

Universidad de Barcelona  
Programa Master Oficial Investigación en Sociología

## Tesina de Maestría

Título: Movilidad educativa en España. Modelos explicativos y perspectiva comparada.

Autor: Augusto Ricardi, NIUB 15449943

Tutor: Xavier Martínez Celorrio

Fecha: 15 de septiembre de 2012

## Resumen

Mejorar los niveles de igualdad de oportunidades educativas se erige como uno de los objetivos centrales en todas las sociedades modernas. Son varios los países de la OCDE que se encuentran actualmente preocupados por la movilidad intergeneracional entendida como el grado en que las ventajas y desventajas educativas son transmitidas de una generación a otra.

Esta investigación tiene por objetivo general contribuir al conocimiento de las dinámicas y la naturaleza que permiten explicar la movilidad educativa en la sociedad española. Para ello se parte de una combinación de estrategias metodológicas complementarias entre sí que generan nueva evidencia empírica en este campo especializado. Las políticas sociales juegan un papel esencial en el proceso educativo a partir de las intervenciones focalizadas que buscan reducir las desigualdades. En contraste, la mayoría de las investigaciones dentro de este campo continúan poniendo de manifiesto la desigual distribución de oportunidades que existe en y entre los países bajo estudio. Las políticas sociales contribuyen también a una mayor igualdad de oportunidades educativas mediante el derribamiento de barreras que se han desarrollado en la temprana infancia. Para conseguirlo es condición *sine qua non* el conocimiento profundo de las lógicas que explican la movilidad social educativa en las sociedades en cuestión.

Mi pregunta de análisis no apunta tanto a si el trasfondo familiar se encuentra o no relacionado con los logros educativos como *de qué modo y en qué grado* lo hace. Una inquietud así se responde asumiendo un diseño de investigación inspirado en el método comparativo. A ello responde también el hecho de producir una batería de interrogantes que guíen el desarrollo de la investigación más que la formulación de una única pregunta directriz. Todas ellas representan inquietudes nacidas del interés por revelar las características y el tipo de movilidad educativa persistente en la sociedad española y en una selección de sus Comunidades Autónomas.

Mi propósito es identificar si en éstas existen o no determinados patrones de movilidad educativa, constantes o variables, el de verificar la significatividad estadística de las correlaciones entre orígenes y destinos educativos, y el de evaluar cuán próximos se hallan los niveles de movilidad educativa de la sociedad española respecto a un *cluster* de sociedades que sirven de control. Por lo que concierne a las desigualdades de oportunidades para la movilidad educativa, se conceptualizan en este estudio como las diferencias de probabilidades que existen para finalizar el nivel educativo más alto entre los y las descendientes de

padres varones de nivel educativo más bajo y los y las descendientes de padres varones con el nivel educativo más alto. El análisis de modelización, por su parte, permite conocer el tipo de estructura de movilidad que subyace a las mismas.

En base al análisis aplicado a los datos derivados de la Encuesta Social Europea (2010), la movilidad educativa (absoluta) para el caso español se revela caracterizada por una herencia de posiciones y una rigidez que resultan de mayor fuerza entre los niveles más bajos de movilidad. Por el contrario, considerada en su conjunto la estructura de movilidad, no se observan rasgos de rigidez acentuada, esto es, no se detectan niveles altos de inmovilidad. La movilidad ascendente es también sensiblemente más intensa que la descendente. Es con el análisis de modelización que la movilidad educativa relativa para el caso español se presenta caracterizada por una reproducción de posiciones, acentuada pero sin ser más intensa en los niveles bajos de educación que en los altos. Cuando el análisis se centra en las Comunidades Autónomas, se descubre que un mismo modelo compartido es el que mejor ajusta y, por consiguiente, el que mejor explica el tipo de movilidad educativa que prima en cada una de ellas. Asimismo, se comprueba la significatividad de las correlaciones entre niveles educativos de los y las progenitores/as y niveles educativos de la descendencia, incluso así sucede cuando se les desagrega según género.

Sobre la base de la evidencia encontrada, el análisis comparativo a nivel internacional da sustento a la hipótesis que expresa una relación de tipo inversa entre grados de movilidad educativa y nivel de estratificación de los sistemas de enseñanza. La afirmación tentativa que establece mayores niveles de movilidad educativa a mayores niveles de inversión pública en educación, encuentra también base empírica para ser aceptada. Por el contrario, la hipótesis que asocia mayores niveles de movilidad educativa con sistemas educativos de tipo estandarizados no resiste la prueba, al igual que el enunciado de carácter hipotético que establece mayores grados de movilidad a menores niveles de desigualdad social. La hipótesis que se desprende de la literatura especializada y que sostiene la inexistencia de grandes diferencias en la movilidad educativa entre géneros para los países bajo estudio, resulta parcialmente acogible.

Palabras clave: movilidad educativa, desigualdad de oportunidades, movilidad social, modelización, España, Comunidades Autónomas, Cataluña.

## Abstract

Improving levels of equal educational opportunity is one of the central goals in all modern societies. Several OECD countries are currently concerned about intergenerational mobility understood as the extent to which educational advantages and disadvantages are transmitted from one generation to another.

This research aims to understand the dynamics and nature that explain the educational mobility in Spanish society. In order to carry out this goal it takes in account a combination of methodology strategies which are complementary one to each other. It becomes suitable to produce new empirical outputs along this sociological specialized field. It is clear that educational policies plays a relevant role in the schooling process through its focused interventions and programmes for reducing inequalities. Conversely, different researches in this area continue showing a lack of egalitarian opportunity distributions among the countries under study. Social policies also contribute to increase equal educational opportunities distribution through the overcoming of the barriers present in the early childhood. To achieve this task is a *sine qua non* condition to know deeply the logics behind the educational mobility in the given societies.

My research question is not whether the family background is related to educational attainments or not but *to how and to what degree* they are. Such concern may only be answered if a research design based on the comparative method is assumed. It also explains why this study is leaded by a cluster of questions instead of a single main one. They show different kind of concerns that aim to reveal which sort of educational mobility persists in Spain as well as in a preselected group of Autonomous Communities.

My intention is to detect whether constants or variables educational mobility patterns exist or not as well as to identify the level of statistical significance of the relations between educational origins and destinations. To assess how close or distant are the Spanish educational mobility level when they are compared with a group of European countries is another specific goal. In this study educational opportunity inequalities are conceptualized as the odds differences for completing the highest educational level between the offspring whose fathers have the lowest educational level and those whose fathers have the highest possible ones according to the assumed scale. The modeling analysis is used to explain what kind of mobility structure lies behind these differences.

Based on the analysis applied to data derived from the European Social Survey (2010), absolute educational mobility in Spain is characterized by a

inheritance of positions and rigidity which are stronger among low educational levels than the high ones. By contrast, considering the educational mobility structure as a whole, immobility is not such strong, namely, high levels of immobility are not detected. Upward mobility is also stronger than the downward one. Introduced the modeling analyses, relative educational mobility in Spain shows a strong inheritance of positions but not being more intensive along the low educational levels than the high ones. In this sense, it is not possible to say that the educational mobility structure is characterized by the primacy of upward mobility in comparison with the downward one. When the analyses is focused on the Autonomous Communities a best fit and shared model appears as the one who best explain what kind of educational mobility persists in each one of them. The significance of the relations between educational origins and destinations is also verified even if they are discriminated by gender.

Drawing the attention to the international comparison and based on the found evidence, the hypothesis that claims lower educational mobility levels in stratified educational systems is supported. The same applies to that that claims a positive relation between levels of educational mobility and public investment in education. By contrast, there is not enough empirical evidence to support the hypothesis that claims the association between higher levels of mobility and standardized educational systems as there is not either to assume the inverse relation between degree of educational mobility levels and degree of social inequality. Meanwhile, the statement becoming from the specialized literature that claims the non-existence of great mobility differences by gender, may be only partially accepted.

Keywords: educational mobility, inequality of opportunity, social mobility, modeling analyses, Spain, Autonomous Communities, Catalonia.

## Resum

Millorar els nivells d'igualtat d'oportunitats educatives s'erigeix com un dels objectius centrals en totes les societats modernes. Són diversos els països de l'OCDE que es troben actualment preocupats per la mobilitat intergeneracional entesa com el grau en què els avantatges i desavantatges educatives són transmeses d'una generació a una altra.

Aquesta investigació té per objectiu general contribuir al coneixement de les dinàmiques i naturalesa que permeten explicar la mobilitat educativa en la societat

espanyola. Per això es parteix d'una combinació d'estratègies metodològiques complementàries entre sí que generin nova evidència empírica en aquest camp especialitzat de la sociologia. Les polítiques socials juguen un paper essencial en el procés educatiu a partir de les intervencions focalitzades que busquen la reducció de desigualtats. Al mateix temps, la majoria de les investigacions en aquest camp segueixen posant de manifest la desigualtat en la distribució d'oportunitats existent en i entre els països. Les polítiques socials poden contribuir a una major igualtat d'oportunitats educatives mitjançant la superació de barreres que es van desenvolupant en la primera infància. Per aconseguir-ho és condició *sine qua non* un coneixement profund de les lògiques que expliquen la mobilitat educativa a les societats estudiades.

La meua pregunta d'anàlisi no apunta tant a si el rerefons familiar es troba o no relacionat amb els èxits educatius com *de quina manera i en quin grau ho fa*. Una inquietud així es respon assumint un disseny d'investigació inspirat en el mètode comparatiu. A aixó respon el fet de produir una bateria d'interrogants que guiïn el desenvolupament de la recerca a concebre una única pregunta directriz. Aquestes condensen inquietuds com ara l'interès per revelar les característiques i el tipus de mobilitat educativa persistent en la societat espanyola tant com en un grup de Comunitats Autònomes preseleccionades.

El meu propòsit és identificar si existeixen o no determinats patrons de mobilitat educativa, constants o variables, el de verificar la significativitat estadística de les correlacions entre orígens i destinacions educatives, o el d'avaluar com de propers estan els nivells de mobilitat educativa de la societat espanyola quan es desenvolupa una anàlisi comparativa que integra un *cluster* de societats que serveixen de casos de control. Pel que fa a les desigualtats d'oportunitats per a la mobilitat educativa, són conceptualitzades en aquest estudi com les diferències de probabilitats que existeixen per finalitzar el nivell educatiu més alt entre els i les descendents de pares de nivell educatiu més baix i els i les descendents de pares amb el nivell educatiu més alt. Respecte a l'anàlisi de modelització que es porta a terme, permet conèixer el tipus d'estructura de mobilitat subjacent a les mateixes.

En base a l'anàlisi aplicat a les dades derivades de l'Enquesta Social Europea (2010), la mobilitat educativa per al cas espanyol es revela caracteritzada per una herència de posicions i una rigidesa que resulten de major força entre els nivells més baixos de mobilitat. Per contra, considerada en el seu conjunt l'estructura de mobilitat, no s'observen trets de rigidesa accentuada, és a dir, no es detecten nivells alts d'immobilitat. De la mateixa manera, es pot afirmar que no hi

ha una acusada primacia d'una mobilitat ascendent sobre una de tipus descendent. Quan l'anàlisi se centra en les comunitats autònomes es descobreix que un mateix model compartit és el que millor s'ajusta, i per tant, el que millor explica el tipus de mobilitat educativa que prima en cadascuna d'elles. Alhora, es comprova la significativitat de les correlacions entre nivells educatius dels i les progenitors/es i nivells educatius de la descendència, fins i tot quan se'ls discrimina segons gènere.

Sobre la base de l'evidència trobada, l'anàlisi comparativa a nivell internacional dóna suport a la hipòtesi que expressa una relació de tipus inversa entre graus de mobilitat educativa i nivell d'estratificació dels sistemes d'ensenyament. L'afirmació temptativa que estableix majors nivells de mobilitat educativa a majors nivells d'inversió pública en educació, troba també base suficient per ser acollida. Per contra, la hipòtesi que associa majors nivells de mobilitat educativa amb els sistemes educatius estandarditzats, no resisteix la prova empírica. De la mateixa manera succeeix amb l'enunciat que estableix majors graus de mobilitat educativa a menors nivells de desigualtat social. L'enunciat que es desprèn de la literatura especialitzada i que sosté la inexistència de grans diferències en la mobilitat educativa entre gèneres per als països en estudi, és parcialment acollible.

Paraules clau: mobilitat educativa, desigualtat d'oportunitats, mobilitat social, modelització, Espanya, comunitats autònomes, Catalunya

## Sumario

1. Introducción y justificación, 2. Marco teórico, 3. Datos y metodología, 3.1. El dato se construye, 3.2. Decisión metodológica por la relación padre-descendencia, 3.3. Variables, 3.4. Muestra y diseño muestral, 3.5. Datos sobre movilidad educativa absoluta, 4. Análisis y resultados, 5. Conclusiones, 6. Bibliografía, 7. Anexo.

MOVILIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA  
MODELOS EXPLICATIVOS Y PERSPECTIVA COMPARADA

EDUCATIONAL MOBILITY IN SPAIN  
EXPLANATORY MODELS AND COMPARATIVE PERSPECTIVE

MOBILITAT EDUCATIVA A ESPANYA  
MODELS EXPLICATIUS I PERSPECTIVA COMPARADA

Augusto Ricardi

[ricardau@hotmail.com](mailto:ricardau@hotmail.com)

### 1. Introducción y justificación

El presente trabajo se propone examinar el tema de la movilidad educativa en España a partir de un enfoque comparativo y de un análisis de modelos que integra países y regiones. En este estudio, la movilidad educativa se refiere a la movilidad educativa relativa o fluidez educativa inter-generacional, capturando el grado de independencia entre orígenes educativos (padres) y destinos educativos (hijos). La fluidez educativa hace posible el conocimiento del nivel de apertura y cierre de la estratificación educativa en una sociedad dada para un período de tiempo determinado.

Siguiendo a Boado (2011) según el cual los estudios de movilidad educativa han de valerse de las herramientas y modelos explicativos que se aplican a los estudios de movilidad social en general, esta investigación tiene por primer objetivo descubrir cuáles son los patrones de fluidez educativa inter-generacional que mejor ajustan a la sociedad española como conjunto y a tres de sus Comunidades Autónomas (CA). Este primer objetivo se extiende al interés por conocer los distintos niveles de desigualdad de oportunidades para la movilidad educativa ascendente que tiene lugar a nivel nacional como en el grupo de CA muestreadas. El segundo objetivo de investigación busca la verificación de la significatividad estadística entre orígenes (niveles educativos de los y las progenitores/as) y destinos educativos (niveles educativos de la descendencia). Ello tanto a nivel nacional como de CA y en base a una perspectiva de examen comparado. El tercer objetivo busca conocer las diferencias entre los niveles de desigualdad de oportunidades para la movilidad educativa ascendente entre



España y un grupo de países europeos. Este objetivo se hace extensivo al interés por conocer la relación existente entre grados de fluidez de movilidad educativa y niveles desigualdad social en una selección de los casos bajo estudio.

En base a estos objetivos que reflejan distintos niveles de aproximación al objeto de estudio, la clasificación conceptual que resulta más conveniente para el apartado de análisis de la información deviene en la siguiente: "España en sí", análisis del caso español como unidad de análisis nacional, "España hacia adentro" donde las unidades pasan a ser las Comunidades Autónomas, y "España hacia afuera", donde el análisis que se hace deviene en internacional. Esta clasificación conceptual y multinivel ha sido sugerida al autor de esta tesina por colegas y especialistas dedicados al estudio comparativo de la movilidad educativa y social.<sup>1</sup>

Desde el inicio de esta investigación el autor se ha preguntado en términos generales ¿De qué se está hablando cuando en el ámbito de la sociología que estudia la movilidad social se habla de "movilidad educativa en España"? Y en consecuencia ¿Qué se puede aportar de nuevo al conocimiento de la misma? De esa inquietud general se han derivado preguntas tales como ¿Cómo se explica la movilidad educativa en España y en una muestra de CA a partir de modelos de movilidad relativa? ¿Se puede hablar de la persistencia de patrones de movilidad en el caso español? De ser así ¿Qué características presentan? ¿Anuncian una movilidad más bien variante o invariante a través del tiempo? Y cuando se desciende al nivel de las CA ¿Qué tipo de relación entre el nivel educativo de los y las progenitores/as y el de la descendencia se halla? Tras un nuevo giro analítico que redirige el análisis a la comparación entre sociedades europeas ¿Se aproxima o distancia, y de qué modo, la sociedad española en términos de igualdad de oportunidades para la movilidad educativa a otras sociedades europeas? Sociedades cuyos sistemas educativos son heterogéneos entre sí y de los cuales ésta se diferencia.

Ser consciente de la vigencia, relevancia y pertinencia de la producción científica en torno al área de la movilidad social educativa y en particular asociada al contexto de España, sirve también de aliciente al desarrollo de esta investigación. Sostiene Sánchez Hugalde (2004: 3) que sigue siendo igualmente reducido el número de autores que se han centrado al día de hoy en el estudio de la movilidad educativa relativa intergeneracional en España si se le compara con

---

<sup>1</sup> Marcelo Boado (Universidad de la República), Xavier Martínez (Universidad de Barcelona), y Jesús M. de Miguel (Universidad de Barcelona).

la atención que ha recibido el estudio de la movilidad social ocupacional o de ingresos. En opinión de la autora, no se ha logrado aún un cúmulo de producción de investigación longitudinal y cuantificadora de la movilidad educativa

Entre los estudios que han contribuido a la producción significativa de la movilidad social educativa en este país han de contarse, entre otros, el de Sánchez López (1961), Lipset y Bendix (1963), Linz y Amando De Miguel (1963, 1966a, 1966b), Amando De Miguel (1965, 1966), Orizo (1965), Pinilla de las Heras (1965, 1979), Blanc (1966), los informes Foessa (1970, 1975, 1983), y Carabaña (1983). Durante la década de los 90' la temática de la movilidad social en la sociedad española gana nuevamente centralidad y se genera una serie de producciones relevantes que integran la movilidad educativa al examen, aunque sea bajo el modo de una temática subyacente o colateral más que el de eje analítico central. Cabe destacar entre ellos el de Cachón Rodríguez (1989), Amando De Miguel (1992, 1994, 1995), Jesús De Miguel (1998), Carabaña (1999), Echeverría Zabalza (1999), Cantó (2000), el quinto Informe Foessa (2000), Prieto-Rodríguez y Salas (2002), Ayala-Sastre (2002). Cuando Sánchez Hugalde identifica la existencia de un “déficit” académico en la producción sociológica más reciente sobre movilidad educativa en España, está haciendo referencia al carácter tangencial que ha tenido el estudio de la movilidad educativa dentro de los estudios más amplios de movilidad social en este país. El estudio de la movilidad social relativa intergeneracional en España se inspira más que nada en enfoques de desigualdad de ingresos, renta o estatus ocupacional que de distribución de oportunidades educativas para la movilidad.

## **2. Marco teórico**

Entre los modelos explicativos de mayor relevancia y amplia aplicación en el estudio de la movilidad social y, por extensión, al de la movilidad educativa han de ser considerados los siguientes. El desarrollado por Glass (1954), el de Lipset y Zetterberg (1959), Lipset y Bendix (1959), Goodman (1971), Featherman y Hauser (1976), Hauser (1978), Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979), Hout (1983), Xie (1992), Erikson y Goldthorpe (1993), y Breen (2004). Son Erikson y Goldthorpe (1993) quienes desarrollan una de las teorías más relevantes y uno de los conceptos de mayor resonancia en los estudios de movilidad social. El concepto de “fluidez social” desarrollado por estos autores <<utiliza como modelo de referencia las sociedades totalmente abiertas o “fluidas” donde la situación extrema queda reflejada en la no asociación entre origen y destino o “movilidad

perfecta”>> (Fachelli y López-Roldán, 2012: 13). Mientras que la teoría de la “fluidez constante” formulada por ellos “afirma la estabilidad temporal de la desigualdad de oportunidades de herencia y movilidad intergeneracional, a partir de todas las generaciones que se observan en la muestra, y para cualquier sociedad medianamente industrializada, de predominio familiar nuclear” (Boado, 2010: 81).

Por su parte, el estudio de movilidad social que Breen lleva a cabo para Europa en base a una selección de 11 países y un período de casi 30 años, permite inferir la conveniencia de aplicar una perspectiva de cohortes respecto a una de períodos cuando se opta por el análisis de la movilidad en términos de orígenes y destinos, es decir, donde el concepto de “fluidez social” refiere por entero a “la relación entre clase de origen y clase actual, especialmente cuando se aplica la comparación entre personas de diferentes clases de origen y a su chances de ser halladas en una clase de destino más o menos que en otra” (Breen, 2004: 5). Breen entiende la “fluidez social” como un indicador del nivel de igualdad de oportunidades que existe entre las personas que provienen de diferentes orígenes sociales a la hora de acceder a posiciones sociales de destino más o menos ventajosas. En este sentido constituye un índice del grado de apertura social.

Los términos “asociación” y “fluidez social” son sinónimos en la mayoría de los estudios sobre movilidad. Una mayor fluidez social —fluidez educativa, si se aplica el concepto a los propósitos de este estudio— supone una asociación de menor fuerza entre origen y destino social —educativo—. En otros términos, la situación de perfecta movilidad o perfecta fluidez hace referencia a la ausencia de diferencias en las probabilidades que tienen las personas para llegar a un determinado destino proviniendo de un origen más que de otro (Fachelli y López-Roldán, 2012). El término “fluidez social” y “movilidad relativa” refieren al mismo aspecto de la movilidad social y en el marco de la búsqueda de una explicación a partir del uso de modelos log-lineales dicha relación de fluidez o asociación se capta a partir de la razón de razones (*odds ratio*). De este modo, la movilidad pasa a asumirse como perfecta cuando la razón de razones es igual a 1. La movilidad social o educativa entendida como el grado de independencia existente entre orígenes y destinos en una tabla de movilidad también se mide por medio de medidas asociación que se hallan disponibles en la amplia panoplia que la estadística pone a disposición. Esto es, chi-cuadrado de Pearson, índice de Gamma, V de Cramer, D de Somers, los índices Tau b y Tau c (Carabaña, 1999:

33). La justificación de su uso se halla en función de factores tales como el tamaño de la muestra, la escala de las variables, o la estructura misma de la tabla de contingencia.

A nivel conceptual, algunos de los estudios que sustentan esta investigación como son los de Calero (2006) y Calero et al. (2007, 2008) asumen el estudio de movilidad social educativa relativa en España mediante la aplicación de medidas de asociación además del uso y aplicación de modelos log-lineales con dos y más variables. En sintonía con esta investigación, esta serie de estudios enfatizan el lugar que ocupa la dimensión espacial, medio, zona, región de residencia, en el estudio analítico de la movilidad educativa. Con suficiente antelación Jenks y Mayer (1990) habían puesto al descubierto la conveniencia de no dejar de lado dicha dimensión. Inscrito en el marco de la sociología de la educación, y dentro de ella en la perspectiva de la socialización y los modelos de rol, el trabajo de estos autores pone en evidencia cuán profundo puede ser el efecto del hábitat, el territorio o la zona de residencia del educando sobre su desenvolvimiento escolar y consecución de logros educativos. Supuestos como el de la influencia que ejercen los grupos de pares cuyas características se asocian al medio geográfico o espacio habitacional, o el del impacto que tiene el acortamiento de distancias en zonas urbanizadas respecto a medios ruralizados, subyacen a la explicación de las diferencias que derivan de dicha relación (véase, Haveman y Wolfe, 1995)

Por su parte, Peraita y Sánchez (1998) en su estudio de movilidad educativa en España introducen la dimensión socioespacial en su aplicación de la técnica de regresión logística ordenada. Concluyen luego que el lugar de residencia y el medio (rural o urbano) suman al modelo una proporción significativa del total de varianza explicada para una variable dependiente definida como nivel de escolaridad alcanzado. Calero et al. (2007, 2008) van a representar esta dimensión en términos de CA. Ellas constituyen la variable que en su modelo mejor explica la decisión de que un joven continúe o no sus estudios, incluso por sobre la variable "nivel de renta percibido en el hogar". La inquietud que motiva a Calero es análoga a la del autor de este estudio: ¿Qué sucede si en lugar de considerar la movilidad educativa de los casos para el total de España diferenciamos según CA de residencia? (Calero et al., 2008: 37)

En cuanto a la movilidad educativa del caso español "puertas hacia afuera", esto es, la identificación de proximidades y distancias, fortalezas y debilidades, en la movilidad educativa de este caso con relación a una selección de sociedades

europas, se consideran las contribuciones de Esping-Andersen (1990) con su clasificación de regímenes de estados de bienestar. En la selección de países se busca asegurar cierta heterogeneidad, por lo que se muestrea teóricamente uno que sea representativo de cada régimen. Introduzco el caso de Alemania para el modelo conservador, el de Reino Unido para el liberal, y el de Suecia para el socialdemócrata. El caso de España queda circunscripto al modelo de régimen familiarista (mediterráneo) tal como fuese propuesto por Moreno y Sarasa (1992) o el mismo Esping-Andersen (1999) en trabajos posteriores. En pocas palabras, el concepto de estado de bienestar hace referencia a esa "amplia variedad de actividades gubernamentales que buscan afectar la sociedad y la economía con la finalidad de reducir la injusticia social y mejorar las oportunidades de participación en la vida social y política" (Zimmer y Toepler, 1996: 167). Es preciso señalar que su intensa expansión en el mundo occidental durante las últimas cinco décadas ha implicado la expansión de servicios en las principales áreas de la política social, como la seguridad social, la salud, vivienda, y educación (Ibíd.). Dicha expansión varía en cada modelo de estado en función de tres dimensiones centrales que Esping-Andersen presenta como: las relaciones entre estado y mercado, la desmercantilización, y la estratificación social.

Los países que acabo de mencionar, introducidos en el análisis comparativo internacional, poseen también sistemas educativos formales distintos entre sí. En este sentido, también se satisface el criterio de heterogeneidad en la selección de casos. Su clasificación supone sistemas baja, media, o altamente estratificados (o normalizados) y sistemas baja o altamente estandarizados. Tras el cruce de ambas dimensiones obtengo un casillero tipológico que clasifica las sociedades estudiadas (tabla 11). Si bien con matices, la clasificación que resulta a partir del cruce de estas categorías es compartido por la mayoría de autores (Hopper, 1968; Allmendinger, 1989; Müller y Shavit, 1998; Buchman y Park, 2005; Pfeffer, 2007). Estas categorías hacen posible la identificación de las formas bajo las cuales la educación se organiza en un determinado sistema. Por estandarización se entenderá el grado en el que la calidad de la educación cumple los mismos criterios en todo el país. Los sistemas estandarizados suelen ser menos desiguales en términos de contenido y de calidad de la educación que aquellos que no lo son. De igual modo, muestran menores dificultades para la movilidad educativa ascendente, a razón de que en estos sistemas la elección de uno u otro instituto educativo no afectará —o lo hará tenuemente— las oportunidades de movilidad educativa futuras (Allmendinger, 1989; Stevenson y

Baker, 1991; Pfeffer, 2007). En otras palabras, es de esperar que la movilidad educativa sea mayor en sistemas más estandarizados y menor en sistemas que no lo son (Müllet y Shavit, 1998: 12; Pfeffer, 2007: 24). Ordenados de mayor a menor estandarización los países aparecen en el siguiente orden: Suecia, Alemania, España y Reino Unido. Suecia y Alemania clasifican entre los sistemas con alto nivel de estandarización, España y Reino Unido lo hacen entre los de niveles bajos.

Mientras que la categoría de estandarización hace referencia a la provisión de la educación, la de estratificación refiere a las diferencias de oportunidades para la movilidad que existe entre los niveles educativos, y ello en función de los procesos de selección que aplica cada sistema educativo y de los cuales al mismo tiempo depende. Los sistemas poco o nada estratificados se caracterizan por una proporción de estudiantes de gran tamaño que encuentran oportunidades —o fluidez— para la movilidad ascendente entre uno y otro nivel en las instituciones de enseñanza a las que asisten. Ello tiene lugar incluso cuando las calificaciones no resultan ser “sorprendentes” (Pfeffer, 2007: 23). El tránsito de un nivel a otro en sistemas de baja o nula estratificación no se encuentra predeterminado por las trayectorias educativas. En los sistemas estratificados y altamente estratificados, la movilidad educativa se caracteriza por su notoria rigidez. El sistema establece la división de los estudiantes en instituciones educativas separadas entre sí y de las cuales solo algunas preparan para el nivel educativo posterior mientras el resto conforman una serie de callejones sin salida (*dead-end pathways*) que cierran los canales de acceso a los niveles superiores. Es de esperar que en estos sistemas la movilidad educativa sea muy limitada. Ordenados de menor a mayor estratificación se obtiene la siguiente secuencia: Alemania, España, Suecia, y Reino Unido. Alemania es el único que clasifica entre los países con niveles altos de estratificación. La clasificación del Reino Unido entre los sistemas con bajo nivel de estratificación sigue siendo objeto de debate entre algunos autores de la literatura especializada (Müller y Shavit, 1998; Kerckhoff, 1996; Kerckhoff et al., 2001; Pfeffer, 2007).

En su investigación, Pfeffer (2007) recoge las relaciones entre las dos categorías analíticas para cada sistema de enseñanza y formula en base a las mismas una serie de hipótesis sustantivas. Afirma tentativamente la existencia de una relación de tipo inversa entre los grados de estratificación y los niveles de movilidad educativa, al tiempo que hipotetiza la existencia de una relación de tipo directa entre el nivel de estandarización y el de movilidad educativa. Dicho en

otros términos, a mayor estratificación existiría menor movilidad educativa, y a mayor estandarización cabría esperar mayor movilidad educativa. Pfeffer también formula una hipótesis vinculante entre niveles de movilidad educativa y grados de desigualdad social. Esta reviste evidente interés para esta investigación. En trabajos anteriores al suyo, autores como Jencks et al. (1972), Bowles y Gintis (1976) o Blossfeld y Shavit (1993) se adelantaban en el estudio profundo de la relación —para éstos de asociación directa— entre niveles de desigualdad social y niveles de desigualdad educativa. Otros estudios, ahora inspirados en la perspectiva de la deprivación económica, dieron cuenta hacia fines de la década de los 70' del nexo que vincula estas dos aspectos de la realidad social. En este caso la aproximación era más específica y partía de la demostración del vínculo existente entre grados de pobreza y desigualdades entre los contextos de crianza de los y las niños/as, y los futuros logros educativos que se obtenían (véase, Haveman y Wolfe, 1995: 1836). En contraste, Pfeffer (2007) ofrece evidencia empírica suficiente para soportar la refutación de la hipótesis más “clásica” que afirma la existencia de una relación de tipo directa entre estas dos formas de desigualdades.

### 3. Datos y metodología

#### 3.1. El dato se construye

Que el dato resulta del proceso de su elaboración, proceso que es desarrollado por el investigador social, es asunto saldado en la epistemología de las Ciencias Sociales (Blalock, 1968, 1982; Cortés, 1981; Cortés y Tudela, 1987). Para llevar a cabo esta operación que es epistemológica, pero también profundamente metodológica, el autor de esta tesina parte de la Encuesta Social Europea (ESE) como fuente de información. El estudio incorpora el quinto relevamiento (*fifth round*) de la misma, que se corresponde con el año lectivo 2010 y fuese en los hechos cerrado durante el ejercicio 2011. Otras fuentes que han sido consultadas así como testeada su factibilidad en función de los objetivos de investigación, son: la base de datos PISA 2003 España, el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOUE), la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística de España (ECV-INE), la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población de Cataluña (ECVHPC), el estudio del CIS nº 2.634 Clases Sociales y Estructura Social en España, y el Panel de Análisis de Desigualdades de Cataluña (PaD), este último bajo la modalidad de fuente de información secundaria. Ha de señalarse que la revisión de las mismas enriqueció este

estudio en varios sentidos, por la información en “estado bruto” que proporcionan, pero por sobre todo, por la posibilidad que el proceso ha ofrecido de ir precisando la decisión respecto la fuente de información que sería más pertinente y adecuada para desarrollar (factibilidad) desarrollar la investigación.

### 3.2. Decisión metodológica por la relación padre-descendencia

La interrogante por cuán fuerte es la influencia del nivel educativo del padre y cuanto lo es el de la madre sobre la descendencia, es una inquietud bien justificada en los estudios sociológicos sobre movilidad educativa. El autor de esta tesina sigue la línea establecida por algunos estudios en la materia (Gang, 1996; Comi, 2003) que fijan el nivel educativo del padre como indicador del origen educativo de los jóvenes. Refuerza la decisión tomada el hecho de haber obtenido tras la aplicación de una regresión lineal múltiple valores más óptimos para la variable regresiva “nivel educativo del padre” que para su homónima “nivel educativo de la madre”, teniendo como variable a explicar el nivel educativo de los/las hijos/as. En el análisis de correlaciones entre los niveles educativos de los y las progenitores/as y su descendencia sí considero el nivel de ambos desagregado tras introducir la variable de género.

Sobre el aspecto de la movilidad educativa que discuto, no puede brindarse una respuesta categórica. En sus investigaciones, Calero et al. (2007, 2008) ponen de manifiesto la prominencia que por igual tienen los niveles educativos de la madre como los niveles del padre en la determinación de los éxitos educativos de sus hijos/as. Concluyen los autores sobre la relevancia de la consideración conjunta de estas variables en la explicación de los logros educativos en España respecto a un resto de variables usualmente empleadas por constituir parte del trasfondo familiar (*family background*). Cuando comparan la influencia de los niveles educativos de los progenitores y las progenitoras sobre su descendencia, encuentran que el nivel de la madre es más fuerte que el del padre en la determinación del acceso de la descendencia a un nivel de educación superior. A pesar de ello, la diferencia en los cocientes es tan pequeña que no resulta estadísticamente significativa, o lo que es lo mismo, conviene hablar de igualdad de fuerza en los mismos. Discriminados por nivel educativo, una madre con educación universitaria incrementa en 2,8 veces la probabilidad de que su descendencia masculina alcance un nivel educativo superior, tan sólo baja 0,3 puntos (2,5 veces) cuando en lugar de las madres son los padres los que poseen ese nivel educativo (Calero, 2007: 33).



Por su parte, Johnson (2001) en su investigación sobre movilidad educativa intergeneracional a partir del Estudio de Panel de Dinámicas de Ingreso (EPDI) y sobre una muestra de 295 casos emplea el nivel educativo de los padres varones como indicador del origen educativo de la descendencia. Mientras que Checchi y Flabbi (2007) en su estudio de movilidad en Alemania e Italia desde un enfoque de trayectorias educativas trabajan desde una misma variables que sintetiza los niveles educativos de los y las progenitores/as, sin distinción por género, a partir de la cual explican los destinos de la descendencia. Gang, que sí diferencia entre los niveles educativos de los y las progenitores/as al evaluar el impacto que unos y otras tienen sobre los destinos educativos de su prole, encuentra que “son los niveles del padre y no los de las madres los que más influyen en el nivel educativo de los y las hijos/as” (1996: 10). Belzil y Hansen (2003) que modelizan diferentes variables relativas al trasfondo familiar para explicar los diferenciales de éxito educativo de los y las hijos/as, no hallan sino leves diferencias entre la fuerza explicativa que tienen los niveles educativos del padre y los que tienen los de la madre. Al tiempo que Comi (2003) en su estudio comparativo a partir de cuatro sociedades europeas establece que, en todas ellas son los niveles educativos de los hijos varones los que se encuentran más influenciados por los niveles educativos del padre en comparación con los de la madre. Mientras que para el caso de los niveles educativos de la descendencia femenina, encuentra una pauta que varía de una sociedad a otra sin identificar un patrón de influencia generalizable.

### 3.3. Variables

Las variables que introduzco en los modelos explicativos de movilidad y, por extensión, las que incorporo en toda la fase analítica son: nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre, nivel educativo del hijo, nivel educativo de la hija, nivel educativo de la descendencia (niveles de hijos/as en una única variable), sexo (género), Comunidad Autónoma, edad, cohorte (dimensión cronológica), tipo y grado de institucionalidad del sistema educativo (estandarización, estratificación), nivel de desigualdad social, nivel de inversión pública en educación, países, tipo de régimen (o estado) de bienestar. Es preciso indicar que a la selección de varias de estas variables le precede un análisis exploratorio basado en técnicas gráficas de sedimentación y de regresión lineal múltiple que ha contribuido, merced de las jerarquizaciones que ofrece, a decidir con mayor fundamento sobre la inclusión y el valor explicativo que las mismas

poseen en este estudio. En cuanto a las categorías que asumen las variables relativas a los niveles de educación, se emplea la clasificación internacional normalizada para la educación (ISCED, de su sigla en inglés). Se dimensiona en las categorías ISCED 0-1, equivalente a cualquier nivel educativo que se encuentre por debajo del ciclo básico del secundario, ISCED 2 que equivale al nivel básico o superior al mismo pero sin que se haya completado la educación secundaria, ISCED 3 que corresponde al nivel secundario superior completo, ISCED 4 al nivel post-secundario no-terciario completo, e ISCED 5-6 que corresponde al nivel terciario completo. Una presentación más detallada de esta clasificación introducida en origen por Unesco se encuentra en el apéndice A1 año 2011 quinta ronda (*fifth round*) de la ESE, descargable de su sitio web oficial, o una versión más antigua de la misma en Pfeffer (2007: 44).

#### 3.4. Muestra y diseño muestral

El marco muestral para el caso español es el del Censo de Población de España, año 2007. Se encuentra estructurado en secciones censales tal y como aparecen en el padrón censal y actualizadas por el Instituto Nacional de Estadística de España en ese mismo año. Son 34.600 secciones censales, entendidas como unidades elementales definidas a partir del número de votantes elegibles, y varía cada una de ellas entre los 500 y 2000 casos. El diseño muestral es de tipo estratificado probabilístico bietápico. Los estratos se obtuvieron mediante cruzamiento de dos criterios de clasificación de la población; la comunidad de residencia y el tamaño del hábitat de acuerdo a la población. Se logran cuatro soportes a partir de ello: a) Ciudades con más de 100.000 habitantes de 15 años de edad y más, b) Ciudades entre 50.001 y 100.000 habitantes de 15 años de edad y más, c) Municipios entre 10.001 y 50.000 habitantes de 15 años de edad y más, d) Municipios con menos de 10.001 habitantes de 15 años de edad y más. Se trabaja sobre un error muestral del 5%.

Luego de los análisis de consistencias y depuraciones, el tamaño de la muestra para el territorio español es de 1585 casos. En cuanto a las CA, de muestras pequeñas<sup>2</sup>, se trabaja para Cataluña sobre 271 casos, Madrid sobre 259, y Comunidad Valenciana sobre 167. En el análisis comparativo internacional, el tamaño muestral se corresponde con 2465 casos en Alemania, 1558 en Reino Unido y 1168 en Suecia. Son todas ellas muestras confeccionadas a partir de

---

<sup>2</sup> Aunque no mucho más que la empleadas por Johnson (2002) en su estudio sobre movilidad educativa intergeneracional.

muestreo probabilístico estratificado polietápico. El error muestral es también del 5%. Un aspecto relevante a tener en cuenta es que las muestras se encuentran equilibradas por género. Además, las muestras se han definido sobre la base de un criterio de restricción etaria que garantiza mediciones no sesgadas por efectos de sobre-representación. Las muestras comprenden casos de ambos sexos que se extienden desde los 23 años de edad, mínima edad con la que se puede llegar a culminar el nivel educativo más elevado (ISCED 5-6), en adelante. Se evita así, al excluir los casos cuya edad es la que se corresponde por naturaleza al nivel educativo que cursa, un efecto de sesgo de medición.

### 3.5. Datos sobre movilidad educativa absoluta

Si la movilidad educativa relativa refiere al grado de independencia en el conjunto de la tabla de movilidad entre orígenes y destinos educativos siendo posible conocer a partir de ella el grado de apertura de una estructura educativa, esto es, la facilidad con que la gente pasa de unas posiciones (niveles educativos) a otras, la movilidad absoluta es la que resulta de cruzar el nivel educativo del padre (origen) y el nivel educativo de su descendencia (destino). Su estudio “requiere únicamente de contar, por eso se puede estudiar con porcentajes” (Carabaña, 1999: 27). En este sentido, ha de ser tomada en cuenta la explicación de Vallet según la cual una población observada en dos momentos puede reflejar mucha movilidad absoluta y poca o nula movilidad relativa (2001: 18).

Bajo el título de movilidad educativa absoluta es posible hablar de *movilidad ascendente*, entendida como la proporción de personas que tienen una situación de mayor jerarquía o que mejoran con respecto a su origen, o *movilidad descendente*, que comprende a la proporción de aquellas que tienen una posición de menor jerarquía que la de origen, o que aún no han podido alcanzarla. El concepto de herencia hace referencia a la situación en la que padres e hijos poseen la misma posición educativa, debido a una transmisión de posición de los primeros hacia los segundos, o simplemente por que sus posiciones coinciden transitoriamente en esa situación (adaptado de Fachelli y López-Roldán, 2012; 9 y ss.) En la tabla 1.a. se presentan los porcentajes para la relación entre orígenes y destinos educativos de los hijos/as donde la movilidad ascendente alcanza al 52,4% del total de casos, la herencia al 43,2% y la descendente al 4,6%.

Tabla 1.a. Relación entre nivel educativo del padre y nivel educativo de los y las hijos/as (frecuencias absolutas y relativas)

España			Nivel educativo del hijo/a (destino)					Total
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1	
Nivel educativo del padre (origen)	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Cuenta	117	12	19	7	0	117
		% del total	7,4	0,8	1,2	0,4	0,0	9,8
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	Cuenta	17	7	4	3	1	32
		% del total	1,1	0,4	0,3	0,2	0,1	2
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	Cuenta	30	10	9	7	4	60
		% del total	1,9	0,6	0,6	0,4	0,3	3,8
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	Cuenta	68	22	31	44	14	179
		% del total	4,3	1,4	2,0	2,8	0,9	11,3
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	Cuenta	168	72	124	288	507	1159
		% del total	10,6	4,5	7,8	18,2	32,0	73,1
Total	Cuenta	400	123	187	349	526	1585	
	% del total	25,2	7,8	11,8	22	33,2	100	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Dentro de lo que es movilidad educativa absoluta es posible hablar también de movilidad de entrada (*inflow mobility*) y movilidad de salida (*outflow mobility*). La primera de ellas hace referencia al porcentaje de personas con un mismo destino educativo que procede de distintos orígenes, y permite comparar entre columnas si el origen de los y las hijos/as se diferencia mucho según el destino educativo por éstos/as alcanzado (tabla 1.b.).

Tabla 1.b. Distribución del origen educativo según nivel educativo del y la hijo/a. Porcentajes de entrada (*inflow*)

España		Nivel educativo del hijo/a (destino)				
		ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
Nivel educativo del padre (origen)	ISCED 5-6	29,3	9,8	10,2	2,0	0,0
	ISCED 4	4,3	5,7	2,1	0,9	0,2
	ISCED 3	7,5	8,1	4,8	2,0	0,8
	ISCED 2	17,0	17,9	16,6	12,6	2,7
	ISCED 0-1	42,0	58,5	66,3	82,5	96,4
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

La segunda hace referencia al porcentaje de personas provenientes de un mismo origen educativo que culminan en cada una de los distintos destinos, y es el marginal de cada fila que totaliza 100.

Tabla 1.c. Distribución del nivel educativo del y la hijo/as según origen educativo. Porcentajes de salida (*outflow*)

España		Nivel educativo del hijo/a (destino)					Total
		ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1	
Nivel educativo del padre (origen)	ISCED 5-6	75,5	7,7	12,3	4,5	0,0	100,0
	ISCED 4	53,1	21,9	12,5	9,4	3,1	100,0
	ISCED 3	50,0	16,7	15,0	11,7	6,7	100,0
	ISCED 2	38,0	12,3	17,3	24,6	7,8	100,0
	ISCED 0-1	14,5	6,2	10,7	24,8	43,7	100,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

#### 4. Análisis y Resultados

##### 4.1. Criterios para la evaluación de los modelos de movilidad

La evaluación de los diferentes modelos de movilidad educativa sigue los siguientes criterios. El primer parámetro que he considerado para determinar si el modelo resulta adecuado o no para explicar la movilidad educativa es el estadístico de la bondad de ajuste o desviación, representado literalmente como  $G^2$ . La literatura anglosajona especializada se refiere al mismo como razón de verosimilitud (*likelihood ratio*) y lo representa literalmente como  $L^2$ . Se lo expresa matemáticamente como;

$$L^2 = 2 \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J n_{ij} \cdot \log \left( \frac{n_{ij}}{n_{ij}^e} \right)$$

El valor de la probabilidad asociada a este estadístico se aplica como prueba de hipótesis, donde la hipótesis nula ( $H_0$ ) afirma el ajuste del modelo explicativo teórico a los datos observados en la tabla de movilidad, y la alternativa ( $H_1$ ) la niega, o lo que es lo mismo, afirma su desajuste. La hipótesis alternativa ( $H_1$ ) expresa la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas en la tabla y las frecuencias que se podría esperar bajo el modelo se ha puesto a prueba. Cuando la probabilidad asociada al estadístico  $L^2$  es mayor (Boado, 2011: 85) o mayor o igual (Fachelli y López-Roldán, 2012: 19) a  $\alpha=0,05$ , se acoge la hipótesis nula y se concluye la bondad de ajuste del modelo.

Para desarrollar la evaluación de cuán adecuado es o deja de ser un modelo explicativo de movilidad educativa, se requiere de un modelo que sirva de referencia para comparar, este es el denominado modelo de referencia o base (*baseline model*). El modelo saturado suele ser el que se establece a tales efectos en virtud de ser el modelo que mejor satisface todos los criterios y parámetros de ajuste a los datos observados. El modelo de independencia propuesto por Glass (1954) es una variante posible para ser empleado como de base. La hipótesis que defiende este modelo es la de existencia de independencia estadística entre los orígenes y destinos educativos. El modelo de independencia supone una movilidad que es perfecta. Si se considera este modelo como el de referencia cualquier otro modelo que lo supere como patrón de movilidad exhibirá un  $L^2$  de valor más pequeño (Fachelli y López-Roldán, 2012: 19). El método para evaluar la idoneidad de los modelos consiste en ir calculando las diferencias entre los  $L^2$  de cada uno de ellos, siempre comparando de dos en dos, sea que se tratan de dos

modelos cualesquiera como de un modelo a testear con un modelo de referencia (Boado, 2011: 86).

Autores como Raftery (1986) o Powers y Xie (2008) concuerdan respecto a la existencia de una tendencia que lleva a la aceptación de determinados modelos en detrimento de otros, esto ocurre con los modelos complejos en relación a los simples. Según estos autores, se trata de un sesgo en la evaluación de la adecuación de los modelos que deriva en el rechazo de modelos simples a razón de su propia falta de complejidad, cuando en ocasiones resultan ser igual o más adecuados que los en su lugar seleccionados. La evaluación de modelos en este estudio se orienta por el criterio científico de simplicidad, más conocido por principio de parsimonia (*parsimony*) o de economía de la información. El modelo que dé cuenta de las características esenciales de los datos haciendo uso del menor número de parámetros, resultará preferible (mejor ajuste).

Al empleo del estadístico  $L^2$  para sopesar el nivel de simplicidad de los modelos en comparación, se adiciona un conjunto de estimadores que contribuyen a hacer más precisa la decisión sobre su adecuación. Adhiero aquí a lo propuesto por Boado cuando afirma que “ante situaciones complejas, donde más de un modelo podría ajustar a los datos, es necesario basarse en varios criterios y ver cómo convergen entre sí cada uno de ellos para sostener nuestras hipótesis” (2011: 105). En consecuencia, el primer estimador a introducir es un índice denominado de disimilitud D o disimilaridad ( $\Delta$ ) y resume el grado de discrepancia entre la distribución de los datos observados y la de los datos esperados bajo el modelo teórico puesto a prueba. Se aplica para conocer la proporción de casos que deberían reclasificarse para llegar a la situación de independencia, por lo cual, cuanto más pequeño sea su valor más ajustado a los datos es el modelo, y en consecuencia, preferible (Fachelli y López-Roldan, 2012; Boado, 2011). El índice ofrece valores entre 0 y 100 cuando se expresan en porcentaje. Su expresión es:

$$D = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{|n_{ij} - n_{ij}^e|}{2n}$$

El segundo estimador que introduzco en el análisis es el estandarizador de Schwartz, cuya representación literal es  $L^2$  (S). Desarrollado por Erikson y Goldthorpe (1993) se lo aplica en análisis que ponen en relación más de dos variables al mismo tiempo. Su razón de ser en el análisis responde al hecho de

que el estadístico  $L^2$  resulta sensible al tamaño muestral, lo que el  $L^2(S)$  rectifica ofreciendo una medida estandarizada que reduce su valor y mejora el ajuste de los modelos más parsimoniosos. También se lo emplea como prueba de hipótesis de la bondad de ajuste al igual que el estadístico  $L^2$ , a partir de su probabilidad asociada y sobre un nivel de significación del 5% (0,05). El otro estimador que introduzco para lograr una mejor evaluación del ajuste de los modelos es el Criterio de Información Bayesiano (BIC, de su sigla en inglés). Este índice evalúa la relación de verosimilitud entre dos modelos cuando se está ante muestras de gran tamaño. Cuanto más pequeño resulta el valor que ofrece el BIC, mejor satisface el modelo el principio de parsimonia. Empleo este estimador para el caso de España, aunque su aplicación es recomendada para muestras mayores o iguales a los 2000 casos. El estandarizador de Schwartz asume la fórmula;

$$L^2(S) = \frac{L^2 - gl}{n} \times n_k + gl$$

Y el BIC, la siguiente;

$$\text{BIC} = L^2 - gl \cdot \log(n)$$

El último estimador que decido incorporar es el coeficiente de determinación múltiple pseudo  $R^2$  de Goodman. Su aplicación permite conocer la capacidad con la que cuenta cada modelo para dar cuenta de las asociaciones observadas en las variables de estudio involucradas. A los efectos del análisis comparativo entre modelos, el coeficiente estima la variabilidad entre modelos de tratamiento respecto a un modelo de base. Se obtiene restando a 1 el cociente de dividir el  $L^2$  del modelo de tratamiento por el  $L^2$  del modelo de referencia. Cuanto mayor es el valor que el coeficiente ofrece, mejor explica (ajusta) el modelo teórico los datos observados. Se expresa del siguiente modo:

$$\text{Pseudo } R^2 = 1 - \frac{L_M^2}{L_0^2}$$

#### 4.2. Modelización origen-destino y origen-destino-cohorte en España

En el análisis de modelización que considera las variables origen y destino educativo, los modelos que apliqué son; saturado, independencia, cuasi-

independencia, de esquinas (esquinas quebradas, o de Hout), y topológico de Hauser. Para el análisis multivariante que además de orígenes y destinos integra cohortes, empleé; el de independencia condicional, el de fluidez constante, y el de diferencia uniforme (o unidiff). Los resultados obtenidos con éstos aparecen en tabla 1 y tabla 4, encabezados por el modelo saturado que oficia de base. Este modelo utiliza todos los parámetros disponibles por lo que resulta ser el que mejor ajusta, al tiempo que el menos parsimonioso. Otros modelos también son asumidos por mí en calidad de modelos de referencia. Por ejemplo, el modelo de independencia para los análisis entre origen-destino educativo y el modelo de independencia condicional para los de origen-destino-cohorte.

Al examinar los resultados obtenidos para el modelo de independencia (tabla 1), es posible afirmar que la hipótesis que afirma la existencia de movilidad perfecta, esto es, ausencia de condicionamiento de los orígenes sobre los destinos educativos, no se cumple para el caso español. Puesto en otros términos, se despeja toda posibilidad de independencia estadística entre los primeros y los segundos. Ello resulta de la evaluación de los estimadores en sí, o lo que es lo mismo, del hecho de que es difícil que no exista asociación por más débil que fuera entre las dos variables involucradas, y de su comparación con el modelo saturado. Los criterios de parsimonia y suficiencia tampoco son satisfechos. El modelo no se ajusta a los datos, se rechaza, sin olvidar que su potencial analítico real reside primeramente en su función como modelo base. Con relación al modelo de cuasi-independencia, resulta ser menos exigente que el anterior respecto a la hipótesis que sustenta. Esta afirma la existencia de un efecto de los orígenes sobre los destinos educativos que van más allá del efecto de herencia. De los resultados obtenidos con su aplicación (tabla 1) surge un diagnóstico global —en consideración de todos y cada uno de los estimadores— que le hace preferible al de independencia cuando se los compara a ambos. E Incluso lo sigue siendo cuando se confrontan (cuasi-independencia e independencia) con el de referencia (saturado).

El modelo topológico de Hauser (1978) que incorporo al análisis encuentra justificativo en el hecho de que los modelos simétricos no siempre resultan ser los más óptimos no obstante los ajustes que puedan presentar. Por ejemplo, si la movilidad educativa ascendente resulta más frecuente que la descendente, los modelos teóricos simétricos mostrarán un ajuste bajo o nulo a los datos. Los modelos topológicos toman en consideración, y he aquí su ventaja, “patrones diferenciados de movilidad mediante la identificación de casillas o grupos de



casillas que tienen valores similares en las razones de razones (*odds ratio*) (...) y los agrupa en tipos (o niveles) configurando un mapa de interacciones entre orígenes y destinos en el que se expresan distintos patrones (o niveles topológicos)" (Fachelli y López-Roldán, 2012: 24). La hipótesis que soporta este modelo es la de existencia de una mayor rigidez y más herencia en los niveles educativos más bajos que en los niveles altos donde existiría una mayor fluidez educativa. Tras evaluar los resultados ofrecidos para el este modelo (tabla 1), concluyo un mejor ajuste a los datos que en los modelos previos que han sido vistos hasta ahora. No obstante esta observación, resuelvo no acogerlo sino hasta testear la totalidad de modelos introducidos en el análisis de orígenes y destinos; en este caso el restante de esquinas quebradas. Al mismo tiempo, una probabilidad asociada a  $L^2$  por debajo del valor crítico del 5%, hace del topológico un modelo explicativo rechazable.

Finalmente, en el análisis comparativo y de modelización origen-destino integro un cuarto modelo, el de esquinas de Hout (1983). Con él pongo a prueba la hipótesis de existencia de un "circuito cerrado" en la cumbre y en la base de la estructura educativa que supone a su vez la existencia de una movilidad educativa bastante estrecha, cercana a la reproducción. El modelo ajusta tras la evaluación de los estimadores, y el criterio de suficiencia se satisface mediante una probabilidad asociada al  $L^2$  por encima del nivel de significación, y un valor para  $L^2$  que resulta ser el más bajo entre los obtenidos hasta ahora para los modelos testeados. En adición, si se asume el criterio evaluativo que propone Boado (2011: 85) se tiene al de esquinas como el modelo más ajustado; la distancia entre el valor de  $L^2$  y los grados de libertad (10,538 y 7 respectivamente) es la menor de entre las observadas para el resto de los modelos (tabla 1). Se confirma la simplicidad del modelo. Muestra el modelo también un valor para el índice de disimilitud que resulta ser el más bajo entre los valores para el resto de modelos, y un pseudo  $R^2$  de Goodman que deviene en el más alto. El estimador BIC, sobre la salvedad a la que he referido más arriba en este texto, ofrece valores que refrendan la preferencia por el modelo.

Presento a continuación una segunda fase del análisis comparativo de modelización de movilidad educativa para el caso español integrando ahora la variable "cohortes". Cambian los modelos y con ellos las hipótesis, no así el modelo de referencia (saturado). El modelo de independencia condicional, uno de los que introduzco en esta fase analítica, propone la hipótesis de inexistencia de condicionamiento de los orígenes respecto a los destinos educativos. Supone al

igual que el modelo de independencia de Glass, la existencia de independencia estadística entre los mismos. Tras el examen de los valores presentados en tabla 1, concluyo que el modelo resulta inadecuado, no ajusta. El hallazgo no sorprende, es de esperar, la hipótesis resulta muy exigente en cuanto a la relación que busca confirmar. Es este un modelo funcional para ser utilizado como referencia en la comparación intermodelos, y muy especialmente, para comparar y evaluar el modelo de fluidez constante (Echeverría Zabalza, 1999: 584).

En concreto, el modelo de independencia condicional asumido como modelo de base, permite conocer por medio de la comparación qué porcentaje de su propio  $L^2$  puede ser explicado por el modelo de fluidez constante, o dicho de otro modo, en qué porcentaje se reduce su  $L^2$  cuando se introduce el de fluidez constante. El estadístico pseudo  $R^2$  que aparece en tabla 1 ofrece ese valor.<sup>3</sup> Tras el examen de valores ofrecidos en la tabla 1 concluyo el ajuste del modelo de fluidez constante. Se satisfacen los principios de suficiencia y parsimonia, y los estimadores ofrecen resultados preferibles al de los demás modelos, y esto tanto si asumo una comparación con modelos de tratamiento como si lo hago con el modelo de referencia. ¿Qué significa esto que he dicho? Que se confirma la existencia de un patrón de movilidad y reproducción educativa en España que se presenta como constante a través del tiempo<sup>4</sup>, esto es, de una generación a otra. El patrón y su forma para el caso de España aparece en tabla 2, de ella se infiere que su carácter de constante que expresa una pauta de variación específica.

La pregunta que surge sobre la marcha de este análisis es ¿Se reafirma la hipótesis del modelo de fluidez constante cuyo ajuste comprobamos y que expresa la existencia de un patrón a través del tiempo (cohortes) entre orígenes y destinos educativos si llevamos el análisis más allá y profundizamos en el conocimiento de la fuerza (intensidad) que podría tener dicha fluidez? Para responder a esta pregunta que resulta más extensa que compleja, me valgo del modelo de la diferencia uniforme (unidiff) propuesto por Erikson y Goldthorpe (1993) o log-multiplicativo de efecto de capas (LLE) en la versión que propone Xie (1992). Éste me permite conocer la tendencia o forma que adopta el patrón cuya existencia ha sido identificada mediante el modelo de fluidez constante, además de la condición y fuerza de fluidez o rigidez de la movilidad educativa a lo largo del tiempo.

---

<sup>3</sup> En trabajos como el de Erikson y Goldthorpe este mismo estadístico aparece bajo la expresión de  $rG2$  (Erikson y Goldthorpe, 1993: 87, por ejemplo).

<sup>4</sup> Constante no significa, como se verá más adelante, invariante. Un patrón de movilidad puede ser constante y contener pautas de variabilidad.

Concluyo el ajuste del modelo de la diferencia uniforme (unidiff), entre otros indicadores fundamenta la decisión el *p-valor* asociado al  $L^2$  normalizado que resulta superior al valor crítico (5%). Refuerza la decisión el valor obtenido con el coeficiente de determinación múltiple *pseudo R<sup>2</sup>* igual a 80,4%. Acogido el modelo, busco profundizar en el conocimiento del patrón que identifiqué con el modelo de fluidez constante. En la tabla 2 presento los coeficientes phi (beta o unidiff) que analizaré. Dos tipos de información relevante obtengo con ellos. Por un lado, puedo conocer el grado en que el patrón presenta asociaciones entre orígenes y destinos educativos que se aproximan o distancian de la hipótesis del modelo de independencia. En este sentido, los valores obtenidos superiores a 1 indicarán rigidez, y su tamaño la fuerza, y los valores inferiores a 1 indicarán fluidez, y cuanto menores sean más intensa será.<sup>5</sup> Por otra parte, los valores de cada coeficiente, mayores unos con respecto a los otros, me sirven para ubicar cada una de las cohortes en un nivel diferenciado según la fuerza relativa de las asociaciones que muestran (Fachelli y López-Roldán, 2012: 27). Tomando como punto de partida la cohorte más antigua (los nacidos hasta 1930) constato la existencia de una pauta de variabilidad intercohortes que se extiende hasta la cohorte más joven. La tendencia es marcadamente decreciente y sostenida, esto es, de una desigualdad que va reduciéndose en la medida que la cohorte se hace más joven. La excepción se halla en la cohorte de los nacidos entre 1955 y 1966, donde si bien se puede leer la existencia de una menor desigualdad respecto a la cohorte más antigua, "rompe" con el patrón constante de decrecimiento sostenido de la misma. Hay fluidez educativa, es potente y creciente a través de las cohortes.

En la tabla 3 presento los resultados del cálculo de dobles razones (*odds ratio*) para los orígenes y destinos educativos. A partir de ellos desarrollo un análisis que refrenda en gran medida lo hallado hasta el momento. Una mirada general y somera a la tabla 3, y se observará cierta corroboración de lo interpretado a partir de los coeficientes presentados en la tabla 2. Las dobles razones (o razón de razones) permiten saber cuanta desigualdad de

---

<sup>5</sup> El procedimiento para interpretar los coeficientes ( $\beta$ ) (o parámetros  $\phi$ ) de la tabla 2 consiste en definir una cohorte de base (por lo general, la más antigua, aunque ello dependerá del interés que persiga el investigador) y desarrollar en referencia a la misma el análisis comparativo del resto de las cohortes. Existen otros procedimientos y estrategias igualmente posibles y válidas, como es el caso, por ejemplo, de ir avanzando en el examen comparativo mediante el cálculo de las diferencias de los coeficientes beta entre cohortes más jóvenes y cohortes más antiguas, donde las diferencias negativas denotarán disminución en la intensidad de la asociación. Esta es la estrategia que adopta Echeverría Zabalza (1999).

oportunidades para la movilidad educativa existe. A menor valor en la razón de razones, menor desigualdad. Si se presta atención a la cohorte más antigua (nacidos antes de 1930), las probabilidades de que los y las hijos/as de padres varones con un nivel educativo terciario completo finalicen estudios superiores es 248 veces mayor que la que tienen los y las hijos/as de padres poseedores de un nivel educativo inferior al primer ciclo del secundario completo (ISCED 0-1). Este valor, que es una probabilidad, desciende a 62 (62 veces más chances) cuando el nivel educativo a finalizar se mantiene pero la comparación pasa a ser ahora entre los y las hijos/as que provienen de un padre varón con nivel educativo de post-secundario no-terciario (ISCED 4) y los y las hijos/as de padre varón poseedor de un nivel inferior al primer ciclo del secundario completo (ISCED 0-1). La interpretación también aplica si, manteniendo todos los términos de la comparación constantes, sustituimos a los y las hijos/as de padres varones con nivel educativo ISCED 4 por los y las hijos/as de padres varones con nivel educativo de secundario completo (ISCED 3).

Llevando la atención hacia el otro extremo cronológico, esto es, sobre la cohorte más joven (los nacidos entre 1979 y 1990) se observan resultados y se obtienen interpretaciones diferentes a las de la cohorte más antigua. En la cohorte más joven la desigualdad de oportunidades para la movilidad educativa ascendente en la comparación de todos y cualquiera de los niveles, es menor que la observada para la cohorte más vieja. La distancia entre una y otra cohorte también se expresa a niveles más específicos. Entre los y las hijos/as de padres varones con niveles ISCED 5-6 e hijos e hijas provenientes de padres varones con niveles ISCED 0-1, les separa 36 veces más chances a favor de los y las primeros/as cuando de completar estudios de nivel terciario se trata. En la cohorte más antigua esa probabilidad es 7 veces mayor. Es la cohorte más joven la que presenta la distribución de oportunidades más igualitaria (o menos desigual) de las cohortes examinadas, mientras que la más antigua representa el caso opuesto (tabla 3). En su conjunto, y salvando excepciones, la tabla 3 muestra un patrón intercohortes que leído en dirección hacia la más joven muestra una mejora gradual en la distribución de oportunidades.

#### 4.3. España hacia adentro: Movilidad educativa en una selección de Comunidades Autónomas

Que en la estructura social de España puede identificarse la convivencia de más de una España, no resulta de la originalidad del autor de estas líneas. Con

bastante antelación el primer informe Foessa señalaba que "nada más real en la estructura social española que las varias Españas que pueden distinguirse en ella" (1966: 91). Jesús M. De Miguel habla de "las Españas" que pueden identificarse dentro de España si se consideran variables como "nivel de industrialización" y "grado de desarrollo" (1998: 93). Ello lleva al autor a distinguir entre el triángulo industrial y desarrollado formado por Madrid, Cataluña, y País Vasco, y el resto de España. Otras Españas emergen cuando la escisión parte de las diferencias entre norte y sur o las de campo y ciudad (Ibíd.). Linz y De Miguel (1966) cuantifican en ocho el número de Españas posibles que resultan del modelo de análisis que construyen, el que surge de la combinación de dos dimensiones centrales, proletarización y clase media urbana (1966: 267 y ss).

En este apartado son tres "las Españas" que me interesan introducir al análisis de movilidad educativa en España. Estas las delimito por asociación a una circunscripción política y geográfica, y son; Cataluña, Comunidad Valenciana, y Madrid. Su selección tiene base en un ejercicio de muestreo teórico (o intencional). Cataluña y Madrid son dos de las CA que conforman dos de los vértices de lo que De Miguel ha denominado "el triángulo industrial y desarrollado" que se diferencia del resto de España (1998: 93). En este sentido, Comunidad Valenciana ofrece el contraste. Pero a su vez, Cataluña y Comunidad Valenciana se diferencian de Madrid, la capital de la península y ubicada geopolíticamente en el centro de la misma, formando ambas parte del denominado "arco del mediterráneo".

Procedo aquí con las CA del mismo modo en que lo hice cuando apliqué el análisis de modelización para el caso de España. La exposición de los resultados será en todo caso más concisa y directa, a razón de que cada uno de los modelos que utilizaré han sido reseñados *ut supra*. Del análisis de correlaciones que llevo a cabo más adelante en este apartado, se puede prever las pocas chances que tiene el modelo de independencia de ser acogido como explicativo de la movilidad educativa en estas tres CA. Previsión que se cumple al avanzar sobre el análisis de modelización cuyos resultados presento en tabla 4. Rechazo la hipótesis que sugiere la existencia de movilidad perfecta y pruebo el modelo de cuasi-independencia. Su inadecuación lleva a poner a prueba el modelo topológico de Hauser, siempre dentro del análisis entre orígenes y destinos educativos. Este último ajusta, en las tres comunidades hay mayor rigidez y herencia en los niveles educativos bajos que en los altos. Si bien ajustado y parsimonioso, el modelo topológico es superado cuando introduzco el de esquinas quebradas de Hout. Ello

no implica el rechazo del primero —sobre el que se ha concluido su ajuste y adecuación— sino más bien una sustitución del mismo.

Cuando analizo los modelos de movilidad educativa para orígenes, destinos, y cohortes, encuentro un patrón de movilidad constante a través del tiempo en las tres CA (tabla 4). Al acoger el modelo de fluidez constante, me oriento hacia la profundización en el conocimiento de dicho patrón poniendo a prueba el modelo de la diferencia uniforme (tabla 5). Cuál es la naturaleza de la fluidez educativa detectada, su intensidad intercohortes, y si exhibe rigidez, son algunas de las cuestiones para las que hallo respuesta. En el caso de Madrid, los resultados acusan una fluidez que tiende a ser cada vez mayor en la medida que la cohorte se hace más joven. En Cataluña, la pauta es más bien constante y de rigidez en las tres cohortes más viejas con una tendencia creciente hacia la fluidez a partir de la segunda de las cohortes más jóvenes. La tendencia hacia la disminución de la desigualdad desde las cohortes más viejas a las más jóvenes resulta menos suavizada —además de presentar rigidez— para el caso catalán en comparación con el madrileño. Más próximo al caso de Madrid es el de Comunidad Valenciana, ambas CA comparten un patrón intercohortes que varía siempre dentro de la fluidez educativa. Pero al mismo tiempo el caso valenciano se diferencia de los otros dos por la variabilidad inconstante de los valores entre las cohortes (tabla 5). En esta CA, la desigualdad de oportunidades parece aumentar de una cohorte a otra para luego volver a mermar conformando de este modo series o ciclos. La cohorte de los nacidos entre 1955 y 1966, constituye una línea divisoria, o punto de cierre y apertura de ciclo.

El examen y la interpretación de la matriz de transición educativa (tabla 7) refuerzan y complementan el análisis de modelización para las tres CA. De esta última surge que Cataluña es en comparación con las otras dos la CA que menor desigualdad de oportunidades para una movilidad educativa ascendente muestra. Esto es así tanto si se considera su matriz en conjunto (para todos o la mayoría de los niveles educativos posibles de ser alcanzado y sobre la misma lógica comparativa empleada para España, es decir, chances de los y las hijos/as de padre varón con ISECD 0-1 respecto a las de la descendencia de padre varón de cualquiera de los otros cuatro niveles ISECD) como si se apela al análisis focal, pongamos por caso, las diferencias en la distribución de oportunidades para culminar estudios de nivel ISCED 5-6, ISCED 4, e ISCED 3 entre hijos/as de padres varones con niveles educativos ISCED 5-6 o ISCED 4, e hijos/as de padres varones con nivel ISCED 0-1. Ahora bien, dejando de lado Cataluña y

pasando a comparar Madrid y Comunidad Valenciana sobre la misma lógica que aplico al caso catalán, esto es, manteniendo el mismo cuadro de relaciones, observo que Madrid es más igualitaria que Comunidad Valenciana en la distribución de chances entre descendencia de padres varones con nivel ISCED 5-6 y descendencia de padres varones con nivel ISCED 0-1 cuando de completar cualquiera de los tres niveles ISCED más elevados se trata (5-6, 4, y 3). Por el contrario, Comunidad Valenciana sólo resulta ser más igualitaria que Madrid en la distribución de posibilidades entre la descendencia de padres varones con nivel ISCED 4 y descendencia de padres varones con nivel ISCED 0-1 cuando el nivel educativo a alcanzar es el de estudios terciarios completos (ISCED 5-6). Madrid presenta una distribución que en conjunto resulta sensiblemente más igualitaria que la de Comunidad Valenciana.

Uno de los objetivos específicos hacia el que oriento esta investigación es el de verificar la existencia de relaciones significativas entre los orígenes y los destinos educativos. A partir de un análisis clásico de tablas de contingencia de movilidad educativa a partir de las variables nivel educativo de los y las progenitores/as y nivel educativo de la descendencia, concluyo en este estudio que en la mayoría de los casos (CA y España) y para los distintos cruces, las relaciones entre resultan estadísticamente significativas (gráfico I, II, y III). Interesa responder sobre la significatividad de las relaciones a nivel nacional como para cada una de las CA. En este sentido, la significatividad de las relaciones origen-destino educativo se confirma en cada una de las desagregaciones que efectúo para las tres CA objeto de estudio (Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid). En tabla 6 puede observarse que la intensidad de las asociaciones para estas CA son potentes. Del mismo modo ocurre, salvando excepciones según la desagregación aplicada, para una selección de tres CA que he introducido al análisis en calidad de testigos (gráfico I, II, y III).

La información sintetizada en el gráfico I pone de manifiesto las correlaciones entre el nivel educativo de los padres y las madres y el que logra la descendencia. Adoptando una aproximación global, constato la existencia de dos grupos de CA bien diferenciados entre sí. Ello en función de si las correlaciones resultan ser más fuertes entre los niveles educativos de la descendencia y los del progenitor varón, o, por el contrario, resultan serlo con los de la progenitora. En Cataluña y País Vasco, es el nivel educativo de la madre el que ejerce una mayor influencia sobre los destinos educativos de los y las hijos/as, en Madrid, Castilla y León, y Comunidad Valenciana, lo es el del padre. A nivel nacional lo es el del

padre, aunque la diferencia con respecto a la influencia ejercida por el nivel de la madre es tan pequeña que ambos han de suponerse —y conviene que así sea— equilibrados (gráfico I). Es ésta la situación en Andalucía también. Las correlaciones entre niveles educativos de la madre y niveles de la descendencia son potentes (valores entre 0,7 y 0,9) en Cataluña, Andalucía y España, y medianas (entre 0,5 y 0,69) en el resto de casos. En cuanto a las relaciones entre el nivel educativo del padre varón y su descendencia, son potentes en Cataluña, Comunidad Valenciana, y Andalucía, y medianas en Madrid y España. Débil, aunque significativa, en Castilla y León, y nula en País Vasco.

Siguiendo esta línea de análisis me pregunto si los niveles educativos de los y las progenitores/as por separado influyen de igual manera sobre los destinos educativos de sus hijos que sobre los de sus hijas. Conservando la desagregación por género en los/as progenitores/as, ahondo en el análisis de correlaciones discriminando ahora por género entre la descendencia. Estas correlaciones aparecen en el gráfico II y III. Desde una mirada global de los resultados, constato que el nivel educativo del padre varón resulta más explicativo del nivel educativo alcanzado por el hijo que del alcanzado por la hija. Así sucede en cuatro de las seis CA estudiadas y a nivel nacional (España). En Andalucía la interpretación es la inversa, es sobre los destinos educativos de la hija que mejor explican los niveles del padre varón, y en Comunidad Valenciana la diferencia de fuerza de las correlaciones es tan pequeña que ha de asumirse que los niveles del padre varón explican por igual los destinos educativos del hijo como los de la hija. En todos los casos, a excepción de País Vasco, las correlaciones entre nivel educativo del padre y destino del hijo resultan potentes y significativas. Respecto a las correlaciones con los destinos educativos de las hijas se observa que, a excepción de Andalucía y Comunidad Valenciana, por lo recién indicado y porque allí son de tipo potente, las mismas resultan menos intensas que las asociadas a los destinos educativos de los hijos, además de ser —exceptuando País Vasco, donde resultan casi nulas— de tipo medianas.

Por su parte, los orígenes asociados a la educación de las madres, explican los destinos educativos de los hijos más que los de las hijas. Ello se constata a nivel nacional (España) y en cuatro de las seis CA (gráfico III). Las excepciones son, Madrid, donde la interpretación se invierte, y Cataluña, donde la diferencia en la intensidad de las asociaciones entre origen educativo y destino del hijo por un lado y destino de la hija por el otro, es prácticamente inexistente. La fuerza de las correlaciones entre el nivel educativo de la madre y el de la hija



resulta ser potente (España, Andalucía y Cataluña), intermedia (Comunidad Valenciana), o bien algo inferior a esta última (Madrid, País Vasco, Castilla y León). Todas ellas significativas. Más reducido es el número de CA donde la correlación entre nivel educativo de la madre y nivel educativo del hijo deviene en potente (sólo Cataluña). El resto fluctúa entre mediana (España, Andalucía, Comunidad Valenciana, Madrid) y débil (Castilla y León, País Vasco). A excepción de País Vasco y Castilla y León, para los destinos educativos de los hijos las correlaciones resultan significativas.

#### 4.4. España hacia afuera: Movilidad educativa en cuatro sociedades europeas

En este apartado analítico procedo de igual modo que en el anterior, conservando en gran medida la misma lógica de comparación. Establezco el nivel de educación terciaria culminada (ISCED 5-6) como el "nivel meta" y comparo los diferenciales de probabilidades entre los y las hijos/as de padres varones de nivel educativo más alto (ISCED 5-6) e hijos/as de padres varones con el nivel más bajo (ISCED 0-1). En otras palabras, la interpretación de los datos asume una dinámica "de extremos", focaliza la atención sobre la descendencia de padres con niveles educativos más bajos y más altos. Desde este *approach* resulta ser la sociedad sueca la más igualitaria (o menos desigual), seguida en orden decreciente por Alemania, Reino Unido, y finalmente España (tabla 8). Continuando con esta misma dinámica comparativa en la que el "nivel meta" es ISCED 5-6, si dejo de considerar la categoría de los y las hijos/as de padres varones con nivel ISCED 5-6 para hacerlo con la de hijos/as de padres varones con el segundo nivel educativo más elevado (ISCED 4) respecto a los y las hijos/as de padres varones con el nivel educativo más bajo (ISCED 0-1), Suecia sigue siendo la sociedad más igualitaria de entre las cuatro en tratamiento. Bajo esta mirada, le siguen en orden decreciente de igualdad, España, Reino Unido, y Alemania. Las cuatro sociedades muestran decrecimiento en sus niveles de desigualdad tras descender un sólo nivel en la educación de los padres varones de la descendencia que se compara con los/as hijos/as de padres varones poseedores del nivel más bajo (ISECD 0-1). La magnitud de este decrecimiento varía en las cuatro sociedades. En España la desigualdad de chances pasa de 706 veces más posibilidades de finalizar estudios terciarios para la descendencia de padres varones con el nivel educativo más alto respecto a la proveniente de padres varones con el más bajo, a 51 veces cuando, *ceteris paribus*, los y las descendientes provienen de padres varones que

poseen el segundo nivel educativo más alto (tabla 8). En el Reino Unido la relación es de 406 a 109, y en Alemania casi invariable, de 319 a 306 veces.

Considero ahora las matrices de transiciones educativas (tabla 8) de cada país en su conjunto, esto es, todas las probabilidades relativas a cada uno de los niveles educativos posibles de ser alcanzados por hijos/as provenientes de padres varones poseedores de cualquiera de los niveles educativos, y Suecia sigue siendo tras el balance el caso menos desigual de entre los estudiados. Bajo esta aproximación, le sigue Reino Unido y Alemania casi de modo indiferenciado en virtud de la proximidad en la forma en que se distribuyen las probabilidades en ambos casos, y finalmente España. La sociedad española, concentra sus más altos grados de desigualdad en los cuatro niveles ISCED posibles de ser completados, en la relación entre los y las hijos/as de padres varones con el nivel educativo más alto, y los y las hijos/as de padres varones con el nivel educativo más bajo (primera fila del caso España en la tabla 8). El caso de la sociedad española contrasta con las sociedades alemana y anglosajona donde los grados más altos de desigualdad para completar cualquiera de los cinco niveles ISCED considerados, se concentran (son más acentuados) en la relación de los y las hijos/as de padres varones poseedores tanto del nivel educativo más alto como los y las del segundo más alto, con los y las hijos/as de padres varones de nivel educativo más bajo (primera y segunda fila del caso Alemania y del caso Reino Unido, tabla 8).

Me propongo ahora desagregar las distribuciones de oportunidades para cada una de estas cuatro sociedades en función de la variable "género". Lo primero que observo en cada una de ellas y al considerar las matrices en su conjunto es la inexistencia de grandes diferencias en la distribución de chances entre la descendencia masculina y la femenina (tablas 9 y 10). En segundo lugar, y volviendo sobre una mirada más precisa, para el caso de la sociedad española logro identificar un patrón de distribución de oportunidades para la movilidad ascendente según el cual esa distribución resulta ser menos desventajosa para los hijos varones que para las hijas cuando provienen, unos y otras, de padres varones poseedores del nivel educativo más bajo (ISCED 0-1) y puestos en relación con los hijos, los primeros, y con las hijas, las segundas, de padres varones poseedores del nivel educativo más alto (ISCED 4) como del segundo más alto (ISCED 5-6). Esto sobre la condición de que la meta educativa a la que aspire la descendencia esté conformada por cualquiera de los niveles educativos inferiores al de "estudios terciarios completos". Cuando el "nivel meta" pasa a ser

el de una educación terciaria completa, la distribución de probabilidades se equilibra entre ambos sexos de la descendencia de padres varones poseedores del nivel educativo más bajo y en comparación con los y las hijos/as de padres varones con el nivel educativo más alto y segundo más alto. Pero es al mismo tiempo, es justamente respecto a este “nivel meta” donde la desigualdad se hace más profunda.

La sociedad alemana y la anglosajona matizan una vez más a la española. En la primera de ellas, las diferencias en la distribución de oportunidades tras la introducción de la variable de género, hace de la aspiración de completar estudios terciarios un objetivo con menores posibilidades de consecución para las hijas que para los hijos provenientes en ambos casos de padres varones con el nivel educativo más bajo, y cuando se compara a las primeras con la descendencia femenina de padres varones que poseen el nivel educativo más alto (ISCED 5-6) y a los segundos con los hijos de padres varones poseedores de ese mismo nivel. En la segunda, las diferencias de distribución de oportunidades se expresan bajo la forma de mayor desigualdad en las hijas que en los hijos provenientes en ambos casos de padres varones con el nivel educativo más bajo, cuando se compara a las primeras con la descendencia femenina de padres varones con el nivel educativo más alto y el segundo más alto y a los segundos con los hijos de padres varones poseedores también de uno u otro de estos dos niveles. Acontece de este modo siempre que se tenga por meta educativa a alcanzar cualquiera de los niveles posibles, cuatro en total (terciaria completa, o post-secundaria no-terciaria completa, superior del secundario completo, inferior del secundario completo).

Dentro de esta lógica analítica, una vez más, el caso de la sociedad sueca sigue mostrando las distribuciones más igualitarias de la muestra de sociedades, sea que se compare entre sociedades para un mismo sexo como si se los hace entre sociedades comparando hijos frente a hijas. Sin desmedro de ello, sí exhibe una marcada desigualdad de oportunidades que, en contraste con el resto de los casos, resulta menos desventajosa para las hijas que los hijos cuando ambos/as provienen de padres varones con el nivel educativo más bajo, fijan por meta la obtención de estudios terciarios completos, y se les compara a las primeras con la descendencia femenina de padres varones con nivel educativo más alto (ISCED 5-6) o segundo más alto (ISCED 4), y a los segundos con los hijos de padres poseedores también de uno u otro de estos dos niveles.

Vistas en el análisis precedente varias “constelaciones” de relaciones que, a criterio de quien escribe, constituyen las más relevantes en el estudio de los

diferenciales de distribución de oportunidades entre orígenes y destinos para la movilidad educativa ascendente, surge la siguiente inquietud: ¿Cómo afectan, si es que afectan, y en qué medida, la desigualdad social sobre la desigualdad educativa en las sociedades estudiadas? Una medida que se considera adecuada para indicar el grado de desigualdad social de una sociedad es el coeficiente de Gini. Este expresa el grado de desigualdad social como desigualdad de ingresos mediante un cociente que se sitúa entre 0 (igualdad perfecta) y 1 (desigualdad perfecta). El gráfico IV presenta, por un lado, el nivel de desigualdad educativa en cada una de las cuatro sociedades estudiadas entendido como las diferencias de chances para completar estudios terciarios (ISCED 5-6) entre los/as hijos/as de padres varones poseedores del nivel educativo más bajo y los/as hijos/as de padres varones poseedores del nivel más alto. Cuanto mayor es la razón de razones —eje de las ordenadas en el gráfico— mayor es la desigualdad. Se presentan resultados para tres cohortes distintas y consecutivas. Esto imprime una lógica temporal y evolutiva a la interpretación necesaria para concluir respecto a la hipótesis. Por el otro, el gráfico resume información de la desigualdad social a partir de las variaciones promedio de crecimiento del índice de Gini per cápita expresadas en porcentajes para cada cohorte en cada sociedad. Incrementos en sus valores suponen aumentos en la desigualdad. Doto así también de carácter evolutivo a la dimensión de desigualdad social habilitando su cotejo con la educativa.

Tres son las observaciones pertinentes o a tres niveles puede leerse información relevante en el gráfico. Si se considera el panorama en su conjunto, se refrenda el hallazgo emergente en las fases previas de análisis según el cual la sociedad sueca es, la más igualitaria del grupo en términos de oportunidades educativas. Lo es en las tres cohortes consideradas. La alemana y española son las mejores exponentes de la situación inversa desde una mirada global que considera las tres cohortes. En el ejercicio de una comparación entre cohortes al interior de cada sociedad, la española es la que muestra disminución sostenida en la medida que la cohorte se hace más joven. Suecia, si bien manteniendo los niveles más bajo de desigualdad educativa en las tres cohortes, muestra lo contrario. La desigualdad aumenta hacia la cohorte más joven. Alemania y Reino Unido se caracterizan por una pauta de alternancia entre aumento y disminución aunque bien diferenciados entre sí; la primera mejora el nivel de desigualdad en la cohorte más joven, la segunda lo acentúa. Por último, y en lo relativo a la hipótesis que busco contrastar, constato que la relación entre desigualdad

educativa y desigualdad social, formulada por la rama más clásica de la literatura especializada como relación de tipo directa, no resulta consistente sobre la evidencia empírica disponible. Casos como el de Alemania o España, no se ajustan a un patrón que condiga con el enunciado "a menor desigualdad social, menor desigualdad educativa". Suecia, donde la hipótesis podría tener acogida, sólo encuentra eco en la tendencia intercohortes, pero resulta inconsistente cuando de magnitud en las variaciones se trata. Ante una disminución en la desigualdad social de 2,51% disminuye también la educativa, pero en relación no proporcional con el aumento de la desigualdad educativa ante un incremento de 0,64% en la social.<sup>6</sup>

## 5. Conclusiones

Esta tesina estudia la movilidad y la desigualdad educativa desde una perspectiva basada en modelos log-lineares, matrices de transición educativa, y análisis de correlación, "caja de herramientas" desde las que quien escribe examina la forma y grado en que los orígenes educativos influyen (y explican) los destinos educativos de la descendencia. En este sentido, son tres las estrategias metodológicas, mutuamente complementarias, que aplico en la aproximación al objeto de estudio, o lo que es lo mismo dicho en otros términos, al contraste empírico de mis hipótesis. La lógica de análisis se basa en el método comparativo y sigue las siguientes tres vías: la aplicación y comparación entre modelos de movilidad educativa origen-destino y origen-destino-cohorte (modelización); el estudio comparativo de la distribución de oportunidades (probabilidades) para la movilidad educativa ascendente; y un examen más clásico de la movilidad educativa verificando la significatividad de las relaciones entre orígenes y destinos educativos. El carácter contingente de algunos de mis hallazgos ha propiciado la integración de una cuarta vía de análisis, basada en la comparación de variables bajo la modalidad de series temporales cotejadas (gráficos V y VI).

Las conclusiones que a continuación presento se desprenden del análisis de la movilidad educativa relativa, en torno a la cual se desarrolla esta investigación. Para el caso de España, y en cuanto a la primera interrogante de investigación que planteo, concluyo la existencia de un modelo teórico (esquinas quebradas) que resulta óptimo (mejor ajuste y satisfacción de criterios) para la

---

<sup>6</sup> Son las diferencias intercohortes para los promedios del índice de Gini per cápita en Suecia. El valor 2,51% resulta de la diferencia entre las cohortes de los/as nacidos/as entre 1955-66 y los/as nacidos/as entre 1967-78 y el valor 0,67% de la de las cohortes de los/as nacidos/as entre 1967-78 y los/as nacidos/as entre 1979 y 1990.

explicación de la movilidad educativa origen-destino. En base a éste, la hipótesis de existencia de un “circuito cerrado” en la cumbre y en la base de la estructura educativa que supone a su vez la existencia de una movilidad algo estrecha, cercana a la reproducción, resulta acogible. No acojo la hipótesis que expresa la existencia de una herencia de posiciones y de una rigidez que es más alta en los niveles educativos más bajos respecto a los altos. Si bien el modelo topológico es preferible a algunos de los modelos simétricos puestos a prueba, no se confirma su bondad de ajuste.

En cuanto a la hipótesis que afirma la existencia de una estructura educativa caracterizada por la primacía de una movilidad ascendente por sobre una descendente, y sobre la base de haber encontrado un modelo simétrico que sí ajusta y uno topológico que no lo hace, resulta plausible —aunque no categórica— su acogida. Hasta aquí las conclusiones para España en base a modelos origen-destino. Cuando introduzco la dimensión temporal por medio de las cohortes, paso a responder la segunda interrogante de investigación relacionada a la detección de patrones de movilidad. En este caso puede afirmarse la existencia de una movilidad que se define por un patrón de fluidez educativa que es constante (la pauta que refleja es monótona) y variable (fluidez creciente de forma sostenida cuanto más joven se hace la cohorte). El patrón de fluidez educativa se caracteriza por su estabilidad relativa a través del tiempo, por lo que la herencia y la movilidad intercohortes son también relativamente estables, más allá de su tendencia hacia el mejoramiento de la desigualdad hacia la cohorte más joven.

La primera y segunda pregunta de investigación que formulo, vinculadas ambas al primer y segundo objetivo específico de investigación, comprende el estudio de la movilidad educativa en las CA en base a modelos explicativos origen-destino. En base a lo expuesto en el análisis, concluyo que las tres CA comparten el mismo modelo óptimo, el de esquinas quebradas. También comparten un segundo modelo (topológico) que sin llegar a ser el óptimo, resulta ajustado y satisface los dos criterios necesarios para su admisión. Todo ello sin desmedro de las diferencias que, como he demostrado, distinguen a las CA entre sí. Del mismo modo en que lo hago a nivel nacional, concluyo para las tres CA la existencia de un “circuito cerrado” en la cumbre y en la base de la estructura educativa que supone a su vez la existencia de una movilidad educativa bastante estrecha, cercana a la reproducción (educativa). Y concluyo también —aunque ahora contrariamente a lo observado a nivel nacional— la existencia de una

herencia de posiciones, y de una rigidez, que es más alta en los niveles educativos bajos que en los altos. Tanto a nivel nacional como de las tres CA de estudio, no es posible afirmar que la estructura de movilidad educativa en su comprensión global, exprese una rigidez "severa" que pueda llamar la atención del investigador; los grados de inmovilidad son relativamente laxos.

Hasta aquí las conclusiones para las CA a partir de los modelos explicativos origen-destino. Cuando introduzco la dimensión temporal por medio de las cohortes, aparecen diferencias para cada una de las CA, y de estas respecto al caso español (nivel nacional). En las tres CA la movilidad se expresa por medio de un patrón de fluidez constante y variante a través del tiempo. En este sentido, el patrón identificado para el caso de Madrid se asemeja al observado a nivel nacional en cuanto a la tendencia que expresa, más no en lo relativo a la intensidad de la fluidez intercohortes. Comunidad Valenciana constituye el caso inverso, se aproxima en intensidad de fluidez al caso nacional y se distancia del mismo en cuanto a su tendencia. En suma, Madrid muestra a diferencia de Comunidad Valencia, una pauta de fluidez intercohortes creciente y sostenida, esto es, hacia una menor desigualdad de oportunidades cuanto más joven la cohorte. Cataluña, por su parte, constituye un caso que llama la atención en la medida que las variaciones en el patrón de movilidad suponen una "transición" desde una fuerte rigidez hacia la fluidez —lo que no ocurre en las otras CA— profundizándose esta última a partir de las cohortes más jóvenes. Retomando el caso de Comunidad Valenciana, ha de concluirse la existencia de un patrón constante dotado de una variabilidad intercohortes de marcadas alternancias de aumento y disminución de fluidez. La variabilidad en esta CA se produce siempre, al igual que en Madrid pero a diferencia del caso catalán donde existe rigidez, dentro de un marco de fluidez.

Al inicio de esta tesina formulé una tercera pregunta de análisis que forma parte del *fil conducteur* de la investigación. Ella coincide con el tercer objetivo específico de investigación y se orienta hacia el conocimiento y explicación de la movilidad educativa en las tres CA de interés a partir de un análisis de las diferencias en la distribución de oportunidades para la movilidad ascendente. En adición, al objetivo se integra el interés por la constatación de cuán significativas resultan ser las relaciones entre orígenes y destinos educativos, desagregadas según género, y en seis CA como a nivel nacional. Bajo esta aproximación, Cataluña constituye la CA más igualitaria de las tres bajo estudio. En cuanto a Madrid y Comunidad Valenciana, considerados los valores de sus matrices en

conjunto, la desigualdad de oportunidades es muy parecida. Si preciso la aproximación, Madrid es menos desigual que Comunidad Valenciana. La diferencia entre ambas es igualmente pequeña.

En cuanto al análisis de verificación de significatividad en las relaciones entre orígenes y destinos educativos, bajo las diferentes desagregaciones por género, resultan en la mayoría de las CA y a nivel nacional, significativas. La hipótesis según la cual el origen educativo de la madre tiene una mayor influencia sobre los destinos educativos de la descendencia cuando se le compara con la influencia ejercida por el origen educativo del padre (Behrman y Rosenzweig, 2002; Black et al., 2003) resulta acogible en dos de las CA (Cataluña y País Vasco). En contraste, para la mayoría de las CA la evidencia empírica muestra que es el origen educativo asociado al padre el que más influye en los destinos educativos de la descendencia (en línea con los trabajos de Gang, 1996; Belzil y Hansen, 2003; y Comi, 2003). A nivel nacional puede hablarse de un equilibrio entre la influencia de los orígenes educativos de la madre y los del padre sobre los destinos educativos de la descendencia.

Tras desagregar la descendencia por género encuentro una relación más fuerte entre el nivel educativo de los padres varones y el de los hijos que la existente entre el nivel de los primeros y el de la descendencia femenina. Así sucede a nivel nacional y para todas las CA, a excepción de Andalucía. En contraste, cuando examino las relaciones entre el capital educativo de la madre y el de su descendencia diferenciada según género, es sobre el destino educativo de las hijas que la relación resulta más intensa. Y así sucede tanto a nivel nacional como en la mayoría de las CA, a excepción de Madrid. En Cataluña la diferencia de fuerza entre las relaciones es tan pequeña que han de ser pensadas como equilibradas. Entra esto en sintonía con lo señalado por Albert Verdú (1998: 119 y ss.) cuando afirma que en España el capital educativo de las madres tiende a incidir más sobre los destinos educativos de las hijas, mientras que el de los padres lo hace más sobre el de los hijos varones. En un contexto distinto Lillard y Willis (1994) llegan a idéntica conclusión. Abro la posibilidad de que la explicación a este hecho pueda vincularse a la que ofrece Behrman et al (1992: 332) en su estudio, según la cual sería el tiempo invertido por las progenitoras en el hogar el factor de incidencia crítico en la determinación del capital humano de su descendencia, impactando con mayor fuerza —en este caso— sobre el de la femenina, con frecuencia circunscripta o más relacionada al espacio privado del hogar y lo doméstico que los hijos varones. Es ésta una hipótesis emergente y de



carácter tentativo, y no una explicación taxativa, que abro con miras a posibles profundizaciones futuras que sobre movilidad educativa en España y sus CA puedan realizarse, sea que asuman esta investigación como punto de partida o de inspiración.

La cuarta pregunta de investigación que planteo conecta con el cuarto objetivo específico que consiste en conocer y explicar la naturaleza de la movilidad educativa relativa en cuatro sociedades europeas, y conecta a su vez con las hipótesis que relacionan el grado de movilidad con el carácter institucional de los sistemas de enseñanza. Concluyo el rechazo de la hipótesis que establece una mayor movilidad educativa para los sistemas estandarizados y una menor para los que muestran niveles bajos o nula estandarización. Esto rige para todas las sociedades estudiadas a excepción de Suecia, en la que existe evidencia para determinar su acogida. Dos posibles explicaciones podrían subyacer a lo que la evidencia empírica confirma (el rechazo de la hipótesis). En primer lugar, si en el sistema educativo estadounidense, conocido por sus "desigualdades salvajes" entre escuelas (Kozol, 1991), no han sido identificados efectos del modo en que se organiza la educación (estandarización) sobre la movilidad educativa, es razonable que éstas tampoco existan o que sean muy débiles en sistemas de sociedades como las aquí estudiadas (Pfeffer, 2007: 31). La explicación alternativa es que en las sociedades que estudio, exceptuando Suecia en la que sí se confirma, el control local de las instituciones educativas no necesariamente se traduzca en la existencia de desigualdades de oportunidades para la movilidad educativa ascendente entre las mismas (Ibíd.).

Por el contrario, sí acojo la hipótesis que establece mayores niveles de movilidad educativa a menores grados de estratificación. Para los casos de Suecia, España y, en menor medida, Alemania, la relación es clara. No lo es tanto en el caso de Reino Unido, pero ha de ser tenido en cuenta que se trata de un caso aún debatido en cuanto al nivel de estratificación de su sistema educativo; autores como Müller y Shavit (1998) sostienen que su sistema educativo es de baja estratificación, Kerckhoff (1996) y Kerckhoff et al. (2001) afirman lo contrario. Estos último llegando a sostener que su nivel de estratificación es incluso superior al del sistema estadounidense.

En función de la evidencia empírica y de lo que se desprende de su análisis, rechazo también la hipótesis que establece una relación de tipo directa entre niveles de desigualdad educativa y niveles de desigualdad social. La conclusión a la que arribo entra en concordancia con la que ofrece Pfeffer (2007)

en su estudio sobre movilidad educativa relativa, mientras que contrasta con la que brinda Blossfeld y Shavit (1993). ¿Puede que la movilidad educativa relativa se halle asociada si no a éste a algún otro factor macro-social? Resulta obvia la imposibilidad de considerar todo el resto de factores macro-sociales que sin ser la desigualdad social, podrían asociarse a la movilidad educativa. Ello implicaría una nueva investigación. Mi interés es por ahora más modesto. Testear un factor en concreto que se desprende de una de las hipótesis del estudio de Hega y Hokenmaier (2002) y que establece una relación de compensación entre niveles del gasto público y niveles de movilidad. Los autores establecen una relación entre nivel de movilidad educativa y los diferentes perfiles de política social y educativa. Estos perfiles se caracterizan por ser diferentes en las cuotas del gasto público general y de educación, y se corresponden con los distintos regímenes de estados de bienestar de la tipología de Esping-Andersen (1990).

A partir del análisis de movilidad educativa desarrollado, puedo concluir que Suecia (régimen socialdemócrata) es la sociedad más igualitaria en términos de oportunidades para la movilidad y al mismo tiempo es la que mayores niveles de gasto público general (gráfico V) y gasto público en educación (gráfico VI) presenta.<sup>7</sup> Alemania (conservador), que en su matriz de transiciones educativas exhibe fuertes desigualdades entre la descendencia de progenitor del nivel educativo más bajo y la que proviene de un progenitor poseedor del nivel más alto y segundo más alto, cuando de lograr completar cualquiera de los tres niveles educativos más altos se trata (ISCED 3, 4, y 5-6), es la que menos gasto público en educación como porcentaje del gasto gubernamental muestra (gráfico VI).

Entre ambos casos, que han de ser considerados como los casos "extremos" —tanto con relación al grado de desigualdad en la distribución de oportunidades para la movilidad como en el porcentaje del gasto gubernamental invertido como gasto público en educación — se ubica el del Reino Unido (liberal) y el español (familiarista), invirtiendo el primero en relación al segundo mayor porcentaje del gasto gubernamental como gasto público en educación y exhibiendo menor desigualdad en la distribución de chances para completar estudios correspondientes a cualquiera de los tres niveles más altos (ISCED 3, 4, 5-6) entre la descendencia de progenitores con el nivel educativo más bajo y la descendencia de progenitores con el más alto. La hipótesis desprendida del trabajo de Hega y Hokenmaier (2002) es, si bien con matices, acogida.

---

<sup>7</sup> Para series cronológicas más amplias de las variables presentadas en el gráfico V y gráfico VI, consúltese Tanzi y Schuknecht (2000) y Tanzi (2005).

Al desagregar por género las matrices de movilidad educativa para cada país y considerar cada una de ellas en su conjunto, lo primero que constato es la ausencia de grandes diferencias en las desventajas a las que se enfrenta la descendencia de un sexo respecto a la del otro. Aunque lejos estoy de afirmar, como lo hace Pfeffer, que la situación es la de una movilidad “de sexo ciego” (2007:19) donde prima la indiferenciación en la distribución de oportunidades para uno y otras. Desde una mirada más concreta emergen *ipso facto* las diferencias de género. Cuando esto sucede, la distribución de desventajas para completar cualquiera de los tres niveles educativos más altos en todas las sociedades —a excepción Suecia— afecta con mayor fuerza a la descendencia femenina que a la masculina, cuando ambas provienen de orígenes educativos asociados al nivel más bajo y se compara a la primera con la descendencia femenina y a la segunda con la masculina de orígenes educativos asociados al nivel más alto.

## Bibliografía

- Albert Verdú, Cecilia (1998) "La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España", *Revista Hacienda Pública Española*, Nro. Extra 1998, pp. 119-137.
- Allmendinger, Jutta. (1989) *Career Mobility Dynamics*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 169 pp. Ver especialmente "Chapter 3. The Organization of Formal and Vocational Training", pp. 45-63, y "Chapter 4. Data and Methods", pp. 71-77.
- Atkinson, Anthony B., Alan Maynard y Chris Trinder (1983) *Parents and Children: Incomes in Two Generations*. London: Heinemann, 212 pp.
- Bauman, Zygmunt. (2011) *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*. Cambridge: Polity Press, 224 pp. Ver especialmente "Chapter 3. The fate of social inequality in liquid modern times", pp. 40-51.
- Behrman Jere R., y Mark R. Rosenzweig (2002) "Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation?", *The American Economic Review*, Vol. 92, Nro. 1, pp. 323-334.
- Belzil, Christian, y Jörgen Hansen (2003) "Structural Estimates of the Intergenerational Education Correlation", *IZA Discussion Paper Series*, Nro. 973, 26 pp.
- Black, Sandra E., Paul J. Devereux, y Kjell G. Salvanes (2003) "Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital", *IZA Discussion Paper Series*, Nro. 926, 47 pp.
- Blalock, Hubert M. (1982) *Conceptualization and Measurement in the Social Sciences*. Beverly Hills (California): Sage Publications, 285 pp.
- y Ann Blalock, eds. (1968) *Methodology in Social Research*. Nueva York: McGraw-Hill, 493 pp. Ver especialmente "Chapter 1. The Measurement

Problem: A Gap between the Languages of Theory and Research”, por Hubert Morse Blalock, pp. 5-27.

Blossfeld, Hans-Peter, y Yossi Shavit (1993) "Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries", capítulo 1, pp. 1-23, en Hans-Peter Blossfeld y Yossi Shavit, eds., *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press, 396 pp.

Boado, Marcelo (2010) “Modelos de movilidad social: Una aproximación al funcionamiento de la desigualdad en ciudades del Uruguay”, pp. 81-92 en Facultad de Ciencias Sociales, *El Uruguay desde la sociología VIII*. Montevideo: Universidad de la República, 425 pp.

— (2011) *Re-revisión de análisis de tablas e introducción a modelos loglineales*. Montevideo: Mimeo, 192 pp.

Bowles, Samuel, y Herbert Gintis (1976) *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 340 pp.

— y Melissa Osborne Groves, eds. (2008) *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*. Princeton: Princeton University Press, 320 pp.

Breen, Richard (2004) *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press, 445 pp.

— y Jan Jonsson (2005) “Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 31, pp. 223-243.

— Ruud Luijkx, Walter Müller, y Reinhard Pollak (2005) "Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries", artículo preparado para el *ISA Research Committee on*

*Inequality and Mobility in Family, School, and Work (RC28) Meeting*, Los Angeles, California, 18 al 21 de Agosto, 41 pp.

Buchmann, Claudia, y Hyunjoon Park (2005) "The Institutional Embeddedness of Educational and Occupational Expectations. A Comparative Study of 12 Countries", artículo preparado para el *ISA Research Committee on Stratification (RC28) Meeting*, Los Angeles, California, 19 de Agosto, 41 pp.

Cachón Rodríguez, Lorenzo (1989) *¿Movilidad social o trayectorias de clase? Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 597 pp.

Calero, Jorge (2006) "Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias", *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas*, Nro. 83, 39 pp.

— Josep-Oriol Escardíbul, Sebastián Waisgrais, y Mauro Mediavilla (2007) *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Colección Investigación del CIDE, Nro. 176, 190 pp.

— Águeda Quiroga, Josep-Oriol Escardíbul, Sebastián Waisgrais, y Mauro Mediavilla (2008) *Sociedad desigual ¿Educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Colección Investigamos del CIDE, Nro. 7, 135 pp.

Carabaña, Julio (1999) *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria, Visor, 610 pp.

Comi, Simona (2003) "Intergenerational mobility in Europe: evidence from ECHP", *Working Papers del Dipartimento de Economia Politica e Aziendale*, Nro. 3, 29 pp.

Comrey, Andrew, y Howard Lee (1992) *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 430 pp.

- Cortés, Fernando, y Patricio Solís (2006) "Notas sobre la generación de información para estudios de movilidad social", *Estudios Sociológicos*, Vol. 24, Nro. 71, pp. 491-499.
- Checchi, Daniele, Andrea Ichino y Aldo Rustichini (1999) "More equal but less mobile? Education financing and intergenerational mobility in Italy and in the US", *Journal of Public Economics*, Vol. 74, pp. 351-393.
- Checchi, Daniele, y Luca Flabbi (2005) "Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy", *IZA Discussion Papers*, No. 2876, 63 pp.
- Chevalier, Arnaud, Kevin Denny y Dorren McMahon (2003) "A Multi-country Study of Intergenerational Educational Mobility", *ISSC Discussion Papers*, Nro. 6, 37 pp.
- Dahrendorf, Ralf (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford (California): Stanford University Press, 352 pp.
- D'Addio, Anna C. (2007) "Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review for OECD countries", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 52, 113 pp.
- Echeverría Zabalza, Javier (1999) *La movilidad social en España 1940-1991*. Madrid: ISTMO Ediciones, 791 pp.
- Erikson, Robert, y John Harry Goldthorpe (1993) *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press, 429 pp.
- (2002) "Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 16, No. 3, pp. 31-44.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 248 pp.
- (1999) *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press, 207 pp.

- Fachelli, Sandra, y Pedro López-Rodlán (2012) “Análisis de Movilidad Social”, *UAB Depòsit Digital*, Nro. 88747, 34 pp. Consultado en <http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2012/88747/ADEAnalisisMovilidadSocial.pdf>, en julio de 2012.
- Gang, Ira N. (1996) “Who Matters Most? The Effect of Parent's Schooling on Children's Schooling”, *Rutgers University Departmental Working Papers*, Nro. 199613, 13 pp. Consultado en <ftp://snde.rutgers.edu/Rutgers/wp/1996-13.pdf>, en julio de 2012.
- Glass, David (1954) *Social mobility in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 412 pp.
- Goodman, Leo A. (1972) “A General Model for the Analysis of Surveys”, *American Journal of Sociology*, Nro. 77, pp. 1035-1086
- (1979) “Simple Models for the Analysis of Association in Cross-Classifications Having Ordered Categories”, *Journal of American Statistical Association*, Nro. 74, pp. 537-552.
- Hauser, Robert (1977) “A Structural Model of the Mobility Tables”, *CDE Working Paper*, Nro. 13, 61 pp.
- (1978) “Some exploratory methods for modelling mobility tables and other cross-classified data”, *CDE Working Paper*, Nro. 19, 89 pp.
- Haveman, Robert, y Barbara Wolfe (1995) “The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings”, *Journal of Economics Literature*, Vol. 33, Nro. 4, pp. 1829-1878.
- Heckman, James, y Pedro Caneiro (2003) “Human Capital Policy”, pp. 11-239 en James Heckman y Alan Krueger, eds., *Inequality in America: What Role of Human Capital Policies?*. Cambridge: MIT Press, 384 pp.



- Hega, Gunther M. y Karl G. Hokenmaier (2002) "The Welfare State and Education. A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies", *German Policy Studies*, Vol. 2, Nro. 1, pp. 1-29.
- Hopper, Earl I. (1968) "A Typology for the Classification of Educational Systems", *Sociology*, Vol. 2, Nro. 1, pp. 29-46.
- Hout, Michael (1983) *Mobility Tables*. Beverly Hills (California): Sage Publications, 93 pp.
- y Thomas DiPrete (2004) "What we have learned: RC28'S contributions to knowledge", *SRC Working Papers*, Serie 7/2004, 53 pp.
- Instituto Nacional de Estadística (2008) *Transmisión intergeneracional de la pobreza. Resultados basados en el módulo adicional de la Encuesta de Condiciones de Vida 2005*. Madrid: INE España, 40 pp., que se puede ver en [http://www.ine.es/daco/daco42/sociales/transmision\\_g.pdf](http://www.ine.es/daco/daco42/sociales/transmision_g.pdf). Consultado en Julio 2012.
- Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns, y Stepahan Michelson (1972) *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, 399 pp.
- Johnson, Paul A. (2002) "Intergenerational dependence in education and income", *Applied Economics Letters*, Nro. 9, pp. 159-162.
- Kerckhoff, Alan C. (1996) "Building Conceptual and Empirical Bridges between Studies of Educational and Labor Force Careers", capítulo 3, pp. 37-56, en Alan C. Kerckhoff, ed., *Generating Social Stratification: Toward a New Research Agenda*. Boulder: Westview Press.
- Lorraine Bell Haney, y Elizabeth Glennie (2001) "System Effects on Educational Achievement: A British-American Comparison", *Social Science Research*, Nro. 30, pp. 497-528.

- Kozol, Jonathan (1991) *Savage Inequalities: Children in America's Schools*. New York: Crown Publishers Group, 336 pp.
- Lillard, Lee A., y Robert Willis (1994). "Intergenerational Educational Mobility. Effects of Family and State in Malaysia", *The Journal of Human Resources*, vol. 29, Nro. 4, pp. 1126-1166.
- Linz, Juan J., y Amando de Miguel (1966) "Within-nations differences and comparisons: The eight Spains", capítulo 13, pp. 267-319, en Richard L. Merrit y Stein Rokkan, eds., *Comparing Nations: The Use of Quantitative Data in Cross-National Research*. New Haven: Yale University Press, 584 pp.
- Marqu ez Perales, Ildefonso, y Manuel Herrera-Usagre (2010) " Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nro. 131, pp. 43-73.
- Martínez Celorrio, Xavier, y Antoni Marín Saldo (2011a) *Educació i Mobilitat Social a Catalunya*. Barcelona: Documents de Treball Fundació Jaume Bofill, Noviembre de 2011, 32 pp. Consultado en [http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/DT-Educacio\\_i\\_mobilitat\\_social\\_a\\_Catalunya.pdf](http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/DT-Educacio_i_mobilitat_social_a_Catalunya.pdf), en julio de 2012.
- (2011b) *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Informes Breus Fundació Jaume Bofill, Nro. 29, 85 pp. Consultado en <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/520.pdf>, en julio de 2012.
- Miguel, Jesús M. de (1998) *Estructura y Cambio Social en España*, Madrid: Alianza, 681 pp.
- (1999) "Cien Años de Investigación Sociol gica en España", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nro. 87, pp. 179-219
- Moreno, Luis, y Sebasti  Sarasa (1992) "The Spanish 'Via Media' to the Development of the Welfare State", *IESA Working Paper*, Nro. 13, 28 pp.

- Müller, Walter y Yossi Shavit (1998) "The Institutional Embeddedness of Stratification Process. A Comparative Study of Qualification and Occupations in Thirteen Countries", capítulo 1, pp. 1-48, en Yossi Shavit y Walter Müller, eds., *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press, 550 pp.
- Neckerman, Kathryn M., y Florencia Torche (2007) "Inequality: Causes and Consequences", *Annual Review of Sociology*, No. 33, 22 pp.
- OCDE (2008) "Inequality in the distribution of economic resources: How it has changed and what Governments can do about it", capítulo 11, pp. 281-308. Es parte del informe de la OECD *Growing Unequal?*. París: OECD Publications, 308 pp.
- (2008) "Intergenerational mobility. Does it offset or reinforce income inequality?" capítulo 8, pp. 203-221. Es parte del informe de la OECD *Growing Unequal?*. París: OECD Publications, 308 pp.
  - (2010) *Going for Growth 2010*. Paris: OECD Publishing, 246 pp. Ver especialmente "Chapter 5. A Family affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries", pp. 181-198.
  - (2010) *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD Publications, 21 pp.
  - (2011) *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. Paris: OECD Publishing, 400 pp.
  - (2011) *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 495 pp.
- Peraita, Carlos, y Manuel Sánchez (1998) "The Effect of Family Background on Children's Level of Schooling Attainment in Spain", *Applied Economics*, vol. 30, pp. 1327-34.

- Pfeffer, Fabian T. (2008) "Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context", *European Sociological Review*, Vol. 24, Nro. 5, pp. 543-565.
- (2007) "Intergenerational Educational Mobility in Comparative Perspective: Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context", *CDE Working Papers*, Nro. 9, 66 pp.
- Piketty, Thomas (2003) "The Impact of Divorce on School Performance: Evidence from France, 1968-2002", *CEPR Discussion Papers*, Nro. 4146, 47 pp.
- Powers, Daniel y Yu Xie (2008) *Statistical Methods for Categorical Data Analysis*. Bingley (United Kingdom): Emerald Group Publishing, 317 pp.
- Raftery, Adrian E. (1995) "Bayesian Model Selection in Social Research", *Sociological Methodology Review*, Nro. 25, pp. 111-163.
- Rodríguez Osuna, Jacinto (1991) *Métodos de muestreo*. Madrid: Cuadernos Metodológicos del CIS, Nro. 1, 115 pp.
- Sánchez Carrión, Javier (1984) "Análisis de Tablas de Contingencia: Modelos Lineales Logarítmicos", pp. 267-294 en Javier Sánchez Carrión, ed., *Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 331 pp.
- Sánchez Hugalde, Adriana (2004) "Movilidad intergeneracional de ingresos y educativa en España 1980-1990", *IEB Working Papers*, Nro. 1, 26 pp.
- Schütz, Gabriela, Heinrich Ursprung y Ludger Woessmann (2005) "Education Policy and Equality of Opportunity", *IZA Discussion Paper*, No. 1906, 43 pp.
- Stevenson, David L. y David Baker (1991) "State Control of the Curriculum and Classroom Instruction", *Sociology of Education*, Nro. 64, pp. 1-10.

- Tanzi, Vito (2005) "The Economic Role of the State in the 21st Century", *Cato Journal*, Vol. 25, Nro. 3, pp. 617-638.
- y Ludger Schuknecht (2000) *Public Spending in the 20th Century: A Global Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 308.
- Torche, Florencia (2005) "Unequal But Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective", *American Sociological Review*, Vol. 70, pp. 422-450.
- Xie, Yu (1992) "The Log-Multiplicative Layer Effect Model for Comparing Mobility Tables", *American Journal of Sociology*, Nro. 57, pp. 380-395.
- Vallet, Louis-André (2004) "The dynamics of inequality of educational opportunity in France: Change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908-1972)", artículo preparado para el *ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28) Spring Conference*, Neuchâtel, Switzerland, 7 al 9 de Mayo, 53 pp.
- (2001) "Forty Years of Social Mobility in France: Change in Social Fluidity in the Light of Recent Models", *Revue Française de Sociologie*, Vol. 42, pp. 5-64.
- Wilkinson, Richard, y Kate Pickett (2009) *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press, 333 pp. Ver especialmente "Chapter 8. Educational Performance", pp. 103-118, y "Chapter 12. Social Mobility: Unequal Opportunities", pp 157-292.
- Zimmer, Annette y Stefan Toepler (1996) "Cultural Policies and the Welfare State: The Cases of Sweden, Germany, and the United States", *Journal of Arts Management, Law, and Society*, Vol. 26, Nro. 3, pp. 167-193.

## Anexo

Tabla 1.  
Modelos España

Modelo	L <sup>2</sup>	Grados de libertad	Sig.	BIC	Pseudo R <sup>2</sup>	Índice de disimilitud	L <sup>2</sup> (S)	Sig. L <sup>2</sup> (S)
<b>Origen y Destino</b>								
Saturado [O D]	0,000	0	1,000	0,00	100,0%	0,0%	-	-
Independencia [O] [D]	480,951	16	0,000	363,04	0,0%	19,9%	-	-
Cuasi-independencia	79,303	11	0,000	-1,76	83,5%	9,5%	-	-
Esquinas	10,538	7	0,160	-41,05	97,8%	4,3%	-	-
Topológico	40,183	12	0,000	-48,25	91,6%	4,4%	-	-
<b>Origen, Destino y Cohorte</b>								
Saturado [O D C]	0,000	0	1,000	0,00	100,0%	0,0%	0,000	1,000
Independencia condicional [O C] [D C]	401,098	96	0,000	-306,38	0,0%	15,5%	146,946	0,000
Fluidez constante [O D] [O C] [D C]	60,397	80	0,950	-529,17	84,9%	3,8%	76,727	0,582
Unidiff	78,700	90	0,800	-584,56	80,4%	4,0%	88,113	0,536

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010

Tabla 2.  
Parámetros Phi (Unidiff)

Cohorte	Parámetros
	España
Nacidos hasta 1930	1.000
Nacidos entre 1931 – 1942	0.770
Nacidos entre 1943 – 1954	0.788
Nacidos entre 1955 – 1966	0.859
Nacidos entre 1967 – 1978	0.640
Nacidos entre 1979 – 1990	0.577

Fuente: Elaboración propia a partir de la European Social Survey, 2010.

Tabla 3.  
Razón de razones España

España			Nivel educativo del hijo/a				
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos hasta 1930	248	124	124	16	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		62	124	124	16	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		62	124	124	16	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		62	62	124	8	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos entre 1931 – 1942	107	125	31	10	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		18	125	16	10	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		18	250	16	10	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		9	31	4	5	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos entre 1943 – 1954	162	19	14	6	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		6	19	14	3	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		12	5	2	1	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		8	13	5	2	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos entre 1955 – 1966	157	24	5	5	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		21	6	10	2	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		16	12	5	1	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		8	8	4	2	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos entre 1967 – 1978	62	13	38	1	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		8	4	1	1	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		9	11	5	1	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		9	4	10	4	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1
Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	Nacidos entre 1979 – 1990	36	12	9	2	1
	Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)		4	8	1	1	1
	Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)		7	3	3	1	1
	Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)		6	4	3	3	1
	Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)		1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Tabla 4.  
Comunidades

Modelo		L <sup>2</sup>	Grados de libertad	Sig.	Pseudo R <sup>2</sup>	Índice de disimilitud	L <sup>2</sup> (S)	Sig. L <sup>2</sup> (S)
Cataluña	Saturado [O D]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	-	-
	Independencia [O] [D]	86,955	16	0,000	0,0%	24,0%	-	-
	Cuasi-independencia	15,240	11	0,172	82,5%	12,4%	-	-
	Esquinas	4,000	7	0,788	95,4%	7,6%	-	-
	Topológico	12,145	12	0,434	86,0%	7,1%	-	-
	Saturado [O D C]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	0,000	1,000
	Independencia condicional [O C] [D C]	105,024	96	0,248	0,0%	21,9%	97,504	0,437
	Fluidez constante [O D] [O C] [D C]	42,877	80	1,000	59,2%	11,4%	73,813	0,673
	Unidiff	47,000	90	1,000	55,2%	11,4%	82,833	0,691
Madrid	Saturado [O D]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	-	-
	Independencia [O] [D]	82,840	16	0,000	0,0%	21,7%	-	-
	Cuasi-independencia	22,848	11	0,019	72,4%	13,2%	-	-
	Esquinas	9,488	7	0,219	88,5%	9,2%	-	-
	Topológico	15,732	12	0,204	81,0%	7,2%	-	-
	Saturado [O D C]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	0,000	1,000
	Independencia condicional [O C] [D C]	112,831	96	0,116	0,0%	22,4%	98,805	0,401
	Fluidez constante [O D] [O C] [D C]	48,820	80	0,998	56,7%	11,3%	74,803	0,643
	Unidiff	44,800	90	0,000	60,3%	9,4%	82,467	0,701
Comunidad Valenciana	Saturado [O D]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	-	-
	Independencia [O] [D]	62,503	16	0,000	0,0%	21,0%	-	-
	Cuasi-independencia	23,246	11	0,016	62,8%	15,4%	-	-
	Esquinas	4,341	7	0,740	93,1%	11,6%	-	-
	Topológico	11,028	12	0,526	82,4%	5,8%	-	-
	Saturado [O D C]	0,000	0	1,000	100,0%	0,0%	0,000	1,000
	Independencia condicional [O C] [D C]	83,681	96	0,811	0,0%	20,9%	93,944	0,540
	Fluidez constante [O D] [O C] [D C]	32,670	80	1,000	61,0%	10,8%	72,102	0,723
	Unidiff	38,700	90	1,000	53,8%	11,7%	81,440	0,729

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010

Tabla 5.  
Parámetros Phi (Unidiff)

Cohorte	Parámetros		
	Cataluña	C. Valenciana	Madrid
Nacidos hasta 1930	1.000	1.000	1.000
Nacidos entre 1931 – 1942	1.579	593	504
Nacidos entre 1943 – 1954	1.320	883	479
Nacidos entre 1955 – 1966	1.231	362	387
Nacidos entre 1967 – 1978	799	623	263
Nacidos entre 1979 – 1990	284	855	63

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Tabla 6.  
Comunidades

Coeficiente	Cocientes		
	Cataluña	C. Valenciana	Madrid
Gamma de Goodman	0,724	0,718	0,604
Tau-b de Kendall	0,465	0,451	0,416

Fuente: Elaboración propia en base a la ESS, 2010.



Tabla 7.  
Razón de razones Comunidades

Comunidades			Nivel educativo del hijo/a				
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
Cataluña	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	15	9	4	3	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	5	9	4	2	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	9	9	4	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	10	14	8	4	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Madrid	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	97	30	27	3	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	15	12	4	5	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	13	6	2	1	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	12	3	8	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Comunidad Valenciana	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	100	39	34	2	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	9	20	4	2	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	9	39	8	2	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	12	7	3	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Tabla 8.  
Razón de razones Países.

Países			Nivel educativo del hijo/a				
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
España	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	706	169	155	25	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	51	49	16	5	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	23	18	9	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	15	11	9	6	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Alemania	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	319	136	35	4	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	306	296	95	19	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	45	57	61	9	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	4	8	9	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Reino Unido	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	406	130	70	20	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	109	65	60	29	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	10	5	5	4	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	16	8	6	7	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Suecia	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	54	19	8	3	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	12	8	4	1	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	12	7	10	1	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	52	18	34	15	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Tabla 9.  
Razón de razones Países. Hijos varones.

Países			Nivel educativo del hijos varones				
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
España	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	373	81	57	9	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	32	12	4	1	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	55	35	21	5	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	19	10	11	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Alemania	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	61	43	8	1	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	61	97	20	3	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	21	32	34	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	6	21	21	8	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Reino Unido	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	115	56	23	9	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	30	25	15	16	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	11	4	6	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	43	20	9	19	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Suecia	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	160	35	14	8	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	25	11	4	1	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	9	6	8	0	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	56	12	29	20	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

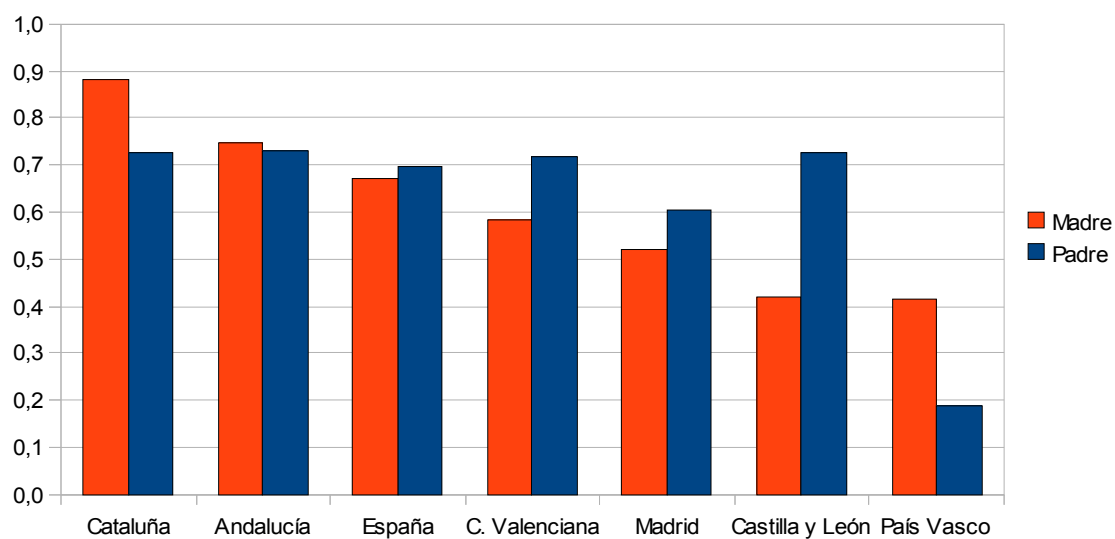
Tabla 10.  
Razón de razones Países. Hijas.

Países			Nivel educativo de las hijas				
			ISCED 5-6	ISCED 4	ISCED 3	ISCED 2	ISCED 0-1
España	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	338	87	104	16	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	40	87	28	12	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	12	12	5	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	12	13	8	6	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Alemania	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	294	95	11	4	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	67	118	18	4	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	4	24	12	4	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	1	7	3	2	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Reino Unido	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	654	148	101	22	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	180	80	107	27	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	9	6	5	4	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	12	6	6	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1
Suecia	Nivel educativo del padre	Educación terciaria completa (ISCED 5-6)	16	9	3	1	1
		Educación post-secundaria no-terciaria completa (ISCED 4)	6	5	3	1	1
		Nivel superior del secundario completo (ISCED 3)	12	8	8	3	1
		Nivel inferior del secundario completo (ISCED 2)	20	10	12	5	1
		Nivel por debajo del nivel inferior del secundario (ISCED 0-1)	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la European Social Survey, 2010.

Gráfico I.

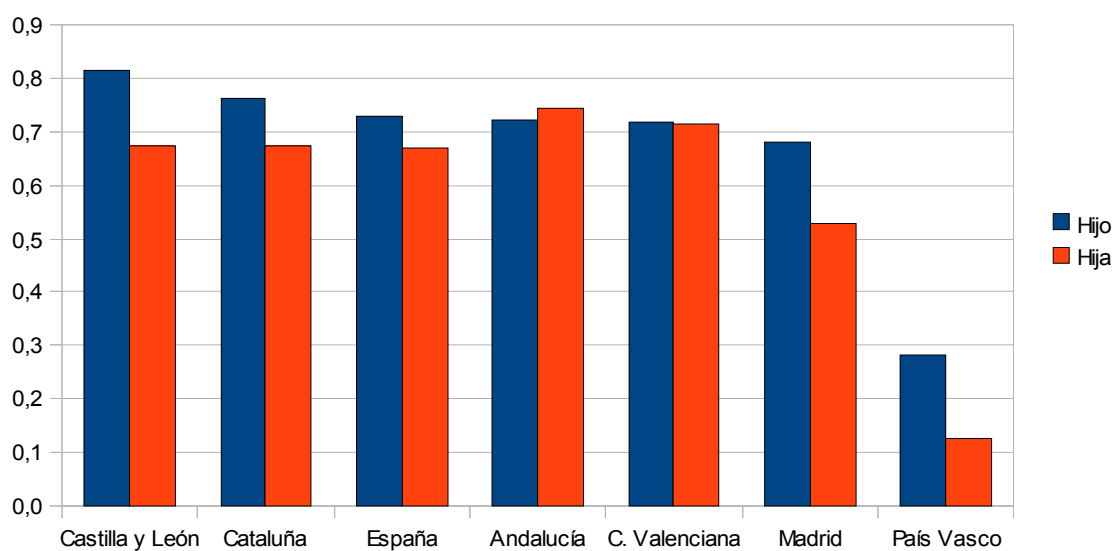
Correlaciones entre el nivel educativo de los padres y las madres y el nivel educativo de los hijos/as



Fuente: Elaboración propia en base a la ESS, 2010, y Calero, 2008.

Gráfico II.

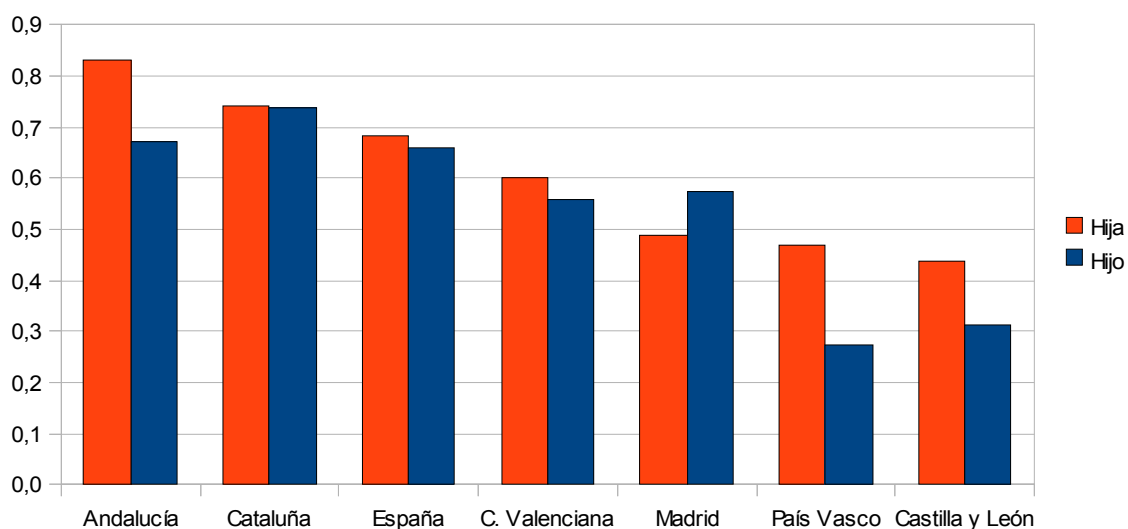
Correlaciones entre nivel educativo de los padres varones y el nivel educativo de los hijos y las hijas



Fuente: Elaboración propia en base a la ESS, 2010, y Calero, 2008.

Gráfico III.

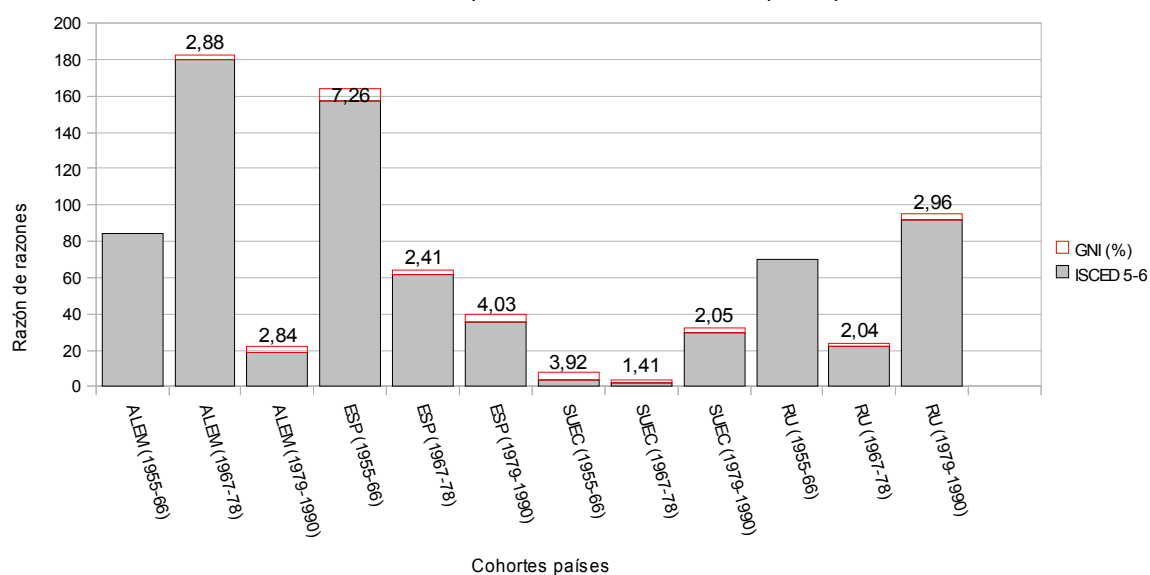
Correlaciones entre nivel educativo de las madres y el nivel educativo de los hijos y las hijas



Fuente: Elaboración propia en base a la ESS, 2010, y Calero, 2008.

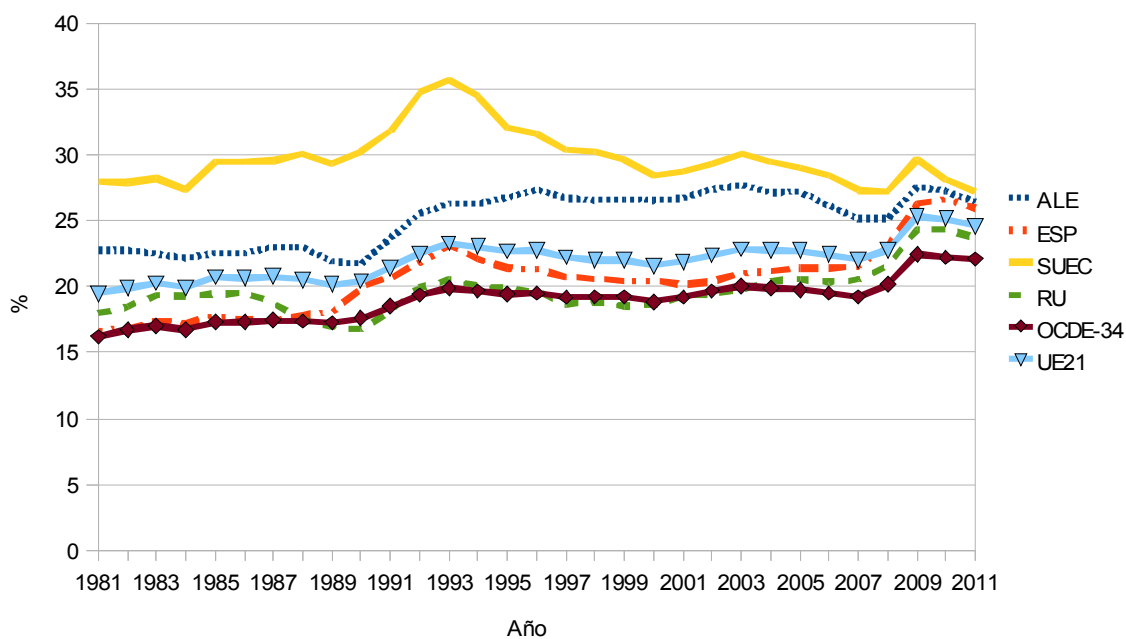
Gráfico IV.

Probabilidades en el nivel educativo más alto (ISCED 5-6) para hijos/as de padres con nivel ISCED 5-6 respecto a hijos/as de padres con nivel ISCED 0-1 según cohorte y crecimiento anual promedio del índice de Gini per capita



Nota: Sin datos disponibles para la cohorte más antigua en Alemania y Reino Unido.  
Fuente: Elaboración propia en base a la ESS, 2010, y bases de datos del Banco Mundial.

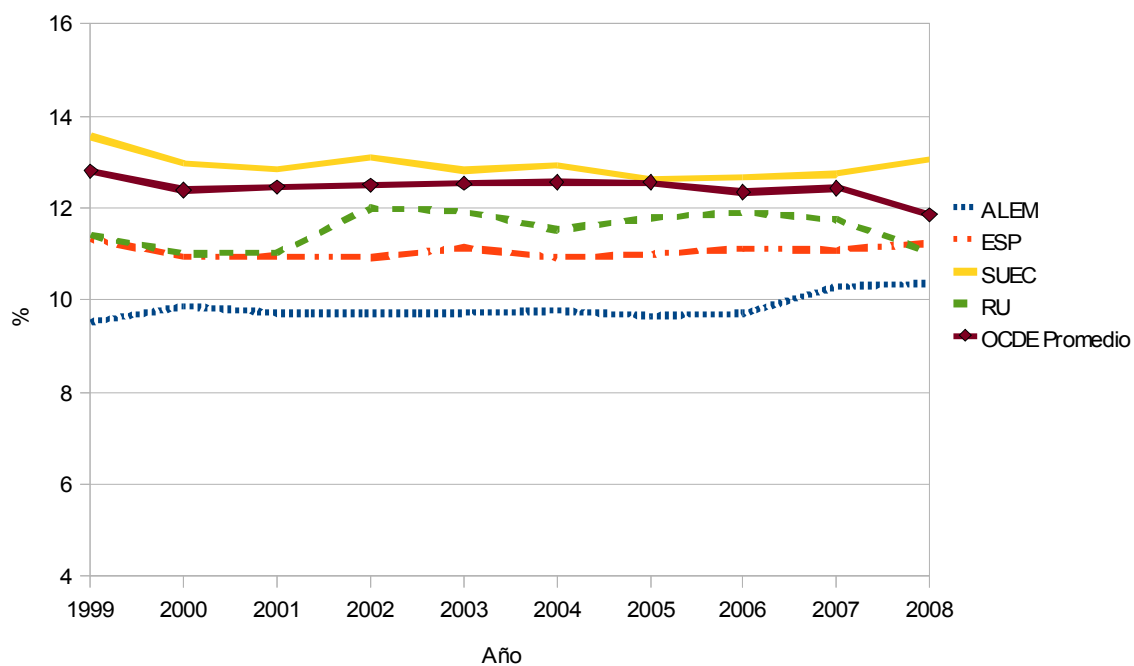
Gráfico V.  
Gasto público social como porcentaje del total del PBI 1981-2011  
Selección de países de la OCDE



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos SOCX de la OCDE ([www.oecd.org/els/social/expenditure](http://www.oecd.org/els/social/expenditure))

Gráfico VI.

Gasto público en educación como porcentaje del total del gasto gubernamental 1999-2008  
Selección de países de la OCDE



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos WDI del Banco Mundial (<http://data.worldbank.org>)

Tabla 11.  
Selección de países PISA según nivel de estandarización y estratificación

Estandarización	Estratificación		
	Baja	Media	Alta
Baja	Canadá, <b>España</b> , <b>Reino Unido</b>	Bélgica, Eslovenia	
Alta	Dinamarca, Finlandia, Noruega, <b>Suecia</b>	Hungría, Polonia, Francia	<b>Alemania</b> , Austria, Países Bajos

Nota: En negrita los países bajo estudio.

Fuente: Elaboración propia basada parcialmente en Müller y Shavit, 1998, Buchmann y Park 2005, y Pfeffer 2007.