



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO DE ECONOMÍA

FACULTAD DE ECONOMÍA

**“IMPACTO DEL PROGRAMA OPORTUNIDADES EN LA MOVILIDAD EDUCATIVA
INTERGENERACIONAL”**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN ECONOMÍA

PRESENTA:

TLACAELEL MENDOZA MUÑOZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ILIANA YASCHINE ARROYO

Programa Universitario de Estudios del Desarrollo

COMITÉ TUTOR:

DRA. LILIA DOMINGUEZ VILLALOBOS

Facultad de Economía

DRA. FLOR BROWN GROSSMAN

Facultad de Economía

DRA. ISALIA NAVA BOLAÑOS

Instituto de Investigaciones Económicas

DR. CURTIS HUFFMAN ESPINOSA

Programa Universitario de Estudios del Desarrollo

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, Marzo de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Programa de Desarrollo Humano Oportunidades	13
1.1 Caracterización de Oportunidades	14
1.2 Fundamentos teóricos del programa Oportunidades.....	19
1.3 Impactos de Oportunidades en las zonas rurales	22
Capítulo 2. Bases Teóricas de la Movilidad Social	28
2.1 Teoría de la Movilidad Social.....	28
2.1.1 Conceptos básicos	28
2.1.2 Aspectos teóricos asociados a la teoría de la movilidad social: La meritocracia y la igualdad de oportunidades	35
2.1.3 Primeras generalizaciones de los estudios de movilidad social	37
2.1.4 La segunda generación de estudios de movilidad social vertical	40
2.1.5 Tercera generación y estudios contemporáneos	42
2.2 El rol de la educación en la teoría de la movilidad social.....	47
2.3 La madre importa: justificación del estudio de MEI con base en las condiciones educativas de la madre.	51
Capítulo 3. Diseño Metodológico	54
3.1 Fuentes de información y características de la base de datos.....	55
3.2 Conformación del grupo de estudio.....	57
3.3 Definición de las variables de interés.....	59
3.4 Tablas de movilidad y estratos educativos.....	61
3.5 Diseño para la evaluación de impacto del programa Oportunidades.....	64
3.6 Especificación del modelo multinomial ordenado	69
Capítulo 4. Movilidad Educativa Intergeneracional	72
4.1 Análisis descriptivo del grupo de estudio.....	72
4.2 Análisis de Movilidad Educativa Intergeneracional.....	82
4.3 Impacto del programa Oportunidades sobre la Movilidad Educativa Intergeneracional.....	86
4.3.1 Análisis de tablas y tasas de movilidad por tiempo de exposición al programa	86
4.3.2 Resultados del modelo multinomial ordenado generalizado	90
Conclusiones	94
ANEXO A. Variables usadas para el pareamiento y pruebas de balance	100
ANEXO B. Elección del modelo multinomial (logit) ordenado generalizado	103

ANEXO C. Tablas de movilidad y porcentajes de salida con respecto a la madre, por sexo, condición étnica y tiempo de exposición..... 106

ANEXO D. Tabla y tasas de movilidad con respecto al padre. 111

ANEXO E. Comparación de la consistencia de los resultados del modelo multinomial ordenado generalizado con respecto a un modelo multinomial no ordenado y a un modelo logit binario. 112

Referencias 113

“De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo.”

Pierre Bourdieu. Los herederos.

Agradecimientos

La presente investigación es un esfuerzo cristalizado de dos años de trabajo, si bien se presenta como resultado de un trabajo individual es innegable la influencia directa o indirecta de distintas personas.

Agradezco el apoyo incondicional de mi familia, en particular de mis padres; este logro es en gran parte por su respaldo. Gracias a Anaid por su compañía, consejos, debates, y, sobretodo, por estar conmigo en los momentos difíciles.

Mi gratitud inconmensurable para con la Dra. Iliana Yaschine, por su profesionalismo, paciencia y dedicación, sin su guía el resultado no hubiese sido el mismo. Asimismo, agradezco al Dr. Curtis Huffman por su retroalimentación y por sus consejos, principalmente en lo referente a la evaluación de impacto. De igual manera, gracias a la Dra. Flor Brown por su auxilio en las dudas econométricas y estadísticas. En general, gracias al comité tutorial por su tiempo y sus comentarios.

También es pertinente mencionar mi agradecimiento a los profesores del Posgrado de Economía, por los conocimientos compartidos a lo largo de dos años. Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la beca que me fue asignada para poder dedicarme de manera exclusiva a la maestría y al desarrollo de esta investigación.

Finalmente, pero no menos importante, gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, mi segunda casa, estaré en deuda por siempre con la máxima casa de estudios.

“Por mi raza hablará el espíritu”.

Resumen

La principal herramienta de la política social en México ha sido, desde hace más de dos décadas, el programa Oportunidades (nombrado Prospera a partir de 2014). El programa busca contribuir a la ruptura intergeneracional de la pobreza a través de la atención de tres ejes que considera centrales: alimentación, salud y educación. Dentro del contexto del programa la educación puede ser vista como un medio para incorporarse al mercado laboral o como un fin en sí misma. Así, el programa ha buscado mejorar la educación promedio de los jóvenes beneficiarios en comparación a la de sus progenitores para mejorar su calidad de vida. La presente investigación pretende evaluar si Oportunidades ha incidido en mejorar la educación de los jóvenes con respecto a sus madres, es decir en promover la movilidad educativa intergeneracional. Para esto, con datos obtenidos de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares (Encaseh) 1997 y de la Encuesta de Evaluación Rural de Oportunidades (Encel) 2007 se establecieron dos grupos de comparación. Un grupo compuesto por jóvenes con mayor tiempo de exposición al programa (entre 9 y 10 años de exposición) y un grupo con menor tiempo de exposición (menos de 6 años de exposición). La evaluación se sustentó en dos tipos de análisis, un análisis descriptivo a través del uso de tablas de movilidad social intergeneracional y un análisis de inferencia causal determinado por un modelo multinomial ordenado. La evaluación estimó que un mayor tiempo de exposición a Oportunidades genera una mayor movilidad educativa ascendente, esto en relación al grupo de menor tiempo de exposición. A su vez, se observa que estos jóvenes se concentran mayormente en el estrato de secundaria terminada. Los resultados sugieren que, si bien el programa tiene efectos positivos, estos son de corto alcance en tanto que no se ha logrado que la mayoría de los jóvenes avancen a niveles educativos más altos.

Introducción

El programa de Desarrollo Humano Oportunidades (Oportunidades) ha buscado por más de dos décadas contribuir a la reducción de la transmisión intergeneracional de la pobreza a través de uno de sus principales pilares: la educación. El programa ha supuesto que la educación es un factor crucial en la mejora de la calidad de vida de las personas, tanto como medio para la inserción en el mercado laboral como un fin en sí misma.

A través de una evaluación de impacto se busca explicar si una mayor exposición al programa ha incidido en mejorar el nivel educativo de los jóvenes beneficiarios con respecto a sus madres. El análisis se llevará a cabo por medio de dos tipos de análisis: 1) estadístico-descriptivo y 2) de inferencia causal.

Asimismo, el análisis del impacto del programa precisa de una introducción acerca del contexto en el que el programa surgió. Esta introducción permite dar una idea de las características y de los alcances que el programa tiene, así como mostrar los elementos coyunturales que han dado forma al programa.

Debido a la crisis económica de la década de los ochenta el paradigma socioeconómico se transformó. Se pasó de tener un modelo de desarrollo en el cual el Estado era el principal promotor de éste, a un nuevo modelo de desarrollo impulsado por el mercado. Lo anterior provocó una serie de modificaciones en el marco institucional; las instituciones emanadas de este proceso de cambio promovieron el desarrollo individual como factor para reducir las desigualdades y la pobreza.

Un ejemplo de este tipo de instituciones son los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTMC). Este tipo de programas se caracterizan por combinar dos objetivos (Hanlon, Barrientos, & Hulme, 2010; Cecchini & Martínez, 2011; Ulrichs & Roelen, 2012; Banegas & Mora-Salas, 2012; Sandoval, 2015): 1) satisfacer las necesidades básicas de las personas en condición de pobreza y 2) fomentar el desarrollo del capital humano; esto para facilitar la inserción al mercado de trabajo de esta población. El concepto clave para entender esta herramienta de política social es el concepto de capital humano; este concepto asume que la pobreza “es, en gran medida, el resultado de oportunidades de inversión que han sido frustradas” (Schultz, 1965: 12), así, los pobres han sido excluidos del mercado laboral debido a su baja inversión en capital humano.

A mediados de la década de los noventa México, presentaba un contexto socioeconómico difícil, la implementación de las reformas económicas que implicaron el cambio en el paradigma económico y la crisis de 1994 llevaron al país a desequilibrios sociales y económicos (Moreno-Brid y Ros, 2010). En este contexto, la política social asumió con fuerza el rol de encausar los esfuerzos del gobierno en pro de reducir las inestabilidades presentadas.

Los programas derivados de la política social en la administración del gobierno del presidente Zedillo, en particular Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación), fueron un parteaguas en el tipo de política social que se implementaba. En el contexto del cambio de paradigma económico, la pobreza y la desigualdad social fueron persistentes, de 1980 a 1995 se observó una tendencia al alza del índice de Gini (Lustig, 2010: 293), llegando a alcanzar en 2004 un coeficiente de 0.46 (Moreno-Brid y Ros, 2010: 280), de igual manera se incrementaron las desigualdades regionales en el país y se interrumpió el proceso de convergencia de los ingresos que venía dándose antes de la década de los ochenta (Moreno-Brid y Ros, 2010: 282). Ante este contexto desfavorable, los objetivos del gobierno de Zedillo se concentraron en estabilizar la economía y hacer frente a la creciente desigualdad y pobreza, siendo la política social una herramienta clave para resolver el segundo objetivo.

Como señala Yaschine (1999: 52), la política social del gobierno de Zedillo se basó en dos ejes: 1) el mejoramiento de la provisión y la calidad de los servicios sociales en general y 2) la provisión de atención específica a la población con desventajas económicas y sociales. Uno de los pilares en los que residió la política social del gobierno federal fue la ampliación y profundización de la educación como uno de los principales medios para el desarrollo del capital humano.

Así, Progresá emerge como elemento central de la política social en el contexto de las reformas estructurales; el programa se enfoca en ayudar a la interrupción de la transmisión intergeneracional de la pobreza por medio del desarrollo del capital humano, la educación, junto con la alimentación y la salud, se consideran un factor de suma importancia para determinar el avance en el desarrollo del mismo. Así, este programa se consolidó como una pieza fundamental de la política social en México, además de ser referente y pionero de los PTMC.

El objetivo principal de los PTMC es la reducción de la pobreza a través de la inversión en capital humano, como señala Lavinas (2014:8):

“Los PTMC ofrecen la posibilidad de matar cien pájaros del desarrollo en un solo tiro: al condicionar la recepción de los beneficios del programa a la asistencia de los niños a la escuela, o de las familias a los centros de salud, apuntan a reducir la pobreza extrema en materia de ingresos a la vez que atacan otras desventajas sufridas por los pobres, enmendando, así, lo que en la jerga del desarrollo se llama ‘subinversión en capital humano’”.

En el caso del programa mexicano, su objetivo particular ha sido “contribuir a lograr la igualdad de oportunidades y romper la transmisión intergeneracional de la pobreza mediante el desarrollo del capital humano de los individuos de hogares en pobreza extrema.” (Yaschine, 2015: 65). Para lograr esto el programa se basa en tres componentes claves que sirven para potenciar el capital humano: alimentación, salud y educación, este último factor se considera de particular importancia para el desarrollo del capital humano.

Es pertinente señalar que la presente investigación se inserta en el marco del vigésimo aniversario de la creación del programa Progresá, antecedente directo del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (Oportunidades) y denominado desde fines de 2014 Prospera, Programa de Inclusión Social (Prospera). El programa fue el primero de su tipo en México enfocado en revertir la desigualdad de oportunidades y su transmisión intergeneracional a través de transferencias monetarias condicionadas. Así, la coyuntura temporal plantea la necesidad de hacer un análisis retrospectivo sobre los avances y limitantes que este programa ha traído sobre la población beneficiaria, por lo que éste trabajo busca aportar elementos para su evaluación temporal.

La evolución del programa permite atisbar la importancia que ha tenido como herramienta principal de política social. Existe un notorio incremento en la cobertura de los beneficiarios, tanto en la población total (en 2001 Progresá beneficiaba a 3,116,000 de familias, mientras que en 2002 Oportunidades beneficiaba a 4,240,000 de familias), como en el tipo de población beneficiaria (se amplió la cobertura del medio rural al urbano). La expansión a las zonas urbanas caracterizó el cambio en la denominación del programa a Oportunidades en 2002. Otro factor importante dentro de la transición de Progresá a Oportunidades fue la continuidad que se le dio al mismo a pesar del cambio del partido político en el poder (año 2000). Así, la distinción entre

Progresas y Oportunidades radica más en una cuestión operativa y de cobertura que en cambios conceptuales.¹ Lo mismo, esencialmente, puede decirse respecto al cambio a Prospera.²

Si bien el programa temporalmente abarca desde su creación como Progresas hasta su transformación en Prospera, el análisis de la presente investigación se centra únicamente en el periodo de tiempo entre su creación y hasta que el programa se denominó Oportunidades. La razón de lo anterior es que el último levantamiento de información cuantitativa de los beneficiarios disponible al momento de iniciar este estudio databa de 2007, periodo que cubría efectivamente hasta Oportunidades. Por lo tanto, en esta tesis se hará referencia al programa, fundamentalmente, como Oportunidades.

El Programa Oportunidades tiene como objetivos generales satisfacer las necesidades básicas de las familias en condiciones de pobreza extrema y fortalecer el capital humano (Cecchini & Martínez, 2011: 112-115). El programa pretende ser una herramienta para contribuir a la ruptura del ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza (Progresas, 1997: 6; Oportunidades, 2003: 37; Levy, 2006: 21; Araujo & Suárez Buitrón, 2013: 4; Yaschine, 2015: 65). Para ello un factor clave del programa es la educación (Oportunidades, 2003). El programa Oportunidades brindaba apoyos escolares a menores de 20 años, que se encontraban entre el tercer grado de primaria y el último año de educación media superior. El monto recibido por los beneficiarios asciende en cuanto estos elevan su nivel educativo, de igual manera existe una diferenciación en cuanto al sexo, los montos recibidos por las mujeres en edad escolar, a partir de secundaria, es algo mayor que el de los hombres.³

La presente investigación analiza la movilidad educativa intergeneracional (MEI, a partir de aquí) de jóvenes rurales beneficiarios de Oportunidades, así como evaluar el impacto del programa en la MEI.

Para esto se plantearon tres preguntas clave que sirven de guía a los propósitos de la investigación:

- 1) ¿Qué características socioeconómicas y educativas tiene el grupo de estudio?
- 2) ¿Cómo se comporta la MEI en el grupo de estudio?

¹ Véase Banegas, 2010: 79-83 y Yaschine, 2015: 68-69.

² Véase Yaschine (en prensa).

³ Véase Parker & Todd, 2017: 869-870.

3) ¿Cuál es el impacto de Oportunidades sobre la MEI del grupo de estudio?

Las dos primeras preguntas serán respondidas por medio de un análisis estadístico descriptivo, así como a través del método de tablas de movilidad; para responder la última pregunta se precisa de un análisis de inferencia causal, para este tipo de análisis se plantea la necesidad de estimar un modelo multinomial que permita dar cuenta del efecto del programa.

La hipótesis general de esta investigación es que los jóvenes beneficiarios han experimentado MEI ascendente y que Oportunidades ha tenido un impacto positivo para lograr este cambio. Sin embargo, dicha MEI no es suficiente para que alcancen los estratos educativos más altos.

Teniendo en cuenta que existen investigaciones sobre MEI en México (Torche, 2010; Huerta Wong, 2012; Solís, 2015; Székely, 2015, entre otros), la innovación de la presente investigación estriba en incorporar al análisis de la MEI la influencia de las transferencias monetarias del programa Oportunidades. Asimismo, si bien existen precedentes de análisis sobre el efecto de Oportunidades en distintas variables educativas (Skoufias, Parker, Behrman, & Pessino, 2001; Parker, 2003; Secretaría de Desarrollo Social, 2004 y 2008; Behrman, Sengupta, & Todd, 2005; De la torre, 2005; Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005a y 2005b; Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006; Behrman, Parker, & Todd, 2009 y 2011; Campos Bolaño, 2012) y en la movilidad social intergeneracional, los primeros no abordan la MEI y los segundos se avocan al logro ocupacional como medida de movilidad (Yaschine, 2015; Rodríguez-Oreggia y Freije 2010 & Rodríguez-Oreggia y Freije, 2008).

La tesis se divide en cuatro capítulos, además de esta introducción. El capítulo 1 expone las características del programa, sus objetivos y su estructura, además presenta resultados generales y particulares sobre la evaluación previa del mismo. Por su parte, el capítulo 2 hace una revisión de la teoría de la movilidad social, puntualizando los conceptos claves para esta investigación, así como la evolución que la misma teoría ha tenido, destacando el papel de la educación en los estudios de movilidad. El apartado 3 brinda una descripción del diseño metodológico de la investigación, incluyendo la delimitación de los métodos de análisis que se usarán, la definición del grupo de estudio y las variables de interés. El capítulo 4 muestra los resultados del análisis descriptivo y de inferencia causal, en primer lugar, del análisis estadístico del grupo de estudio, en segundo lugar, del análisis de la MEI y, en tercer lugar, de la estimación del impacto del

programa sobre la MEI. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que llega la presente investigación, así como sus implicaciones.

Capítulo 1. Programa de Desarrollo Humano Oportunidades

A partir de la crisis de la deuda de la década de los ochenta, en América Latina se llevaron a cabo una serie de transformaciones que implicaron un viraje en el paradigma económico dominante. Estas transformaciones provocaron nuevas políticas pro-mercado que definieron las estrategias económica y social de la región.⁴

Como consecuencia de la crisis económica y de la reestructuración del sistema económico a través de las nuevas políticas, se agudizó la desigualdad imperante en la región. En el caso particular de México, además de los problemas económicos que trajeron las reformas, el país enfrentó una crisis de corto plazo a mitad de la década de los noventa. En este contexto, la pobreza se erigió como uno de los principales problemas. A mediados de los noventa, 24% de los hogares en México vivía en condiciones de pobreza extrema, esto representaba alrededor del 30% de la población del país (Levy, 2006: 4) y en 1997, en el medio rural, el 60% de los hogares eran pobres (Progres, 1997: 10).⁵ De igual manera, en el periodo 1997-2006 el crecimiento de la productividad fue bajo, creció en una tasa promedio de 1.3% (Levy, 2008: 1), lo que se reflejaba en nivel de ingresos también bajos.

En este contexto macroeconómico, y con el paradigma neoliberal como respaldo, algunas de las acciones de política social en México se han concentrado en buscar el incremento de las oportunidades de desarrollo para las personas de escasos recursos con base en el incremento de su “capital humano”.⁶

Ante esta coyuntura, el gobierno mexicano implementó una política social centrada en resolver el problema de la pobreza. Así, la política social presentó características enfocadas en la reducción de la pobreza en una marcada línea pro-mercado.⁷ Las políticas pro-mercado se caracterizaron principalmente por el nuevo rol asumido por el Estado. A diferencia del paradigma anterior, en donde el Estado se presentaba como un Estado benefactor que proveía seguridad social al margen del desenvolvimiento del mercado, el nuevo rol del Estado se

⁴ Para profundizar véase: Hanlon, Barrientos, & Hulme, 2010; Yanes, 2011 y Lavinas, 2014

⁵ Se considera pobreza extrema la condición de aquellos hogares cuyo ingreso se encuentre por debajo de la línea del costo de una canasta básica alimentaria (Progres, 1997: 8).

⁶ Schultz (1961:1) define al capital humano como: “un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad”. Traducción propia.

⁷ Para profundizar sobre las políticas sociales anti-pobreza, pro-mercado en México véase: Yaschine, 1999. Para profundizar en la caracterización particular de Progres-Oportunidades como política social neoliberal véase: Luccisano, 2004.

caracteriza por ser un “facilitador” del funcionamiento del libre mercado.⁸ La política social queda subsumida a las fuerzas del mercado y al interés del sector privado (privatización, mercantilización).⁹ Se deja a los individuos la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus decisiones.

En este marco, y dada la línea pro-mercado de la política social, surgen y se implementan, como principal herramienta de política social, los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC).

En general, los PTMC se caracterizan por utilizar tres instrumentos: i) las transferencias monetarias para aumentar los ingresos, ii) el condicionamiento de las transferencias al uso de ciertos servicios sociales para la acumulación de capital humano y iii) la focalización en los hogares pobres y extremadamente pobres (Cecchini & Martínez, 2011: 95), todo esto a nivel hogar.¹⁰ Lo anterior es importante porque con el programa Oportunidades se conjugaron por primera vez los elementos que permitieron caracterizar a los PTMC, siendo pionero en este tipo de programas y, por tanto, dentro de la línea de política social pro-mercado. El objetivo del capítulo es presentar las características particulares del programa Oportunidades, las perspectivas teóricas que lo sustentan, así como sus principales impactos.

1.1 Caracterización de Oportunidades

La principal herramienta de política social que se implementó en el contexto de la crisis de mediados de los noventa fue el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá). En 1997, y ante las condiciones estructurales, señaladas anteriormente, el gobierno federal decide implementar una política social cuyo objetivo central era hacer frente al problema de la pobreza. Con ese objetivo señalado, la agenda de política social de la administración de Zedillo giró en torno a tres ejes: 1) Desarrollo de capital humano, 2) Oportunidades de ingreso y 3) Desarrollo de capital físico.¹¹

Progresá fue uno de los instrumentos diseñados por el gobierno federal para enfocar las acciones destinadas al desarrollo del capital humano. A su vez, fue pionero en la aplicación de los PTMC

⁸ Lavinás, 2014: 4.

⁹ Como ejemplo claro de la privatización se puede observar lo sucedido con el sistema de pensiones en prácticamente toda la región latinoamericana. Véase: Hanlon, Barrientos, & Hulme, 2010; Lavinás, 2014a & 2014b y Yanes, 2011.

¹⁰ Para profundizar en las características generales de los PTMC véase: Hanlon, Barrientos, & Hulme, 2010; Yanes, 2011; Banegas & Mora-Salas, 2012; Lavinás, 2014 y Sandoval, 2015.

¹¹ Véase: Yaschine, 1999: 54

en el mundo; el programa buscaba reducir la pobreza mediante “el desarrollo de las capacidades y potencialidades de las familias pobres” (Progres, 1997: 38).¹²

Las principales características del programa en su inicio fueron ((Progres, 1997: 52-60):

- 1) Transferencias monetarias. Estas sirven para, en el corto plazo, aumentar los niveles de ingreso y de consumo de las familias beneficiarias, mientras que, en el largo plazo, buscaba el desarrollo de capital humano de los beneficiarios, principalmente los niños, para mejorar su inserción en el mercado de trabajo.
- 2) Focalización. Las transferencias monetarias se dan a los hogares en pobreza extrema del medio rural.
- 3) Condicionalidad. Se establece un sistema de corresponsabilidades o condiciones para la recepción de beneficios y la permanencia en el programa.
- 4) Articulación. Se instituye una coordinación nacional para vincular las distintas acciones del programa encaminadas a la reducción de la pobreza.
- 5) Evaluación. Se decreta un proceso de evaluación interno y externo para valorar los resultados obtenidos por el programa.
- 6) Centralización. El programa se coordina a nivel federal.

Las acciones que el programa llevó a cabo, con el objetivo de desarrollar el capital humano, se centraron en tres componentes sobre los que se sustentarían las líneas de acción del programa (Progres, 1997: 39):

- Componente educativo: Consistía en becas educativas para promover la asistencia escolar, condicionadas a la asistencia escolar.
- Componente de salud: Consistía en el fomento del cuidado de la salud individual a través de la condicionalidad a la asistencia a chequeos periódicos y pláticas de salud, así como la entrega de complementos alimenticios a niños pequeños y mujeres embarazadas o en lactancia.

¹² Si bien los PTMC tuvieron precursores en cuanto a los subsidios al desarrollo de capital humano, el programa Progres fue pionero en la condicionalidad y en la cobertura del programa, es decir, el primer PTMC propiamente definido. Véase: Lavinas, 2014: 8-9.

- Componente alimenticio: Consistía en apoyos monetarios para mejorar el consumo y el estado nutricional

Al igual que Progresá, Oportunidades se caracterizó, principalmente, por el diseño focalizado y condicionado del programa, además de por la búsqueda del desarrollo de capacidades a través de la inversión en capital humano. Con base en la visión del capital humano, la premisa básica del programa es que, a través de la inversión en educación, salud y alimentación, se lograría una mejor inserción de los pobres en el mercado laboral, además de abrir la posibilidad de obtener un trabajo mejor remunerado.¹³ Siguiendo esta idea, el programa considera que “las carencias en educación, salud y alimentación son, al mismo tiempo, causa y efecto de la persistencia de la marginación, y existe una fuerte interdependencia entre ellas” (Levy & Rodríguez, 2005: 53).

Para que el programa pudiese resolver el déficit de capital humano provocado por tales carencias, el diseño del programa, desde Progresá, se centró en aquella población ubicada en las localidades más marginadas.¹⁴ En un principio, dado el índice de marginación calculado por CONAPO, las localidades marginadas fueron seleccionadas en las zonas rurales, este aspecto cambiaría con la transición a Oportunidades, el cual incorpora a localidades urbanas dentro del proceso de selección (Oportunidades, 2003: 41).¹⁵ En este sentido, la elegibilidad de las familias consistía en una evaluación de las condiciones socioeconómicas de las mismas.

Otro elemento clave que llevó al programa a destacar a nivel internacional fue el sistema de corresponsabilidades o condicionamiento. Como ya se señaló, la visión de la teoría del capital humano establece que los individuos son responsables por las situaciones socioeconómicas que padecen; el sistema de corresponsabilidades del programa descansa en esta afirmación. La condición de pobreza es producto de “los pocos alicientes y recursos para su superación personal” lo cual “los orilla [a las personas en esta situación] a realizar sólo tareas de baja productividad y rendimiento” (Progresá, 1997: 5). Para buscar contribuir a la ruptura del ciclo de la transmisión intergeneracional de la pobreza se requiere entonces de la participación activa de la población en la búsqueda de superar su condición de pobreza.

¹³ Referida anteriormente. Para profundizar la visión de capital humano véase: Becker, 1960; Schultz, 1961 y Schultz, 1965.

¹⁴ El programa utilizó el índice de marginación de CONAPO para seleccionar a las localidades en donde el programa operaría. Para profundizar véase: Progresá, 1997: 52-53.

¹⁵ Véase: Levy, 2006: 27.

Como el propio programa lo menciona, la corresponsabilidad es el principio básico en el que subyace. Oportunidades (2003: 58) señala que “[El programa] considera de suma importancia fortalecer a través de acciones concretas la corresponsabilidad de las familias para mejorar y elevar, por ellas mismas, sus niveles de bienestar.”

El condicionamiento práctico del programa consiste en incentivar la asistencia escolar a través de becas escolares (Progresá, 1997: 44), así como la asistencia regular a una revisión médica y a pláticas sobre la salud en general, para promover el “autocuidado”, con énfasis en la salud reproductiva (Progresá, 1997: 45), priorizando a los niños y mujeres embarazadas.

Como señala Sandoval (2015: 5) existen fundamentos teóricos y normativos detrás de la condicionalidad:

Estos fundamentos son que los pobres desconocen los beneficios de la educación y la salud, que no se comportan de manera altruista con sus hijos, que tienen aversión al riesgo, que desconocen los beneficios sociales de que sus hijos estén educados y sanos, etc.

Este principio de corresponsabilidad sirve como medida para evitar que las transferencias monetarias se conviertan en algo permanente, mientras que buscan incentivar la mejora de condiciones mediante el “propio esfuerzo”.¹⁶

Otra característica importante del programa es el rol que se pretende dar a las mujeres, así las transferencias monetarias son distribuidas, primordialmente, a las madres de familia

La elevación del nivel educativo de las mujeres no sólo implicaría un incremento a largo plazo de los ingresos de hogares con jefatura femenina, el programa afirma también que se reduciría la tasa de natalidad y se retrasaría la edad de embarazo, así como la salud de las mujeres pobres y de los hogares con jefatura femenina en esta situación (Levy & Rodríguez, 2005: 19-20 y Levy, 2006: 9-11). Se busca, principalmente, que el ingreso recibido por los beneficiarios sea realmente invertido en bienes y servicios que coadyuven al desarrollo del capital humano. La supuesta mayor responsabilidad femenina justifica la recepción y administración de los recursos por parte de las mujeres (Levy & Rodríguez, 2005: 73).

Otra de las características que han hecho destacar a Oportunidades en el ámbito internacional es su constante evaluación. En 1999 se publica por primera vez un informe con los primeros

¹⁶ Para profundizar sobre el principio de corresponsabilidad del programa y sus fundamentos teóricos y normativos, véase: Sandoval, 2015.

resultados del programa, aunque, es a partir del año 2000 que se dan a conocer las evaluaciones cuantitativas y cualitativas por parte de académicos de instituciones mexicanas y extranjeras.

En México hubo un incremento constante del gasto social como porcentaje del PIB, entre 1994-1995, cuando representaba alrededor del 8%, y, 2007-2008, cuando esta cifra era poco más del 12% (ECLAC, 2011: 135). El gasto como porcentaje del PIB en el programa Oportunidades ha tenido la misma tendencia; para el año 2005 este gasto representaba casi el 0.4% del PIB, mientras que, para el año 2008, representó el 0.51% del PIB (ECLAC, 2011: 140).

De igual manera, se observa un marcado incremento en la cobertura, la población total que recibía transferencias de Progres a en el año 2000 representaba alrededor del 11.5% de la población total del país, para el año 2005 fue de 24.5% y para el año 2010 fue de 24.6% del total de la población (ECLAC, 2011: 140). Para 2010, Oportunidades cubría a 5,561,000 hogares, lo que representaba el 62.8% del total de la población pobre de México (ECLAC, 2011: 141). Con ello, era el segundo programa en América Latina con mayor cobertura, sólo detrás de Bolsa Familia de Brasil (ECLAC, 2011: 141). Se observa un incremento en la cobertura posterior al cambio de Progres a a Oportunidades.

A lo largo de la descripción del programa se ha hecho énfasis en que los objetivos generales son satisfacer las necesidades básicas de las familias en condiciones de pobreza extrema y fortalecer el capital humano. Dentro de la teoría del capital humano, la educación es uno de los pilares que sustenta dicha teoría. En el diseño del programa se destaca que los incentivos para la elevación del nivel escolar representan el principal elemento para insertarse en un trabajo bien remunerado y, por ende, para la mejora del bienestar familiar (Progres a, 1997: 30).

Las transferencias monetarias y los apoyos complementarios del componente educativo están destinados, principalmente, a incentivar la asistencia escolar. De igual manera, el sistema de corresponsabilidades acentúa la necesidad de la asistencia educativa como requisito de permanencia en el programa.

Los objetivos generales del programa Oportunidades giran en torno a impulsar el desarrollo educativo de los beneficiarios. Los componentes nutricionales y de salud tienen a su vez impactos indirectos en la educación, por lo que, la educación, en sí misma, es vista como un pilar para el desarrollo del capital humano. La educación se concibe como la condición necesaria para mejorar las capacidades y mejorar el capital humano de las personas en condiciones de pobreza.

Así, para la inserción de los pobres al mercado es necesario el desarrollo de capacidades que les permita competir por mejores ingresos y la educación es la base para desarrollar tales capacidades.

1.2 Fundamentos teóricos del programa Oportunidades

A lo largo del capítulo se ha hecho referencia a la teoría del capital humano como la fundamentación conceptual de Oportunidades, sin embargo, no es la única base teórica que sustenta al programa. Existen otros conceptos teóricos, además del capital humano, que sirven de base para entender el planteamiento del programa Oportunidades. Estos conceptos dan una idea del devenir del propio programa, así como de los objetivos generales que se plantea. Sin orden jerárquico, los fundamentos conceptuales son: 1) Teoría del capital humano y 2) Teoría de la movilidad social con énfasis en la concepción de igualdad de oportunidades y meritocracia.

En este sentido, estas nociones teóricas básicas que sustentan el programa, se encuentran enmarcadas, en general, en las denominadas teorías de la modernidad. Por modernidad se entiende “a los modos de la vida social u organización que surgieron en Europa aproximadamente en el siglo XVII en adelante y que posteriormente su influencia se expandió de manera global” (Giddens, 1990: 1). Las teorías de la modernidad ponen énfasis en el desarrollo de procesos sociales paralelos al proceso de desarrollo industrial. Se da un rol de gran importancia al desarrollo de la racionalidad individual y social. Como señala Touraine (1994:18):

La idea de la modernidad está, pues, asociada con la de la racionalización. [...] La particularidad del pensamiento occidental, en el momento de su más vigorosa identificación con la modernidad, consiste en que la modernidad quiso pasar del papel esencial reconocido a la racionalización a la idea más amplia de una sociedad racional, en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas.

La influencia de la modernidad se encuentra implícita en el planteamiento de Oportunidades, por un lado, el sistema de corresponsabilidades impone un determinado comportamiento a los pobres para poder insertarse en el mercado. Por otro lado, la selección de los hogares beneficiarios se realiza con un marcado criterio técnico, esto en el afán de reducir la discrecionalidad y la racionalidad política.

Así, la razón se encuentra en el núcleo de la ideología en la que se basa el programa. El programa define al individuo como un ser racional; la pobreza, como ya se señaló, es vista como

la consecuencia de las decisiones (irracionales) que los pobres tomaron, en la “aversión al riesgo” (Levy, 2006: 11).

Para revertir esta situación, Oportunidades se plantea que la vía principal para volver al sendero de la racionalidad es la educación. Nuevamente esta percepción se encuentra cimentada en las teorías de la modernidad, como el mismo Touraine manifiesta al respecto del rol de la educación en la modernidad (1994: 20):

La educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia, y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación fundada en principios racionales.

La premisa de la teoría del capital humano es que la mejora de las habilidades y conocimientos del individuo tiende a elevar su productividad, lo cual traerá consigo un incremento del nivel de ingreso.¹⁷ Las personas en situación de pobreza entonces, dadas sus preferencias y circunstancias, tienen un déficit de capital humano (falta de habilidades y conocimientos) que les impide insertarse en el mercado laboral, y por ende, obtener un mayor ingreso (Schultz, 1965: 511). La inversión en capital humano, como señalan Becker (1993) y Schultz (1961), eleva las oportunidades de elección. Ambos autores enfatizan el rol de la educación como elemento central del desarrollo del capital humano. Se infiere entonces el por qué de la insistencia de la visión del capital humano que subyace en el núcleo del programa. Al incentivar el desarrollo del capital humano, a través, principalmente, de la educación, se busca mejorar las capacidades de las personas en situación de pobreza y, con esto, que se puedan insertar en el mercado laboral.

Otra perspectiva teórica subyacente es la movilidad social. La movilidad social analiza la forma en la que se encuentra organizada la sociedad, suponiendo la existencia de estratos o jerarquías. La movilidad social se define como “la transición de un individuo, objeto o valor social de una posición social a otra” (Sorokin, 1974: 100). En el contexto de las economías industrializadas y de mercado, la teoría de la movilidad social asume que los individuos pueden desplazarse de un estrato social a otro sin importar las condiciones socioeconómicas de procedencia.¹⁸ Asociadas al

¹⁷ Véase Becker, 1960: 347-352; Schultz, 1961: 1; Schultz, 1965: 515-516; Schultz, 1989: 219-220; Becker, 1993: 17-24 y Schultz, 1993: 14-15.

¹⁸ Para profundizar más sobre la teoría de la movilidad social véase el capítulo 2 de esta investigación.

concepto de movilidad social se encuentran las concepciones de igualdad de oportunidades y meritocracia.¹⁹

La meritocracia, ligada al individualismo, plantea que la posición social del individuo se encuentra únicamente en función de las habilidades y capacidades de los individuos. Esta concepción se basa en la asunción de que el desarrollo del capitalismo generará las condiciones socioeconómicas que permitirán que los individuos desarrollen estas habilidades.²⁰ La movilidad social, desde esta concepción, se da por el mérito individual.

De igual manera, la concepción de la igualdad de oportunidades como sistema de justicia social está relacionada con la meritocracia. El núcleo de esta concepción es que, en el capitalismo, y dadas las habilidades propias de los individuos, todos los integrantes de una sociedad tienen la posibilidad de encontrarse en cualquier posición social sin importar las características socioeconómicas inherentes.²¹ En este sentido, la mejor manera de mejorar las capacidades y habilidades de los individuos es la educación. La teoría de la movilidad social enfatiza el hecho de que el nivel educativo está asociado directamente con el estatus social de cada individuo.²² Por tanto, en sociedades industrializadas y de mercado, la adquisición de habilidades por medio de la educación implica la capacidad de moverse de estatus social de acuerdo a un criterio de igualdad de oportunidades y mérito individual.

Al analizar estas concepciones, inmediatamente se pueden asociar con un elemento fundamental en el diseño de Oportunidades: el sistema de corresponsabilidades o condicionalidad. Este elemento subraya la importancia de que las personas en situación de pobreza puedan, por sí mismos, superar dicha condición, el programa, precisamente a través del condicionamiento, incentiva la adquisición de habilidades y conocimientos para poder competir y, con méritos propios, insertarse en el mercado laboral. Los entornos social, económico, político y cultural no deberían tener impacto sobre las recompensas o sobre la posición social de los individuos. El individuo es el único con capacidad para definir su situación personal apoyado en el uso de la razón y de la instrumentalidad científica.

¹⁹ Se profundizará más sobre estas concepciones en el capítulo 2.

²⁰ Véase Daniels, 1978 y Kim & Choi, 2017.

²¹ Véase Merelman, 1973 y Dubet, 2014.

²² Véase apartado 2.2 del capítulo 2.

Así, la educación es uno de los principales soportes de los conceptos que se encuentran detrás del programa. Es uno de los elementos principales para elevar el capital humano por medio del desarrollo de las capacidades básicas; sirve de tabula rasa para igualar las oportunidades entre individuos, permite mejorar las habilidades y conocimientos para poder competir y obtener lo que cada individuo merece, así como ser el principal motor de movilidad social.

El programa Oportunidades busca promover la movilidad social entre las personas en situación de pobreza a través del desarrollo de capital humano, bajo un esquema de corresponsabilidades. En otras palabras, se trata de elevar las capacidades básicas de las personas en situación de pobreza teniendo como uno de los ejes principales a la educación.

La premisa básica es, entonces, que la educación ayudará al incremento de capacidades y en consecuencia a fortalecer y mejorar el capital humano de las personas en situación de pobreza, con esto, se podrán insertar en el mercado laboral y percibir un mejor ingreso. En este sentido, Oportunidades supone que el incremento del nivel educativo de los niños con respecto a sus padres (Movilidad Educativa Intergeneracional [MEI] ascendente) es un indicador de que el programa tiene el potencial de mejorar las condiciones de vida. Como ya se señaló, el propósito de esta investigación es verificar sí, efectivamente, ha existido MEI atribuible al programa.

1.3 Impactos de Oportunidades en las zonas rurales

Dado que el objetivo de esta investigación es el análisis del impacto de Oportunidades en la MEI en zonas rurales a diez años de la creación del programa (1997-2007), en este apartado se presentan los principales resultados de las evaluaciones en zonas rurales en este periodo de tiempo.

La primera evaluación arrojó que, para marzo de 1998, el comportamiento en el consumo de las familias pobres beneficiarias no difería substancialmente de las familias pobres no beneficiarias. Entre el 73% y el 74% del porcentaje del ingreso se utilizaba para el consumo de alimentos, en proporción le seguían el consumo en ropa y calzado con entre el 6 y el 7% del ingreso y el consumo destinado a higiene personal y al hogar con alrededor del 6.5% del ingreso (Progres, 1999: 303). Las evaluaciones de 2004 y de 2006 muestran un patrón de consumo similar entre los hogares pobres beneficiarios y los pobres no beneficiarios. Existe una diferencia pequeña, pero significativa, entre el consumo en educación y en ropa infantil de los hogares beneficiarios

de aquellos que no.²³ Sin embargo, el programa había mostrado tener un impacto en el consumo en zonas rurales del 22% (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 72). Diversos estudios han puesto en evidencia una mejora en la economía de los hogares, principalmente para aquellos con mayor tiempo de exposición al programa; se observaron mejoras en las condiciones del hogar, en los bienes durables del mismo, así como en el consumo de alimentos (Parker & Todd, 2017: 893-894; Parker & Vogl, 2018: 19).

El efecto del incremento de la riqueza de los hogares se ve a su vez relacionado con la mejora en las condiciones laborales de hombres y mujeres beneficiarios con mayor tiempo de exposición al programa. Existe un incremento de la participación laboral en edades más grandes, es decir, se incrementó la participación laboral de los hombres en edad de laborar y se redujo la probabilidad de que los niños, niñas y jóvenes en edades escolares trabajen, asimismo se observa un incremento de los ingresos percibidos por trabajar, los cuales son mayores para las mujeres; de igual manera, para las mujeres existe un efecto positivo en la participación laboral, así como un incremento en sus ingresos laborales y en las horas trabajadas (Parker & Todd, 2017: 881 y 883; Parker & Vogl, 2018: 17, 21-23).

En cuanto al componente nutricional, el programa mostró impactos favorables en el crecimiento y en el aumento de talla de los niños beneficiarios (Levy, 2006: 52). Hubo un incremento de casi 10% en estos rubros (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 59). Según un análisis de impacto, se encontró una reducción de casi 7.2% en los casos de anemia infantil atribuibles al componente alimentario del programa (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 60). En lo que se refiere a las habilidades cognitivas y motoras de los niños beneficiarios, en las primeras evaluaciones no se encontró un impacto significativo del programa en el desarrollo cognoscitivo, mientras que en las habilidades motoras, los niños beneficiarios mejoraron en 15% sus habilidades con respecto a los niños no beneficiarios del programa (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 60). En general, el programa ha tenido resultados heterogéneos; después de diez años de instrumentación se detectó, en algunos casos, que se ha limitado el efecto del programa en cuanto al incremento de la estatura y la prevalencia de anemia (Campos Bolaño, 2012: 43-45). De igual manera, se han observado efectos diferenciados de acuerdo al tiempo de exposición del programa, esto es, efectos más favorables en función del tiempo de exposición (Campos Bolaño, 2012: 43-45). Las

²³ Véase Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005: 43 y 51 y Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 72 .

evaluaciones enfatizan incrementar la atención del componente nutricional en los primeros años de vida como elemento crucial para mejorar los resultados en nutrición y alimentación.²⁴ Se redujo en 7% la mortalidad infantil rural y se observó una disminución significativa de los problemas de comportamiento de la infancia (Parker & Todd, 2017: 888).

En cuanto al componente de salud, los servicios de consulta preventiva se incrementaron en 35% en zonas rurales (Secretaría de Desarrollo Social, 2004: 5). Aunque se destaca que los servicios básicos de prestación de salud padecen de una capacidad reducida para proveer dichos servicios, así como falta de insumos básicos para tal fin (Campos Bolaño, 2012: 51). A su vez, se observa una marcada diferencia en la utilización de los servicios de salud de casi ocho veces entre los beneficiarios y los no beneficiarios. El 4% de las mujeres y el 5% de los hombres de familias pobres no beneficiarios al programa utilizaron los servicios de salud, mientras que, en el caso de los beneficiarios, el 32% de mujeres y el 36% de hombres de hogares beneficiarios utilizaron los servicios de salud (Hernández Ávila, Hernández Prado, & Urquieta Salomón, 2006: 31).

Los indicadores de salud reproductiva también mejoraron significativamente, en 1998 el 36% de las mujeres utilizaban algún método anticonceptivo, para 2007 el porcentaje se elevó a 57% (Campos Bolaño, 2012: 59). Asimismo, se encontró una relación en el alargamiento de las trayectorias educativas y la postergación del primer hijo (Campos Bolaño, 2012: 59). La atención prenatal estuvo arriba del 88% tanto en zonas de intervención temprana, como tardía (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 48). También se observó una reducción de 11% en la mortalidad materna en los municipios incorporados al programa en relación a los no incorporados (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 50).

El indicador del estado de salud mostró que los individuos entre los 19 y los 49 años y los individuos de 50 años y más de los hogares beneficiarios pueden realizar actividades básicas, ligeras y pesadas con facilidad (Hernández Ávila, Hernández Prado, & Urquieta Salomón, 2006: 43). En general se redujeron los días de enfermedad, en los niños en 20%, en los adolescentes en 22%, y en los adultos de 16 a 49 años en 18% , todo esto en comparación con los grupos de edad de los no beneficiarios (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 46). En las evaluaciones resaltan

²⁴ Véase: Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006; Secretaría de Desarrollo Social, 2008 y Campos Bolaño, 2012.

la recomendaciones respecto a la mejora en la calidad de los servicios de salud, de ampliación y mejora de capacitación del personal y en la provisión de insumos.²⁵

En las evaluaciones sobre los impactos del programa en la educación destaca el efecto positivo que el programa tiene sobre la inscripción escolar (Skoufias, Parker, Behrman, & Pessino, 2001; Parker, 2003; Secretaría de Desarrollo Social, 2004 y 2008; Behrman, Sengupta, & Todd, 2005; De la torre, 2005; Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005a y 2005b; Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006; Behrman, Parker, & Todd, 2009 y 2011; Campos Bolaño, 2012). En este sentido, la inscripción escolar pasó de 78% antes de la implementación del programa a 85% en el año 2000 (Cruz, de la Torre, & Velázquez, 2006: 34-35). Asimismo, se muestra que los impactos más significativos de la inscripción escolar son a nivel secundaria y medio superior, mientras que en primaria el impacto no es evidente (Parker, 2003). Se puede observar también una reducción en la brecha educativa de género, principalmente en nivel secundaria, la matrícula de inscripción en zonas rurales para los beneficiarios fue de 28.7% para las mujeres y de 15.7% para los hombres (en 2002) (Parker, 2003: 23).²⁶ En general, las primeras evaluaciones mostraron efectos positivos del programa sobre la inscripción escolar, la reducción en la repetición de grados y el incremento en grados completados de escolaridad (Parker & Todd, 2017: 880). De igual manera, el programa demostró tener una incidencia directa en la reducción de la edad en la que los niños beneficiarios entran al nivel primaria (Parker & Todd, 2017: 880).

El promedio de escolaridad de los beneficiarios de Oportunidades de 18 a 24 años en zonas rurales fue, para 2007, de 8.2 años de escolaridad (Yaschine, 2015b: 380). Al respecto, se puede afirmar que el programa ha logrado alargar las trayectorias educativas de los beneficiarios. Los jóvenes beneficiarios de Oportunidades del grupo de edad de entre 15 y 25 años incrementaron en dos años su logro educativo con respecto a sus padres en comparación con jóvenes del mismo grupo de edad y en similares condiciones que no han sido beneficiados por el programa (Campos Bolaño, 2012: 83). Esto se puede comparar, con la cifra del logro escolar del 2003, en donde el grupo de edad de 15 a 18 años elevó en promedio un año de escolaridad comparados con aquellos que no fueron beneficiados por el programa (De la Torre, 2005: 32).

²⁵ Véase De la Torre, 2005: 50-51; Hernández Ávila, Hernández Prado, & Urquieta Salomón, 2006: 47-48 y Campos Bolaño, 2012: 54-57.

²⁶ Véase también Parker, 2003: 21-25; Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005: 35-38; Behrman, Sengupta, & Todd, 2005: 252 y Campos Bolaño, 2012: 81-85.

Otros factores a considerar son la tasa de reprobación y el abandono escolar. Para 2002, la tasa de reprobación en primaria era menor en mujeres que en hombres, y tenía una tendencia a la baja, aunque cabe señalar, que dicha tendencia se presentaba tanto en beneficiarios del programa como en no beneficiarios (Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005: 64-65 y 68-69). La tasa de abandono en primaria presenta una tendencia similar, pero la diferencia entre abandono femenino y abandono masculino es poco significativa, donde sí existe diferencia es en la comparación entre abandono rural y urbano, la tasa de abandono urbano es mayor que la de abandono rural (Hernández Prado & Hernández Ávila, 2005: 66-67 y 70-71). Igualmente, se muestra que el programa, en zonas rurales, mejora el desempeño académico en nivel primaria aunque este se reduce en nivel secundaria (Parker & Todd, 2017: 880).

En el aspecto cualitativo, el programa también muestra resultados significativos, se muestra una predisposición de los padres a incentivar el estudio de sus hijos y a que se mantengan estudiando, esto ha incidido de manera positiva en el rendimiento escolar de los niños (Escobar & González de la Rocha, 2002: 27-28 y De la Torre, 2005: 35-36). Relacionado con lo anterior, el programa ha generado un incremento en las expectativas educativas, tanto de los padres, como de los hijos, reduciendo con esto la edad en la que los jóvenes contraen matrimonio y la edad en la que conciben su primer hijo (De la Torre, 2005: 36).

Es de destacar el hecho de que la intervención del programa en los años críticos de educación (8 a 14 años) tiene un efecto positivo mayor que en los años posteriores (15 años en adelante) tanto en cuestiones cuantitativas (escolaridad, tasa de reprobación, matriculación, etc.) como en aspectos cualitativos (aprendizaje, incremento en las trayectorias educativas, expectativas escolares, etc.) (Hernández Ávila, Hernández Prado, & Urquieta Salomón, 2006: Capítulo II; Parker & Vogl, 2018: 20-21).

Al igual que con la salud, existen elementos distintos al propio programa pero encadenados a la dinámica social y económica en la que se desenvuelven los beneficiarios que afectan su desarrollo educativo. La calidad de la escuela y de la educación indudablemente juegan un rol determinante en el logro educativo de los alumnos. Dado que el programa está imbuido en la dinámica socioeconómica del país, las consideraciones sobre la calidad de las escuelas, y de la educación en general, no son ajenas al mismo. Estos factores no controlados por el

funcionamiento del programa afectan el desarrollo educativo de los beneficiarios, por lo que su consideración a futuro es necesaria para el mejoramiento del propio programa.

En general, el programa ha mostrado impactos positivos en la calidad de vida de los beneficiarios. En este contexto, la presente investigación busca realizar un análisis de la MEI de los beneficiarios de la primera generación que recibieron el apoyo del programa en edades educativas críticas (8 a 14 años), esto para determinar el alcance educativo intergeneracional del programa. Con ello se busca llenar un vacío en la investigación sobre los impactos educativos del programa realizada hasta la fecha, la cual no ha profundizado en el análisis de movilidad intergeneracional.

Capítulo 2. Bases Teóricas de la Movilidad Social

Una investigación sobre el impacto del programa Oportunidades en la Movilidad Educativa Intergeneracional (MEI) requiere de una base teórica que permita dilucidar el análisis estructural de la investigación. A grandes rasgos el cuerpo teórico de este trabajo se puede dividir en dos grandes apartados: 1) La teoría de movilidad social intergeneracional, los conceptos subyacentes a esta y las generalidades de los principales estudios al respecto y 2) El rol de la educación en la teoría de movilidad social.

2.1 Teoría de la Movilidad Social

2.1.1 Conceptos básicos

Dado que el principal cuerpo teórico es la teoría de la movilidad social, es necesario introducir algunos conceptos que llevarán a comprender de una manera más clara este concepto.

El ser humano a lo largo de su evolución ha necesitado de relacionarse con otros individuos, guiado por sus intereses; a la red de interrelaciones entre individuos o entre grupos se le denomina estructura social (Radcliffe-Brown, 1940; Levada, 1973; Srinivas, 1964); así, la estructura social se encuentra formada por una infinidad de relaciones que cada ser humano o grupo tiene con otro.

Se tiene que tomar en cuenta que las relaciones entre individuos se transforman a lo largo del tiempo y en cada tipo de sociedad, es decir, la forma de la estructura social se ve cambiada cuando se modifican las relaciones entre los individuos (Radcliffe-Brown, 1940: 4). Como señala Srinivas (1964), el desarrollo de la estructura social se encuentra fundado en la diferenciación del rol que cada individuo o clase social tiene dentro de la misma.²⁷

Debido al constante cambio entre las relaciones de individuos o grupos se puede afirmar que el desarrollo de la estructura social es dinámico, no existe una sociedad en la cual los cambios en la estructura social, los roles de cada individuo o grupo, sean los mismos a lo largo del tiempo.

Sorokin introduce dos conceptos que ayudan a clarificar el camino teórico hacia la movilidad social. Por una parte se tiene el concepto de “espacio social”, el cual es definido como “una

²⁷ Dada la relación con el tema de movilidad social se toma en cuenta la definición de clase de Chan y Goldthorpe, (2007): “[...] we regard a class structure as one formed by the social relations of economic life or, more specifically, by relations in labor markets and production units”, dentro de la cual se entiende como estructura de clase aquella diferenciación entre cada clase. Para una definición más amplia de lo que es la clase social puede verse: Mendieta y Núñez, 1944.

especie de universo formado por la población en la tierra” (Sorokin, 1953: 89), es decir, localizar las interrelaciones sociales dado un punto de referencia, esto es, su relación hacia un grupo o individuo específico. Por otra parte, se encuentra el concepto “distancia social”, denominada como la diferencia funcional entre el rol de cada individuo, esto es, la existencia de una posición social distinta al individuo de referencia (Sorokin, 1953 : 91).

Así, se llega a un concepto fundamental para entender la teoría de movilidad social: la estratificación social; si bien implícitamente se ha hecho referencia a esta idea mediante el concepto de clase, es pertinente definirlo. La estratificación social es la diferenciación funcional que existe entre cada individuo o clase.²⁸

Cualquier tipo de estructura social se encuentra organizada, existen relaciones específicas entre los individuos o grupos que le dan forma a una estructura social. La organización social implica la existencia de roles diferenciados para cada grupo o individuo, es decir, no existe una organización social, o una estructura social que no se encuentre estratificada.

Como se señaló antes, las estructuras sociales son dinámicas, existen constantes cambios en las relaciones entre individuos o grupos; hay un permanente cambio dentro del espacio social y en la distancia social. Por ejemplo, la relación que tiene un obrero con un empresario cambia en el momento en el que el obrero se vuelve líder sindical, así, hubo un cambio dentro del espacio social y de distancia social.

Entonces, “a la transición de un individuo, objeto o valor social de una posición social a otra” (Sorokin, 1974: 100), esto es, un cambio en su espacio social y en su distancia social dada una relación social, se le denomina movilidad social.²⁹

Debido a que existen diferentes tipos de estratificación, es decir, que las funciones de los individuos o grupos sociales dentro de una estructura social varían de acuerdo al rol que cada individuo ejerza, y a su vez estos pueden organizarse de distinta manera, los primeros estudios de movilidad identificaban tres tipos de estratificación social de acuerdo al rol económico, al rol político y al rol ocupacional (Sorokin, 1953: 95-96), esto se traducía en análisis de movilidad económica, movilidad política y movilidad ocupacional. Sin embargo, estudios más contemporáneos incorporaron otras dimensiones que dan cuenta de la movilidad social a través

²⁸ Véase Sorokin, 1953; Srinivas, 1964; Levada, 1973.

²⁹ Véase también: Joslyn, 1927; Sorokin, 1953; Lopez Rosado, 1957.

de nuevos parámetros de medición; como se señalará más adelante, la educación es uno de los parámetros más importantes introducidos en estos nuevos estudios, esto dio como resultado los análisis de movilidad educativa.

Es importante destacar el marco analítico proporcionado por Pitirim Sorokin, uno de los pioneros en los estudios de movilidad social; este marco analítico permitirá distinguir las distintas categorías que ayudarán a realizar un análisis más profundo sobre el concepto de movilidad social. Aunque se señalarán algunos cambios teóricos que se han presentado a lo largo de la evolución de dichos estudios.

En un principio, es fundamental subrayar que existen dos tipos de movilidad social, identificados por la forma en la que se presenta el cambio de posición social: horizontal y vertical. La movilidad social horizontal se define como “la transición de un individuo u objeto social de un grupo social a otro situado al mismo nivel [jerárquico]” (Sorokin, 1974: 100), es decir, un cambio de posición social en la misma jerarquía económica, política, ocupacional o educativa. Como ejemplo de movilidad social horizontal se puede identificar el cambio de una filiación política a otra de la misma jerarquía, como un cambio ocupacional con la misma remuneración, o como el cambio de un grado educativo a otro dentro del mismo nivel educativo, es decir, pasar, por ejemplo, de segundo de primaria a tercero de primaria.

Por su parte, Sorokin, al respecto de la movilidad social vertical, señala que “Por movilidad social vertical se entienden las relaciones comprendidas en una transición del individuo u objeto social de una capa social a otra” (Sorokin, 1974: 101).³⁰ Siguiendo los ejemplos usados para la movilidad social horizontal, para el caso de movilidad social vertical se tendría: un cambio de ser miembro de un partido a ser líder del mismo, un cambio de ocupación con una remuneración mayor, o un cambio hacia un nivel educativo de mayor jerarquía, por ejemplo, pasar de educación primaria terminada a educación secundaria terminada.

Éste último tipo de movilidad social es el que más se analiza en los estudios de movilidad ya que permite identificar los cambios jerárquicos de posición social, o los cambios de estrato social, para esto es preciso puntualizar los dos tipos de movimiento vertical que se presentan cuando se cambia de posición social de manera vertical.

³⁰ Véase también: Sorokin, 1953.

Sorokin (1974: 101) señala, al respecto de la movilidad social vertical, la existencia de movimientos ascendentes y descendentes, los movimientos ascendentes se presentan cuando un individuo o grupo de un estrato social inferior cambia de posición social hacia un estrato social superior, los movimientos descendentes se presentan en la lógica contraria. Ambos tipos de movimientos pueden manifestarse de dos formas, como un cambio individual, es decir, que un solo individuo escale o descienda de estrato social, y como un cambio de estrato en general, es decir, que aparezcan o desaparezcan nuevos estratos o que mejore o empeore la posición social de todo el estrato.

Siguiendo el marco analítico de Sorokin, es importante introducir dos conceptos fundamentales para entender la forma en la que se da la movilidad social vertical. El primero es la intensidad o velocidad de la movilidad social vertical, esta es entendida como “[...]el número de capas - económicas, ocupacionales, políticas o educativas- que atraviesa un individuo en su movimiento ascendente o descendente” (Sorokin, 1974: 104), es decir, cuántos estratos sociales ascendió o descendió el individuo o grupo social.

El segundo concepto es la generalidad de la movilidad social vertical, Sorokin lo define como “el número de individuos que han cambiado su posición social en la dirección vertical dentro de un periodo definido” (Sorokin, 1974: 104), esta puede verse como el movimiento absoluto de individuos o como la proporción de individuos en comparación con el total de la población. Aquí es importante no confundir las precisiones que hace Sorokin respecto al tipo de movimientos de la generalidad de la movilidad social vertical con los conceptos de movilidad social absoluta y relativa que a continuación se exponen.

Boliver y Byrne (2013: 50) señalan que “la movilidad absoluta simplemente se refiere al monto total de movimiento entre clases ocupacionales (políticas, económicas, educativas, etc.) de una generación a la siguiente”.^{31,32} La movilidad social absoluta entonces puede observarse únicamente como el incremento total de individuos que cambiaron de posición social.

Los mismos autores definen la movilidad social relativa como “las tasas de velocidad con las que los de más abajo se mueven hacia arriba comparadas con las tasas de velocidad con las que los de

³¹ Traducción propia.

³² Véase también: Galiani, 2013: 172.

más arriba se mueven hacia abajo” (Boliver y Byrne, 2013: 51).³³ Entonces la movilidad social relativa es una tasa que relaciona la velocidad a la que se mueven los estratos más bajos con la velocidad a la que se mueven los estratos más altos.

Los primeros estudios de movilidad social, en particular las aportaciones de Sorokin a la teoría de la movilidad social, son fundamentales no sólo por su característica pionera en dicho campo de estudio y por contribuir a la formación conceptual de tal teoría, sino, además, por presentarse como una síntesis entre la tesis conservadora y la antítesis radical dentro de las teorías de estratificación social.³⁴

A su vez, los estudios de movilidad social muestran, en general, a un nivel descriptivo, la naturaleza de la vida social o, en el mismo sentido, muestran el “grado en el que la historia importa en los resultados sociales actuales” (Clark, Cummins, Hao, & Díaz Vidal, 2015: 3).³⁵ Es decir, qué tanto el origen (ocupacional, socioeconómico, educativo, etc.), en sus dimensiones intrageneracional o intergeneracional, influye en el destino (posición ocupacional, socioeconómica, educativa, etc.) de los individuos.³⁶ Así, la importancia de estudiar a la movilidad social radica en que se da un panorama específico sobre los cambios en la estructura social y las posibles causas que determinan la existencia, o no, de tales cambios.

En este sentido, también es importante identificar los objetivos primordiales que buscan alcanzar los estudios de movilidad social, para esto, más allá del análisis hecho por Sorokin, se toma también el marco analítico general para los estudios de movilidad social planteado por Michael Hout (2015). Hout (2015: 27) plantea que el objetivo principal de los estudios de movilidad social debe ser “preguntarse cómo las condiciones y circunstancia de la vida temprana restringen el éxito adulto” (el logro educativo para la presente investigación). Como ya se señaló antes, la igualdad de oportunidades y la meritocracia se encuentran presentes en esta interrogante, ambos conceptos presuponen que los orígenes sociales no determinan el éxito en la vida adulta, este es únicamente producto de las habilidades individuales.

³³ Traducción propia.

³⁴ Véase: Lenski, 1974.

³⁵ Traducción propia.

³⁶ Como se verá en el siguiente apartado existe un contraste entre los estudios que precedieron a las primeras observaciones de Sorokin (1953, 1974), en donde las características propias del individuo tienen un papel más determinante.

En general, el objetivo de los estudios de movilidad radica en analizar cómo y por qué se dan, o no, cambios de posiciones sociales, teniendo en cuenta los orígenes sociales del grupo o grupos que se quiere estudiar.

Los estudios de movilidad social vertical pueden abordarse mediante dos aproximaciones metodológicas. Por un lado, aquellos estudios que analizan la movilidad social intrageneracional, entendida esta como “movilidad social a lo largo del curso de vida”, es decir, “cualquier cambio en el status ocupacional o de empleo (aunque también pueden considerarse las dimensiones política, económica o educativa) a lo largo del curso de vida de un individuo” (Van Leuween & Maas, 2010: 437-438).^{37, 38}

Por otro lado, los estudios de movilidad social también pueden abordarse mediante el enfoque de la movilidad social intergeneracional. Galiani (2013: 170) define a la movilidad social intergeneracional como “los cambios sociales que son observados de una generación a la siguiente”.^{39,40} Son de destacar como trabajos ilustrativos y específicos para diferenciar ambos enfoques metodológicos los trabajos de Thernstrom (1967) para movilidad intergeneracional y de Sorensen (1975) para movilidad intrageneracional.

A grandes rasgos se han definido los conceptos más importantes entorno a la movilidad social, sin embargo, dentro del marco analítico de Sorokin también aparecen principios generales sobre la movilidad social vertical que el propio autor sustentó de manera empírica.⁴¹ Como se verá más adelante cuando se describan los resultados generales de algunos estudios de movilidad, tales principios son aplicables de manera general, por lo que se pueden considerar como premisas de la teoría de movilidad social.

De manera general, los principios de la movilidad social vertical de Sorokin (1974: 106-110) son:

- 1- Prácticamente no ha existido una sociedad cuya movilidad social vertical haya sido nula, es decir, una sociedad cerrada ha sido un suceso muy raro en la historia de la humanidad, el ejemplo más cercano es la sociedad de castas de la India.

³⁷ Traducción del autor.

³⁸ Véase también: Galiani, 2013: 170.

³⁹ Traducción del autor.

⁴⁰ Véase también: Breen, 2004: 3 y Torche, 2015: 37.

⁴¹ Véase: Joslyn, 1927; Sorokin, 1953 y Sorokin: 1974.

- 2- Una sociedad cuyo movimiento entre estratos sociales haya sido completamente libre nunca ha existido, no hay sociedad en la que el tránsito de un estrato a otro no presente dificultades; una sociedad así no tendría la necesidad de la existencia de estratos sociales.
- 3- Los patrones de intensidad o velocidad y de generalidad de la movilidad social vertical varían de sociedad a sociedad.
- 4- Las sociedades presentan variaciones temporales en sus patrones de intensidad o velocidad y de generalidad de la movilidad social vertical.

Dados los dos principios anteriores, no existe, por ende, una tendencia definida perpetua en los patrones de intensidad y generalidad de la movilidad social vertical.⁴²

Otra de las aportaciones fundamentales que hace Sorokin, en el marco de la caracterización de la movilidad social vertical, es la identificación de lo que él denomina “canales de circulación vertical” (Sorokin, 1974: 110). Estos canales de circulación no son otra cosa más que los medios que propician el desplazamiento vertical, ya sea ascendente o descendente, de un individuo o grupo entre los estratos sociales. Las instituciones sociales son las que principalmente fungen este rol dentro de la teoría de la movilidad social. Se pueden destacar: la escuela, el ejército, las organizaciones políticas y sociales, la familia, etc.

Si bien Sorokin señala la existencia de factores de circulación, estos factores pueden identificarse en general como características propias de los individuos, aunque este elemento puede identificarse como distintivo de los primeros estudios de movilidad social en los que las características individuales tenían un peso más importante que el entorno socioeconómico.⁴³ A continuación, se exponen de manera sucinta dos conceptos asociados a la teoría de la movilidad social, que son esenciales para entender la misma y los posteriores resultados de los estudios sobre el tema.

⁴² Véase también: Joslyn, 1927; Sorokin, 1953 y Lopez Rosado, 1957.

⁴³ Véase: Sorokin, 1974: 112-124.

2.1.2 Aspectos teóricos asociados a la teoría de la movilidad social: La meritocracia y la igualdad de oportunidades

La teoría de la movilidad social se ha presentado como un marco analítico que trata de explicar la configuración fundamental de la estratificación social, es decir, el cómo las sociedades se organizan de acuerdo a las funciones de los grupos que las componen y las posibilidades que existen para los individuos de cambiar de estrato social. Dentro de un esquema teórico que comprende el análisis de los países industrializados en el modo de producción capitalista, dos conceptos son importantes para explicar cómo y por qué se da la diferenciación funcional de una sociedad y los movimientos sociales en su interior. Así, el propósito de este apartado es explicar los conceptos de meritocracia y de igualdad de oportunidades y su relación con la teoría de la movilidad social.

La meritocracia puede definirse como un sistema social, o más precisamente como una sociedad cuyas instituciones básicas se encuentran guiadas por una teoría distributiva de la justicia sustentada en tres consideraciones (Daniels, 1978: 207-208):⁴⁴

- 1) Un principio de colocación de empleo que otorga puestos de trabajo a las personas con base en su mérito.
- 2) Un principio que especifica las condiciones bajo las que se aplica el principio de oportunidad de inserción laboral.
- 3) Un principio que especifica los esquemas de recompensa para cada empleo.

Así, bajo este enfoque liberal, la meritocracia representa la asunción del individuo sobre lo social, la posición social que el individuo posee está directamente en función del mérito, es decir, de la capacidad que cada individuo tiene de alcanzar un estrato social, dadas sus habilidades y su esfuerzo.

La meritocracia tiene como hipótesis central que el desarrollo propio del sistema capitalista y la industrialización de los países capitalistas generarían las condiciones socioeconómicas para llevar a las sociedades a ser cada vez más meritocráticas y no depender de condiciones distintas a las habilidades y capacidades de cada individuo (Yaschine, 2015: 90).

⁴⁴ Véase también Kim & Choi, 2017.

A su vez, el propio proceso de industrialización de los países capitalistas llevaría a una reconfiguración de la división del trabajo, generando que los estratos ocupacionales estén en función de las habilidades que cada trabajador presenta.

La teoría de la meritocracia enfatiza, dentro de una economía de mercado, la competencia entre individuos, así como la estratificación funcional dadas las habilidades de cada persona, por lo que “se implanta la ideología de que todos tienen la oportunidad de éxito si cultivan las habilidades requeridas” (Wiederkehr *et al.*, 2015 citado por Kim & Choi, 2017: 112-113). La movilidad social, desde esta perspectiva, puede verse como un producto directo de las habilidades individuales, aunque, en los resultados de los estudios de movilidad contemporáneos veremos que no siempre es así.

A raíz de estas afirmaciones, se podría aseverar que una sociedad meritocrática implica la existencia de mayores tasas de movilidad, ya que cada individuo buscaría mejorar sus habilidades para alcanzar un cierto estrato social sin importar su origen social ni el contexto socioeconómico que lo rodea, la recompensa planteada sería suficiente incentivo para esto (Galiani 2013: 194). Así, la educación se erige como el principal motor de la movilidad social; dado que, las habilidades y capacidades individuales determinan la posición social, y que la educación es identificada como el pilar principal sobre el que se sustentan estas habilidades y capacidades individuales. En este marco, la movilidad educativa se ve como un determinante directo de la movilidad social en general, sin embargo, se debe destacar que esta perspectiva teórica minimiza el impacto del origen socioeconómico.

La concepción meritocrática y la de justicia social basada en la igualdad de oportunidades se reafirmaron en el contexto posterior a la segunda guerra mundial, durante la guerra fría y con el desarrollo de las sociedades industrializadas y sus crecientes tasas de movilidad social. Así, la concepción meritocrática tuvo un papel destacado en la hipótesis FJH (la cuál se explicará más adelante), es decir que, a grandes rasgos, que la asociación entre origen y destino sería cada vez menor en cuanto cada país alcanzara cierto desarrollo industrial.

Asociada a la concepción meritocrática de la sociedad se encuentra la idea de justicia social sustentada en la igualdad de oportunidades. Esta es una definición de justicia social según la cual cualquier individuo tiene libre acceso a diferentes posiciones socioeconómicas sin importar, precisamente, la posición socioeconómica de origen, pues su premisa esencial es, que los méritos

del individuo bastarán para obtener el lugar en la sociedad que le corresponde (Dubet, 2014: 12).⁴⁵

La definición de igualdad de oportunidades permite relacionar de manera más clara los conceptos de movilidad social y meritocracia. La movilidad social tiene entonces, aparentemente, un papel activo en sociedades meritocráticas y de igualdad de oportunidades al suponer sociedades más abiertas, dado que se rigen por estos principios, sobre todo si se toma en cuenta el factor determinante de la educación. A su vez, la movilidad social puede legitimar a una sociedad sustentada en la meritocracia y en la igualdad de oportunidades, ya que, “[...] consolida el orden y la organización sociales, puesto que cada individuo tiende a ocupar, por su propio esfuerzo, el puesto que merece, y, a mayor eficiencia en los funcionarios, mayores posibilidades de proveer a las necesidades colectivas y de suprimir las causas profundas de la desorganización social y de las revueltas” (Lopez Rosado, 1957: 465).

Desde esta perspectiva, la educación es, entonces, un factor de igualación de oportunidades entre los individuos; por lo tanto, el estrato social que cada individuo tiene está en función directa de las habilidades que este desarrolla a través de la educación y del mérito por haber competido en igualdad de oportunidades. Así, la educación es considerada como uno de los elementos centrales en los estudios contemporáneos de movilidad social.

2.1.3 Primeras generalizaciones de los estudios de movilidad social

En este acápite se describirán de forma somera los resultados de las primeras investigaciones sobre movilidad social intergeneracional vertical.

Como señalan Ganzeboom et. al (1991: 278), se pueden distinguir tres generaciones precedentes en los estudios de movilidad. Estas se encuentran diferenciadas, substancialmente por la recolección de los datos, los procedimientos de medición y los métodos de análisis de los datos, y de manera gradual por la definición de los problemas de investigación y por la especificación de las principales hipótesis.

La primera generación se caracterizó por ubicar el problema de los estudios de movilidad social en cómo se presentaba en las sociedades industrializadas, qué la determinaba, y cuál era la forma en la que se desarrollaba el proceso de estratificación social (Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991: 279). En cuanto a su metodología, estos primeros análisis se caracterizan por la creación de

⁴⁵ Véase también Merelman 1973: 214-215.

una escala de prestigio ocupacional, y porque la recolección de los datos y los métodos de análisis de los mismos son básicos.⁴⁶

Como parte de estos primeros estudios, Sorokin presentó un marco analítico general para el estudio de la movilidad social vertical antes de la segunda guerra mundial, el cual fue retomado por los primeros estudios de movilidad social vertical. El marco analítico expone algunas consideraciones generales a tener en cuenta en los estudios de movilidad social vertical. Dadas estas consideraciones básicas, López Rosado (1957) describe puntualmente los resultados genéricos sobre movilidad social vertical derivados del análisis de Sorokin. Estos se engloban en siete grandes reflexiones en torno a la movilidad social vertical (Lopez Rosado, 1957: 466-468):⁴⁷

- I) En relación a la edad: 1) La herencia de una posición social alta brinda mayores oportunidades de ascenso social a una menor edad; 2) Quienes se elevan por sí mismos lo hacen más lentamente y el ascenso lo consiguen a una edad mayor; 3) Las probabilidades de obtener una posición social más alta a la que ya se posee a los 50 años son pocas.
- II) En relación con las capas de procedencia: Tanto los estratos sociales altos como los bajos poseen individuos que son hijos de individuos de estratos sociales antípodas.
- III) En relación con los cambios que se producen en la sociedad global: 1) Los fenómenos de movilidad social vertical son más frecuentes en sociedades que emergen de una revolución; 2) Los patrones de intensidad y de generalidad de la movilidad social vertical se incrementan durante épocas de transformaciones industriales y comerciales.
- IV) A mayor distancia social, menor el número de quienes logren acceder a estratos sociales más altos.
- V) La mayor parte de los individuos que se mueven lo hacen escalonadamente y no mediante saltos bruscos
- VI) Dentro del espacio social, la clase media es la más estable.

⁴⁶ Para profundizar en las características de los estudios véase: Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991: 281.

⁴⁷ Véase también: Joslyn, 1927 y Sorokin, 1974.

VII) La movilidad social vertical es más activa en regímenes políticos democráticos que en regímenes políticos monárquicos, totalitarios o dictatoriales

Estos resultados muestran el comportamiento obtenido de la movilidad social vertical en el marco del análisis de Sorokin, cabe destacar que muestran un panorama general sobre el comportamiento de la movilidad social vertical, aunque en menor medida se observa, particularmente en los puntos III y VII su relación con aspectos estructurales de cada sociedad. Es necesario tener en cuenta que estos desarrollos fueron realizados en la primera mitad del siglo XX, y por ende fueron un punto de partida desde el cual se construyó el conocimiento posterior sobre el tema.

Los estudios de movilidad social se han concentrado de manera importante en analizar los patrones de movilidad social vertical de los países industrializados. Si bien existen estudios sobre tales patrones en los países en desarrollo, la generalización teórica se basó en los resultados de los estudios en los primeros países. Así, las aportaciones teóricas más importantes de los estudios de movilidad social vertical están sucintas a ese espacio analítico. La hipótesis LZ fue la primera en realizarse con base en un estudio comparado sobre las tasas de movilidad de los países industrializados.

La hipótesis LZ fue formulada en 1959 por Lipset y Zetterberg, basándose en una comparación de tasas de movilidad entre países. Estos autores llegaron a la conclusión de que, independientemente de la tasa de expansión económica, las sociedades industrializadas muestran grados comparables de tasas de movilidad (Van Leuween & Maas, 2010: 435)⁴⁸, y abundaron al señalar que “el patrón general de la movilidad social parece ser el mismo en las sociedades industriales de varios países occidentales” (Breen, 2004: 4).⁴⁹

El desarrollo industrial de los países supondría una elevación de la movilidad intergeneracional al trasladarse del sector agrícola al sector industrial, además de que también implicaría un incremento de la productividad trayendo consigo un aumento en los salarios reales y, por ende, un cambio en el estrato social, tanto ocupacional como económico.

Otro elemento clave dentro de la primera generación de estudios sobre movilidad social vertical es la constante de Treiman. Este concepto es una cuestión metodológica que gira entorno a la

⁴⁸ Traducción propia.

⁴⁹ Traducción propia.

recolección de los datos y la comparación de la medición de las tasas de movilidad de los primeros estudios (Hout & DiPrete, 2006: 2-3), derivando en la creación de una escala de prestigio ocupacional homogénea que permitió comparar los estudios sobre movilidad social vertical.

Se destaca, dentro de los estudios considerados como de primera generación, el hecho de que las tasas de movilidad tendían a ser mayores en las sociedades industrializadas que en las no industrializadas, así como la importancia de la estructura política en la movilidad social.

Como se puede inferir, el alcance de los estudios de la primera generación se encontraba limitado por el análisis de los datos, pero, de manera importante por la pregunta de investigación. El origen socioeconómico aún no se consideraba como un factor de peso para determinar la apertura, en términos de movilidad, de una sociedad.

2.1.4 La segunda generación de estudios de movilidad social vertical

La importancia de la segunda generación de estudios de movilidad social radica principalmente en dos aspectos: 1) la introducción de la educación como factor determinante de la movilidad social vertical y 2) la reevaluación y reformulación de la hipótesis LZ sobre las tasas de movilidad en los países industrializados.

Para estas nuevas investigaciones, el nivel educativo del individuo será más concluyente en lo que respecta al estrato social ocupado por el propio individuo en comparación con el estatus ocupacional. Como señalan Ganzeboom et. al (1991: 184) “El principal rol de la educación es promover la movilidad social, pero al mismo tiempo la educación es el principal vehículo de reproducción social.”⁵⁰ Dadas las características de las sociedades industrializadas, en donde las habilidades y capacidades individuales son determinantes en la consecución de la posición social, la educación es clave para analizar el proceso de estratificación que se da en estas sociedades.

El otro aspecto relevante es la generalización del comportamiento de las tasas de movilidad social en los países industrializados, derivada del análisis de la hipótesis LZ. Destaca en este sentido, la hipótesis de Featherman, Jones y Hauser, la cual es una reformulación de la hipótesis LZ. Aunque, existen más re-evaluaciones al respecto, gran parte de éstas se encuentran enmarcadas

⁵⁰ Véase también: Hout & DiPrete, 2006: 6

en el proyecto CASMIN,⁵¹ las cuales Ganzeboom ubica dentro de la tercera generación de estudios.

La segunda hipótesis sobre los patrones de movilidad social fue formulada por Featherman, Jones y Hauser (FJH) en 1975, y puede ser vista como una reformulación de la hipótesis LZ, teniendo en cuenta dos cuestiones fundamentales: 1) la consideración de tasas de fluidez social y no de movilidad absoluta y 2) la estructura socioeconómica.⁵²

El concepto de “fluidez social” está basado en la comparación entre la gente con diferentes orígenes sociales y sus oportunidades de ser encontrado en una clase de destino en vez de en otra. El grado de fluidez social es generalmente tomado como un indicador de la apertura social, es decir, el grado en que las oportunidades de acceso a posiciones de clase están igual o desigualmente distribuidas (Breen, 2004: 4).

La hipótesis FJH “establece que la circulación de la movilidad en las sociedades industriales con una economía de mercado y un sistema de familia nuclear es básicamente la misma” (Van Leuween & Maas, 2010: 435).⁵³ El argumento detrás de esta hipótesis es que el proceso de industrialización elevaría las tasas de movilidad debido a “un profundo proceso de racionalización demandado por el avance tecnológico y económico el cual promovería mayor movilidad tanto por la aceleración en la tasa de transformación estructural como por la orientación de la selección social a través de un criterio de logro en lugar de adscripción y así creando una mayor apertura social o igualdad de oportunidades” (Erikson & Goldthorpe, 1987: 55).

La cuestión de considerar una economía de mercado implica, desde la óptica liberal, la reducción de la influencia del origen socioeconómico sobre el destino socioeconómico de los individuos, así, el mérito individual, a través del desarrollo de habilidades que da la educación, es el factor clave que propiciaría la movilidad social de los individuos.

En el plano metodológico, la importancia de la segunda generación de estudios de movilidad social se sustenta en la introducción por parte de Duncan de modelos de efectos indirectos al

⁵¹ (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations). Este proyecto institucionalizó la comparación de tasas de movilidad entre países industrializados en el Este y Oeste de Europa, agregando posteriormente a Japón, Australia y Estados Unidos. Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991: 287.

⁵² Véase: Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1982: 2 y Van Leuween & Maas, 2010: 435.

⁵³ Traducción del autor.

estudio sociológico, así como una nueva escala de estatus ocupacional (Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991: 282).

La segunda generación de estudios de movilidad social es fundamental porque pone énfasis en el factor educativo, y además, mejora los métodos de recolección y análisis de los datos, lo que permitió avanzar en la comprensión del comportamiento de las tasas de movilidad de los países industrializados.

2.1.5 Tercera generación y estudios contemporáneos

La cuestión planteada por Hout (2015), acerca de que el objeto de estudio de las investigaciones sobre movilidad social vertical debe ser enfocarse en cómo las restricciones socioeconómicas en la vida temprana restringen el éxito adulto, plantea una disyuntiva clara respecto a las primeras aproximaciones teóricas. Se nota una diferencia entre los estudios de movilidad social más contemporáneos y los primeros. El objetivo general planteado por Hout muestra una divergencia de forma con respecto a Sorokin; el entorno socioeconómico adquiere más peso en los estudios posteriores a los de primera generación. Los principales temas relacionados con la tercera generación y con los estudios contemporáneos exploran inherentemente esta cuestión. De destacar son las re-evaluaciones sobre las hipótesis LZ y FJH, principalmente aquellas agrupadas en el proyecto CASMIN; así como la consideración de nuevas variables sociales, económicas, demográficas, políticas y educativas. Como ejemplo de nuevos tópicos relacionados al tema se tiene: el tipo de sistema familiar, la relación de la movilidad social con el crecimiento económico, el desarrollo económico y la desigualdad de ingresos, el tipo de políticas sociales y estado de bienestar imperante en una sociedad, el tipo de matrimonio, entre otras.

Varios autores han realizado estudios re-evaluando la hipótesis LZ, de destacar son los trabajos de Erikson, Goldthorpe, & Portocarero (1982 y 1983), Breen (2004) y Breen & Luijkx (2004a y 2004b). Estos estudios se consideran enmarcados dentro del proyecto CASMIN. En general, estos trabajos apuntan a que existen patrones de movilidad de clases en los países industrializados que tienden a ser similares.

A pesar de refutar la afirmación de la hipótesis LZ, los autores encontraron un patrón común de “fluidez social” para los tres países analizados, entendiendo fluidez social, en general, como tasas de movilidad relativa, en contraste con el supuesto de movilidad absoluta usado por LZ.

De igual manera, los autores observan que si bien no existe una similitud muy cercana entre los patrones de las tasas de movilidad entre países industrializados, sí encuentran una tendencia hacia la convergencia en tasas absolutas (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1983: 323). El argumento central es que este proceso de convergencia tiene como base un patrón básico, cimentado a su vez en las formas que adoptan la división del trabajo y la estructura de clases siguiendo la dinámica de una economía capitalista (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1983: 326).

Un aspecto importante que comparten con los estudios de Erikson, Goldthorpe y Portocarero es que existe una reducción de la clase agrícola y un incremento en la clase de servicios en general en los países industrializados (Breen & Luijkx, 2004b: 383). Es decir, las transiciones de una sociedad agrícola a una sociedad industrial y de una sociedad industrial a una sociedad post-industrial ayudan a entender la convergencia hacia un patrón de variación de la fluidez social. Todo esto refuerza la tendencia hacia la convergencia en las tasas de fluidez social (también señalado en los estudios anteriores) en dichos países, y no en las tasas de movilidad absoluta.

A pesar de ampliar el rango de análisis de la hipótesis LZ, la hipótesis FJH también ha sido evaluada y analizada, además de los trabajos ya citados que analizan la hipótesis LZ, destacan en la examinación de esta nueva hipótesis los trabajos de Portocarero (1983) y de Erikson & Goldthorpe (1987a y 1987b). De igual manera, dichos trabajos se insertan dentro del proyecto CASMIN.

Con respecto a la hipótesis FJH, los estudios señalados encuentran que las tasas de movilidad ascendente muestran, en general, un incremento, mientras que las tasas de movilidad descendente han caído y que hay una convergencia en las tasas de movilidad entre hombres y mujeres (Breen & Luijkx 2004: 67). Con lo anterior, afirman que existe una tendencia hacia la convergencia en las tasas de fluidez social entre hombres y mujeres, pero que en general, la fluidez social difiere entre países (Breen & Luijkx, 2004: 73), con lo que la hipótesis FJH no se cumple.

Aunque tales resultados no excluyen el hecho de que se presenten patrones distintos dependiendo de cada nación, como en el caso de Suecia, donde, es preciso analizar el papel del régimen de bienestar social-demócrata.

Es importante destacar que las diferencias encontradas en la fluidez social responden, de manera importante, a la estructura ocupacional variable en cada país. Así, “Las características de este

patrón, e igualmente el grado de su estabilidad, podría ser entendido en términos de distribución de ventaja y poder de clase y la estructura de las relaciones de clase que es característica de esta forma de sociedad” (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1983: 339).⁵⁴

Los autores profundizan en el análisis de la hipótesis FHJ al señalar que esta tiene dos temas a debate muy importantes, además del hecho de la similitud en patrones de movilidad en países industrializados con economía de mercado y un sistema de familia nuclear, estos temas a destacar son: 1) Si en las sociedades industriales existe una mayor igualdad de oportunidades y 2) Qué sucede con los países que no poseen una economía de mercado pero muestran patrones similares de movilidad social (Erikson & Goldthorpe, 1987a: 55-56).⁵⁵

Los principales resultados de tal evaluación son (Erikson & Goldthorpe, 1987b: 159-162):

- La hipótesis FJH no puede ser tomada en su forma más estricta: la variación de la fluidez social entre los países ocurre en un grado suficiente para ser considerada significativa.
- Pueden existir distintos tipos de patrones de fluidez social, asociados a los distintos tipos de sociedades modernas, estos pueden ser distinguidos por un criterio económico, político o cultural.
- Un cambio en las condiciones que señala la hipótesis (economía de mercado y sistema de familia nuclear) evidentemente tiende a cambiar los patrones de fluidez social, aunque, como se observa en los países socialistas (al momento de hacer el estudio), este tampoco varía en gran medida.
- En el mismo sentido que el punto anterior, las instituciones juegan un papel determinante para influir en los patrones de fluidez social, ya que están relacionadas directamente con la posibilidad de incrementar la apertura social.

Se puede afirmar, dada la evaluación y re-evaluación de las hipótesis LZ y FHJ, que existe una asociación positiva entre el proceso de industrialización y la movilidad social vertical. Sin embargo, a pesar de que la industrialización implicaría entonces una elevación de la movilidad social, no resulta tan claro cómo esta última variable se relaciona con el comportamiento

⁵⁴ Traducción propia.

⁵⁵ Traducción propia.

económico, distinguiendo entre crecimiento económico y desarrollo económico. A continuación se exponen algunos trabajos que muestran resultados sobre esta cuestión.

Breen (1997) señala en su investigación que se puede afirmar que existe una relación positiva entre la movilidad social y el crecimiento económico, y que a su vez, también existe una relación positiva entre el crecimiento económico y la desigualdad, por lo que, al asumir la existencia de una relación inversa entre desigualdad y movilidad social, se presenta una paradoja (Breen, 1997: 429). La cuestión central de dicha investigación es, entonces, como evitar caer en tal paradoja; se asume en primer lugar que, dado que existe desigualdad, se puede maximizar la eficiencia económica y esta no estar relacionada con las tasas de movilidad social, así, distintas tasas de movilidad social pueden ser compatibles con distintos niveles de eficiencia económica (Breen, 1997: 444). Así, la paradoja queda indeterminada.

En otro estudio, John H. Goldthorpe (1985) examina la relación entre desarrollo económico y movilidad social, dado que a lo largo de los estudios de movilidad, se ha afirmado que existe una relación positiva entre ambas variables, sobretodo teniendo en cuenta las hipótesis LZ y FHJ. El autor enfatiza la ambigüedad en la que se ha estudiado el término desarrollo económico, señalando que no existe una especificación detallada del concepto (Goldthorpe, 1985: 549).

Al igual que la relación entre crecimiento económico y movilidad social, no existe una causalidad determinada entre tales variables. A través del análisis de varias investigaciones, entre ellas la de Lipset y Zetterberg, Goldthorpe concluye, en general, que no existe una conexión clara y directa entre desarrollo económico y movilidad social, y que los cambios en la movilidad no tienen ninguna relación simple o directa con el desarrollo económico. Entonces, los cambios estructurales (estructura ocupacional, cambio de una sociedad agrícola a una industrial, tipo de regimen de bienestar, tipo de regimen político, etc.) particulares de una sociedad son los que son capaces, más que en general el desarrollo económico, de influir en tales cambios (Goldthorpe, 1985: 560).

Por otro lado, parece sí existir una relación más diáfana entre la desigualdad (de ingresos) y la movilidad social. Como lo documentan Mitnik, Cumberworth, & Grusky (2016), donde, haciendo un análisis histórico sobre ambas variables para Estados Unidos, obtienen como resultado que un incremento de la desigualdad trae consigo una reducción de la movilidad de

clase. Así, entre mayor la desigualdad de ingresos, menor la movilidad social (Mitnik, Cumberworth, & Grusky, 2016: 173).

En el mismo sentido, el estudio de Pohoski (1986) concluye que “La correlación relativa de oportunidades de movilidad y la distancia social entre los grupos ocupacionales es negativa: los índices de movilidad se vuelven más pequeños cuando la distancia entre los grupos comparados se vuelve mayor” (Pohoski, 1986: 55).

Breen (1997), enfatiza lo anterior señalando que no necesariamente existe una relación directa entre la desigualdad y el crecimiento económico (Breen, 1997: 444), así, un incremento de la desigualdad implicaría una reducción de la movilidad social, y una relación indeterminada con el crecimiento y el desarrollo económico.

En términos metodológicos, la tercera generación de estudios de movilidad social vertical se caracteriza por el reemplazo de modelos multivariados por modelos loglineales, además, el proyecto CASMIN sirvió para estandarizar la clasificación de clases ocupacionales y educativas (Ganzeboom, Treiman & Ultee, 1991: 287-288).

Los estudios contemporáneos de movilidad social vertical retomaron algunos aspectos de los primeros estudios, sobre todo en lo referente al objeto de estudio. Se volvieron a incorporar variables que las dos generaciones antecedentes dejaron de lado, principalmente, aspectos políticos, demográficos, culturales y sociales.

En el campo metodológico las aportaciones de estos nuevos estudios estriban en la creciente importancia de comparación entre modelos, principalmente en lo referente a modelos que comparan los orígenes y destinos entre hermanos. De igual manera, se pasó a una reconfiguración de los modelos loglineales a modelos logit.⁵⁶

En cuanto al tema central de los estudios de movilidad social, se ha presentado una incorporación de nuevos temas y variables que tienen una relación directa con la movilidad social, pero que no se habían tomado en consideración. Los principales temas enfatizan el entorno educativo (sistema educativo diferenciado por país, resultados educativos, aprendizaje), el rol de las mujeres dentro de los estudios de movilidad social (la influencia del entorno familiar, los diferenciales

⁵⁶Véase Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991.

educativos, el entorno cultural), y el entorno político y social, fundamentalmente en lo referente a las políticas sociales y al tipo de estado de bienestar imperante en una sociedad.⁵⁷

En el contexto de competencia y libre mercado, la educación refuerza su papel crucial en la determinación del tipo de habilidades y capacidades de cada individuo. Sin embargo, como señalan los estudios más contemporáneos de movilidad social, cada vez se encuentra una asociación más clara entre el origen socioeconómico, cultural, político, educativo, etc. y el destino en la posición social. El estudio de Mitnik, Cumberworth, & Grusky (2016) genera evidencia que permite intuir que, la movilidad, en cualquiera de sus dimensiones, tiene una relación directa con el origen socioeconómico, lo que obstaculiza el papel dinamizador de la educación. En esta investigación se analizará, precisamente, como ciertas condiciones socioeconómicas y las intervenciones para transformarlas afectaron la movilidad educativa de una población específica.

2.2 El rol de la educación en la teoría de la movilidad social

Como se ha visto, las hipótesis LZ y FHJ y sus posteriores re-evaluaciones, señalan la importancia del desarrollo industrial en relación a un incremento de las tasas de movilidad y de fluidez social. De igual manera, plantean que el desarrollo industrial y una economía de mercado propician las condiciones para que cada individuo tenga en su poder la capacidad de mejorar sus condiciones de vida basado en una concepción meritocrática y de igualdad de oportunidades.

Así, dentro este marco analítico, se observa entonces que las habilidades de cada individuo, en su contexto social, son las que en última instancia permiten la movilidad social. En este sentido, la educación se alza como uno de los principales determinantes de la movilidad social, ya que es vista como la principal manera de mejorar las habilidades de cada individuo para poder competir en el mercado. Como señala Liu (2011), el status social se encuentra cada vez más en función del nivel educativo de los individuos, o, en otras palabras, el nivel educativo representa cada vez más un factor fundamental en la determinación de la posición social.

Según Ganzeboom et. al (1991), la educación adquiere un rol fundamental en las teorías de movilidad social a partir de la segunda generación de estudios. Es en ese momento cuando es observada como el factor crucial que ayudará a que cada individuo tenga la oportunidad de moverse dentro de la estructura social.

⁵⁷ Véase: Hout & DiPrete, 2006.

La segunda y tercera generación de investigaciones ubican a la educación asociada directamente con el proceso de industrialización, y, por ende, con una concepción meritocrática y de igualdad de oportunidades. El cambio en la configuración del mercado laboral a raíz del proceso de industrialización trajo consigo la necesidad de ampliar la oferta educativa para poder responder a las necesidades del mercado. En este contexto, el análisis de la educación de las mujeres y la movilidad social también asume mayor relevancia.⁵⁸

La educación entonces ha adquirido un papel destacado en los estudios de movilidad, ya que se presenta como uno de los factores que funge como elemento que da fluidez a la movilidad social, es decir, el rol de la educación está directamente relacionado con la posición social. De destacar, en este marco analítico temporal, son los trabajos que relacionan a la educación con la movilidad social, por ejemplo, las investigaciones de Mulligan (1952), Neelsen (1975), Goldthorpe (2003), Breen (2010), Kuha & Goldthorpe (2010) y Torche (2011).

Mulligan (1952: 476) señala que “la educación es la avenida más fácil para lograr movilidad social ascendente”, y, al igual que Liu, enfatiza el hecho de que un mayor nivel educativo implica mejores posibilidades de alcanzar un mayor estrato social, aunque destaca la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.⁵⁹ Sin embargo, como conclusiones puntualiza el hecho de que el origen socioeconómico influye en alcanzar un mayor nivel educativo y que el incremento en el acceso a educación no implica necesariamente un incremento en la movilidad social (Mulligan, 1952: 485-486), de esta manera pone en duda la concepción meritocrática de la sociedad y la igualdad de oportunidades.

Por su parte, Neelsen (1975) no sólo enfatiza la relación directa entre educación y movilidad social, sino que además alude a la existencia de proposiciones que permiten dilucidar tal relación. Así, el propio desarrollo industrial implicaría el incremento de requerimientos en el trabajo, por ende, el mejor nivel educativo de los individuos les permitiría un acceso al mercado de trabajo, dadas sus habilidades y, en consecuencia, a mejores recompensas económicas. Por lo tanto, dado que las sociedades industrializadas se encuentran en constante desarrollo, los requerimientos laborales también permanecerían en constante cambio y lo mismo sucedería con el nivel educativo (Neelsen, 1975: 133).

⁵⁸ Véase: Ganzeboom, Treiman, & Ultee, 1991 y Hout & DiPrete, 2006.

⁵⁹ Véase también: Torche, 2015: 39.

A su vez, tanto el estudio de Breen (2010) como el de Kuha y Goldthorpe (2010), señalan la importancia de incrementar el acceso a la educación, lo cual se encuentra directamente relacionado con el incremento en las tasas de movilidad social, aunque es importante señalar que dichos estudios se enmarcan en el análisis de la movilidad social en los países industrializados con economías de mercado. De esta manera, como se vio en la hipótesis FHJ, la estructura social, política, económica y cultural específica de cada sociedad puede distorsionar la relación directa observada en los países industrializados.

Se supondría que, en el marco de la igualdad de oportunidades, la educación permitiría una mayor probabilidad de ingresar en empleos mejor remunerados, dada una sociedad industrializada, esto implicaría que una mayor movilidad educativa llevaría a una mayor movilidad social en general. Sin embargo, la educación desde la concepción meritocrática ha sido puesta en entredicho. Así, los trabajos de Goldthorpe (2003) y Torche (2011), enfatizan el hecho de que la educación no basta para reducir la asociación entre orígenes y destinos, existen factores estructurales propios de cada sociedad que influyen en el peso de la educación, como la estructura política o la estructura del mercado laboral.

Ambos estudios critican la visión de la educación desde la concepción meritocrática de la misma, según la cual la asociación entre el origen socioeconómico de un individuo y su logro educativo es débil, mientras que la asociación entre el logro educativo y el destino social de ese mismo individuo es fuerte (Goldthorpe, 2003: 234), con lo cual, las habilidades que el individuo desarrolló debido a la educación bastan para situarlo en un determinado estrato social.

Goldthorpe ha encontrado que el acceso a los niveles altos de la educación, los cuales, en la lógica de la teoría de la meritocracia, permitirían un mejor nivel ocupacional y, por lo tanto, una posición social más alta, se encuentra claramente delimitado por los orígenes sociales. La relación entre origen social y logro educativo parece ser entonces fuerte, con lo que la igualdad de oportunidades se desvanece. “[...]los diferenciales de clase en el logro educativo no son simplemente el resultado de las diferencias de capacidad vinculadas a la clase, sino que derivan también de las diferencias vinculadas a la clase en la "asimilación" de las oportunidades disponibles” (Goldthorpe, 2003: 235).

Además de tal aseveración, Goldthorpe encuentra otros hechos que derriban la concepción de la educación con base en la meritocracia (Goldthorpe, 2003: 239):

- Los niños con orígenes de clase menos favorecidos no traducen su capacidad académica demostrada en cursos que conducen a calificaciones de nivel más alto en la misma medida que lo hacen los niños con orígenes más favorecidos.
- No hay una buena razón para que los empleadores solo estén interesados o estén cada vez más interesados en las calificaciones formales de los empleados potenciales; las características "no meritocráticas" que se derivan más de la socialización que de la educación también pueden, en mayor medida, tener un valor productivo.
- Los niños de orígenes de clases más favorecidos que no tienen un buen desempeño educativo tienen otros recursos disponibles para protegerlos contra la movilidad descendente, estos reflejan su origen social en lugar de sus logros individuales.

Por su parte, Torche (2011) encuentra, en un estudio para Estados Unidos, que el logro educativo no necesariamente tiene una correspondencia con la movilidad ascendente. Los resultados muestran que los individuos con bajo nivel educativo tienen una fuerte asociación con los orígenes sociales, esta tendencia parece revertirse conforme se incrementa el logro educativo, sin embargo, para grados educativos más avanzados, la fuerte asociación entre orígenes sociales y destinos, reaparece (Torche, 2011: 784), lo cual se encuentra asociado al tipo de educación a la que tiene acceso cada estrato social (Torche, 2011: 767).

Es importante señalar que la educación puede ser observada como un "medio", o como un "fin". En general, la concepción de la educación como un fin adquiere la forma del logro educativo, en el cual, el nivel educativo es el destino al que cada individuo aspira para, dada la concepción meritocrática, tener una mayor probabilidad de movilidad ascendente. Por otro lado, la concepción de la educación como un medio, realza la capacidad de la educación como factor igualador de oportunidades que permitirán al individuo incrementar sus habilidades y obtener una mejor calificación dentro del mercado laboral. La primer concepción es la que se tomará a lo largo de esta investigación, evaluando el rol que se le asigna a la educación en la concepción meritocrática.

Es evidente que la evolución de la teoría de la movilidad social ha tenido importantes aportaciones al conocimiento de la misma a lo largo del tiempo, sin embargo, el rol de la

educación en ésta ha pasado a ser, por sí mismo, un objeto de investigación. El estudio de la MEI, que considera a la educación como fin, plantea un análisis en el cual se evalúa la concepción meritocrática de la educación.

Sorokin y los primeros estudios de movilidad aportaron los pilares teóricos sobre los que cualquier estudio de movilidad social debe estar sustentado, a partir de ahí, cada generación de estudios de movilidad social aportó construcciones teóricas, herramientas metodológicas y resultados empíricos relevantes. Las hipótesis LZ y FJH introdujeron, de manera explícita, al proceso de industrialización y a la meritocracia e igualdad de oportunidades. Por su parte, el valor de los trabajos contemporáneos radica en enfatizar el rol de los orígenes socioeconómicos, como señala Hout, en la ruta de vida de los individuos, además de aportar cuestiones metodológicas relevantes en torno a la recolección e interpretación de datos que refinaron los estudios de movilidad.

La investigación que se pretende realizar se nutre de las cuestiones expuestas con el afán de evaluar si, como señala la concepción meritocrática y de igualdad de oportunidades, el logro educativo y la MEI, tienen una asociación débil con los orígenes socioeconómicos de cada individuo. Dado el marco teórico descrito, se esperaba que, la intervención de Oportunidades, a través de las transferencias monetarias para mejorar el consumo y las becas educativas, tenga un impacto positivo sobre la MEI de sus beneficiarios.

2.3 La madre importa: justificación del estudio de MEI con base en las condiciones educativas de la madre.

Los estudios convencionales de movilidad social intergeneracional se han caracterizado por utilizar como punto de referencia del origen social la situación socioeconómica, política, ocupacional o educativa del padre. En un principio esta decisión metodológica se sustentó en la gran diferencia de información disponible entre ambos padres para los primeros estudios de movilidad, sobre todo debido a la baja tasa de ocupación y de escolaridad de las mujeres comparada con la de los hombres, y a que la gran mayoría de los hogares, en estos estudios, tenían jefatura masculina. En este contexto, el desarrollo de los estudios de movilidad social intergeneracional generó una visión dentro de los mismos que excluyó el rol que la madre ejercía en el destino socioeconómico, político, ocupacional o educativo de los individuos.

La hipótesis convencional señala que las madres juegan un rol secundario en la clase de destino de sus hijos ya que o no están empleadas, o su estatus ocupacional o educativo es inferior al de sus esposos. En el mismo sentido, la hipótesis dominante señala que los estudios de movilidad deben de mantenerse enfocados en la influencia de un solo padre en el logro educativo, dado que, aquel que tiene un status socioeconómico ocupacional o educativo mayor es el que ejerce un poder más relevante dentro de la familia, con lo cual los hijos se verán influidos por éste, dejando de lado al otro padre, que, usualmente, es la madre (Korupp, Ganzeboom, & Van Der Lippe, 2002: 19-20). Esto provocó una serie de estudios en países desarrollados que muestran una reducción de la importancia del padre en la determinación del status de origen de clase al contrario de la madre (su status ocupacional y/o educativo), así como el hecho de que la educación de la madre siempre ha tenido tanto peso como la del padre (Kalmijn, 1994: 257). Estos estudios sugieren que la influencia de la madre, principalmente la ocupación y la educación, no son triviales para el éxito educativo de sus hijos (Kalmijn, 1994; Korupp, Ganzeboom, & Van Der Lippe, 2002; Beller, 2009).

Los incrementos en la tasa de participación laboral (Beller, 2009: 507-508) y en la tasa de escolaridad en las mujeres, así como la influencia del contexto y la estructura familiar en el “destino” de los individuos han llevado a reconsiderar la posición social de la madre como determinante de la movilidad intergeneracional.

En el ámbito del logro educativo se mantuvo la tendencia metodológica convencional, sin embargo, los estudios contemporáneos de movilidad social intergeneracional en general y en particular de MEI, han encontrado problemas de sesgo (Beller, 2009), así como una tendencia a la reducción de la influencia del padre en el logro educativo en concordancia con un incremento en la influencia de la madre (Kalmijn, 1994; Korupp, Ganzeboom, & Van Der Lippe, 2002; Hout, 2015: 30-32).

Otro factor determinante que lleva a incorporar el rol de la mujer y en particular de la madre en los estudios de movilidad social intergeneracional, es el hecho de que la posición del origen social está directamente relacionada con la posición social-familiar de clase, los estudios basados en la posición social del padre están sesgados dado que no capturan la posición social familiar. En este sentido, uno de los argumentos a favor de la integración o del uso del estatus ocupacional o educativo de la madre como parámetro de la posición social de origen es que, dadas las

estructuras familiares, la madre ha asumido el rol tradicional de ser el agente socializador de la familia (Kalmijn, 1994: 258).

Kalmijn (1994: 265-266, 269) encuentra una fuerte asociación entre el estatus ocupacional y educativo de la madre y el logro educativo de los individuos, sobretodo en las primeras transiciones educativas, siendo mayor que la influencia de los estatus del padre. En cuanto al cambio en la participación laboral de las mujeres, el mismo estudio halla una correlación positiva entre la ocupación de la madre (mayor si trabaja, menor si no) y el logro educativo, principalmente en los primeros niveles educativos (Kalmijn, 1994: 270-272).

En general, la influencia de las madres en la movilidad social intergeneracional y en la MEI se ha fortalecido conforme al incremento de la tasa de participación laboral y del nivel educativo de las mujeres. Sin embargo, como señalan los textos citados en éste acápite, la influencia de la madre se subvaloró en los primeros estudios de movilidad; aún cuando la tasa de participación laboral y el nivel educativo fuésen bajos, la importancia de la madre, principalmente, en los primeros niveles de educación, es determinante.

Por los argumentos descritos en esta investigación se toma a la educación de la madre como origen, esto presenta una ruptura con la corriente convencional de los estudios de movilidad social, por lo que se considera una contribución de este estudio. Las características del grupo de estudio, y del programa en general, permitieron plantaer este enfoque en la investigación.

Capítulo 3. Diseño Metodológico

Con el fin de cumplir con los objetivos enmarcados en esta investigación, el análisis de la misma se llevará a cabo a través de la respuesta a las tres preguntas clave que abarcarán al grupo de estudio en su totalidad, así como a los subgrupos por sexo y por condición étnica:

- 1) ¿Cuáles son las características socioeconómicas y educativas que tiene el grupo de estudio (jóvenes becarios de Oportunidades en zonas rurales)?
- 2) ¿Cómo se comporta la Movilidad Educativa Intergeneracional (MEI) en el grupo de estudio?
- 3) ¿Cuál es el impacto de Oportunidades sobre la MEI del grupo de estudio?

Se utilizan distintos métodos para abordar cada una de ellas (véase cuadro 1). En general, se usarán tanto una metodología descriptiva, como una de inferencia causal.

Cuadro 1. Correspondencia entre objetivos y metodología	
Preguntas de investigación	Métodos
¿Qué características socioeconómicas y educativas tiene el grupo de estudio?	Análisis de estadística descriptiva del grupo de estudio
¿Cómo se comporta la MEI en el grupo de estudio?	Tablas de movilidad intergeneracional
¿Cuál es el impacto de Oportunidades sobre la MEI del grupo de estudio?	Modelo multinomial ordenado

Fuente: Elaboración propia.

La primera pregunta, correspondiente al primer objetivo de la investigación, se responde realizando un análisis descriptivo del grupo de estudio, el cual permitirá dilucidar sus principales características socioeconómicas.

Para responder la segunda pregunta también se realizará un análisis estadístico-descriptivo sustentado en el método de las tablas de movilidad, el cual brindará información sobre la MEI del grupo de estudio.

Finalmente, para resolver la tercera cuestión se hará uso del análisis de inferencia causal, el motivo es porque atribuir el impacto del programa sobre la MEI del grupo de estudio requiere de una evaluación de impacto. Dadas las características de la muestra en esta investigación (las cuales se analizarán más adelante) y la delimitación de los grupos de tratamiento del programa, la estimación del contrafactual se realizará diferenciando los resultados según distintos tiempos de

exposición por medio del método de pareamiento por puntajes de propensión y estimando los efectos del programa con un modelo multinomial ordenado.⁶⁰

El presente capítulo se divide en seis secciones:

- 1) Fuentes de información y características de la base de datos
- 2) Conformación del grupo de estudio
- 3) Definición de las variables de interés
- 4) Descripción de la metodología de tablas de movilidad
- 5) Explicación del diseño para la evaluación de impacto del programa Oportunidades
- 6) Especificación del modelo multinomial

3.1 Fuentes de información y características de la base de datos

La fuente de información que se utiliza en esta investigación es la Encuesta de Evaluación Rural de Oportunidades (Encel). La Encel es una encuesta de datos panel conformada por bases de datos que Oportunidades ha generado entre 1997 y 2007 para la evaluación del programa en zonas rurales (Yaschine, 2012: 108; Yaschine, 2015: 120). Para la definición de la muestra de la encuesta se consideraron como marco muestral 6,396 localidades que presentaban elementos para ser consideradas dentro del programa, a partir de la focalización geográfica y de un proceso de selección aleatoria se eligieron 506 localidades, de las cuales 320 formaron el grupo de tratamiento y 186 el grupo de control.⁶¹ Las localidades de tratamiento se incorporaron al programa en 1998, mientras que las localidades de control lo hicieron dos años después (Instituto Nacional de Salud Pública, 2007). Las localidades seleccionadas tanto del grupo de tratamiento como del grupo de control pertenecen a siete entidades federativas: Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz.

A partir de la determinación de los grupos de tratamiento y de control, entre 1998 y el año 2000 se levantó información, a través de seis visitas a estas localidades, determinante para construir los indicadores de las variables de la encuesta. Lo que implicó que los datos levantados en 1997, para

⁶⁰ El contrafactual se puede expresar como ¿Cuál habría sido el resultado para un participante de un programa en ausencia del programa?

⁶¹ Véase: Instituto Nacional de Salud Pública, 2006: 4-6.

la focalización de los hogares, fungieron como línea basal de ambos grupos (tratamiento y control).⁶²

Con la incorporación, en 2000, de las 506 localidades de control al programa, y debido a que esto generó un problema de comparación entre el grupo de tratamiento y el de control, se realizó, en 2003, un nuevo levantamiento de información a las localidades ya incorporadas así como a 151 nuevas localidades. La incorporación de estas nuevas localidades se hacía con la intención de continuar con la evaluación de impacto, sin embargo, como la selección que se hizo de estas localidades no fue aleatoria, se utilizó un procedimiento de pareamiento con respecto a la muestra original, con lo cual se obtuvo una muestra cuasiexperimental. En este momento se contaba con tres grupos de comparación, dos por tiempos de exposición (1998 y 2000) y uno (2003), como nuevo grupo de control, con lo cual se realizó la evaluación a “mediano plazo”.

Para 2007 se levantó una nueva encuesta en 554 localidades a la muestra de evaluación, lo cual representó alrededor de 32000 hogares; esto se realizó con el fin de obtener la evaluación que en ese momento se consideraba de “largo plazo”. La muestra quedó compuesta por hogares elegibles con distintos tiempos de exposición a la intervención de Oportunidades, que van desde 0 hasta 10 años (en 2007) (Yaschine, 2012: 110; Yaschine, 2015: 122).⁶³

La Encel recaba datos sobre las condiciones particulares del hogar en su conjunto y de sus integrantes. La Encel consta de una línea basal levantada en 1997 (Encaseh97), y de ocho levantamientos de encuestas a lo largo de 1998 y 2007, “las ENCEL se componen de diferentes cuestionarios que abordan temáticas particulares, que si bien las preguntas pueden variar entre una encuesta y otra, dependiendo del lapso de tiempo que haría posible observar en ciertos indicadores de resultado los cambios atribuibles a la intervención del Programa, siempre se procuró conservar la comparabilidad de las preguntas a lo largo del tiempo” (Instituto Nacional de Salud Pública, 2006: 13).

Así, la Encel, como encuesta tipo panel, muestra diferentes variables a lo largo del tiempo. Para esta investigación se utiliza tanto la línea basal (Encaseh97), como el levantamiento realizado en 2007 (Encel07) y una base de datos histórica de las transferencias monetarias que cada hogar

⁶² La línea basal es conocida como Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares 1997 (ENCASEH97). Yaschine, 2012: 109.

⁶³ El término “elegible” se refiere a aquellos hogares cuyas características cumplen con los criterios establecidos por Oportunidades para ser beneficiarios del programa. Son hogares que viven en condiciones de pobreza extrema, de acuerdo con sus mecanismos de selección. Yaschine, 2015: 121.

beneficiario de la muestra de la Encel recibió de Oportunidades entre 1997 y 2007. Se utilizan dos cuestionarios de la Encel07: 1) el Cuestionario de Hogar, el cual incluye datos sobre las características socioeconómicas, de la vivienda, de educación, laborales y de ingreso y 2) el Cuestionario de Jóvenes, que incluye datos sobre características educativas, de ocupación, de trabajo y de movilidad intergeneracional de los jóvenes de 14 a 24 años.

Es necesario considerar que los resultados derivados del análisis de la base tienen pérdida de datos, tanto en el diseño de la base original como en la delimitación del grupo de estudio. La pérdida de datos se manifiesta principalmente en el hecho de que el 30% de los hogares de la línea basal ya no fueron encontrados para la Encel07 (Parker y Gandini, 2009:25) y no existe información posterior sobre dichos casos. Asimismo, existen jóvenes que teniendo las características del grupo de estudio no tienen información del cuestionario de Jóvenes para el levantamiento 2007 (Yaschine, 2012: 283) y, por lo tanto, no se pueden analizar las trayectorias de estos jóvenes.

De igual manera, la conformación del grupo de estudio, como se profundizará más adelante, excluyó observaciones que no se encontraban en el rango de edad a analizar, de 13,310 jóvenes con información en el levantamiento de 2007 quedaron 7,115 jóvenes con edad de 18 a 24 años.

Debido a estas consideraciones sobre la pérdida de datos en la muestra, los resultados deben considerar las limitaciones de la muestra. Los hallazgos son válidos para los resultados de los análisis descriptivos y causales del grupo de estudio, sin embargo, para una generalización de los mismos debe tenerse en cuenta que “la muestra de la Encel utilizada es representativa sólo de la primera fase de incorporación rural de Oportunidades que incluyó localidades de alta y muy alta marginación de estados en el sur y centro del país” (Yaschine, 2015: 145). Así puede que los resultados varíen y no expresen una generalidad de los jóvenes rurales en pobreza y pobreza extrema.

3.2 Conformación del grupo de estudio

A partir de los datos contenidos en la Encaseh97 y en la Encel07, la determinación del grupo de estudio se basó en cuatro criterios:⁶⁴

- Acotación a la edad de 18 a 24 años. Si bien existe información, en ambos levantamientos, de las características y variables de interés de jóvenes de 14 a 24 años, la

⁶⁴ Para mayor detalle véase: Yaschine, 2012 y 2015.

acotación que se hace en la investigación de 18 a 24 años se debe a: 1) Para el levantamiento de la línea basal en 1997, los jóvenes beneficiarios contaban entre 8 y 14 años (la mayoría cursaba entre el tercer año de primaria y el tercer año de secundaria), esta es la edad en la que el programa enfatiza los apoyos del componente educativo; 2) a partir de los 18 años existe una reducción notable en la asistencia escolar y un incremento en la participación laboral, lo cual es relevante, dado que la principal variable de interés de la investigación es el nivel educativo concluido de los jóvenes rurales beneficiarios de Oportunidades, a partir de los 18 años la información sobre el nivel concluido es más significativa.

- Existe información del joven tanto a nivel hogar como a nivel individual tanto en la Encaseh97 como en la Encel07. La existencia de esta información permite comparar las condiciones pre-intervención con las condiciones una vez introducido al programa, sustantivas para el análisis que se pretende realizar.
- Los jóvenes son beneficiarios del programa Oportunidades o su hogar es elegible para ser incorporado al programa. Esto permite la comparabilidad entre el tiempo de exposición al programa, así como entre beneficiarios y no beneficiarios.

El análisis mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de interés y los jóvenes de menor edad para las variables socioeconómicas y educativas. Así, los jóvenes que ingresaron al programa pero que no pertenecen al grupo de estudio mostraron características de la línea basal similares a las de los jóvenes que ingresaron al programa en la edad especificada.

El cuadro 2 muestra la distribución de los jóvenes de la muestra de 18 a 24 años, por sexo y por condición étnica. La muestra con la que se trabajará, considerando el corte de edad, quedó compuesta de 7,115 observaciones, sin embargo existen 36 observaciones que no tienen información sobre el nivel educativo, por lo que la muestra final es de 7,079 observaciones.

Cuadro 2. Distribución de la muestra por sexo y condición étnica. Jóvenes de 18-24 años de la Encel 2007		
	Frecuencia	%
Sexo		
Mujeres	3,693	51.9
Hombres	3,422	48.1
Total	7,115	100
Condición étnica		
No indígena	5,677	79.79
Indígena	1,438	20.21
Total	7,115	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007, Encaseh 1997 y base histórica de transferencias monetarias de Oportunidades.

3.3 Definición de las variables de interés

Con base en la argumentación teórica anterior, esta investigación optó por utilizar un enfoque metodológico contrario al convencional, en cuanto al origen de los jóvenes, por cuatro razones fundamentales:

- 1) Debido a que el grupo de estudio a analizar se concentra en los jóvenes cuya edad, en el levantamiento de 1997, oscilaba entre los 8 y los 14 años; esto es, en los primeros niveles educativos y en las transiciones educativas en las que el rol de la madre es más importante.
- 2) Dada la estructura familiar tradicional del grupo de estudio, se asume que la madre es el principal agente socializador del hogar, sobretodo, teniendo en cuenta que en la mayoría de los hogares el padre es el jefe de familia y que la mayoría de las madres, para el levantamiento de 1997, no trabajan (alrededor del 85%).
- 3) Según los planteamientos del programa Oportunidades, uno de los ejes del programa Oportunidades es fortalecer la posición y la participación activa de las mujeres en la familia (Secretaría de Desarrollo Social, 2002: 8; Secretaría de Desarrollo Social, 2003: 30). Las mujeres, en su gran mayoría, son las encargadas de recibir las transferencias del programa.
- 4) El estatus educativo de las madres con respecto a los padres no varía significativamente. El nivel educativo promedio de ambos padres fluctúa entre sin educación y primaria incompleta, lo que, dada la agrupación por estratos que se abordará en el siguiente apartado, implica un estrato social de origen similar en ambos padres para los jóvenes rurales beneficiados con Oportunidades.

Dado que se busca analizar el impacto del programa Oportunidades en la MEI, la principal variable de interés es la MEI. Esta variable fungirá como la variable dependiente del modelo especificado; la construcción de la misma se llevó a cabo considerando el concepto de movilidad intergeneracional revisado en el apartado teórico. Así y debido a la agrupación por estratos educativos, la cual se describirá en el apartado 3.4, la variable está definida como la diferencia en el estrato educativo de los jóvenes en comparación con el estrato educativo de su madre. La variable puede asumir tres valores: Movilidad Descendente, cuando el estrato educativo del joven es menor al de su madre; Inmovilidad, cuando madre y joven tienen el mismo estrato educativo; y Movilidad Ascendente, cuando el estrato educativo del joven es mayor al de su madre. Debido a esto, los valores son considerados jerárquicos, así, Movilidad Descendente es el menor valor, Inmovilidad es el valor que le sigue y Movilidad Ascendente es el mayor valor; lo anterior es importante para la especificación del modelo econométrico.⁶⁵

Una vez descrita la variable dependiente, las variables independientes consideradas son tres: 1) Tiempo de exposición al programa (T), 2) Sexo y 3) Condición étnica. Se utilizaron sólo estas tres variables debido a que el método de pareamiento por puntajes de propensión utiliza condiciones socioeconómicas, demográficas, del hogar, y de la vivienda para establecer la probabilidad de recibir el tratamiento del programa, la inserción de estas variables al modelo implicaría problemas de colinealidad ya que los resultados del puntaje de propensión se utilizan como pesos para la especificación del modelo.⁶⁶

La variable T fue creada a partir de la diferenciación de los cuatro grupos con distintos tiempos de exposición al programa que se tenían en la base. Para hacer un análisis a largo plazo se comparó el grupo de la línea basal (T1) con aquel que tenía mayor diferencia en cuanto al tiempo de exposición (T3), así, T es una variable dicotómica que toma valores de 0 si el tiempo de exposición es menor, es decir que las observaciones se encuentran en el grupo T3, y de 1 cuando las observaciones tienen un mayor tiempo de exposición, esto es, que pertenecen al grupo T1. Con esta variable se buscó establecer el impacto de un mayor tiempo de exposición sobre la MEI. En cuanto a las otras variables, las investigaciones sobre movilidad social buscan establecer el peso que tienen las condiciones de adscripción sobre ésta. Dado que el puntaje de propensión es

⁶⁵ Véase apartado 3.6 sobre la especificación del modelo

⁶⁶ Para profundizar sobre el método de pareamiento por puntajes de propensión y la generación de los pesos para la especificación del modelo véase el apartado de especificación del modelo, así como el Anexo A. Asimismo véase (Yaschine, 2012).

generado a partir de variables de adscripción de la familia, el hogar y la vivienda, las variables sexo y condición étnica se utilizaron como variables de origen que no suponían problema en la especificación del modelo. Además, son variables que pueden resultar determinantes en el establecimiento de la relación origen-destino.

3.4 Tablas de movilidad y estratos educativos

Las tablas de movilidad (también denominadas matrices de transición), que se utilizan para analizar la movilidad absoluta, buscan cuantificar el número de personas que, dados dos puntos en el tiempo, han transitado de una categoría determinada a otra. Estos dos puntos en el tiempo son definidos de acuerdo a su posición temporal, así, el punto más antiguo es denominado *origen social*, mientras el más próximo es denominado como *destino social* (Hout, 1983: 8). Las categorías en las que transita una persona son establecidas de acuerdo al tipo de análisis que se pretende realizar, en general, estas categorías son: ocupacional, educativa y económica.

Una tabla de movilidad “debe ser una matriz cuadrada y poseerá un número de filas y columnas igual al número de estados posibles (*categorías determinadas*), estos últimos son excluyentes entre sí; además, los registros y/o números de la matriz deben sumar 1 en cada una de sus filas (probabilidad del 100% distribuida en los diferentes estados) y deben ser positivos” (Yáñez Contreras y García Correa, 2013: 17). La tabla de movilidad refleja la probabilidad de encontrarse en un destino social con base en un origen social dado y viceversa, con base en la proporción de personas presentes en cada subcategoría respecto a los dos puntos temporales señalados.

Las tablas de movilidad están compuestas por i columnas y j filas, esto representa el número de personas con origen i y destino j . Cuando i y j son iguales, el origen y el destino son el mismo, lo cual está reflejado en la diagonal principal de la matriz (Hout, 1983: 9-10) (véase cuadro 3).

La diagonal principal representa a aquellas personas que no han experimentado un cambio de posición entre el nivel educativo de sus padres y el suyo. La proporción total de personas en la diagonal principal muestra la proporción de inmovilidad educativa en esta sociedad. La diferencia con respecto a la proporción de inmovilidad constituye la movilidad total. Los valores ubicados por encima de la diagonal principal expresan la movilidad ascendente, mientras aquellos valores

por debajo de la diagonal principal muestran la proporción de movilidad descendente (véase cuadro 3).

Cuadro 3. Ejemplo de tabla de movilidad educativa.

Nivel Educativo de la Madre	Nivel Educativo del Hijo			
	Nivel Educativo 1	Nivel Educativo 2	Nivel Educativo 3	Nivel Educativo N
Nivel Educativo 1	$F_{1,1}$	$F_{1,2}$	$F_{1,3}$	$F_{1,j}$
Nivel Educativo 2	$F_{2,1}$	$F_{2,2}$	$F_{2,3}$	$F_{2,j}$
Nivel Educativo 3	$F_{3,1}$	$F_{3,2}$	$F_{3,3}$	$F_{3,j}$
Nivel educativo N	$F_{i,1}$	$F_{i,2}$	$F_{i,3}$	$F_{i,j}$

Fuente: Elaboración propia.

Además de analizar el total de personas que tienen movilidad o inmovilidad, la tabla muestra la proporción de personas que transitan de un origen determinado a un destino determinado o la proporción de personas que, dado que tienen un destino específico, pertenecen a cierto origen. Este tipo de análisis es realizado mediante la obtención de la distribución de los porcentajes de destino para cada categoría de origen (porcentajes de salida) y de la distribución de los porcentajes de origen para cada categoría de destino (porcentajes de entrada). Estos porcentajes se interpretan como las probabilidades de destino por cada categoría de origen (porcentajes de salida) y como las probabilidades de origen según cada destino (porcentajes de entrada).⁶⁷

Para profundizar el análisis de las tablas de movilidad se puede obtener la proporción de personas que presentaron movilidad ascendente (aquellas por encima de la diagonal principal) y de personas que presentaron movilidad descendente (aquellas por debajo de la diagonal principal).

Así, los resultados de movilidad absoluta presentados en este trabajo son los siguientes:

- 1) Los porcentajes de salida. Son aquellos que “registran la distribución de destinos para cada categoría de origen” (Hout, 1983: 11). Estos porcentajes se pueden considerar como la probabilidad de destino que, dado su origen, los individuos pueden alcanzar.
- 2) Tasas de movilidad. Es la proporción de casos con respecto al total que pueden presentar inmovilidad, o movilidad vertical, si los niveles o estratos presentan distintas categorías jerárquicas lo cual se puede traducir en movilidad ascendente, si el individuo pasa a una

⁶⁷ Para profundizar la descripción y el análisis de la metodología de tablas de movilidad véase: Hout, 1983; Rosati, 2011; Yáñez Contreras & García Correa, 2013.

categoría jerárquicamente superior, o movilidad descendente, si el individuo pasa a una categoría jerárquicamente inferior. (Yaschine, 2015: 185).

La presente investigación agrupó los niveles educativos en estratos. En un principio, el análisis fue planteado como el cambio de nivel educativo del joven beneficiario con respecto al nivel educativo de la madre, así, había ocho niveles educativos (tanto de origen como de destino): Sin educación, primaria incompleta, primaria terminada, secundaria incompleta, secundaria terminada, preparatoria incompleta, preparatoria terminada y algún grado de educación superior. Sin embargo, debido a la importancia de completar un nivel educativo en el mercado laboral y a la existencia de un porcentaje importante de personas con niveles incompletos (20.75% de los jóvenes del grupo de estudio reportaron un nivel incompleto), se optó por agrupar a los niveles educativos en estratos. Esta agrupación se realizó agregando el nivel incompleto inmediato superior al nivel completo. Las excepciones son el estrato de preparatoria completa, que incluye sólo a aquellos que completaron ese nivel, y el de educación superior, en el cual se refiere a quienes tienen al menos algún grado de educación superior.⁶⁸ El cuadro 4 muestra la agrupación de los niveles educativos por estratos.

Así, las tablas de movilidad educativa se construyen a partir de los estratos educativos de la madre (origen) y del joven (destino). Con base en estas tablas se calculan tasas de movilidad, así como porcentajes de salida y de entrada.

Cuadro 4. Agrupación de los niveles educativos por estratos	
Estratos	Niveles educativos
Sin educación básica	<ul style="list-style-type: none"> • Sin Educación • Primaria Incompleta
Educación primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Primaria Terminada • Secundaria Incompleta
Educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Secundaria Terminada • Preparatoria Incompleta
Educación media superior	<ul style="list-style-type: none"> • Preparatoria Terminada
Educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Superior

Fuente: Elaboración propia.

⁶⁸ Estos dos estratos siguen criterios de agrupación diferentes debido a que un grado de educación superior sí puede marcar diferencia en el mercado laboral, a diferencia de un nivel incompleto en los otros estratos.

3.5 Diseño para la evaluación de impacto del programa Oportunidades

Una evaluación de impacto es un tipo específico de evaluación que pretende dar una explicación causal a la relación entre un programa y una variable específica de resultado. Lo anterior, mediante la respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el impacto o efecto causal de un programa en un resultado de interés? (Gertler, *et al.*, 2017: 9). Para realizar esto es necesario aislar los efectos atribuibles al programa de aquellos que no lo son.

En las ciencias experimentales generar un grupo de control con características similares supone un problema menor que en el caso de las ciencias sociales, donde la generación de un grupo de control que se asemeje al contrafactual (es decir, al grupo con las mismas características sin el tratamiento, en este caso, sin recibir los beneficios del programa) se complica.

Existen distintos métodos para realizar una evaluación de impacto, sin embargo, la selección de los mismos se encuentra en función del diseño de la muestra sobre la cual se pretende llevar a cabo dicha evaluación. Si se asume que la evaluación de impacto implica la diferencia entre un resultado con un programa y lo que habría sucedido para ese mismo resultado sin el programa (contrafactual), la comparación entre grupos muy similares facilitaría tal proceso. La asignación aleatoria del tratamiento de un programa permite que la evaluación de impacto se calcule como la diferencia entre los resultados de la aplicación de dicho programa, ya que se asume que la probabilidad de recibir los beneficios de un programa es la misma para un grupo de tratamiento que para uno de control.⁶⁹ Como señala Yaschine (2012: 117):

Las variables de resultado pueden estar influidas tanto por el tratamiento como por otras variables observables y no observables. En el caso de datos experimentales, la aleatorización logra que estas otras variables estén balanceadas en promedio entre los grupos y que la asignación al tratamiento no esté correlacionada con el resultado.

Para el caso de la evaluación del impacto del programa Oportunidades sobre la MEI de sus jóvenes beneficiarios rurales, se requiere identificar en qué medida los cambios en la MEI, efectivamente, son producto de la exposición al programa.

El diseño del programa Oportunidades fue pensado con la finalidad de realizar evaluaciones periódicas que mostraran los resultados de su implementación. Como se señaló en el apartado sobre la fuente de información y las características de la base de datos, la Encel fue pensada

⁶⁹ Véase: Gertler, *et al.*, 2017: 71-97.

inicialmente como una muestra experimental que permitía comparar directamente los resultados del grupo de control (las 186 localidades iniciales) con los resultados del grupo de tratamiento (las 320 localidades iniciales). Al incorporar gradualmente en el año 2000 a las 186 localidades al programa se perdió la comparabilidad entre el grupo de tratamiento y el grupo de control, sin embargo, en 2003 se creó un nuevo grupo de control con 151 nuevas localidades. Estas 151 localidades fueron también incorporadas al programa, con lo que la comparación entre grupo de control y grupo de tratamiento quedó nuevamente incompatible.

Dadas las características de la muestra, con la pérdida de los grupos de control, se propone hacer el análisis de impacto comparando las diferencias de ciertas variables de interés de acuerdo al tiempo de exposición de los jóvenes al programa.⁷⁰ Para ello, se pueden distinguir grupos de comparación de acuerdo a su tiempo de exposición al programa.

Así, se podría esperar que una mayor exposición al programa generaría mayores beneficios para la población, traducidos en una mejora de las condiciones iniciales de vida y un mayor capital humano. Para el interés de la presente investigación, esto supondría un incremento en la MEI conforme aumente el tiempo de exposición al programa.

Se utiliza como criterio de clasificación el tiempo de exposición de cada hogar debido a que en alrededor del 17% de los casos de los jóvenes beneficiarios la duración de la exposición de su hogar no coincide con aquella asignada a sus localidades de origen según el año en el que éstas se incorporaron al programa, como se utiliza en otros estudios (Yaschine, 2015: 128-129).

Dentro del grupo de análisis se pueden identificar cuatro grupos de comparación de acuerdo al tiempo de exposición al programa, considerando los beneficios recibidos desde el año de ingreso al programa hasta el momento del levantamiento de la Encel 2007:

- 1) Grupo T1: 9 a 10 años de exposición.
- 2) Grupo T2: 6 a 8.99 años de exposición.
- 3) Grupo T3: Menos de 6 años de exposición.
- 4) Grupo T0: Sin exposición al programa. Aquellos que, por razones desconocidas y que pertenecen a hogares elegibles, no han sido beneficiarios del programa.

⁷⁰ Las variables que se usaron para el pareamiento son preintervención, y corresponden a factores individuales, del hogar y de la vivienda. Para una lista más específica de las variables ver Anexo A.

Dadas las características similares entre los grupos de comparación y la hipótesis inherente al programa de que un mayor tiempo de exposición a este generaría mejores resultados en términos de MEI, la evaluación de impacto se centrará en identificar la diferencia de resultados entre los grupos T1 y T3.⁷¹ La diferencia de exposición temporal más amplia se da entre los grupos de comparación T1 y T0, sin embargo, esto no se lleva a cabo debido a la baja proporción que T0 representa en la distribución por grupo de comparación (menos del 10% del total de la muestra), que al desagregarse por sexo y condición étnica se reduce aún más. Por este motivo se utiliza la comparación entre T1 y T3 para el análisis. El cuadro 5 muestra la distribución del grupo de estudio por grupo de comparación.

Cuadro 5. Grupos muestrales por tiempo de exposición del grupo de estudio de jóvenes de 18 a 24 años de la Encel07.

Tiempo de exposición	Frecuencia	%	% Acumulado
T1 (9-10 años)	2,437	34.25	34.25
T2 (6-8.99 años)	2,214	31.12	65.37
T3 (< 6 años)	1,792	25.19	90.56
T0 (sin exposición)	672	9.44	100
Total	7,115	100	

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.

Por su parte, el cuadro 6 muestra la distribución de los grupos de comparación por sexo, condición étnica y condición de migración. Asimismo, el cuadro 7 presenta una descripción de variables educativas por grupo de comparación.

Cuadro 6. Distribución de la muestra por sexo, condición étnica y condición de migración de acuerdo al tiempo de exposición al programa. Jóvenes de 18 a 24 años de la Encel 2007.

Grupos de comparación	Mujeres	Indígenas	Migrantes
T1	50.47	25.61	18.14
T2	51.36	23.67	16.03
T3	54.74	14.4	21.54
T0	51.34	4.76	0

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.

⁷¹ Para profundizar en la similitud y en la comparabilidad entre los grupos véase: Yaschine, 2015: 128-134 y Yaschine, 2012: 113-120.

Cuadro 7. Distribución de las características educativas de acuerdo al tiempo de exposición al programa. Jóvenes de 18 a 24 años de la Encel07.					
Grupos de comparación	Años de escolaridad (Promedio)	Distribución por Condición de actividad (%)			
		Sólo estudia	Sólo trabaja	Estudia y trabaja	No estudia ni trabaja
T1	8.48	7.62	53.12	2.97	36.28
T2	8.27	8.02	51.95	3.1	36.93
T3	7.79	6.71	53.56	2.81	36.93
T0	8.65	10.57	57.85	4.98	26.59

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.

Para poder realizar la evaluación de impacto, es decir, para determinar la diferencia de resultados entre un grupo y otro se requiere comparabilidad entre los mismos. Dada la pérdida del diseño experimental, debida a la eliminación de un grupo de control, y el distinto tiempo de exposición al programa, se utilizó el método de pareamiento por puntajes de propensión para garantizar la comparabilidad entre grupos. Este método se puede definir como “la probabilidad condicional de asignación al grupo de tratamiento dado un conjunto de variables pretratamiento observadas” (Imai & Van Dyk, 2004: 854).⁷² Asimismo, este método es denominado como de “puntaje balanceado” dado que, “condicionado al puntaje de propensión, las asignaciones binarias y las covariadas observadas son independientes” (Rosenbaum & Rubin 1983b citado por Imai & Van Dyk, 2004: 854). También se asume “la independencia condicional entre la asignación del tratamiento y los resultados potenciales dadas las covarianzas observadas, es posible obtener estimaciones insesgadas de los efectos del tratamiento” (Imai & Van Dyk, 2004: 854).⁷³

La definición de los grupos de comparación y de las variables preintervención que se utilizaron para la realización del pareamiento por puntajes de propensión está basada en la utilizada por Yaschine (2012, 2015) para su análisis de movilidad ocupacional intergeneracional.⁷⁴ Como se señaló antes, este análisis requiere de similitudes entre los grupos de comparación, por lo que el pareamiento por puntaje de propensión acopla a los hogares con características preintervención semejantes.

En general, para la construcción del grupo contrafactual “[s]e utilizan indicadores sobre las características socioeconómicas, demográficas, de la vivienda y posesión de enseres del hogar

⁷² Traducción propia.

⁷³ Traducción propia.

⁷⁴ Para profundizar en la determinación del contrafactual y de las variables para el pareamiento preintervención véase Yaschine (2012), específicamente los Anexos II, IV y V.

antes de la intervención de Oportunidades” (Yaschine, 2012: 273), a partir de estas variables se estimó el puntaje de propensión para la construcción del contrafactual.

Estas características preintervención permiten balancear a los grupos de acuerdo a la situación previa a que recibieran el tratamiento del programa. Dos momentos integran el método de pareamiento por puntaje de propensión: 1) la estimación del puntaje de propensión y 2) el pareamiento de los casos más similares basado en dicho puntaje (Yaschine, 2012: 295). La presente investigación utiliza como modelo de pareamiento el modelo 3 del Anexo V de Yaschine (2012:296-298); el modelo muestra buena calidad en el pareamiento, esto es que los grupos son comparables y que pueden realizarse estimaciones de impacto entre ellos.^{75, 76} Asimismo, para probar los modelos del puntaje y para obtener los pesos que se utilizarán como parte de la estimación del modelo multinomial ordenado, los resultados se basan en los resultados del comando de STATA `psmatch2` con radio 0.05, con la variable MEI como variable dependiente.⁷⁷ El cuadro 8 muestra los resultados del modelo para la estimación del puntaje de propensión para la comparación entre el grupo con mayor tiempo de exposición (T1) y con menor tiempo de exposición (T3) basado en el método de `psmatch2` con radios de 0.01 y de 0.05. con la MEI como la variable dependiente.⁷⁸

El modelo de la comparación T1 y T3 presenta buena calidad en el puntaje de propensión, esto es claro cuando se observa la pseudo R^2 , la prueba de significancia conjunta y el porcentaje de variables que tienen diferencia estadísticamente significativa de medias entre los grupos dentro de los deciles del puntaje de propensión. Los indicadores del modelo con radio 0.05 son ligeramente mejores que los del modelo con radio 0.01.

⁷⁵ Si bien la variable de interés entre el trabajo de Yaschine (2012, 2015) y la presente investigación es diferente, los resultados en cuanto al balance entre los grupos de comparación (la probabilidad de recibir el tratamiento del programa) es muy similar. Véase Anexo A.

⁷⁶ Véase la tabla de comparación de variables preintervención en el anexo A.

⁷⁷ El comando de `psmatch2` en STATA, a través del puntaje de propensión, ajusta las diferencias observables pre-tratamiento entre un grupo tratado y uno no tratado. Los resultados del ajuste son el cálculo del ajuste del efecto medio del tratamiento sobre los tratados. Es decir, ajusta los resultados del grupo no tratado con base en el efecto medio del tratamiento para poder compararlos con el grupo tratado. Debido a lo anterior, los resultados de la presente investigación deben de tener en cuenta esta consideración.

⁷⁸ Para consultar el método `psmatch2` véase: Leuven y Sianesi, 2003.

Cuadro 8. Indicadores de calidad del puntaje de propensión (T1-T3). Jóvenes rurales de 18-24 años de la Encel 2007.				
PS R2	LR chi2	p>chi2	Mean Bias	% Dif ¹
Método psmatch2 con radio 0.01				
0.015	57.71	0.080	2.9	9.77
Método psmatch2 con radio 0.05				
0.014	51.59	0.201	2.8	9.77

Fuente: Elaboración propia con base en la Encaseh 1997 y la Encel 2007.

¹: Es el porcentaje combinado de variables con promedios estadísticamente diferentes entre los grupos de comparación dentro de los deciles de distribución de puntaje de propensión.

Las metodologías expuestas aquí son la base para responder las preguntas de investigación. Así, el análisis descriptivo se sirve de un análisis estadístico básico del grupo de estudio, el análisis general de la MEI del grupo de estudio utiliza el método de las tablas de movilidad; finalmente, para realizar el análisis de impacto, se requiere un diseño cuasi experimental que utiliza grupos de comparación formados a partir de su tiempo de exposición a Oportunidades, así como ponderadores que resultan del pareamiento por puntaje de propensión y que se utilizan en la estimación del modelo multinomial ordenado. A continuación, se describe el modelo multinomial ordenado que se utiliza para la estimación del impacto sobre la MEI.

3.6 Especificación del modelo multinomial ordenado

La definición de la variable dependiente implica, en este caso, la elección de un tipo de modelo que permita inferir resultados sobre la misma. Como se vio en el apartado 3.3 la variable dependiente (la MEI) está definida como una variable categórica que puede presentar tres valores: 1) Movilidad Descendente, 2) Inmovilidad y 3) Movilidad Ascendente. Estos valores, a su vez, están categorizados de manera jerárquica, es decir, el valor Movilidad Ascendente tiene clasificación jerárquica menor que Inmovilidad y Movilidad Ascendente, asimismo, Inmovilidad tienen una categorización jerárquica mayor que Movilidad Descendente y menor que Movilidad Ascendente. Como variables independientes se tienen las variables dicotómicas T, que especifica el tiempo de exposición al programa, y las variables de adscripción sexo y condición étnica.

Dadas las características de la variable dependiente (categórica y con valores jerárquicos), el modelo inicial que se plantea es un modelo multinomial ordenado.⁷⁹ Los modelos ordenados, en general, presentan la siguiente forma:

$$y_i^* = X_i' \beta + U_i$$

⁷⁹ Los modelos multinomiales son aquellos modelos cuya variable dependiente es categórica con más de dos valores posibles. Cameron & Trivedi, 2009: 477-478)

Donde y^* es una variable latente con rango $-\infty$ a ∞ , la medida del modelo divide y^* en J categorías ordinales,

$$y_i = m \text{ si } \tau_{m-1} \leq y_i^* < \tau_m \text{ para } m = 1 \text{ a } J$$

Donde los “cutpoints” (umbrales) τ_1 a través de τ_{J-1} son estimados, estos umbrales son progresivamente más altos. Se asume que $\tau_0 = -\infty$ y $\tau_J = \infty$ (Long & Freese, 2014: 110-111).⁸⁰

Hay, fundamentalmente, dos grandes tipos de modelos para la estimación de variables categóricas jerárquicas, estos modelos son el logit ordenado y el probit ordenado. En esencia, el tipo de función que calcula el modelo es lo que difiere en ambos y, en términos prácticos, ambos modelos “usualmente dan resultados similares y es difícil distinguirlos estadísticamente” (Amemiya, 1981: 1502). Para la elección del modelo usado en la presente investigación se utilizaron pruebas de ajuste con base en el criterio de Akaike y el criterio bayesiano, las cuales arrojaron un mejor ajuste para el modelo logit ordenado (véase anexo B).

Los umbrales son las distancias entre las categorías de la variable dependiente, así, este modelo estima la probabilidad de encontrarse en cierto umbral asumiendo una distancia paralela entre los umbrales. Lo anterior es uno de los supuestos más fuertes que se encuentran en este tipo de modelos, el supuesto de líneas paralelas establece una distancia igual entre cada “cutpoint”. Sin embargo, esto puede no ser así, es decir, las distancias entre umbrales pueden variar lo que puede provocar que los resultados de la estimación no sean correctos (Williams, 2006). Para verificar esto se utilizó la prueba del supuesto de regresión paralela con el comando *brant* en Stata. La prueba sólo se puede realizar sin la inclusión de pesos, por lo que al hacerla para el modelo sin pesos, esta determinó que se violaba el supuesto de asunción de regresión paralela, es decir, el modelo no podía asumir que existía la misma distancia entre los umbrales de las categorías (Véase anexo B).

Aunque el modelo final requiere de la presencia de pesos o ponderadores para la estimación, se decidió utilizar una alternativa al modelo logit ordenado que tomará en cuenta la violación de la asunción de regresión paralela, esta alternativa fue el modelo logit ordenado generalizado, expresado en el comando de Stata *gologit2*.⁸¹

⁸⁰ Para profundizar en la especificación de los modelos multinomiales ordenados véase: Amemiya, 1981; Cameron & Trivedi, 2009; Long & Freese, 2014.

⁸¹ Para profundizar en la especificación de este tipo de modelo véase (Williams, 2006).

Una vez elegido el modelo logit generalizado, Williams (2006: 59) señala que este modelo puede expresarse de la siguiente manera:

$$P(Y_i > j) = g(X\beta_j) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta_j)}{1 + \{\exp(\alpha_j + X_i\beta_j)\}}, j = 1, 2, \dots, M - 1$$

Siguiendo a Williams (2006), M es el número de categorías de la variable ordinal dependiente. De lo anterior, se pueden determinar que las probabilidades que Y tomará en cada uno de los valores 1, ..., M son igual a:

$$P(Y_i = 1) = 1 - g(X_i\beta_1)$$

$$P(Y_i = j) = g(X_i\beta_{j-1}) - g(X_i\beta_j), j = 2, \dots, M - 1$$

$$P(Y_i = M) = g(X_i\beta_{M-1})$$

Este fue el modelo que finalmente se eligió para la determinación del impacto de Oportunidades sobre la MEI.⁸²

⁸² El Anexo B presenta los distintos criterios y pruebas que se realizaron a distintos modelos para la determinación final que llevó a la elección del modelo ordenado generalizado como modelo final a estimar.

Capítulo 4. Movilidad Educativa Intergeneracional

El presente capítulo pretende exponer los resultados obtenidos a partir del análisis empírico de la investigación.

Con base en la delimitación de los objetivos de la investigación se plantearon tres preguntas, y, paralelamente, tres métodos para responder a las mismas: 1) el análisis descriptivo, el cual sirve de base para caracterizar al grupo de estudio; 2) el estudio de la Movilidad Educativa Intergeneracional (MEI) a través del análisis de las tablas de movilidad intergeneracional y las medidas resumen derivadas de éstas; y 3) el análisis de inferencia causal que busca establecer el impacto de un mayor tiempo de exposición de Oportunidades sobre la MEI mediante un diseño cuasi experimental que compara los resultados de los grupos T1 y T3, a través de la especificación y los resultados de un modelo multinomial ordenado generalizado en el cual se utilizan ponderadores derivados del pareamiento de puntaje de propensión.

Así, el capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta el análisis estadístico descriptivo de las características socioeconómicas y educativas del grupo de estudio, tanto a nivel general, como por grupo de comparación, por sexo y por condición étnica. En segundo lugar, se presentan las tablas de movilidad intergeneracional por estratos educativos del grupo de estudio en general, por sexo y por condición étnica, así como las medidas resumen de las distintas tablas. Finalmente, el tercer apartado mostrará las tablas de movilidad y las medidas resumen por grupo de comparación, así como los resultados de inferencia causal derivados del modelo multinomial ordenado generalizado.

4.1 Análisis descriptivo del grupo de estudio

El grupo de estudio corresponde a los jóvenes de entre 18 y 24 años de zonas rurales cuyos hogares son beneficiarios del programa Oportunidades o son elegibles para el mismo, es decir, que se encuentran en situación de pobreza o pobreza extrema y pertenecen a una de las siete entidades federativas que contempla la Encel 97 (Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz).

Una comparación de las características socioeconómicas del hogar de origen del grupo de estudio, en 1997 y en 2007 muestra que ocurrieron cambios significativos en ese periodo. En general, se observa una mejora sustancial de las condiciones materiales de vida de estos hogares, así como un cambio en la composición del hogar, tanto en el tamaño como en el tipo de jefatura

familiar (Yaschine, 2015: 152-153). Hay un incremento promedio de alrededor de 100 pesos en el ingreso per cápita. Destaca la reducción del porcentaje de hogares con algún tipo de seguro médico (de 7.3% a 3.1%).

Asimismo, la jefatura de los hogares presentó en este periodo una reducción del rol preponderante de los hombres y se muestra un incremento de los años de escolaridad del jefe del hogar. Por otra parte, se elevó el porcentaje de cónyuges del jefe de familia con algún grado de alfabetización, así como sus años promedio de escolaridad (pasaron de 2.7 a 3.5).

Una variable que también se modificó significativamente fue el tamaño del hogar, que se redujo de 7.4 miembros por hogar en promedio en 1997 a 5.8 miembros por hogar en promedio en 2007. La composición del hogar pasó de tener en promedio 5 menores de 19 años en el hogar en 1997 a 3 menores de 19 años por hogar.

El análisis muestra una mejora de la calidad de la vivienda, una reducción de poco más de 30 puntos porcentuales en la proporción de viviendas con piso de tierra, un incremento en alrededor de 28 puntos porcentuales en la proporción de viviendas con agua entubada en el terreno.

De los bienes en la vivienda, resalta el incremento de viviendas con refrigerador (pasó de 12.1% en 1997 a 52.8% en 2007) y, de igual manera, existen incrementos significativos en la posesión de licuadora (de 30.7% a 60.6%), estufa (de 28.1% a 58.1%) y lavadora (de 3.6% a 17%).

Con respecto a las características particulares del grupo de estudio, el cuadro 9 presenta un resumen estadístico, diferenciando por sexo y por condición étnica. La edad promedio de los jóvenes es de 20.4 años. Dentro del grupo de estudio, poco más de la mitad son mujeres, asimismo, una quinta parte de los jóvenes del grupo de estudio son indígenas. Del total de mujeres, el 18.95% son indígenas, mientras que, del total de hombres, el 21.57% lo son. De los jóvenes que son indígenas, el 48.68% son mujeres, mientras que, del grupo de no indígenas, el 52.72% lo son.

Cuadro 9. Características sociodemográficas y laborales. Por sexo y condición étnica. Jóvenes rurales de 18-24 años.					
Variable	Total	Sexo		Condición étnica	
		Mujer	Hombre	Indígena	No indígena
Observaciones	7,115	3,693	3,422	1,438	5,677
Características sociodemográficas					
Edad (Media)	20.4	20.5	20.4	20.4	20.4
Mujeres (%)	51.9	~	~	48.7	52.7
Indígenas (%)	20.21	18.95	21.57	~	~
Características laborales					
Trabaja (%)	56.4	35.0	79.4	52.5	57.3
Sólo trabaja (%)	53.3	32.4	76.2	47.9	54.7
Sólo estudia (%)	7.8	8.6	6.9	11.2	7.0
Estudia y trabaja (%)	3.2	2.7	3.5	4.8	2.8
No estudia ni trabaja (%)	35.7	56.2	13.4	36.1	35.6
Edad primer trabajo (Media)	14.9	15.7	14.3	14.7	15.0
Tiene contrato escrito (%)	15.3	19.7	12.9	18.2	14.7
Pertenencia a sindicato (%)	6.9	7.3	6.6	7.7	6.7
Días de trabajo semanales (Media)	5.4	5.3	5.4	5.3	5.4
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.					

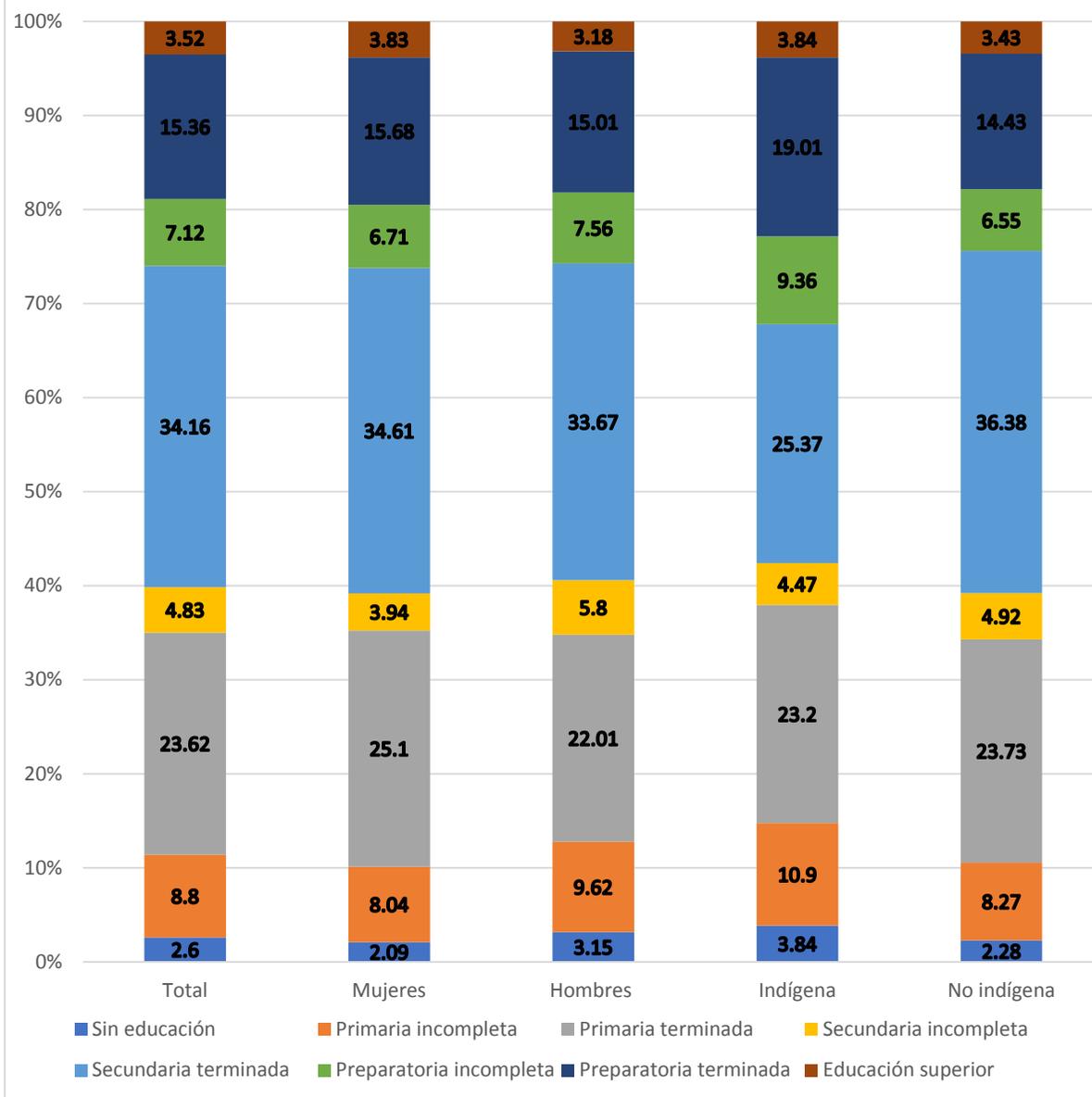
De acuerdo a las características laborales (cuadro 9), más de la mitad de los jóvenes del grupo de estudio trabaja, en promedio, lo hacen poco más de 5 días a la semana y, en su mayoría, sin contrato escrito ni pertenencia a un sindicato. Por sexo, 3.5 mujeres de cada diez trabaja, mientras que 8 de cada 10 hombres lo hacen. Por condición étnica, 5 de cada 10 jóvenes indígenas trabaja, mientras que, del grupo de no indígenas, cerca de 6 jóvenes de cada 10 lo hacen. Con respecto a las cifras de los jóvenes del grupo de estudio que no estudian ni trabajan, las mujeres son la población que en mayor medida se encuentra en esta situación, seguida por los indígenas.

En lo que respecta a las características educativas del grupo de estudio, el cuadro 10 presenta los años de escolaridad promedio, la condición de asistencia actual a la escuela y el nivel educativo actual. Por su parte, la gráfica 1 presenta las diferencias por sexo y condición étnica respecto al nivel educativo concluido.

Cuadro 10. Características educativas. Por sexo, condición étnica, condición de migración y tiempo de exposición al programa. Jóvenes rurales de 18-24 años de la Encel07							
Variable	Total	Mujeres	Hombres	Indígena	No indígena	Mayor Tiempo de exposición (T1)	Menor Tiempo de exposición (T3)
Años de escolaridad	8.3	8.3	8.2	8.3	8.3	8.5	7.8
Asiste actualmente a la escuela	11.0	11.5	10.4	16.0	9.7	10.6	9.5
Nivel educativo concluido							
Sin educación	2.6	2.1	3.2	3.8	2.3	2.2	3.3
Primaria incompleta	8.8	8.0	9.6	10.9	8.3	6.6	13.1
Primaria terminada	23.6	25.1	22.0	23.2	23.7	20.8	26.5
Secundaria incompleta	4.8	3.9	5.8	4.5	4.9	5.6	4.9
Secundaria terminada	34.2	34.6	33.7	25.4	36.4	38.5	28.8
Preparatoria incompleta	7.1	6.7	7.6	9.4	6.6	7.3	6.8
Preparatoria terminada	15.4	15.7	15.0	19.0	14.4	16.9	12.7
Educación superior	3.5	3.8	3.2	3.8	3.4	2.3	3.9
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh1997.							

El grupo de estudio presentó un promedio de poco más de 8 años de escolaridad, sin importar el sexo y/o la condición étnica. De igual manera, los datos justifican la elección de la edad del grupo de estudio de 18 a 24 años, ya que, en promedio en los distintos subgrupos, sólo entre el 9% y el 11% de los jóvenes del grupo aún asiste a la escuela, el dato que se sale de este promedio es la población indígena, de la cual, el 16% aún asiste a la escuela.

Gráfica 1. Distribución porcentual del nivel educativo por sexo y condición étnica. Jóvenes rurales de 18 a 24 años. Encel 2007.



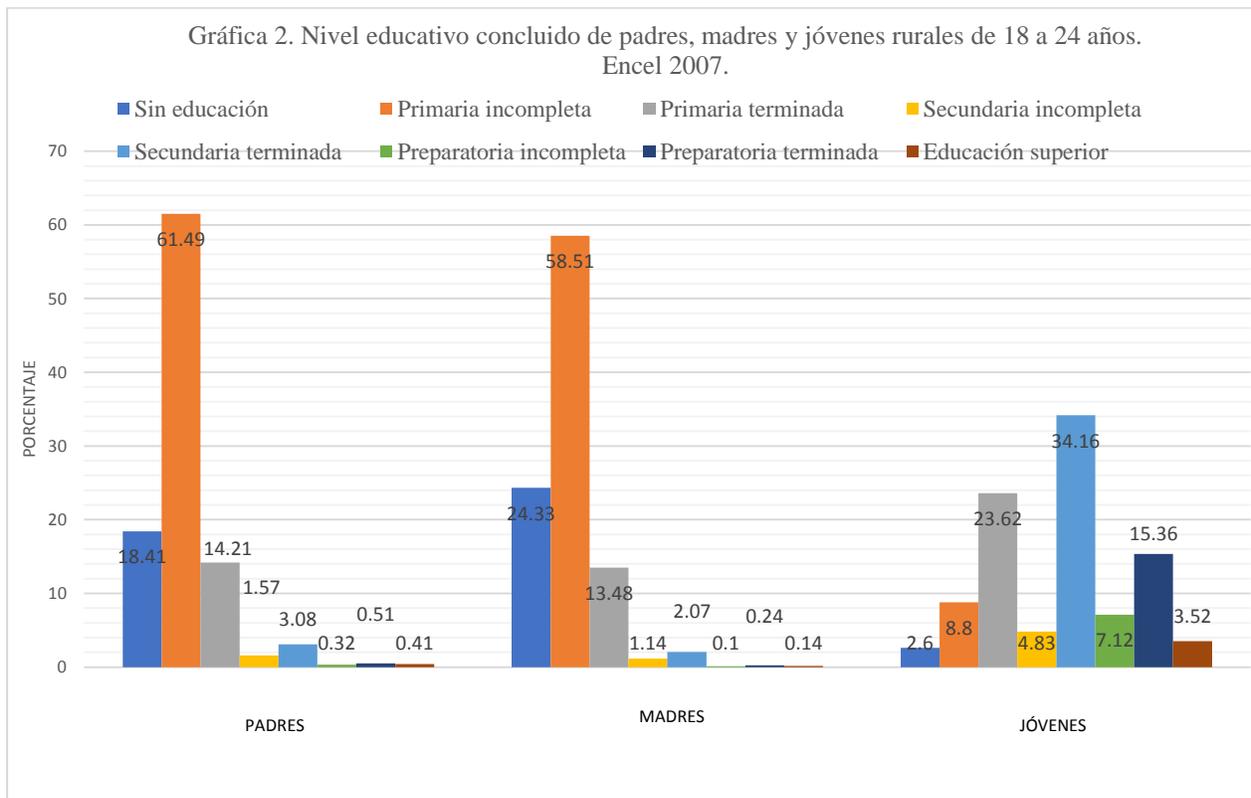
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.

En concordancia con los años promedio de escolaridad, el nivel educativo que más porcentaje de la población del grupo de estudio tiene es secundaria terminada, seguido por primaria terminada y preparatoria terminada. En estos tres niveles, se observa un ligeramente mayor porcentaje para las mujeres que para los hombres, por su parte, los hombres muestran una mayor proporción en los niveles incompletos. Los datos, con respecto a la condición étnica, muestran una mayor proporción de los no indígenas respecto a los indígenas en los niveles de secundaria terminada y primaria terminada, sin embargo, en los niveles de preparatoria terminada y educación superior la proporción de indígenas es relativamente mayor. Para el caso de las diferencias educativas por tiempo de exposición, se observa una diferencia positiva del grupo con mayor tiempo respecto al grupo con menor tiempo, tanto en los años de escolaridad en general como en los niveles educativos más altos (con excepción del nivel educación superior).

Cuadro 11. Características educativas de los padres. Por sexo. Jóvenes rurales de 18-24 años de la Encel 2007		
Variable	Padre	Madre
Años de escolaridad (Media)	3.1	2.8
Nivel educativo concluido		
Sin educación	18.4	24.3
Primaria incompleta	61.5	58.5
Primaria terminada	14.2	13.5
Secundaria incompleta	1.6	1.1
Secundaria terminada	3.1	2.1
Preparatoria incompleta	0.3	0.1
Preparatoria terminada	0.5	0.2
Educación superior	0.4	0.1
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.		

Un primer acercamiento para el análisis de MEI lo muestran los datos de las características educativas de los padres del grupo de estudio. El cuadro 11 presenta los años de escolaridad promedio de los padres del grupo de estudio, así como el nivel educativo concluido de los mismos.

La gráfica 2 condensa los datos del nivel educativo concluido de los progenitores por sexo, así como el nivel educativo de los jóvenes. Existe una diferencia mínima entre los años de escolaridad del padre y de la madre. Se observa que, el 80% de los progenitores no tienen educación o tienen primaria incompleta, las madres de los jóvenes del grupo de estudio son las que en mayor proporción se encuentran en esta situación (casi un cuarto del total). Así, si se compara con el nivel educativo concluido del grupo de estudio existe una diferencia de dos niveles.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007 y Encaseh 1997.

Una vez establecidas las características del grupo de estudio es pertinente realizar una comparación de la escolaridad de los jóvenes con sus madres. Las gráficas 3 a 6 muestran la distribución de los años de escolaridad de los jóvenes y de las madres, total, por sexo, por condición étnica y por grupo de comparación.

La gráfica 3 presenta la diferencia general de la distribución de escolaridad entre madres y jóvenes. Esta gráfica confirma lo ya descrito, alrededor del 80% de las madres de los jóvenes

tiene menos de 6 años de escolaridad, en contraste, alrededor del 70% de los jóvenes tiene a lo más 9 años de escolaridad.

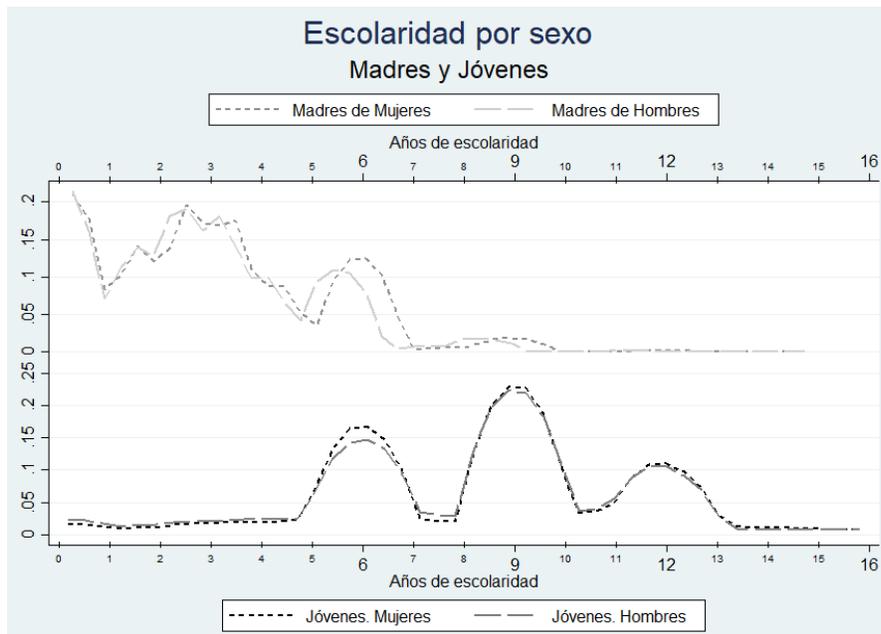
Gráfica 3.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Las gráficas 4 y 5 muestran la distribución de los años de escolaridad por sexo y condición étnica. Existen diferencias mínimas entre la escolaridad de los jóvenes mujeres y hombres, las mujeres presentan marginalmente mayor escolaridad que los varones, esto corresponde con la distribución de las madres. Las madres de las mujeres presentan una mayor escolaridad que las madres de los hombres, principalmente en las transiciones escolares de 6 y 9 años de escolaridad.

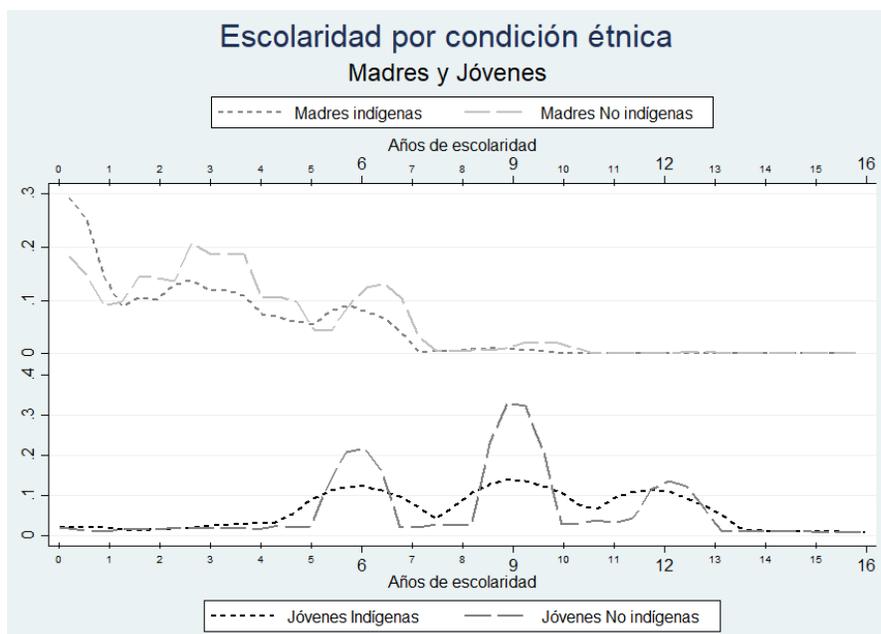
Gráfica 4.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Asimismo, se observa una tendencia de mayor escolaridad en los jóvenes no indígenas. Los jóvenes indígenas reducen la brecha con respecto a los no indígenas en los últimos años de escolaridad. Para el caso de las madres de estos subgrupos, se observa que las madres de los jóvenes no indígenas tienen más años de escolaridad.

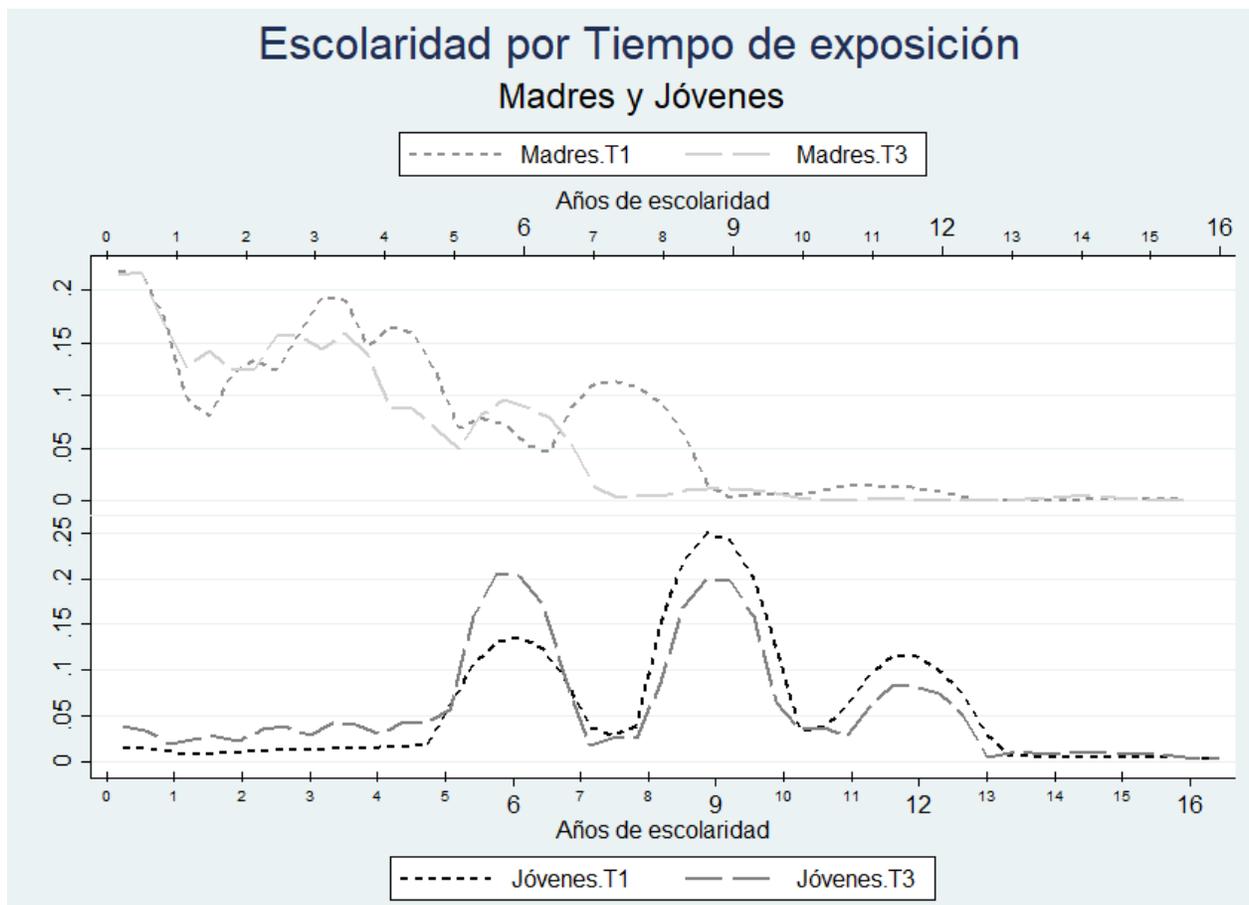
Gráfica 5.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007

Finalmente, la gráfica 6 presenta la distribución de los años de escolaridad por grupo de comparación. La gráfica resalta la diferencia en los primeros años de educación, con mayor proporción de los jóvenes con menor tiempo de exposición, sin embargo, esta tendencia se revierte a partir de la primaria terminada y hasta la educación superior. En este sentido, se observa una proporción más alta de los jóvenes con mayor tiempo de exposición en los años de escolaridad de los niveles de secundaria y media superior. Asimismo, las madres de los jóvenes con menor tiempo de exposición presentan marginalmente más años de escolaridad en comparación con la escolaridad de las madres de los jóvenes con mayor tiempo de exposición. Cabe destacar un fenómeno curioso, la distribución de los años de escolaridad de las madres de los jóvenes con menor tiempo de exposición es mayor en las transiciones educativas de 6 y 9 años de escolaridad, es decir en los umbrales de los estratos de primaria y secundaria.

Gráfica 6.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Nota: T1= Mayor exposición, T3= Menor exposición.

Para concluir el análisis descriptivo, es de destacar que se observa una diferencia clara en el nivel educativo del grupo de estudio con respecto a los padres y madres. En el apartado siguiente se determinará si esto puede, efectivamente, categorizarse como MEI, con base en la agrupación por estratos educativos (y no por niveles) y a partir de la comparación de cada joven con su madre.

4.2 Análisis de Movilidad Educativa Intergeneracional

Para el análisis de la movilidad social intergeneracional se precisa de un método que asocie el “origen” de una determinada población con su “destino”. Uno de los métodos es emplear tablas de movilidad social. Las tablas para este análisis presentan la asociación del estrato educativo de las madres de los jóvenes del grupo de estudio (“origen”) con el estrato educativo de sus hijos (“destino”).

En este apartado se presentan los resultados de las tablas de MEI, así como sus medidas resumen. Es importante señalar que los resultados de las tablas de movilidad de este apartado no aíslan el efecto por grupo de comparación, esto se hará en el siguiente apartado cuando se identifiquen los resultados de MEI para los dos grupos de comparación. De igual importancia, y como se apuntó en el apartado metodológico, es el hecho de que el análisis de MEI se realiza por estratos y no por niveles educativos. La estratificación realizada agrupa los niveles educativos incompletos con el nivel educativo inmediato anterior, así, quedan conformados cinco estratos educativos: 1) Sin educación básica: sin educación y primaria incompleta, 2) Educación primaria: primaria terminada y secundaria incompleta, 3) Educación secundaria: secundaria terminada y preparatoria incompleta, 4) Educación media superior: preparatoria terminada y 5) Educación superior.

Otra consideración importante para el análisis de MEI que se pretende llevar a cabo es la utilización de la educación de la madre como condición de origen del grupo de estudio. En los capítulos teórico y metodológico se detallan las justificaciones para la inclusión únicamente del nivel educativo de la madre.

Existen dos formas que pueden expresar la movilidad social, por un lado, la movilidad absoluta, la cual refleja los denominados “efectos estructurales” (por ejemplo, la expansión de la infraestructura educativa y de los incentivos a la asistencia a la escuela) más los efectos de movilidad relativa. Por otro lado, la movilidad relativa, que presenta la forma en la que se distribuyen las oportunidades derivadas de pertenecer a un estrato o nivel social (educativo en

este caso) aislando los cambios estructurales. Las medidas resumen que se presentan tanto en este apartado como en el siguiente se atribuyen únicamente a la movilidad absoluta.

En primer lugar, se muestran las tasas de MEI absoluta para el grupo de estudio, y los subgrupos analizados en este apartado.

En segundo lugar, se analizan los porcentajes de salida de las tablas de MEI. Se muestran únicamente los porcentajes de salida de las tablas de movilidad y no los de entrada, esto debido a que es más ilustrativo presentar la asociación origen-destino (las probabilidades que, dado un origen, se tengan para alcanzar x destino) que la asociación inversa.

Con el objetivo de ilustrar el análisis de los porcentajes de salida se muestra inicialmente la tabla 1, en la que se presenta la tabla de movilidad educativa intergeneracional, correspondiente a la asociación entre el origen (el estrato educativo de las madres) y el destino (el estrato educativo de los jóvenes) educativo del grupo de estudio, aún sin diferenciar por sexo o condición étnica.⁸³ Posteriormente, en la tabla 2 se describen los porcentajes de salida más relevantes del grupo en su conjunto, así como por condición étnica y sexo. En el Anexo C se adjuntan las tablas de MEI correspondientes a la diferenciación por sexo y condición étnica.

Tabla 1. Tabla de Movilidad Educativa Intergeneracional. Madre-Hijo (ambos sexos).						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					Total
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	
Sin educación básica	756	1839	2335	781	152	5,863
Primaria	46	154	505	255	76	1036
Secundaria	5	20	64	47	17	153
Media superior	0	1	10	3	3	17
Superior	0	0	8	1	1	10
Total	807	2,014	2,922	1087	249	7,079

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

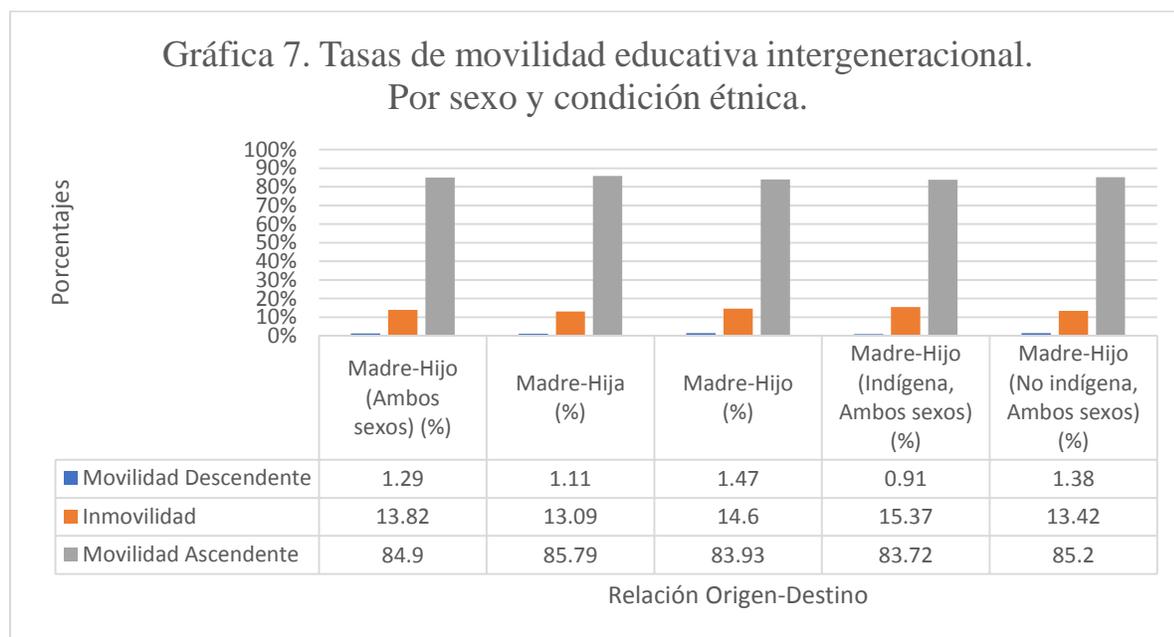
La diagonal principal de la tabla 1 (resaltada con color rojo) presenta los casos de inmovilidad educativa, es decir, aquellos casos en los que los jóvenes se mantuvieron en el mismo estrato educativo que sus madres.

⁸³ Se realizaron las medidas resumen de movilidad y la tabla de movilidad general de los jóvenes respecto a sus padres, los resultados son similares a los obtenidos con respecto a la madre. Véase Anexo D.

Existe, para el grupo de estudio, una asociación directa entre el nivel educativo de las madres y el nivel educativo de los hijos, si bien no proporcionalmente (el estrato en el que se distribuyen la mayoría de las madres es el de sin educación básica mientras que para los hijos es el estrato educativo de secundaria).

Todo el análisis anterior lleva a realizar una primera afirmación, previo al análisis propio de las tasas de movilidad, el nivel educativo de las madres puede tener un peso importante en el nivel educativo de los jóvenes, 94% de los jóvenes que alcanzaron el estrato de destino de sin educación básica provienen de ese mismo estrato de origen.

A partir de las tablas de movilidad se construyen las tasas de movilidad, estas exponen la distribución de movilidad de acuerdo a tres parámetros: 1) Movilidad ascendente, aquellas personas cuyo estrato de destino es mayor a su estrato de origen; 2) Inmovilidad, aquellos casos en donde el estrato de destino es igual al estrato de origen; 3) Movilidad descendente, son las personas cuyo estrato de destino es menor al estrato de origen



Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

La gráfica 7 resume las medidas de movilidad total, por sexo y por condición étnica. La mayor tasa de inmovilidad se refleja entre madre e hijos indígenas, esta misma relación también presenta la mayor tasa de movilidad descendente. En general, la tabla expresa una mayor asociación entre el estrato educativo de la madre y de los jóvenes varones e indígenas, en comparación con las mujeres y no indígenas.

Se pueden derivar cuatro ideas de lo descrito hasta aquí:

- 1) el estrato de origen importa.
- 2) el estrato de destino más probable representa un logro educativo intermedio.
- 1) La tasa de movilidad ascendente es muy alta, 8 de cada 10 jóvenes tienen un estrato educativo mayor que su madre.
- 2) Si bien hay diferencias por sexo y condición étnica, éstas son pequeñas.

Tabla 2. Movilidad Educativa Intergeneracional. Porcentajes de Salida. Madre-Hijo (ambos sexos).						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	12.89	31.37	39.83	13.32	2.59	100
Primaria	4.44	14.86	48.75	24.61	7.34	100
Secundaria	3.27	13.07	41.83	30.72	11.11	100
Media superior	0	5.88	58.82	17.65	17.65	100
Superior	0	0	80	10	10	100
Total	11.4	28.45	41.28	15.36	3.52	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Considerando los porcentajes de salida (Tabla 2), el estrato de secundaria (que incluye secundaria terminada y preparatoria incompleta) muestra el mayor porcentaje de inmovilidad. Es decir, que los jóvenes cuyas madres alcanzaron a lo más preparatoria trunca son los que mayor probabilidad tienen de alcanzar y mantener ese mismo estrato. Destaca el hecho de que, a mayor nivel educativo de la madre, existe una mayor probabilidad de alcanzar un mayor nivel educativo por parte del joven. Sin embargo, las tablas muestran que, sin importar el estrato educativo de la madre, la probabilidad que tienen estos jóvenes de alcanzar cierto estrato educativo se concentra

entre primaria terminada y preparatoria incompleta. Si bien lo anterior puede representar una diferencia de hasta dos estratos con respecto a su madre, la probabilidad de alcanzar los estratos educativos más altos sigue siendo baja: de 15.36% para el estrato de media superior y de 3.52% para el estrato de educación superior.

De igual manera, sin contar las celdas donde no existen casos del grupo de estudio (aquellas celdas donde la cifra es 0), la menor probabilidad de destino se encuentra localizada en el estrato de educación superior cuando las madres no tienen ningún nivel educativo o tienen primaria incompleta (2.59% de probabilidad). Mientras tanto, cuando las madres están en el estrato de educación superior, la tabla 2 muestra que la probabilidad de destino se concentra en los últimos tres estratos.

Las tablas C.1 y C.3 del anexo C expresan los porcentajes de salida del grupo de estudio con respecto a sus madres por sexo y condición étnica. A continuación, se sintetizan algunos resultados derivados de éstas:

- Por sexo. En general, se observa una distribución similar de las probabilidades de origen y destino del caso general, sin embargo, existe una leve diferencia positiva para las mujeres en comparación con los hombres, en alcanzar el estrato de media superior, independientemente del estrato de origen. En el mismo sentido, la proporción de hombres en el estrato más bajo con respecto a las mujeres es mayor. Así, las mujeres muestran una probabilidad mayor de alcanzar los estratos educativos más altos.
- Por condición étnica. Independientemente del estrato de origen, existe una mayor distribución de la población no indígena en los estratos de destino sin educación básica, primaria, media superior y superior, mientras que la población indígena tiene una mayor proporción en el estrato de secundaria. La población no indígena muestra una distribución más heterogénea, en este grupo se observa una mayor proporción de personas en inmovilidad y movilidad descendente respecto de la población indígena.

4.3 Impacto del programa Oportunidades sobre la Movilidad Educativa Intergeneracional

4.3.1 Análisis de tablas y tasas de movilidad por tiempo de exposición al programa

En este apartado se pretende comparar la MEI entre el grupo T1 (con 9 a 10 años de exposición al programa) y el grupo T3 (con menos de 6 años de exposición al programa), la diferencia en el tiempo de exposición entre ambos grupos se debe, como se señaló anteriormente, a la variación

en el año de ingreso del hogar al programa. Las tablas de movilidad de este apartado se construyeron utilizando los ponderadores derivados del pareamiento por puntaje de propensión.

El análisis descriptivo se llevará a cabo presentando, en primer lugar, algunos estadísticos educativos que permiten observar las diferencias educativas entre los grupos de comparación (T1 y T3). Posteriormente, siguiendo la lógica hasta ahora establecida, se presentan las tasas de movilidad para cada grupo, en segundo lugar, se muestran algunos porcentajes de salida relevantes (en el anexo C se incluyen las tablas de movilidad para cada grupo de comparación).

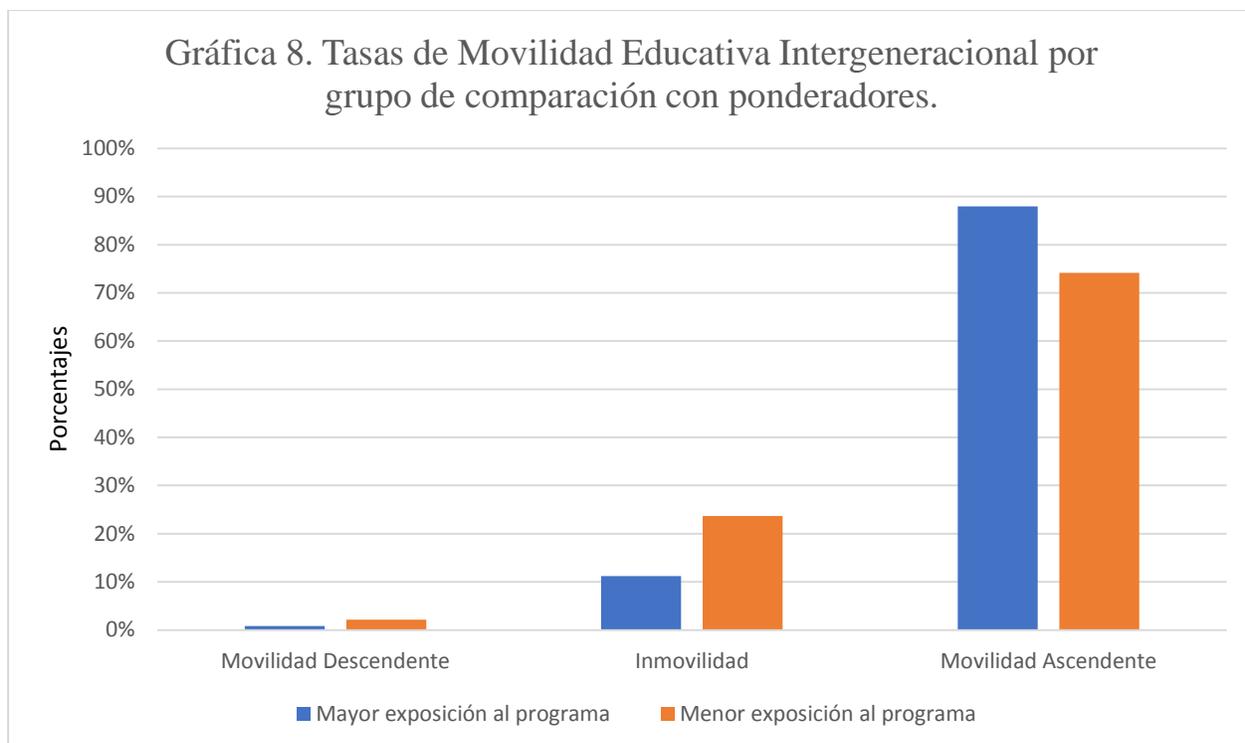
De acuerdo a la distribución por estrato educativo de los jóvenes beneficiarios por tiempo de exposición (véase la gráfica 6) la proporción relativa entre ambos grupos muestra una concentración mayor a partir del estrato de secundaria del grupo con mayor exposición. Poco más del 60% de los jóvenes pertenecientes a T1 se distribuyen a partir de ese estrato, mientras que en el caso de T3 el porcentaje es de poco más del 50%. La misma gráfica muestra el caso de las madres de los jóvenes beneficiarios. La composición es muy similar en ambos casos, aunque con una distribución ligeramente mayor de las madres del grupo T3 en estratos educativos más altos. Así, se tiene que los jóvenes de T1 parten de un origen educativo más bajo que los jóvenes de T3 y, sin embargo, alcanzan, en promedio, una escolaridad mayor. Esta diferencia es más clara cuando se tiene en cuenta la diferencia en años de escolaridad promedio. Mientras que los jóvenes de T1 tienen un promedio de 8.48 años de escolaridad, los jóvenes de T3 tienen en promedio 7.79 años de escolaridad. En el mismo sentido las madres de los jóvenes de T1 tienen en promedio 2.64 años de escolaridad mientras que las madres de los jóvenes de T3 tienen 3.01 años de escolaridad (véase cuadro 12). Así, la diferencia en escolaridad entre madres e hijos es mayor para los jóvenes de T1 que para los jóvenes de T3.

Cuadro 12. Escolaridad promedio y su diferencia entre madres y jóvenes.						
	Jóvenes		Madres		Diferencia en escolaridad promedio. Madre-Hijo (Ambos sexos)	
	T3	T1	T3	T1	T3	T1
Años de escolaridad promedio	7.79	8.48	3.01	2.64	4.79	5.85

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

La gráfica 8 presenta las tasas de movilidad educativa por grupo de comparación y muestra diferencias importantes en la MEI entre ambos grupos. La movilidad ascendente es más alta para aquellos jóvenes que tuvieron una mayor exposición al programa en comparación con aquellos que tuvieron menos tiempo de exposición, mientras que la movilidad descendente y la inmovilidad confirman son menores para el primer grupo en comparación con el segundo. Los resultados expresan simplemente la existencia de diferencias en la movilidad educativa de ambos grupos, pero aún no manifiestan su atribución al programa.

La tasa de inmovilidad es diez puntos porcentuales mayor en el grupo T3, si bien ambos grupos experimentan altas tasas de movilidad ascendente, ésta es casi 20 puntos porcentuales mayor en el grupo T1.



Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Para ilustrar las diferencias en la MEI para cada grupo de comparación, las tablas 3 y 4 muestran los porcentajes de salida de las tablas de movilidad correspondientes a una mayor exposición al programa (grupo T1) y a una menor exposición al programa (grupo T3), respectivamente.

Tabla 3. MEI. Madre-Hijo (ambos sexos) en el grupo de mayor tiempo de exposición al programa (T1). Porcentajes de Salida.

Estrato educativo de la Madre	Estrato educativo del Joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	9.99	29.01	44.16	15.2	1.64	100
Primaria	3.01	13.66	54.1	24.59	4.64	100
Secundaria	2.38	9.52	45.24	30.95	11.9	100
Media Superior	0	20	60	20	0	100
Superior	0	0	0	0	0	100
Total	8.78	26.34	45.71	16.9	2.27	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Tabla 4. MEI. Madre-Hijo (ambos sexos) en el grupo de menor tiempo de exposición al programa (T3). Porcentajes de Salida.						
Estrato Educativo de la Madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	23.55	33.87	31.21	9.16	2.21	100
Primaria	10.41	21.72	42.22	17.91	7.74	100
Secundaria	1.83	18.2	45.86	26.42	7.7	100
Media Superior	0	0	76.67	0	23.33	100
Superior	0	0	42.52	28.74	28.74	100
Total	21.3	31.79	33.01	10.71	3.19	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

El análisis comparativo de ambas tablas señala que, sin importar el estrato de origen, aquellas personas con una menor exposición al programa tienen una mayor probabilidad de encontrarse en los estratos educativos más bajos. Asimismo, la probabilidad de encontrarse en los estratos de secundaria y media superior es más alta para las personas con mayor tiempo de exposición al programa. El análisis muestra que la probabilidad de encontrarse en el estrato de educación superior es un poco mayor para aquellos con menor tiempo de exposición. Esto puede deberse a que en el grupo con mayor tiempo de exposición no existen madres con este nivel educativo, lo que dificulta aún más a ese grupo de jóvenes alcanzar dicho nivel.

En general, se observa que existe una relación positiva entre el estrato educativo de las madres y el estrato educativo de los hijos. El mejor estrato educativo de origen incrementa la probabilidad de alcanzar estratos educativos más altos. Para el caso de los grupos de comparación esto se acentúa, particularmente, en aquellas personas que estuvieron más tiempo expuestas al programa, y principalmente en los estratos de destino de secundaria y media superior.

4.3.2 Resultados del modelo multinomial ordenado generalizado

En el presente apartado se presentan los resultados de la estimación del modelo multinomial ordenado generalizado que se especificó para la evaluación de impacto de Oportunidades. Como se señaló anteriormente, dado que el puntaje de propensión fue construido con base en características demográficas, de vivienda y del hogar pre-intervención (véase anexo A), el modelo propone únicamente tres variables independientes: una variable (T) dicotómica que

identifica la pertenencia a uno de los dos grupos de comparación por tiempo de exposición al programa y dos variables dicotómicas que representan características adscritas del individuo (sexo y condición étnica) con el fin de determinar su peso sobre la movilidad educativa intergeneracional, representadas por el vector β , además del término estocástico (U).

La especificación del modelo quedó de la siguiente manera:

$$MEI = X_1T + X_2\beta + U$$

Cabe recordar que se utilizaron los ponderadores obtenidos mediante el comando `psmatch2` de STATA para lograr un balance adecuado entre el grupo T1 y T3. Los resultados del modelo se presentan en el cuadro 13.⁸⁴

Cuadro 13. Resultados del modelo multinomial ordenado generalizado con errores estándar robustos						
	Coef.	Robust Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Movilidad_Descendente¹						
Tiempo de exposición²	1.01	0.33	3.02	0.003	0.35	1.67
Sexo³	-0.71	0.36	-1.96	0.050	-1.42	-0.0007
Condición étnica⁴	0.34	0.55	0.61	0.542	-0.75	1.42
_cons	4.14	0.31	13.51	0.000	3.54	4.75
Inmovilidad¹						
Tiempo de exposición²	0.96	0.10	9.61	0.000	0.77	1.16
Sexo³	-0.18	0.11	-1.64	0.101	-0.39	0.03
Condición étnica⁴	-0.28	0.13	-2.12	0.034	-0.53	-0.02
_cons	1.20	0.09	12.8	0.000	1.02	1.39

Notas: 1. Categoría de referencia movilidad ascendente; 2. 0=menor tiempo de exposición, 1=mayor tiempo de exposición; 3. 0=mujer, 1=hombre; 4. 0=indígena, 1=no indígena.
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Los coeficientes mostrados en el cuadro 13 presentan un primer acercamiento a la relación entre tiempo de exposición, características de adscripción y MEI; la estimación de los coeficientes toma como punto de referencia la categoría movilidad ascendente para su interpretación. El cuadro únicamente nos da el sentido de dicha relación, los coeficientes positivos señalan que la categoría con valor igual a 1 (el valor más alto de la variable dicotómica) de cada variable independiente se relaciona con una mayor probabilidad de encontrarse en la categoría de referencia de la variable dependiente, en vez de en la categoría especificada. Los coeficientes negativos presentan la relación inversa.⁸⁵ Así, en el caso de Movilidad Ascendente, los jóvenes del grupo con mayor tiempo de exposición y las mujeres, tienen una mayor probabilidad de tener

⁸⁴ Sobre los modelos multinomiales ordenados generalizados véase: Williams, 2006.

⁸⁵ La interpretación de este tipo de modelos se realiza con base en una categoría de referencia de la variable dependiente, en este caso se realizó con base en la movilidad ascendente. Así, coeficientes positivos muestran que mientras más alto sea el valor de la variable explicativa, es más probable que la variable dependiente se encuentre en la categoría de referencia, mientras que coeficientes negativos indican lo contrario. Véase: Williams, 2006.

Movilidad Ascendente en comparación con tener Movilidad Descendente o Inmovilidad. Por su parte, pertenecer al grupo con menor tiempo de exposición o ser hombre incrementa la probabilidad de tener Movilidad Descendente en comparación con tener Movilidad Ascendente. Por otro lado, tener un menor tiempo de exposición al programa, ser hombre o ser no indígena aumenta la probabilidad de tener Inmovilidad en vez de Movilidad Ascendente. Por lo tanto, un mayor tiempo de exposición al programa, ser mujer o ser indígena incrementa la probabilidad de tener Movilidad Ascendente en comparación con tener Inmovilidad.

Para una interpretación más clara de los coeficientes se calcularon los efectos marginales sobre la media, con respecto a la categoría de referencia. El cuadro 14 presenta estos resultados.⁸⁶

Cuadro 14. Efectos marginales en la media del modelo multinomial ordenado generalizado con respecto a la Movilidad Ascendente.							
Probabilidad de presentar Movilidad Ascendente= 82.25%							
Variable	dy/dx	Std. Err.	z	P>z	[95%	C.I.]	X
Tiempo de exposición¹	0.14	0.016	8.73	0.00	0.11	0.17	0.5
Sexo²	-0.026	0.015	-1.64	0.10	-0.06	0.005	0.48
Condición étnica³	0.04	0.021	2.02	0.04	0.001	0.083	0.77

Notas: 1. 0=menor tiempo de exposición, 1=mayor tiempo de exposición; 2. 0=mujer, 1=hombre; 3. 0=indígena, 1=no indígena.
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Pertenecer al grupo con mayor tiempo de exposición eleva la probabilidad de experimentar movilidad ascendente en 14 puntos porcentuales en comparación con pertenecer al grupo con menor tiempo de exposición. Asimismo, ser mujer aumenta en 2 puntos porcentuales la probabilidad de tener un estrato educativo mayor al de la madre (mientras que ser hombre reduce en 2 puntos porcentuales esa probabilidad), aunque marginalmente significativa en términos estadísticos. Ser no indígena incrementa la probabilidad de tener MEI ascendente en 4 puntos porcentuales (ser indígena reduce esa probabilidad en la misma proporción).

A continuación (cuadro 15), se muestran algunos escenarios específicos que ayudan a dilucidar los resultados del tiempo de exposición y de las variables de adscripción sobre la MEI.

⁸⁶ También se estimaron los efectos marginales en un modelo multinomial no ordenado y en un modelo logit con las mismas variables para verificar consistencia en los resultados. Véase anexo E.

Cuadro 15. Probabilidad de Movilidad Educativa Intergeneracional en distintos escenarios.				
Tipo de Movilidad	Escenario 1	Escenario 2	Escenario 3	Escenario 4
	(T1, mujer, indígena)	(T1, mujer, no indígena)	(T3, mujer, indígena)	(T3, mujer, no indígena)
Movilidad Ascendente	86.87%	89.71%	71.61%	76.88%
Inmovilidad	12.72%	9.71%	27.28%	21.56%
Movilidad Descendente	0.41%	0.57%	1.12%	1.56%
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.				

Las probabilidades particulares estimadas a partir del modelo especificado refuerzan los resultados obtenidos y descritos en el cuadro y en el párrafo anterior. Aquellos jóvenes que tuvieron un mayor tiempo de exposición al programa tienen una mayor probabilidad de tener movilidad ascendente; en el caso particular de las mujeres, las diferencias pueden variar entre 13 y 15 por ciento más de probabilidad para aquellas jóvenes con mayor tiempo de exposición, en comparación con las de menor tiempo de exposición. En cuanto a las variables de adscripción, parece haberse reducido la brecha de género en cuanto a la MEI, siendo ésta mayor para las mujeres. Para el caso de la brecha étnica ocurre lo contrario, la MEI es menor para los indígenas. En específico, las mujeres indígenas tienen una movilidad ascendente entre el 3 y el 5 por ciento menor que las no indígenas. En síntesis, se observa que un mayor tiempo de exposición a Oportunidades sí tiene un impacto positivo sobre la MEI, que es mayor entre mujeres y entre jóvenes no indígenas.

Aunque los resultados son los esperados y muestran conclusiones positivas respecto a las acciones del programa, estas deben ser tomadas con precaución. Es importante tener en cuenta que, si bien existe impacto del programa en la MEI ascendente, ésta también puede deberse a factores no asociados al programa (ampliación de la oferta educativa, por ejemplo). Asimismo, la velocidad de la MEI de los jóvenes del grupo de estudio es baja al superar, en promedio, únicamente dos estratos con respecto al estrato educativo de su madre, la distribución de los jóvenes por estrato educativo se concentra en el estrato de secundaria terminada. En este sentido, existen factores que el modelo y la investigación presentes no considera, pero que pueden estar jugando un rol determinante sobre la MEI y que explican la velocidad de la misma, por ejemplo, la calidad de los servicios médicos y educativos asociados al programa, así como elementos culturales que el propio programa no considera.

Conclusiones

Uno de los objetivos de Oportunidades es coadyuvar a la interrupción de la transmisión intergeneracional de la pobreza a través de la mejora del capital humano de los beneficiarios. Dada la definición de capital humano, (“un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad” [Schultz, 1961:1]), la educación es un medio primordial por el cual se mejoran las habilidades y capacidades de las personas y, por ende, se eleva su productividad. Así, la mejora en el nivel educativo puede ser un factor clave para elevar la productividad, aunque, en sí misma, la mejora en educación es un fin deseable.

La presente investigación se planteó tres preguntas para guiar el análisis:

- 1) ¿Qué características socioeconómicas y educativas tiene el grupo de estudio?
- 2) ¿Cómo se comporta la Movilidad Educativa Intergeneracional (MEI) en el grupo de estudio?
- 3) ¿Cuál es el impacto de Oportunidades sobre la MEI del grupo de estudio?

Estas preguntas se respondieron mediante análisis estadístico descriptivo y causal. Los resultados presentados exponen la situación del grupo de estudio, en general de sus condiciones socioeconómicas y educativas, así como la MEI y la influencia del programa Oportunidades sobre la misma.

Las características generales del grupo de estudio apuntan a una mejora general de las condiciones materiales de sus hogares; en comparación con 1997 los hogares muestran una mejor calidad de la vivienda y de los enseres domésticos, así como un menor número de personas por hogar. Asimismo, hay un cambio en la dinámica de estos hogares, la jefatura de los mismos ha comenzado a reducir la preponderancia de los varones como jefes del hogar. De igual manera, se observa un incremento, aunque marginal, en los años promedio de escolaridad del jefe del hogar.

Las condiciones laborales del grupo de estudio reflejan en gran medida la precariedad en la que este grupo vive, 3.5 mujeres de cada 10 trabaja, mientras 8 de cada 10 hombres lo hace, en su mayoría las condiciones laborales de estos jóvenes se caracterizan por no tener un contrato establecido y no pertenecer a un sindicato.

En cuanto a las condiciones educativas, los progenitores de los jóvenes del grupo de estudio muestran una distribución educativa concentrada en los primeros años de educación. La escolaridad promedio de los padres es de 3.1 años mientras que la de las madres es de 2.8. Esto se refleja en el hecho de que alrededor del 80% de los padres y madres de los jóvenes se concentra en el estrato educativo de sin educación básica. En contraste, los años de escolaridad promedio de los jóvenes del grupo de estudio es de 8.3 años, esto implica que alrededor del 70% de los jóvenes se encuentre en el estrato educativo de secundaria.

Las diferencias por subgrupo (sexo, condición étnica y tiempo de exposición) son más notorias y muestran comportamientos específicos. Las mujeres tienen marginalmente más años de escolaridad que los hombres, asimismo, las madres de las mujeres tienen mayores años de escolaridad promedio que las madres de varones. Para el caso de la condición étnica, la distribución por años de escolaridad de los jóvenes indígenas y no indígenas es similar. Las madres de jóvenes no indígenas muestran una mayor escolaridad promedio que las madres de jóvenes indígenas.

El caso del subgrupo por tiempo de exposición es especial. La proporción de jóvenes con menor tiempo de exposición es mayor en los primeros años de escolaridad, en particular antes de los 7 años de escolaridad, mientras que los jóvenes con mayor tiempo de exposición tiene una presencia más alta en los estratos educativos de secundaria y media superior. En el estrato educativo superior, hay una proporción mayor de jóvenes con menor tiempo de exposición al programa.

Dentro de este análisis es importante destacar la distribución de los años de escolaridad de las madres por tiempo de exposición. Los años de escolaridad promedio para las madres de los jóvenes con menor tiempo de exposición son más altos que la escolaridad promedio de las madres de los jóvenes con mayor tiempo de exposición. Así, existe una mayor brecha educativa entre madres y jóvenes del grupo con mayor tiempo de exposición, que entre madres y jóvenes del grupo con menor tiempo de exposición.

Todo lo anterior puede explicar las altas tasas de movilidad ascendente, más aún, puede explicar la diferencia en tasas de movilidad ascendente entre el grupo de menor tiempo de exposición y el grupo de mayor tiempo de exposición. Como ya se señaló, los años de escolaridad promedio de las madres del grupo de mayor tiempo de exposición son menores a las del otro grupo, en

contraste, la escolaridad promedio de los jóvenes con mayor tiempo de exposición es más alta que la del grupo con menor tiempo de exposición, una vez que ya se han utilizado los ponderadores.

Lo anterior se encuentra directamente ligado con la respuesta a la segunda pregunta de investigación. El grupo de estudio presenta altas tasas de movilidad ascendente, que en gran parte se explican por la brecha educativa entre madres y jóvenes, esta diferencia es en promedio de poco más de 5 años de escolaridad. Como se observó anteriormente, existe una mejora estructural del nivel de vida, lo cual explica en parte la diferencia de escolaridad entre madres y jóvenes.

Asimismo, existen pequeñas diferencias por subgrupos en las tasas de movilidad. Las mujeres presentan una mayor movilidad ascendente con respecto a su madre que los hombres, aun cuando en promedio la escolaridad de las madres de mujeres es un poco mayor a la de las madres de varones. Para el subgrupo por condición étnica, los jóvenes no indígenas presentan mayores tasas de movilidad ascendente, aunque también muestran mayores tasas de movilidad descendente que los jóvenes indígenas, los cuales muestran la mayor tasa de inmovilidad entre los subgrupos. Esto aun cuando la distribución de la escolaridad promedio de los jóvenes indígenas es levemente mayor en el último estrato educativo.

Finalmente, buscar una explicación causal a Oportunidades sobre la MEI implicó la estimación de un modelo multinomial ordenado generalizado, esto permitió obtener resultados que pueden ser atribuibles al programa.

En este sentido, la evidencia empírica que arroja esta investigación muestra que Oportunidades, para el grupo de estudio analizado, tiene un impacto positivo sobre el nivel educativo de los jóvenes beneficiarios en comparación con el nivel educativo de sus madres, es decir, sobre la MEI. En general, la relación hallada en esta investigación presenta una asociación positiva entre un mayor tiempo de exposición al programa y estratos educativos mayores de los beneficiarios con respecto a sus madres. Sin embargo, debe de tomarse en cuenta que, debido a la ampliación sistemática de la cobertura educativa en comparación con las condiciones educativas de sus madres, la MEI aún sin el programa es alta, es decir, que las grandes tasas de movilidad educativa ascendente puede estar asociadas a factores distintos al programa, en particular, a la ampliación estructural del sistema educativo.

Aunque el impacto es positivo debe de considerarse lo que Sorokin (1974) denomina “intensidad de la movilidad social vertical”, lo que no es otra cosa que la distancia entre clases, en este caso estratos educativos, hacia los que se mueve un individuo o grupo. Así, en el caso del grupo de estudio la movilidad vertical fue de corta distancia, considerando que alrededor del 80% de las madres se ubican en el estrato sin educación básica, mientras que alrededor del 70% de los jóvenes está entre el estrato de primaria completa y el estrato de secundaria, siendo la MEI en estos casos a lo más de dos estratos.

En cuanto a los subgrupos de población considerados aquí, se observa un impacto mayor del programa sobre las mujeres que sobre los hombres. Esto concuerda con el diseño del programa que busca, con énfasis, el “empoderamiento” de la mujer y que otorga becas más altas a las mujeres a partir de secundaria (Secretaría de Desarrollo Social, 2002 y 2003). Aunque los resultados del modelo son marginalmente significativos en términos estadísticos, para el grupo de estudio, se puede afirmar que el programa ha contribuido a cerrar e incluso reducir la brecha de género.

Para el grupo identificado como indígena los resultados son menos alentadores, en contraste con la diferenciación por sexo. Ser indígena implica tener una probabilidad que es 4 puntos porcentuales menor de experimentar MEI ascendente, en comparación con los no indígenas. En este sentido, aún con el acento del programa en las zonas rurales, los resultados para la población indígena distan de ser los mejores. Las mujeres indígenas tienen una menor brecha respecto a las no indígenas en el grupo de mayor tiempo de exposición, en comparación con la brecha entre las mujeres indígenas y no indígenas en el grupo con menor tiempo de exposición. Es decir, el mayor tiempo de exposición contribuye a cerrar la brecha étnica, aunque no del todo. Es posible que las situaciones culturales y geográficas sean limitaciones importantes para la atención de este subgrupo.

Los resultados empíricos deben de ser tomados con precaución; en primer lugar, porque las limitaciones de la muestra en general acotan los resultados al grupo de estudio y, en segundo lugar, porque las propias características del programa dejan de lado consideraciones importantes para la reproducción de las desigualdades. Las reflexiones finales de esta investigación giran en torno a delimitar los resultados del estudio dadas estas dos cuestiones.

Los resultados de cualquier investigación pueden servir como punto de partida para una reflexión crítica sobre un problema en específico, más aún cuando el problema se relaciona con una política pública. En este sentido, la investigación sobre el impacto de Oportunidades se avoca a una medición encausada por el diseño del propio programa, así, existen consideraciones que el mismo programa no toma en cuenta pero que puede resultar reveladoras en cuanto a la reproducción de la pobreza, en particular, y de las desigualdades en general.

El diseño del programa enfatiza las características de las “propiedades materiales” en el proceso de evaluación y deja de lado las propiedades subjetivas en las que el programa puede incidir. En este sentido, existen señalamientos de la capacidad del programa para incidir en la relación entre el beneficiario y el entorno que puede controlar el programa, por ejemplo, en la calidad de los servicios asociados a Oportunidades. En este sentido, dentro de lo que el programa efectivamente puede controlar, la calidad y cantidad de los servicios es un tópico que tiene que ser señalado. Por ejemplo, en el caso de la educación superior, puede que la baja proporción de jóvenes beneficiarios en este estrato educativo se deba a la falta de una universidad en la comunidad donde habitan o que su acceso a la educación superior por medio de un examen de conocimientos esté restringido por la calidad en la educación media superior que recibió.

En el caso específico de la educación en México, la calidad de la misma “constituye un factor importante en tanto que se relaciona directamente con la capacidad de los sistemas educativos de incidir en las oportunidades de vida de la población” (Blanco, 2011). Así, si bien no fue tema de esta investigación evaluar la incidencia de la calidad educativa en la MEI, como elemento cualitativo que influye en la reproducción del “bajo capital humano”, la calidad educativa puede tener un impacto importante en la intensidad de la movilidad educativa vertical. Los estudios al respecto apuntan a que existe deficiencia en la calidad de los servicios educativos que reciben los beneficiarios (Agudo, 2008; González de la Rocha y Escobar, 2008; Mancera, Serna y Priede, 2008).

Relacionado con la cuestión anterior, está la importancia de lo que Sorokin (1974) denomina “factores de circulación vertical”, que, en términos generales, se refiere a los factores que facilitan o impiden el ascenso de un estrato social (educativo en este caso) a otro. Las instituciones suelen tener un rol preponderante en este sentido, principalmente la familia y la escuela. Así, la reproducción de las desigualdades sociales tiene que ver tanto con las cuestiones

objetivas como con las cuestiones subjetivas que día a día afectan al individuo. En particular, los factores subjetivos no considerados por el programa pueden ser un factor de circulación que impide el ascenso de un estrato educativo a otro. Por ejemplo, los roles tradicionales de género, si en una comunidad la tradición apunta a que las jóvenes contraigan matrimonio a temprana edad esto puede reducir las posibilidades de mejorar su nivel educativo.

Así, la MEI de corto alcance también puede ser explicada por factores subjetivos y objetivos (calidad, distancia de las escuelas, bajos montos de las becas, percepción de utilidad de la educación para conseguir empleo, por ejemplo) que el programa no ha tomado en cuenta y que están muy arraigados en el comportamiento de los beneficiarios. La omisión de este tipo de factores representa un reto metodológico para la redefinición del programa.

El programa Oportunidades ha representado un parteaguas en la política social de México, sin embargo, aunque los resultados son estadísticamente positivos, estos no representan un punto de inflexión en la reproducción de la pobreza. A pesar del impacto, este es insuficiente, el logro educativo aún es modesto y no basta para asegurar una mejor inserción en el mercado de trabajo que conduzca a romper la transmisión de la pobreza. Esto, aunado a la deficiencia en la calidad de los servicios, implica la necesidad de una revisión tanto del diseño del programa como de las herramientas de las que se vale.

En términos generales, el programa requiere de un examen de su lugar en la política social mexicana, para establecer las relaciones que se necesitan con otras herramientas de política social, en particular, y de política económica en general.

La investigación se limitó a hacer un análisis cuantitativo de la relación entre Oportunidades y la MEI de los beneficiarios. Sin embargo, para hacer un examen sobre la continuidad o el cambio del programa se requiere de líneas de investigación que profundicen sobre aspectos no abordados en este trabajo, por ejemplo, la relación de características subjetivas de los beneficiarios (cultura, prácticas) y la MEI, el papel de la calidad de los servicios en la MEI, la articulación de otras políticas educativas y el componente educativo en el programa y si esta (des)articulación incide en la MEI. Finalmente, se tiene que considerar que cuando esta investigación estaba por terminar se publicó un nuevo levantamiento de la Encel, por lo que, para continuar el examen del programa sobre la MEI a 20 años es necesaria una revisión de la versión actualizada de los datos.

ANEXO A. Variables usadas para el pareamiento y pruebas de balance

Diferencia de Medias de variables preintervención entre grupos de comparación usadas para el pareamiento (T1 y T3). Jóvenes rurales de 18-24 años de la Encel 2007.			
Características 1997	T1	T3	pr(T > t)
Observaciones	2437	1792	
Variables			
Individuales			
Edad (2007)	20.33	20.59	0.000***
Proporción hombres	0.5	0.45	0.006**
Años escolaridad	8.48	7.79	0.000***
Proporción que trabaja	0.08	0.14	0.000***
Hogar			
Puntaje de elegibilidad	3.45	3.17	0.000***
Proporción jefe hombre	0.95	0.91	0.000***
Edad jefe	42.42	43.64	0.000***
Proporción jefe indígena	0.34	0.26	0.000***
Proporción alfabeta jefe	0.76	0.74	0.331
Proporción trabaja jefe	0.94	0.93	0.053*
Proporción jefe agrícola	0.72	0.61	0.000***
Años escolaridad del padre	2.94	3.21	0.000***
Edad cónyuge	37.9	39.17	0.000***
Proporción cónyuge indígena	0.34	0.25	0.000***
Proporción alfabeta cónyuge	0.65	0.69	0.011**
Proporción trabaja cónyuge	0.12	0.18	0.000***
Años escolaridad de la madre	2.63	3.00	0.000***
Proporción con servicio médico	0.04	0.09	0.000***
Ingreso mensual del hogar	1132	2148	0.000***
Demográficas del hogar			
Tamaño hogar	7.44	7.62	0.012**
Niños 0-5	1.16	1.31	0.000***
Niños 6-12	2.44	2.22	0.000***
Niños 13-15	0.86	0.79	0.005**
Niños 16-19	0.57	0.64	0.015**
Adultos 20-39	1.37	1.40	0.339
Adultos 40-59	0.86	0.79	0.005**
Adultos 60 y más	0.18	0.35	0.000***
Varones 20-39	0.60	0.62	0.155
Mujeres 20-39	0.77	0.77	0.779
Varones 40-59	0.50	0.50	0.560
Mujeres 40-59	0.36	0.42	0.000***

Varones 60 y más	0.09	0.17	0.000***
Mujeres 60 y más	0.09	0.18	0.000***
Vivienda y enseres			
Cuartos vivienda	1.74	1.79	0.090
Proporción piso tierra	0.69	0.68	0.546
Proporción techo malo	0.78	0.73	0.000***
Proporción pared mala	0.17	0.16	0.755
Proporción agua en terreno	0.38	0.45	0.000***
Proporción luz eléctrica	0.68	0.75	0.000***
Proporción baño	0.63	0.54	0.000***
Proporción licuadora	0.23	0.28	0.000***
Proporción refrigerador	0.07	0.12	0.000***
Proporción estufa	0.02	0.03	0.003**
Proporción boiler	0.21	0.27	0.000***
Proporción radio	0.60	0.61	0.647
Proporción televisión	0.42	0.43	0.855
Proporción video	0.02	0.02	0.213
Proporción lavadora	0.03	0.02	0.213
Proporción vehículo	0.03	0.09	0.000***
Proporción posesión tierra	0.66	0.54	0.000***
Fuente: Elaboración propia con base en Encaseh 1997			
* Significativo al 90%; ** Significativo al 95%; *** Significativo al 99%			

Con el objetivo de determinar el modelo a usar durante la investigación, además de los criterios considerados por Yaschine (2012, 2015), se realizaron pruebas de balance. El cuadro A.1 muestra los resultados de las pruebas de balance.

Cuadro A.1. Pruebas de balance	
Ttest de media de variables por bloques de decil de Pscore (10 deciles)	
Porcentaje de variables no balanceadas	13.18%
Ttest de media de variables por bloques de decil de Pscore (usando la movilidad educativa como variable producto) (10 deciles)	
Porcentaje de variables no balanceadas	9.77%
Ttest de media de variables por bloques de decil de Pscore (20 deciles)	
Porcentaje de variables no balanceadas	14.09%
Ttest de media de variables por bloques de decil de Pscore (usando la movilidad educativa como variable producto) (20 deciles)	
Porcentaje de variables no balanceadas	10.45%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

ANEXO B. Elección del modelo multinomial (logit) ordenado generalizado

Dadas las características de la variable dependiente, la decisión de utilizar un modelo logit ordenado en vez de un probit ordenado se sustentó, principalmente, en consideraciones previas (Véase Amemiya, 1981: 1502). Sin embargo, también se consideraron cuestiones interpretativas (en Stata los modelos logit cuentan con mayor variedad de comandos para su interpretación), así como en medidas de ajuste que, si bien no son concluyentes, ayudan a sustentar la elección. El cuadro B.1 muestra la comparación de los modelos probit y logit ordenados con base en dos medidas de ajuste. Los resultados de esta comparación permiten señalar que no existe diferencia significativa entre elegir un modelo y otro, aunque provee de cierta evidencia positiva a favor del modelo logit ordenado.

Cuadro B.1. Comparación entre modelos oprobit y ologit			
	Modelo oprobit	Modelo ologit	Diferencia
AIC			
AIC	5069.831	5066.713	3.118
BIC			
BIC (df=5/5/0)	5101.58	5098.462	3.118
BIC (basada en la desviación)	-30209.39	-30212.508	3.118
BIC' (basada en LRX2)	-144.397	-147.515	3.118
Nota: Algunas medidas están basadas en pseudo-verosimilitud.			
Diferencia de 3.118 en BIC provee soporte positivo para el modelo logit ordenado.			

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Una vez seleccionado el modelo logit ordenado la literatura al respecto señaló probables limitaciones de la estimación ologit.⁸⁷ Una de estas limitaciones es la asunción de líneas paralelas, la cual puede llevar a que los resultados obtenidos, aun cuando sean robustos y fáciles de interpretar, no sean correctos (Williams, 2006: 60-61). La asunción de líneas paralelas supone que las distancias entre los umbrales categóricos del modelo son las mismas (Williams, 2006: 59). Para determinar si este supuesto en el modelo a usar es correcto o no, se utiliza la prueba del comando en Stata *brant*, este comando hace una prueba, tanto de manera global como para cada variable, para ver si la asunción de líneas paralelas es violada o no (Williams, 2006: 61).

La prueba *brant* presenta un inconveniente para la presente investigación, no puede ser utilizada en modelos con pesos. A pesar de esta limitación, y con el objetivo de tratar de encontrar la mejor especificación posible, se realizó la prueba *brant* para el modelo sin pesos. Si bien los resultados

⁸⁷ Véase Amemiya, 1981; Williams, 2006 y Long & Freese, 2014.

no son concluyentes ya que el modelo final debe utilizar pesos, debido al método de puntaje de propensión necesario para la evaluación de impacto, la prueba puede mostrar un acercamiento del comportamiento del modelo en torno a la asunción de líneas paralelas.

Los cuadros B.2 y B.3 muestran el resultado de una serie de regresiones logísticas binarias y los resultados de la prueba *brant* para el modelo sin pesos. Si la asunción de líneas paralelas no fuera violada, todos los coeficientes, excepto por la constante, deberían de ser los mismos en los dos momentos. Los coeficientes mostrados en el cuadro muestran que, efectivamente, la asunción de líneas paralelas, es decir, el supuesto de que la distancia entre los umbrales es la misma, no se cumple. Si bien en todos los coeficientes se muestran diferencias, los coeficientes correspondientes a la variable de condición étnica (*indig*) es el que mayor diferencia muestra. Asimismo, los resultados estadísticos de la prueba aportan evidencia para confirmar lo anterior.

Variable	y_gt_1	y_gt_2
T	0.873	0.694
	3.08	8.01
Sexo	-0.282	-0.153
	-1.04	-1.79
Indig	0.476	-0.232
	1.16	-2.23
_cons	3.968	1.446
	17.83	19.87

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

	chi2	p>chi2	df
Todas las variables	4.06	0.255	3
T	0.43	0.513	1
Sexo	0.24	0.623	1
Indig	3.12	0.077	1
El test de significancia prove evidencia de que la asunción de la regression de líneas paralelas ha sido violada.			

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Ante tal situación, y dado que se busca que los resultados estimados sean correctos se optó por utilizar un modelo multinomial logit ordenado generalizado, el cual es una alternativa ordinal en la que la asunción de líneas paralelas no es violada (Williams, 2006: 62). Además de tomar en cuenta la asunción de líneas paralelas para la elección del modelo se consideró la comparación de

medidas de ajuste entre el modelo logit ordenado y el logit ordenado generalizado. El cuadro B.4 presenta los resultados de esta comparación, los cuales apuntan a elegir el modelo ordenado generalizado como el modelo final.

Cuadro B.4. Comparación del ajuste de los modelos logit ordenado y logit ordenado generalizado			
Medidas de ajuste	Logit ordenado generalizado	Logit ordenado	Diferencia
AIC			
AIC	4395.179	5066.713	-671.534
BIC			
BIC (df=8/5/3)	4445.977	5098.462	-652.485
BIC (basada en la desviación)	-30864.992	-30212.508	-652.485
BIC' (basada en LRX2)	-107.984	-147.515	39.531
Nota: Algunas medidas están basadas en pseudo-verosimilitud.			
Diferencia de 652.485 en BIC provee apoyo muy fuerte para el modelo logit ordenado generalizado.			
Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.			

ANEXO C. Tablas de movilidad y porcentajes de salida con respecto a la madre, por sexo, condición étnica y tiempo de exposición.

Tabla C.1.MEI. Por sexo. Madre-Hija.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	353	967	1212	400	86	3,018
Primaria	17	92	265	147	45	566
Secundaria	3	10	34	27	8	82
Media Superior	0	0	6	2	1	9
Superior	0	0	4	1	1	6
Total	373	1,069	1,521	577	141	3,681

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.2. Porcentajes de Salida. Madre-Hija.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	11.7	32.04	40.16	13.25	2.85	100
Primaria	3	16.25	46.82	25.97	7.95	100
Secundaria	3.66	12.2	41.46	32.93	9.76	100
Media Superior	0	0	66.67	22.22	11.11	100
Superior	0	0	66.67	16.67	16.67	100
Total	10.13	29.04	41.32	15.68	3.83	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.3. MEI. Por sexo. Madre-Hijo						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	403	872	1123	381	66	2,845
Primaria	29	62	240	108	31	470
Secundaria	2	10	30	20	9	71
Media Superior	0	1	4	1	2	8
Superior	0	0	4	0	0	4
Total	434	945	1,401	510	108	3,398

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.4. Porcentajes de Salida. Madre-Hijo.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	14.17	30.65	39.47	13.39	2.32	100
Primaria	6.17	13.19	51.06	22.98	6.6	100
Secundaria	2.82	14.08	42.25	28.17	12.68	100
Media Superior	0	12.5	50	12.5	25	100
Superior	0	0	100	0	0	100
Total	12.77	27.81	41.23	15.01	3.18	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.5. MEI. Por condición étnica. Madre-Hijo (Indígena, ambos sexos.)						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	201	378	414	207	34	1,234
Primaria	10	16	79	56	17	178
Secundaria	0	2	3	9	2	16
Media Superior	0	0	0	0	2	2
Superior	0	0	1	0	0	1
Total	211	396	497	272	55	1,431

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.6. Porcentajes de Salida. Madre-Hijo (Indígena, ambos sexos).						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	16.29	30.63	33.55	16.77	2.76	100
Primaria	5.62	8.99	44.38	31.46	9.55	100
Secundaria	0	12.5	18.75	56.25	12.5	100
Media Superior	0	0	0	0	100	100
Superior	0	0	100	0	0	100
Total	14.74	27.67	34.73	19.01	3.84	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.7. MEI. Por condición étnica. Madre-Hijo (No indígena, ambos sexos.)						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	555	1461	1921	574	118	4,629
Primaria	36	138	426	199	59	858
Secundaria	5	18	61	38	15	137
Media Superior	0	1	10	3	1	15
Superior	0	0	7	1	1	9
Total	596	1,618	2,425	815	194	5,648

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.8. Porcentajes de Salida. Madre-Hijo (No indígena, ambos sexos).						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	11.99	31.56	41.5	12.4	2.55	100
Primaria	4.2	16.08	49.65	23.19	6.88	100
Secundaria	3.65	13.14	44.53	27.74	10.95	100
Media Superior	0	6.67	66.67	20	6.67	100
Superior	0	0	77.78	11.11	11.11	100
Total	10.55	28.65	42.94	14.43	3.43	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.9. MEI. Por tiempo de exposición al programa. Mayor exposición.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	201	584	889	305	33	2,012
Primaria	11	50	198	90	17	366
Secundaria	1	4	19	13	5	42
Media Superior	0	1	3	1	0	5
Superior	0	0	0	0	0	0
Total	213	639	1,109	409	55	2,425

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

Tabla C.10. MEI. Por tiempo de exposición al programa. Menor exposición.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	355	511	471	138	33	1,508
Primaria	24	51	99	42	18	235
Secundaria	1	6	14	8	2	31
Media Superior	0	0	1	0	0	1
Superior	0	0	4	3	3	10
Total	380	568	589	191	57	1,785

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENCEL 2007.

ANEXO D. Tabla y tasas de movilidad con respecto al padre.

Tabla D.1. MEI. Por estratos. Padre-Hijo (Ambos sexos). Total						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	739	1781	2270	721	147	5,658
Primaria	60	198	520	271	67	1116
Secundaria	8	30	106	75	21	240
Media Superior	0	2	12	12	10	36
Superior	0	3	14	8	4	29
Total	807	2,014	2,922	1087	249	7,079

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

Tasas de MEI de los jóvenes beneficiarios de 18 a 24 años con respecto a sus padres.	
Movilidad ascendente	83.10%
Inmovilidad	14.96%
Movilidad descendente	1.94%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

MEI. Padre-Hijo (Ambos sexos). Porcentajes de Salida.						
Estrato educativo de la madre	Estrato educativo del joven					
	Sin educación básica	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	Total
Sin educación básica	13.06	31.48	40.12	12.74	2.6	100
Primaria	5.38	17.74	46.59	24.28	6	100
Secundaria	3.33	12.5	44.17	31.25	8.75	100
Media Superior	0	5.56	33.33	33.33	27.78	100
Superior	0	10.34	48.28	27.59	13.79	100
Total	11.4	28.45	41.28	15.36	3.52	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.

ANEXO E. Comparación de la consistencia de los resultados del modelo multinomial ordenado generalizado con respecto a un modelo multinomial no ordenado y a un modelo logit binario.

Cuadro E.1 Efectos marginales en la media del modelo multinomial ordenado generalizado con base en la Movilidad Ascendente							
Multinomial Logit Ordenado Generalizado							
Probabilidad de presentar Movilidad Ascendente= 82.25%							
Variable	dy/dx	Std. Err.	Z	P>z	[95%	C.I.]	X
Tiempo de exposición	0.1413792	0.0162	8.73	0.00	0.109623	0.173136	0.5
Sexo	-0.0259694	0.01587	-1.64	0.10	-0.057075	0.005136	0.48492
Condición étnica	0.042339	0.02096	2.02	0.04	0.001261	0.083417	0.767954
Multinomial Logit No Ordenado							
Probabilidad de presentar Movilidad Ascendente= 82.32%							
Tiempo de exposición	0.1407394	0.01614	8.72	0.00	0.109102	0.172377	0.5
Sexo	-0.0254532	0.01584	-1.61	0.11	-0.056497	0.00559	0.48492
Condición étnica	0.0424917	0.02091	2.03	0.04	0.001508	0.083476	0.767954
Logit							
Probabilidad de presentar Movilidad Ascendente= 82.25%							
Tiempo de exposición	0.1413244	0.0162	8.73	0.00	0.109581	0.173067	0.5
Sexo	-0.0257674	0.01587	-1.62	0.11	-0.056878	0.005343	0.48492
Condición étnica	0.042147	0.02093	2.01	0.04	0.001121	0.083173	0.767954
Fuente: Elaboración propia con datos de la Encel 2007.							

Referencias

- Aberg, R. (1979). Social Mobility and Class Structuration. *Acta Sociologica*, 22(3), 247-271. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/4194302>
- Agudo, A. (2008). ¿Cómo Se Explica El Impacto Educativo Del Programa Oportunidades? Actores, Factores Y Procesos." En *A Diez Años De Intervención. Evaluación Externa Del Programa Oportunidades 2008 En Zonas Rurales (1997-2007)*, 71-169. México, D.F.: INSP.
- Amemiya, T. (1981). Qualitative Response Models: A Survey. *Journal of Economic Literature*, 19(4), 1483-1536.
- Araujo, M. C., y Suárez Buitrón, P. (2013). *Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Evolución y Desafíos*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banegas, I., y Mora-Salas, M. (2012). Transferencias condicionadas y reducción de la pobreza en México: Entre lo real y lo imaginado. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*(93), 41-60. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/23294470>
- Banegas, I. (2010). *La ilusión tecnocrática en la política social: Progresas-Oportunidades*. México: El Colegio de México.
- Becker, G. S. (1960). Underinvestment in College Education? *The American Economic Review*, 50(2), 346-354. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1815038> .
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with special reference to education* (Third Edition ed.). Chicago, U.S.A: The University of Chicago Press.
- Behrman, J. R.; Parker, S., & Todd, P. (2011). Do Conditional Cash Transfers for Schooling Generate Lasting Benefits? A Five-Year Followup of PROGRESA/Oportunidades. *The Journal of Human Resources*, 46(1), 93-122. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25764805>
- _____(2009). Schooling Impacts of Conditional Cash Transfers on Young Children: Evidence from Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 57(3), 439-477. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/596614>

- Behrman, J. R.; Sengupta, P., & Todd, P. (2005). Progressing through PROGRESA: An Impact Assessment of a School Subsidy Experiment in Rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 54(1), 237-275. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/431263>
- Beller, E. (2009). Bringing Intergenerational Social Mobility Research into the Twenty-first Century: Why Mothers Matter? (A. S. Association, Ed.) *American Sociological Review*, 74(4), 507-528. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/27736078>
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes*. México: El Colegio de México.
- Boliver, V., & Byrne, D. (2013). Social mobility: the politics, the reality, the alternative. *Soundings*(55), 50-59.
- Breen, R. (1997). Inequality, Economic Growth and Social Mobility. *The British Journal of Sociology*, 48(3), 429-449. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/591139>
- _____(2004). The comparative study of social mobility. En R. Breen, *Social mobility in Europe* (págs. 1-16). Oxford, England: Oxford University Press.
- _____(2010). Educational Expansion and Social Mobility in the 20 th Century. *Social Forces*, 89(2), 365-388. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/40984537>
- Breen, R., & Luijkx, R. (2004). Conclusions. En R. Breen, *Social Mobility in Europe* (págs. 383-410). Oxford, England: Oxford University Press.
- _____(2004). Social Mobility in Europe between 1970 and 2000. En R. Breen, *Social Mobility in Europe* (págs. 37-75). Oxford, England: Oxford University Press.
- Cameron, C. A., & Trivedi, P. K. (2009). *Microeconometrics using STATA*. Texas, USA: STATA Press.
- Campos Bolaño, P. (2012). *Documento compilatorio de la evaluación externa 2007-2008 del programa Oportunidades*. México, D.F.: Secretaría de Desarrollo Social.
- Cecchini, S., y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Class and Status: The Conceptual Distinction and Its Empirical Relevance. *American Sociological Review*, 72(4), 512-532. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25472477>
- Clark, G., Cummins, N., Hao, Y., & Díaz Vidal, D. (2015). Surnames: A new source for the history of social mobility. *Explorations in Economic History*, 55, 3-24. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00144983>
- CONEVAL. (2014). *Metodología para la medición de la pobreza multidimensional en México*. México, D.F.: CONEVAL.
- Cruz, C.; De la Torre, R., y Velázquez, C. (2006). *Evaluación externa del Programa Oportunidades 2001-2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salu Pública.
- Daniels, N. (1978). Merit and Meritocracy. *Philosophy & Public Affairs*, 7(3), 206-223. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2265145>
- De la Torre, R. (2005). *Evaluación externa del impacto del Programa Oportunidades*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Debowicz, D., & Golan, J. (2014). The impact of Oportunidades on human capital and income distribution in Mexico: A top-down/bottom-up approach. *Journal of Policy Modeling*, 36(1), 24-42.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). (2011). *Social Panorama of Latin America*. Santiago de Chile: United Nations.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1987). Commonality and Variation in Social Fluidity in Industrial Nations. Part I: A Model for Evaluating the 'FJH Hypothesis'. *European Sociological Review*, 3(1), 54-77. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/522530>
- _____(1987b). Commonality and Variation in Social Fluidity in Industrial Nations. Part II: The Model of Core Social Fluidity Applied. *European Sociological Review*, 3(2), 145-166. Obtenido de URL: <http://www.jstor.org/stable/522444>

- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1982). Social Fluidity in Industrial Nations: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 33(1), 1-34. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/589335>
- _____(1983). Intergenerational Class Mobility and the Convergence Thesis: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 34(3), 303-343. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/590252>
- Escobar, A., y González de la Rocha, M. (2002). *Evaluación Cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. CIESAS.
- Galiani, S. (2013). Social Mobility: What Is It and Why Does It Matter? *Economica (National University of La Plata)*, 59(1), 169-231. Obtenido de <http://economica.econo.unlp.edu.ar/ing/numeros-antiguos.php>
- Ganzeboom, H. B., Treiman, D. J., & Ultee, W. C. (1991). Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 17, 277-302. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2083344>
- Gertler, P.; Martínez, S.; Premand, P.; Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica* (Segunda Edición). Washington DC, E.U.: Banco Interamericano de Desarrollo; Banco Mundial.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford, UK: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Goldthorpe, J. H. (1985). On Economic Development and Social Mobility. *The British Journal of Sociology*, 36(4), 549-573. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/590331>
- _____(2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 234-239.
- González de la Rocha, M. y Escobar, A. (2008). La Vida Después De Oportunidades: Impacto Del Programa a Diez Años De Su Creación. En *A Diez Años De Intervención. Evaluación Externa Del Programa Oportunidades 2008 En Zonas Rurales (1997-2007)*, 125-98. México, D.F.: INSP.
- Hanlon, J., Barrientos, A., & Hulme, D. (2010). *Just give money to the poor. The development revolution from the global south*. United States of America: Kumarian Press.

- Hernández Ávila, M.; Hernández Prado, B., y Urquieta Salomón, J. E. (2006). *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Hernández Prado, B., y Hernández Ávila, M. (. (2005). *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004* (Vol. IV). Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- _____(2005b). *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2003*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Hout, M. (1983). *Mobility Tables*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hout, M. (2015). A summary of what we know about social mobility. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657, 27-36. Obtenido de <http://ann.sagepub.com/content/by/year>
- Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24(1), 1-20.
- Huerta Wong, J. E. (2012). El Rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 65-88.
- Imai, K., & Van Dyk, D. (2004). Causal inference with general treatment regimes. *Journal of the American Statistical Association*, 99(467), 854-866.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2006). *Nota metodológica general rural*. Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, SEDESOL.
- _____(2007). *Nota técnica sobre el diseño muestral para la Encuesta de Evaluación Rural (ENCEL) 2007*. Evaluación Externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2007-2008.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y UNICEF. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: INEE y UNICEF.
- Joslyn, C. S. (1927). Sorokin on Social Mobility. *The Quarterly Journal of Economics*, 42(1), 130-139. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1885368>

- Kalmijn, M. (1994). Mother's Occupational Status and Children's Schooling. *American Sociological Review*, 59(2), 257-275. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2096230>
- Kim, C. H., & Choi, Y. B. (2017). How Meritocracy is Defined Today?: Contemporary Aspects of Meritocracy. *Economics and Sociology*, 10(1), 112-121.
- Korupp, S.; Ganzeboom, H., & Van Der Lippe, T. (2002). Do Mothers Matter? A comparison of models of the influence of Mother's and Father's educational and occupational status on Children's educational attainment. *Quality & Quantity*(36), 17-42.
- Kugler, A. y Rojas, I. (2018). *Do Ccts Improve Employment and Earnings in the Very Long-Term? Evidence from Mexico*. NBER Working Paper, no. 24248
- Kuha, J., & Goldthorpe, J. H. (2010). Path analysis for discrete variables: the role of education in social mobility. *Journal of the royal statistical society*, 173, 351-369.
- Lavinas, L. (2014). La asistencia social en el siglo XXI. *New Left Review*, 7-48.
- _____(2014b). Políticas Sociales en América Latina en el siglo XXI: Los programas de transferencias monetarias condicionadas. *Desarrollo Económico*, 54(212), 3-34. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/43748242>
- Lenski, G. (1974). Antecedentes sobre la desigualdad social y su origen. En C. Stern, *La desigualdad social, tomo I*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Edwin Leuven & Barbara Sianesi, 2003. "PSMATCH2: Stata module to perform full Mahalanobis and propensity score matching, common support graphing, and covariate imbalance testing," Statistical Software Components S432001, Boston College Department of Economics, revised 01 Feb 2018, consultado el 21 de febrero de 2019.
- Levada, I. (1973). Social structure. (L. Taylor & Francis, Ed.) *International Journal of Sociology*, 3(1/2), 3-9. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20629637>
- Levy, S. (2006). *Progress against poverty. Sustaining Mexico's Progres-Oportunidades Program*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- _____(2008). *Good intentions, Bad outcomes. Social Policy, Informality and Economic Growth in Mexico*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- Levy, S., & Rodríguez, E. (2005). *Sin herencia de pobreza. El programa Progres-Oportunidades de México*. México, D.F.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher Education*, 62(4), 383-397. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/41477874>
- Long, S. J., & Freese, J. (2014). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata* (3rd ed.). STATA Press.
- Lopez Rosado, F. (1957). La Movilidad Social. *Revista Mexicana de Sociología*, 19(2), 457-469.
- Luccisano, L. (2004). Mexico's Progres Program (1997–2000): An Example of Neo-Liberal Poverty Alleviation Programs Concerned with Gender, Human Capital Development, Responsibility and Choice. *Journal of Poverty*, 8(4), 31-57. doi:10.1300/J134v08n04_03
- Lustig, N. (2010). El impacto de 25 años de reformas sobre la pobreza y la desigualdad. En N. Lustig (coord.), *Los grandes problemas de México. Crecimiento y equidad*, vol. IX. México, D.F.: El Colegio de México
- Mancera, C.; Priede, A., y Serna, L. (2012). *El desempeño de los becarios del Programa Oportunidades en la prueba ENLACE: cambios entre 2008 y 2011 en educación básica y media superior*. Manuscrito.
- Mancera, C.; Serna, L. y Priede, A. (2008). Modalidad Educativa Y Organización Multigrado Como Factores Asociados a Brechas De Aprendizaje De Becarios De Oportunidades, Primaria Y Secundaria 2007. En *A Diez Años De Intervención. Evaluación Externa Del Programa Oportunidades 2008 En Zonas Rurales (1997-2007)*, 15-70. México, D.F.: INSP.
- Martinelli, C., & Parker, S. (2008). Do School Subsidies Promote Human Capital Investment among the Poor? *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(2), 261-276. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25195342>
- Mendieta y Núñez, L. (1944). Las Clases Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 6(1), 65-84. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3537322>
- Merelman, R. M. (1973). Social Mobility and Equal Opportunity. *American Journal of Political Science*, 17(2), 213-236. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2110518>

- Mitnik, P. A.; Cumberworth, E., & Grusky, D. B. (2016). Social Mobility in a High-Inequality Regime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 663, 140-184. Obtenido de <http://ann.sagepub.com/content/by/year>
- Moreno-Brid, J. C., y Ros, J. (2010). *Desarrollo y crecimiento en la economía mexicana. Una perspectiva histórica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mulligan, R. A. (1952). Social Mobility and Higher Education. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 476-487. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2263959>
- Neelsen, J. P. (1975). Education and Social Mobility. *Comparative Education Review*, 19(1), 129-143. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1187731>
- OECD. (2009). *PISA 2009. Mensajes Clave para México*. México: OECD.
- Oportunidades. (2003). *Programa Institucional Oportunidades 2002-2006*. México: Secretaría de Desarrollo Social-Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.
- Parker, S. (2003). *Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Parker, S., & Todd, P. (2017). Conditional Cash Transfers: The Case of Progresa/Oportunidades. *Journal of Economic Literature*, 55(3), 866-915.
- Parker, S., & Vogl, T. (2018). Do conditional cash transfers improve economic outcomes in the next generation? Evidence from Mexico. (N. B. Research, Ed.) *NBER Working paper series*(Working paper 24303), 52.
- Pohoski, M. (1986). Social Inequality and Social Mobility. *International Journal of Sociology*, 16(1/2), 30-59. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20629929>
- Portocarero, L. (1983). Social Fluidity in France and Sweden. *Acta Sociologica*, 26(2), 127-139. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/4194467>
- Progresa. (1997). *Progresa: Programa de Educación, Salud y Alimentación*. México: Poder Ejecutivo Federal.

- _____(1999). *Más oportunidades para las familias pobres*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Radcliffe-Brown, A. (1940). On Social Structure. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 70(1), 1-12. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2844197>
- Rodríguez-Oreggia, Eduardo y Freije, Samuel. "Movilidad Social Intergeneracional De Los Jóvenes Beneficiarios De Oportunidades Provenientes De Hogares En Zonas Rurales." Manuscrito (2010).
- _____. "Una Evaluación De Impacto Sobre El Empleo, Los Salarios Y La Movilidad Ocupacional Intergeneracional Del Programa Oportunidades." En *A Diez Años De Intervención. Evaluación Externa Del Programa Oportunidades 2008 En Zonas Rurales (1997-2007)*, 61-124. México, D.F.: INSP, 2008.
- Rosati, G. (2011). Consideraciones sobre algunas metodologías habituales para el análisis de movilidad social. Ventajas y limitaciones de una alternativa basada en cadenas de Markov. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(22), 67-90.
- Sandoval, B. (2015). Tensiones entre la condicionalidad del Oportunidades y las ideas de responsabilidad y reciprocidad que le subyacen. *Estudios Sociológicos*, 33(97), 3-29. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/24368163>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- _____(1965). Investing in Poor People: An Economist's View. *The American Economic Review*, 55(1), 510-520. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1816294>
- _____(1989). Investing in people: Schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8(3), 219-223.
- _____(1993). The economic importance of human capital in modernization. *Education Economics*, 1(1), 13-19.

- Scott, J. (1999). *Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA): México. Experiencias Exitosas de Combate a la Pobreza Rural: Lecciones para una Reorientación de las Políticas*. CIDE. México: CIDE.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2002). *Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. México: Diario Oficial de la Federación.
- _____(2003). *Programa Institucional Oportunidades 2002-2006*. México: Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.
- _____(2004). *Resumen ejecutivo. Evaluación de impacto 2004*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- _____(2008). *Evaluación externa del programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007)*. México, D.F.: Secretaría de Desarrollo Social.
- _____(2014). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de Prospera Programa de Inclusión Social*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Skoufias, E.; Parker, S.; Behrman, J. R., & Pessino, C. (2001). Conditional Cash Transfers and Their Impact on Child Work and Schooling: Evidence from the PROGRESA Program in Mexico. *Economía*, 2(1), 45-96. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20065413>
- Solís, P. (2015). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. En R. Vélez, J. E. Huerta Wong, y R. Campos, *México, ¿El motor inmóvil?* (págs. 47-93). México, D.F.: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Sorensen, A. B. (1975). The Structure of Intragenerational Mobility. (A. S. Association, Ed.) *American Sociological Review*, 40(4), 456-471. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2094433>
- Sorokin, P. (1974). Introducción a la movilidad social. En C. Stern, *La desigualdad social, tomo II* (págs. 100-124). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- _____(1953). Estratificación y Movilidad Social. *Revista Mexicana de Sociología*, 15(1), 83-117. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3537850>

- Srinivas, M. (1964). Social Structure. *Sociological Bulletin*, 13(1), 12-21. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/24431694>
- Stern, C. (1974). *La desigualdad social. Tomo I*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Thernstrom, S. (1967). The Case of Boston. (M. H. Society, Ed.) *Proceedings of the Massachusetts Historical Society*, 79, 109-122. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25080638>
- Torche, F. (2010). Educational Assortative Mating and Economic Inequality: A Comparative Analysis of Three Latin American Countries. *Demography*, 47(2), 481-502. Obtenido de <http://link.springer.com/journal/volumesAndIssues/13524>
- _____(2011). Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States . *American Journal of Sociology*, 117(3), 763-807. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/661904>
- _____(2015). Analyses of intergenerational mobility: an interdisciplinary review. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657, 37-62. Obtenido de <http://ann.sagepub.com/content/by/year>
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ulrichs, M., & Roelen, K. (2012). Equal Opportunities for All? A Critical Analysis of Mexico's Oportunidades. *IDS Working Paper*, 2012(413), 3-23.
- Van Leuween, H., & Maas, I. (2010). Historical Studies of Social Mobility and Stratification. *Annual Review of Sociology*, 36, 429-451. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25735086>
- Williams, R. (2006). Generalized ordered logit/partial proportional odds models for ordinal dependent variables. *Stata Journal*, 6(1), 58-82.
- Yalonetzky. (2015). Movilidad intergeneracional de la educación en México: un análisis de cohortes filiales y sexo. En R. Vélez, J. E. Huerta Wong, & R. Campos, *México, ¿El motor inmóvil?* (págs. 249-297). México, D.F.: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

- Yáñez Contreras, M., y García Correa, C. (2013). Métodos para la medición de la movilidad intergeneracional educativa en América Latina y Colombia. Análisis y Perspectivas. (U. L. Cali, Ed.) *Revista Entramado*, 9(2), 12-27.
- Yañez, P. (2011). Mexico's Targeted and Conditional Transfers: Between Oportunidades and Rights. *Economic and Political Weekly*, 46(21), 49-54. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/23017225>
- Yaschine, I. (1999). The changing anti-poverty agenda. What can the Mexican case tell us? *IDS Bulletin*, 30(2), 47-60.
- _____(2012). *¿Oportunidades? Movilidad Social Intergeneracional e impacto en México*. El Colegio de México. México: Tesis de doctorado.
- _____(2015). ¿Alcanza la educación para salir de la pobreza? Análisis del proceso de estratificación ocupacional de jóvenes rurales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX(223), 377-406.
- _____(2015b). *¿Oportunidades? Política social y movilidad intergeneracional en México* (1a ed.). México, D.F.: El Colegio de México; Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios del Desarrollo.
- _____(2018). *Progres-a-Oportunidades-Prospera, veinte años de historia*. En prensa.