

Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías¹

Continuity or change in inequality of educational opportunities: international evidence and theories

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO
Universidad Complutense de Madrid
mfmellizosoto@edu.ucm.es

RESUMEN

Este trabajo pasa revista a la literatura internacional reciente sobre la evolución de la Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE), tanto desde un punto de vista sustantivo como metodológico. Mientras que existe consenso sobre el proceso de expansión de la educación en buena parte del siglo XX, el desacuerdo es evidente cuando se trata de describir la evolución de la DOE. Actualmente hay un intenso debate sobre si la DOE permaneció constante o disminuyó en este periodo de tiempo. La controversia es de naturaleza fundamentalmente metodológica, reflejo de la pluralidad y heterogeneidad que en este sentido predomina en este campo de análisis. Una de las claves de este debate puede ser el déficit teórico de estos estudios, sobre todo de los que apuntan al cambio en la DOE.

Palabras clave: sociología de la educación, estratificación social, desigualdad de oportunidades educativas, dinámica de la desigualdad.

¹ Investigación financiada por el proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D CIEDES [CSO2011-30179-C02-01]. Trabajo parcialmente realizado como Visiting Research Scholar en la Universidad de Princeton (Woodrow Wilson School of Public and International Affairs) entre agosto y diciembre de 2012, gracias a una beca de movilidad del profesorado del MEC. Julio Carabaña y José S. Martínez García han hecho sugerencias muy valiosas a una versión anterior. Asimismo, dos evaluadores anónimos de la revista han aportado comentarios interesantes que se han tenido en cuenta. No obstante, solo la autora es responsable del contenido del trabajo.

ABSTRACT

This article reviews the international literature on the evolution of Inequality of Educational Opportunities (IEO), both from a substantive and a methodological point of view. While there is agreement in describing the expansion of education in the XXth Century, sociologists nowadays debate about the evolution of IEO in this period of time. Some of them provide evidence of persistent trends, and others show data that support a decreasing tendency in IEO. This controversy is eminently methodological, due to the pluralism and heterogeneity of methods and techniques in this field of analysis. One possible explanation for this endless controversy is the theoretical deficit of most of these analyses, especially those that show a change in IEO.

Keywords: *sociology of education, social stratification, inequality of educational opportunities, inequality dynamics.*

INTRODUCCIÓN

El análisis de la Desigualdad de Oportunidades Educativas (DOE) ha recibido mucha atención por parte de sociólogos y, de forma más tardía, economistas. Desde hace décadas, numerosos autores se han empleado a fondo para analizar en qué medida el origen social de los estudiantes afecta a su progresión en la educación y a desentrañar los procesos mediante los cuales esto sucede. Además, sociólogos y, en menor medida, economistas, han dedicado también mucho esfuerzo a analizar si la DOE permanece en el tiempo o cambia con el paso de los años; si las oportunidades educativas de los estudiantes de diferentes orígenes sociales tienden a mantenerse invariables o, por el contrario, se hacen más o menos iguales.

En los últimos años, la literatura internacional sobre la evolución de la DOE ha crecido espectacularmente, dando lugar a desarrollos tanto metodológicos como teóricos muy relevantes así como a un debate, todavía abierto, sobre si la DOE se mantiene o disminuye en el tiempo. En este trabajo se va a dar cuenta de los avances sustantivos y metodológicos más recientes de los estudios internacionales en este campo. Se pasa revista fundamentalmente a las contribuciones procedentes del campo de la estratificación social, con un enfoque de sociología analítica o científica, cuyo principal exponente es el sociólogo J. H. Goldthorpe, y que actualmente constituye el enfoque dominante en los estudios de la evolución de la DOE². Hay dos revisiones de la literatura internacional excelentes sobre evolución de la DOE en el tiempo. Breen y Jonsson (2005) hacen una revisión propiamente dicha, y aunque la de Goldthorpe (2007) no lo es, la narrativa que desarrolla sobre los estudios que se centran en la evolución de la DOE es, sin duda, lo mejor que se ha escrito en este tema. Dada la fecha en la que se publicaron ambos textos, no incorporan las innovaciones más recientes en esta literatura. Para tener una idea de los desarrollos más recientes se puede consultar el artículo de Breen *et al.* (2009a) y el de Breen (2010), que no son revisiones de literatura propiamente dichas³.

El trabajo se estructura en tres partes bien diferenciadas: una primera parte de metodología para el estudio, la medición y la estimación de la evolución de la DOE en el tiempo; una segunda parte, sobre el debate sustantivo en torno a la evidencia de la evolución de la DOE; y una tercera parte, sobre las teorías que tratan de explicar la evolución de la DOE. Finalmente, se concluye con una breve reflexión acerca de los desafíos de este campo de estudio.

VARIABLES, DATOS Y MÉTODOS ESTADÍSTICOS

Al menos entre los sociólogos, existe hoy en día consenso sobre la idoneidad de medir la variable dependiente de los análisis de la DOE, el logro educativo, como una serie de transiciones educativas a las que los estudiantes se enfrentan. Normalmente estas transiciones

² Otro tipo de enfoques han recibido más atención en España (por ejemplo, aquellos relacionados con la figura de Bourdieu).

³ Remito al lector interesado en el caso español a una publicación reciente, en la que se revisa de forma sistemática los estudios sobre la evolución de la DOE en España bajo una óptica similar a la utilizada en este artículo (Fernández Mellizo-Soto, 2014).

educativas se miden como el paso de un nivel educativo a otro o, en versiones más refinadas, a diferentes ramas educativas (profesionales o académicas, por ejemplo). Esta forma de operacionalizar el logro educativo, formalizada en la obra seminal de Mare (1980, 1981), se conoce como “modelo de transiciones educativas”. Técnicamente, se concibe la DOE en términos de “odds ratio”; es decir, para cada transición educativa se analiza la probabilidad de éxito en relación a la de fracaso. En ocasiones, cuando los datos no permiten analizar múltiples transiciones educativas o cuando el interés reside en estudiar una transición en concreto, el análisis se centra en una sola transición educativa.

Previamente se había concebido el logro educativo como el número total de años de escolarización o el máximo nivel alcanzado por el estudiante (Blau y Duncan, 1967). Hoy en día se considera que medir así el logro educativo no refleja bien la complejidad del proceso educativo ni el valor de conseguir un título educativo (no es lo mismo un año adicional de educación cuando no se consigue un título que cuando se consigue), y es una forma de analizar la DOE descartada al menos en sociología (en economía sigue teniendo algunos seguidores, si bien con versiones más sofisticadas que las planteadas originalmente⁴). Actualmente, la línea de investigación más prometedora es la de quienes proponen que el logro educativo refleje el carácter “posicional” de la educación (adaptar el nivel educativo alcanzado a los requerimientos del mercado de trabajo en cada momento del tiempo), algo que puede repercutir en las dinámicas de desigualdad de oportunidades educativas de una sociedad⁵.

Como la variable dependiente condiciona el método estadístico elegido, las primeras estimaciones de la DOE, en las que el logro educativo se concebía como una variable continua (sobre todo, expresada en número de años de educación), se realizaron mediante modelos lineales, normalmente de mínimos cuadrados ordinarios (Blau y Duncan, 1967). El trabajo de Mare antes citado no solo criticaba esta simple operacionalización del logro educativo, sino también la utilización de los modelos lineales de estimación, puesto que, al analizar su evolución en el tiempo, tendían a confundir los cambios en las tasas de escolarización con cambios en la asociación entre origen social y logro educativo. Es decir, el propio método utilizado era muy sensible a los cambios en las tasas de escolarización, en un periodo en el que la educación se estaba expandiendo en los países analizados, y la evolución en el tiempo de la DOE no podía ser analizada de forma independiente del efecto de la expansión de la educación.

Por ello, desde la publicación de las críticas de Mare, los modelos no lineales son los que más se han utilizado en las estimaciones, sobre todo *logit* binomial (Shavit y Blossfed, 1993), aunque últimamente también en su versión multinomial (Breen y Jonsson, 2000)⁶. Recientemente, algunos autores, en función de los datos de que disponen, proponen otros

⁴ Cameron y Heckman (1998) han criticado el modelo de transiciones educativas de Mare, al considerar que introduce supuestos arbitrarios sobre la distribución de los datos y que conduce a un “sesgo de selección dinámico”.

⁵ Varias contribuciones del congreso del *European Consortium for Sociological Research* celebrado en Tilburg (Holanda) en octubre de 2013 apuntan en este sentido; véase, por ejemplo, Tam (2013) para una explicación teórica y metodológica, y Leopold (2013) para una aplicación al caso alemán.

⁶ El *logit* multinomial, sin embargo, se basa en el supuesto de independencia de alternativas irrelevantes; es decir, supone que la decisión entre dos opciones no depende de las demás alternativas, algo que podría no ser realista en una decisión educativa.

tipos de modelos, como el *logit* ordinal (Breen *et al.*, 2009a). Desde la economía, se han propuesto “modelos ordinales de elección discreta” para superar los problemas a los que, desde su punto de vista, el modelo de transiciones educativas de Mare se enfrenta (Cameron y Heckman, 1998), dando pie a la utilización de modelos *probit* ordinales⁷.

Otra cuestión importante de los diseños de los estudios de la DOE es la operacionalización de la principal variable independiente, el origen social de los estudiantes⁸. Los economistas durante mucho tiempo han utilizado los ingresos de las familias de los estudiantes (Behrman *et al.*, 1980; Becker y Tomes, 1986; Maani y Kalb, 2007), aunque últimamente hay voces muy potentes que apuntan a la mayor importancia de variables socioeconómicas menos coyunturales, que reflejan la situación socioeconómica de las familias en el largo plazo, como su nivel educativo o como su ocupación (Carneiro y Heckman, 2002). Los sociólogos se han centrado más en la educación y la ocupación de los padres como variables que reflejan la situación socioeconómica de una familia, y hace tiempo que advirtieron que incluir también los ingresos de las familias no añadía nada a la explicación del logro educativo de sus hijos (Hauser y Featherman, 1977).

Frente a la inestabilidad de los ingresos como indicador del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, los sociólogos de estratificación social han desarrollado y operacionalizado el concepto de clase social. En los estudios de movilidad social, y, dentro de estos, en los análisis de la DOE, la conceptualización de la clase social se ha hecho siguiendo un esquema weberiano desarrollado fundamentalmente por el sociólogo J. H. Goldthorpe⁹. De forma muy breve, este esquema de clases divide a la sociedad en varias categorías (clases) dependiendo de su ocupación y nivel educativo. Aunque la clase social es la variable de origen socioeconómico más utilizada por los sociólogos en los análisis de la DOE, se ha utilizado también tanto el nivel educativo de los padres como índices de nivel socioeconómico (revisados por Hauser y Warren, 1997) o escalas de prestigio profesional ocupacional (Ganzeboom *et al.*, 1992). Analizando el uso de estas variables a lo largo del tiempo, estas escalas de prestigio profesional ocupacional preceden a la utilización de la clase social en este tipo de estudios. Hay que notar que tanto la educación de los padres como dichos índices y escalas han sido más empleadas por los economistas que la clase social.

Recientemente, Bukodi y Goldthorpe (2013) han llamado la atención sobre la escasa atención que ha recibido en los últimos tiempos la medición de la variable de origen social en los análisis de la DOE. Desde que, entre los sociólogos, se generalizó el uso de la clase

⁷ Los modelos *logit* y *probit* se diferencian en el supuesto de la distribución del error, logístico en caso del *logit* y normal en el caso del *probit*. Desde un punto de vista sustantivo, ambos modelos arrojan resultados muy similares, prácticamente iguales en las muestras que normalmente se utilizan en ciencias sociales. La opción por uno u otro responde a decisiones sobre la interpretación de los parámetros. La decisión de los modelos de transiciones educativas de utilizar el *logit* responde a la interpretación de los parámetros en términos de “*odds ratios*”, coherente con su definición de la DOE, algo que los economistas no hacen al utilizar modelos *probit*.

⁸ Se han excluido de la revisión otras variables independientes que pueden afectar a la DOE como el género, la etnia o el tipo de familia. En particular sobre género, hay estudios muy recientes que han puesto en evidencia las diferentes dinámicas de hombres y mujeres en cuanto a la evolución de la DOE (Breen *et al.*, 2009b).

⁹ Para una explicación de este esquema de clase social y su operacionalización en los estudios de movilidad social, véase el trabajo de Erikson y Goldthorpe (1992).

social como indicador de origen social, no ha habido mucha discusión sobre el particular. Estos autores proponen descomponer la variable “origen social” en tres componentes: la clase social (weberiana), como indicador de los recursos económicos a largo plazo; el estatus social, como indicador de los recursos socioculturales de las familias (desde sus redes sociales a sus gustos culturales); y, por último, el nivel educativo de los padres, como indicador de los recursos educativos a su disposición (para “navegar” por el sistema educativo y crear un ambiente de apoyo al aprendizaje). Obviamente, esta “descomposición” no está exenta de controversia, sobre todo porque la educación de los padres había sido indistintamente utilizada por algunos (incluidos muchos economistas¹⁰) como recursos económicos a largo plazo o, por otros, como indicador del nivel cultural de las familias (capital cultural en la tradición culturalista cultivada por Bourdieu¹¹).

Los datos que se utilizan en los análisis de la evolución de la DOE suelen ser transversales, utilizando para ello normalmente una sola encuesta que debe tener un tamaño muestral suficiente como para analizar diferentes cohortes de individuos (es decir, se selecciona a las personas en función de su año de nacimiento para constituir diferentes cohortes o generaciones)¹². Ello permite, con datos basados en una sola medición en el tiempo, obtener una idea de evolución temporal, al posibilitar de esta manera la comparación de los logros educativos de diferentes generaciones. Los economistas, y de forma más rara los sociólogos, también emplean la comparación de varias encuestas transversales para analizar la evolución de la DOE (normalmente lo hacen para analizar un número pequeño —incluso solo la unidad— de transiciones educativas). En este caso no hacen falta cohortes, sino seleccionar de igual manera los casos a analizar en cada encuesta y ver su evolución en el tiempo. La escasez de datos longitudinales para analizar la DOE explica la práctica ausencia de análisis basados en ellos.

RESULTADOS CONTROVERTIDOS: DE LA PERSISTENCIA A LA DISMINUCIÓN DE LA DOE EN UN PERIODO EXPANSIVO DE LA EDUCACIÓN

Después de la Segunda Guerra Mundial, la educación en la mayor parte de los países industrializados se expandió. Para el promedio de países de la OCDE, mientras que un 45% de los nacidos en los años treinta del pasado siglo obtenían un título de educación secundaria superior, lo hacían el 81% de los nacidos en los años setenta; de igual forma, para la educación superior pasaron del 13% entre los más viejos al 37% entre los más jóvenes (OCDE, 2011). Tanto los reformistas sociales como los teóricos liberales (Blau y Duncan, 1967; Treiman, 1970) desde

¹⁰ Los más notables Carneiro y Heckman (2002).

¹¹ Véase Bourdieu y Passeron (1977). Últimamente, Esping-Andersen (2004) ha defendido la importancia del capital cultural de las familias en el logro educativo de sus vástagos. Llama, sin embargo, la atención que el propio Goldthorpe, tan crítico con la visión culturalista en el pasado (Goldthorpe, 2007), ahora parezca incorporarla de alguna forma en sus análisis. Sin embargo, Goldthorpe no abandona el individualismo metodológico al tratar de medir cómo determinados recursos de los padres pueden aumentar las capacidades cognitivas y no cognitivas de sus hijos.

¹² Este tipo de macroencuestas transversales son las que han sido empleadas en los análisis comparados de Shavit y Blossfeld (1993) o Breen *et al.* (2009a).

mitad del siglo pasado estaban convencidos de que la expansión de la educación traería consigo la igualación de las oportunidades de estudiar de todos. Los hijos de familias más humildes tenían menos oportunidades de educarse que los que provenían de medios sociales más aventajados, una desigualdad que podría reducirse si se ampliaba la escolaridad.

Sin embargo, en los años noventa, los sociólogos de estratificación social mostraron que las desigualdades sociales en el acceso a la educación persistían en el tiempo, en otras palabras, que la expansión de la educación, por sí misma, no igualaba las oportunidades de estudiar entre las diferentes capas sociales. Al expandirse la educación, el nivel medio de educación de la población joven crecía, incluyendo el nivel medio educativo de los hijos de las familias en desventaja social. Pero las probabilidades de estudiar de los hijos de las familias más pudientes permanecían por encima de las de los hijos de familias con una situación más desfavorable; de hecho, los diferenciales educativos entre las clases tendieron a permanecer estables en el tiempo, a pesar de la expansión educativa de la época.

El libro publicado por Shavit y Blossfeld en 1993, *Persistent Inequality*, fue la primera comparación a gran escala de la evolución de la DOE en trece países. En él se mostró cómo en once de ellos (Estados Unidos, Alemania, Inglaterra y Gales, Italia, Suiza, Taiwán, Japón, Checoslovaquia, Hungría, Polonia e Israel) la expansión de la educación no hizo más iguales los diferenciales educativos por origen social y, en cambio, en dos de ellos (Suecia y Países Bajos) esta igualación sí que tuvo lugar. Los autores examinaron, por tanto, un periodo de tiempo en el que la educación se expandió, utilizando para ello la comparación de cohortes nacidas desde principios hasta mediados del siglo pasado.

Desde la publicación del libro de Shavit y Blossfeld, aparecieron varios análisis, de un solo país, que mostraban evidencia de que la igualación de las oportunidades educativas tuvo lugar en ese periodo de tiempo; es decir, varios análisis de países por separado presentaban evidencia de una disminución de la DOE en el mismo periodo de tiempo examinado por Shavit y Blossfeld. Recientemente, Breen *et al.* (2009a), en un estudio comparativo de ocho países europeos (Alemania, Francia, Italia, Irlanda, Gran Bretaña, Suecia, Polonia y Países Bajos), han desafiado el argumento de la estabilidad de los diferenciales educativos por origen social (de hecho su artículo se titula *Nonpersistent Inequality*). Para ello presentan evidencia de una reducción sustantiva de la DOE en esos países, especialmente entre las cohortes nacidas entre 1908-1924 y 1945-1954 (es decir, el acceso a la educación era más igual en el caso de los que estudiaron en 1950-1975 que en el caso de los que estudiaron en 1915-1945), y, sobre todo, apuntan a una sustancial reducción del efecto del origen social en la transición a la educación secundaria. El periodo de tiempo que examinan es, más o menos, el mismo que analizan Shavit y Blossfeld, un periodo de expansión educativa, aunque las bases de datos son más amplias en el caso del análisis más reciente de Breen *et al.* (2009a), por lo que atribuyen la constancia de la DOE detectada en los estudios anteriores a que las muestras eran demasiado pequeñas como para captar los cambios habidos.

Actualmente persiste un intenso debate entre quienes mantienen que la DOE se mantuvo constante durante la expansión educativa de la posguerra y quienes defienden que disminuyó (Breen, 2010). Salvo algunos casos muy aislados, de lo que no hay evidencia es del aumento de la DOE en este periodo de tiempo (Goldthorpe, 2007). Los únicos casos que se conocen son para cohortes recientes y presentan características bastante peculiares.

El primero de estos casos en los que la DOE aumenta es la Rusia postsoviética a principios de los años noventa (Gerber, 2000). La DOE aumentó al mismo tiempo que la educación se contrajo (las tasas de escolarización cayeron), en un contexto económico muy difícil. El problema radica en que la desigualdad aumentó en el acceso a la educación secundaria superior, pero no en el acceso a la educación superior (Gerber indica una tendencia ambigua en el nivel superior de educación). El segundo de los casos en los que la DOE aumenta es China, en dos periodos de tiempo (Zhou *et al.*, 1998): en 1960-1965, cuando la contracción económica que siguió a la crisis de principios de los años sesenta redujo dramáticamente las tasas de escolarización; y en el periodo posterior al régimen de Mao, después de la Revolución Cultural, en un momento en el que la educación se expandía (las tasas de escolarización aumentaron). Es decir, en China la DOE aumentó tanto en un periodo de contracción de la educación como en un periodo de expansión. Un tercer caso en el que la DOE aumentó puede ser también Alemania del Este, tras el periodo de reunificación, en esta ocasión a la vez que aumentaban las tasas de escolarización (véase Below *et al.*, 2013).

Aunque los economistas no han explorado tanto como los sociólogos la evolución de la DOE en el tiempo, ni han llegado a desarrollar un marco de comparación internacional, como sí han hecho los sociólogos, algunos de ellos, basándose sobre todo en el caso americano, presentan evidencia sobre el aumento de la DOE. En particular Carneiro y Heckman (2002) muestran que el acceso a la universidad en Estados Unidos, al menos desde principios de la década de los años ochenta, se ha hecho más dependiente del nivel socioeconómico de las familias.

TEORÍAS QUE TRATAN DE EXPLICAR LA EVOLUCIÓN DE LA DOE

La constatación empírica de que la DOE se había mantenido en el tiempo, no solo supuso un jarro de agua fría a la teoría de la modernización (Treiman, 1970), sino que quedó huérfana desde un punto de vista teórico al no ajustarse tampoco exactamente a las premisas de la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977). Para sustentar esta evidencia, se echó mano desde un punto de vista teórico a justificaciones con fuerte componente “ad hoc”. Una primera justificación teórica la encontramos en la llamada teoría de la “desigualdad mantenida al máximo” (“*maximally maintained inequality*”) desarrollada por Raftery y Hout (1993) para el caso irlandés. Según esta teoría, las clases sociales más favorecidas se benefician más que las desfavorecidas de la expansión de la educación, ya que la igualación en los niveles bajos de educación se produce solo cuando las clases favorecidas han llegado casi al punto de saturación (es decir, la escolarización para esas clases es casi universal). Lucas (2001) ha revisado esta teoría para incorporar las diferencias cualitativas de las diferentes ramas educativas¹³ (lo que él ha denominado “desigualdad mantenida de forma efectiva” —“*effectively maintained inequality*”—). Según esta revisión, la expansión educativa trae como consecuencia la aparición y proliferación de diferentes vías educativas, en las que se distribuyen los estudiantes de forma diferencial según su origen socioeconómico.

¹³ Principalmente sus implicaciones de cara al mercado de trabajo.

Posteriormente, Breen y Goldthorpe (1997) desarrollaron una teoría basada en un modelo de decisión racional para dar cuenta de la influencia de la clase social en el logro educativo e, indirectamente, de la persistencia de estos diferenciales de clase a lo largo del tiempo (el mantenimiento de la DOE). Esta teoría estaba fuertemente influida por el trabajo previo de Boudon (1974) y se concentraba en los llamados “efectos secundarios”. A diferencia de los “efectos primarios”, la influencia de la clase social en el rendimiento educativo, los “efectos secundarios” hacen referencia a su impacto en las decisiones educativas de los alumnos. Según estos autores, debido a la expansión educativa y, al mismo tiempo, a determinadas reformas educativas aprobadas en la mayoría de los países, al menos en los niveles más bajos la educación se hizo menos selectiva y, por tanto, los efectos primarios perdieron importancia en relación a los secundarios¹⁴. Breen y Goldthorpe, siguiendo a Boudon (1974), desarrollaron la teoría que se conoce con el nombre de “tesis de la pérdida de estatus” (“*status decline thesis*”). Según esta teoría, las familias quieren evitar la movilidad social descendente de sus hijos; por ello, las mejor posicionadas en la escala social empujan a sus vástagos hasta niveles educativos superiores a las familias peor posicionadas. Además, las familias de diferentes clases sociales pueden albergar diferentes expectativas sobre las posibilidades de que sus hijos aprueben o, incluso, sobre sus capacidades, lo que puede, a su vez, llevar a las familias más aventajadas a confiar más en las posibilidades de sus hijos de desarrollar una carrera educativa exitosa e inducirles a estudiar más. Finalmente, también las diferentes familias pueden disponer de distintos recursos, y esa diferencia de recursos tener un impacto en el nivel educativo que alcanzan sus hijos, en detrimento obviamente de las familias de orígenes sociales más humildes. Todos estos factores hacen que, a pesar de la expansión educativa, e incluso de determinadas reformas educativas, las diferencias hayan persistido, es decir, la DOE se haya mantenido en el tiempo.

Si bien recientemente se ha aportado evidencia comparada sobre una posible disminución de la DOE (tal y como se ha presentado con anterioridad), los datos no están, hoy por hoy, acompañados de un planteamiento teórico sólido. Tal y como reconocen Breen *et al.* (2009a), los análisis teóricos que pretenden explicar una disminución de la desigualdad de oportunidades educativas están muy poco desarrollados. El marco más interesante para este análisis es el desarrollado por Erikson y Jonsson (1996), años atrás, para explicar la excepcionalidad del caso sueco, en el que, recordemos, disminuyó la DOE. De hecho, se trata de un marco teórico que podría valer para dar cuenta de cualquier cambio, tanto aumentos como disminuciones en la DOE. Estos autores defienden que Suecia es un caso desviado al tener unos costes educativos excepcionalmente bajos y al ser sus niveles educativos bajos poco selectivos (es decir, en este país las bifurcaciones educativas empiezan relativamente tarde), lo que beneficia a las clases más bajas. Desde un punto de vista dinámico, Erikson (1996), en el mismo libro, presenta evidencia de cómo el aumento de la seguridad económica de la clase trabajadora sueca, así como las reformas educativas que atrasaron las bifurcaciones educativas, redujeron la DOE en Suecia.

¹⁴ Hay alguna evidencia sobre esta tendencia. Véase Jackson *et al.* (2007) para el caso de la transición a los cursos de nivel A en Inglaterra y Gales. Por este motivo, los estudios sobre la DOE se centran en el logro educativo, no reduciéndolo meramente al análisis del rendimiento educativo. Un libro de reciente aparición analiza los efectos primarios y secundarios en ocho países europeos (Jackson, 2013).

Para Erikson y Jonsson (1996), hay dos grupos generales de factores que gobiernan la DOE: las diferencias en la habilidad académica entre las diferentes clases sociales, y las diferencias entre ellas en la propensión a continuar estudiando (o estudiar las ramas educativas más académicas). Asimismo, el número de estudiantes admitidos en cada nivel educativo puede tener influencia en la DOE, bajo determinadas circunstancias. Las diferencias en la habilidad académica entre las diferentes clases pueden explicarse por varios factores, entre ellos, las diferencias en los ambientes en los que los estudiantes viven en sus casas (el nivel educativo y cultural de los padres puede crear diferencias en el aprendizaje cognitivo en el hogar, en la selección de las escuelas, así como en el refuerzo educativo fuera de la escuela). Para analizar las diferencias de las clases sociales en las propensiones de transición, estos autores desarrollaron un modelo de elección educativa que pone el acento en los costes, los beneficios y las probabilidades de éxito en la educación.

Siguiendo este modelo de decisión educativa, Erikson y Jonsson hallaron tres grupos de factores que influyen en la elección educativa de las diferentes clases sociales. En primer lugar, las diferencias de recursos entre las clases sociales (todo tipo de recursos, económicos, culturales o incluso sociales) pueden llevar a diferencias de logro educativo entre ellas. En segundo lugar, la estructura institucional del sistema educativo puede favorecer, o todo lo contrario, a las clases sociales más humildes en su progresión hacia los niveles más elevados (y hacia las ramas educativas más académicas). Características relevantes del sistema educativo que favorecen a las clases más bajas son, según estos autores, la educación comprensiva (sin puntos de bifurcación educativa tempranos), la ausencia de selección educativa en los niveles bajos de educación y la debilidad del sector privado de educación, entre otras. En tercer lugar, los incentivos al estudio, derivados principalmente del mercado de trabajo, pueden ser percibidos de forma diferente por las distintas clases sociales y afectar a sus decisiones educativas.

Si la disminución de la DOE ha recibido poca atención teórica, la posibilidad de que la DOE aumente, aún sin un claro cuerpo empírico comparado, no ha sido apenas explorada desde un punto de vista teórico. Ante los casos aislados en los que se ha detectado un aumento de la DOE, se han ofrecido explicaciones ya puramente “ad hoc”, rehuendo una explicación de naturaleza más general. Por ejemplo, para el caso de la Rusia postsoviética de principios de los años noventa, Gerber (2000) utiliza la teoría de la desigualdad mantenida al máximo, aunque bajo circunstancias de contracción de la educación en lugar de en un contexto de expansión de la educación, como originalmente fue concebida; es decir, en periodos en los que la educación se contrae, las clases bajas tienen más posibilidades de ser excluidas de la educación, incluso en los niveles más bajos. Del mismo modo, la explicación que sugieren Zhou *et al.* (1998) para los aumentos y descensos de la DOE en China es de naturaleza política: el cambio en las políticas estatales transformó los mecanismos de estratificación a lo largo de tiempo. El aumento de la DOE en 1960-1965 y en el periodo posterior al régimen de Mao se produce simultáneamente a la reintroducción de los exámenes de entrada y el abandono de la política de “solo recomendación” (selección del alumnado por su origen de clase trabajadora y por sus méritos revolucionarios)¹⁵.

¹⁵ Véase también Deng y Treiman (1997).

La explicación utilizada para el caso de Alemania del Este es institucional: la introducción del *tracking* que siguió a la reunificación alemana como fuente del aumento de la DOE (véase Below *et al.*, 2013). El caso del incremento de la desigualdad en el acceso a la universidad detectada en Estados Unidos ha dado lugar, quizá, a un desarrollo teórico más innovador. Según Carneiro y Heckman (2002), este incremento de la desigualdad educativa no se explica por el aumento de las tasas de matrícula experimentado en Estados Unidos en las últimas décadas, sino por el aumento de las diferencias en las habilidades cognitivas de los hijos de diferentes clases sociales, reflejo de una creciente desigualdad en los entornos familiares americanos en edades críticas para la adquisición de habilidades cognitivas¹⁶.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se han revisado los principales, y más actuales, avances y debates sobre el análisis de la evolución de la DOE, tanto desde un punto de vista sustantivo como metodológico. Aunque la pluralidad sea la tónica dominante en el diseño metodológico de los estudios internacionales sobre la evolución de la DOE, se ha constatado que la mayoría de dichos trabajos analizan transiciones educativas, utilizan modelos no lineales, sobre todo *logit*, para estimar los parámetros, introducen la clase social (basada en la ocupación) como principal indicador del origen socioeconómico de los individuos y, por último, suelen utilizar una sola encuesta con datos transversales (que son los que están de forma más habitual a disposición de los investigadores).

Desde el punto de vista de los resultados sustantivos de estas investigaciones, llegan a la conclusión de que la educación se expandió desde las cohortes nacidas a principios del siglo pasado hasta las nacidas a mediados de la década de los años setenta; sin embargo, hay cierta controversia sobre si, en este periodo de tiempo, la DOE se mantuvo en el tiempo o disminuyó (de forma muy tímida, y a partir de casos aislados y más recientes en el tiempo, algunos análisis también presentan evidencia sobre un aumento de la DOE).

En el plano teórico, el esfuerzo para justificar la persistencia de los diferenciales educativos por nivel socioeconómico ha sido grande, mientras que los argumentos teóricos para explicar la disminución de la DOE se han desarrollado menos. Finalmente, una formalización teórica de la incipiente evidencia sobre el incremento de la DOE es todavía inexistente.

Como reflexión final, es importante señalar que la investigación internacional sobre evolución de la DOE tiene en la actualidad, al menos, dos desafíos importantes. Por un lado, las cuestiones metodológicas han ganado demasiado peso en relación a las teóricas en los debates actuales; por ejemplo, el debate existente entre continuidad y disminución de la DOE en buena parte del siglo XX es demasiado dependiente de disquisiciones metodológicas. Se necesita no solo mayor grado de consenso metodológico, sino también mayor esfuerzo teórico para dirimir estos debates. Por otro lado, se necesitan encuestas recientes y estandarizadas

¹⁶Esping-Andersen (2004), desde la sociología, se adhiere a este argumento, aunque no para explicar el aumento de la desigualdad educativa, sino su mantenimiento.

para un número elevado de países, puesto que la mayoría de los análisis con los que contamos actualmente no incluyen cohortes recientes y se basan en un conjunto demasiado reducido de países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, G. S. y Tomes, N. (1986), “Human capital and the rise and fall of families”, *Journal of Labor Economics*, 4: 1-39.
- Behrman, J. R., Hrubec, Z., Taubman, P. y Wales, T. J. (1980), *Socioeconomic Success. A Study of the Effects of Genetic Endowments, Family Environment, and Schooling*, Amsterdam, North-Holland.
- Below, S. V., Powell, J. J. W. y Roberts, L. W. (2013), “Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany After Unification”, *Sociology of Education*, 86 (4): 362-375.
- Blau, P. M. y Duncan, O. D. (1967), *The American Occupational Structure*, NY, John Wiley and Sons.
- Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, NY, Wiley.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage.
- Breen, R. (2010), “Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century”, *Social Forces*, 89 (2): 365-388.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997), “Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory”, *Rationality and Society*, 9 (3): 275-305.
- Breen, R. y Jonsson, J. O. (2000), “Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model”, *American Sociological Review*, 65 (5): 754-772.
- Breen, R. y Jonsson, J. O. (2005), “Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility”, *Annual Review of Sociology*, 31: 223-243.
- Breen, R. Luijkx, R., Müller, W. y Pollak, R. (2009a), “Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries”, *American Journal of Sociology*, 114 (5): 1475-1521.
- Breen, R. Luijkx, R., Müller, W. y Pollak, R. (2009b). “Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences”, *European Sociological Review*, 6 (1): 31-48.
- Bukodi, E. y Goldthorpe, J. H. (2013), “Decomposing ‘Social Origins’: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children”, *European Sociological Review*, 29 (5): 1024-1039 (publicación previa *on line* en octubre de 2012, doi:10.1093/esr/jcs079).
- Cameron, S. V. y Heckman, J. J. (1998), “Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American”, *Journal of Political Economy*, 106: 262-334.
- Cameron, S. V. y Heckman, J. J. (2002), “Human Capital Policy”, en J. J. Heckman y A. B. Krueger (eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, Massachusetts, MIT Press.
- Deng, Z. y Treiman, D. J. (1997), “The Impact of the Cultural Revolution on Trends in Educational Attainment in the People’s Republic of China”, *American Journal of Sociology*, 103 (2): 391-428.
- Erikson, R. (1996), “Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms”, en R. Erikson y J. O. Jonsson (eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, Colorado, Westview.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. H. (1992), *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Oxford UP.

- Erikson, R. y Jonsson, J. O. (1996), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, Colorado, Westview.
- Esping-Andersen, G. (2004), "Unequal Opportunities and the mechanisms of social inheritance", en M. Corak (ed.), *Generational income mobility in north America and Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2014), "La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, 147: 107-120.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M. y Treiman, D. J. (1992), "A Standard International Socioeconomic Index of Occupational Status", *Social Sciences Research*, 21: 1-56.
- Gerber, T. P. (2000), "Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis", *Sociology of Education*, 73 (4): 219-246.
- Goldthorpe, J. H. (2007), *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory*, 2nd ed. Oxford, Oxford University Press.
- Hauser, R. M. y Featherman, D. L. (1977), *The process of stratification*, New York, Academic Press.
- Hauser, R. M. y Warren, J. R. (1997), "Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update and Critique", *Sociological Methodology*, 27: 177-298.
- Jackson, M. (ed.) (2013), *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. y Yaish, M. (2007), "Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment", *Acta Sociologica*, 50 (3): 211-229.
- Leopold, L. (2013), "Inequality of Educational Opportunity in Germany: A Positional Perspective", presentado en el Congreso del *European Consortium for Sociological Research* celebrado en Tilburg (Holanda) en octubre de 2013.
- Lucas, S. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", *American Journal of Sociology*, 106 (6): 1642-1690.
- Maani, S. A. y Kalb, G. (2007), "Academic performance, childhood economic resources, and the choice to leave school at age 16", *Economics of Education Review*, v 26 (3): 361-374.
- Mare, R. D. (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, 75 (370): 295-305.
- Mare, R. D. (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, 46: 72-87.
- OECD (2011), *Education at a Glance*, París, OECD.
- Raftery, A. E. y Hout, M. (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75", *Sociology of Education*, 66 (19): 41-62.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H. (eds.) (1993), *Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*, Westview, Boulder.
- Tam, T. (2013), "Analysing Education as a Positional Good: Categorical Regression without Arbitrary Identification", presentado en el Congreso del *European Consortium for Sociological Research* celebrado en Tilburg (Holanda) en octubre de 2013.
- Treiman, D. J. (1970), "Industrialization and social stratification", *Sociological Inquiry*, 40: 207-234.
- Zhou, X., Moen, P. y Tuma, N. B. (1998), "Educational Stratification in Urban China: 1949-94", *Sociology of Education*, 71 (3): 199-222.

María Fernández Mellizo-Soto es profesora contratada doctora y directora de la sección departamental de Sociología de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es doctora en Sociología por la UCM, con premio extraordinario, y doctora miembro del Instituto Juan March de Ciencias Sociales. Es autora del libro: *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*, Barcelona, Ediciones Pomares (2003), y de varios capítulos de libros y artículos (en revistas como *Journal of Education Policy*, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas-REIS*, *Papers-Revista de Sociología* o la *Revista Española de Ciencia Política*).

Recibido: 04/04/2014

Aceptado: 23/10/2014