto (educación terciaria terminada), medio (educación secundaria terminada) y bajo (primaria terminada o menos). En general, los resultados plasman claras diferencias entre los contextos parentales (gráfica 3.16). Un año adicional de educación genera más del doble de retorno para una persona procedente de un contexto alto o medio que para una persona cuyos padres tienen un nivel de educación bajo. Estas diferencias no son sólo significativas desde el punto de vista estadístico, sino también desde una óptica económica. Por ejemplo, un hombre (una mujer) con 12 años de escolaridad nacido(a) en una familia con un nivel de educación alto ganará aproximadamente 1.3 veces (1.5 veces) lo que su homólogo(a) de una familia con poca educación. Incluso para quienes se encuentran en el medio, la diferencia es grande: un 73% para los hombres y un 85% para las mujeres.

Gráfica 3.16. Rentabilidad privada de la educación por contexto educativo de los padres en Chile



Fuente: Con base en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2006.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932340492>

Obvia decir que resulta difícil separar los efectos producidos por las diferencias de calidad educativa de otros condicionantes, tales como los efectos de red, los factores inherentes a la primera infancia que influyen en la capacidad de aprendizaje (incluida la educación preescolar o el contacto con prácticas de razonamiento o competencias lingüísticas en casa), o incluso la simple discriminación (ya que el contexto educativo de los padres y la categoría social están relacionados a menudo con la raza, por ejemplo). Con todo, Núñez y Gutiérrez (2004) hallaron que, en Chile, los profesionales de nivel alto ganaban un 50% más que aquellos que habían crecido en estratos socioeconómicos menos favorecidos, incluso tras controlar por sus habilidades. Aunque el retorno de la educación terciaria es significativo incluso para quienes no pertenecen al nivel alto –lo que, de por sí, respalda en cierta medida la idea de meritocracia–, la diferencia señalada del 50% supera dicha rentabilidad.

MEJORA DE LA MOVILIDAD ASCENDENTE

El análisis de los apartados anteriores ha documentado el grado relativamente bajo de movilidad social intergeneracional en América Latina y la importancia del contexto socio-económico familiar en el éxito educativo de los hijos. El restringido acceso a los servicios educativos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, supone un problema para los estratos medios de la región, tanto en comparación con sus homólogos de los países de la OCDE, como en

relación con los hogares acomodados de sus propios países. La ventaja es que estas cuestiones son sensibles a la actuación política, tal y como lo prueban los resultados empíricos de los países de la OCDE (véase OCDE, 2010). El inconveniente, sin embargo, es que cualquier reforma profunda del sistema educativo exigirá un esfuerzo sostenido, ya que el éxito sólo puede medirse al término de una carrera escolar.

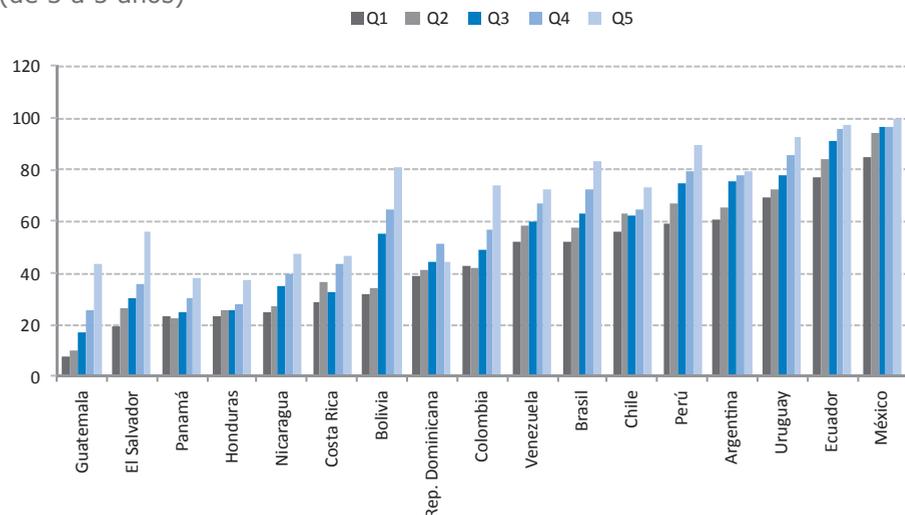
Desarrollo en la primera infancia

En América Latina, existe mucho margen para aplicar políticas de fomento del desarrollo de la primera infancia, que han demostrado ser eficaces en otras regiones para promover la movilidad.

Investigaciones recientes apuntan hacia la importancia del desarrollo de la primera infancia (DPI) –en el que se incluye tanto el desarrollo cognitivo y emocional, como una salud y una nutrición adecuadas– como multiplicador de las oportunidades de la población desfavorecida en los países en desarrollo.⁴⁰ Los programas de transferencias condicionadas (como *Bolsa Família* en Brasil, Chile Solidario o PROGRESA/Oportunidades en México), a menudo supeditados a la participación en actividades de DPI, han demostrado su utilidad como instrumento para incrementar las inversiones en la primera infancia y protegerlas frente a eventuales reveses.⁴¹ Además, los resultados empíricos de los miembros de la OCDE prueban que unas tasas de matrícula altas y un mayor gasto público en educación preescolar en la primera infancia disuelven significativamente el vínculo entre la educación de los padres y el rendimiento de los niños en secundaria.⁴² No hay razón para pensar que la extensión de los programas de DPI a una considerable parte de la población latinoamericana no reporte beneficios similares.⁴³ Con todo, en numerosos países de la región las tasas de matrícula de los niños en programas preescolares son aún reducidas, incluso en el quintil más acomodado (gráfica 3.17). Por supuesto, el DPI, en sí, no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades más adelante en la vida, pero dada su complementariedad con las subsiguientes inversiones en capacitación, constituye un requisito previo necesario (y un ámbito en el que la intervención de las políticas públicas puede resultar extremadamente efectiva).

Gráfica 3.17. Matriculación en programas preescolares

(de 3 a 5 años)



Notas: Proporción de los niños de 3 a 5 años inscritos en programas preescolares. Los datos no son estrictamente comparables entre países por la diferente contabilización de la matriculación en jardín de infancia o en preescolar. Por desgracia, la mayoría de las encuestas no separa estas categorías.

Fuente: Con base en SEDLAC, consultada en abril de 2010, a su vez extraída de las últimas encuestas nacionales de hogares disponibles, aprox. 2008-09.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932340511>

Más y mejor educación secundaria

Si bien las tasas de matrícula en educación primaria han alcanzado por lo general los Objetivos de Desarrollo del Milenio,⁴⁴ la escolarización en secundaria dista mucho de ser universal entre los estratos desfavorecidos o medios en la mayoría de los países de la región. Por lo tanto, hacer que la educación secundaria se convierta en universal deberá constituir un objetivo natural de la política educativa en América Latina.

La mejor forma de conseguirlo variará de un país a otro según las circunstancias propias de cada uno. Por ejemplo, en diversos países, la educación obligatoria sólo impone nueve años de escolaridad (hasta los 15 años); extender este requisito hasta 12 años de escolaridad es factible (Argentina pasó de diez años obligatorios a 13 en 2007). Además, esto presenta una ventaja adicional: incluso los cambios en los años de obligatoriedad tienen consecuencias transmisibles. La experiencia de los países de la OCDE, en los que la extensión de la obligatoriedad ha operado típicamente en el nivel secundario, confirma que incluso la mejora de la educación parental debida a una ampliación de la educación obligatoria repercute positivamente en los resultados educativos de sus descendientes.⁴⁵ El aumento de la duración de la educación obligatoria podría producir sus mayores efectos en los estratos medios. Para hogares más desfavorecidos, será necesario, además, que existan incentivos materiales que inviten a respetar el nuevo requisito.⁴⁶

El complemento lógico del aumento de la cantidad de educación pública es la mejora de su calidad. Aunque de por sí ya constituye un importante objetivo, una mejor calidad fomentaría asimismo la equidad educativa. Por una parte, acortaría la distancia entre la educación pública y la privada, al limar la diferencia entre las competencias adquiridas por los alumnos desfavorecidos y de los estratos medios, y las logradas por los acomodados. Por otra parte, haría disminuir igualmente la tasa de abandono escolar e induciría un aumento de la demanda de educación, habida cuenta de la mayor rentabilidad esperada de esa inversión con el tiempo. Los padres de los estratos medios, capaces de mantener a sus hijos y con mucho margen para aumentar su educación, estarían muy bien situados para responder a las anteriores medidas, en particular en el nivel secundario.

¿Cómo mejorar pues la calidad? Aunque no existe una única vía o un solo medio para alcanzar este objetivo, los centros escolares y los profesores deberán estar en el punto de mira de cualquier reforma significativa en este sentido. Una mejor administración de los centros escolares, es decir, más flexible, más transparente y dotada de modernos sistemas de evaluación e incentivación de los gestores escolares, puede mejorar los retornos a los gastos actuales. Los países deberán reflexionar asimismo sobre estructuras de incentivos eficaces para los profesores, junto con la necesidad de revalorizar las competencias y calificaciones del cuerpo docente. Al respecto, la experiencia de ciertos países de la OCDE puede constituir una útil orientación para determinar qué ha resultado efectivo o no (OCDE, 2009b).

Queda espacio para incrementar la cantidad de la educación secundaria. En cuanto a la mejora de su calidad, será preciso reestructurar los incentivos para el cuerpo docente y actualizar sus competencias.

Mayor diversidad social en los centros educativos

Las políticas sociales deben tratar de reducir la desigualdad de acceso a la educación de buena calidad. Dentro del sistema público, los diversos instrumentos disponibles deberán tender a limitar la selección para evitar que los centros educativos elijan sólo a estudiantes con entornos socioeconómicos similares.⁴⁷ Reservar cuotas para alumnos externos al vecindario de un determinado centro y permitir a los padres optar por centros públicos en otros vecindarios promoverá sin duda una mayor diversidad social. Las políticas de vivienda y

de ordenación urbana tienen también una incidencia en este ámbito. Como la selección académica –recuérdese, estrechamente relacionada con el entorno socioeconómico– se presenta a menudo como la solución al exceso de demanda en algunos centros, en varios países de la OCDE se ha recurrido a una combinación de criterios de residencia y sorteos con el fin de evitar el deterioro de la equidad.⁴⁸

Las políticas tendentes a mejorar la diversidad social en los centros educativos deberán dirigirse tanto al sector público como al privado. Para obtener éxito, han de contar con el apoyo de familias y estudiantes.

Dada la importancia de la prestación privada de servicios educativos en la región, las políticas destinadas únicamente a los establecimientos públicos no serán suficientes, aunque combinadas con una mejora de la educación pública sí podrán contribuir a atenuar la brecha actual. Sin embargo, es probable que los programas que fomenten una mayor diversidad social (por ejemplo, mediante cheques escolares (*vouchers*) y libre elección del centro, o mediante discriminación positiva) resulten ineficaces si los alumnos y sus familias no se identifican con los objetivos del establecimiento y de sus compañeros.⁴⁹

Financiamiento para la educación terciaria

Las becas y los préstamos a estudiantes constituyen valiosos medios para incitar el acceso de los estratos medios a la educación terciaria. La experiencia de los países de la OCDE evidencia que la probabilidad de que los estudiantes de estratos socioeconómicos menos favorecidos terminen sus estudios universitarios es mayor en los países que brindan un financiamiento universal, disponible en principio para todos los estudiantes.

Políticas redistributivas y respaldo de los ingresos

El presupuesto familiar es importante: una mejor financiación y una adecuada protección social tienen un claro papel en este ámbito.

Por último, muchas de las políticas abordadas en el capítulo 2 serán complementarias de las tratadas aquí. Un mejor acceso al seguro de desempleo, a los servicios de salud y a la protección social permitirá a las familias desfavorecidas y de los estratos medios sobrepasar mejor el tipo de reveses económicos que a menudo fuerzan actualmente a los adolescentes a posponer o abandonar sus estudios con el fin de poder aportar un ingreso suplementario a su hogar.

NOTAS

1. Véase OCDE (2010), Causa *et al.* (2009), y Blanden *et al.* (2005, 2006). Obviamente, más allá de los ingresos, la educación en sí misma está vinculada al estatus social.
2. Psacharopoulos y Patrinos (2004).
3. Fajardo y Lora (2010).
4. Un claro ejemplo es un sistema universitario, financiado con recursos públicos, al que accedan principalmente las personas más acomodadas.
5. Atal *et al.* (2009).
6. OCDE (2009a).
7. Véase Björklund *et al.* (2007).
8. OCDE (2008).
9. Esto será válido siempre que los factores “naturales” no varíen enormemente de unos países a otros, lo que parece una hipótesis de trabajo razonable.
10. Aunque en principio la literatura científica se interesa por la movilidad de ingresos de unas generaciones a otras, la renta de los padres está considerablemente más expuesta a errores de medición que la educación. Incluso cuando se dispone de los datos de ingresos, numerosos investigadores prefieren centrarse en la transmisión de resultados educativos. La literatura sociológica recurre a menudo a las categorías profesionales, además de a la educación, como indicador de estatus social.
11. Los estratos medios se definen como el grupo compuesto por los integrantes de hogares con rentas, ajustadas por hogar, comprendidas entre el 50% y el 150% de la mediana de ingresos; los desfavorecidos y los acomodados se hallan, respectivamente, por debajo del límite inferior y por encima del superior.
12. Esto podría parecer casi tautológico, especialmente para las cohortes de mayor edad: la educación determina una parte significativa de los ingresos y se ha clasificado a la población por categoría de ingresos.
13. Thomas *et al.* (2001).
14. La fuente básica de información de este análisis es la encuesta Latinobarómetro2008 llevada a cabo en 18 países de la región, con un universo de 1 000 personas por país. La encuesta refleja varias características socioeconómicas de los encuestados, así como las opiniones y percepciones de éstos sobre políticas y medidas públicas.
15. El nivel educativo de los padres es el nivel más alto del padre o de la madre, medido por años de escolaridad terminados o por formación completada.
16. Daude (2010) sí encuentra una tendencia descendente: para las generaciones jóvenes, una diferencia de un año en la educación de los padres importa menos que para las generaciones anteriores, con una medición alternativa de la transmisión intergeneracional (el coeficiente de elasticidad de las regresiones empleadas para computar las correlaciones). Sin embargo, este efecto está inducido principalmente por la reducción de la dispersión de la educación de los padres documentada en el cuadro 3.1.
17. Hertz *et al.* (2007).
18. Psacharopoulos y Patrinos (2004).

19. Obviamente, muchas de las diferencias entre las estimaciones puntuales no son estadísticamente significativas a niveles estándar de confianza.
20. Resulta interesante recalcar que estas estimaciones, basadas en encuestas de hogares que contienen información sobre la educación de los padres, coinciden (en magnitud) con las basadas en Latinobarómetro, aunque la clasificación final por países difiere ligeramente.
21. Las cifras exactas son el 81.6% para las mujeres y el 78.2% para los hombres.
22. Por descontado, las diferencias existentes entre países no se reflejan en la gráfica 3.5. En un ejercicio muy similar, Torche (2007) ha demostrado que el principal escollo en Chile es efectivamente el acceso a la educación terciaria, mientras en México la barrera se alza mucho antes en el sistema educativo, en el paso de la educación primaria a la secundaria.
23. Véase Anderson (2001), Behrman *et al.* (2001) y Conconi *et al.* (2007). La región es un buen objeto de estudio, ya que se dispone de los datos necesarios para gran número de países.
24. Larrañaga y Teilas (2009).
25. Esto concuerda con la evidencia presentada en la gráfica 3.2. De los seis países latinoamericanos cubiertos por PISA, Colombia muestra la correlación intergeneracional del nivel educativo más baja.
26. El coeficiente de correlación es 0.74, significativo a niveles estándar de confianza.
27. Por supuesto, resulta difícil establecer una causalidad. Si el objetivo fuera determinar el impacto de la desigualdad de ingresos en la movilidad intergeneracional, cabría considerar un coeficiente de Gini con un desfase mínimo de una o dos décadas.
28. El coeficiente de relación (-0.52) es de nuevo significativo a niveles estándar de confianza.
29. Véase OCDE (2010).
30. Becker y Tomes (1979 y 1986), y Solon (2004).
31. Esos instrumentos de política financiera deberían ponerse asimismo a disposición de los hogares más desfavorecidos. Sin embargo, en la práctica, es probable que, para esos hogares, las intervenciones públicas en la primera infancia resultasen más pertinentes en la mayoría de los países, dado el estadio de desarrollo de éstos. Aunque el financiamiento estuviese al alcance de todos los hogares, seguramente los estratos medios serían quienes lo utilizarían más intensamente.
32. Un análisis país por país desvela que las excepciones a lo señalado se registran en los países pobres, en concreto, en El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.
33. Existen nítidas diferencias entre los diversos países. Los mejor situados –tasas de matrícula relativamente altas en educación secundaria y menores diferencias entre quintiles– son Chile, Colombia, México y Venezuela. Las diferencias son mayores en los países pobres de Centroamérica, donde un niño de los quintiles más altos tiene de 4 a 5 veces más probabilidades de matricularse en secundaria que un niño del primer quintil. Brasil, Uruguay y Panamá son países de ingreso mediano que también registran notorias disparidades entre quintiles en la matrícula en secundaria. Además de Argentina, los que encabezan los resultados en materia de educación secundaria muestran asimismo menos diferencias entre categorías de ingresos en el nivel terciario. Por otra parte, prácticamente la totalidad de Centroamérica, Bolivia y, en menor medida, Brasil, Uruguay y Panamá, experimentan un mayor grado de desigualdad en la matriculación en educación terciaria.
34. El índice se basa en una descomposición de la varianza del índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC) entre centros y dentro de cada centro. Los valores cercanos a 0 implican que la mayor parte de la variación en el índice ESEC se explica por la diferencia entre centros, de forma que los individuos de un mismo centro tienden a tener entornos similares, mientras que los valores cercanos a 1 suponen que un mismo centro reúne a estudiantes de entornos socioeconómicos muy variados.

35. Calónico y Ñopo (2007). No todos los centros privados son iguales; dentro del sistema privado, existe una notable heterogeneidad en lo que a la calidad de la educación se refiere.
36. Obvia decir que este hallazgo no implica necesariamente una causalidad.
37. El coeficiente de correlación es 0.82, significativo a niveles convencionales.
38. Los estudios basados en PISA para países miembros de la OCDE muestran que una diferencia de 38 puntos en las puntuaciones de las pruebas científicas corresponde, en promedio, a una diferencia de un año de estudios.
39. Las estimaciones se han realizado por separado para mujeres y hombres para corregir el sesgo de autoselección en la ecuación salarial de las mujeres (ya que la decisión de participar en el mercado laboral no es aleatoria). Por lo tanto, se ha evaluado una estimación estándar con corrección de Heckman para las mujeres y simples estimadores mínimo cuadráticos ordinarios para los hombres (el número de menores de 5 años y de mayores de 65 años en el hogar se ha empleado como variable exógena de cambio para identificar la ecuación de participación).
40. Véase Vegas y Santibáñez (2010).
41. De Janvry *et al.* (2006).
42. Causa y Chapuis (2009).
43. Por supuesto, cualquier plan público en este ámbito deberá contar, como elemento importante, con un cuidadoso análisis de los incentivos y de la recuperación de costes de los hogares que tengan capacidad de pago.
44. Las principales excepciones se registran en los grupos en situación de extrema pobreza de los países de ingreso mediano de la región, y en algunos de los países centroamericanos más pobres.
45. Oreopoulos *et al.* (2006).
46. Naturalmente, la educación obligatoria podría extenderse asimismo a los niveles de preescolar, en combinación con los programas de DPI.
47. MacLeod y Urquiola (2009).
48. Véase Field *et al.* (2007) para más detalles, en particular los capítulos 3 y 5.
49. Véase Akerlof y Kranton (2002).

ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 3.A1. Matriz de transición intergeneracional de los resultados educativos en América Latina por sexos

		Educación de los padres							
Mujeres (25 - 44 años)		Iletrados	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Terciaria incompleta	Terciaria completa	
Educación propia	Iletrados	0.230	0.041	0.010	0.013	0.004	0.000	0.005	
	Primaria incompleta	0.304	0.229	0.074	0.077	0.031	0.056	0.005	
	Primaria completa	0.177	0.199	0.213	0.107	0.065	0.000	0.009	
	Secundaria incompleta	0.149	0.185	0.240	0.241	0.117	0.148	0.041	
	Secundaria completa	0.096	0.243	0.298	0.298	0.388	0.278	0.177	
	Terciaria incompleta	0.028	0.054	0.073	0.171	0.189	0.278	0.186	
	Terciaria completa	0.016	0.048	0.092	0.094	0.207	0.241	0.577	
	Total	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
	Hombres (25 - 44 años)								
	Iletrados	0.226	0.038	0.014	0.021	0.004	0.000	0.000	
	Primaria incompleta	0.309	0.238	0.077	0.097	0.033	0.000	0.012	
	Primaria completa	0.168	0.208	0.218	0.080	0.054	0.000	0.016	
	Secundaria incompleta	0.149	0.204	0.261	0.290	0.120	0.085	0.040	
	Secundaria completa	0.090	0.209	0.264	0.269	0.328	0.340	0.209	
	Terciaria incompleta	0.031	0.061	0.086	0.139	0.223	0.277	0.249	
	Terciaria completa	0.026	0.042	0.080	0.105	0.238	0.298	0.474	
Total	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000		

Nota: El número total de observaciones de esta submuestra es de 4 319 mujeres y 3 729 hombres.

Fuente: Con base en Latinobarómetro (2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932341081>

REFERENCIAS

- AKERLOF, G.A. y R.E. KRANTON (2002), "Identity and Schooling: Some Lessons from the Economics of Education", *Journal of Economic Literature*, vol. 40, pp. 1167-1201.
- ANDERSEN, L.E. (2001), "Social Mobility in Latin America: Links to Adolescent Schooling", documento de trabajo, *Research Network Working Paper R-433*, Departamento de Investigación, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- ATAL, J.P., H. ÑOPO y N. WINTER (2009), "New Century, Old Disparities: Gender and Ethnic Wage Gaps in Latin America", documento de trabajo, *Working Paper IDB-WP-109*, Departamento de Investigación, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- BECKER, G.S. y N. TOMES (1979), "An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility", *Journal of Political Economy*, 87(6), pp. 1153-89.
- BECKER, G.S. y N. TOMES (1986), "Human Capital and the Rise and Fall of Families", *Journal of Labor Economics*, 4(3), pp. 1-39.
- BEHRMANN, J., A. GAVIRIA y M. SZÉKELY (2001), "Intergenerational Mobility in Latin America", *Economía*, vol. 2 (1), pp. 1-44.
- BJÖRKLUND, A., M. JÄNTTI y G. SOLON (2007), "Nature and Nurture in the Intergenerational Transmission of Socioeconomic Status: Evidence from Swedish Children and Their Biological and Rearing Parents", *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, vol. 7, No. 2 (Advances), artículo 4.
- BLANDEN, J., P. GREGG y S. MACHIN (2005), "Intergenerational Mobility in Europe and North America", informe respaldado por Sutton Trust, Centre for Economic Performance, London School of Economics.
- BLANDEN, J., P. GREGG y L. MACMILLAN (2006), "Accounting for Intergenerational Income Persistence: Non-Cognitive Skills, Ability and Education", documento de reflexión, *CEE Discussion Papers*, n.º 73.
- CALÓNICO, S. y H.R. ÑOPO (2007), "Returns to Private Education in Peru", documento de trabajo, *Inter-American Development Bank Working Paper 630*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- CAUSA O. y C. CHAPUIS (2009), "Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies", documento de trabajo, *OECD Economics Department Working Papers 708*, OCDE, París.
- CAUSA, O., S. DANTAN y Å. JOHANSSON (2009), "Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries", documento de trabajo, *OECD Economics Department Working Papers, 709*, OCDE, París.
- CONCONI, A., G. CRUCES, S. OLIVIERI y R. SÁNCHEZ (2007), "E pur si muove? Movilidad, Pobreza y Desigualdad en América Latina", *Documento de Trabajo 62*, Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS).
- DAUDE, C. (2010), "Ascendance by Descendants", documento de trabajo, *OECD Development Centre Working Paper #*, Centro de Desarrollo de la OCDE, París.
- FAJARDO, J. y E. LORA (2010), *Understanding the Latin American Middle Classes: Reality and Perception*, mimeo, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- FIELD, S., M. KUCZERA y B. PONT (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OCDE, París.
- HERTZ, T., T. JAYASUNDERA, P. PIRAINO, S. SELCUK, N. SMITH y A. VERASHCHAGINA (2007), "Intergenerational Economic Mobility around the World", *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, vol.7, n.º 2, pp. 1-45.
- JANVRY, A. DE, F. FINAN, E. SADOULET y R. VAKIS (2006), "Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks?" *Journal of Development Economics*, vol. 79, pp. 349-73.

LARRAÑAGA, O. y A. TELIAS (2009), "Inequality of Opportunities in the Educational Attainment of Chilean Students", *Serie Documentos de Trabajo* 310, Departamento de Economía, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

LATINOBARÓMETRO (2006, 2008), en línea en www.latinobarometro.org.

MACLEOD, W.B. y M. URQUIOLA (2009), "Anti-Lemons: School Reputation and Educational Quality", documento de trabajo, *NBER Working Papers* 15112, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

MENEZES-FILHO, N. (2001), "A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho", mimeo, Instituto Futuro Brasil, consultado en mayo de 2010 en www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/A%20Evolucao%20da%20educacao%20no%20Brasil%20e%20seu%20impacto%20no%20Mercado%20de%20trabalho.pdf/view.

NÚÑEZ, J. y R. GUTIÉRREZ (2004), "Class Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: Evidence from Chile", *Estudios de Economía*, 31(2), pp. 113-32.

OCDE (2006), *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo de mañana*, OCDE, París. Publicado en español por Santillana (2008).

OCDE (2008), "Intergenerational Mobility: Does it Offset or Reinforce Income Inequality?", pp. 203-21, en *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, OCDE, París.

OCDE (2009a), *Perspectivas Económicas de América Latina 2009*, Centro de Desarrollo de la OCDE, París.

OCDE (2009b), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OCDE, París.

OCDE (2010), "A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries", pp. 181-98, en *Economic Policy Reforms Going for Growth 2010*, OCDE, París.

OREOPOULOS, P., M.E. PAGE y A. HUFF STEVENS (2006), "The Intergenerational Effect of Compulsory Schooling", *Journal of Labor Economics*, 24(4), pp. 729-60.

PSACHAROPOULOS, G. y H.A. PATRINOS (2004), "Returns to investment in education: a further update", *Education Economics*, 12: 2, pp. 111-34.

SOLON, G. (2004), "A model of intergenerational mobility variation over time and place", pp. 38-47 in Miles Corak (ed.), *Generational Income Mobility in North America and Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido.

THOMAS, V., Y. WANG y X. FAN (2001), "Measuring Education Inequality: Gini Coefficients for Education", documento de trabajo, *World Bank Policy Research Working Paper* 2525, Banco Mundial, Washington, DC.

TORCHE, F. (2007), "Movilidad Intergeneracional y Cohesión Social: Análisis Comparado de Chile y México", documento preparado para el proyecto CIEPLAN-iFHC, mimeo, New York University.

VEGAS, E. y L. SANTIBÁÑEZ (2010), *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*, Banco Mundial, Washington, DC.



From:
Latin American Economic Outlook 2011
How Middle-Class Is Latin America?

Access the complete publication at:

<https://doi.org/10.1787/leo-2011-en>

Please cite this chapter as:

OECD (2010), "Educación, movilidad social y estratos medios", in *Latin American Economic Outlook 2011: How Middle-Class Is Latin America?*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/leo-2011-9-es>

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to rights@oecd.org. Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at info@copyright.com or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at contact@cfcopies.com.