

Expansión del sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España*

FABRIZIO BERNARDI** Y MIGUEL REQUENA***

RESUMEN

¿Ha ido la expansión del sistema educativo en España de la mano de una reducción de la desigualdad de oportunidades educativas de ciudadanos de diferentes orígenes sociales? De acuerdo con los datos y argumentos que se exponen en este artículo, la respuesta es afirmativa. A medida que avanzaba el siglo XX, las cohortes de nacidos de padres pertenecientes a todas las clases sociales han obtenido claras ganancias en logro educativo, tanto más significativas cuanto más baja la clase social. La tradicional ventaja educativa de las clases más acomodadas se ha reducido, mientras que las clases trabajadoras han visto cómo su desventaja relativa a otras clases en cuanto al acceso a niveles de enseñanza secundaria y universitaria se acortaba sustancialmente. Este doble éxito educativo –la expansión del sistema y la reducción de las diferencias entre individuos de diferentes orígenes sociales a la hora de acceder a títulos de enseñanza obligatoria y post-obligatoria– sólo se percibe con claridad si se analizan las dos evoluciones por separado, como se hace en este artículo.

1. INTRODUCCIÓN

Un importante cuerpo de investigación empírica muy rigurosa desde el punto de vista metodológico ha mostrado de forma concluyente que los

* Este artículo está basado en una investigación, realizada por los autores en 2006-2007 y patrocinada por la Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS), sobre la desigualdad de oportunidades educativas en España.

** Profesor de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (fbernardi@poli.uned.es).

*** Catedrático de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (mrequena@poli.uned.es).

procesos de expansión de los sistemas educativos no necesariamente implican –ni en términos lógicos, ni en términos empíricos– una correspondiente disminución de la desigualdad de oportunidades educativas para individuos procedentes de diferentes orígenes sociales¹. Esto significa que la espectacular expansión educativa que ha tenido lugar durante el siglo XX en las sociedades desarrolladas –y de la que el caso español es un buen ejemplo (Requena y Bernardi, 2005)– es, en principio, compatible con cambios de sentido opuesto y tendencias diversas de evolución de las oportunidades educativas diferenciales de distintos segmentos sociales. En efecto, ya hace casi treinta años que Mare (1981) demostró de forma muy convincente² que la estratificación educativa consta de dos dimensiones conceptualmente independientes que es necesario delimitar en beneficio de la precisión analítica. Por un lado, hay que contar con la dispersión de la distribución de la escolarización; por otro, se debe tener en cuenta el hecho de que, dada una determinada dispersión de la distribución de los títulos escolares, ciertos segmentos sociales pueden alcanzar un logro educativo mayor que otros; es decir, se debe contar con el mayor o menor grado de asociación entre el nivel educativo alcanzado y el origen social. Ambas dimensiones pueden experimentar cambios en el tiempo de sentido contrario. Cabe así que el nivel

¹ Véase, por ejemplo, Mare, 1980 y 1981; Breen y Jonsson, 2005; Jonsson, 1996; Rafferty y Hout, 1993; Walters, 2000.

² Como señalan Breen y Jonsson (2005), los nuevos modelos de análisis de la desigualdad de oportunidades educativas encontraron su forma más popular y rigurosa desde el punto de vista estadístico en el influyente trabajo de Mare.

educativo agregado de una población termine siendo más o menos amplio, con independencia de que el acceso a los diferentes grados educativos obedezca o no a criterios de adscripción (a una clase social). Y, a la inversa, incluso si el nivel educativo agregado de una población no varía en el tiempo, los criterios por los cuales ciertos segmentos sociales reciben más educación que otros pueden cambiar de forma considerable. De acuerdo con esta importante precisión, desde los años ochenta en adelante los estudios sobre la desigualdad de oportunidades educativas tienden a evitar confundir ambas dimensiones y a tratar de separar los cambios de las distribuciones marginales –que miden la expansión de los sistemas educativos– de los cambios en la asociación subyacente entre origen social y logro educativo –que miden la desigualdad de oportunidades educativas– (Goldthorpe, 2000: 167).

Por lo que se refiere al segundo elemento, varias han sido las hipótesis que se han propuesto para interpretar el cambio en el tiempo de la desigualdad de oportunidades educativas. En términos cronológicos, se puede decir que la investigación pionera de la desigualdad de oportunidades educativas –desarrollada sobre todo en los Estados Unidos por los estudiosos de la influencia de la clase o el estatus de origen en el logro ocupacional– apuntó a una disminución gradual, pero sostenida de la misma a medida que los procesos de industrialización y modernización se desarrollaban y los sistemas educativos se expandían. El acceso masivo de amplias capas de la población a títulos y niveles educativos que tradicionalmente les habían estado vedados habría hecho disminuir sensiblemente la desigualdad de oportunidades educativas, convirtiendo así la educación en un factor de logro basado en el mérito y el talento personal y, por ende, en un criterio de estratificación social no basado en la clase de origen. Contra esta visión optimista de las sociedades industriales se alzaron los estudiosos (fundamentalmente) europeos de la estratificación, que criticaron desde posiciones teóricas marxistas o weberianas la hipótesis de la “sociedad industrial”, y fueron alumbrando la idea de que la desigualdad de oportunidades educativas persistía en el tiempo, incluso en las sociedades que habían experimentado la expansión del sistema educativo³.

En los últimos años, la sociología de la estratificación ha hecho un meritorio esfuerzo por contrastar estas hipótesis (Breen y Jonsson, 2005). Cabe

³ Véase Hout y DiPrete (2004) para una revisión histórica.

mencionar a este respecto, por su carácter innovador, la investigación comparada sobre las pautas de variación de las desigualdades educativas realizada a principios de los años noventa por Shavit y Blossfeld (1993) y sus colaboradores, que propusieron la llamada tesis de la “persistencia de la desigualdad”. Posteriormente, otros estudios han puesto en tela de juicio la tesis de la persistencia y han apuntado a una reducción parcial de la desigualdad de oportunidades educativas a lo largo del tiempo para el caso de Alemania, Francia, Italia y probablemente Noruega⁴. La conclusión de estos estudios es que, probablemente, muchas de las sociedades desarrolladas comparten una cierta tendencia a la reducción de la desigualdad de oportunidades educativas y al debilitamiento en el tiempo de la asociación entre origen social y logro educativo, aunque haya excepciones como Irlanda y los Estados Unidos⁵. Finalmente, otra investigación comparada más reciente ha encontrado que la desigualdad de oportunidades educativas ha decrecido durante la segunda mitad del pasado siglo xx en seis de los ocho países europeos incluidos en el análisis (a saber: Gran Bretaña, Polonia, Alemania, Suecia, Países Bajos y Hungría), mientras en Irlanda e Italia, en cambio, se ha registrado una persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas⁶.

Como señalan Breen y Jonsson (2005), las evidencias que nos suministran estas investigaciones no están exentas de ambigüedad, aunque sólo sea por la heterogeneidad de las clasificaciones del origen social utilizadas en las bases de datos nacionales, así como por la propia forma de entender y operacionalizar en cada caso la desigualdad de oportunidades educativas: los distintos estudios extraen conclusiones diversas sobre las desigualdades de acceso a niveles educativos diferentes; conclusiones que resulta difícil convertir en generalizaciones de alcance. A su vez, el acceso a niveles educativos que son nominalmente equivalentes en varios países puede tener un significado social distinto en cada uno de ellos. Un factor adicional que lastra las comparaciones entre países es la disparidad de técnicas y métodos de análisis a los que recurren los diferentes estudios.

⁴ Sobre Alemania, Henz y Maas (1995), Jonsson (1996), Müller y Haun (1994); sobre Francia, Vallet (2004); sobre Italia, Shavit y Westerbeek (1998); sobre Noruega, Lindbekk (1998).

⁵ Sobre Irlanda, Breen y Whelan (1993), Whelan y Layte (2002); sobre los Estados Unidos, Hout y Dohan (1996), Mare (1993).

⁶ Estudio recogido en Breen *et al.*, (2005).

Sin olvidar estas ambigüedades y limitaciones, en este trabajo abordamos el problema de la evolución de las desigualdades educativas en un caso como el español, que no ha sido incluido en las comparaciones internacionales sistemáticas que se han llevado a cabo hasta la fecha. Para abordar el caso español comenzaremos entonces por (1) estudiar la asociación básica entre nivel educativo y origen socioeconómico, para a continuación analizar (2) el cambio en las distribuciones marginales del nivel educativo que se ha producido como consecuencia de la expansión del sistema educativo, (3) la expansión educativa de las distintas clases sociales y (4) el cambio de la desigualdad de oportunidades educativas. En un último epígrafe, presentaremos las principales conclusiones de este trabajo.

2. LA ASOCIACIÓN ENTRE NIVEL EDUCATIVO Y ORIGEN SOCIOECONÓMICO

El punto de partida de nuestro estudio sobre la evolución en el tiempo de la desigualdad de oportunidades educativas en España es precisamente que existe una asociación entre el logro educativo de las personas y su procedencia social y que, por lo tanto, se dan diferenciales clasistas en el logro educativo que son considerables, relevantes y posiblemente persistentes en el tiempo. El origen de esa asociación, cuya existencia permite hablar de la educación como un factor fundamental de estratificación social en las sociedades modernas, es bastante obvio: diferentes sectores sociales pugnan por situar a sus hijos en las mejores condiciones posibles respecto de los bienes socialmente valorados que, a la larga, van a determinar sus oportunidades vitales. La educación es, sin ningún género de dudas, uno de esos bienes socialmente valorados que amplía de modo muy notable el rango de las oportunidades vitales de quienes han accedido a ella y tienen las credenciales correspondientes y, por lo mismo, se convierte de forma casi automática en uno de los objetos de esa competencia entre distintos segmentos o clases sociales. De este modo, la educación constituye una de las principales estrategias de reproducción—esto es, de mantenimiento de la posición— social de las familias (Carabaña, 1993).

Puesto que históricamente la educación formal ha sido un bien escaso (tanto más escaso en realidad cuanto más avanzado el nivel; tanto más escaso, por tanto, cuanto mayor capacidad de determinar las oportunidades vitales de individuos

y grupos), ha sido también un recurso por el que competían distintos segmentos sociales. Y, en la medida en que esa competencia se desarrollaba en condiciones desiguales, con cada segmento social relevante dotado de una cantidad diferente de medios para afrontarla, su resultado ha consistido en que los títulos educativos resultaran desigualmente distribuidos entre las diferentes clases sociales. Distintos enfoques y teorías han pretendido explicar los mecanismos que producen los contrastados diferenciales clasistas de logro educativo en las sociedades avanzadas, caracterizadas por una expansión sin precedentes de sus sistemas educativos. Cabe aquí mencionar desde las teorías culturalistas de la reproducción, que consideran el sistema educativo como una macro-agencia de control social, y hacen intervenir en la explicación la desigual distribución por clase de las preferencias culturales de las familias de distinto origen social respecto de la educación⁷, hasta los enfoques de la acción racional, que analizan los diferenciales clasistas de logro educativo como un producto de los distintos cálculos de costes y beneficios (recursos, oportunidades y limitaciones) que hacen las familias situadas en diferentes posiciones del sistema de estratificación⁸.

Aquí no nos podemos detener en los méritos y deméritos de esos distintos enfoques, evaluados de forma sobresaliente por Goldthorpe (2000) en su brillante aplicación de la teoría de la acción racional a la explicación de la persistencia de los diferenciales educativos en el contexto contemporáneo de ampliación generalizada de la provisión de enseñanza y expansión de los sistemas educativos. En cualquier caso, y con independencia del enfoque explicativo que cada uno prefiera, el hecho de partida que hay que establecer es esa asociación entre el logro educativo y la procedencia social. Establecerla permitirá evaluar el alcance de los diferenciales clasistas de logro educativo característicos de la sociedad española. Sólo una vez evaluados para el caso español esos diferenciales, se podrá proceder a analizar su evolución en el tiempo y a determinar el sentido de su tendencia de cambio. Para calcular esos diferenciales y analizar su cambio se dispone de una fuente como la Encuesta Sociodemográfica (ESD) que, como es conocido, se realizó en 1991 por el Instituto Nacional de Estadística a una muestra de más de 150.000 españoles, y contiene información muy detallada sobre la posición socioeconómica de los padres de los entrevistados.

⁷ Véanse Bourdieu y Passeron (1970), Bowles y Gintis (1985) y Willis (1988).

⁸ Véase, por ejemplo, Boudon (1983).

CUADRO 1

NIVEL DE ESTUDIOS Y AÑOS DE ESTUDIO POR CLASE DE ORIGEN DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966

Clase de origen	Nivel de estudios				Total	Años de estudios
	Elemental	Obligatoria	Secundaria	Universitaria		
De servicio	21,0	15,7	25,0	38,3	100	12,7
Cuello blanco	34,5	20,6	23,5	21,5	100	10,6
Pequeña burguesía urbana	60,6	17,5	12,0	9,9	100	7,9
Pequeña burguesía rural	79,9	9,3	5,6	5,2	100	5,9
Trabajadores urbanos	60,4	19,0	13,7	6,8	100	7,7
Trabajadores rurales	87,1	8,0	3,0	1,9	100	4,4
Total	63,9	14,8	11,6	9,7	100	7,4
	$\chi^2 = 43843, p = 0,000$		$V = 0,263, p = 0,000$			
Años de estudio	4,8	9,2	12,8	17,0	7,4	

Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

A esos efectos, el cuadro 1 muestra la distribución cruzada de las dos variables básicas de este estudio, clase de origen y nivel educativo, además del número medio de años de estudio completado por los españoles, de cada clase de origen y nivel educativo, nacidos entre 1920 y 1966⁹. La clase de origen se codifica, como es usual en estos casos, de acuerdo con la ocupación del padre y de la madre del individuo en cuestión cuando éste tenía dieciséis años. Cuando los padres del entrevistado estaban ambos ocupados en diferentes ocupaciones, se imputa la clase de origen que corresponde a la de mayor rango de los dos, de acuerdo con el llamado criterio de "dominancia". La codificación de las clases sigue una variante de la bien conocida clasificación Goldthorpe/CASMIN¹⁰, adaptada a las sociedades sudeuropeas para tener en cuenta

⁹ Al trabajar con la Encuesta Sociodemográfica, se ha fijado el límite inferior de la población seleccionada en la cohorte de 1920 para poder contar con un tamaño de muestra suficiente que permita estimar con cierta comodidad los modelos propuestos, así como para tratar de minimizar los efectos selectivos de la mortalidad entre los entrevistados de más edad de la encuesta. Situar el límite superior en la cohorte nacida en 1966 es casi obligado si se tiene en cuenta que la Encuesta Sociodemográfica se realizó en 1991 y que los nacidos con posterioridad a 1966 –con menos de 25 años en 1991– pudieran no haber tenido por entonces el tiempo suficiente para concluir sus estudios universitarios.

¹⁰ Tal y como se presenta en Breen et al. (2005), cuadro 1.1.

de forma adecuada la importancia del sector agrario, que fue muy relevante hasta los años sesenta.

El esquema que se va a utilizar distingue seis clases, de acuerdo con los siguientes criterios de clasificación: (1) la *clase de servicio* corresponde a las clases I y II de los esquemas de Goldthorpe e incluye tres subclases –empresarios, directivos y profesionales– divididas por el tipo de relación de empleo: los empresarios son empleadores, los directivos son empleados y los profesionales son trabajadores autónomos; (2) los *trabajadores de cuello blanco*, esto es, los asalariados no manuales, corresponden a las clases IIIa y IIIb del esquema de Goldthorpe y a la clase III del esquema CASMIN (excluidos los trabajadores no manuales sin cualificación que aquí incluimos en la clase trabajadora urbana); (3) la *pequeña burguesía urbana* comprende a los pequeños empresarios no agrarios (hasta quince empleados) y a los trabajadores autónomos, y corresponde a las clases IVa y IVb del esquema de Goldthorpe (IVab del esquema CASMIN); (4) la *pequeña burguesía agrícola* incluye tanto a los pequeños propietarios agrícolas con empleados como a los agricultores autónomos, y corresponde a la clase IVc del esquema de Goldthorpe; (5) la *clase trabajadora urbana* comprende a los trabajadores manuales con y sin cualificación y a los trabajadores no manuales sin cualificación y se corresponde con las clases V, VI y VIIa del esquema de Goldthorpe, así como con las clases V+VI y VIIa del esquema CASMIN; (6) por último, los *obreros del campo* se corresponden con la

clase VIIIb tanto del esquema de Goldthopre como del CASMIN.

Por lo que se refiere a la educación, el nivel educativo se define como el título escolar más alto alcanzado por un individuo, y se codifica como una variable ordinal con cuatro categorías. A los efectos de este estudio, y con el fin de lograr una clasificación operativa que a la vez sea significativa y no implique una gran pérdida de información, se ha tenido en cuenta: a) el número de años de escolarización requeridos para completar un determinado nivel educativo; y b) si se trata de un título terminal o permite una ulterior progresión en el sistema educativo. De acuerdo con tales criterios, la variable "educación" se desglosa en los cuatro niveles siguientes: (1) *enseñanza elemental*, que incluye a los analfabetos, a los entrevistados sin escolarización que saben leer y escribir, a aquellos con algún año de escolarización, a quienes terminaron la enseñanza primaria y a quienes completaron hasta cinco años de la enseñanza general básica I (de los seis a los diez años de edad); (2) *enseñanza obligatoria*, que comprende a los individuos que han terminado la educación obligatoria, es decir, el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Se incluyen en este nivel a quienes completaron tres años más de educación y terminaron la enseñanza general básica II o, antes de 1970, el bachillerato elemental, así como a quienes permanecieron más años (dos o tres) en el sistema educativo para cursar estudios de formación profesional sin acceso directo a la formación universitaria (FP I); (3) *enseñanza secundaria*: se incluyen en este nivel a todos aquellos que completaron los cursos y consiguieron un título de educación secundaria, tanto si ésta estaba orientada a la formación académica superior (BUP o, antes de 1970, bachillerato superior; y COU o, antes de 1970, PREU), como si se dirigía a la formación ocupacional (FP II); (4) *enseñanza universitaria*, que engloba a todos los egresados universitarios y comprende tanto los títulos universitarios de grado medio (tres años) como superior (cinco o más años)¹¹.

Las dos medidas de asociación para variables de tipo nominal seleccionadas ponen de manifiesto que, efectivamente, las distribuciones del nivel de estudios y la clase de origen no son independientes. Tanto el valor de χ^2 (43.843) como el de la V de Cramer (0,263), que ajusta el primero por el

¹¹ Traducidos al esquema educativo del proyecto CASMIN (tal y como se presenta en Breen, 2004: cuadro 1.2), estos cuatro niveles son: enseñanza elemental = 1a + 1b; enseñanza obligatoria = 1c; enseñanza secundaria = 2a + 2b + 2c_gen + 2c_voc; y enseñanza universitaria = 3a + 3b.

tamaño de la muestra utilizada, son estadísticamente significativos y, en consecuencia, permiten rechazar la hipótesis nula de independencia entre la procedencia social y el logro educativo. Dicho en otros términos, en España, y para la población nacida entre 1920 y 1966, la clase de origen ha producido una distribución de las titulaciones académicas (esto es, cantidades diferenciales de logro educativo) que no se puede imputar al azar.

Ahora bien, si la existencia de la asociación entre clase de origen y nivel de estudios es clara, no lo es menos el sentido de la misma. En efecto, como se puede apreciar en el cuadro 1, las diferencias de logro educativo entre las distintas clases sociales son patentes: los hijos pertenecientes a la clase de servicio (empresarios, directivos y profesionales) han tenido casi cuatro veces más probabilidades de conseguir un título universitario (38,3 por cien) que los hijos de los obreros del campo (9,7 por cien); por su parte, los hijos de estos trabajadores rurales han tenido cuatro veces más probabilidades de acabar su carrera educativa sin superar la enseñanza elemental (87,1 por cien) que los hijos de padres de la clase de servicio (21,0 por cien). En el mismo sentido, los individuos con padres pertenecientes a la clase de servicio completan, en promedio, casi el triple de años de educación (12,7) que aquellos cuyos padres eran trabajadores rurales (4,4). De hecho, el promedio de años de estudios completados por los hijos de distintos orígenes sociales (la última columna del cuadro) se ordena casi en completa concordancia con la jerarquía imputable al esquema de clases que estamos utilizando. Y lo mismo cabe decir de la proporción de hijos de distintos orígenes que acabaron su trayectoria educativa con títulos de educación superior. La excepción ya conocida¹² a esta pauta son los hijos de padres pertenecientes a la pequeña burguesía del campo, que muestran un promedio de años de estudio y un porcentaje de universitarios inferiores a los de los hijos de los trabajadores urbanos (aunque superiores a los de los obreros del campo).

En suma, para estas generaciones de españoles que han vivido a lo largo de buena parte del pasado siglo XX, la educación ha sido un importante factor de estratificación social y, en consecuencia, los títulos educativos no se han distribuido por igual entre las distintas clases sociales. En España, como era de esperar, los segmentos sociales que disfrutaban de las ventajas asociadas a su ubicación en el sistema de estratificación las han apro-

¹² Véase a este respecto el trabajo de Carabaña (2004).

vechado para transmitir a sus vástagos un volumen de educación mayor que el del conjunto de la población (se puede suponer, además, que la superioridad educativa les resulta a esos estratos necesaria para mantener su posición social). Los estratos sociales más desaventajados, en cambio, no han tenido los recursos suficientes para dotar a sus hijos del mismo volumen de educación. El resultado es una notable desigualdad de oportunidades entre los individuos con orígenes sociales diferentes.

3. EL CAMBIO EN LA DISTRIBUCIÓN MARGINAL DE LOS ESTUDIOS

Como hemos señalado más arriba, el análisis de la (posible) transformación a lo largo del tiempo de la desigualdad de las oportunidades educativas debe distinguir dos dimensiones: de un lado, el cambio de las distribuciones marginales de los estudios, que mide la expansión del sistema de enseñanza; de otro, el cambio en la asociación subyacente entre el origen social y el logro educativo, que mide la desigualdad de oportunidades educativas en sentido estricto. Aunque en beneficio del rigor analítico es imprescindible no mezclar ni confundir ambas dimensiones, resulta útil comenzar la aproximación al estudio de la evolución de la desigualdad analizando el cambio en las distribuciones marginales de los estudios. Hay que tener en cuenta que el cambio en esas distribuciones del nivel de estudios de la población constituye precisamente el contexto en el que ha ido variando (si en realidad lo ha hecho) la desigualdad, que no es otro que el de una sociedad que pretende transformar su sistema de transmisión intergeneracional de conocimiento para dotar a su población de un capital humano creciente y prepararla para desenvolverse con agilidad en una estructura ocupacional de corte moderno.

El contexto en el que nos proponemos evaluar la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas de los españoles es, desde luego, el de la expansión del sistema de enseñanza que ha tenido lugar durante gran parte del siglo XX. Ahora bien, en la medida en que esa expansión se ha producido de forma relativamente gradual y se ha prolongado en el tiempo durante un período lo suficientemente amplio, se puede pensar que se trata de una experiencia colectiva vivida diferencialmente por distintas generaciones y, de hecho, impulsada por la propia renovación generacional. Por ello, para estudiar la expansión educativa que ha vivido

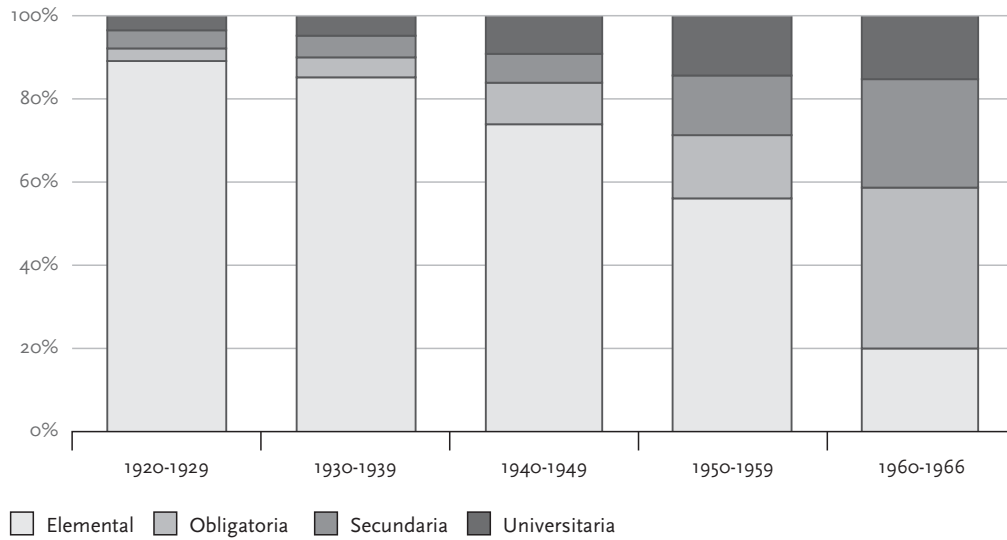
la sociedad española a lo largo del siglo pasado, adoptaremos la perspectiva longitudinal del análisis de cohortes, y deduciremos las tendencias de evolución del cambio entre cohortes de tres indicadores: la distribución marginal del nivel de estudios (es decir, los niveles educativos alcanzados por cada cohorte), las tasas de transición de unos niveles a otros y el número medio de años de estudios.

La expansión del sistema educativo queda reflejada, en primer lugar, en el cambio que se produce de unas a otras cohortes en la distribución marginal del nivel de estudios. El gráfico 1 muestra los niveles educativos alcanzados por los españoles nacidos entre 1920 y 1966, y el cambio intercohorte considerando los cuatro niveles de estudios (elemental, obligatorio, secundario y universitario) con los que trabajamos. Este gráfico representa en toda su magnitud el “vuelco educativo” (Garrido, 2004) de la población española, un cambio social y cultural decisivo que ha ido dotando de niveles crecientes de capital humano a las sucesivas generaciones de españoles. Como no podía ser de otro modo, el cambio es fácilmente interpretable en el sentido de que, con cada generación, crece la proporción de individuos en los niveles educativos altos y decrece la de individuos en los niveles bajos.

La información básica que contiene el gráfico 1 se puede resumir en las siguientes observaciones: 1) mientras nueve de cada diez españoles nacidos en los años veinte tenían, como máximo, enseñanza elemental, sólo uno de cada cinco de los nacidos en los años sesenta se había detenido en este nivel, habiendo superado los cuatro restantes los grados elementales; 2) la proporción de españoles con enseñanza obligatoria se multiplicó por casi catorce veces entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en mitad de los años sesenta; 3) la proporción de españoles con enseñanza secundaria se multiplicó por más de seis veces entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en mitad de los años sesenta; 4) la proporción de españoles con enseñanza universitaria se multiplicó por casi cinco veces entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en mitad de los años sesenta. El cambio en el acceso a los niveles superiores supone que mientras sólo menos de uno de cada diez (7,7 por cien) españoles nacidos en los años veinte alcanzaron la enseñanza secundaria o universitaria, lo hicieron cuatro de cada diez (41 por cien) de los nacidos en los años sesenta. En otras palabras, la sucesión de 46 cohortes hizo que la proporción de españoles con títulos de enseñanza secundaria o universitaria se multiplicara por un factor próximo a seis.

GRÁFICO 1

NIVEL DE ESTUDIOS POR COHORTE DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966



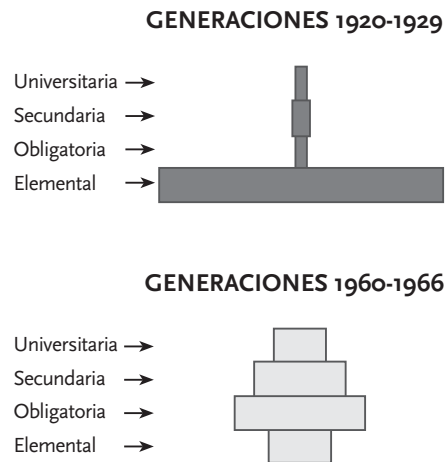
Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

El gráfico 1 permite apreciar también que la expansión es más o menos continua entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en los años cincuenta, siendo las cohortes nacidas en los años sesenta (que experimentaron los efectos combinados de una década de crecimiento económico sostenido y también, con toda probabilidad, de la reforma educativa de principios de los años setenta), las que amplían de forma muy considerable su formación con un acceso masivo a los niveles obligatorios¹³. En efecto, en términos de tasas de transición de unos niveles a otros, podemos decir que la expansión secular del sistema educativo ha venido impulsada por un aumento radical de las probabilidades de pasar de enseñanza elemental a obligatoria (gráfico 2). Si un español nacido a comienzos de los años veinte tenía un 9 por cien de probabilidades de terminar la enseñanza obligatoria (suponiendo que hubiera terminado la enseñanza elemental), un español nacido en los años sesenta tenía un 85 por cien. Pero el crecimiento de estas probabilidades, persistente desde

¹³ También para estas generaciones de los años sesenta el avance fue notable en el logro de títulos de enseñanza secundaria.

GRÁFICO 2

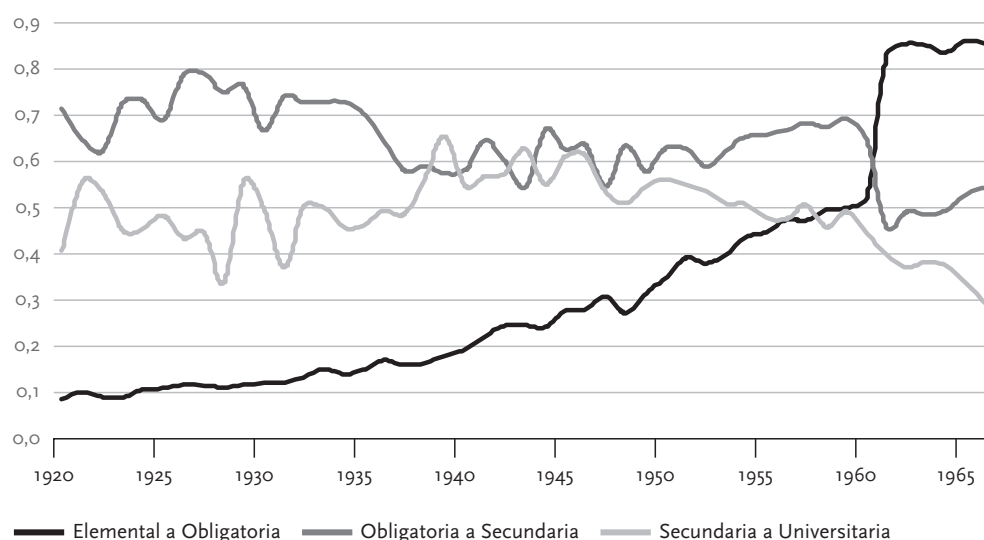
TASAS DE TRANSICIÓN DE UNOS NIVELES EDUCATIVOS A OTROS POR COHORTE DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1969



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

GRÁFICO 3

EL CAMBIO DE LA PIRÁMIDE EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

comienzos de siglo, se dispara entre la generación de los años sesenta: mientras que un nacido en el año sesenta tenía un 50 por cien de probabilidades de progresar desde la enseñanza elemental a la obligatoria, un nacido en 1966 había aumentado esas probabilidades hasta el 85 por cien.

Que el aumento de las tasas de transición de la enseñanza elemental a la obligatoria sea el que domine el proceso de expansión del sistema educativo español tiene pleno sentido, pues era en estos niveles iniciales donde se concentraba el grueso de la población. Como se puede apreciar en el gráfico 3, la distribución educativa de la sociedad española de los años veinte tenía la forma de una pirámide con la base muy amplia y la cima muy estrecha, pero en la que la parte superior no experimentaba una clara reducción de tamaño a medida que se pasaba de un nivel educativo al siguiente. Esto significaba que aquellos pocos que conseguían mantenerse en el sistema tenían probabilidades altas de alcanzar los niveles superiores. En cambio, entre los nacidos en los años sesenta, la forma de la pirámide educativa había cambiado radicalmente, en el sentido de que la base se estrechó notablemente, al tiempo que creció el volumen de los niveles superiores que, esta vez sí, iban decreciendo a medida

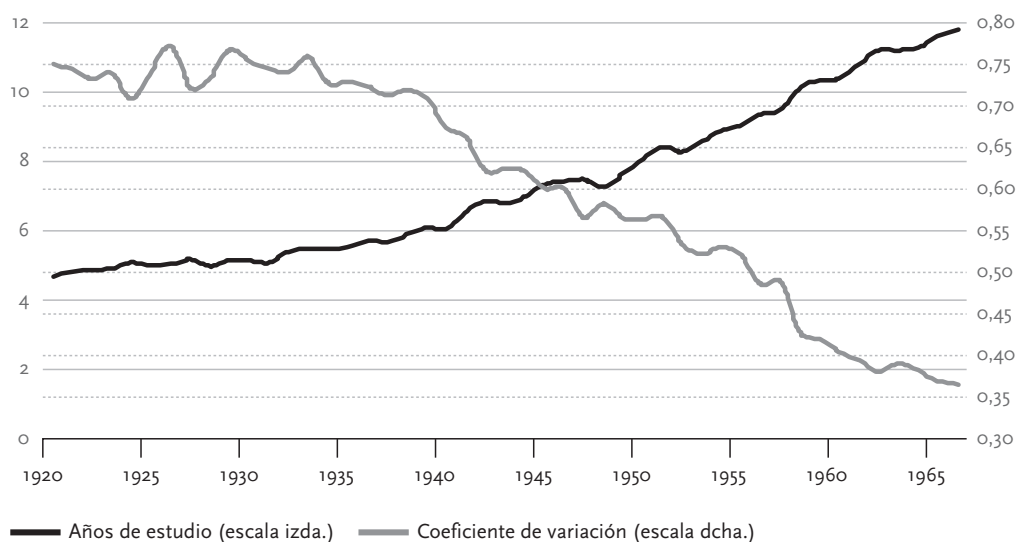
que se progresaba en el sistema de enseñanza y se ascendía por la escala educativa.

De hecho, como se puede apreciar en el gráfico 2, las probabilidades de progresar hasta la enseñanza secundaria y hasta la enseñanza universitaria –para aquellos que habían concluido los niveles previos– han estado siempre muy por encima de las probabilidades de transitar hasta la enseñanza obligatoria. Entre las generaciones nacidas en los años veinte, menos de uno de cada diez españoles (8,6 por cien) de los que terminaban el ciclo elemental alcanzaba la enseñanza obligatoria; pero en torno a un 70 por cien de los que finalizaban la enseñanza obligatoria progresaba a secundaria; y en torno a un 40 por cien de los que contaban con títulos de secundaria cursaba enseñanza universitaria.

Da una idea de lo que ha supuesto la expansión educativa de la sociedad española el hecho de que sólo a partir de las cohortes nacidas desde los años sesenta, las probabilidades (condicionales) de acceder a la enseñanza obligatoria sobrepasan a las de acceder a los niveles superiores. Es interesante señalar que las probabilidades de pasar a la enseñanza secundaria (para quienes habían concluido el nivel obligatorio, es decir, para una base que se ha ido

GRÁFICO 4

AÑOS DE ESTUDIO POR COHORTE DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1969



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

ampliando de forma constante) han oscilado en torno al 70 por cien a lo largo de las cohortes analizadas y sólo caen significativamente cuando la base a la que se aplican dispara su crecimiento con las cohortes de los años sesenta. Por otra parte, las probabilidades de acceder a la enseñanza universitaria oscilaron en torno al 40 y el 50 por cien entre los nacidos en la primera mitad del siglo, con una tendencia ligeramente ascendente que cambia de sentido a partir de los nacidos en los años cincuenta, precisamente cuando la base (los títulos de secundaria) comienza a crecer.

Finalmente, ese cambio a lo largo de las cohortes en la distribución del nivel de estudios se puede observar también en la ganancia de años que los españoles de esas generaciones dedicaron a recibir educación en el sistema de enseñanza. En efecto, el cambio intergeneracional en años de estudios invertidos en las instituciones escolares nos ofrece una tercera aproximación a la expansión del sistema de enseñanza (gráfico 4). Desde este punto de vista, la inversión en capital humano de los españoles (medida como años de dedicación a la enseñanza recibida en instituciones escolares) se ha multiplicado por aproximadamente dos veces y media entre los años veinte y los años sesenta: si las gene-

raciones de los años veinte recibían en torno a cinco años de educación, las de mitad de los años sesenta casi doce. Es de notar que el aumento de años de educación se aceleró, sobre todo, entre los nacidos en los años cincuenta y después. Este trascendental cambio, al tiempo que supuso una reorganización drástica del ciclo vital de individuos y familias y tuvo consecuencias muy relevantes para la estructura productiva y los mercados de trabajo del país, expresa también el esfuerzo que nuestra sociedad hizo por dotarse de un sistema de enseñanza moderno, con sus típicas características de amplitud de la base y de versatilidad y especialización crecientes a medida que se accedía a los niveles superiores de la pirámide educativa.

Aunque no exento de crítica¹⁴, el indicador de los años de estudio presenta a nuestros efectos la ventaja de que permite una primera aproxima-

¹⁴ Como se sabe, los estudios se encuentran socialmente estructurados por los niveles oficiales de enseñanza más que por la mera acumulación del tiempo que las personas han pasado en los centros de enseñanza. En este sentido, por ejemplo, no se suelen incluir en los currículos los años de estudios, sino los niveles alcanzados.

ción a la evolución de la desigualdad. Dado que en este caso el indicador no es sino una variable de intervalo, se pueden extraer medidas de dispersión que nos transmiten una primera idea del grado de desigualdad de la distribución. La medida seleccionada aquí es el llamado coeficiente de variabilidad, CV, que relaciona (en forma de razón) la desviación típica de una distribución con su media (eje derecho del gráfico 4). Como se sabe, cuanto mayor el CV (cuanto mayor la desviación típica en relación con la media), mayor también la heterogeneidad de la distribución, y mayores las distancias entre unos casos y otros; en cambio, cuanto menor el valor del CV, menor heterogeneidad y menores también las distancias entre unos casos y otros. La disminución de la heterogeneidad se puede interpretar, por tanto, como el cambio hacia una distribución más compacta, en la que se han reducido las distancias entre las observaciones que componen la distribución. Y, en la medida en que se han reducido esas distancias, se puede interpretar que la desigualdad también ha disminuido.

Este es precisamente el caso de la distribución de los años de estudio a lo largo de las cohortes españolas, cuyo CV pasó de un máximo de 0,75 entre los nacidos en 1920 a un mínimo de 0,36 entre los nacidos en 1966. Se puede decir entonces que la desigualdad disminuyó en general, porque la distribución se fue haciendo menos dispersa y la distancia entre diferentes sectores sociales se redujo. Sin embargo, eso no significa necesariamente que la desigualdad de oportunidades educativas para las distintas clases sociales haya disminuido en ese período, aunque sí es seguro que fue decreciendo el impacto de otros factores importantes de desigualdad. Un ejemplo obvio de esta disminución de los logros diferenciales de distintos sectores sociales es el del sexo: si entre las cohortes de los años veinte los hombres estudiaban en promedio un año más que las mujeres en España, desde los nacidos en los años cincuenta el diferencial comienza a estrecharse, para terminar equilibrándose ya entre los nacidos en los años sesenta¹⁵. Asimismo, es también seguro que disminuyó el impacto de las desigualdades territoriales entre esas generaciones de comienzos de siglo y los nacidos a mitad de los años sesenta y en años posteriores. Ahora bien, en la medida en que factores como el sexo y el territorio no se superponen mecánicamente a las clases, cabe seguir pre-

¹⁵ Es bien conocido que entre los españoles nacidos en los años setenta y ochenta la desigualdad de partida entre hombres y mujeres se invierte y las mujeres de estas generaciones terminan estudiando más años que sus coetáneos de sexo masculino (Requena y Bernardi, 2005).

guntándose cómo la expansión del sistema de enseñanza español afectó a la desigualdad de oportunidades educativas por clases.

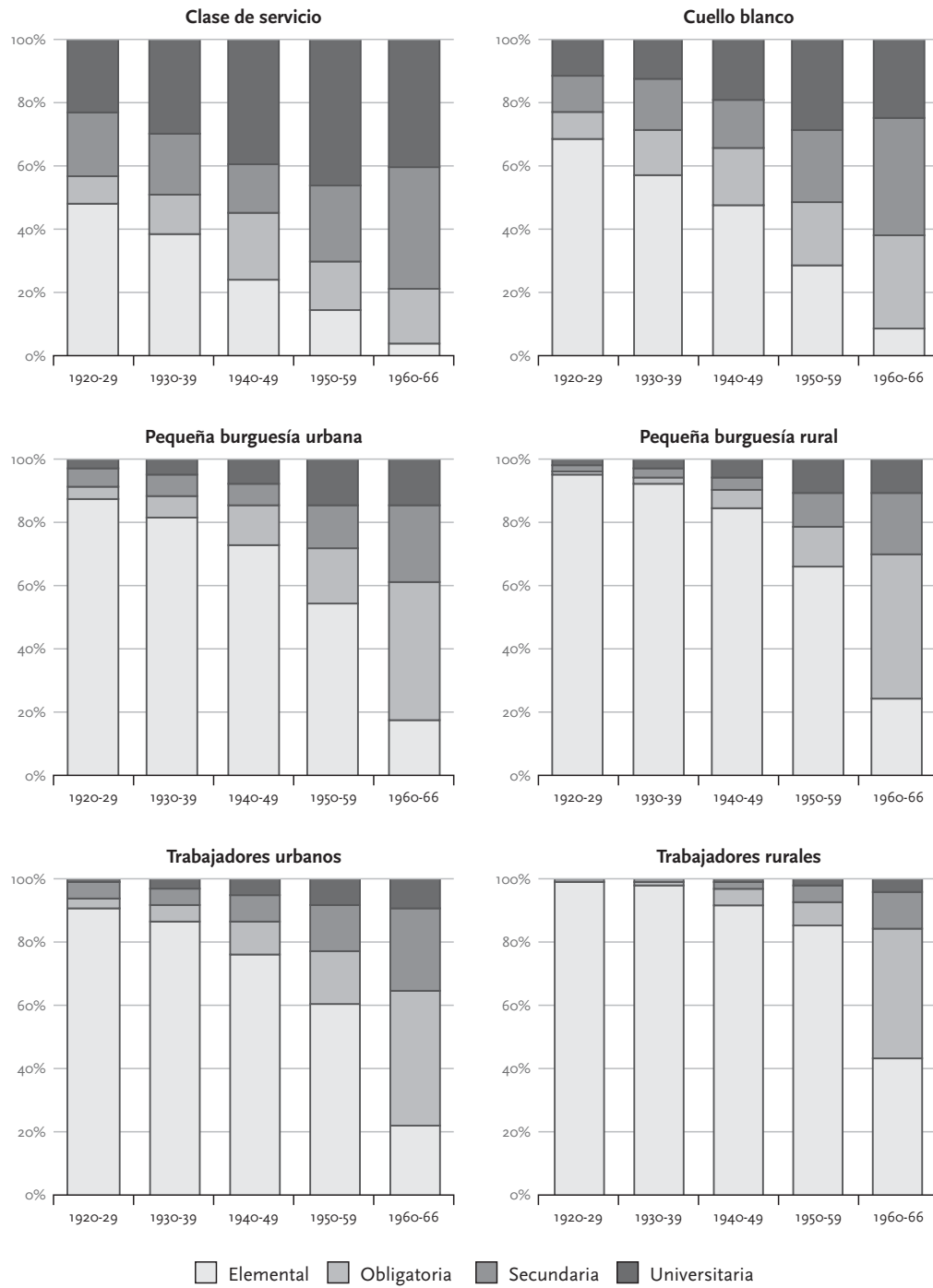
4. LA EXPANSIÓN EDUCATIVA DE LAS DISTINTAS CLASES SOCIALES

Hasta ahora hemos establecido los diferenciales básicos de logro educativo de las distintas clases sociales y hemos estudiado el contexto de la expansión educativa, en el que hay que determinar si, en efecto, ha cambiado la desigualdad de oportunidades educativas entre la población española. Para conocer mejor ese contexto, cabe analizar también cómo ha ido cambiando, con el paso de las cohortes, el nivel de estudios alcanzado por los individuos de distintos orígenes sociales. La información que se presenta en el gráfico 5 muestra el proceso de expansión educativa de las seis clases que distinguimos en este estudio. Dicho gráfico detalla los datos agregados para toda la población española que aparecen en el gráfico 1 y, en este sentido, proporciona una imagen más pormenorizada y precisa del proceso de expansión educativa, controlando por origen social.

Una forma eficiente de presentar de forma resumida la información contenida en los seis paneles del gráfico 5 es concentrarse en los niveles bajos y altos del sistema educativo. En primer lugar, y por lo que se refiere a la zona baja de la pirámide educativa, podemos señalar que la proporción de miembros de cada cohorte que terminaron con educación elemental (o menor nivel) descendió drásticamente para los individuos de todos los orígenes sociales. Por ejemplo, entre los descendientes de miembros de la clase de servicio –como hemos visto, la clase con mayores credenciales educativas– la proporción de titulados en estos niveles elementales se redujo desde un 48 por cien entre las generaciones de los años veinte hasta un 4 por cien en la de los años sesenta; entre los hijos con padres pertenecientes a la pequeña burguesía urbana, el descenso, para esas mismas cohortes, fue desde un 87 hasta un 17 por cien; entre los trabajadores urbanos, cayó desde un 90 a sólo un 21 por cien; y entre los trabajadores del campo –la clase con menor logro educativo agregado– la disminución fue desde un 98 por cien en la generación de los años veinte a un 43 por cien en la generación de los años sesenta. El resultado de este importante cambio intercohorte es que, incluso en la parte más baja del sistema de estratificación español, los efectivos con menor nivel educativo se redujeron a la mitad.

GRÁFICO 5

NIVEL DE ESTUDIOS POR CLASE SOCIAL DE ORIGEN Y COHORTE DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

Correspondientemente, en la zona alta de la pirámide educativa, la proporción de egresados de educación secundaria y universitaria aumentó en todas las clases sociales. La proporción de titulados de secundaria o niveles superiores se incrementó entre los hijos de padres de la clase de servicio desde un 43 por cien en las cohortes de los años veinte hasta un 78 por cien en las de los años ochenta. Pero la ganancia de logro educativo debida a la expansión del sistema de enseñanza ha sido común a todos los segmentos sociales. La proporción de hijos de padres trabajadores de cuello blanco con educación secundaria y superior pasó de un 22 por cien entre los nacidos en los años veinte a un 62 por cien entre los nacidos en los años sesenta. Los hijos de la pequeña burguesía urbana incrementaron su proporción de egresados de secundaria y superior desde casi un 10 hasta casi un 40 por cien. Los hijos de pequeños propietarios rurales avanzaron desde un 3 hasta un 30 por cien con la sucesión de las generaciones. Las cifras correspondientes para los hijos de los trabajadores urbanos son 7 y 36 por cien. Por último, incluso la clase con peores resultados educativos –los hijos de los trabajadores del campo– mejoró sustancialmente su nivel agregado: si entre los nacidos en los años veinte sólo uno de cada cien terminó su carrera educativa en el nivel secundario o universitario, en las generaciones de los años sesenta aproximadamente uno de cada seis (16 por cien) alcanzó esos grados.

Por lo tanto, como se puede apreciar, cada una de las clases sociales aquí consideradas ha sabido obtener en términos intergeneracionales importantes ganancias en logro educativo del proceso de expansión de la enseñanza en España. Ahora bien, en rigor, estos datos sobre la expansión educativa de las distintas clases sociales no nos informan del cambio en la desigualdad de oportunidades educativas de los españoles de diferentes orígenes sociales. Porque, aunque su valor en tanto que estadísticos descriptivos del proceso intergeneracional de expansión educativa es indudable, el simple aumento o disminución porcentual en ganancias de nivel educativo de los individuos de distinta procedencia social es una medida tosca que, de nuevo, viene a confundir los cambios marginales con los llamados cambios condicionales (Rafferty y Hout, 1993). Nótese, una vez más, que son esos cambios, considerados con independencia de los marginales ya mostrados, los que principalmente nos interesan cuando tratamos de evaluar la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas. Y recuérdese también que el cambio en la simple diferencia porcentual entre diferentes tablas de contingencia

no es independiente de sus distribuciones marginales. Por todo ello, es imprescindible recurrir a otro tipo de medidas cuyos valores sean independientes del proceso de expansión que se pone de manifiesto en las distribuciones marginales. En el siguiente epígrafe tratamos de remediar este problema ofreciendo una medida alternativa para evaluar el cambio entre diferentes cohortes en lo que concierne a la desigualdad de oportunidades educativas.

5. EL CAMBIO DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Las medidas que hemos seleccionado para medir el cambio en la desigualdad de oportunidades educativas son las razones de ventaja (*odds*) entre niveles educativos alcanzados por los individuos de unas clases de origen y otras. Como se sabe, estas ratios presentan, a nuestros efectos, las ventajas de ser independientes de las distribuciones marginales de las tablas de las que se extraen. Como ha señalado Rudas (1998: 2) “una de las propiedades más notables de las razones de ventaja... es que su variación es independiente de los marginales. Es decir, cualquier par de distribuciones marginales puede combinarse con cualquier posible valor de la razón de ventaja. Por tanto, la razón de ventaja es un parámetro de la distribución en la tabla de contingencia que no está afectado por las distribuciones marginales y depende sólo de la asociación entre las variables”. En nuestro caso, estas razones de ventaja permiten evaluar el cambio en la desigualdad que ha tenido lugar al margen de la expansión del sistema educativo (que se refleja en el cambio en los marginales) y, por ello, se adecúan de forma muy apropiada al objetivo de evaluar el cambio en la desigualdad de oportunidades educativas de los españoles a lo largo de buena parte del siglo XX.

Las razones de ventaja son, simplemente, el cociente entre la probabilidad de que se produzca un determinado acontecimiento o suceso y la probabilidad de que no se produzca¹⁶. A efectos de controlar las variables relevantes, las razones se deducen de un modelo de regresión logística en el que se pueden incluir las variables independientes

¹⁶ Formalmente,

$$r = \frac{P(X=1)}{P(X=0)} = \frac{P}{(1-P)}$$

que se consideren relevantes en la modelización propuesta¹⁷. Aquí la variable dependiente es la probabilidad de haber alcanzado un título de educación secundaria o universitaria (frente a no haber superado este nivel); entre las variables independientes se han incluido la clase de origen y la cohorte de nacimiento.

En la medida en que son cocientes, las razones comparan diferentes categorías de las variables analizadas, *dos a dos*. Por ello, una vez seleccionado el tipo de medida que vamos a usar, hemos establecido por puras razones de conveniencia una frontera educativa en la formación secundaria, para calcular así las correspondientes razones de ventaja. En consecuencia, esas razones confrontan en nuestro caso a aquellos individuos que quedan por debajo de esa frontera (individuos con nivel educativo inferior a secundaria, 78 por cien de nuestra muestra) con aquellos otros que se sitúan por encima (individuos con nivel educativo de secundaria o superior, 21 por cien de nuestra muestra). Creemos que la frontera de la secundaria es coherente con la forma en que se ha expandido el sistema educativo español, en el sentido del acceso creciente a los niveles obligatorios (la proporción de individuos con enseñanza secundaria o superior pasó del 8 por cien entre los nacidos en los años veinte al 41 por cien entre los nacidos en los años sesenta).

El cuadro 2 muestra esas razones de ventaja entre niveles educativos (egresados de enseñanza secundaria y universitaria frente a titulados de enseñanza obligatoria y elemental y personas sin ningún título educativo) por clase social y cohorte de la población española nacida entre 1920 y 1966. La última columna de la derecha del cuadro muestra, para cada cohorte y clase social de origen, dichas ratios que, en cada caso, miden cuántos egresados de enseñanza secundaria y universitaria había por cada individuo con titulación elemental u obligatoria o sin ninguna titulación.

En todas las generaciones consideradas, la pauta clasista de distribución de estas ratios es la

¹⁷ Formalmente,

$$r = \frac{P}{(1-P)} = \frac{e^{\alpha + \beta_1 X_{i1}}}{(1 + e^{\alpha + \beta_1 X_{i1}})} : \frac{1}{(1 + e^{\alpha + \beta_1 X_{i1}})} = e^{\alpha + \beta_1 X_{i1}}$$

de donde:

$$\ln(r) = \ln \frac{P}{1-P} = \alpha + \beta_1 X_{i1}$$

misma: las razones correspondientes a la clase de servicio son las más altas, expresando un mayor número de individuos con nivel educativo superior por cada uno con nivel inferior. En el extremo opuesto, son los hijos de los trabajadores rurales y de los pequeños propietarios rurales los que registran las razones más bajas, que ponen de manifiesto el menor número de individuos con educación de nivel superior por cada uno con educación de los niveles inferiores. Los trabajadores de cuello blanco constituyen la clase que exhibe mejor registro educativo, después de la clase de servicio, pero a cierta distancia del resto. Por otra parte, como ya hemos visto, las familias de los trabajadores urbanos presentan un perfil educativo próximo al de la pequeña burguesía urbana, por debajo del de los trabajadores de cuello blanco, pero claramente por encima del de los propietarios rurales. Cabe señalar que, en todas las generaciones, la ventaja educativa de la clase de servicio sobre el resto de las clases sociales es palmaria.

Para evaluar ahora el cambio en el tiempo de la desigualdad de oportunidades educativas, el siguiente paso consiste en comparar las razones de ventaja educativa correspondientes a pares de clases sociales en cada generación; es decir, en calcular las llamadas *odds ratios* o razones de razones, que no son otra cosa que las razones (entre dos clases sociales) de las razones (entre los niveles educativos alcanzados, tal y como los hemos definido más arriba) de la ventaja en materia de títulos escolares. A efectos de presentar la información de forma simplificada, comenzamos por comparar sólo dos clases, la clase de servicio y los trabajadores urbanos, para ampliar después el análisis a más pares de clases. Esta reducción inicial a la comparación entre sólo dos clases sociales (clase de servicio y trabajadores urbanos) está justificada, a nuestro juicio, porque se trata de dos segmentos suficientemente numerosos de la población (8 y 34 por cien de la muestra total utilizada, respectivamente), expansivos en el tiempo (ambas clases han ido aumentando el volumen de sus efectivos con el paso de las generaciones) y representativos de dos perfiles educativos nitidamente diferenciados (la clase de servicio es la que cuenta con mayor logro educativo, y los trabajadores urbanos se sitúan en la franja baja de las credenciales que otorga el sistema de enseñanza).

En el gráfico 6 se puede apreciar que las razones de la ventaja educativa de la clase de servicio respecto de los trabajadores urbanos —que a lo largo de las sucesivas cohortes siempre han superado la proporción de seis a uno— han ido descendiendo

CUADRO 2

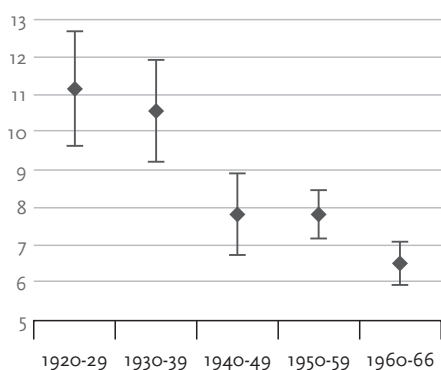
RAZONES DE VENTAJA ENTRE NIVELES EDUCATIVOS POR CLASE SOCIAL DE ORIGEN Y COHORTE DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966

	<i>A = Menos de secundaria</i>	<i>B = Secund. y univ.</i>	<i>r = B/A</i>
1920-1929:			
Clase de servicio	56,2	43,8	0,78
Cuello blanco	77,8	22,2	0,29
Pequeña burguesía urbana	90,5	9,5	0,11
Pequeña burguesía rural	96,8	3,2	0,03
Trabajadores urbanos	93,4	6,6	0,07
Trabajadores rurales	98,9	1,1	0,01
Total	92,3	7,7	0,08
1930-1939:			
Clase de servicio	51,0	49,0	0,96
Cuello blanco	71,3	28,7	0,40
Pequeña burguesía urbana	88,1	11,9	0,14
Pequeña burguesía rural	94,9	5,1	0,05
Trabajadores urbanos	91,6	8,4	0,09
Trabajadores rurales	98,5	1,5	0,02
Total	90,2	9,8	0,11
1940-1949:			
Clase de servicio	44,8	55,2	1,23
Cuello blanco	66,2	33,8	0,51
Pequeña burguesía urbana	85,0	15,0	0,18
Pequeña burguesía rural	91,1	8,9	0,10
Trabajadores urbanos	86,3	13,7	0,16
Trabajadores rurales	96,2	3,8	0,04
Total	84,3	15,8	0,19
1950-1959:			
Clase de servicio	29,5	70,5	2,39
Cuello blanco	48,7	51,3	1,05
Pequeña burguesía urbana	70,9	29,1	0,41
Pequeña burguesía rural	78,8	21,2	0,27
Trabajadores urbanos	76,6	23,5	0,31
Trabajadores rurales	92,1	7,9	0,09
Total	71,5	28,5	0,40
1960-1966:			
Clase de servicio	21,4	78,6	3,67
Cuello blanco	37,8	62,2	1,64
Pequeña burguesía urbana	60,2	39,8	0,66
Pequeña burguesía rural	70,5	29,5	0,42
Trabajadores urbanos	64,0	36,0	0,56
Trabajadores rurales	83,7	16,3	0,20
Total	58,9	41,1	0,70
Todas las cohortes	78,7	21,3	0,27

Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

GRÁFICO 6

**RAZONES DE RAZONES
(SECUNDARIA O MÁS *VERSUS* MENOS
DE SECUNDARIA) ENTRE LA CLASE
DE SERVICIO Y LOS TRABAJADORES
URBANOS POR COHORTE (POBLACIÓN
ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966)**



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

en España, con el paso de las generaciones. Mientras los individuos cuyos padres pertenecían a la clase de servicio, nacidos en los años veinte, tenían una ventaja de 11 a 1 de tener educación secundaria o universitaria frente a los hijos de padres trabajadores urbanos, entre los nacidos en los años sesenta, la ventaja se había reducido de 6,5 a 1. Como se muestra en el gráfico, la reducción de la ventaja educativa de la clase de servicio es notable si se comparan las generaciones de los años cuarenta y cincuenta con las generaciones de los años veinte y treinta. Asimismo, la generación de los nacidos en los años sesenta también experimentó una sensible reducción de la ventaja educativa de la clase de servicio frente a la clase trabajadora urbana, ventaja que se situó en un mínimo histórico. Como también permite apreciar el gráfico, la disminución de la ventaja no sólo es persistente en el tiempo, sino también estadísticamente significativa, pues los valores de las razones caen fuera de los intervalos de confianza ($\alpha = 0,05$, $z = 1,96$) que se han construido al efecto de poder descartar la hipótesis nula.

Finalmente, presentamos también las razones de ventaja educativa (secundaria o superior frente a niveles inferiores) entre la clase de servicio y las otras cinco clases aquí consideradas, a lo largo de las generaciones. Como es obvio, la información

que se muestra en el gráfico 7 generaliza al resto de las clases los datos relativos a sólo dos clases (clase de servicio frente a trabajadores urbanos) presentados en el gráfico 6.

Con las diferencias que cabe esperar del logro educativo conseguido por las distintas clases sociales, se puede afirmar que la ventaja educativa de la clase de servicio, con relación al resto de las clases, disminuyó entre las generaciones nacidas en los años veinte y las generaciones nacidas en los años sesenta. De hecho, la disminución de la ventaja educativa de la clase de servicio frente a las demás clases es inversamente proporcional al logro educativo de cada clase, en el sentido de que cuanto menor es el nivel formativo alcanzado por cada clase, mayor es la reducción de la desigualdad con respecto a la clase de servicio. Esto significa que la reducción de la desigualdad educativa de la clase de servicio es mínima con respecto a los trabajadores de cuello blanco (con una caída desde una ventaja inicial entre los nacidos en los años veinte de 2,7 a 1, a otra final, entre los nacidos en los años sesenta, de 2,2 a 1) y máxima con respecto a los trabajadores rurales (con una reducción que va desde una ventaja inicial de 71 a 1, hasta una ventaja final de sólo 19 a 1 en las generaciones nacidas en los años sesenta).

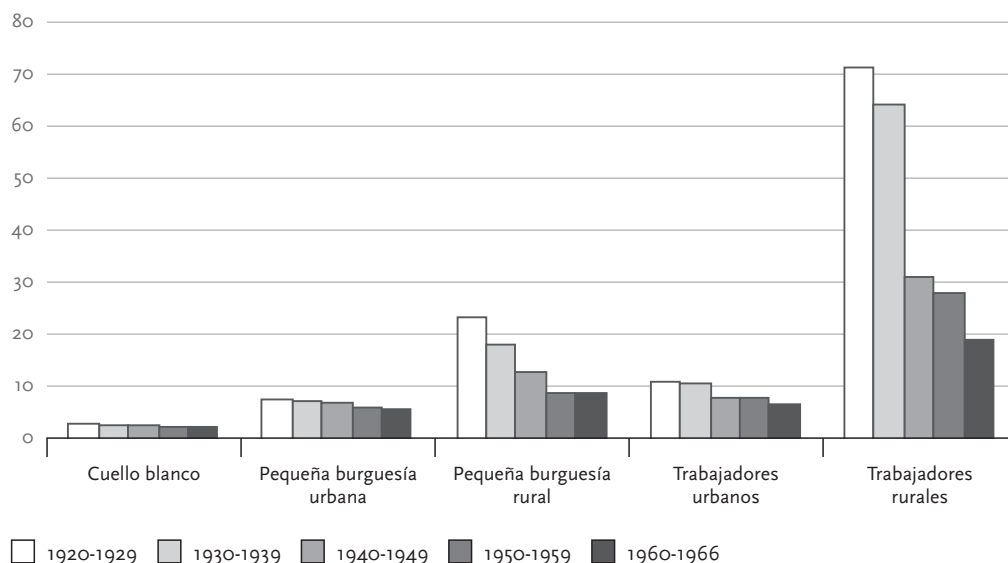
Nuestra conclusión, por lo tanto, es inequívoca: en España la desigualdad educativa entre la clase de servicio y el resto de las clases sociales, medida en términos de las oportunidades de alcanzar o superar la educación secundaria, disminuyó de forma apreciable entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en los años sesenta.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo nos ocupamos del cambio de la desigualdad de oportunidades educativas que ha tenido lugar entre las sucesivas generaciones de españoles nacidos entre los años veinte y los primeros años sesenta. Para ello hemos comenzado por poner de manifiesto la asociación subyacente entre origen social y nivel educativo que se da en la población española de ambos sexos nacida entre 1920 y 1966. Dicha asociación es no sólo relevante, sino —como era de esperar— claramente positiva, en el sentido de que las clases sociales mejor situadas en el sistema de estratificación son las que invierten más en la educación de sus hijos y obtienen para ellos títulos educativos de nivel más alto.

GRÁFICO 7

RAZONES DE RAZONES (SECUNDARIA O MÁS *VERSUS* MENOS DE SECUNDARIA)
ENTRE LA CLASE DE SERVICIO Y EL RESTO DE LAS CLASES SOCIALES POR COHORTE
(POBLACIÓN ESPAÑOLA NACIDA ENTRE 1920 Y 1966)



Fuente: Encuesta Sociodemográfica 1991.

A continuación, hemos analizado el proceso de expansión del sistema educativo español desde la perspectiva de la ampliación del acceso a los títulos y del progresivo aumento del capital humano en manos de la población española. Se puede decir en este sentido que la expansión del sistema educativo español ha permitido acceder a los títulos de educación obligatoria y, en menor medida, de secundaria y universitaria, a porciones cada vez más amplias de individuos de todos los orígenes sociales.

La expansión del sistema educativo español es el contexto en el que debe analizarse el cambio en la desigualdad de oportunidades educativas. La idea de conocer mejor ese contexto nos ha llevado a analizar también cómo ha ido cambiando, con el paso de las cohortes, el nivel de estudios alcanzado por los individuos de distintos orígenes sociales. La información analizada apunta positivamente al hecho de que cada una de las seis clases sociales aquí consideradas ha sabido obtener del proceso de expansión de la enseñanza en España importantes ganancias intergeneracionales en materia de logro educativo. Sin embargo, hay que insistir en

que los datos sobre la expansión educativa de las distintas clases sociales no nos informan del cambio en la desigualdad de oportunidades educativas de los españoles de diferentes orígenes sociales. La razón de ello es que el simple cambio porcentual en ganancias de nivel educativo de los individuos de distinta procedencia social es una medida tosca que, no siendo independiente del proceso de expansión educativa, no informa con la debida precisión del cambio de la desigualdad de oportunidades educativas.

Para analizar específicamente la evolución en el tiempo de las desigualdades educativas hemos acudido a las razones de ventaja, un tipo de medida que permite medir (el cambio de) la intensidad de la asociación entre origen social y nivel de enseñanza, con independencia de la expansión educativa que ha vivido la sociedad española a lo largo de buena parte del siglo XX. Nuestro análisis considera la ventaja que supone contar con un título de educación secundaria o superior frente a no contar con él, y compara a (los hijos de) la clase de servicio con el resto de las clases que ocupan una posi-

ción inferior en el sistema de estratificación (esto es, trabajadores de cuello blanco, pequeña burguesía urbana, pequeños propietarios agrícolas, trabajadores urbanos y obreros del campo). Los resultados son concluyentes, por cuanto la información disponible indica, de forma inequívoca, el hecho de que la desigualdad educativa entre la clase de servicio y el resto de las clases sociales descendió de forma relevante y persistente entre los nacidos en los años veinte y los nacidos en los años sesenta. A lo largo del siglo pasado, la clase de servicio española fue paulatinamente perdiendo parte de su ventaja educativa sobre el resto de las clases sociales; es más, la disminución de la ventaja educativa de la clase de servicio frente a las demás clases ha sido inversamente proporcional al logro educativo de cada clase, en el sentido de que cuanto menor es el nivel formativo alcanzado por cada clase, mayor la reducción de la desigualdad con respecto a la clase de servicio.

Por lo tanto, nuestra conclusión, en la medida en que la experiencia española resulta generalizable y comparable a la de otros países, es muy clara. El caso de la sociedad española se sitúa junto al de aquellas otras que durante sus procesos de modernización educativa han conseguido reducir su desigualdad de oportunidades educativas. En otros términos, la notabilísima expansión del sistema educativo español no ha mantenido persistentes desigualdades educativas entre individuos de diferentes orígenes sociales, sino que ha conseguido reducirlas de forma considerable.

BIBLIOGRAFÍA

BOUDON, R. (1983), *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.

BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1970), *La reproducción*, Paris, Minuit.

BOWLES, S. y H. GINTIS (1985), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.

BREEN, R. y J. O. JONSSON (2005), "Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology*, 31: 223-243.

BREEN, R. y C. T. WHELAN (1993), "From ascription to achievement? Origins, education and entry

to the labour force in the Republic of Ireland during the twentieth century", *Acta Sociologica*, 36: 3-18.

BREEN, R.; LUIJKX, R.; MÜLLER, W. y R. POLLACK (2005), *Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries*, trabajo presentado en el encuentro ISA-RC28 en Los Angeles.

CARABAÑA, J. (1993), "Educación y estrategias familiares de reproducción" en: GARRIDO, L. y E. GIL CALVO, *Estrategias familiares*, Madrid, Alianza: 37-47.

– (2004), "Educación y movilidad social" en: NAVARRO, V. (ed.), *El Estado de Bienestar en España*, Madrid, Tecnos: 209-237.

GARRIDO, L. (2004), "Demografía longitudinal de la ocupación", *Información Comercial Española*, 815: 105-142.

GOLDTHORPE, J. (2000), *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*, Oxford, Oxford University Press.

HENZ, U. y I. MAAS (1995), "Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47: 605-633.

HOUT, M. y D. P. DOHAN (1996), "Two paths to educational opportunity: class and educational selection in Sweden and the United States" en: ERIKSON, R. y J. JONSSON (eds.), *Can Education Be Equalized?*, Boulder, Westview: 207-232.

HOUT, M. y T. A. DIPRETE (2004), "What We Have Learned: RC 28's Contribution to Knowledge About Social Stratification", *Working Paper*, Berkeley, University of California.

JONSSON, J. O. (1996), "Stratification in post-industrial society: are educational qualifications of growing importance?" en: ERIKSON, R. y J. O. JONSSON (eds.), *Can Education Be Equalized?*, Boulder, Westview: 13-144.

LINDBEKK, T. (1998), "The education backlash hypothesis: the Norwegian experience 1960-92", *Acta Sociologica*, 41: 151-162.

MARE, R.D. (1980), "Social background and school continuation decisions", *Journal of the American Statistical Association*, 75: 295-305.

– (1981), "Change and stability in educational stratification", *American Sociological Review*, 46: 72-87.

– (1993), "Educational stratification on observed and unobserved components of family background" en: SHAVIT, Y. y H.-P. BLOSSFELD (eds.), *Persistent Inequalities: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press: 351-376.

MÜLLER, W. y D. HAUN (1994), "Bildungsungleichheit im sozialen Wandel", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46: 1-42.

MÜLLER, W. y W. KARLE (1993), "Social selection in educational systems", *European Sociological Review*, 9: 1-23.

RAFFERTY, A. E. y M. HOUT (1993), "Maximally maintained inequality: Educational stratification in Ireland", *Sociology of Education*, 66 (1): 41-62.

REQUENA, M. y F. BERNARDI (2005), "El sistema educativo" en: GONZÁLEZ, J. J. y M. REQUENA (eds.), *Tres décadas de cambio social en España*, Madrid, Alianza: 229-252.

RUDAS, T. (1998), *Odds Ratios in the Analysis of Contingency Tables*, Thousand Oaks, Sage.

SHAVIT, Y. y H. P. BLOSSFELD (eds.) (1993), *Persistent Inequalities: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.

SHAVIT, Y. y K. WESTERBEEK (1998), "Educational stratification in Italy: Reforms, expansion and equality of opportunity", *European Sociological Review*, 14: 33-47.

VALLET, L.-A. (2004), "Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanation: an analysis following the CASMIN approach" en: BREEN, R. (ed.), *Social Mobility in Europe*, Oxford, Oxford University Press: 115-48.

WALTERS, S. (2000), "Globalisation, adult education and development" en: STROMQUIST, N. y K. MONKMAN (eds.), *Globalisation and Education*, Maryland, Rowman and Littlefield Publ.: 197-215.

WHELAN, C. T. y R. LAYTE (2002), "Late industrialization and the increased merit selection hypothesis: Ireland as a test case", *European Sociological Review*, 18: 35-50.

WILLIS, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.