

La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010)

Desplazamiento y reconfiguración

EMILIO BLANCO*

Este trabajo indaga en la magnitud, composición y cambios en la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) en México. Básicamente, la DOE se define como la incidencia del origen socioeconómico en la probabilidad de realizar una transición entre niveles educativos. Los datos provienen del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016 (INEGI) y se analizan a través de dos modelos de regresión logística binomial. Los principales hallazgos son: a) la DOE crece hacia las transiciones educativas más altas, alcanza su pico en el acceso a media superior y decrece en el acceso al nivel superior; b) la DOE se reduce a lo largo del tiempo en primaria y secundaria, pero se mantiene estable en media superior y crece para el nivel superior; c) esta persistencia / incremento de la DOE en las transiciones superiores se explica, principalmente, por un incremento en la desigualdad asociada a los recursos educativos del hogar de origen.

This paper inquires into the magnitude, arrangement and changes in the inequality of educational opportunities (DOE, by its acronym in Spanish) in Mexico. The operational definition of DOE is the incidence of socioeconomic origin on the probability of transitioning between educational levels. The data was obtained from INEGI's Intergenerational Social Mobility Module 2016 and it was analyzed through two binomial logistic regression models. Our main findings were: a) DOE increases as it reaches secondary education levels, reaches its peak in upper secondary and decreases when accessing higher education; b) DOE decreases over time in primary and lower secondary schools, but remains stable in upper secondary school and increases when accessing upper levels of education; c) the persistence / increase of DOE in higher transitions is mainly explained due to the increase in inequality associated with the lack of educational resources in the home of origin.

Palabras clave

Acceso a la educación
Expansión educativa
Cobertura educativa
Oportunidades educativas
Transiciones educativas
Desigualdad educativa

Keywords

Access to education
Educational expansion
Educational coverage
Educational opportunities
Educational transitions
Educational inequality

Recepción: 25 de abril de 2019 | Aceptación: 2 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59387>

* Profesor-investigador de El Colegio de México (COLMEX) (México). Doctor en Sociología. Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de investigación: desigualdad educativa; trayectorias educativas; efectos escolares sobre los aprendizajes. Publicaciones recientes: (2019), “Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e16.1941>; (2017), “Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 751-781. CE: eblanco@colmex.mx

INTRODUCCIÓN

La desigualdad de oportunidades educativas (en adelante, DOE) tiene una importancia central en la explicación de la estratificación y la desigualdad social (Blau y Duncan, 1967; Featherman y Hauser, 1978; Solís y Boado, 2016; Solís y Dalle, 2019). Definida a grandes rasgos como la influencia de las circunstancias externas a las personas en sus oportunidades de educación, la DOE suele observarse a través de la asociación entre factores adscriptivos y la probabilidad de alcanzar ciertos marcadores educativos.

A partir de Mare (1981), el método más frecuente para analizar la DOE es separar la trayectoria educativa en una serie de transiciones donde puede continuar o interrumpirse, y analizar por separado, en cada uno de estos puntos, la influencia de los factores adscriptivos. De estos factores, el origen socioeconómico es el que ha recibido mayor atención.

En las investigaciones para los países desarrollados, tres hallazgos son particularmente destacables respecto de los efectos del origen socioeconómico: 1) decrecen hacia las transiciones más avanzadas; 2) son persistentes en el tiempo, a pesar de los procesos de expansión educativa y las reformas dirigidas a reducir la desigualdad; y 3) se ejercen a través de distintas variables, como el nivel educativo de los padres o la riqueza del hogar, que suponen mecanismos explicativos específicos.

El primer fenómeno se conoce como “efectos menguantes”. En una misma cohorte, la desigualdad socioeconómica (observada mediante razones de momios)¹ tiende a ser mayor

en primaria y secundaria básica, y decrece hacia las transiciones superiores (acceso a secundaria superior y al nivel terciario) (Mare 1980; Shavit y Blossfeld, 1993). Dos hipótesis se han ensayado para explicar este fenómeno, denominadas “curso de vida” y “selectividad diferencial” (Shavit y Blossfeld, 1993).

La primera postula que, en las transiciones más avanzadas (típicamente, acceso a media superior y superior), el incremento en la edad y la autonomización de las personas respecto de sus familias las hacen menos sensibles a la influencia del hogar de origen. La segunda sostiene que, al menos parte del efecto atribuido al origen socioeconómico podría corresponder a variables no observadas (por ejemplo, la habilidad cognitiva). Así, la desigualdad menguante reflejaría un cambio en la relación entre el origen social y estas variables en cada nivel, resultante de la selectividad ocurrida en cada transición.

En América Latina (Torche 2010; Marteleto *et al.*, 2016) el patrón de efectos menguantes no se verifica, especialmente cuando se utilizan modelos que controlan el sesgo de selección derivado de variables omitidas, o se utilizan riesgos relativos en lugar de razones de momios como medida de la desigualdad. Esto sugiere la existencia de procesos distintos a los hipotetizados en los países desarrollados.

A este respecto, Solís (2013) retoma la hipótesis de la desigualdad vinculada a la cobertura, o “cuello de botella”, que postula que la DOE está relacionada con la tasa de éxito en la transición t con relación a la tasa de transición anterior ($t-1$): a mayor diferencia entre ambas transiciones (cuanto más estrecho el “cuello

¹ Los resultados pueden cambiar dependiendo de qué medida se utilice. Aquí se utiliza el riesgo relativo de realizar una transición (razón de probabilidades entre dos categorías sociales), debido a que las razones de momios pueden dar resultados contraintuitivos, como por ejemplo, que la desigualdad aumenta aun cuando las brechas entre dos grupos se reducen al mínimo por efecto de la expansión educativa (Solís, 2019). El hecho de que se obtengan resultados distintos utilizando medidas distintas no resta validez a ninguna de ellas, siempre que se tenga en cuenta que éstas permiten observar la DOE de distinta forma: las razones de momios son insensibles al cambio en los marginales y, por lo tanto, permiten una evaluación de la desigualdad de oportunidades “pura”, o independiente de la distribución de la escolaridad (que es cambiante en el tiempo); la razón de probabilidades, en cambio, es sensible a la distribución de la escolaridad y sus cambios en el tiempo. Esto ha llevado a que buena parte de la investigación prefiera la razón de momios a la razón de probabilidades; sin embargo, en este artículo opto por considerar a la distribución general de la escolaridad no como un fenómeno que hay que controlar, sino como parte del problema.

de botella” que representa la transición t), mayor será la DOE. Dicho de otra forma, una menor probabilidad general de hacer una transición determinada permite que las variables asociadas a la DOE ejerzan un mayor efecto.

Por su parte, la “desigualdad persistente” consiste en la estabilidad de los efectos del origen socioeconómico a lo largo del tiempo, incluso en sociedades relativamente igualitarias y en contextos históricos de expansión de las oportunidades educativas. Especialmente notorio en los niveles superiores (Shavit y Blossfeld, 1993), este fenómeno propició la teoría de la desigualdad mantenida al máximo (MMI, por sus siglas en inglés) (Raftery y Hout, 1993), que sostiene que en una determinada transición sólo se observarán reducciones en la desigualdad cuando el acceso de los sectores socioeconómicos más altos alcanza niveles cercanos o iguales a 100 por ciento. Luego de este punto, si la expansión educativa continúa (incluyendo a proporciones crecientes de alumnos de sectores bajos), la reducción en la desigualdad se producirá por el “efecto techo” derivado de la saturación de los estratos altos.

Vinculada a la MMI, así como a la noción de “cuello de botella”, se encuentra la teoría de la “selección pospuesta”, o “desplazamiento hacia delante” de la DOE (Shavit *et al.*, 2007; Solís 2019). Una reducción de la desigualdad en la transición t puede acarrear un incremento o, al menos, una persistencia de la DOE en la transición $t+1$. La universalización del acceso en t traslada la DOE al nivel siguiente. En contextos de universalización de la educación básica, sin un crecimiento similar de los niveles superiores y en ausencia de mecanismos compensatorios de la desigualdad de oportunidades, el acceso a tales niveles puede ser tanto o más desigual con el correr del tiempo, dado que la población en riesgo de hacer la transición es crecientemente heterogénea.² Adicionalmente, pueden aparecer nuevos mecanismos de selectividad o filtros a la entrada.

Existe investigación en varios países de Europa y Asia que avala este tipo de escenarios (Bar-Haim y Shavit, 2013; Martelete *et al.*, 2016). En América Latina crece la evidencia que sugiere que la DOE se mantiene o traslada a los niveles superiores (Fernandes, 2004; Costa-Ribeiro, 2011; Rios-Neto y Guimarães 2010; Martelete *et al.*, 2012; Marschner, 2014; Cardozo, 2018), y que además sería sensible a los ciclos económicos, incrementándose durante los períodos de crisis debido al deterioro en los recursos económicos de las familias más pobres (Torche, 2010). En México se ha observado un patrón consistente con la hipótesis del cuello de botella: una disminución de la DOE en las transiciones a los niveles básicos (primaria y secundaria), y una tendencia a mantenerse constante o crecer en las transiciones posteriores (media superior y superior) (Solís, 2013; Blanco, 2017).

Finalmente, respecto de la descomposición del origen socioeconómico en distintos indicadores (el tercero de los fenómenos señalados al inicio), los ingresos del hogar parecen haber reducido su peso con relación al nivel educativo de los padres (Shavit *et al.*, 2007). Esto podría deberse a la mejora en las condiciones materiales de las familias y a la disminución de los costos educativos. La asociación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los alumnos (Holmund *et al.*, 2011) podría implicar que la DOE responde crecientemente a procesos vinculados con diferencias en niveles de aprendizaje o en las expectativas educativas asociadas a los resultados académicos.

En América Latina prácticamente no se han comparado los efectos de las distintas variables que componen el origen socioeconómico. Cuando esto es posible (Solís 2013), se observa que los efectos de la educación de los padres tienden a ser ligeramente mayores que los de los bienes en el hogar, y éstos, a su vez, mayores a los efectos del estatus ocupacional.

² Otras investigaciones han reportado, en algunos países, tendencias a la disminución de la desigualdad (Breen *et al.* 2009) y un desplazamiento de la equidad a los niveles superiores (Shavit y Westerbreek 1998).

Con estos antecedentes, el objetivo general de este artículo es analizar el efecto del origen socioeconómico en las principales transiciones educativas de México, durante el periodo 1958-2010 (personas nacidas entre 1952 y 1991). Los objetivos específicos son: 1) comparar la magnitud de la DOE entre distintas transiciones; 2) dar cuenta del cambio en el tiempo de la DOE; 3) comparar la magnitud relativa de los distintos componentes del origen socioeconómico (recursos económicos, educación y ocupación principal en el hogar de origen); y 4) analizar el cambio en el tiempo de los efectos de estos tres constructos.

El resto del artículo se organiza como sigue: en la segunda parte se presentan el marco analítico y las hipótesis que orientan el trabajo; en la tercera parte se describen los datos y el método de análisis; en la cuarta parte se presentan los resultados de los modelos y, finalmente, se exponen las conclusiones.

MARCO ANALÍTICO E HIPÓTESIS

La investigación en México sugiere que la tesis de la desigualdad vinculada a la cobertura (“cuellos de botella”) es la que mejor explicaría las observaciones, en particular la persistencia/incremento de la desigualdad en los niveles medio superior y superior. Esta tesis supone que los lugares disponibles en un determinado nivel son fijos en cierto momento (es decir, no dependen de la demanda) y que, por lo tanto, los candidatos deben competir por ellos utilizando recursos que, invariablemente, otorgan ventajas a los sectores privilegiados.

¿Qué consecuencias tiene una situación de competencia por lugares escasos sobre las decisiones de los individuos y sus familias? El marco general de las teorías racionalistas constituye una herramienta útil y parsimoniosa en este punto (Gambetta, 1987; Breen y Goldthorpe, 1997; Erickson y Jonsson, 1996). En particular, se utiliza el modelo de decisión de Breen y Goldthorpe (en adelante, BG) que postula que quienes han terminado un nivel

educativo deciden si continuar al siguiente con base en los costos (económicos), beneficios (minimizar la posibilidad de descender socialmente) y expectativas de finalizar con éxito dicho nivel (basadas en el desempeño académico previo del sujeto).

El modelo BG distingue tres dimensiones del origen socioeconómico que entrañan distintos mecanismos para las decisiones, y cuya importancia relativa podría variar entre transiciones o a lo largo del tiempo: la clase social de origen (ocupación de los padres) es el punto de referencia que las personas toman como aspiración mínima de destino social; los recursos económicos del hogar son un indicador de la posibilidad que la familia tiene de enfrentar los costos educativos; y el desempeño académico del sujeto es la principal información disponible para construir la expectativa de finalizar con éxito el siguiente nivel educativo.

Aquí es importante puntualizar que el modelo BG busca explicar las *decisiones* de transitar a un nivel, no el resultado efectivo de esta decisión. Si los lugares disponibles en un determinado nivel educativo son limitados, y el acceso está cerrado por mecanismos cuyo resultado no es inmediatamente previsible, la decisión de acceder no equivale al acceso. Esto es particularmente relevante para las transiciones a los niveles medio superior y superior en México, donde la competencia está crecientemente regulada por exámenes de ingreso basados en conocimientos. Esto podría hacer del desempeño académico de los sujetos uno de los principales mecanismos de transmisión de la DOE.

Es posible pensar al menos en tres mecanismos por los que el desempeño académico puede incidir en las probabilidades de transición. Los dos primeros impactan en la *decisión* de continuar: las personas utilizan su desempeño académico previo como un referente para estimar las probabilidades de: i) aprobar los exámenes de ingreso; y/o ii) completar el nivel educativo en cuestión; esto puede llevar a situaciones de “autoexclusión”.

El tercer mecanismo, para aquéllos que toman la decisión de presentarse al examen, implica que su desempeño académico “objetivo” afecta su *chance efectiva* de transición: sólo puede accederse al siguiente nivel por encima de cierto umbral de desempeño. En contraste con los dos primeros mecanismos, este último constituye una situación de exclusión institucionalizada.³

Con estos elementos es posible refinar la tesis de los cuellos de botella. Si cada transición supone una competencia por lugares cada vez más escasos, y de acuerdo con la hipótesis que postula al rendimiento académico como el principal recurso académico debido a la creciente importancia de los exámenes de ingreso, cabría esperar que la desigualdad *asociada a los recursos educativos del hogar* (medida a través del efecto de la educación de los padres sobre la probabilidad de transitar)⁴ fuera proporcional a las tasas de transición en cada nivel: transiciones más selectivas deberían dar lugar a mayores niveles de desigualdad por recursos educativos, y viceversa. Es más complejo adelantar qué sucedería, para una misma transición, cuando se modifican las tasas a lo largo del tiempo. Como muestra la teoría MMI, un incremento en el ancho de la entrada no necesariamente favorece a los sectores más bajos si los sectores altos todavía no han alcanzado la saturación en el acceso y tienen mejores recursos para ocupar los lugares disponibles.

Estos procesos deben separarse de otros, como los que afectan a la riqueza de los hogares o los costos de la educación (p. ej.: crisis económicas, extensión de la oferta educativa,

programas de transferencias condicionadas), o los que afectan las aspiraciones educativas de las familias (p. ej.: credencialización del mercado de trabajo) que podrían tener sus propios patrones de evolución. Como consecuencia, los patrones globales de cambio o persistencia en la DOE podrían ser el resultado de distintas tendencias, contrapuestas o complementarias, pero en todo caso vinculadas a mecanismos distintos.

A partir de este marco, y con el trasfondo de los principales procesos macrosociales de las últimas décadas, presento cinco hipótesis sobre la DOE en México. Las primeras tres consideran el efecto global del origen social como un todo; y las dos últimas se enfocan en el peso relativo de cada uno de los componentes del origen socioeconómico.

La DOE crece cuanto más elevado es el nivel de la transición

Cuanto más avanzada es una transición, mayor es la diferencia en la necesidad que distintos estratos sociales tienen de dicho nivel para reproducir su posición social. Todos los estratos requieren acceder a primaria o secundaria, como mínimo, para mantener la posibilidad de reproducir su posición; en cambio, la necesidad de las clases medias y altas de acceder al nivel superior es mayor que la de las clases bajas, dado que el título universitario se ha vuelto imprescindible para reproducir la posición social de las primeras. A esto se agrega que los niveles superiores son económicamente más costosos y educativamente más exigentes, lo que desalienta relativamente a las personas con bajo capital económico y educativo.⁵

3 Existen indicios para pensar que, de los tres mecanismos vinculados con el desempeño, la exclusión institucional es la más relevante en México. Abonan a este supuesto el elevado número de candidatos que optan por presentar exámenes para las opciones más exigentes de media superior y superior sin poseer los conocimientos requeridos (lo que deriva en elevados porcentajes de rechazo), así como resultados de investigación que sugieren que los alumnos del último año de media superior son excesivamente optimistas al estimar sus chances de ingresar al nivel superior (Sifuentes, 2019).

4 En este trabajo se adopta el supuesto de que el nivel educativo de los padres constituye un proxy satisfactorio del nivel de desempeño académico del sujeto. En la sección metodológica se discuten las implicaciones de este supuesto.

5 Esto es particularmente relevante en una sociedad que, como México, tiene un débil sistema de protección social, así como un sistema de educación media superior y superior con una calidad muy segmentada, donde sólo algunas opciones “de prestigio” son las que pueden garantizar (si bien cada vez menos) la reproducción de la posición social de origen.

A lo largo del tiempo, la DOE disminuye para los niveles primario y secundario

El cambio en la estructura ocupacional y la credencialización del mercado de trabajo han vuelto imprescindible (aunque no suficiente) el nivel secundario para la reproducción social incluso en los estratos bajos. Adicionalmente, procesos como la reducción en la incidencia de la pobreza extrema, la expansión territorial de la oferta educativa y la masificación de apoyos para cubrir algunos costos de asistencia (ej.: transferencias condicionadas, libros de texto gratuitos) han hecho menos costoso el acceso a la primaria y secundaria para los estratos bajos. Por último, el incremento generalizado del nivel educativo de la población ha llevado a que los sujetos desarrollen mayores capacidades para hacer frente a los requisitos educativos mínimos del nivel básico, lo que incrementa la expectativa de completarlo.

A lo largo del tiempo, la DOE se mantiene en media superior y superior

Mientras que en primaria y secundaria todos los procesos se mueven en el mismo sentido (descenso en la DOE), en los niveles medio superior y superior las tendencias podrían tener efectos contrapuestos. En primer lugar, durante la mayor parte del periodo observado el acceso a los niveles superiores no habría sido necesario para reproducir la posición social de los sectores bajos, lo que podría tener como consecuencia la persistencia en la desigualdad vinculada al origen ocupacional.

En segundo lugar, la reducción en los niveles de pobreza, junto con la expansión territorial de los servicios públicos de media superior y superior y la migración a las ciudades, puede haber tenido efectos igualadores en la DOE asociados a los recursos económicos.

Finalmente, el incremento en el número de egresados de secundaria y media superior, no acompañado por un incremento similar en la oferta de los niveles siguientes respectivos (cuellos de botella), ha llevado a que en las últimas décadas el acceso a dichos niveles dependa crecientemente de exámenes de conocimiento. Como se mencionó antes, este mecanismo podría incrementar la DOE, dada la asociación entre conocimiento escolar y origen socioeconómico. De ser el caso, se estaría frente a una institucionalización académica de la desigualdad.

En este punto es claro cómo los recursos, las aspiraciones y las habilidades académicas pueden seguir tendencias diferentes. Las dos hipótesis que siguen descomponen el efecto del origen socioeconómico en las dimensiones propuestas por el modelo BG: aspiraciones (ocupacionales), recursos (económicos) y desempeño (educativo).⁶

Los recursos económicos del hogar tienen el mayor peso explicativo en la DOE, en comparación con los recursos educativos y las expectativas ocupacionales

Si bien la evidencia es escasa,⁷ existen elementos para creer que en México el efecto de los recursos económicos supera al de las aspiraciones ocupacionales o las expectativas educativas, en todas las transiciones y, particularmente, en las cohortes más viejas. La explicación básica es que, en una sociedad que recibe muy bajos ingresos en términos generales, y que carece de protección social o acceso al crédito, la falta de recursos económicos constituye para muchas familias una restricción insuperable. En otras palabras, los “costos” de la educación no son una variable que se pueda contrastar con los beneficios esperados, sino una restricción

⁶ Esto es relevante no sólo porque permite acercarse a las formas de decisión de los individuos, sino también porque tiene implicaciones para la política pública. Por ejemplo: si la principal explicación de la DOE es la desigualdad económica, es razonable apostar a becas focalizadas. En cambio, si la principal explicación es la desigualdad en las habilidades académicas, lo importante es mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas, o favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas en la primera infancia.

⁷ Ver, por ejemplo, Jackson (2013).

infranqueable. Lo que para países desarrollados se considera un “caso extremo” de restricción a las decisiones (Gambetta 1987) es algo común para muchas familias mexicanas. La imposibilidad de enfrentar los costos de la educación deja en segundo plano a las aspiraciones ocupacionales y el desempeño educativo.

A lo largo del tiempo, se incrementa el efecto de los recursos educativos del hogar en las transiciones al nivel medio superior y superior

No obstante lo anterior, y como implica la hipótesis 3, es razonable suponer que a lo largo del tiempo las restricciones económicas más severas han perdido intensidad para las transiciones superiores. Por el contrario, la institucionalización académica de la desigualdad vía exámenes de ingreso podría haber incrementado sus efectos a medida que se han generalizado los exámenes de ingreso. El peso de los conocimientos académicos adquiridos en la trayectoria educativa previa sería cada vez mayor, al incrementarse la competencia de un número mayor de solicitantes por un número relativamente rígido de lugares.

DATOS Y MÉTODO

Se utilizan los microdatos del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI) 2016 del INEGI, levantado en los trimestres 3 y 4 de dicho año como un módulo de la Encuesta Nacional de Hogares. El MMSI recolectó información sobre la movilidad social intergeneracional de la población entre 25 y 64 años, con

una muestra de 31 mil 935 viviendas y cobertura para áreas rurales y urbanas (muestreo probabilístico en viviendas, estratificado, bietápico y por conglomerados). En este trabajo el análisis comprende a los residentes habituales entre 25 y 64 años de edad ($n=25,634$).

Variable dependiente

La variable dependiente, de tipo binario, indica si las personas realizaron (1) o no (0) una transición educativa. Cada transición es condicional a haber realizado la transición inmediata anterior,⁸ lo que evita que la estimación de la DOE en cada transición absorba los efectos de la desigualdad ocurridos en transiciones anteriores.

Debido a la forma como se registra el logro educativo en el MMSI (pregunta 5.4: “¿cuál es el último grado o año que *aprobó...* en la escuela?”, énfasis propio), la encuesta no permite observar la transición a un nivel educativo como mera *inscripción*, sino que requiere la *finalización del primer grado* de dicho nivel. Se trata de un criterio que exige un año de permanencia para observar una transición; implica que el abandono antes de completar el primer año no cuenta como transición exitosa. Para observar la finalización de cada nivel no se presenta este problema, aunque la estimación de los efectos también puede verse afectada.⁹

Variables independientes

Nivel de transición educativa: esta variable indica a qué transiciones han estado expuestos los individuos. Ocho son las transiciones posibles: (1) acceder / (2) finalizar primaria;

⁸ Ejemplo: mientras que la probabilidad de ingresar a primaria se estima para toda la población, la probabilidad de ingresar a secundaria se calcula únicamente para quienes terminaron la primaria, y así sucesivamente. En la sección dedicada al modelo estadístico se detalla la lógica de análisis.

⁹ La restricción de caracterizar como “acceso” a la finalización del primer año, impuesta por el cuestionario, podría llevar a sobreestimar el impacto del origen social en dichas transiciones y subestimarlo en las finalizaciones; una parte del segundo efecto se trasladaría “artificialmente” al primero. Este sesgo sería mayor en los niveles con una mayor incidencia de abandono en el primer año (como sucede con media superior y superior). Asimismo, es posible que induzca otros sesgos en el caso de que la relación entre abandono en el primer año y nivel socioeconómico varíe entre niveles o a lo largo del tiempo. Teniendo esto en mente, y dado que la exploración previa de los datos reveló tasas excesivamente elevadas de finalización de cada nivel educativo (principalmente, de media superior y superior), así como una incidencia muy baja de las variables independientes en estas transiciones, en este trabajo se optó por reportar únicamente los resultados referidos a las transiciones de *acceso* a cada nivel, condicionales a la finalización de los niveles anteriores.

(3) acceder / (4) finalizar secundaria; (5) acceder / (6) finalizar media superior; y (7) acceder / (8) finalizar educación superior. Por lo expuesto en la nota 9, el reporte de resultados se limita a las transiciones de acceso, condicionales a la finalización del nivel anterior.

*Índice de orígenes sociales (IOS):*¹⁰ índice factorial estandarizado por cohorte que integra tres dimensiones: máximo nivel educativo del hogar (años de escolaridad alcanzados por los padres de ego o el proveedor principal); nivel ocupacional (escala de prestigio ocupacional ISEI del proveedor principal);¹¹ y bienestar económico del hogar (índice factorial construido mediante correlaciones tetracóricas a partir de la presencia/ausencia de un conjunto de bienes y servicios en el hogar del sujeto). Este índice es la variable principal para análisis de la DOE en este trabajo.¹²

Las hipótesis de este artículo requieren estimar dos modelos distintos: uno con el IOS como variable única de origen socioeconómico, y otro donde este índice se desagrega en las tres variables que lo componen (manteniendo iguales un conjunto de variables de control, que se detallan más adelante). Cabe señalar los siguientes supuestos en torno a dichos componentes:

1. Los bienes y servicios del hogar constituyen un indicador de los recursos económicos de las familias; el efecto de estos recursos es, principalmente, directo, en tanto afectan objetivamente las posibilidades de continuar estudiando.
2. El origen ocupacional es un indicador

indirecto de las expectativas mínimas respecto del estatus ocupacional aceptable para ego; a diferencia de los costos económicos y el desempeño educativo mediado por la exclusión institucional, el principal efecto del estatus ocupacional es indirecto, a través de las expectativas laborales y su repercusión en las aspiraciones educativas.

3. El nivel educativo de los padres es un indicador indirecto tanto de las habilidades educativas del entrevistado como de sus expectativas de éxito.

Grupo de edad: se dividió a los sujetos en cuatro grupos o generaciones según su edad en años cumplidos al momento de la entrevista: 0= “55-64”; 1= “45-54”; 2= “35-44”; 3= “25-34”. El periodo de estudio abarca desde el ingreso a primaria de los individuos de mayor edad hasta el ingreso a media superior de los individuos más jóvenes, esto es, alrededor de 52 años (1958-2010).

Sexo: 0= “hombre”, 1= “mujer”.

Tamaño de la localidad de nacimiento: 0= “localidad mayor a 2,500 habitantes”; 1= “localidad menor a 2,500 habitantes (rural)”.

Condición lingüística: 0= “habla una lengua indígena”; 1= “no habla una lengua indígena”.

Color de piel: color autodeclarado de piel de cara con base en la paleta de 13 colores del proyecto PERLA (The Project on Ethnicity and Race in Latin America),¹³ ordenados de “más”

¹⁰ Todas las preguntas relacionadas con el origen social están referidas a los 14 años de edad de ego; de esta forma, se cuenta con un punto fijo comparable en las historias de vida individuales, no demasiado cercano al nacimiento (para minimizar errores en los reportes) ni demasiado lejano al mismo (para captar, bajo el supuesto de que se trata de condiciones que varían relativamente poco en el tiempo dentro de un hogar, su influencia en las trayectorias y transiciones tempranas).

¹¹ Ver Ganzeboom *et al.*, 1992.

¹² La metodología y procesamiento de datos para la construcción del IOS fue desarrollada por Solís (2013). Se trata del primer factor extraído mediante un análisis de componentes principales de las tres variables mencionadas. Tanto estas variables como el IOS están estandarizados por cohorte, a fin de controlar posibles sesgos derivados del cambio en las medias y la dispersión a lo largo del tiempo.

¹³ Ver Telles, 2014.

a “menos” oscuro. En los modelos introduzco el color como una variable de cuatro categorías, que agrupa las tonalidades de la siguiente manera: 0=1-5; 1=6; 2=7; 3=8-11. La razón para agrupar las primeras cinco y las últimas tres categorías es la baja frecuencia de cada una de ellas por separado.

Estructura del hogar: 0= “hogar nuclear”: padre, madre, hermanos y/u otros familiares; 1= “hogar extendido”: ambos padres presentes, más otros familiares; 2= “hogar incompleto”: sin padre, sin madre o sin ambos.

Método

Para estimar la incidencia de los factores en cada transición, así como su eventual cambio a lo largo del tiempo, se ajustaron dos modelos logísticos binomiales en los que la variable dependiente es la probabilidad de realizar una transición educativa (Raftery y Hout, 1993; Solís, 2013). Se trata de una base “expandida”: cada persona aporta tantas observaciones como transiciones a las que ha estado expuesta/o. Todas las personas aportan al menos una observación, dado que han estado expuestos, al menos, al “riesgo” de entrar a la primaria. La variable dependiente indica, en cada nivel, si la transición se produjo o no. Así, quienes no accedieron a primaria aportan

sólo una observación; quienes accedieron a primaria agregan una observación más, que puede tomar valor 1 o 0 dependiendo de si finalizaron o no dicho nivel, y así sucesivamente, hasta completar las ocho transiciones posibles. Con cada transición se reduce el grupo en riesgo, de manera similar a como sucede con el avance de la edad en los modelos de tiempo al evento. En total, la matriz de datos cuenta con 23 mil 909 individuos y 123 mil 760 transiciones.

Formalmente, los modelos pueden generalizarse como:

$$\ln\left(\frac{\pi_i}{1 - \pi_i}\right) = \alpha + \sum_{n=1}^n \beta_n X_{ni}$$

Donde π_i es la probabilidad estimada para un individuo i de realizar la transición; $\ln(\pi_i/1 - \pi_i)$ es el logaritmo de momios estimado para el individuo i ; α es la constante; y β_n son los coeficientes que indican los efectos de cada variable individual X_{ni} .

El detalle de los modelos se presenta en la Tabla 1. El modelo 1 incluye, en primer lugar, los efectos directos de la transición (T), la cohorte (C) y la interacción entre ambas variables (TC) para incluir cambios en el tiempo en las probabilidades de cada transición.

Tabla 1. Modelos logísticos sobre transiciones educativas

#	Variables	Seudo-R2
1	T+C+TC+IOS+S+P+T(IOS)+C(IOS)+T(S)+C(S)+T(P)+C(P)+S(IOS)+P(IOS)+(comp.)	0.26
2	T+C+TC+R+E+O+S+P+T(R)+C(R)+T(E)+C(E)+T(O)+C(O)+(comp.)	0.27

Abreviaturas: T=transición; C=cohorte de nacimiento; IOS=índice de orígenes sociales; S=sexo; R=recursos económicos del hogar de origen; E=años de escolaridad en el hogar de origen; O=estatus ocupacional del hogar de origen; comp=variables complementarias (localidad rural; lengua indígena; hogar sin un parente).

Individuos: 23,909

Transiciones: 123,760

Fuente: elaboración propia con base en el MMSI 2016.

En segundo lugar, este modelo incorpora el origen socioeconómico (IOS), el sexo (S), el color de piel (P), así como las interacciones de estas tres variables con la cohorte y el nivel de cada transición, para incluir cambios en el tiempo y diferencias de sus efectos entre niveles. En tercer lugar, se agregan dos interacciones para captar si existen diferencias en los efectos del sexo y el color de piel por niveles de IOS, como indicios de interseccionalidad.¹⁴ Finalmente, se incluyen como variables complementarias (“comp.”) la localidad de nacimiento, la condición lingüística y la estructura del hogar.

El segundo modelo descompone el IOS en el efecto de los recursos económicos del hogar (R), los años de educación de los padres (E), y el estatus ocupacional del proveedor principal (O), así como las interacciones de estas tres variables con la cohorte y el nivel de transición. Por razones de parsimonia, en este modelo se suprime las interacciones TS, CS, TP y CP, así como S(IOS) y P(IOS). Ambos modelos tienen un nivel de ajuste similar (*seudo-R²*=.26); el primero ajusta un número de parámetros mayor debido al elevado número de interacciones.

RESULTADOS

La Tabla 2 presenta el porcentaje de personas que accede a cada nivel educativo, tanto de manera absoluta como condicionada a la finalización del nivel anterior (indicados como “/c”); los porcentajes se reportan para cada categoría de las variables independientes; también se muestra la distribución marginal de estas variables en la última columna.

En las transiciones absolutas es clara la tendencia a la universalización del nivel primario, así como el marcado crecimiento en el acceso al resto de los niveles, particularmente en secundaria. En las transiciones condicionales, por su

parte, son los niveles medio superior y superior los que presentan menores porcentajes (gruesamente, 60 por ciento en ambos casos).

La distribución por cohortes muestra que, a pesar de que el porcentaje absoluto se ha incrementado notablemente en todos los niveles, en media superior y superior el acceso condicional se ha mantenido relativamente sin cambio. Esto implica que la absorción de cada uno de estos niveles apenas se ha mantenido a la par del creciente número de egresados de los niveles inmediatamente anteriores (persistencia de los cuellos de botella). Como se verá, ambos fenómenos tienen implicaciones para la magnitud y la evolución de la DOE.

Prácticamente todas las variables independientes se asocian con marcadas desigualdades en las oportunidades condicionales de transición, especialmente en los niveles medio superior y superior. Destacan con particular magnitud el IOS, el tipo de localidad, la condición lingüística y el color de piel, todas en el sentido esperado: la ventaja es para los estratos altos, los nacidos en localidades urbanas, los no indígenas y los de piel clara. También, los hombres tienen una ventaja significativa en sus probabilidades de transición.

Interesa destacar las diferencias por cuartiles del IOS en el acceso condicional a media superior y superior: quienes terminaron secundaria y pertenecen al cuartil más alto tienen una probabilidad casi 3 veces mayor de acceder a media superior que quienes pertenecen al cuartil inferior; para quienes terminan media superior, la ventaja es de casi 2.5 veces. Con el fin de conocer si estas asociaciones se mantienen una vez controladas las otras variables, así como su evolución en el tiempo, en la siguiente sección se procede a la presentación de los resultados de los modelos logísticos.

¹⁴ Por razones de espacio no abordaré los resultados de estas interacciones, así como la evolución en el tiempo de otros factores de desigualdad, como el color de piel y el sexo. No obstante, debe mencionarse, al menos, que se han obtenido resultados significativos, así como indicios de que las diferencias asociadas al color de piel no se reducen en el tiempo. Estos hallazgos deberán ser tratados en un artículo aparte.

Tabla 2. Porcentajes absolutos y condicionales (/c) de personas que logran realizar cada transición educativa, por categorías de variables independientes Personas de 25 a 64 años. México, 2016

	Prim.	Secu.	Secu. /c	EMS	EMS /c	Sup.	Sup. /c	Total
Cohorte								
1952-1961	91.8	48	70.5	28.9	65.9	15.4	61.5	16.3
1962-1971	95.7	64.5	78.5	37.8	62.4	17.0	54.6	24
1972-1981	97.8	76	85.4	42.7	58.8	20.5	57.3	29.5
1982-1991	99.1	84.5	90.1	54.4	67.4	27.8	59.4	30.2
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Cuartiles IOS								
I	90.9	41.3	63.1	11.7	30.7	2.7	30.6	25
II	97.2	67.4	78.9	29.4	47.4	9.0	39.4	25
III	99.4	84.6	89.1	51.5	64.3	20.7	49.3	25
IV	99.8	96.1	97.3	82.7	87.6	54.1	72.4	25
Totales*	96.8	72.4	84	43.8	63.8	21.6	58.3	100
Sexo								
Mujer	96.1	70.1	82.4	40.5	60.5	18.6	54.4	52.7
Hombre	97.3	72.6	84.5	45.3	66.6	23.7	61.7	47.3
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Localidad								
Rural	94.5	57.3	74.4	26.7	49.8	10.5	47.2	48.6
Urbana	98.7	84.2	90.3	57.7	71.7	30.7	62.5	51.4
Totales*	96.7	71.1	83.3	42.6	63.2	20.9	57.9	100
Lengua								
Indígena	84.9	37.5	65.7	15.5	44.4	6.3	47	7
No indígena	97.6	73.8	84.3	44.9	64.1	22.1	58.3	93
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Color de piel								
1 a 5	94.1	56.4	74.5	25.7	49.8	9.6	46.5	7.5
6	95.4	63.7	79.3	32.8	55.4	13.2	50.1	13
7	96.7	70.2	82.8	40.4	60.7	19.3	57.2	30
8 a 11	97.4	76.1	85.9	49.5	68.1	25.9	60.6	49.5
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21	58	100
Hogar								
Nuclear comp.	97.3	72.7	83.8	44.9	64.9	22.4	58.5	66.2
Extend. comp.	96.5	71.2	83.5	41.6	61.7	20.9	59.0	10.1
Incomp.	95.1	67.3	82.2	37.5	59.7	17.3	56.0	23.7
Totales	96.7	71.3	83.4	42.8	63.4	21.0	58.0	100

*Totales difieren debido a valores perdidos en estas variables.

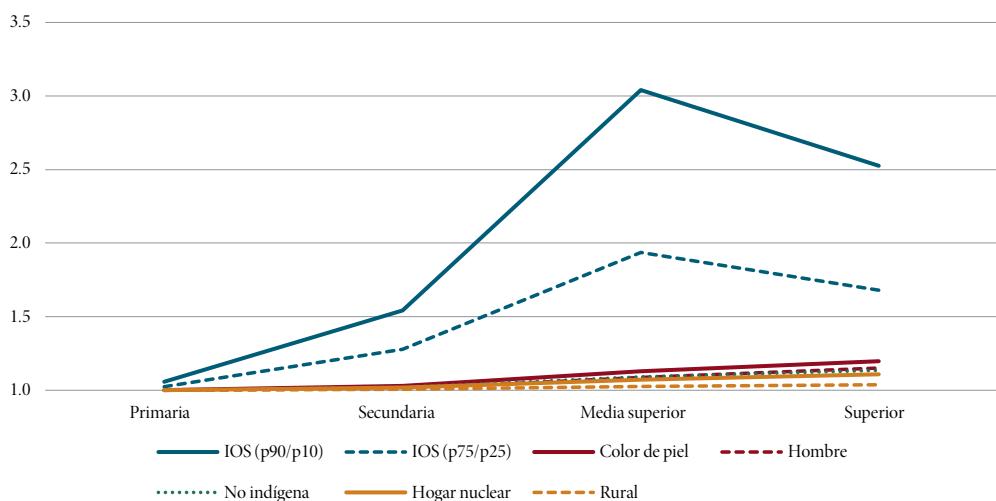
Fuente: elaboración propia con base en el MMSI 2016.

Modelo 1: efectos del IOS y otras variables del modelo

La Gráfica 1 presenta los resultados del modelo 1, expresados como riesgos relativos (razón de probabilidades)¹⁵ de realizar cada una de las transiciones de interés para contrastes específicos entre categorías de las variables independientes, con el resto de las variables en su promedio. Se optó por esta forma de presentación de resultados por razones de claridad, y se omite presentar los coeficientes resultantes de los modelos por razones de espacio.

El IOS tiene un efecto muy superior al del resto de las variables.¹⁶ Considerese el acceso al nivel medio superior: la probabilidad de un joven ubicado en el p90 es tres veces mayor que la de un joven ubicado en el p10. En cambio, ser hombre, o no hablar una lengua indígena se asocia a una probabilidad 9 por ciento superior; tener un color de piel claro se asocia a una probabilidad 13 por ciento mayor. La localidad de nacimiento no arroja diferencias netas significativas

Gráfica 1. Riesgos relativos de realizar transiciones educativas
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Contrario a la hipótesis de los efectos men- guantes observados mediante razones de momios, cuando se utilizan riesgos relativos el efecto del IOS tiende a crecer hacia las transiciones superiores. Muy bajo en primaria, sube en

secundaria, alcanza el máximo en media superior y sólo decrece, ligeramente, en el nivel superior. Esta observación coincide parcialmente con lo estipulado en la hipótesis 1 y refuerza la idea de que, durante la mayor parte de la

¹⁵ A excepción del IOS, los riesgos relativos se calculan a partir de los valores en cada categoría de las variables independientes, y se utiliza como denominador la categoría menos privilegiada (hombre/mujer; no indígena/indígena; color de piel claro/oscuro; urbano/rural; hogar completo/incompleto). En el caso del IOS, las categorías de referencia no están dadas, sino que deben ser elegidas por el investigador. He optado por dos razones: percentil 90 / percentil 10, y percentil 75 / percentil 25. Los valores del gráfico se leen como el número de veces en que cada categoría “privilegiada” supera las probabilidades de transición de la categoría “no privilegiada” respectiva.

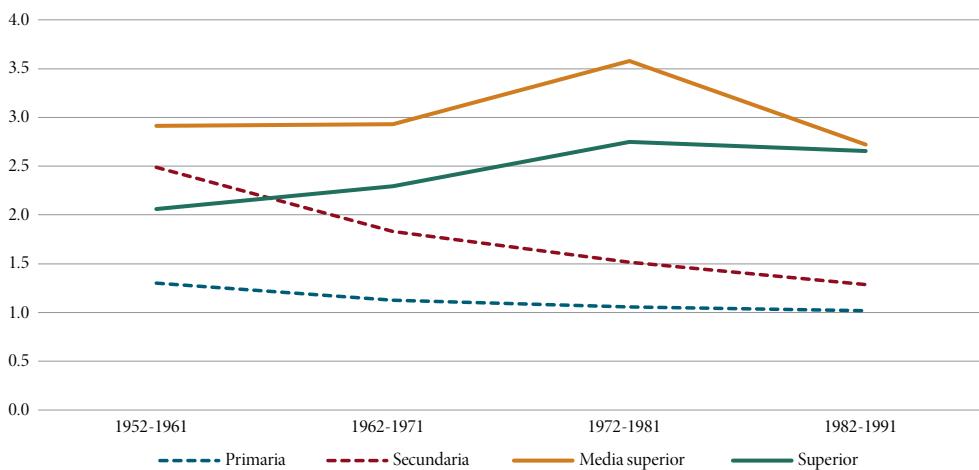
¹⁶ De todas maneras, téngase en cuenta que el tratamiento de todas las variables como independientes entre sí no necesariamente es el que más se ajusta a la realidad. La especificación del modelo no toma en cuenta, por ejemplo, que el color de piel de los padres (heredado por ego) puede condicionar el nivel socioeconómico del hogar; es decir, no se considera la posibilidad de procesos de discriminación estructural por color de piel, ocurrida en períodos anteriores al observado; únicamente considera los posibles efectos de una discriminación presente (comunicación oral de Patricio Solís).

trayectoria educativa, la fuerza creciente de las barreras de origen supera los eventuales efectos atenuantes derivados de la selectividad académica o de la autonomización de los individuos. El descenso del efecto del IOS en la transición al nivel superior podría indicar que únicamente en ésta dichos procesos de atenuación superan a la fuerza de las barreras socioeconómicas.

Modelo 1: cambios de la DOE en el tiempo

El segundo resultado relevante del modelo 1 es el cambio en los efectos de las variables independientes, en particular el IOS, a lo largo del tiempo en cada transición. La Gráfica 2 muestra el cambio en los riesgos relativos para primaria, secundaria, media superior y superior a lo largo de las cuatro cohortes analizadas.

Gráfica 2. Riesgos relativos de realizar cada transición educativa, por cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Existen dos patrones diferentes entre las transiciones correspondientes a la educación básica y los niveles superiores: en primaria y secundaria se observa una marcada tendencia a la reducción en la desigualdad, lo que coincide con lo postulado en la hipótesis 2 y apunta a la convergencia de un proceso de expansión de la oferta, credencialización del mercado de trabajo y mejora relativa en las condiciones de vida de los sectores más bajos, en combinación con la saturación del acceso en los sectores altos.

En los niveles siguientes la evolución es diferente: en media superior el efecto del IOS no disminuye significativamente a lo largo del periodo, mientras que en el nivel superior este efecto se incrementa, particularmente entre

las cohortes 1 y 3. El resultado es que, mientras en la cohorte más vieja los estratos altos (representados por la estimación en el percentil 90) tenían 2.1 veces más probabilidades de acceder que los estratos bajos (representados por el percentil 10), en la cohorte más joven esta ventaja sube a 2.7.

Estos resultados corroboran la hipótesis 3 e, incluso, la superan en el caso de la educación superior. Tal como postula la MMI, en los niveles donde el acceso de los estratos superiores aún no es universal, la expansión del sistema sería aprovechada en igual o mayor medida por éstos que por los estratos bajos, lo cual lleva a que la desigualdad se mantenga o se incremente.¹⁷ Esta explicación, sin

¹⁷ Un análisis adicional, con probabilidades estimadas para quintiles del IOS (no presentado por razones de espacio) mostró que el crecimiento en la desigualdad de acceso al nivel superior obedece a un incremento en la oportunidad de los quintiles superiores (4 y 5), en combinación con un estancamiento de los inferiores (1 a 3).

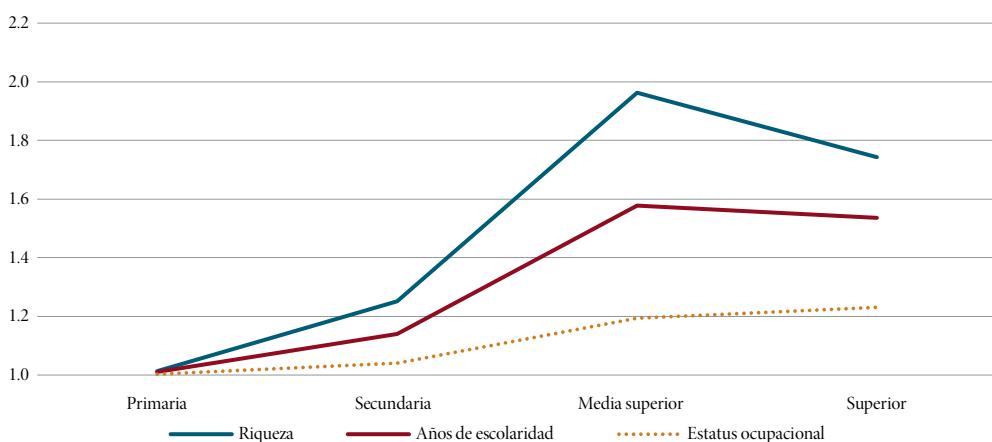
embargo, no aclara los posibles mecanismos involucrados. Para esto se presentan los resultados del modelo 2.

Modelo 2: descomposición del IOS

El modelo 2 separa cada efecto directo del IOS en sus tres componentes: económico, educativo y ocupacional. Todas las variables están estandarizadas, de forma que sus incidencias respectivas puedan compararse.¹⁸ La Gráfica 3 muestra los resultados generales a través de

riesgos relativos calculados a partir de los percentiles 90 y 10 de cada variable. En todas las transiciones, la variable de mayor peso son los bienes en el hogar, seguida por la educación de los padres y, en último lugar, por el estatus ocupacional. La magnitud del efecto de cada variable crece proporcionalmente en cada transición, con excepción del nivel superior, donde el efecto económico baja, mientras que las otras dos variables se mantienen prácticamente iguales.

Gráfica 3. Riesgos relativos (p90/p10) de realizar las transiciones educativas para cada variable del IOS. Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Tal como se postuló en la hipótesis 4, se fortalece la idea de que las restricciones económicas son determinantes a la hora de tomar decisiones educativas, en una sociedad con bajos ingresos y limitada seguridad social. El peso intermedio de la escolaridad del hogar, no solamente para los niveles que requieren examen de ingreso, sino también en secundaria, podría señalar la existencia de procesos de autoexclusión académica basados en la estimación de las aptitudes escolares de ego. Finalmente, la baja magnitud de los

efectos del estatus ocupacional indicaría que la posibilidad de realizar las aspiraciones derivadas de una determinada posición social está constreñida por los recursos materiales y educativos disponibles.

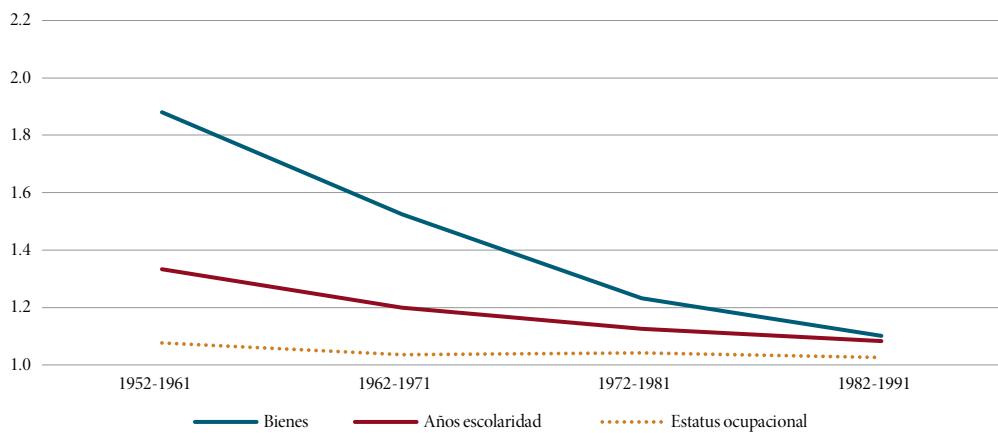
Modelo 2: cambio en los componentes del IOS entre cohortes

Las Gráficas 4 a 6 muestran la evolución de los riesgos relativos en cada transición¹⁹ a lo largo del tiempo, estimados a partir de los percentiles 90 y 10 en la distribución de los bienes, los

¹⁸ Se optó por no presentar los resultados directos de los modelos (coeficientes estimados) debido al elevado número de parámetros y al hecho de que su interpretación, particularmente ante la presencia de interacciones, es extremadamente difícil. No obstante, los coeficientes de cada modelo (así como la sintaxis de todo el proceso) están disponibles para consulta.

¹⁹ Se excluye la transición a primaria debido a que, como es prácticamente universal incluso a partir de la primera cohorte, las diferencias son mínimas.

Gráfica 4. Acceso a secundaria
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

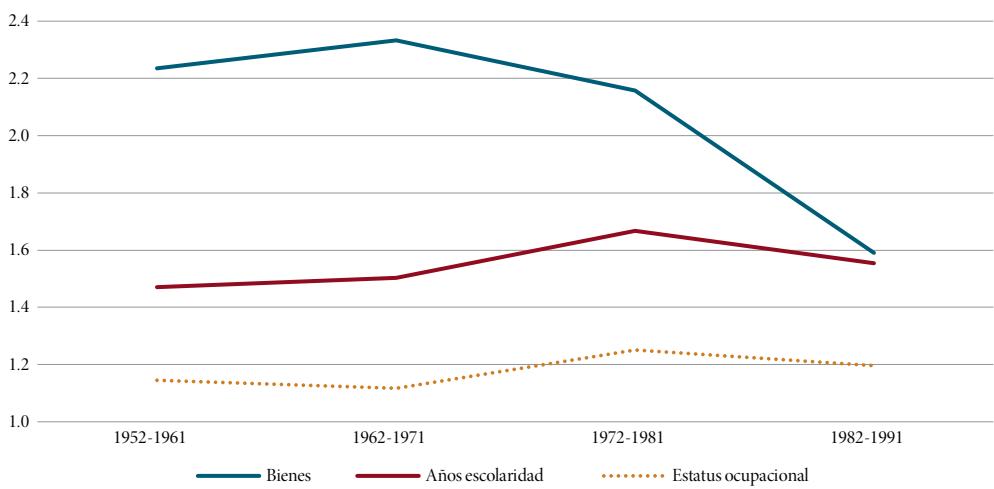
años de escolaridad y el estatus ocupacional del hogar.

En el acceso a secundaria se observa una disminución en el peso de todos los factores, principalmente de los bienes en el hogar, que mostraba los mayores efectos al inicio del periodo. Como se estableció en la hipótesis 2, este fenómeno sería el resultado de la saturación del acceso en los sectores altos y el incremento en los sectores bajos, resultante este

último de un conjunto de procesos que mejoraron las chances de los estratos inferiores.

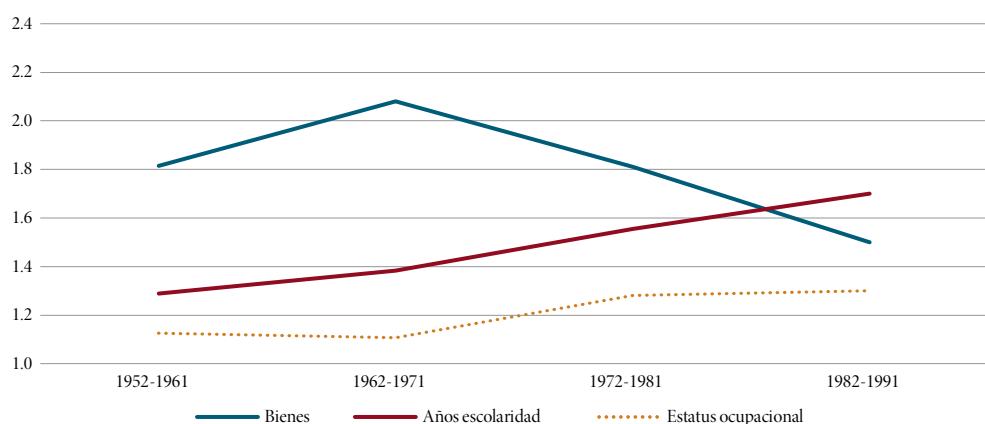
La realidad es diferente para los niveles medio superior y superior, y parece fortalecer lo expuesto en la hipótesis 5. En media superior, como se vio anteriormente, la situación global es de desigualdad persistente. Ahora bien, no todas las variables se comportan de la misma manera; la incidencia de los bienes del hogar disminuye marcadamente, sobre todo

Gráfica 5. Acceso a media superior
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

Gráfica 6. Acceso a superior
Riesgos relativos (percentiles 90 vs. 10) por variable de origen social y cohorte
Personas de 25 a 64 años. México, 2016



Fuente: elaboración propia con base en microdatos del MMSI 2016.

en las cohortes 3 y 4. Lo novedoso es que, al mismo tiempo, aumenta ligeramente el peso de la educación del hogar, proceso que compensaría el fenómeno anterior y daría como resultado la persistencia de la DOE presentada en la Gráfica 2.

En el nivel superior, la incidencia del bienestar económico sube en la segunda cohorte (posible efecto de la crisis de 1982) y declina para las cohortes 3 y 4. En cambio, los efectos del nivel educativo del hogar y (en menor medida), del estatus ocupacional, se incrementan al punto que su efecto combinado cancela y supera la caída del efecto económico y da cuenta del incremento global de la desigualdad reportado antes para este nivel.

En síntesis, en ambos niveles se insinúa un proceso de reconfiguración de la desigualdad socioeconómica por el que, a pesar de que han disminuido las barreras económicas, se han incrementado las barreras educativas. La consecuencia es que, en estos niveles, la desigualdad socioeconómica global se mantiene o, incluso, aumenta.

CONCLUSIONES

Para que la educación funcione como un instrumento de igualdad de oportunidades debe

estar libre de los condicionamientos impuestos por el origen social. Si el logro educativo depende de los recursos disponibles en el hogar o de otras características adscriptivas, la educación reproduce la desigualdad social.

Tal como sucede en otros países de la región, en México las oportunidades de acceso a la educación están fuertemente influidas por el origen socioeconómico. En este trabajo se mostró también que esta influencia varía sensiblemente según: a) la transición educativa que se analice y, b) el momento histórico.

Al comparar transiciones se observó que la DOE crece en las más avanzadas, con excepción del nivel superior, donde podrían observarse efectos atenuantes asociados al curso de vida y la selectividad académica. Esto sugiere que cada transición representa mayores desventajas para las personas con menos recursos, incluso cuando éstas ya han sufrido una fuerte selección en los niveles anteriores.

Los hallazgos más relevantes de este trabajo refieren al cambio de la DOE a lo largo del tiempo. México ha experimentado dos grandes procesos en los últimos años: un desplazamiento de la DOE hacia los niveles superiores y una reconfiguración por la cual los recursos educativos de los hogares ganan peso frente a los recursos económicos.

El desplazamiento hacia los niveles superiores implica que la DOE se redujo en el acceso a los niveles primario y secundario (en los cuales los estratos altos tenían acceso prácticamente universal ya desde el inicio del periodo), pero se mantuvo en el acceso al nivel medio superior y creció en el acceso a superior. Esto no sólo muestra que, bajo ciertas condiciones, la expansión de la oferta es compatible con la persistencia o incluso el incremento de la DOE; también indica que la equiparación de las oportunidades en los niveles básicos ha desplazado la desigualdad hacia los niveles superiores.

Explicar este incremento en la DOE del nivel superior exige refinar la hipótesis del “cuello de botella”. Para ello, es crucial identificar distintos mecanismos de la DOE, asociados a diferentes recursos o activos del hogar, cuyos efectos pueden variar de manera independiente. De éstos, los recursos económicos tienen el mayor peso cuando se analiza el panorama global, seguidos por la educación acumulada por los padres y, en último lugar, por el estatus ocupacional. Este orden revela que, si bien las aspiraciones vinculadas al origen ocupacional pueden tener cierto papel a la hora de explicar las diferencias en el acceso, la mayor parte de la explicación pasa por los recursos económicos y educativos. En ese sentido, la DOE podría ser más el resultado de barreras objetivas que de preferencias subjetivas.

Igual de relevante es haber mostrado que, a lo largo del tiempo, los recursos económicos del hogar pierden peso para explicar el acceso a los niveles medio superior y superior, al tiempo que la escolaridad de los padres gana importancia, de manera que compensa o incluso supera los efectos potencialmente igualadores del primer proceso. Esta reconfiguración de la desigualdad en favor de los recursos escolares (especialmente notoria en el acceso al nivel superior) podría reflejar el peso creciente del desempeño educativo, consecuencia de la expansión de los exámenes de conocimientos como mecanismos de regulación del acceso.

Lo crucial aquí es entender que la hipótesis del cuello de botella supone una oferta limitada, regulada por mecanismos de competencia. Mi hipótesis es que la expansión de los exámenes de conocimientos perpetúa e incrementa el privilegio de los sectores medios-altos y altos, que son los que disponen de mayor capital escolar y han contado con mejores oportunidades de aprendizaje. Si, además, las crecientes tasas de absorción y terminación en media superior tienen como consecuencia que los estratos bajos, antes muy seleccionados académicamente, ya no lo estén tanto, en comparación con los estratos altos este grupo tendría cada vez menos chances de aprobar los exámenes de ingreso. El acceso exclusivamente basado en exámenes de conocimientos, presuntamente meritocrático, no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que lo haría cada vez con mayor eficacia.

Cabe introducir aquí una nota de precaución respecto de la interpretación de los resultados: en primer lugar, como se señaló en el apartado metodológico, existe la posibilidad de errores en la observación de las variables de origen social, dado que depende de la memoria de los entrevistados; esta posibilidad se incrementa con la edad. En segundo lugar, debido a la falta de información, los modelos omiten cualquier medida relacionada con las habilidades o los conocimientos académicos de los individuos. Como mostró Mare (1980), si estas habilidades tienen relación con el origen socioeconómico, y si esta relación cambia entre transiciones debido a la selectividad diferencial entre estratos sociales, es posible que lo que se observa como cambios en tiempo del efecto del origen socioeconómico sean, en realidad, cambios en la distribución de las habilidades entre estratos.

Aun con estas precauciones, los hallazgos muestran la urgencia de reflexionar sobre las instituciones que regulan las transiciones educativas. Si la DOE tiene una explicación principalmente económica es relativamente fácil argumentar a favor de su reducción y

pensar en medidas de política relativamente directas, como las transferencias condicionadas. En cambio, la transmutación de la DOE en una desigualdad vinculada al logro educativo (institucionalización académica de la desigualdad) incrementa simultáneamente la dificultad para tratar el tema a nivel simbólico y político (porque las diferencias parecen depender de las capacidades y el esfuerzo) y la complejidad de las políticas que deberían ser implementadas (porque implican intervenir en procesos educativos).

En el periodo analizado, la respuesta al incremento en la demanda de acceso a los niveles medio superior y superior ha sido la generalización de los exámenes de ingreso y la creación de opciones educativas relativamente

precarias. Más allá del nivel básico, en México la educación ha sido regulada prácticamente como un privilegio por el cual los individuos deben competir (o un recurso por el cual deben pagar), en lugar de ser un derecho.

En función de lo anterior, es importante reconocer que la DOE está siendo institucionalizada a través de la desigualdad de aprendizajes y su cristalización en exámenes de ingreso, lo que exige reformas radicales de largo aliento que modifiquen desde los procesos educativos hasta el régimen de transición entre niveles. Es necesario, por tanto, abandonar el diagnóstico simplista que identifica a la carencia de recursos económicos como la principal fuente de la desigualdad educativa.

REFERENCIAS

- BAR-HAIM, Eyal y Yossi Shavit (2013), “Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A comparative study”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 31, pp. 22-31.
- BLANCO, Emilio (2017), “La desigualdad de oportunidades educativas en la Ciudad de México: persistencias y transformaciones”, en Patricio Solís (coord.), *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, pp. 99-133.
- BLAU, Peter M. y Otis D. Duncan (1967), *The American Occupational Structure*, Nueva York, Wiley.
- BREEN, Richard y John H. Goldthorpe (1997), “Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 275-305.
- BREEN, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009), “Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European countries”, *American Journal of Sociology*, vol. 114, núm. 5, pp. 1475-1521.
- CARDOZO, Santiago (2018), *El largo camino a la educación superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares*, Tesis de Doctorado, Montevideo, Universidad de la República-Facultad de Ciencias Sociales.
- COSTA-Ribeiro, Carlos (2011), “Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil”, *Dados - Revista de Ciências Sociais*, vol. 54, núm. 1, pp. 41-87.
- ERIKSON, Robert y Jan O Jonsson (1996), *Can Education be Equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, Westview Press.
- FEATHERMAN, David L. y Robert M. Hauser (1978), *Opportunity and Change*, Nueva York, Academic Press.
- FERNANDES, Danielle C. (2004), “Race, Socioeconomic Development and the Educational Stratification Process in Brazil”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 22, pp. 365-422.
- GAMBETTA, Diego (1987), *Were they Pushed or Did They Jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GANZEBOOM, Harry B., Paul De Graaf y Donald J. Treiman (1992), “A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status”, *Social Science Research*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-56.
- HOLMUND, Elena, Mikael Lindahl y Erik Plug (2011), “The Causal Effect of Parents’ Schooling on Children’s Schooling: A comparison of estimation methods”, *Journal of Economic Literature*, vol. 49, núm. 3, pp. 615-651.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press.
- MARE, Robert D. (1980), “Social Background and School Continuation Decisions”, *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.

- MARE, Robert D. (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 72-87.
- MARSCHNER, Murillo (2014), *A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*, Tesis Doctoral, São Paulo, Universidade de São Paulo-Departamento de Sociología.
- MARTELETO, Letícia, Flávio Carvalhaes y Celia Hubert (2012), "Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México", *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol. 29, núm. 2, pp. 277-302.
- MARTELETO, Letícia, Murillo Marschner y Flávio Carvalhaes (2016), "Educational Stratification after a Decade of Reforms on Higher Education Access in Brazil", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 46, pp. 99-111.
- RAFTERY, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RÍOS-NETO, Eduardo y Raquel Guimarães (2010), "The Demography of Education in Brazil: Inequality of educational opportunities based on Grade of Progression Probability (1986-2008)", *Vienna Yearbook of Population Research*, vol. 8, núm. 1, pp. 283-306.
- SHAVIT, Yossi y Hans-Peter Blossfeld (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- SHAVIT, Yossi y Karin Westerbeek (1998), "Educational Stratification in Italy. Reforms, expansion and equality of opportunity", *European Sociological Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 33-47.
- SHAVIT, Yossi, Meir Yaish y Eyal Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 37-57.
- SIFUENTES, Valentina (2019), *Entre el deseo y lo posible: expectativas en torno a la educación superior de estudiantes por egresar de bachilleratos públicos en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, Tesis de Doctorado, México, El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, número extraordinario, pp. 63-95.
- SOLÍS, Patricio (2019), "Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina", *Papers*, vol. 74, núm. 2, pp. 247-278.
- SOLÍS, Patricio y Marcelo Boado (coords.) (2016), *Y sin embargo se mueve...: estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México, El Colegio de México/ Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- SOLÍS, Patricio y Pablo Dalle (2019), "La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad social en Argentina, Chile y México", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.102>
- TELLES, Edward (2014), *Pigmentocracies. Ethnicity, race, and color in Latin America*, Chapell Hill, The University of North Carolina Press.
- TORCHE, Florencia (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110.