

**DESIGUALDAD Y MOVILIDAD INTERGENERACIONAL
EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
URUGUAY 1999-2014**

Uruguay

EL FUTURO EN FOCO. Cuadernos sobre Desarrollo Humano

Desigualdad educativa y movilidad intergeneracional en educación universitaria en Uruguay, 1999-2014

PNUD Uruguay

Denise Cook. Representante Residente

Paula Veronelli. Gerente de la Unidad de Políticas y Programa

Virginia Varela. Analista de Programa

Esteban Zunín. Área de Comunicación

Joaquín Toledo. Equipo Técnico

©2016 PNUD Uruguay

Autoras: Fedora Carbajal, Caterina Colombo y Helena Rovner

Corrección: Maqui Dutto

Diseño: Manosanta desarrollo editorial

manosanta@manosanta.com.uy

Zelmar Michelini 1116

ISBN: 978-92-990078-4-6

Impresión: Manuel Carballa

Depósito Legal: 370-709

Publicado en abril de 2017

El PNUD agradece muy especialmente a Rodrigo Arim, decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República. Asimismo, destaca y agradece los valiosos aportes de Judith Sutz, Gustavo De Armas, Gregory Randall, Felipe Berrutti y Noemí Katzkowicz.

Los Cuadernos sobre Desarrollo Humano son publicaciones encargadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a investigadores independientes. Según las normas aplicadas por el PNUD en todo el mundo, los autores de estos Cuadernos gozan de completa independencia editorial, y aplican criterios de objetividad e imparcialidad en sus análisis.

El análisis y las recomendaciones de políticas contenidos en este informe no reflejan necesariamente las opiniones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de su Junta Ejecutiva o de sus Estados miembros.

Se agradece la difusión y reproducción en cualquier medio, con indicación de la fuente.

DESIGUALDAD Y MOVILIDAD INTERGENERACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA URUGUAY 1999-2014



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



*Al servicio
de las personas
y las naciones*

Índice

Prólogo.....	9
Resumen ejecutivo.....	11
1. Introducción:	
La igualdad en el acceso a la educación.....	13
1.1. Distintas maneras de entender la desigualdad educativa.....	14
2. Principales definiciones	17
2.1. ¿Qué es la movilidad educativa intergeneracional?	17
2.2. ¿Qué explica la movilidad educativa?.....	18
2.3. Movilidad intergeneracional a nivel de educación universitaria y los efectos sobre la desigualdad.....	21
3. Principales objetivos y lineamientos metodológicos.....	25
3.1. Principales objetivos para el análisis.....	25
3.2. Cadenas de Markov y matrices de transición	25
3.3. Modelo autorregresivo de Markov	26
4. Uruguay:	
¿cómo llegan los jóvenes a la universidad? Evolución de los resultados en las pruebas PISA	29
5. Fuente de datos y estadísticas descriptivas sobre transmisión de la desigualdad educativa en Uruguay.....	35
5.1. Encuesta Continua de Hogares.....	35
5.2. Censos de Estudiantes Universitarios, Udelar.....	37
5.3. Sistema General de Bedelía y formularios de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar.....	38
6. Principales resultados:	
movilidad intergeneracional	41
6.1. Movilidad en Montevideo.....	41
7. Comentarios finales	47
Anexo metodológico	
Algunas precisiones sobre las fuentes de datos analizadas.....	49
Base de datos de la Encuesta Continua de Hogares (1990-2013).....	49
Censo Universitario	50
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración	51
Anexo estadístico. Cuadros y gráficos	53
Bibliografía	57

Prólogo

El desarrollo humano se ubica en el centro de las acciones que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) impulsa en el mundo y en Uruguay en particular. La ampliación de las libertades para que las personas vivan la vida que valoren vivir es el fin último que persigue este paradigma.

En esta ocasión, el PNUD presenta un conjunto de aportes al debate sobre los desafíos del desarrollo en el país en el marco de la serie *El Futuro en Foco: Cuadernos sobre Desarrollo Humano*.

Se trata de contribuir a la construcción de miradas prospectivas que permitan renovar la agenda de desarrollo y dar respuestas adecuadas a los desafíos del siglo XXI. Se pretende de este modo acercar una plataforma de debate estratégico que promueva los principios de igualdad, justicia y equidad.

Tal como plantea Amartya Sen en el *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*:

[...] el enfoque de desarrollo humano es suficientemente flexible como para tomar en cuenta la perspectiva futura de la vida humana en el planeta y lo suficientemente complejo para acoger nuevas inquietudes y consideraciones vinculadas con las perspectivas futuras.

Los temas abordados en los diversos Cuadernos sobre Desarrollo Humano se analizan precisamente desde una perspectiva de mediano plazo. Pretenden contribuir a la reflexión propuesta por la agenda global 2030 —ODS—, que a través de sus 17 objetivos y 169 metas confronta a los países con sus logros y desafíos aún pendientes.

Se trata de promover una agenda de nueva generación que pretende dar un salto sustantivo sobre la base de los logros alcanzados por el país en la última década, ya que, como postula el informe regional sobre desarrollo humano (IDHR) *Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*, en materia de políticas públicas «más de lo mismo no rinde lo mismo».

Uruguay se encuentra entre los países del grupo de desarrollo humano alto. Este posicionamiento positivo, de carácter histórico, da cuenta de los avances realizados y se constituye a su vez en una exhortación a redoblar los esfuerzos en procura de un desarrollo sostenible y equitativo. El crecimiento económico sostenido por más de una década y los caminos que se han implementado en materia de políticas públicas en los más diversos campos interpelan al país en términos de futuro. En particular porque en un escenario menos favorable habrá que preservar los logros y seguir «expandiendo la frontera de la definición de bienestar» (IDHR).

Tal como postula el IDH mundial 2010, la principal riqueza de los países está en la gente; por lo tanto, hacia allí deben dirigirse todos los esfuerzos en materia de políticas públicas.

El Cuaderno sobre Desarrollo Humano que se presenta, el noveno de la serie, analiza un tema por demás relevante: la igualdad de acceso a la educación y la capacidad, en particular de la educación universitaria, de generar movilidad intergeneracional. Más allá del ingreso y las condiciones materiales que puede generar, la educación se plantea como valor intrínseco que se relaciona con beneficios simbólicos e intangibles de enorme valor para las personas.

Se presentan a lo largo del informe diversos conceptos que permiten profundizar en la temática de la desigualdad educativa, sus impactos en el desarrollo humano y el pleno ejercicio de derechos de la sociedad en su conjunto y de las personas individualmente. Y, en este sentido, de las posibilidades y las restricciones para construir el proyecto de vida que cada quien considera valioso.

El trabajo analiza, a través de la movilidad educativa, las desigualdades en términos de acceso y los desempeños de los diferentes grupos sociales, así como los logros de los jóvenes con relación a la generación de sus padres. Asimismo, se documentan los principales hallazgos del trabajo y se formulan aportes en materia de política pública

y agenda de futuras investigaciones, en la medida en que se trata de un asunto poco explorado hasta el momento.

Si los contenidos del Cuaderno sobre Desarrollo Humano permiten identificar las preguntas principales para seguir mejorando la calidad de vida de las personas, se habrá cumplido con el objetivo. Si, además, algunas de las líneas de análisis permiten delinear respuestas posibles, el PNUD se estará acercando más aún a lo buscado.

El mundo que queremos es el que está por delante. La visión que se continúe construyendo no es neutra, y es allí justamente donde el paradigma de desarrollo humano sostenible tiene mucho para seguir aportando.

Denise Cook
Representante Residente
del Programa de las Naciones Unidas
para el Desarrollo (PNUD)

Resumen ejecutivo

La igualdad en el acceso a los servicios educativos es crucial para el desarrollo humano, por cuanto la educación es de vital importancia como medio para mejorar las condiciones materiales de la vida de las personas y porque se relaciona con beneficios intangibles que aumentan el bienestar para los individuos y su comunidad. Amartya Sen sostiene que, aun cuando no generen cambios en la productividad del trabajo o en la producción de bienes, las mejoras en la educación y en la salud crean mejores oportunidades para una vida más plena y deben ser reconocidas como valiosas *per se*.

La desigualdad educativa se ha conceptualizado y medido de muy diferentes modos; por ejemplo, en términos de su relación con la productividad o los ingresos futuros de los trabajadores, de su impacto sobre el desarrollo económico o sobre los desempeños académicos de los niños y jóvenes, tal como se los mide en evaluaciones estandarizadas. El presente Cuaderno sobre Desarrollo Humano tiene el objetivo de aportar evidencia empírica sobre brechas educativas analizando uno de los principales obstáculos que enfrenta la igualdad de oportunidades: la existencia (o inexistencia) de movilidad educativa intergeneracional.

A partir de diferentes fuentes de datos, se procura medir hasta qué punto los logros educativos de los padres y madres en Uruguay han influido —para potenciar o para limitar— los logros y aspiraciones en la educación de sus hijos, a partir del año 1999. Haciendo foco especialmente sobre la educación superior, se exploran no solo las brechas en términos de acceso, sino asimismo en términos de ritmos de avance en las trayectorias académicas de los jóvenes, indagando los grados de desventaja de aquellos cuyos padres poseen menos activos educativos.

La evidencia sobre movilidad educativa intergeneracional en el nivel superior es relativamente escasa en la región; la mayor parte de los antecedentes sobre este tipo de análisis se refieren a países desarrollados. Para llevar a cabo estos

análisis en el Uruguay se utilizan tres fuentes de datos, que proveen información limitada, pero permiten un primer interesante acercamiento a distintas dimensiones del problema: a) la Encuesta Continua de Hogares (ECH), que proporciona información sobre el nivel educativo de padres y jóvenes —pero solo si conviven, lo que excluye a los jóvenes emancipados o que se trasladan desde el interior para estudiar en Montevideo—; b) los Censos de Estudiantes Universitarios de la Universidad de la República (UdelaR), que brindan información sobre características socioeconómicas y de avance en la carrera para la totalidad de los estudiantes y sobre el nivel educativo de sus padres, más allá de donde residan, y c) los registros administrativos provenientes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR, que contienen información sobre el avance y la trayectoria educativa de los estudiantes año por año, sus antecedentes educativos de primaria y secundaria, y sobre la educación y la actividad laboral de padres y madres.

La cobertura de la educación superior en términos absolutos ha crecido de forma sostenida desde 2000, tanto en la educación pública como en la privada. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la matrícula aumentó un 34,9% entre 2000 y 2012. En particular, para la UdelaR se observa que la proporción de jóvenes de entre 18 y 25 años de edad se redujo levemente entre 1999 y 2012, de 57,5% a 55,3%. Ello revela que la expansión de la educación superior en nuestro país ha sido solo parcialmente positiva.

Cabe preguntarse entonces si esta expansión ha abarcado a grupos heterogéneos de estudiantes según determinadas características de su hogar y *background* familiar o ha tendido a ser homogénea en su composición. El trabajo indaga acerca de este aspecto analizando la movilidad educativa intergeneracional en educación superior en lo que se denomina *margen extensivo* —esto es, evaluar si existe cambio en

el nivel educativo de los padres respecto a sus hijos— (con datos de la ECH) y en el *margen intensivo* —es decir, si una vez que se accede al nivel de educación superior el grado de avance logrado en la carrera elegida está o no altamente asociado a los antecedentes educativos del hogar— (con datos de las dos fuentes de información restantes).

Si bien no se conocen antecedentes específicos que permitan efectuar comparaciones para los estudiantes con educación superior, en el presente estudio, considerando únicamente a la población de Montevideo (por limitaciones de los datos existentes), se advierte que la movilidad en el margen extensivo ha tendido a reducirse a lo largo del tiempo. No obstante, una vez que se superan las barreras de acceso al nivel de educación superior, el grado de avance en la carrera muestra que sí existe movilidad en el margen intensivo: es posible que estudiantes provenientes de hogares con padres de menor nivel educativo

relativo logren continuar avanzando en sus estudios. Esto sugiere la relevancia de mejorar las oportunidades educativas en pasos previos a la educación superior —fundamentalmente en el ámbito de la educación media—.

Así, adicionalmente, se pone de relieve la importancia de dos aspectos. El primero, que se relaciona con una de las limitaciones del presente estudio, es la necesidad de contar con información sobre la historia de abandono y rezago en etapas anteriores a la educación universitaria. Esto puede inducir posibles sesgos de selección en la medida en que solo se analiza una parte de la población, la que accede a la educación superior. En segundo lugar, uno de los hallazgos del trabajo destaca la relevancia de contar con financiamiento en forma de becas (transferencias monetarias como mecanismo favorecedor de la culminación de los estudios), dado que una vez que en las estimaciones se controla por esta variable la movilidad tiende a aumentar.

1. Introducción:

La igualdad en el acceso a la educación

Alcanzar la igualdad en el acceso a la educación es uno de los aspectos centrales de la agenda de desarrollo humano. Más allá de su importancia como medio para obtener mejores ingresos y condiciones materiales de vida, la educación tiene valor intrínseco puesto que se relaciona con otros beneficios simbólicos e intangibles de relevancia para los individuos. En efecto, la inclusión del componente educativo en el índice de desarrollo humano refleja la noción de Amartya Sen que sostiene que, aun cuando no generen cambios en la productividad del trabajo o en la producción de bienes, las mejoras en la educación y en la salud crean mejores oportunidades para una vida más plena y deben ser reconocidas como valiosas *per se* (Anand y Sen, 2000: 84).

Esta visión se ve reflejada en varias investigaciones del PNUD sobre desigualdad educativa en distintos países de América Latina (véanse por ejemplo los *Informes sobre desarrollo humano* de Honduras, 2011; Paraguay, 2008; Guatemala, 2005, y México, 2004). En particular, sobresale el *Informe regional sobre desarrollo humano* de 2010, precisamente subtítulo «Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad» (PNUD, 2010, cf. especialmente cap. IV), que analiza el impacto que tienen las aspiraciones y la agencia de los padres en el nivel de escolaridad de los hijos. Asimismo, sugiere que en los niveles socioeconómicos más bajos las aspiraciones de padres y madres e hijos apuntan al logro de un nivel inferior al universitario, mientras que en los niveles socioeconómicos más favorables predominan las aspiraciones al nivel de posgrado.

Estos hallazgos dan cuenta de los altos niveles de estratificación de la sociedad, que propician la transmisión de la desigualdad entre generaciones. Las aspiraciones tienen un rol importante en la disminución de la desigualdad estructural. Tal como señala Appadurai (2004), los bienes materiales y simbólicos a los que una persona aspira derivan de sus nociones generales de la buena vida que consideran plausible alcanzar a

través de sus esfuerzos. Las aspiraciones no surgen de individuos aislados, sino de la vida social que desarrollan. Más importante: la capacidad de aspiración está distribuida desigualmente en las sociedades, y las personas de segmentos más vulnerables pueden ser menos conscientes de los nexos entre aspiraciones y bienes porque tienen menos experiencia práctica del funcionamiento de esos nexos, y menos experiencia en ligar bienes simbólicos con mejoras en el bienestar. Así, una más marcada desigualdad educativa, mayores brechas en activos educativos y más distancia entre las aspiraciones educativas de sectores incluidos y las de segmentos vulnerables debilitan más las posibilidades de que los menos favorecidos inviertan esfuerzos extra en adquirir la capacitación formal que podría ayudarlos precisamente a superar las brechas.

El principal argumento contra la desigualdad educativa, en este sentido, es esencialmente ético. Como advierten Balcázar, Narayan y Tiwari (2015: 2), «las inequidades derivadas de circunstancias que están más allá del control de los niños son moralmente objetables; los individuos solo deben ser considerados responsables del nivel de esfuerzo que realizan en comparación con los esfuerzos realizados por otros individuos». A partir de las argumentaciones de Roemer (1998), que diferencian la influencia de los factores heredados de aquellos bajo el control del individuo, Balcázar, Narayan y Tiwari (2015) señalan que la influencia que tiene el entorno socioeconómico y cultural en los logros educativos de una persona es un buen indicador de los niveles de justicia o injusticia general de una sociedad.

Por supuesto, este acento sobre la dimensión moral de la igualdad educativa no pretende disminuir la relevancia crucial que las mejoras masivas de capital humano tienen en el desarrollo económico de las sociedades. Así, la igualación del acceso educativo tiene justificaciones de índole tanto moral como pragmática. Es conocido que la relación entre la creación de capital humano, el

aumento de la productividad y el desarrollo global de la economía conforma uno de los vínculos más estudiados en las sociedades contemporáneas.

1.1. Distintas maneras de entender la desigualdad educativa

La desigualdad de oportunidades educativas es una barrera para el desarrollo humano que debe ser identificada y medida más allá de su impacto neto en los ingresos de los hogares. ¿A qué se refiere específicamente la desigualdad en el campo de la educación? El término *desigualdad educativa* comprende una amplia gama de barreras al acceso a la educación formal y a la mejora de los logros educativos para ciertos segmentos de la población. Dichas barreras pueden deberse a características demográficas, culturales, étnicas, de género u otras, que explican las desigualdades en la calidad de los servicios educativos. Diversos enfoques han analizado, por ejemplo, las particularidades de los sistemas educativos, las características de las estructuras sociales en las que estos sistemas están integrados y la dinámica de los mercados de trabajo a los que acceden o no las personas más o menos calificadas.

La literatura sobre la desigualdad educativa se ocupa de un amplio repertorio de estrategias de medición y de explicaciones, tanto desde el campo de la economía como del de las ciencias sociales. El acceso a la educación como un indicador básico de la igualdad de oportunidades (véase Ferreira y Gignoux, 2008), las brechas salariales, las tasas de empleo y las perspectivas para los trabajadores con distintos niveles de escolaridad (Psacharopoulos y Patrinos, 2004) o la igualdad educativa como una explicación del crecimiento económico (Hanushek y Woessman, 2008) son algunos de los ejemplos que pueden citarse como contribuciones al campo de estudio. Otros trabajos exponen evidencia que refleja el impacto de la desigualdad escolar sobre la vida adulta, tras explorar relaciones entre desempeño educativo pasado e ingresos futuros en el mercado laboral (Bedard y Ferrall, 2003; Blau y Kahn, 2005). Asimismo, distintos estudios de la OCDE muestran mayores probabilidades de ingreso al mercado laboral para individuos con mejores desempeños en los tests estandarizados (OCDE, 2010, 2013).

Cruces, García-Domenech y Gasparini (2011) han llevado a cabo una extensa revisión de los indicadores de desigualdad educativa en América Latina, tales como la desigualdad en años de educación, las brechas en la cobertura escolar,

el gasto público en educación y la segregación escolar. Además de reseñar avances observados en este campo en las últimas décadas, estos autores resaltan el problema de la segregación entre los niños que asisten a los ámbitos educativos público y privado, en términos de la amenaza que potencialmente representa para la cohesión de las sociedades. Más allá de las consecuencias específicas en términos de desigualdad que pueden resultar de la migración de los niños y adolescentes de clases medias al sector educativo privado, que deja crecientemente a las escuelas públicas como un servicio orientado a sectores menos favorecidos, el propio hecho de que segmentos enteros de la sociedad decidan retirar sus demandas al Estado y satisfacer sus requerimientos privadamente puede implicar un debilitamiento del contrato social. En efecto, aquellos que abandonan la educación pública en este proceso de fragmentación tienden a ser los que podrían lograr más influencia en el reclamo por servicios de mejor calidad, con lo que se empeora aún más la calidad de los servicios públicos (véase López Calva, 2012).

Otros autores han analizado las desigualdades en logros educativos a través de los resultados de pruebas estandarizadas como PISA (Programme for International Student Assessment) o las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (véase, por ejemplo, Gamboa y Waltenberg, 2011). Sobre la base de las evaluaciones estandarizadas PISA, Balcázar, Narayan y Tiwari (2015) llevan a cabo una extensa comparación internacional de logros educativos y demuestran que el nivel socioeconómico, el tamaño de la ciudad de residencia y los logros educativos paternos explican la mayor proporción de desigualdad de oportunidades educativas, además de la relación general entre estas y el nivel de desigualdad total de la sociedad. Otros estudios, como TIMMS,¹ se han utilizado para efectuar comparaciones internacionales. Tal es el caso de Schütz, Ursprung y Wößmann (2008), que construyen un índice de desigualdad de oportunidades educativas y usando evidencia empírica de 54 países concluyen que aquellos sistemas que ofrecen y garantizan amplio acceso a la educación temprana (etapa preescolar) y acceso universalizado a la educación media son los que más incrementan la igualdad en el campo de la educación formal.

Por otra parte, los estudios sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza han hecho

1 Para mayor detalle véase <<http://timssandpirls.bc.edu/about.html>>.

hincapié en las desigualdades respecto de los activos educativos, particularmente en la influencia que tiene el clima educativo del hogar sobre las aspiraciones educativas de los niños y los jóvenes. De hecho, este enfoque ha recibido mucha atención en América Latina en los últimos años (véanse Behrman, Birdsall y Székely, 1998; PNUD, 2010). También se han explorado dimensiones específicas más novedosas en el campo de la educación, como el uso de las TIC en términos de igualdad de acceso (Trucco, 2014).

En general, tanto Uruguay como el resto de los países de América Latina han experimentado grandes avances en la cobertura escolar en las últimas décadas, sobre todo en la matrícula del nivel primario, que hoy es prácticamente universal. Los problemas más acuciantes de desigualdad en la matrícula escolar que prevalecen en el ciclo final de la educación media y en la educación superior son los principales obstáculos para la igualdad educativa en Uruguay. A pesar de una década de recuperación económica en la región y de relativa reducción de la desigualdad en general, la prestación de servicios educativos no ha logrado reducir las brechas observadas en los ingresos del hogar y los logros educativos entre generaciones. En este sentido, la comprensión de los mecanismos que determinan el bienestar futuro de las personas es esencial; particularmente para saber si la falta de oportunidades para los sectores más vulnerables de la población se puede atribuir, en parte, a las características de la familia o de cada individuo y a las características de sus hogares (Behrman, Gaviria y Székely, 2001). Por lo tanto, el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal es uno de los principales elementos a considerar en términos de igualdad de oportunidades. En este sentido, Uruguay —junto con el resto de los países de la región— presenta debilidades en cuanto a sus capacidades de retener a los jóvenes mucho tiempo en el sistema educativo: según el anuario de logros educativos del MEC del año 2015, ese año solo el 37,5% de los jóvenes de 21 a 22 años de edad habían logrado culminar con éxito el ciclo medio superior de su escolaridad (MEC, 2015, sección III).

Desde una perspectiva individual, los mayores niveles educativos se relacionan con mejores ingresos en el mercado laboral y, consecuentemente, con mejores y más estables puestos de trabajo. Por otra parte, la educación es relevante en la medida en que puede convertirse en un mecanismo de movilidad social ascendente, incluso en los países en desarrollo con

alta desigualdad. En estos puede ser relevante para mejorar las oportunidades de las personas más vulnerables con el fin de fomentar el progreso social general: según Andersen (2001), desigualdad elevada con alta movilidad social es menos negativo que alta desigualdad con baja movilidad social, en el sentido de que el primer escenario tiene mayor probabilidad de tender a la reducción de la inequidad social. En cuanto a los costos que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, puede haber costos de oportunidad; por ejemplo, la literatura señala que conseguir un trabajo remunerado podría tender a desincentivar a los jóvenes a permanecer en el sistema educativo.

El objetivo de este trabajo es describir el acceso a la educación universitaria en Uruguay, analizar los desempeños de distintos grupos sociales en el ámbito de la formación universitaria y comparar los logros educativos de los jóvenes con los de sus padres, a través del análisis de la movilidad educativa intergeneracional. La movilidad intergeneracional se relaciona con los niveles educativos de las cohortes de población durante largos períodos, es decir, en qué medida los logros educativos de las personas dependen de los logros previamente obtenidos por sus padres y madres. La movilidad también se vincula con la noción de desigualdad, ya que una mayor movilidad de ingresos entre generaciones genera menor desigualdad en el largo plazo, porque los hijos de padres menos educados se acercan a los de padres más educados en términos de las oportunidades de mejores empleos e ingresos asociados a un mejor nivel educativo. Al mismo tiempo, la existencia de menos desigualdades promueve un escenario de juego más equitativo para las personas, proporcionando una mejor plataforma para una mayor movilidad social (Gasparini et al., 2013).

El documento está organizado de la siguiente manera: en la sección 2 se exponen las principales definiciones relativas a la movilidad educativa, así como algunos antecedentes disponibles; en la sección 3 se detalla la metodología que se utilizará para analizar la movilidad educativa intergeneracional en Uruguay, mientras que en la sección 4 se repasa brevemente la situación educacional de los jóvenes uruguayos antes de ingresar a la universidad; en la sección 5 se exponen las fuentes de datos utilizadas para la descripción y el análisis de la población universitaria en Uruguay, y en la 6, los resultados obtenidos; por último, en la sección 7 se presentan las conclusiones.

2. Principales definiciones

2.1. ¿Qué es la movilidad educativa intergeneracional?

Los estudios empíricos pioneros sobre movilidad intergeneracional en América Latina tuvieron lugar en la década de 1960, fueron abordados desde la sociología y se orientaron principalmente a la movilidad ocupacional (Torche, 2014) y a cómo el tipo de empleo determina la clase social o el estatus de un individuo (McIntosh y Munk, 2009). La segunda ola de estudios sobre movilidad se concentra en los aspectos económicos, como el ingreso de los hogares.² Si bien gran parte del análisis sobre movilidad ha sido de carácter descriptivo, en los últimos años la literatura ha analizado tanto las relaciones causales como los mecanismos que operan en las variables socioeconómicas relevantes entre padres e hijos.

A su vez, los estudios de movilidad se relacionan con los conceptos de meritocracia y de igualdad de oportunidades. De acuerdo con Alon (2009) y Alon y Tienda (2007), la meritocracia se refiere al logro del estatus social a través del esfuerzo, el talento o las habilidades del individuo. La igualdad de oportunidades, por su parte, se relaciona con los logros condicionados por elementos sociales (o genéticos) fuera del control de los individuos (Roemer y Trannoy, 2013). La meritocracia tiene lugar en el proceso de competencia por la posición social, mientras que la igualdad de oportunidades implica la nivelación de las condiciones previas a la competencia (Barros et al., 2008). Así, el segundo enfoque admite como aceptables aquellas diferencias que surjan de niveles distintos de esfuerzo y como inaceptables aquellas que se diriman a partir de factores fuera del control de las personas, denominados

2 Desde una perspectiva sociológica, la movilidad intergeneracional se concentra en estudiar los cambios en las clases sociales y el estatus de un individuo. Por su parte, desde la economía se aborda la definición de movilidad basándose en el ingreso y en la educación.

circunstancias (Mullin y Vairo, 2014). En la medida en que el *background* familiar constituye un factor ajeno a la voluntad de los individuos, la transmisión intergeneracional del ingreso o del nivel educativo ha de ser considerada socialmente injusta en términos de la igualdad de oportunidades.

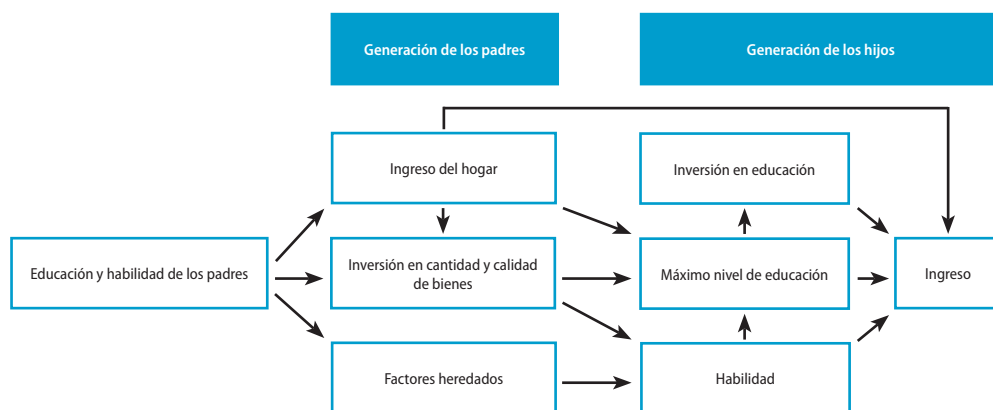
El presente trabajo adopta la siguiente definición de movilidad intergeneracional: *No existe movilidad si el nivel educativo de los individuos coincide con el de sus padres y, en el otro extremo, existe movilidad intergeneracional si el nivel educativo que alcanzan los hijos es diferente del de los padres* (Behrman, Gaviria y Székely, 2001).^{3,4}

Estudiar la movilidad según el nivel educativo, y no según el ingreso como en la mayoría de los estudios, evita los problemas de subdeclaración de ingresos o de no respuesta (que sí están presentes en la variable *ingreso*). Además, el nivel educativo permite una mejor aproximación al ingreso permanente de los hogares (entendido como el ingreso que se espera percibir a lo largo del ciclo de vida), ya que predice de forma más estable el ingreso futuro debido a que, una vez adquirido, el *stock* de educación no se modifica de forma sustantiva en el tiempo. En contraste, la variable de ingreso, en la medida en que es sensible a cambios en el corto plazo o refleja *shocks* temporales, puede representar modificaciones en el ingreso corriente de un hogar y no aquellos permanentes.

3 También se debe distinguir entre movilidad intergeneracional ascendente, que tiene lugar si el nivel educativo de los hijos supera al de sus padres, y descendente, cuando el nivel educativo de los hijos es menor que el de sus padres.

4 En este sentido, como se detalla más adelante, el análisis de movilidad intergeneracional en el presente estudio no solo toma en cuenta la movilidad en el margen extensivo (si accede o no a un nivel educativo superior al que obtuvieron los padres), sino también el margen intensivo, aquel que considera el grado de avance en la carrera.

Figura 1. Relación entre los factores determinantes de la educación entre generaciones



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE HAVEMAN Y WOLFE (1995).

2.2. ¿Qué explica la movilidad educativa?

En la figura 1, basada en Haveman y Wolfe (1995), se resume la relación de los factores que determinan la inversión en educación de padres e hijos. De acuerdo con Becker (1964), los hijos cuentan con una dotación inicial de características heredadas de sus padres que se ve modificada por las decisiones que estos tomen. Dichas decisiones están sujetas al ingreso del hogar y, por lo tanto, a la inversión en cantidad y calidad de bienes que estos realicen según su educación y habilidades (motivación y esfuerzo, entre otros). En definitiva, la habilidad, el máximo nivel educativo y el ingreso estarán determinados por la interacción de los aspectos mencionados.

Así, el nivel educativo de los padres incide de forma directa sobre las trayectorias educativas de sus hijos —padres más educados obtienen en general mayores ingresos, y por ende cuentan con mayores posibilidades de invertir en la educación de sus hijos— y de forma indirecta a través de un conjunto de habilidades que transmiten a sus hijos (si bien estas habilidades, por lo general inobservables en las bases de datos, pueden amortiguar la baja movilidad que podría deberse al efecto directo de la educación de los padres).

En esta línea, desarrollos más recientes sobre movilidad intergeneracional se han enfocado en gran medida en identificar los mecanismos causales de la transmisión intergeneracional del estatus socioeconómico (Black y Devereux, 2011). Por su parte, Bowles y Gintis (2002) resaltan tres tipos de mecanismos mediante los cuales se transmite el estatus socioeconómico de padres a hijos:

genéticos, culturales y la dotación de activos. Los mecanismos genéticos están asociados a la transmisión de habilidades (atributos cognitivos), mientras que los no cognitivos se relacionan con otros rasgos de la personalidad, como la orientación hacia el futuro y el sentido de eficacia personal.⁵ Este planteamiento se alinea con la literatura reciente que hace hincapié en la importancia de los factores no cognitivos a la hora de explicar el éxito económico (Bowles et al., 2001; Heckman, Stixrud y Urzua, 2006; Lindqvist y Vestman, 2011). Este, a su vez, depende no solo de atributos individuales, sino también de las características de las personas con las que interactúa el individuo, debido a la influencia de pares (*peer effect*) en el sistema educativo o a través de las conexiones en el mercado laboral.

De acuerdo con Bowles y Gintis (2002), estas interacciones no ocurren de forma aleatoria, sino que tienen lugar dentro de grupos de pertenencia (por ejemplo, vivir en el mismo barrio o asistir al mismo centro educativo). En la medida en que la pertenencia a determinados grupos se vea deter-

5 En una aplicación empírica de su modelo teórico, Bowles y Gintis descomponen la correlación intergeneracional del ingreso según los diferentes mecanismos causales mencionados. Para ello consideran, como variables intermedias entre el ingreso de los padres y el ingreso de los hijos, el nivel educativo y la habilidad (aproximada mediante tests de coeficiente intelectual), y encuentran que ambas variables explican hasta un 60% de la transmisión intergeneracional del ingreso. Existe un componente residual que según los autores se vincula a la influencia de otros factores no asociados a lo cognitivo ni a la dotación de activos transmitidos por los padres.

minada por decisiones o atributos de los padres, estos efectos de grupos también serán una forma de transmisión intergeneracional del estatus.

Otra línea de trabajos indaga sobre la incidencia de los factores genéticos y de crianza en la transmisión intergeneracional del nivel educativo, debate conocido como *nurture versus nature* (crianza frente a naturaleza). En Black et al. (2009), Bjorklund et al. (2010) y Gronqvist et al. (2010) se encuentra una importante transmisión entre padres e hijos del resultado obtenido en pruebas de coeficiente intelectual (habilidad), y la habilidad constituye un canal relevante a la hora de explicar la transmisión intergeneracional del nivel educativo y por ende del ingreso. A su vez, Gronqvist et al. (2010) encuentran evidencia de que existe transmisión de las habilidades no cognitivas —la estabilidad emocional, la persistencia y la disposición a asumir responsabilidades, entre otras—, aunque la correlación entre padres e hijos es mayor en el caso de los atributos cognitivos. La evidencia indica también que las habilidades cognitivas serían transmitidas en mayor medida por las madres que por los padres.

La discusión con respecto a cuáles son los canales que operan en la persistencia del estatus entre generaciones es pertinente, ya que no todas las fuentes de transmisión intergeneracional son socialmente injustas. Por ejemplo, las diferencias en el nivel educativo asociadas a una

característica heredada como la etnia pueden resultar indiscutiblemente objetables, mientras que las disparidades atribuibles a rasgos personales, o a diferencias en la formación de preferencias que llevan a algunos individuos a valorar más la educación que otros, pueden ser consideradas aceptables desde determinadas perspectivas de justicia. Además, las implicaciones a la hora de diseñar políticas que busquen favorecer la movilidad varían según los canales de transmisión.

La evidencia sobre la relevancia de los atributos no cognitivos para explicar el desempeño educativo sugiere que las políticas de expansión de la oferta y reforma de la educación para evitar la perpetuación del estatus entre generaciones no son suficientes, sino que deben ser complementadas con medidas que estimulen la demanda por educación en todos los estratos socioeconómicos (Erikson y Goldthorpe, 2002). Esto es, parece importante complementar la inversión en oferta de servicios (establecimientos o docentes, por ejemplo) con políticas de incentivos a la permanencia en el sistema educativo, especialmente entre adolescentes y jóvenes. Cabe señalar que hay limitaciones metodológicas a la hora de identificar los mecanismos causales de la transmisión intergeneracional del ingreso o el nivel educativo. La evidencia aquí reportada indica cómo opera el fenómeno de la movilidad, pero no arroja resultados concluyentes.

RECUADRO 1

DESCENTRALIZACIÓN Y REGIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: UN PROCESO DE MEDIANO PLAZO*

GREGORY RANDALL**

A los efectos de entender los esfuerzos desarrollados por la Universidad de la República (UdelaR) para ampliar el acceso a la educación avanzada y democratizar el conocimiento, es preciso mencionar algunas cifras. En el Uruguay, país donde nacen unos 47.000 niños por año, menos del 38% de los jóvenes de 20 y 21 años habían culminado con éxito el ciclo medio superior en el año 2015 (MEC, 2015, sección III). Ese mismo año unos 23.000 jóvenes ingresaron a la UdelaR. Esa institución abarca aproximadamente al 80% de los jóvenes que cursan estudios de nivel superior en el país. Se puede concluir que el punto nodal para aumentar el acceso de los uruguayos a la educación superior está en aumentar el egreso de la enseñanza media y

que existe un espacio acotado, pero significativo, de jóvenes que hoy culminan sus estudios secundarios y no continúan estudiando.

El carácter centralista del Uruguay, que va desde lo institucional hasta la infraestructura vial e incluye la concentración de sus más importantes ofertas educativas y culturales en Montevideo, explica parcialmente esta situación. Los jóvenes que viven en el interior del país tienen relativamente menos chances de seguir estudiando. No se trata solo de la escasez de opciones educativas fuera de la capital, sino también de un clima cultural y social que no invita a continuar los estudios.

Es en ese contexto que debe entenderse el programa de descentralización y regionalización

impulsado por la UdelaR con renovada fuerza a partir de 2007 (Carreño, 2015). Dicho programa se basó en una larga historia que se remonta al menos a los años cincuenta y sesenta, cuando se desarrollaron experiencias pioneras en Salto y Paysandú, pero en el contexto de la segunda reforma universitaria, impulsada por el Rector Arocena, se produjo un salto de calidad. En 2009 el Consejo Directivo Central de la Universidad aprobó el *Documento de orientación para el trabajo de la Universidad en el interior*,⁽¹⁾ en el cual se definieron las líneas principales del diseño de la construcción universitaria en el interior del país y la estrategia para concretarla. Los ejes orientadores fueron: *a)* la consolidación crítica de la presencia de la Universidad en ciertos lugares del interior, lo que suponía el desempeño cada vez mejor de las funciones de enseñanza, extensión e investigación, en particular al promover la radicación de docentes y el afianzamiento o la creación de grupos de investigación; *b)* la colaboración multiforme con otros actores sociales e institucionales, y *c)* la construcción de una nueva institucionalidad con creciente autonomía académica y política.

Se trata de un proceso de largo aliento, que continúa, y cuyos frutos se verán en el mediano plazo. Para dar una idea de su dimensión señalemos algunos datos que reflejan la situación a principios del año 2016.⁽²⁾ Para ello revisemos los objetivos prometidos por la UdelaR en la solicitud presupuestal de 2010 y su grado de cumplimiento cinco años después. La Universidad se comprometió a culminar el quinquenio con:

1. Tres centros universitarios regionales en funcionamiento (Litoral Norte, Noreste y Este) y en preparación la creación de los dos restantes en el quinquenio siguiente. En 2016 se han creado oficialmente los del Litoral Norte y del Este, que ya tienen sus órganos de gobierno propio y avanzan en su autonomía administrativa. El proceso está muy avanzado para crear formalmente el del Noreste, que tiene ya varias sedes y numerosas carreras, docentes, estudiantes y funcionarios. La creación de los otros centros regionales (Sur y Centro-Sur) ha quedado postergada.
2. Tener 240 docentes de alta dedicación radicados en los centros regionales universitarios formando grupos de investigación y cultivan-

do la enseñanza y la extensión. A comienzos de 2016 se habían creado 247 cargos docentes dentro del programa Polos de Desarrollo Universitario, que conformaban 62 grupos de investigación. Siguiendo los procedimientos regulares (concursos abiertos) para ocupar esos cargos, se han designado 179 de esos docentes y los demás están en proceso o serán llamados en los próximos meses.

3. Crear unas 15 carreras nuevas. La conjunción de recursos existentes en el territorio, de los docentes de los grupos Polos de Desarrollo Universitario y otros contratados con fondos específicos, así como la sinergia entre todos los recursos puestos en juego, permitió crear 29 carreras nuevas en el período, que sumadas a las existentes configuran una oferta educativa amplia en las sedes del interior del país, resumida en la tabla (Carreño, 2015).
4. Tener unos 12.000 estudiantes cursando estudios universitarios en esos centros regionales. La tabla muestra el número de estudiantes activos en la Universidad en los años 2014 y 2015. Puede observarse que el objetivo fue logrado y cómo esta ampliación del acceso en el interior explica en buena medida el incremento global de la matrícula universitaria en esos años.

Tabla. Estudiantes activos en la Universidad de la República en 2014 y 2015

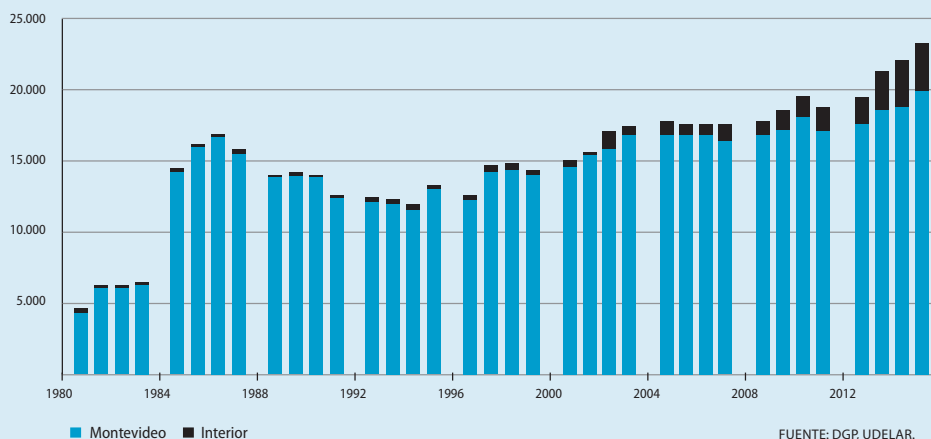
	2014	2015	Variación
Montevideo	122.350	124.109	1,44 %
Interior	10.693	12.516	17,05 %
Total	135.057	138.640	2,65 %

FUENTE: ELABORACIÓN DE LA COMISIÓN COORDINADORA DEL INTERIOR A PARTIR DE DATOS APORTADOS POR LA DGP, UDELAR.

El gráfico muestra la evolución del ingreso a la UdelaR entre 1980 y 2014. En él ya se percibe cómo el incremento se explica en buena medida por los jóvenes del interior.

Hoy existen sedes de la Universidad de la República en Salto, Paysandú, Rivera, Tacuarembó, Treinta y Tres, Melo, Artigas, Río Negro, Rocha y Maldonado. Algunas albergan miles de estudiantes y decenas de carreras, otras son más pequeñas, pero todas forman parte de

Gráfico. Ingresos a la Universidad de la República por año



una estrategia que pretende no solo ofertar educación superior, sino también desarrollar la investigación y la extensión en el territorio, en vinculación multiforme con las comunidades y la realidad local y regional. Está cambiando el paisaje, la vida cultural, las oportunidades. ¿La existencia de mayores posibilidades de seguir estudios superiores funcionará como incentivo para que más jóvenes culminen sus estudios secundarios? ¿La presencia de pequeñas pero potentes comunidades universitarias en el ámbito local contribuirá a mejorar el nivel general de la educación y la cultura en esas regiones? Habrá que medir el impacto de este proceso en el tiempo, no solo en cuanto al acceso de

las personas a otros niveles educativos, sino intentando abarcar la gran complejidad que cambios de esta naturaleza pueden aportar a la vida de la gente.

Referencias bibliográficas

- CARREÑO, G. (2015). *Logros de la Udelar en el interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI y Udelar.
- RANDALL, G. (2016). «La política de regionalización de la Universidad de la República en el período 2008-2014. Un proceso para promover la interdisciplina en el Uruguay». *Revista Interdisciplina* (UNAM, México). En prensa.

* Este artículo se ha desarrollado más ampliamente en (Randall, 2016).

** Profesor titular de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (Udelar) y expresidente de la Comisión Coordinadora del Trabajo en el Interior de la Udelar.

(1) Disponible en http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Documento%20de%20orientaci%C3%B3n%20sobre%20el%20desarrollo%20de%20la%20Universidad%20en%20el%20Interior_0.pdf.

(2) Para una información más detallada sobre el avance a la fecha se puede consultar el trabajo «Logros de la Udelar en el interior del país (2005-2015)», disponible en <http://www.cci.edu.uy/publicaciones/cci12/12.pdf>.

2.3. Movilidad intergeneracional a nivel de educación universitaria y los efectos sobre la desigualdad

La evidencia sobre movilidad educativa en el nivel universitario es relativamente escasa. Esta falencia se advierte especialmente en los países en desarrollo; la mayor parte de los antecedentes encontrados se refieren a países europeos o a Estados Unidos.

Blanden y Machin (2004) analizan las implicaciones distributivas de la expansión de la educación universitaria en el Reino Unido durante las déca-

das de 1970, 1980 y 1990. Los autores encuentran que la expansión en dicho nivel habría socavado la movilidad intergeneracional, porque favoreció la participación de los jóvenes de padres de mayores ingresos —y presumiblemente mayor nivel educativo— sin alterar la participación de los jóvenes de contexto más vulnerable. Por su parte, Checchi et al. (1999) analizan cómo distintos contextos institucionales redundan en diferentes situaciones de movilidad. Al comparar la movilidad en la educación universitaria italiana —organizada en un sistema público y centralizado, en el cual toda la población

puede acceder a la misma calidad de educación— con la de Estados Unidos— cuyo sistema es privado y descentralizado—, encuentran que la primera es sensiblemente menor que la segunda. Este resultado se explica por el carácter excesivamente uniforme de la oferta universitaria del sistema italiano (propia de los sistemas centralizados), que redundan en que se distorsionen los incentivos a invertir en educación universitaria, ya que no permite que quienes son más talentosos o quienes dedican mayor esfuerzo a sus estudios universitarios realicen

mayores inversiones y accedan a una educación de mayor calidad. Además, este argumento resulta especialmente pertinente para los niveles terciario y universitario, puesto que allí cobran relevancia atributos como el talento y el esfuerzo, consideraciones de menor validez en etapas más tempranas del ciclo educativo, donde tales atributos son en menor medida determinantes de los logros.

Para Italia y Estados Unidos, Bratti et al. (2008) reportan resultados complementarios a los de Checchi et al. (1999), ya que la expansión de la edu-

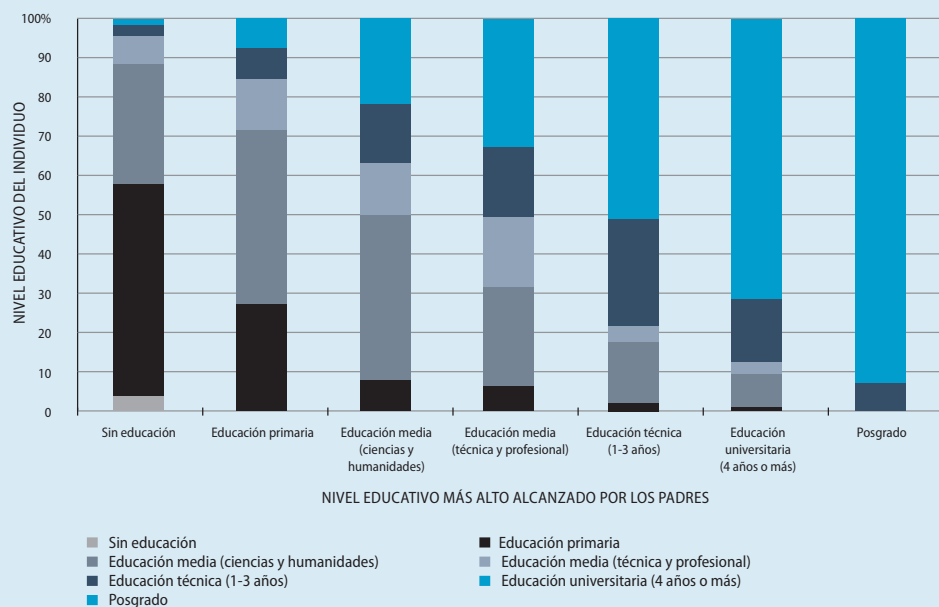
APUNTE 1 MOVILIDAD EDUCATIVA EN CHILE

En las décadas recientes, desde la vuelta a la democracia en 1990, Chile ha hecho importantes avances en la expansión del acceso a la educación superior. Sin embargo, la brecha en las tasas de matriculación en el primer y el último quintil sigue siendo significativa.

En OCDE (2015) se muestra que persiste una elevada correlación entre el nivel de instrucción y el *background* socioeconómico familiar. El gráfico refleja que el 53,1% de los profesionales y el 40,0% de quienes cursaron estudios de posgrado tienen al menos uno de sus padres con el mismo nivel educativo. Como contraparte, solo el 1,7% de los individuos cuyos padres carecen de educación lograron obtener un título universitario.

Las brechas en el acceso a la educación según el nivel socioeconómico familiar se refuerzan con las disparidades en el rendimiento. En promedio, los puntajes de los estudiantes chilenos en todas las áreas que evalúan las pruebas PISA se encuentran entre los más bajos de la OCDE. El puntaje de un estudiante chileno promedio en las pruebas de Matemática, Lectura y Ciencias es 422, mientras que el de un estudiante promedio de la OCDE se ubica en 497. Más aún, la brecha entre los estudiantes de contexto muy favorable y aquellos en situación muy desfavorable es de más de 100 puntos (el promedio de la OCDE es de 96). Chile además tiene la menor proporción de estudiantes que logran vencer las adversidades económicas: 1,6%, frente a 6,4% promedio de la OCDE.

Gráfico. Movilidad educacional en Chile, 2013



FUENTE: FUENTE: OECD (2015).

cación universitaria verificada en la década de 1990 habría tenido un efecto moderado en la reducción de la desigualdad de oportunidades y habría favorecido la igualdad en el ingreso a la universidad, sin incidir en la culminación de los estudios universitarios. Brunori et al. (2012) advierten que la reforma universitaria de 2001, destinada a acortar la duración de las carreras de grado, habría reducido la desigualdad de oportunidades asociada al acceso y a la permanencia en la universidad. En este sentido, parecería que las políticas más efectivas para favorecer la movilidad en el nivel superior no necesariamente son aquellas que solo facilitan el ingreso de nuevos estudiantes, sino que resulta deseable también diseñar mecanismos que favorezcan la culminación de los estudios mediante planes de estudio más accesibles, ayuda en forma de becas u otras estrategias. A esto se agrega la necesidad de encarar políticas de incentivo a la culminación de la escolaridad media (tanto en términos de motivación como en términos de información efectiva sobre las ventajas de permanecer en la educación formal para obtener retornos educativos futuros, o incluso considerando planes de incentivo económico), de modo de ampliar el campo de juego de ingresos a la escolaridad superior.

Cipollone y Cingano (2007) analizan la incidencia del nivel educativo de los padres sobre el abandono de los estudios universitarios en Italia. La fuente de datos utilizada comprende a toda la población egresada de la educación secundaria, lo cual permite a los autores lidiar con el posible sesgo de selección asociado con la decisión de ingresar a la universidad. El análisis muestra que los problemas de movilidad en la educación universitaria operan tanto en el avance en la universidad como en el ingreso. En este sentido, los resultados indican que el nivel educativo parental es altamente explicativo de las trayectorias en la universidad. Además, los autores señalan que, si no se controla por el sesgo de selección, los resultados pueden afectar la estimación de la movilidad, esto es, subestimar la incidencia de la educación parental en los resultados educativos de los hijos. Por lo tanto, si existiera sesgo de selección, las estimaciones constituirían una cota mínima del grado de inmovilidad que rige en la sociedad (al controlar dicho sesgo, la estimación de la influencia de la educación de los padres tendería a aumentar).

En una aplicación para el sistema universitario irlandés, Delaney et al. (2011) encuentran que la correlación entre el nivel educativo combinado de los padres y la escolaridad de los estudiantes universitarios es débil, pero aumenta para los es-

tudiantes varones. Asimismo, la educación de la madre de los estudiantes resulta más explicativa del desempeño en la universidad que el nivel educativo paterno. Como contraparte, la incidencia del nivel educativo de los padres sobre la escolaridad de los hijos se torna menor cuanto más avanzado esté el hijo en la carrera universitaria. Además, los autores descomponen el efecto de la educación de los padres sobre el desempeño educativo de los hijos en un efecto indirecto (mediante variables intermedias que son transmitidas de padres a hijos y que inciden sobre el resultado educativo de interés) y un efecto directo (aquella parte del efecto que no es explicada por las variables intermedias).

En este marco, los resultados indican que la correlación intergeneracional débil se explica principalmente por los resultados de los estudiantes en la prueba de ingreso a la universidad. Es decir, aquellos estudiantes de mayor estatus socioeconómico obtienen mejores puntajes en la prueba de ingreso, la cual está altamente correlacionada con la escolaridad en la carrera universitaria. Esto sugiere que los jóvenes cuyos padres tienen mayor nivel educativo contarían con una mejor preparación al ingresar a la universidad, lo cual estaría también asociado a un mejor desempeño durante sus estudios universitarios. Las características de personalidad (atributos no cognitivos como aversión al riesgo o valoración del futuro) que sean transmitidas de padres a hijos no parecen explicar los diferenciales en la escolaridad.

Por otra parte, los autores encuentran que el nivel educativo de los padres tiene un efecto sustancial sobre la formación de expectativas salariales de corto y largo plazo de los estudiantes universitarios, por cuanto los hijos de padres de mayor nivel educativo tienen mayores aspiraciones de ingresos futuros. En este caso, el 100% de la transmisión se explica mediante efectos indirectos. El más relevante, nuevamente, son los resultados en las pruebas de ingreso, aunque en este caso pasan a ser explicativos del diferencial atributos no cognitivos, como las preferencias de riesgo. Este resultado es relevante porque la menor expectativa salarial de los jóvenes de menor estatus podría inhibir su ingreso a la educación universitaria.

Por último, Izquierdo et al. (2010) se ocupan de los determinantes socioeconómicos de la demanda por educación superior en España y de la movilidad intergeneracional asociada a dicho nivel. En este marco, las autoras muestran que el hecho de ser mujer y el nivel educativo de los padres están positivamente relacionados con la probabilidad de demandar educación superior, mientras

APUNTE 2

MOVILIDAD INTERGENERACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERÚ

Benavidez y Etesse (2012) analizan la movilidad intergeneracional de la educación superior peruana utilizando datos de la Encuesta Nacional de Hogares de los años 2008, 2009 y 2010.

Este estudio revisa, en primer lugar, las tasas de movilidad educativa absolutas, mediante la comparación entre el logro educativo de padres y madres y el obtenido por los hijos e hijas. En segundo lugar, se evalúa la movilidad relativa, a través de un modelo de diferencias uniformes y del cálculo de las probabilidades marginales de logro educacional de encuestados con padres de diverso origen educativo. Por último, se utiliza un modelo de diferencias uniformes y un logit multinomial para indagar sobre la relación entre educación superior y movilidad social. Esta es aproximada a partir de los cambios en el grupo ocupacional del hijo con respecto al de su padre.

Con respecto a la movilidad absoluta, los autores encuentran que del total de encuestados con padre sin educación el 37,3% no completó ningún nivel educativo y solamente uno de cada tres finalizó la primaria. Por su parte, el 65,8% de los hijos de personas con educación superior obtienen un título universitario. En el caso de las madres, uno de cada tres encuestados cuya madre carece de educación formal no logra terminar ningún ciclo educativo. Como contraparte, el 75,6% de los encuestados cuya madre posee un título de educación superior también completan su educación universitaria. Esto sugiere que la reproducción intergeneracional más fuerte se da entre padres e hijos con educación superior.

La evaluación de la movilidad relativa de la educación superior muestra que individuos urbanos tienen una mayor movilidad que los

habitantes de zonas rurales; lo mismo ocurre con los varones con relación a las mujeres y con las cohortes más jóvenes. La movilidad educativa de los encuestados de entre 30 y 39 años es superior a la del grupo de entre 50 y 59 años.

Por último, el análisis de la relación entre educación superior y movilidad social muestra que «la asociación entre grupo de origen y grupo de destino es tres veces más fuerte para aquellos individuos que no han completado estudios superiores. En este sentido, se puede decir que el acceder a la educación superior permite la movilidad social de los individuos» (Benavidez y Etesse, 2012: 24). Los autores también encuentran que un individuo sin educación superior cuyo padre pertenece a la clase trabajadora tiene un 87% de probabilidades de pertenecer a la misma clase. Contar con un título universitario reduce un 30% la probabilidad de permanecer en la misma clase trabajadora que la de su padre, ayudando a romper el ciclo de reproducción de la desigualdad social.

Benavidez y Etesse (2012: 25) concluyen que «la educación superior contribuye a los cambios en las oportunidades. Su acceso permite la movilidad social ascendente; su ausencia explica la movilidad social descendente».

Referencia bibliográfica

BENAVIDES, M., y M. ETESSE (2012). «Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares». En R. CUENCA (ed.). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 51-92.

que la presencia de menores y de desempleados en el hogar tiene el efecto contrario. De forma complementaria, el análisis de movilidad denota la existencia de cierto determinismo educativo, mientras que la probabilidad de completar los estudios universitarios aumenta sensiblemente si los padres también lo habían hecho. Aun así, existe cierta movilidad ascendente en España, ya que la alternativa más probable para el promedio de la población es que los hijos alcancen niveles educativos superiores a los de sus padres.

Como hemos visto, la evidencia disponible indica que tanto el rendimiento académico de los estudiantes universitarios como el ingreso a la universidad de quienes culminan la educación media están marcados por el nivel educativo de las generaciones anteriores. No obstante, la posibilidad de ascenso social difiere entre países, y el diseño institucional del sistema universitario tiene implicaciones sobre el grado de movilidad educativa que prevalece en la sociedad.

3. Principales objetivos y lineamientos metodológicos

3.1. Principales objetivos para el análisis

El objetivo principal es estudiar la desigualdad educativa a través del concepto de *movilidad educativa intergeneracional*, considerando la transmisión de educación de nivel universitario de padres a hijos. Para ello nos valemos de distintas fuentes de datos disponibles utilizando estrategias habituales en la literatura empírica sobre educación.

Como objetivos específicos, en primer lugar, para proveer un contexto de análisis se revisaron datos sobre las desigualdades en el desempeño académico en la educación media en Uruguay, a través de los resultados en las pruebas PISA, y el análisis se complementó mediante los efectos en las trayectorias educativas de los estudiantes de la UdelaR.

En segundo lugar, se brinda evidencia sobre la movilidad educativa intergeneracional en educación universitaria a través de dos dimensiones. Por un lado, lo que denominamos *movilidad en el margen extensivo*, que refiere a la posibilidad de mejora (o deterioro) de los hijos al completar determinado nivel educativo respecto de los padres. Por otro lado, el *margen intensivo*, que alude al grado de avance en la carrera universitaria dado el nivel educativo de los padres, esto es, la intensidad en el avance en una carrera una vez que el individuo accede al nivel universitario.

Por último, los resultados sobre movilidad intergeneracional se analizan considerando variables sociodemográficas relevantes (sexo del estudiante y de los padres y lugar de nacimiento).

El Cuaderno pone el foco en las dinámicas de la movilidad como un primer paso importante para el diagnóstico de la desigualdad educativa, sin extender el análisis al estudio de sus principales determinantes debido a limitaciones en los datos disponibles.

3.2. Cadenas de Markov y matrices de transición

Las cadenas de Markov se derivan de la ley de probabilidad, cuyo objetivo es estimar la ocurrencia de un evento en el futuro. Por su parte, las matrices reconstruyen las probabilidades de transición de una generación a otra para determinada variable, ya que permiten analizar la probabilidad de que segmentos de distribución de la población bajo estudio se muevan entre dos generaciones sucesivas. En particular, la matriz de transición educativa intergeneracional ofrece información relevante sobre la relación o la persistencia del nivel educativo desde una generación (padre o madre) hacia otra (jóvenes).

La matriz de transición es, entonces, una matriz cuadrada, con un número de filas y columnas como tantos estados posibles. Cada elemento de la matriz $P_{y,x}$ representa la probabilidad de que un individuo acceda al nivel educativo x si su padre o su madre obtuvieron el nivel educativo y . Es decir, representa la probabilidad de pasar de la categoría y a la x .

La movilidad ascendente tiene lugar cuando los hijos obtienen mayor nivel educativo que sus padres. En la matriz se ve reflejada en la suma de probabilidades por encima de la diagonal principal. Por el contrario, la movilidad es descendente si los hijos obtienen un nivel educativo menor que el de sus padres, es decir, la suma de las probabilidades se ubica por debajo de la diagonal principal. Por último, la suma de la diagonal principal de la matriz de transición muestra la probabilidad de que padres e hijos obtengan el mismo nivel educativo.⁶

6 Una limitante de las matrices de transición es que no es posible controlar determinantes en términos de oportunidades que puedan influir en una o en otra generación.

Figura 2. Matriz de transición según nivel educativo de padres e hijos (jóvenes)

		Educación del hijo					
		Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior incompleta	Superior completa
Educación de padres	Primaria incompleta	$P_{1,1}$	$P_{1,2}$	...	...	...	$P_{1,6}$
	Primaria completa	$P_{2,1}$	$P_{2,2}$	...	...	...	$P_{2,6}$
	Secundaria incompleta	...	...	...	...	...	$P_{3,6}$
	Secundaria completa	...	...	...	...	...	$P_{4,6}$
	Superior incompleta	...	...	...	...	...	$P_{5,6}$
	Superior completa	$P_{6,1}$	$P_{6,2}$	$P_{6,3}$	$P_{6,4}$	$P_{6,5}$	$P_{6,6}$

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Para resumir la información de la matriz se ha desarrollado un amplio conjunto de índices de movilidad, que buscan inferir el grado de movilidad y poseen la ventaja de resumir la información en un único valor escalar. En general se presentan de forma complementaria distintos índices, ya que toman en cuenta diferentes elementos de la matriz de transición. En el presente trabajo se utilizan los siguientes:

Índices
$M1(P) = \frac{(k - tr(P))}{k - 1}$
$M2(P) = |det(P)|^{\frac{1}{k-1}}$
$M3(P) = \frac{\sum P_{i,j} - diag(P)}{\sum P_{i,j}}$
$M4(P) = \frac{1}{k-1} - \sum \sum p_{i,j} |i - j|$

- M1(P). El índice sintético de Shorrocks (1978) considera la traza de la matriz de transición, donde si la traza es igual a k , la ubicación de todos los individuos coincide y, por lo tanto, existe el mínimo de movilidad $M1(P)=0$, y si

la traza de la matriz de transición es igual a 0, se verifica perfecta movilidad $M1(P)=1$. Una desventaja de este índice es su insensibilidad a los movimientos fuera de la diagonal.

- M2(P). Considera el determinante de la matriz P y muestra el valor mínimo de movilidad en la matriz de transición. Toma en cuenta elementos por fuera de la diagonal principal, pero si dos columnas (o filas) de la matriz son idénticas el determinante es cero; no se considera entonces la distribución de los elementos en la matriz.
- M3(P). Representa la suma total de probabilidades de la matriz P menos la suma de la diagonal sobre la suma del total de probabilidades.
- M4(P). Es el índice de Bartholomew, que pondera las transiciones entre el número de clases ($|i-j|$) en las que el individuo se mueve y calcula el promedio de número de clases. Si no hay movilidad, todos los individuos están en la diagonal principal en particular; cuanto mayor sea el índice, mayor será la movilidad.

3.3. Modelo autorregresivo de Markov

Una alternativa consiste en la estimación de modelos lineales autorregresivos de primer orden a partir de cadenas de Markov, de acuerdo con las siguientes especificaciones (Sanromán, 2010):

$$S_{i,j}^* = \alpha + \beta S_{i,1} + \delta_{i,j} + \delta_{i,1} + u_{i,j}$$

$\delta_{i,j}$ y $\delta_{i,1}$ = Variables *dummy* que reflejan la edad del joven y de su madre o padre, respectivamente.

Con $i = 1, 2, \dots, N$ y $j = 1, 2, \dots, h_i$

$A_{i,j}$ = Variable dicotómica que toma el valor 1 si el joven asiste al sistema educativo.

$$S_{i,j} = \begin{cases} s_{i,j}^* & \text{si } A_{i,j} = 0 \\ c_{i,j} & \text{si } A_{i,j} = 1 \end{cases}$$

$S_{i,j}^*$ = Variable no observable que estima los años de educación del joven (hijo) de acuerdo con la especificación del modelo; expresa la censura.

Donde:

β = Coeficiente que refleja la movilidad. Oscila dentro del rango [0,1] y cuanto mayor sea (es decir, cuanto mayor correlación exista entre la educación de los padres y la de los hijos), menor será la movilidad. Como casos particulares extremos se tiene que $\beta = 1$ indica la inexistencia de movilidad y $\beta = 0$ indica movilidad perfecta.⁷⁸

$S_{i,j}$ = Años de educación (nivel educativo) del joven j en el hogar i .

$S_{i,j}^*$ = Años de educación (nivel educativo) completados por la madre o el padre.

7 El caso de $\beta = -1$, de movilidad perfecta inversa, tiene poca relevancia empírica ya que se trata de un patrón poco común (Conconi et al., 2008).

8 Una limitación del indicador de movilidad basado en cadenas de Markov es que considera a cada joven como aislado de su entorno (Sanromán, 2010). No incluye otros determinantes potenciales de la movilidad intergeneracional, como la existencia de hermanos (indicador de Dahan y Gaviria) u otros vínculos familiares. Adicionalmente, debido a que los resultados pueden variar si se toma en cuenta como referencia la educación de la madre o del padre, se contemplan ambos casos.

4. Uruguay: ¿cómo llegan los jóvenes a la universidad? Evolución de los resultados en las pruebas PISA

Uruguay participa desde 2003 en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), que realiza la OCDE cada tres años. Dicho programa evalúa en qué medida los estudiantes de 15 años cuentan con ciertas habilidades consideradas esenciales para participar plenamente en la sociedad (ANEP, 2014).

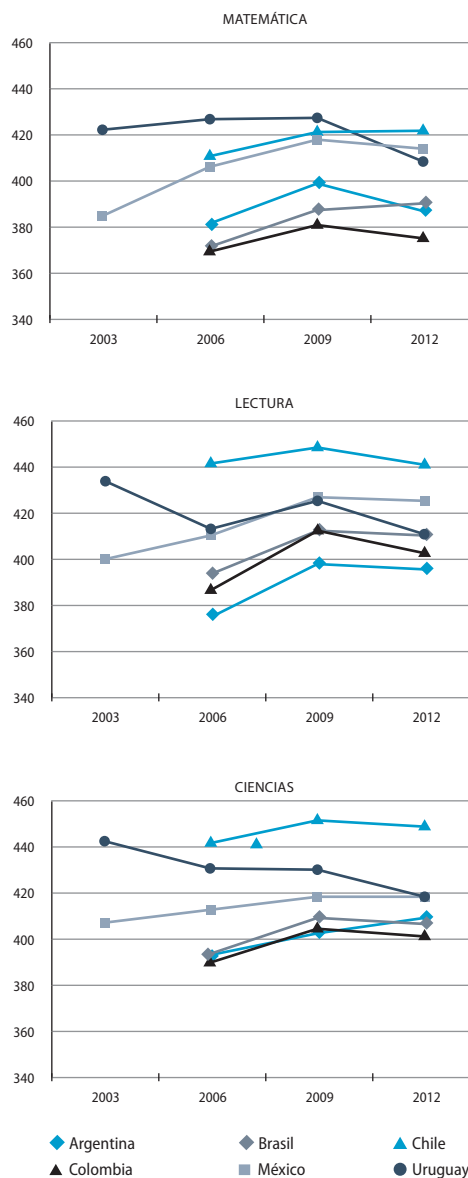
Las evaluaciones se centran en las competencias adquiridas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Resolución de problemas. No solo miden la capacidad de los estudiantes para reproducir conocimientos, sino también la forma en que pueden aplicar tales conocimientos en contextos inéditos o en situaciones de la vida cotidiana. Las escalas de puntajes, una por área evaluada, se definen con una media de 500 puntos y un desvío estándar de 100 puntos.

En el gráfico 1 se presenta la evolución de los puntajes obtenidos por Uruguay y por los demás países de América Latina que han participado en al menos tres evaluaciones consecutivas.⁹ En las tres áreas —Matemáticas, Lectura y Ciencias— el puntaje de todos los países de la región es inferior al promedio de la OCDE y al menos 200 puntos más bajo que el de los países con mejor rendimiento. El estudiante promedio de América Latina se encuentra a más de dos años de escolaridad de uno de la OCDE (ANEP, 2014).

Chile es el país que obtiene los mejores puntajes en las tres pruebas en 2012, con resultados que se diferencian de forma estadísticamente significativa del resto. Uruguay se ubica en tercer lugar, después de México, en Matemáticas y Lectura. En Ciencias se ubica en tercer lugar, por debajo de Chile y Costa Rica, y apenas por encima de México.

En términos generales, la evolución muestra que Brasil es el único país que ha mejorado en las tres competencias. Chile y México han mejorado su desempeño en Matemáticas y Lectura, y Colombia solo en Lectura. Argentina entre 2009 y 2012 no registra cambios relevantes. Por su parte,

Gráfico 1. Puntajes en las evaluaciones de Matemáticas, Lectura y Ciencias. Uruguay y países seleccionados de América Latina, 2003-2012



9 Costa Rica y Perú comenzaron a participar en las evaluaciones de 2009.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE DATOS DE PISA KEY FINDINGS.

Uruguay se encuentra entre los 14 países que más han empeorado su desempeño en Matemáticas. Solo 1,3% de los estudiantes uruguayos logró calificar en el rango más alto de esta disciplina, contra el promedio de 9,3% de los países de OCDE.

En Lectura y Ciencias, Uruguay obtuvo su mejor rendimiento en 2003, y en las evaluaciones

siguientes no ha logrado mejorar ni mantener dicho rendimiento. Salvo el caso de Argentina, cuyos puntajes se han mantenido por debajo de los de Uruguay, los demás países de la región han incrementado sus calificaciones.

Con relación a las disparidades socioeconómicas, en 2012 se advierte que el 89% de los

APUNTE 3

EFFECTOS DEL CENTRO EDUCATIVO SECUNDARIO EN LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN DE LA UDELAR

Bajo el enfoque de igualdad de oportunidades, las diferencias entre los resultados que obtienen dos personas que poseen iguales circunstancias se justifican cuando dichas diferencias sean atribuibles exclusivamente al esfuerzo que cada una haya realizado. Por el contrario, no se justifican las diferencias en los resultados causadas por factores que no puedan ser controlados por los individuos. Resulta entonces de especial relevancia estudiar la procedencia del centro educativo secundario y su efecto en el rendimiento alcanzado por los estudiantes. En este sentido, la institución secundaria a la cual asiste un individuo tiene dos componentes: uno de elección o posibilidades de las familias (al elegir o no un liceo privado o el barrio que corresponde a cierto liceo público) y otro de azar, ya que esa decisión se vincula con restricciones monetarias o de costo de oportunidad (Burone y Lado, 2016: 9).

Burone y Lado (2016) indagan si las características de la institución secundaria a la que asiste un individuo condicionan sus oportunidades de lograr un desempeño exitoso en etapas educativas posteriores, dado el componente circunstancial implícito en el centro educativo. Es decir, tratan de probar la siguiente hipótesis: «El sector institucional de educación media superior del cual provienen los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República condiciona de manera significativa y diferenciada sus decisiones sobre abandono o continuidad y egreso dentro de la institución».

Para tal efecto, los autores utilizan datos provenientes de: 1) formulario estadístico de la Oficina de Planeamiento de la UdelAR (de realización obligatoria para todos los estudiantes

durante su primer semestre en la FCEA), y 2) datos proporcionados por el Sistema General de Bedelía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración sobre las actividades académicas de los estudiantes para el período 2002-2014.

La caracterización de las trayectorias de los estudiantes en la FCEA se basa en los análisis de supervivencia y medición de riesgo (Scott y Kennedy, 2005; Arias y Dehon, 2011). Esta metodología es adecuada para trabajar con datos discretos y estudiar fenómenos que ocurren simultáneamente. En este caso se advierte la presencia de dos eventos: 1) abandono (es decir, la desvinculación de la facultad)¹ y 2) egreso. Además existe la posibilidad del no evento: la *supervivencia* del individuo, entendida como la permanencia en la universidad.

Burone y Lado (2016) encuentran que las horas trabajadas, la edad de ingreso, la carrera cursada, el sexo y el nivel educativo del hogar de procedencia explican el abandono en la FCEA. En el caso de egreso, no todas estas variables resultan significativas; solo el sexo, la edad y el hecho de pertenecer a un hogar con alto nivel educativo afectan a la probabilidad de egreso.

Por su parte, el análisis de las funciones de riesgo muestra que la probabilidad de egreso aumenta a medida que se incrementan los años en facultad. Este es un aspecto particular de los

1 A los efectos de este trabajo se considera que una persona ha abandonado sus estudios si durante un período académico de dos años no aprueba ninguna materia. Por lo tanto, debe tomarse en cuenta que quienes se desvinculan de FCEA pueden inscribirse en otro establecimiento de educación superior. Es decir, el alcance del presente trabajo no aborda el abandono universitario, sino la desvinculación de la FCEA (Burone y Lado, 2016: 24).

datos analizados para la FCEA; indica que la probabilidad de egresar en cada año —condicional a haber sobrevivido los años anteriores— es creciente.² Esto sugiere una prolongación en la cantidad de años que emplean los estudiantes de la FCEA para graduarse.

En cuanto al efecto del centro educativo de procedencia en las trayectorias estudiantiles, los datos sugieren que sí tiene poder explicativo para el abandono. Se observa una mayor probabilidad de abandono para estudiantes provenientes del interior del país, especialmente aquellos que cursaron sexto de secundaria en instituciones privadas del interior. Los alumnos con menor probabilidad de abandonar sus estudios asistieron a instituciones públicas de Montevideo, seguidos por los graduados en secundaria en instituciones privadas de Montevideo.

Una explicación posible para tales resultados es que los estudiantes que provienen del interior enfrentan mayores dificultades para integrarse a la esfera social de la vida universitaria. También debe tomarse en cuenta el costo de

2 En otras universidades, trabajos similares (Scott y Kennedy, 2005; Arias y Dehon, 2011) encuentran que el riesgo de egresar llega a un valor máximo y luego decrece en los años siguientes.

oportunidad de estudiar en Montevideo con respecto a quienes ya vivían en Montevideo.

Por último, la hipótesis fue comprobada de forma parcial, ya que el centro educativo secundario de procedencia disminuye su efecto en las trayectorias esperadas a partir del tercer año de sobrevivencia en la FCEA. De hecho, no incide en el egreso de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

ARIAS, E., y C. DEHON (2011). *The Roads to Success: Analyzing Dropout and Degree Completion at University*, Bruselas: Université Libre de Bruxelles, European Center for Advanced Research in Economics and Statistics (ECARES).

BURONE, S., y M. A. LADO (2016). *Efectos del centro educativo secundario en las trayectorias estudiantiles de FCEA. Una aplicación del análisis de supervivencia*. Montevideo: UdelAR, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Instituto de Economía, serie Documentos de Investigación Estudiantil DIE 03/2016.

SCOTT, M., y B. KENNEDY (2005). «Pitfalls in Pathways: Some Perspectives on Competing Risks Event History Analysis in Education Research». *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 18, n.º 2, pp. 155-195.

estudiantes de contexto económico muy desfavorable¹⁰ tuvieron un puntaje inferior al nivel 2 en Matemática,¹¹ proporción que es de 13 % para los estudiantes de contexto muy favorable. En las áreas de Lectura y Ciencias se advierte un com-

10 Esta clasificación es elaborada a partir del índice de nivel socioeconómico y cultural diseñado por PISA. Dicho índice contiene la educación y ocupación de los padres, bienes del hogar y recursos educativos (ANEP, 2014: 346). Es importante señalar que en Uruguay existe un sistema de clasificación de contexto socioeconómico para todas las escuelas primarias, elaborado por ANEP (2014), pero no existe un relevamiento universal equivalente para establecimientos del nivel medio.

11 Los resultados de las pruebas de cada área son clasificados en niveles de mayor a menor desempeño. En Lectura hay siete niveles, mientras que en Matemática y en Ciencias hay seis. Los extremos inferiores de las escalas corresponden a los niveles 1 y Bajo 1. El nivel 2 representa el mínimo de destrezas que debe tener un estudiante en cada área evaluada.

portamiento similar. En Uruguay alrededor de la mitad de los estudiantes provienen de contextos económicos desfavorables, mientras que la media de la OCDE es de 15 %. En Chile este valor es 38 % (el menor de los países de la región) y en el otro extremo se ubican Brasil y Perú, con más de 60%.¹²

En ANEP (2014) se calcula la varianza explicada (R^2) para medir la relación entre el nivel socioeconómico (ECS) y el desempeño en las pruebas. Cuanto más alto sea el R^2 , mayor será la inequidad en el rendimiento de los estudiantes. El nivel so-

12 También se advierten diferencias en el rendimiento según el tipo de institución educativa. Sin embargo, estas variaciones pueden atribuirse a la composición social de los estudiantes y al efecto grado, ya que en el sector privado hay una baja proporción de estudiantes en los grados del ciclo básico. Una vez que se controla por estos efectos, el resultado en las pruebas es similar entre los establecimientos públicos y privados y entre liceos públicos y escuelas técnicas (ANEP, 2014: 265).

cioeconómico de los jóvenes uruguayos explica el 23% de sus resultados en Matemática, el 20% en Ciencia y el 17% en Lectura. El promedio del R^2 de la OCDE es de 15%. En otros términos, la probabilidad de que un joven de contexto muy desfavorable tenga un rendimiento parecido a sus pares de condición muy favorable es inferior en Uruguay que en el promedio de la OCDE.

En cuanto a las brechas de género, los resultados de Matemáticas de 2012 muestran que en Uruguay las estudiantes mujeres obtienen 11 puntos menos. Es la menor brecha de los países de la región y similar al promedio de la OCDE. Chile y Colombia son los países de la región con las mayores diferencias a favor de los varones (cerca de 25 puntos más en las evaluaciones). Por

el contrario, en Lectura las jóvenes superan a los varones en 35 puntos. Uruguay es el país de la región con mayor diferencia a favor de las mujeres, con una brecha muy cercana al promedio de la OCDE (38 puntos). Por último, la diferencia entre varones y mujeres en la prueba de Ciencias, de un punto a favor de las estudiantes, no es estadísticamente significativa. En esta área se observa el desempeño más parejo en términos de género para todos los países. Así, las desigualdades más amenazantes parecen residir menos en esta variable que en la dimensión de vulnerabilidad económica, lo que sugiere una mayor resiliencia de la desigualdad de oportunidades educativas entre niños de hogares más desfavorecidos en términos de ingresos.

RECUADRO 2 M'HIJO EL DOTOR*

GUSTAVO DE ARMAS**

La sociedad uruguaya fue moldeando durante la primera mitad del siglo pasado sus principales rasgos estructurales, así como sus imaginarios y aspiraciones. En ese tiempo los uruguayos depositaron en la educación pública (predominante en los niveles de enseñanza primaria y media desde el último cuarto del siglo XIX hasta el presente y exclusiva en la enseñanza universitaria desde mediados del siglo XIX hasta 1984) la expectativa de que sus hijos pudiesen superar, gracias al esfuerzo y al mérito personal, el nivel educativo que ellos tenían.

Si bien a comienzos del siglo XX el alumnado de la educación primaria era apenas equivalente a la mitad de la población en edad de asistir a ese tramo de enseñanza, y los estudiantes de la educación media y terciaria rondaban el millar en una población que ya rozaba el millón de habitantes (por lo tanto, constituían una matrícula insignificante comparada con la población en edad de asistir a esos niveles educativos), desde comienzos del siglo pasado la legislación —por ejemplo, la ley de creación de los liceos departamentales, de 1912—, los discursos de las autoridades educativas y ciertas manifestaciones de la sociedad (reflejadas en algunos clásicos de la literatura nacional) expresaban una visión particular en torno a la educación superior: esta era considerada una

vía efectiva para avanzar socialmente, un medio para ascender con base en el mérito personal y no en la herencia o el patrimonio, en una sociedad que pretendía ser mesocrática y de medianías.⁽¹⁾ Pese a que esa autopercepción tenía mucho de mito o de visión autocomplaciente, la evidencia parece indicar que hasta mediados del siglo XX —quizá hasta los años sesenta— la sociedad uruguaya lograba, efectivamente, cumplir ese preciado apotegma de que los hijos sean más educados que sus padres.

A partir de los años sesenta y setenta, el ritmo de progreso en educación —medido por las tasas de egreso de la educación media y terciaria— se torna cada vez más lento. Si comparamos a quienes hoy tienen entre 55 y 64 años de edad con quienes tienen entre 35 y 44 años (dos cohortes separadas por veinte años), solo podremos advertir leves avances con respecto al egreso de la educación media-superior y terciaria: la culminación de la media-superior pasó de 28% a 32% entre esos dos grupos, y la de la terciaria de 11% a 13%. Al mismo tiempo que Uruguay experimentaba esa suerte de enlentecimiento o incluso estancamiento, otros países de la región y Europa (que exhibían a mediados del siglo pasado indicadores similares a los de Uruguay) lograron incrementar en forma significativa sus tasas de egreso de la educación media y sus niveles de

acceso a la educación terciaria. Esas trayectorias divergentes determinaron que Uruguay se fuese alejando cada vez más de los valores promedio o típicos de los países más desarrollados.

Sin desconocer ni minimizar esas tendencias, es posible también advertir en las últimas tres décadas (para marcar un punto de corte, en los treinta años que van desde la restauración de la democracia) algunos avances significativos en cuanto al acceso a estos tramos de enseñanza en Uruguay. Por ejemplo: mientras en 1980 la educación media (pública y privada, general y técnica) albergaba aproximadamente a 170 mil estudiantes, en 2013 alcanzó a casi 350 mil (más del doble). Asimismo, mientras en 1980 la educación terciaria cubría a 34 mil estudiantes, en 2013 alcanzó a una población de 180 mil (cinco veces más). Estos incrementos se dieron en un período en el que la población del país pasó de 2,9 millones a 3,4 millones⁽²⁾ —*grosso modo*, un 20 % más—, lo que revela hasta qué punto la educación media y terciaria se han vuelto masivas en la sociedad, con los desafíos curriculares, pedagógicos y presupuestales que esto implica. Desde luego, si de la educación media básica y media superior siguen egresando, respectivamente, el 70 % y el 40 % de quienes logran culminar la educación primaria (98 % de cada generación), y si la tasa de eficiencia interna de la educación universitaria —tanto pública como privada— no supera el 50 %, difícilmente se logrará, primero, el objetivo de universalizar el egreso de la educación obligatoria (la media superior) y,

luego, el de universalizar el acceso a la educación terciaria (una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4).

Desde la perspectiva de la movilidad social y tras examinar la evolución de Uruguay en materia educativa durante las últimas décadas, las tendencias positivas a rescatar son: en primer lugar, la expansión de la población que asiste a la educación media y a la educación terciaria (sumadas, más de medio millón de estudiantes en el presente frente a los doscientos mil de comienzos de los años ochenta); en segundo término, la notable ampliación, diversificación y descentralización territorial de la oferta de la educación terciaria; finalmente, el aumento de los egresos de la educación terciaria (de menos de tres mil por año en 1990 a más de once mil en 2013) y de los egresos universitarios con relación a la población del país (de 73 egresados por año por cada cien mil habitantes en 1995 a 228 en 2013).⁽³⁾

Pese a las buenas noticias, el panorama dista de ser satisfactorio desde una perspectiva de movilidad social. Retomando el anhelado propósito de que los hijos sean más educados que sus padres (en particular, aquellos que provienen de las familias de los estratos socioeconómicos más bajos), el objetivo de generalizar la educación terciaria o superior (el reto educativo propio del siglo XXI) supone terminar de superar en los próximos años la principal asignatura pendiente del país en materia educativa: la universalización del egreso de la educación media básica y media superior.

* Nos permitimos la licencia de tomar el título de la clásica obra del dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez.

** Especialista en Política Social de la Oficina de UNICEF en Uruguay.

⁽¹⁾ Nos permitimos aquí la referencia al clásico de Carlos Real de Azúa, *El impulso y su freno. Tres décadas de batllismo*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1964.

⁽²⁾ Véase CEPAL, *Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo 2050-2100*, disponible en <http://www.cepal.org/es/estimaciones-proyecciones-poblacion-largo-plazo-1950-2100>.

⁽³⁾ Elaboración propia basada en datos de egresos universitarios de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (<http://www.ricyt.org/indicadores>), en datos de egresos de las otras ofertas terciarias del Ministerio de Educación y Cultura (http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones_?3colid=927) y en datos de población del Banco Mundial (<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>).

5. Fuente de datos y estadísticas descriptivas sobre transmisión de la desigualdad educativa en Uruguay

El análisis empírico que presentamos a continuación se basa en tres fuentes de datos:

5.1. Encuesta Continua de Hogares

En primer lugar, se utiliza la Encuesta Continua de Hogares (ECH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que recoge información sobre las características socioeconómicas de los hogares en Uruguay para los años 1991-2013. La ECH provee información sobre un amplio conjunto de dimensiones relativas a las condiciones de vida de los hogares, como educación, trabajo, vivienda e ingresos individuales.

En particular, la información sobre el nivel educativo de los padres y jóvenes fue considerada en las estimaciones con ciertos supuestos. Desde 2006 es representativa en el nivel nacional y también cubre a los hogares rurales. Para poder llevar a cabo comparaciones, se construyó una base homogénea que solo incluye la población de áreas urbanas (5000 habitantes o más).¹³ Además, la muestra fue restringida a aquellos hogares con al menos un estudiante universitario de la cohorte de 18 a 25 años de edad.¹⁴

Debe tomarse en cuenta que no es posible identificar de forma directa la educación de los padres si los jóvenes no residen con alguno de ellos. La ECH recaba información sobre los estudiantes (hijos) que viven con el jefe de hogar (madre o padre desde 1991-2000) y/o de su cónyuge (desde 2001 en adelante).¹⁵ La muestra utilizada

se restringió a la ciudad de Montevideo, ya que en el interior del país existe una baja proporción de padres e hijos estudiantes universitarios que viven en un mismo hogar. Debido a la alta concentración de la oferta universitaria en Montevideo (un 94,4% de los estudiantes están en Montevideo), los potenciales estudiantes tienden a emigrar hacia la capital del país y no es posible identificar la educación de sus padres ya que no conviven con ellos. Esto claramente constituye una limitación en la medida en que buena parte de la población universitaria (estudiantes del interior del país que residen en Montevideo en hogares unipersonales, con familiares, etc.) no está contemplada en el análisis, y puede constituir una carencia importante debido a que, como veremos en los datos, los jóvenes de Montevideo parecen hallarse en situación de ventaja respecto de los del interior en varios de los indicadores analizados a partir de otras fuentes. Están en Montevideo aproximadamente el 77,5% de estos hogares en 1991 y el 67,8% en 2012 (Carbajal, 2013).

Se seleccionaron los siguientes años como representativos del período: 1992, 1997, 2002, 2007 y 2012. El cuadro B.1 del Anexo de cuadros y gráficos refleja que en la población de entre 18 y 25 años de edad es algo mayor la proporción de varones, que alrededor del 4% está casado, el 57% tenía alguna ocupación en 2012 y más de la mitad asiste a la educación universitaria desde 2002. Por el contrario, entre la población universitaria es mayor el porcentaje de mujeres (cuadro B.2 del Anexo). Además, en promedio los universitarios tienen un año menos que la

13 Las áreas urbanas representan alrededor del 80% de la población total de Uruguay.

14 A la edad de 18 años los estudiantes deberían haber completado la educación secundaria. En promedio la duración de las carreras universitarias es de seis o siete años, lo que lleva a considerar como límite superior la edad de 25 años.

15 La identificación del hijo estudiante en el hogar difiere según los años de la ECH. Entre 1991-2000 se supone que si el jefe de hogar convive su cónyuge es hijo de ambos, por lo cual la educación del cónyuge

se toma como la educación de la madre o padre. Desde 2001 la identificación puede realizarse directamente a través de la pregunta de relación con el jefe de hogar, que contempla las siguientes respuestas: hijo del jefe de hogar, del cónyuge, hijo solo del jefe o del cónyuge.

APUNTE 4

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LOS INGRESOS ESTUDIANTILES EN EL ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA DE LA UDELAR (2010-2014)

El primer informe de la Unidad para el Estudio de las Trayectorias y Desempeño Estudiantiles del Área Social y Artística de la Udelar caracteriza a los estudiantes de carreras de grado del Área Social y Artística a partir de variables socio-demográficas como sexo, edad y procedencia geográfica. También incluye variables referidas a la trayectoria estudiantil y laboral de los ingresantes. La fuente de información utilizada son los formularios estadísticos de ingreso para el período 2010-2014 —de carácter obligatorio para todos los estudiantes que se inscriben en la Udelar—, que recopila la DGPlan.¹

Los datos muestran que el número de estudiantes se incrementó levemente entre 2010 y 2014. La edad mediana de ingreso es de 21 años durante todo el período, aunque se advierte una disminución en la edad de ingreso entre los varones y el fenómeno contrario entre las mujeres. Con respecto a la procedencia geográfica, más del 60 % de los estudiantes son de Montevideo, el 38 % del interior y el resto del exterior.

1 Cabe señalar que la cobertura de los ingresos estudiantiles no es total. Además, no se puede garantizar si cada uno de los formularios disponibles, completados después de la inscripción a la carrera, fue llenado antes o después de la baja de inscripciones condicionales efectuada por el Servicio de Bedelías. Por tal motivo, los números pueden no coincidir con las Estadísticas Básicas que publica anualmente la DGPlan.

La desagregación de los estudiantes según los atributos de los hogares para los años 2011 y 2014 refleja una alta proporción de hogares 1) *nuclear de padres* (incluye ambos padres biológicos, padre o madre biológico y cónyuge de padre o madre) y 2) *monoparental de padres* (madre o padre): alrededor de 40 y 19 % en ambos años, respectivamente.

Por su parte, la clasificación según el nivel educativo de los padres muestra que entre 2010 y 2014 hubo pocos cambios en la distribución por máximo nivel educativo del padre o madre con mayor nivel educativo. Sin embargo, sobresale el aumento del ingreso de estudiantes cuyos padres no finalizaron la educación media, de 19,8 % en 2010 a 24,8 % en 2014.

En cuanto a la situación laboral de los estudiantes, se encontraba trabajando al momento de completar el formulario el 43,2 % en 2011 y el 43,9 % en 2014. De los estudiantes sin empleo, el 39,4 % declaró estar buscando trabajo en 2011 y el 24,1 % en 2014.

Por último, la clasificación según la procedencia de educación secundaria muestra que en 2010 el 33 % había asistido a una escuela pública de Montevideo, el 18,7 % a una escuela privada de Montevideo, el 40,4 % a escuelas públicas del interior, el 3,5 % a escuelas privadas del interior y el resto a establecimientos públicos o privados del exterior. En 2014 se observa una distribución similar.

Fuente: Unidad para el Estudio de las Trayectorias y Desempeño Estudiantiles del Área Social y Artística, Udelar.

población joven en general y la proporción de casados es más baja.¹⁶

16 Cabe mencionar dos limitaciones que suelen tener las estimaciones que se obtienen utilizando modelos econométricos. En primer lugar, puede existir censura, ya que una porción de la población estudiantil no ha culminado su nivel educativo (censura superior). En segundo lugar, pueden existir problemas de selección, ya que bajo la ECH se considera únicamente a los jóvenes que residen con sus padres, población potencialmente diferente de la que no vive con sus padres y asiste a la educación superior. Esta última limitación se sortea en el trabajo al emplear las otras dos fuentes de información.

Adicionalmente, en el cuadro B.3 del Anexo se observan las características de la educación de la madre o el padre del joven de entre 18 y 25 años de edad para los años 1992, 1997, 2002, 2007 y 2012. En general, la madre tiene más años de educación promedio que el padre y, en particular, una mayor proporción de las madres tienen nivel de educación terciaria o universitaria (incompleta o completa). En promedio para los años considerados, alrededor de un 91 % asiste a educación universitaria pública y la proporción de padres ocupados es mayor que la de madres ocupadas, aunque la proporción de estas tiende a

incrementarse de forma sustantiva en el período considerado.

5.2. Censos de Estudiantes Universitarios, Udelar

La segunda fuente de información son los Censos de Estudiantes Universitarios para los años 1999, 2007 y 2012. Tienen cobertura nacional y brindan información sobre características socioeconómicas y de avance en la carrera para la totalidad de los estudiantes de la Udelar. Una de sus principales ventajas respecto de los datos de la ECH es el acceso directo al nivel educativo de los padres de los estudiantes, independientemente de su zona de residencia.

La población universitaria crece de forma sostenida entre 1999, 2007 y 2012, mientras que la proporción de jóvenes entre 18 y 25 años de edad disminuye en el mismo período, lo que revela que, en efecto, en términos de cobertura la expansión de la educación superior fue relativamente positiva en Uruguay.

Cuadro 1. Población estudiantil según los censos universitarios, 1997, 2007 y 2012

	Estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios de 18 a 25 años de edad	Proporción de 18 a 25 años en el total
1999	70.156	40.305	57,5
2007	128.699	73.032	56,7
2012	130.941	72.447	55,3

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1999, 2007 Y 2012, UDELAR.

Para medir el avance de la carrera, utilizando los datos provenientes de los censos universitarios, se toman dos medidas alternativas. La primera se construye a partir de las materias que restan por aprobar y la segunda busca medir el atraso o avance con respecto al año de inscripción en la carrera. En ambos casos se estima el también denominado *margen intensivo*, que representa una alternativa a la movilidad intergeneracional porque no refleja cambios en niveles ni en años de educación entre generaciones, sino el grado de avance en la carrera con respecto a la educación de los padres.

La mayor parte de la población universitaria, tal como se advierte en el cuadro A.5 del Anexo, reside en Montevideo, de donde también es originaria, y proviene de instituciones educativas públicas (alrededor de un 65 % de los jóvenes

universitarios cursaron primaria o secundaria pública). Asimismo, el rezago en promedio es de un 38,0 % de las materias y de 3,5 años.

Por otro lado, al analizar la situación ocupacional de los estudiantes de entre 18 y 25 años se advierten diferencias por zona geográfica, ya que la proporción de ocupados es mayor entre aquellos del interior del país (véanse los cuadros B.4 y B.5 del Anexo). Esto revela que, respecto de sus pares montevideanos, los jóvenes del interior podrían estar afrontando más obstáculos para un satisfactorio avance de sus carreras al no poder convertirse en estudiantes *full-time*.

En la figura B.1 del Anexo se aprecia que, para los estudiantes que nacieron en el interior del país, los hogares unipersonales y los agrupados en la categoría *otros* corresponden principalmente a estudiantes universitarios del interior del país (año 2012). En cambio, los grupos de estudiantes que conviven con algún familiar y pareja o hijos prevalecen entre los estudiantes nacidos en Montevideo.

En el cuadro 2 se presenta el financiamiento por medio de becas clasificado según nivel educativo, tipo de institución (pública y privada), región y sexo. Del total de estudiantes universitarios de

Cuadro 2. Becas según tipo de institución educativa primaria y secundaria, región de nacimiento y sexo (población de 18 a 25 años de edad), 2012

	Financiamiento con becas	Fondo de Solidaridad
Según educación		
Primaria pública	88,8	89,9
Primaria privada	11,2	10,1
Secundaria pública	94,3	95,5
Secundaria privada	5,7	4,5
Según región de nacimiento		
Montevideo	25,8	26,4
Interior	74,2	73,6
Según sexo		
Mujer	74,7	76,2
Hombre	25,3	23,8
Total	7,1	5,6

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 2012, UDELAR.

Cuadro 3. Características descriptivas de población estudiantil de la FCEA para el total y según educación de padre y madre, 2006-2014

	Total	Educación del padre			Educación de la madre		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Hombre	45,0%	41,1%	39,6%	43,8%	44,8%	53,0%	50,9%
Edad	22,08	22,19	22,30	21,98	21,65	21,94	21,98
Montevideo	64,2%	53,4%	52,8%	65,0%	60,5%	82,2%	77,8%
Casado	0,3%	0,2%	0,3%	0,4%	0,7%	0,3%	0,1%
Trabaja	22,8%	26,1%	28,2%	23,5%	22,5%	15,9%	16,8%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE SGB Y EL FORMULARIO DE INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN, UDELAR.

entre 18 y 25 años, el 7,1 % y el 5,6 % obtuvieron financiamiento por medio de becas de cualquier tipo y del Fondo de Solidaridad, respectivamente. La mayoría de las becas fueron recibidas por: a) jóvenes que asistieron a secundaria pública (94,3 % de las becas y 95,5 % del Fondo de Solidaridad); b) jóvenes provenientes del interior del país (alrededor de 74 % en ambos casos), y c) mujeres (74,7 % de las becas y 76,2 % del Fondo de Solidaridad).¹⁷ Esto sugiere un sesgo progresivo en las políticas de adjudicación de becas, que probablemente actúe como atenuante de la desigualdad educativa.

5.3. Sistema General de Bedelía y formularios de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, UdelAR

Por último, la tercera fuente de datos son los registros administrativos provenientes del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y del formulario de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelAR, que gestiona la Dirección General de Planeamiento. Esta base de datos provee información referida a: 1) el avance y la trayectoria educativa de todos los estudiantes ingresados entre 2006 y 2014 en la carrera de Economía; 2) los antecedentes educativos del estudiante (primaria y secundaria), y 3) la educación y actividad laboral del padre y la madre, entre otros. La ventaja de esta base de datos con respecto a las anteriores es que —además de brindar información sobre la educación de padres y madres

para cada estudiante— cuenta con la trayectoria educativa sistematizada por año cursado, a diferencia de los censos universitarios, que permiten observar un único momento.¹⁸

La muestra original cuenta con 41.464 observaciones. Sin embargo, la base de datos fue depurada para incluir solamente aquellos casos que tuviesen información relativa a las materias cursadas y el año de ingreso o la edad del estudiante. De esta forma, la base seleccionada tiene 6.418 estudiantes de entre 18 y 25 años de edad. Adicionalmente, solo se consideran aquellos casos en los que hay información disponible sobre la educación del padre y la madre, así como referencia sobre el año de comienzo de actividades en la facultad. Los niveles educativos se clasifican de la siguiente manera: a) *bajo* (desde primaria incompleta hasta secundaria incompleta); b) *medio* (desde secundaria completa hasta terciaria incompleta), y c) *alto* (terciaria completa o más).

El cuadro 3 refleja que, en promedio, del total de la subpoblación considerada entre 2006 y 2014, más del 50 % son mujeres, tienen alrededor de 22 años, son mayoritariamente nacidas en Montevideo (64,2 %), el 22,8 % trabaja y una muy baja proporción de los estudiantes están casados (0,3 %). Si se considera tanto el nivel de educación del padre como el de la madre (del hogar), la proporción de estudiantes que trabajan se reduce a medida que aumenta el nivel educativo de los padres —nuevamente, aumentado la

17 Solo se cuenta con información sobre financiamiento en el Censo Universitario de 2012.

18 Una referencia directa en la cual se utiliza esta base de datos para evaluar el efecto del cambio en el plan de estudios de 2012 en la FCEA sobre el desempeño académico es el trabajo en curso de Arim, Goyeneche, Katzkowicz, Sicilia, Vernazza y Zoppolo.

Cuadro 4. Tipo y región donde el estudiante cursó sexto de primaria y secundaria. Total y según educación de padre o madre

	Montevideo		Interior		Exterior	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Total						
Primaria	9,0%	12,7%	53,4%	24,4%	0,3%	0,1%
Secundaria	8,0%	13,9%	49,9%	27,6%	0,4%	0,2%
Educación de la madre						
Primaria						
Bajo	9,5%	8,5%	66,5%	15,1%	0,4%	0,1%
Medio	10,5%	7,8%	7,8%	25,2%	0,5%	0,0%
Alto	7,3%	23,0%	23,0%	40,5%	0,2%	0,2%
Secundaria						
Bajo	9,1%	9,2%	64,5%	16,7%	0,4%	0,2%
Medio	10,3%	7,8%	51,6%	29,4%	0,8%	0,0%
Alto	4,7%	25,8%	23,1%	45,9%	0,2%	0,4%
Educación del padre						
Primaria						
Bajo	10,4%	8,7%	66,9%	13,4%	0,5%	0,0%
Medio	8,3%	19,6%	36,2%	35,5%	0,3%	0,2%
Alto	9,0%	12,7%	53,5%	24,4%	0,3%	0,1%
Secundaria						
Bajo	10,2%	9,1%	66,4%	13,8%	0,4%	0,1%
Medio	5,9%	5,0%	53,4%	34,5%	1,0%	0,2%
Alto	6,3%	21,9%	31,0%	40,3%	0,2%	0,3%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE SGB Y EL FORMULARIO DE INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN, UDELAR.

ventaja de ser un estudiante de tiempo completo y probablemente favoreciendo un mejor desempeño entre jóvenes provenientes de hogares más educados—. Además, se advierte una mayor concentración de estudiantes de Montevideo cuyos padres tienen un nivel educativo alto.

En el cuadro 4 se observa que algo más del 75 % del total de la población estudiantil ha cursado sexto de primaria o sexto de secundaria en el interior del país, principalmente en centros educativos públicos (que abarcan más de un 64 % de la población universitaria de la UdelAR del interior). Esta relación es inversa en el caso de Montevideo, donde es mayor el peso relativo de estudiantes que cursaron en centros educativos

privados (58,5 % en centros de educación primaria privada y 63,5 % en secundaria). La desagregación de los estudiantes según el máximo nivel educativo alcanzado por el padre o la madre muestra que el porcentaje de estudiantes que han cursado en centros educativos privados crece con el nivel educativo de los padres. Lo contrario ocurre en los centros educativos públicos. Entre el 71,7 y el 62,3 % de los estudiantes cuyo padre y madre, respectivamente, alcanzaron un nivel de educación alto cursaron sexto de secundaria en centros privados, mientras que el 25,9 y el 22,9 % cursaron en centros privados cuando el nivel educativo del padre y la madre, respectivamente, es bajo.

6. Principales resultados: movilidad intergeneracional

6.1. Movilidad en Montevideo

6.1.1. Matrices de transición

En el cuadro 5 se presentan los resultados de las matrices de transición, elaboradas con datos de la ECH, según los niveles educativos de la madre y el padre de los jóvenes de entre 18 y 25 años de edad. El resultado del índice M4 sugiere que, considerando tanto el nivel educativo de la madre como el del padre, en términos generales, la movilidad intergeneracional educativa ha tendido a disminuir. Por el contrario, el índice M1 da cuenta de un aumento en la movilidad educativa. De esta forma, mediante el análisis de matrices de transición no es posible obtener resultados robustos que describan los cambios en la movilidad en el período.

Cuadro 5. Índices de movilidad de acuerdo con las matrices de transición por niveles educativos. ECH

	M1(P)	M2(P)	M3(P)	M4(P)
Educación de la madre				
1992	21,5	5,0	0,82	1,8
1997	23,4	11,2	0,80	1,7
2002	26,2	9,1	0,78	1,5
2007	28,7	12,7	0,76	1,4
2012	26,8	13,7	0,77	1,5
Educación del padre				
1992	19,4	10,9	0,8	1,8
1997	21,7	8,4	0,8	1,7
2002	26,4	16,4	0,8	1,5
2007	26,5	14,0	0,8	1,5
2012	24,5	11,9	0,8	1,6

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

En los cuadros 6 y 7 se presentan los índices de movilidad utilizando la información del Censo, para las dos medidas del margen intensivo de la movilidad. En particular, los resultados relativos a la cantidad de materias pendientes de aprobación difieren de los obtenidos con la ECH para Montevideo: el índice M1 disminuye y el M4 aumenta levemente. Por el contrario, si se mide la movilidad según el avance en años en la carrera, el M1 aumenta y el M4 se reduce (educación de la madre) o permanece constante (educación del padre). Por lo tanto, al igual que los resultados que se obtuvieron utilizando la ECH, estos son ambivalentes y no permiten realizar inferencias sobre la movilidad educativa en el margen intensivo.

Cuadro 6. Índices de movilidad de acuerdo con las matrices de transición por niveles educativos. Censo Universitario

Materias que restan por ser aprobadas

	M1(P)	M2(P)	M3(P)	M4(P)
Educación de la madre				
1999	19,9	2,8	0,85	2,3
2006	17,6	3,6	0,86	2,4
2012	16,3	4,0	0,86	2,5
Educación del padre				
1999	19,5	3,0	0,84	2,3
2006	18,1	3,3	0,85	2,3
2012	16,3	2,4	0,86	2,4

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO UNIVERSITARIO, UDELAR.

Por último, en el cuadro 8 se presentan los indicadores que utilizan la base de datos de la FCEA y el SGB, la cual permite conocer la trayectoria educativa de cada estudiante. En este caso —al igual que en el del Censo— se dispone de

Cuadro 7. Índices de movilidad de acuerdo con las matrices de transición por niveles educativos. Censo Universitario

Avance con respecto al año de inscripción en la carrera

	M1(P)	M2(P)	M3(P)	M4(P)
Educación de la madre				
1999	16,3	4,0	0,9	2,5
2006	16,4	2,7	0,9	2,4
2012	17,4	3,0	0,9	2,4
Educación del padre				
1999	14,8	4,4	0,87	2,5
2006	15,0	3,0	0,87	2,4
2012	15,9	4,7	0,87	2,5

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO UNIVERSITARIO, UDELAR.

información sobre el grado de avance en la carrera a partir de la cantidad de materias aprobadas por año, por lo que se obtiene una medida de rezago que refleja el margen intensivo de la movilidad (véase la sección C del Anexo). La información se sintetiza para los estudiantes que estuvieron activos entre 2008 y 2014.

Nuevamente, los indicadores de movilidad no muestran un patrón homogéneo. Al considerar la educación del padre o la madre se observan resultados disímiles: en algunos casos la movilidad es superior si se considera la educación del padre y en otros la de la madre.¹⁹

Cuadro 8. Índices de movilidad de acuerdo con las matrices de transición por niveles educativos. SGB y FCEA

	M1(P)	M2(P)	M3(P)	M4(P)
Madre	33,50	16,10	0,66	1,40
Padre	34,00	-9,90	0,66	0,90

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE DATOS DE SGB Y FORMULARIO DE INGRESO A LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN, UDELAR.

19 En el Anexo Metodológico se detalla la construcción de cada una de las variables de rezago para las distintas fuentes de datos utilizadas.

6.1.2. Modelo de regresión

En esta sección se presentan los resultados de las estimaciones del coeficiente β del modelo de Markov de regresión de primer orden para el estudio de la movilidad intergeneracional para las distintas fuentes de datos.²⁰

Encuesta Continua de Hogares

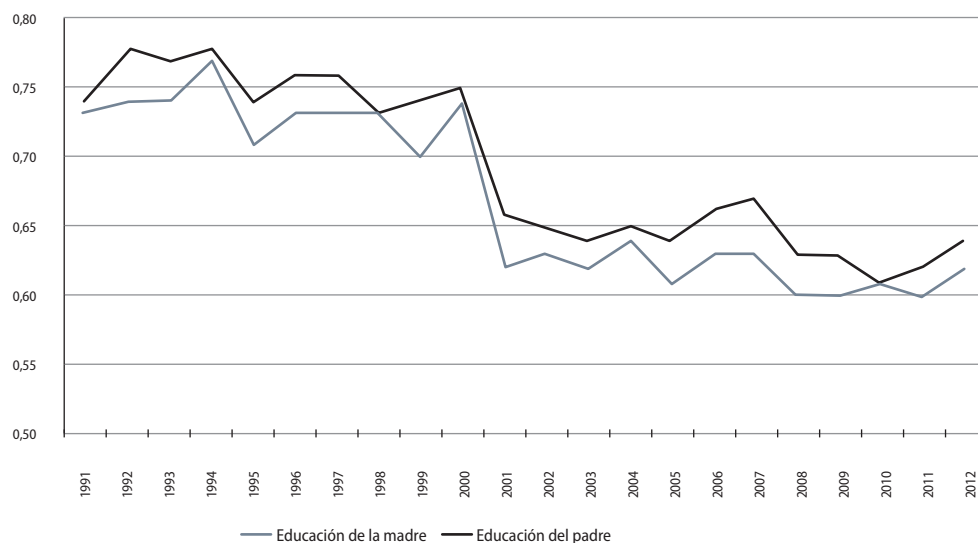
En el gráfico 2 se observa la evolución del indicador de movilidad (expresado como $1-\beta$) para la educación de la madre y del padre (los coeficientes son estadísticamente significativos al 5 %).²¹ Si se considera el nivel educativo de ambos padres, la movilidad en la educación superior tiende a reducirse con el tiempo (1991-2012). Además, se advierte una menor movilidad en términos de la educación de las madres.

La evolución de este indicador refleja que durante la década de 1990 la movilidad en la educación superior permanece relativamente estable, con una leve caída hacia fines del período. Luego, al inicio de la década de 2000 —coincidiendo con la crisis económica—, la movilidad en la educación superior se reduce considerablemente. Esto puede deberse a una mayor tasa de permanencia entre estudiantes con padres o madres de nivel educativo alto (que refleja la mayor resiliencia de los jóvenes de hogares con clima educativo más favorable), lo cual redundaría en una caída de la movilidad. Durante la década de 2000 la tendencia decreciente no logra revertirse y la movilidad permanece estable. Si bien se cuenta con pocos años, a principios de la década de 2010 la movilidad educativa parece haber mejorado. De todas maneras, el dato no es tan alentador frente a la notable evolución que sí presentó la disminución de la pobreza de ingresos en el país en las mismas épocas y el aumento en la inversión educativa, lo que sugiere desigualdades más resistentes en las dimensiones que hacen a la formación de capital humano.

20 En las estimaciones se ajustó un modelo autorregresivo de primer orden censurado, cuyas variables utilizadas como control son la edad del padre y de la madre, dado que es el mejor modelo que se ajusta a los datos (véase el Anexo metodológico). Se efectuaron las estimaciones sin censura para cotejar con el modelo con censura y arrojan resultados que van en el mismo sentido que los presentados en esta sección.

21 Se presentan los resultados de las estimaciones para los años 1992, 1997, 2002, 2007 y 2012. Los resultados para el resto de los años pueden solicitarse a las autoras.

Gráfico 2. Modelo de Markov de primer orden, movilidad educativa intergeneracional. Montevideo, 1991-2012



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

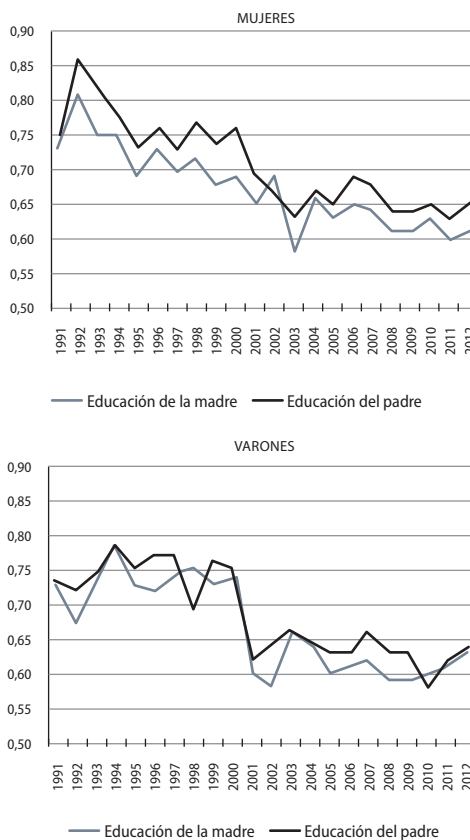
La desagregación por sexo de la movilidad intergeneracional en la educación superior muestra algunas diferencias. Si bien la movilidad disminuye para ambos sexos, la de las mujeres lo hace de forma casi sostenida entre 1991 y 2012, mientras que para los varones presenta un patrón menos uniforme. Al igual que en el caso de la población agregada, la movilidad relativa a la educación de las madres es inferior.

Censos Universitarios 1999, 2007 y 2012

Dado que solo se cuenta con la población estudiantil universitaria, no es posible generar una variable dependiente, como se hizo con la ECH en la sección anterior. Por tal motivo se construyen variables de rezago educativo que, al comparar con el nivel educativo de los padres, reflejan la intensidad en el avance de la carrera universitaria, pero no el carácter extensivo de la movilidad, es decir, si el nivel educativo difiere del de los padres. Como fue mencionado, se emplea una variable de rezago de materias y otra de años en la carrera.

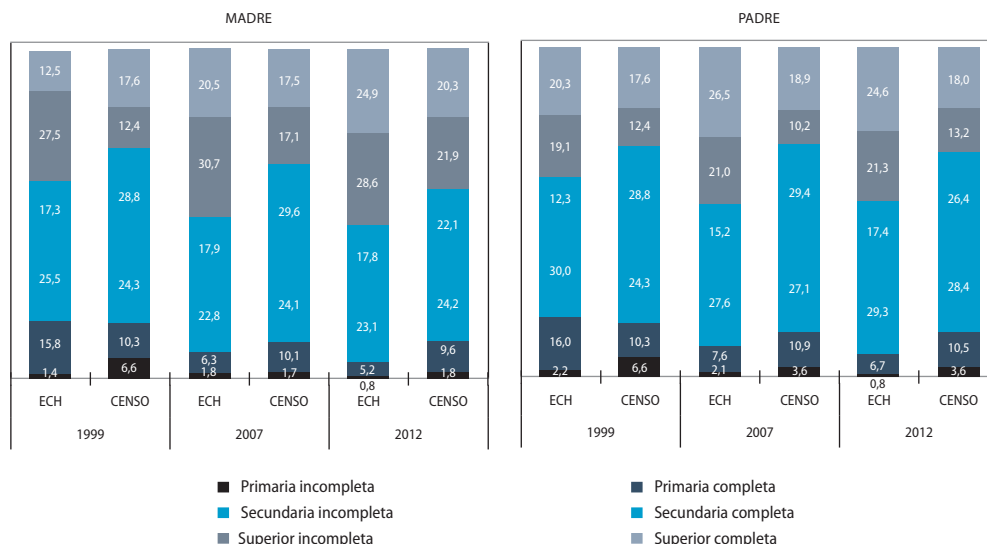
En el gráfico 4 se detallan las diferencias en el nivel educativo de madres y padres entre los datos de la ECH y los del Censo Universitario. Las diferencias al emplear una u otra base de datos son relevantes, principalmente en educación secundaria (incompleta y completa) y en educación superior (incompleta y completa). En el

Gráfico 3. Modelo de Markov de primer orden, movilidad educativa intergeneracional por sexo, 1991-2012



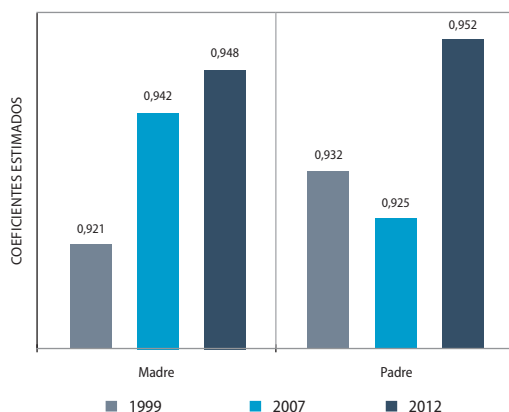
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Gráfico 4. Niveles educativos de padres y madres según el Censo Universitario y la ECH. Jóvenes universitarios de entre 18 y 25 años de Montevideo, 1999, 2007 y 2012



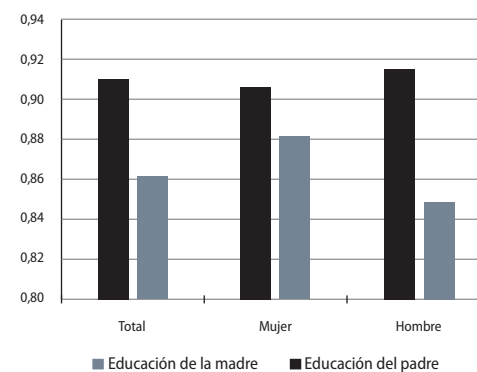
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE, Y EL CENSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, UDELAR.

Gráfico 5. Modelo de Markov de primer orden, movilidad educativa intergeneracional. Total del país, 1999, 2007 y 2012



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Gráfico 6. Modelo de Markov de primer orden, movilidad educativa intergeneracional. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE DATOS DE SGB Y EL FORMULARIO DE INGRESO A LA FCEA, UDELAR.

caso de la ECH, se advierte una subestimación del nivel de educación secundaria de los padres y una sobrestimación del nivel de educación superior. Dichas diferencias pueden afectar los resultados, ya que la población cuyo padre o madre cuenta con algún año de educación superior es de alrededor de 30% según el Censo —excepto para la educación del padre en 2012, que

se incrementa a 42,2%—, mientras que según la ECH esta proporción asciende a más de 40% o incluso de 50%.

La movilidad educativa medida a través del modelo autorregresivo, utilizando los datos del Censo, tiende a incrementarse durante el período considerado, tanto si se toma en cuenta la educación de la madre como la del padre, entre

las que hay escasas diferencias (gráfico 5). Estos datos reflejan que la movilidad de carácter intensivo ha progresado durante los años bajo estudio, y que, una vez que los jóvenes acceden a la educación universitaria, sus avances en la carrera tienden a mejorar entre aquellos cuyos padres tienen niveles educativos relativamente bajos. Esto refuerza la idea de que es necesario enfocar con urgencia sobre la posibilidad de acceso, esto es, sobre las tasas de egreso de la educación media.

Base SGB y Formulario de Ingreso a la FCEA

Las estimaciones de los coeficientes de movilidad intergeneracional para la base de datos de la FCEA se presentan en el gráfico 6. Con estos datos, la movilidad educativa intergeneracional según el grado de avance en la carrera es menor si se toma como referencia el nivel educativo de las madres. Al distinguir entre estudiantes varones y mujeres, se advierte que la movilidad de los varones es superior en términos relativos.

RECUADRO 3 ACCESO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: CONSTRUYENDO AGENCIA CIUDADANA

JUDITH SUTZ*

La formación universitaria es clave para procesos de desarrollo en los que el conocimiento cumple un papel importante. Dicha formación, basada en procesos de aprendizaje estrechamente vinculados con prácticas de investigación, permite a estudiantes universitarios adquirir capacidades de indagación imprescindibles para una utilización creativa de los conocimientos incorporados, así como las condiciones para procurar su renovación.

Los grados en que los procesos de desarrollo apuestan a las capacidades nacionales de producción de conocimiento varían considerablemente. Las formas de aproximarse cuantitativamente a esto son diversas: la proporción de la riqueza nacional destinada a actividades de investigación y desarrollo experimental (I + D/PBI); el espacio laboral principal para los investigadores; el nivel de complejidad de los problemas a los que se enfrentan los graduados universitarios en sus prácticas laborales, lo que a su vez está relacionado con la estructura productiva del país. Uruguay está consistentemente mal posicionado en indicadores de este tipo: su inversión en I + D es del orden del 0,35% del PBI, una de las más bajas de la región; prácticamente el único mercado laboral para los investigadores es el sector público, por la renuencia manifiesta y de larga data del sector empresarial a invertir en I + D; el país no cuenta con prácticas extendidas en Estados Unidos, Europa, Japón y Corea del Sur, como la compra pública tecnológica, que

transforma la demanda de conocimiento del Estado en un vector dinamizador de la investigación y la innovación nacionales.

Es en este marco de débil demanda cognitiva que debe entenderse la situación universitaria, institución imprescindible —nadie lo discute— que se ve sometida a múltiples requerimientos, desde fuera y desde dentro, no pocas veces difícilmente compatibles entre sí. La situación uruguaya tiene una peculiaridad adicional: el 80% del estudiantado universitario y un orden similar de la investigación nacional se concentran en una institución, la Universidad de la República (UdelaR). Situación sorprendente, pues la UdelaR estaba muy golpeada a la salida de la dictadura y en estos 30 años de democracia se crearon otras universidades y varios centros de investigación de primer nivel, amén de fortalecer otros ya existentes, y a pesar de ello el peso de la UdelaR, tanto en enseñanza como en investigación, es ampliamente mayoritario.

La formación avanzada, más allá de cómo el país la utilice o subutilice en un momento dado, es fundamental para un desarrollo humano sustentable. A través de ella y a partir de ella se despliegan capacidades para comprender y actuar en un mundo donde el constante y notable crecimiento del conocimiento genera permanentemente situaciones que exigen reflexividad y creatividad para enfrentarlas con criterios propios. Por eso, si entendemos el pasaje por la universidad como un proceso

formativo que apunta a un incremento de agencia ciudadana en los tiempos que corren, la ampliación del acceso a la universidad y la diversificación de dicho acceso abatiendo barreras, principalmente socioeconómicas y geográficas, es cuestión de democracia.

La afirmación anterior está lejos de ser consensual. No pocos, en buena medida dentro, pero también fuera de la universidad, la consideran un espacio necesariamente restringido. Solo si es objetivamente de élite (aunque el término se rechace en los dichos) dan los números. Tener relativamente pocos estudiantes, decantados a través de procesos diversos de exclusión y filtrado, permite por una parte asegurarles éxito en sus estudios y, por otra, tener una carga docente compatible con actividades de investigación si estas son evaluadas principalmente por número de publicaciones en revistas con altos niveles de exigencia.

No son por cierto esos el espíritu y el discurso de una influyente reforma universitaria a punto de cumplir un siglo en América Latina; tampoco los de un proceso vivido por la Udelar en los últimos años, tendiente a la construcción de una universidad para el desarrollo. Primera preocupación de una universidad para el desarrollo es democratizar el acceso a la educación universitaria. Esta preocupación tiene varias puntas. En un país como Uruguay, donde para prácticamente la mitad de la población estudiar en la universidad implicaba viajar a Montevideo, construir universidad en el interior era prioridad. Ello se hizo cuidando que la enseñanza impartida fuera verdaderamente universitaria, es decir, a partir de estructuras sólidas de investigación. Los resultados de esta orientación incluyen la creación en el interior de unas treinta nuevas opciones conducentes a títulos terciarios. Varias de ellas contemplan especificidades regionales, como es el caso de la Licenciatura en Recursos Forestales en Rivera y Tacuarembó o las Licenciaturas en Diseño de Paisaje y en Turismo en Rocha, Maldonado y Treinta y Tres. Se crearon alrededor de cincuenta grupos de investigación en los diversos departamentos, con más de doscientos docentes de alta dedicación abocados a tareas de enseñanza, investigación y extensión universitaria.

Varios de estos grupos trabajan en estructuras conjuntas entre la Udelar y otras instituciones, como, por ejemplo, el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias. También se prestó atención a la necesaria flexibilización curricular a través de los ciclos iniciales optativos, para dar tiempo a afinar la esperablemente tentativa orientación vocacional de los estudiantes.

¿Con qué experiencia universitaria familiar ingresaban los estudiantes a la Udelar? El Censo de Estudiantes de 2012 muestra que el 54% de estos estudiantes eran los primeros de su familia en acceder a la educación universitaria. El crecimiento de la matrícula, entre otras cosas, indicaba que estaban ingresando estudiantes de estratos socioeconómicos que antes no llegaban al liceo. Apoyos diversos a efectos de evitar desvinculaciones tempranas se hacían así imperativos. Fueron implementadas varias modalidades de acompañamiento; una de ellas, las tutorías entre pares, apelaba a la solidaridad intergeneracional. Junto con esto, flexibilizaciones múltiples favorecieron el arraigo en la universidad. Se aprobó una ordenanza de grado que facilitó los tránsitos de una carrera a otra; se diversificaron las modalidades de enseñanza, tomando en cuenta la gran proporción de estudiantes que trabajan al menos media jornada. No solo creció la matrícula; crecieron los egresos. Estos, que se ubicaban en el entorno de los cuatro mil quinientos en 2006, fueron dos mil más en 2012.

No es fácil construir universidad para el desarrollo. No es fácil compatibilizar de forma eficiente recursos escasos, investigación de calidad, enseñanza de calidad, diversificada y flexible, a la cual accedan cada vez más estudiantes, en particular aquellos que son los primeros en sus familias en llegar a la universidad, culminando sus estudios en tiempos razonables. Seguramente no es suficiente, pero sí necesario para un desarrollo humano sustentable en la sociedad del conocimiento, que sean mayoría los jóvenes que acceden al conocimiento avanzado, en todas las direcciones en que este se cultiva. Esto, entre otras cosas, auspicia un ejercicio real de ciudadanía. Por eso, impulsar universidades para el desarrollo e impulsar en el ámbito nacional las condiciones que les permitan florecer y ser aprovechadas es también cuestión de democracia.

* Coordinadora académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República

7. Comentarios finales

El estudio de la desigualdad en educación es central en la reflexión sobre desarrollo humano, dado que, más allá de sus derivaciones sobre la economía y la sociedad en su conjunto, el acceso a la educación es un valor en sí mismo para la consecución de una vida decente. El acceso a la educación básica, que en otros países es aún una deuda, se cumple satisfactoriamente en Uruguay, mientras que los problemas más acuciantes de desigualdad —tanto en términos de desempeño académico como en términos de cobertura y abandono— se localizan en el ciclo medio superior y en la educación terciaria y universitaria. En este trabajo nos concentramos en el análisis de la desigualdad educativa universitaria.

El análisis de la movilidad intergeneracional en educación superior para Uruguay enfrenta una limitación importante: la inexistencia de antecedentes específicos sobre el tema. La literatura en el área se ha enfocado principalmente en los niveles iniciales del ciclo educativo, debido a su impacto en la trayectoria educacional de las personas. En este sentido, si bien la existencia de una desigualdad persistente entre generaciones se advierte en los datos, no es posible determinar si la situación es más positiva que en otros contextos similares (típicamente, en otros países de la región).

En este sentido, resulta particularmente relevante el propósito de generar información válida y confiable sobre las trayectorias educativas de los jóvenes, procurando entender los modos en que las estructuras de los hogares afectan las posibilidades de niños y jóvenes, a fin de poder diseñar políticas basadas en evidencia para romper el círculo de reproducción de la desigualdad.

Los hallazgos sobre desigualdad intergeneracional en las últimas décadas en Uruguay son ambiguos. De acuerdo con la información proveniente de la ECH en Montevideo, la movilidad educativa se redujo entre 1991 y 2012. Debido a la naturaleza de la información que recaba dicha encuesta, el concepto de *movilidad educativa* basado en sus datos se refiere al avance en el *nivel*

educativo; es decir, a la relación entre el nivel educativo de los padres de un individuo y su acceso a la educación superior.

Por su parte, el análisis de los datos censales sugiere que la movilidad educativa aumenta en el período. Los datos del Censo permiten evaluar otro tipo de movilidad: el *grado de avance* (o margen intensivo de movilidad) de aquellos que asisten a la educación superior, con relación al nivel educativo de sus padres. Por último, los datos de la FCEA reflejan que la movilidad difiere según el sexo de los estudiantes, ya que es menor para los varones. Cabe aquí señalar que cada vez ingresa en la educación superior un mayor número absoluto de mujeres que de hombres, y tal vez exista entre ellas mayor heterogeneidad. Asimismo, las mujeres que acceden hoy a la educación superior provienen de hogares con menor dotación de educación superior de sus padres en comparación con los hogares de los varones.²²

Otro elemento para tomar en consideración es que el estudio se restringe a la educación universitaria; es decir, a una población con características específicas, lo cual puede generar sesgo de selección muestral en las distintas fuentes de información. Esto se debe a que una parte muy importante de la población de entre 18 y 25 años de edad no accede a la universidad, aun habiendo completado la educación secundaria, o bien una parte de la población deserta en los niveles educativos previos. Por tal motivo, complementar este tipo de trabajo con análisis de movilidad intergeneracional que utilicen registros educativos de los niveles que anteceden a la educación superior permitirá obtener una visión más comprehensiva de los movimientos que ocurren entre las generaciones en materia de educación.

22 De acuerdo con información del Censo Universitario, en los estudiantes hombres la proporción de madre o padre con educación superior (completa o incompleta) es mayor que en las estudiantes mujeres (Carbajal, 2015).

Por otra parte, para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación superior uruguaya es indispensable igualar la línea de partida: la educación media, comenzando por un elemento tan básico como la culminación del ciclo para la totalidad de los jóvenes —meta hoy muy lejana en el país— y pasando por todos los desafíos que implica motivar a los adolescentes a no abandonar las aulas. Las experiencias en otros contextos son diversas, con ejemplos para estudiar y adaptar al contexto local —sea en términos de motivación por cambios en contenidos curriculares, por flexibilización de los formatos de los ciclos o por incentivos de tipo económico—.

Cabe señalar que la influencia del nivel educativo de las madres no muestra diferencias sustantivas con la del nivel educativo paterno. Este factor separa al nivel educativo superior de etapas educativas más tempranas, en las cuales el acompañamiento del adulto es directo. Esto indica que, en el nivel educativo superior, la influencia de los padres es en gran medida de aspiraciones más que de acompañamiento en el estudio. El clima educativo del hogar funciona principalmente como motivación de aspiraciones para los hijos.

Otro rasgo que distingue a la población universitaria es el tipo de centro educativo y la región (Montevideo o interior) donde el estudiante cursó sus estudios de primaria y secundaria. El primer aspecto puede considerarse como una

proxy de las características socioeconómicas y del *background* familiar del estudiante. El rendimiento en la universidad podría estar relacionado con las características de los centros educativos en las etapas más tempranas de formación primaria y secundaria. No obstante, las políticas que contribuyen a revertir estas diferencias en términos de las *oportunidades* intrínsecas de los estudiantes al ingresar en las carreras parecerían ser beneficiosas. De hecho, el análisis empírico realizado indica que algunos factores pueden colaborar en la reducción de la desigualdad intergeneracional. En particular, las becas estudiantiles de ayuda económica tienen un efecto positivo y progresivo en los avances de los hijos con respecto a sus padres.

Por último, es importante señalar que los datos analizados tienen limitaciones: tanto la ECH como el Censo impiden el seguimiento de las trayectorias educativas de los individuos, a diferencia de los datos del Sistema de Gestión de Beldías (SGB) y el formulario de ingreso de la FCEA de la UdelaR. La posibilidad (hoy inaccesible en Uruguay) de estudiar las trayectorias educativas ampliadas con datos de otros establecimientos de educación superior —incluidos los de nivel terciario no universitario— y de historiales de educación media de los individuos permitiría analizar de mejor manera las dinámicas de brechas educativas entre grupos sociales.

Anexo metodológico*

Algunas precisiones sobre las fuentes de datos analizadas

Se detallan a continuación las características y los procesamientos llevados a cabo sobre las distintas fuentes de datos utilizadas en el presente trabajo para construir la muestra y las variables. Se describen las decisiones tomadas con el objeto de lograr la comparabilidad y la homogeneización de las tres bases de datos.

En términos generales, en las tres fuentes de información utilizadas se restringe la muestra a la población de entre 18 y 25 años de edad para contar con información comparable. En la medida en que no existe una edad reglamentaria de finalización de la carrera, la elección de este tramo etario se basa en un análisis de sensibilidad que toma en cuenta la proporción de jóvenes que viven con sus padres, según la ECH, y la duración promedio de las carreras de la UdelaR (entre seis y siete años).²³

De esta manera se observa que, de acuerdo con la ECH, si se utiliza como límite superior los 27 años de edad, la proporción de jóvenes que viven con alguno de sus padres es de aproximadamente seis puntos porcentuales menos que si se toma el umbral de 25 años de edad (Carbajal, 2013).²⁴ Además, el Censo refleja que el 60% de la población universitaria se concentra en el tramo

de 18 a 25 años de edad para los tres años con los que se cuenta información.

Base de datos de la Encuesta Continua de Hogares (1990-2013)

La Encuesta Continua de Hogares (ECH) que releva mensualmente el Instituto Nacional de Estadística (INE) contiene información sobre las principales características socioeconómicas de la población uruguaya con cobertura para todo el territorio nacional: condición de vida, ingresos, información socioeconómica de los individuos en los hogares. La comparabilidad de las distintas bases de datos es posible debido a la homogeneización de las muestras y variables para los años considerados (1990-2013).²⁵ En particular, el trabajo toma en cuenta exclusivamente la población de jóvenes residentes en Montevideo, ya que no es posible identificar la educación de los padres si los jóvenes no residen con alguno de ellos.

De esta forma, para cada año se construye una submuestra que comprende a los hogares que tienen al menos un joven de entre 18 y 25 años que vive con sus padres en Montevideo y que declara ser estudiante universitario. Se emplearon las variables relacionadas con características individuales y del hogar (variables dicotómicas que reflejan el sexo, si está casado, si está ocupado y asiste a la educación universitaria, si tiene hijos, entre otras) y con el nivel de educación y los ingresos.

Cabe formular algunas aclaraciones sobre las variables de educación utilizadas. Por un lado, se construye una variable que refleja el nivel educa-

* Para consultar sobre los resultados de las estimaciones de modelos de regresión y los tests estadísticos de las estimaciones, comunicarse con las autoras.

23 En general, la muestra se restringe para aquellos jóvenes que no asisten a educación secundaria. Respecto al límite inferior de la edad, se elige 18 años, ya que para entonces reglamentariamente la mayoría de los jóvenes deberían haber completado la educación secundaria. De hecho, de acuerdo con la información del Censo Universitario, la proporción de estudiantes de 17 años de edad es baja; representa en promedio alrededor de un 0,07% del total.

24 A su vez, en Carbajal (2013) se advierte que, de acuerdo con la ECH, el mayor salto en la proporción de jóvenes universitarios de Montevideo que culminaron la carrera universitaria se da a los 24 años de edad.

25 Desde el año 2006, entre otros cambios metodológicos de relevancia, la ECH tiene cobertura nacional. Las zonas urbanas cubiertas por la ECH representan alrededor del 80% del total de la población, una proporción comparable a la de la muestra que cubre a la población comprendida en las zonas urbanas de 5000 habitantes o más.

tivo de los individuos en seis niveles, combinando primaria, secundaria y superior con nivel incompleto o completo. Por otro lado, la definición de padre o madre se realiza según la pregunta referida a la relación de parentesco del hogar, que contempla la relación de cada integrante con el jefe del hogar. Hasta el año 2000, la ECH no permitía conocer directamente el vínculo del jefe y su cónyuge con los hijos, ya que solo era posible identificar a los hijos del jefe de hogar. Como criterio se considera que en esos años, si el jefe vive con el cónyuge, el joven es hijo de ambos y, por lo tanto, la educación del padre y de la madre se atribuyen a la del jefe y su cónyuge. En cambio, desde 2001 es posible realizar una identificación más precisa del parentesco, ya que la pregunta sobre relación de parentesco incluye más opciones: la persona es jefe, cónyuge, hijo de ambos, solo hijo del jefe o solo hijo del cónyuge.

En ese sentido, dado que es necesario que tanto el joven como sus padres vivan en un mismo hogar para poder conocer la educación del padre o la madre, junto con la alta concentración de oferta universitaria en la capital del país (en 2013 el 94,4% de los alumnos matriculados en carreras de la UdeLaR se encuentran en Montevideo, según Baptista y Tenenbaum, 2013), se emplea una muestra que contempla únicamente a Montevideo.

Censo Universitario

Se utilizan los microdatos de los Censos de Estudiantes Universitarios para los años 1999, 2007 y 2012. Dicha información es de cobertura nacional y abarca la totalidad de los estudiantes de la UdeLaR. Entre las principales ventajas de esta fuente de información se encuentra el acceso al nivel educativo de los padres de los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia. Como contracara, no permite analizar a la población joven no universitaria para el tramo etario de 18 a 25 años de edad ni a los estudiantes de universidades privadas. No obstante, esta fuente de información contempla algo más de un 80% del total de la matrícula universitaria (véase el cuadro A.1).

Se considera a los estudiantes de entre 18 y 25 años de edad que cursan carreras de grado. Si el estudiante cursa más de una carrera universitaria, se restringe la muestra para cada año a la carrera principal, entendida como aquella en la que tiene mayor cantidad de materias aprobadas. En caso de que tenga la misma cantidad de materias aprobadas en dos carreras, se ha optado

Cuadro A.1. Matrícula universitaria por forma de administración

	UdeLaR	Privadas	Participación UdeLaR
2000	70.156	8.478	89,2%
2007	81.774	14.273	85,1%
2012	85.905	20.140	81,0%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN LOS ANUARIOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC).

por considerar como principal aquella en la que asiste a clase mayor cantidad de horas o en la que ha aprobado la última materia.

Por otro lado, para captar la educación del padre o la madre se construyen seis variables, una para cada nivel de educación, en función del máximo alcanzado (al igual que en la ECH, se combinan primaria, secundaria y superior con incompleta y completa). Asimismo, se construyen variables *dummies* —que señalan si el estudiante, su padre o su madre están ocupados, si nació en Montevideo, si es casado— que se emplean como covariables en las regresiones.

Para reflejar el desempeño académico del estudiante, según el grado de avance o rezago en la carrera universitaria, en el análisis de movilidad se construyen y analizan dos medidas alternativas: 1) la variable de rezago en materias aprobadas, que contempla la proporción de materias que le correspondería para no estar rezagado en la carrera de acuerdo con los años que hace que ingresó a la facultad; 2) la variable de rezago a partir de la diferencia en términos de años, que se construye como la diferencia entre los años que tendría que haber aprobado (dado el año de ingreso a la universidad) y los que efectivamente aprobó.

En los cuadros B.4 y B.5 se presentan algunas características del estudiante y de la educación del padre y la madre, de acuerdo con umbrales de las variables de rezago en materias y en años, respectivamente. Como puede verse, tanto la proporción de varones como la edad se incrementan a medida que lo hace el rezago. Si el estudiante tiene hijos o está ocupado también se relacionan con un mayor rezago relativo. Las variables que reflejan si nació o vive en Montevideo y si estudió primaria o secundaria en una institución pública no presentan un patrón consistente para todos los años.

Al considerar el nivel educativo y la ocupación del padre o la madre, se advierte que la proporción de estudiantes cuyos padres tienen menores niveles educativos aumenta con el rezago. Por

el contrario, el porcentaje de estudiantes cuyos padres cuentan con nivel de educación superior se reduce si crece el rezago del estudiante. Asimismo, la proporción de estudiantes cuya madre o padre están ocupados se reduce si el rezago relativo es mayor.

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

Se emplea una base de registros administrativos proveniente de la unión de dos fuentes de información para las cohortes de estudiantes entre 2008 y 2014: a) registros del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) que proveen información sobre la trayectoria académica del estudiante (cursos a los que se inscribe y aprueba), y b) formulario de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, a cargo de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan), que releva diversas características socioeconómicas del estudiante al ingresar a la carrera. Dichas bases provistas por la FCEA contienen información sistematizada y comparable entre los años considerados.

La muestra fue depurada de algunos registros repetidos de la base original y se restringe a estudiantes de entre 18 y 25 años de edad. Para dicho grupo se cuenta con información relativa al año de ingreso a la carrera, la educación del padre o la madre (si esta tiene valor *missing* no fue contemplada en la muestra) y que tenga con-

sistencia la edad que reporta con el año en que ingresó en la carrera.

A partir de la información del SGB, se construye una variable que refleja el resultado académico del estudiante de acuerdo con el avance en la carrera en función de la cantidad de materias aprobadas por año en que está en la Facultad para las cuatro carreras de la FCEA (Licenciatura en Estadística, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Contabilidad y Licenciatura en Administración).

Asimismo, sobre la base del formulario de ingreso se cuenta con la educación de la madre y/o el padre del estudiante en tres niveles, según el máximo nivel educativo alcanzado (bajo: desde primaria incompleta hasta media incompleta; medio: hasta educación terciaria o universitaria incompleta; alto: educación terciaria o universitaria completa). Entre otras variables, se construye una dicotómica que refleja si el estudiante trabaja (= 1 si trabaja, 0 en otro caso), si es casado (= 1 si es casado, 0 en otro caso), edad (reportada por el estudiante al momento de la inscripción de acuerdo con los registros del SGB; si su valor es *missing* se completa con la edad según su fecha de nacimiento), si es varón (= 1 si es varón, 0 si es mujer), si nació en Montevideo (= 1 si nació en Montevideo, 0 en otro caso). También se analiza dónde estudió sexto de primaria o secundaria (esta información contempla si la institución educativa era pública o privada y si era en Montevideo o en el interior o exterior del país).

Anexo estadístico

Cuadros y gráficos

Cuadro B.1. Jóvenes de 18 a 25 años de edad según características individuales

Población de 18 a 25 años de edad	Observaciones	Sexo		Edad		Casado		Asiste a educación universitaria		Ocupado		Asiste y está ocupado	
		Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar
1991	2.613	0,52	0,50	21,01	2,23	0,05	0,21	0,43	0,50	0,59	0,49	0,17	0,37
1992	2.456	0,51	0,50	20,96	2,21	0,04	0,20	0,44	0,50	0,60	0,49	0,18	0,38
1997	2.769	0,53	0,50	21,10	2,22	0,05	0,21	0,40	0,49	0,59	0,49	0,16	0,37
2002	2.606	0,52	0,50	21,16	2,29	0,04	0,21	0,53	0,50	0,46	0,50	0,17	0,37
2007	4.370	0,54	0,50	21,11	2,23	0,04	0,19	0,53	0,50	0,53	0,50	0,22	0,41
2012	3.587	0,53	0,50	21,23	2,22	0,05	0,22	0,51	0,50	0,57	0,49	0,23	0,42
	2.456			21,1		4,5		47,2		55,6		18,6	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Cuadro B.2. Estudiantes universitarios de 18 a 25 años de edad según características individuales

Observaciones		Sexo		Edad		Casado		Asiste y está ocupado	
		Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar	Promedio	Desvío estándar
1991	812	0,45	0,50	20,00	5,38	0,02	0,15	0,41	0,49
1992	807	0,47	0,50	19,66	5,50	0,02	0,13	0,45	0,50
1997	771	0,43	0,50	19,88	5,46	0,02	0,16	0,43	0,49
2002	1.134	0,43	0,50	20,03	4,82	0,01	0,12	0,35	0,48
2007	1.635	0,46	0,50	21,16	6,29	0,03	0,18	0,43	0,50
2012	1.357	0,47	0,50	21,18	6,03	0,03	0,16	0,46	0,50
		0,45		20,32		0,02		0,422	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Cuadro B.3. Características de los estudiantes universitarios entre 18 a 25 años de edad según características individuales

Años de educación ambos	Madre con educación terciaria (completa o incompleta)	Padre con educación terciaria (completa o incompleta)	Asiste a universidad pública	Madre ocupada	Padre ocupado	Estudiante ocupado
11,74	18,7%	15,6%	96,1%	57,7%	87,4%	60,2%
11,83	18,5%	12,6%	93,9%	56,2%	85,9%	62,8%
12,63	22,5%	17,6%	91,2%	63,4%	84,6%	57,0%
13,27	28,2%	20,4%	83,8%	71,5%	87,5%	58,2%
13,42	28,8%	19,0%	90,3%	75,3%	88,3%	62,4%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Cuadro B.4. Características del estudiante y educación del padre o la madre según el rezago en materias aprobadas

	1999				2007				2012			
	0%	1%-33%	34%-67%	68%-100%	0%	1%-33%	34%-67%	68%-100%	0%	1%-33%	34%-67%	68%-100%
Características del estudiante												
N	14.038	13.925	18.133	12.498	14.904	20.134	22.802	16.569	17.361	19.325	20.634	20.620
% de hombres	36%	36%	39%	41%	37%	35%	38%	42%	36%	35%	38%	37%
Edad	22,40	26,94	26,92	27,28	21,68	26,46	26,60	26,62	22,37	27,39	27,58	26,65
% que vive en Montevideo	84%	85%	86%	85%	71%	84%	85%	86%	73%	77%	78%	79%
% que nació en Montevideo	65%	68%	68%	66%	60%	64%	63%	64%	58%	62%	61%	60%
% que tiene hijos	7%	15%	15%	18%	7%	13%	14%	15%	7%	14%	15%	13%
% de ocupados	40%	63%	66%	74%	31%	61%	61%	67%	38%	67%	69%	65%
% que hizo primaria pública	65%	61%	65%	68%	64%	62%	65%	67%	67%	64%	66%	68%
% que hizo secundaria pública	61%	59%	63%	68%	66%	59%	63%	68%	72%	68%	71%	74%
Características del padre												
Sin instrucción (%)	0,3%	0,3%	0,4%	1%	1%	0,3%	0,3%	0,5%	1%	0,5%	0,3%	0,5%
Primaria incompleta (%)	7%	8%	9%	10%	2%	6%	7%	8%	5%	6%	6%	6%
Primaria completa (%)	11%	12%	14%	15%	15%	12%	13%	15%	13%	11%	12%	12%
Secundaria incompleta (%)	25%	21%	23%	24%	28%	24%	26%	27%	29%	25%	26%	28%
Secundaria completa (%)	29%	28%	28%	29%	28%	29%	29%	30%	26%	26%	27%	27%
Terciaria incompleta (%)	11%	12%	11%	11%	9%	10%	10%	9%	11%	13%	13%	12%
Terciaria completa (%)	16%	18%	15%	11%	16%	19%	15%	11%	15%	19%	15%	14%
Ocupado (%)	92%	92%	91%	90%	93%	91%	90%	89%	83%	75%	74%	75%
Características de la madre												
Sin instrucción (%)	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	1%	0,3%	0,3%	0,4%	0,3%	0,2%	0,2%	0,3%
Primaria incompleta (%)	5%	6%	7%	8%	1%	4%	4%	5%	3%	4%	4%	4%
Primaria completa (%)	12%	13%	15%	17%	14%	12%	13%	15%	13%	11%	12%	12%
Secundaria incompleta (%)	22%	19%	20%	22%	26%	22%	24%	26%	25%	22%	24%	25%
Secundaria completa (%)	27%	28%	28%	27%	28%	29%	30%	29%	22%	23%	24%	24%

	1999				2007				2012			
	0 %	1%-33 %	34%-67 %	68%-100 %	0 %	1%-33 %	34%-67 %	68%-100 %	0 %	1%-33 %	34%-67 %	68%-100 %
Terciaria incompleta (%)	21%	22%	20%	18%	15%	17%	16%	14%	20%	22%	20%	19%
Terciaria completa (%)	12%	12%	10%	8%	15%	15%	13%	10%	18%	19%	16%	15%
Ocupada (%)	70%	68%	68%	68%	75%	73%	72%	70%	70%	63%	62%	63%

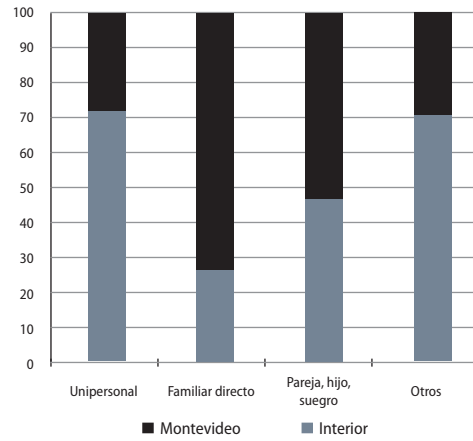
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1999, 2007 Y 2012, UDELAR.

Cuadro B.5. Características del estudiante y educación del padre o madre según el rezago en años aprobados

	1999				2007				2012			
	0	1-2 años	3-5 años	Más de 5 años	0	1-2 años	3-5 años	Más de 5 años	0	1-2 años	3-5 años	Más de 5 años
Características del estudiante												
N	16.907	19.699	13.618	13.599	15.807	27.672	18.484	15.372	20.320	26.080	18.446	18.159
% hombres	35%	37%	39%	42%	36%	37%	39%	39%	36%	36%	37%	37%
Edad	21,98	23,81	26,51	33,27	21,46	23,37	26,40	33,08	22,19	23,77	26,22	33,13
% que vive en Montevideo	84%	86%	86%	85%	72%	84%	86%	85%	74%	75%	81%	80%
% que nació en Montevideo	65%	66%	67%	69%	60%	62%	64%	67%	58%	58%	62%	65%
% que tiene hijos	6%	7%	11%	36%	7%	7%	11%	31%	7%	8%	9%	29%
% de ocupados	37%	53%	71%	86%	28%	45%	70%	86%	36%	50%	72%	87%
% que hizo primaria pública	64%	65%	65%	64%	64%	63%	65%	67%	66%	67%	65%	66%
% que hizo secundaria pública	60%	61%	65%	67%	66%	62%	63%	65%	71%	71%	72%	71%
Características del padre												
Sin instrucción (%)	0,3%	0,3%	0,4%	1%	1%	0,3%	0,3%	0,6%	0%	0,4%	0,4%	0,5%
Primaria incompleta (%)	7%	7%	9%	12%	2%	6%	7%	10%	5%	5%	5%	9%
Primaria completa (%)	11%	12%	13%	17%	15%	12%	13%	16%	13%	12%	11%	13%
Secundaria incompleta (%)	24%	24%	23%	20%	29%	26%	26%	23%	28%	27%	28%	24%
Secundaria completa (%)	29%	28%	28%	28%	28%	29%	30%	29%	26%	26%	27%	27%
Terciaria incompleta (%)	12%	12%	11%	10%	9%	10%	10%	10%	12%	12%	13%	13%
Terciaria completa (%)	17%	16%	15%	12%	16%	17%	15%	13%	16%	17%	16%	14%
Ocupado (%)	92%	92%	92%	88%	93%	93%	91%	83%	83%	82%	78%	62%
Características de la madre												
Sin instrucción (%)	0,2%	0,2%	0,2%	0,6%	1%	0,2%	0,3%	0,5%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%
Primaria incompleta (%)	5%	6%	7%	10%	1%	3%	4%	7%	3%	3%	3%	6%
Primaria completa (%)	12%	12%	15%	20%	13%	12%	13%	17%	12%	11%	11%	14%
Secundaria incompleta (%)	22%	21%	20%	18%	27%	24%	24%	22%	25%	25%	24%	23%
Secundaria completa (%)	27%	28%	27%	27%	27%	29%	30%	30%	21%	23%	23%	25%
Terciaria incompleta (%)	22%	21%	21%	17%	15%	16%	16%	15%	20%	20%	21%	20%
Terciaria completa (%)	12%	11%	10%	7%	16%	16%	12%	9%	19%	18%	17%	13%
Ocupada (%)	69%	70%	69%	63%	75%	75%	72%	63%	71%	70%	67%	49%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DEL CENSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1999, 2007 Y 2012, UDELAR.

Gráfico B.1. Composición del hogar según área geográfica de procedencia (Montevideo o interior) para estudiantes que nacieron en el interior del país (año 2012)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LA ECH, INE.

Bibliografía

- ALON, S. (2009). «The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation». *American Sociological Review*, vol. 74, n.º 5, pp. 731-755.
- ALON, S., y M. TIENDA (2007). «Diversity, Opportunity and the Shifting Meritocracy in Higher Education». *American Sociological Review*, vol. 72, n.º 4, pp. 487-511.
- ANAND, S., y A. SEN (2000). «The income component of the human development index». *Journal of Human Development*, vol. 1, n.º 1, pp. 83-106.
- ANDERSEN, L. (2001). *Social Mobility in Latin America: Links with Adolescent Schooling*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank, IDB Working Paper n.º 146.
- ANEP (2014). *Primer informe Uruguay en PISA 2012*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central.
- APPADURAI, A. (2004). «The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition». En R. VIJAYENDRA y M. WALTON (eds.). *Culture and Public Action*. Washington D.C.: World Bank, pp. 59-84.
- BALCÁZAR, C. F., A. NARAYAN y S. TIWARI (2015). *Born with a silver spoon: inequality in educational achievement across the world*. Washington D.C.: World Bank, Policy Research Working Paper n.º 7152.
- BAPTISTA, B., y V. TENENBAUM (2013). «Relevamiento de capacidades relativas a la formación terciaria en áreas claves para el desarrollo de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC)». Montevideo: UTEC, Documento Técnico, Consultoría.
- BARROS, R. PAES DE, F. H. G. FERREIRA, J. R. MOLINAS VEGA y J. SAAVEDRA CHANDUVI (con la colaboración de M. CARVALLO, S. FRANCO, S. FREIJE y J. GIGNOUX) (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial, edición de conferencia disponible en <http://sitere-sources.worldbank.org/LACINSPANISHEXT/Resources/Book_IOH.pdf>.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital*, Nueva York: Columbia University Press para el National Bureau of Economic Research.
- BEDARD, K., y C. FERRALL (2003). «Wage and test score dispersion: some international evidence». *Economics of education review*, vol. 22, n.º 1, pp. 31-43.
- BEHRMAN, J. R., A. GAVIRIA y M. SZÉKELY (2001). «Intergenerational Mobility in Latin America». *Economía*, vol. 2, n.º 1, pp. 1-31.
- BEHRMAN, J., N. BIRDSALL y M. SZÉKELY (1998). *Intergenerational schooling mobility and macro conditions and schooling Policies in Latin America*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank, Working Paper n.º 386, disponible en <<http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/pe/2010/07213.pdf>>.
- BENAVIDES, M., y M. ESTESSE (2012). «Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares». En R. CUENCA (ed.). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 51-92.
- BJÖRKLUND, A., K. HEDEROS ERIKSSON y M. JÄNTTI (2010). «IQ and family background: Are associations strong or weak?». *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, vol. 10, n.º 1.
- BLACK, S. E., y P. J. DEVEREUX (2011). «Recent developments in intergenerational mobility». *Handbook of labor economics*, vol. 4, pp. 1487-1541.
- BLACK, S. E., P. J. DEVEREUX y K. G. SALVANES (2009). «Like father, like son? A note on the intergenerational transmission of IQ scores». *Economics Letters*, vol. 105, n.º 1, pp. 138-140.
- BLANDEN, J., y S. MACHIN (2004). «Educational inequality and the expansion of UK higher education». *Scottish Journal of Political Economy*, vol. 51, n.º 2, pp. 230-249.
- BLAU, F., y L. M. KAHN (2005). «Do cognitive test scores explain higher US wage inequality?».

- Review of Economics and Statistics*, vol. 87, n.º 1, pp. 184-193.
- BOWLES, S., y H. GINTIS (2002). «The inheritance of inequality». *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, n.º 3, pp. 3-30.
- BOWLES, S., H. GINTIS y M. OSBORNE (2001). «The determinants of earnings: A behavioral approach». *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n.º 4, pp. 1137-1176.
- BRATTI, M., D. CHECCHI y G. DE BLASIO (2008). «Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy». *Labour*, vol. 22, n.º 1, pp. 53-88.
- BRUNORI, P., V. PERAGINE y L. SERLENGA (2012). «Fairness in education: The Italian university before and after the reform». *Economics of Education Review*, vol. 31, n.º 5, pp. 764-777.
- CARBAJAL, F. (2013). «Movilidad intergeneracional en la educación universitaria. Un estudio para Uruguay». Montevideo: INEEd, Concurso para investigadores jóvenes «El Informe de Educación de la CIDE 50 años después».
- CHECCHI, D., A. ICHINO y A. RUSTICHINI (1999). «More equal but less mobile?: Education financing and intergenerational mobility in Italy and in the US». *Journal of Public Economics*, vol. 74, n.º 3, pp. 351-393.
- CIPOLLONE, P., y F. CINGANO (2007). *University Drop-Out. The Case of Italy*. Roma: Banca d'Italia, serie Temi di Discussione, n.º 626, disponible en <http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/temi-discussione/2007/2007-0626/en_tema_626.pdf>.
- CONCONI, A., G. CRUCES, S. OLIVIERI y R. SÁNCHEZ (2008). «Eppur si muove? Movilidad, pobreza y desigualdad en América Latina». *Económica*, vol. LIV, n.º 1-2, pp. 121-159.
- CRUCES, G., C. GARCÍA-DOMENECH y L. GASPARINI (2011). *Inequality in education. Evidence for Latin America*. Helsinki: UNU-WIDER, Working Paper n.º 2011/93.
- DELANEY, L., C. HARMON y C. REDMOND (2011). «Parental education, grade attainment and earnings expectations among university students». *Economics of Education Review*, vol. 30, n.º 6, pp. 1136-1152.
- ERIKSON, R., y J. H. GOLDTHORPE (2002). «Intergenerational inequality: A sociological perspective». *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, n.º 3, pp. 31-44.
- FERREIRA, F. H., y J. GIGNOUX (2008). *The measurement of inequality of opportunity: theory and an application to Latin America*. Washington D.C.: World Bank, Policy Research Working Paper n.º 4659.
- GAMBOA, L. F., y F. D. WALTENBERG (2011). *Equality of Opportunity in Academic Achievement in Latin America: An Investigation Employing PISA 2006-2009*, disponible en <https://www.researchgate.net/publication/228423257_Equality_of_Opportunity_in_Academic_Achievement_in_Latin_America_An_Investigation_Employing_PISA_2006_2009>.
- GASPARINI, L., M. CÍCOWIEZ y W. SOSA ESCUDERO (2013). *Pobreza y desigualdad en América Latina: Conceptos, herramientas y aplicaciones*. Buenos Aires: Temas.
- GRÖNQVIST, E., J. VLACHOS y B. ÖCKERT, B. (2011). *The Intergenerational Transmission of Cognitive and Non-Cognitive Abilities*. Estocolmo: Research Institute of Industrial Economics, IFN Working Paper n.º 884, disponible en <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2050393>.
- HANUSHEK, E. A., y L. WOESSMANN (2008). «The role of cognitive skills in economic development». *Journal of Economic Literature*, vol. 46, n.º 3, pp. 607-668.
- HAVEMAN, R., y B. WOLFE (1995). «The determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings». *Journal of Economic Literature*, vol. 34, pp. 1829-1878.
- HECKMAN, J. J., J. STIXRUD y S. URZUA (2006). «The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior». *Journal of Labor Economics*, vol. 24, n.º 3, pp. 411-482.
- IZQUIERDO, M. G., L. DE PABLOS ESCOBAR y M. M. TORRES (2010). «Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional». *Hacienda Pública Española*, n.º 193, pp. 75-108.
- LÓPEZ CALVA, L. F. (2012). «Middle Classes, Pragmatism, and the Social Contract in Latin America». *Vox Lucea*, disponible en <<http://vox.lucea.org/?q=node%2F191>>.
- LINDQVIST, E., y R. VESTMAN (2011). «The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, n.º 1, pp. 101-128.
- MCINTOSH, J., y M. MUNK (2009). «Social class, family background, and intergenerational mobility». *European Economic Review*, n.º 53, pp. 107-117.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (Uruguay) (2016). *Logro y nivel educativo de la población*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación, División de Investigación y

- Estadística, disponible en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-logro-educativo-2015.pdf>.
- MULLIN, G., y M. VAIRO (2014). *El impacto de la expansión de la educación preescolar en Uruguay: un análisis en base al enfoque de igualdad de oportunidades*. Montevideo: Udelar, IECON, serie Documentos de Investigación Estudiantil n.º 01-15
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Mathematics and Science (Volume II)*, París: OECD, disponible en <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.
- OCDE (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. París: OECD, disponible en [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf).
- OCDE (2015). *OECD Economic Surveys. Chile*. París: OECD, disponible en http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-chl-2015-en.
- PNUD (2004). *Informe sobre desarrollo social y humano en México 2004. El reto del desarrollo local*. México, D.F.: Mundi-Prensa.
- PNUD (2005). *Informe de desarrollo humano de Guatemala. Diversidad étnico-cultural. La ciudadanía en un Estado plural*. Guatemala: Sur.
- PNUD (2010). *Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José (Costa Rica): PNUD, disponible en <http://hdr.undp.org/sites/default/files/rhdr-2010-rblac.pdf>.
- PNUD (2011). *Informe de desarrollo humano de Honduras. Reducir la inequidad: un desafío impostergable*. Tegucigalpa: PNUD Honduras, disponible en http://www.undp.org/content/dam/honduras/docs/publicaciones/INDH2011Completo_sin%20anexos.pdf.
- PSACHAROPOULOS, G., y H. A. PATRINOS (2004). «Returns to investment in education: a further update». *Education economics*, vol. 12, n.º 2, pp. 111-134.
- ROEMER, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge (EUA): Harvard University Press.
- ROEMER, J., y A. TRANOY (2013). *Equality of Opportunity*. New Haven: Cowles Foundation, Discussion Paper n.º 1921.
- SACERDOTE, B. (2007). «How large are the effects from changes in family environment? A study of Korean American adoptees». *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, n.º 1, pp. 119-157.
- SANROMÁN, G. (2010). *Intergenerational Educational Mobility: evidence from three approaches for Brazil, Chile, Uruguay and the USA (1995-2006)*. Montevideo: Udelar, FCS, DECON, Documento de Trabajo n.º 1 / 10.
- SCHÜTZ, G., H. W. URSPRUNG y L. WÖSSMANN (2008). «Education policy and equality of opportunity». *Kyklos*, vol. 61, n.º 2, pp. 279-308.
- SHORROCKS, A. (1978). «The Measurement of Mobility». *Econometrica*, vol. 46, n.º 5, pp. 1013-1020.
- TAUBMAN, P. (1976). «The determinants of earnings: Genetics, family, and other environments: A study of white male twins». *The American Economic Review*, vol. 66, n.º 5, pp. 858-870.
- TORCHE, F. (2014). «Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case». *Annual Review of Sociology*, vol. 40, n.º 30, pp. 1-30.
- TRUCCO, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, serie Políticas Sociales n.º 200.
- UDELAR. UNIDAD PARA EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS Y DESEMPEÑO ESTUDIANTILES DEL ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA (2015). *Estadísticas descriptivas. Ingresos estudiantiles al Área Social y Artística 2010-2014*. Montevideo: Udelar, versión preliminar.

