

Desigualdad intergeneracional de oportunidades educativas en una selección de países de América Latina y Europa

César Augusto Ricardi Morgavi¹

Recibido: 15-01-2021 // Aceptado: 10-01-2022

Resumen. Este artículo analiza los patrones de desigualdad intergeneracional de oportunidades educativas (DOE) absoluta y relativa desde una perspectiva comparativa, internacional y longitudinal, que explora patrones entre una selección de países de América Latina (Chile, México y Uruguay) y Europa (España, Suecia, Reino Unido y Alemania), a través de cohortes, tipos de regímenes de bienestar y fases de transformación de la estructura social y educativa. La metodología refrenda la relevancia de analizar la desigualdad social más allá de la desigualdad de condiciones, recuperando la trascendencia del estudio de la desigualdad de oportunidades en términos de movilidad educativa, su estructura y pautas de distribución entre los miembros y generaciones de una sociedad. En concomitancia, se privilegian los factores contextuales y temporales en la respuesta al comportamiento de la movilidad y fluidez educativa, con especial énfasis en descubrir cómo la experimentan los nacidos en la cohorte más joven (generación joven). El análisis se encamina hacia el objetivo de dar respuesta a interrogantes como: ¿Qué patrones de fluidez educativa caracterizan a las sociedades latinoamericanas y cuáles a las europeas? ¿Qué ofrece la comparación a través de las cohortes y entre países? ¿Se ha reducido o incrementado la DOE hacia la generación joven? ¿El cambio ha sido compartido con igual patrón e intensidad por los países europeos y latinoamericanos? Se ponen a prueba hipótesis que permiten concluir respecto a la concentración de la fluidez educativa en la base y cumbre de la estructura educativa, la elevada reproducción en la base, la fluidez educativa constante y la diferencia uniforme a través de las cohortes.

Palabras claves: movilidad educativa; fluidez educativa; reproducción; estratificación social; modelo loglineal; América Latina; Europa; México; Chile; Uruguay.

[en] Intergenerational Inequality of Educational Opportunities in a Cluster of Latin American and European Countries

Abstract. This article analyses the intergenerational inequality of educational opportunities from a comparative, international and longitudinal perspective, which explores its variations between cohorts, welfare regimes and stages of social and educational structures in Latin America (Chile, Mexico and Uruguay) and Europe (Spain, Sweden, United Kingdom and Germany). The analysis focuses on contextual and temporal factors in the response to the variations of educational fluidity for the cohort of the young generation.

The transcendence of analyzing social inequality beyond the inequality of conditions is underlined, recovering the relevance of the examines the inequality of opportunities —specifically, that of educational mobility, its structure and patterns in the distribution among individuals and generations. It privileges contextual and temporal factors in the analyses of mobility and educational fluidity, with particular emphasis on discovering how the youngest cohort (young generation) experiences it. The analysis aims to answer questions such as: What patterns of mobility and educational fluidity characterize the selection of Latin American and European countries? What does comparison across cohorts and countries provide? Has intergenerational inequality of educational opportunities experienced a slowdown in the young generation cohort? Has the variation been shared with equal pattern by European and Latin American countries? Hypotheses of concentration of educational fluidity at the base and top of the educational structure are also tested, as well as, high educational reproduction at the base, constant educational fluidity and uniform difference ones.

Keywords: educational mobility; educational fluidity; reproduction; social stratification; loglinear model; Latin America; Europe; Mexico; Chile; Uruguay.

Sumario. 1. Introducción. 2. Teorías y perspectivas en el debate sobre movilidad educativa. 3. Regímenes de bienestar social en América Latina: Chile, México y Uruguay. 4. Regímenes de bienestar social en Europa: España, Suecia, Reino Unido y Alemania. 5. Metodología. 6. Análisis y resultados. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía. 9. Anexos

Agradecimientos. La investigación presentada en este artículo ha sido posible gracias a la retroalimentación recibida de los doctores Marcelo Boado Martínez y Rafael Rey y de la maestra Sofía Vanoli.

¹ Universidad de Guadalajara (México)
E-mail: cesar.ricardi@cucea.udg.mx

Agradecimientos. La investigación presentada en este artículo ha sido posible gracias a la retroalimentación recibida de los doctores Marcelo Boado Martínez y Rafael Rey y de la maestra Sofía Vanoli.

Como citar: Ricardi Morgavi, C. A. (2022). Desigualdad intergeneracional de oportunidades educativas en una selección de países de América Latina y Europa. *Polít. Soc. (Madr.)* 59(1), 73662. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.73662>

1. Introducción

El análisis de la movilidad educativa intergeneracional en América Latina bajo una perspectiva comparativa transnacional y longitudinal reviste medular relevancia, porque su desarrollo reciente es menos prolífico que el de la movilidad de clase social, estatus, ocupación e ingresos, ampliamente desarrollado en la región (Azevedo y Bouillon, 2009; Behrman *et al.*, 2001; Cortés y Solís, 2006; Solís y Boado, 2016). Por otra parte, la trascendencia de su análisis tiene lugar en un contexto de elevada desigualdad social que hunde raíces en la correlación existente entre la clase social, los niveles de ingreso económico y el nivel educativo alcanzado (Duryea y Pages, 2002), correlación que se fortaleció en la última década del siglo veinte, durante los procesos de liberalización económica en América Latina (Robbins, 1995; Torche, 2007).

El análisis concibe la educación desde dos de sus funciones centrales, por un lado, “constituye el principal mecanismo mediador de las ventajas del origen social. Padres con más recursos invierten más en mayor cantidad y calidad de educación de sus hijos, lo que se traduce en ventajas económicas” (Torche, 2007: 6) y, por otro, conforma “la principal fuente de bienestar independiente del origen social, creando oportunidades de movilidad social” (Torche, 2007: 6).

Conforme a este planteamiento inicial, se busca responder a las interrogantes: ¿qué patrones de desigualdad intergeneracional de oportunidades educativas (DOE) caracterizan a la selección de sociedades latinoamericanas y cuáles a la de sociedades europeas? ¿Se han mantenido constantes o han variado, y cómo, a través del tiempo (cohortes) en el conjunto y cada uno de los países? ¿Las diferencias en la DOE ha tenido lugar entre las cohortes, los países o ambas (cohortes y países)? Para el análisis que permitirá dar respuestas, se seleccionaron tres países latinoamericanos (Chile, México y Uruguay) y cuatro europeos (España, Suecia, Reino Unido y Alemania). La selección de estos países latinoamericanos y europeos responde básicamente a dos criterios; uno es de orden pragmático, y está asociado a la disponibilidad de datos confiables sistematizables, de relativa reciente generación y que contienen las preguntas e ítems que se requieren para el análisis de la movilidad educativa desde un enfoque intergeneracional y diacrónico que emplea cohortes de nacimiento (Jiménez y Jiménez, 2019).

El segundo está asociado a integrar un componente de heterogeneidad entre naciones en la perspectiva comparativa transnacional, con base en los tipos de origen y desarrollo de los regímenes de bienestar social consensuadamente clasificados en la literatura. Así, en tanto “tipos ideales”, México representa el régimen de bienestar dual, Uruguay y Chile el universalista, España el familiarista, Suecia el socialdemocrático, Reino Unido el liberal y Alemania el conservador.² Diferentes estudios para América Latina (Barba, 2004; Martínez-Franzoni, 2008; Pribble, 2011) y Europa (Esping Andersen, 1999; Hega y Hokenmaier, 2002; Mitchell, 1992) dan cuenta de la baja varianza interna que caracteriza a cada clúster de países clasificados bajo un mismo tipo de régimen de bienestar, así como de la alta varianza externa (entre clústeres), lo que asegura la alta representatividad del caso (país) seleccionado bajo una conceptualización de “tipo ideal” y respecto al resto de países agrupados bajo un mismo régimen de bienestar.

El análisis aquí desarrollado busca aportar a la discusión tanto del impacto que han tenido las reformas educativas y el funcionamiento interno de los sistemas educativos en países de América Latina, como de la extensión de la obligatoriedad de la educación y la descentralización administrativa y pedagógica, pero también de sus efectos externos, en la medida en que a mayor movilidad educativa se “incrementa la igualdad de oportunidades, disminuyendo el grado de desigualdad social” (Mediavilla y Calero, 2010: 288). No es ajeno a la discusión la función igualadora que deben cumplir los sistemas educativos que, en los casos latinoamericanos, en contraste con los europeos, enfrenta el desafío mayor de desarrollar condiciones de educabilidad (López, 2004).

2. Teorías y perspectivas en el debate sobre movilidad educativa

La teoría de la modernización, defendida por los teóricos liberales Parsons (1988) y Treiman (1970), sostiene que en el largo plazo, las sociedades alcanzarán tasas de movilidad educativa y social (absoluta y relativa) más elevadas como resultado del proceso de industrialización, el cual produce (a) una tendencia hacia una mayor movilidad ascendente; (b) una creciente igualdad de oportunidades; (c) sociedades más abiertas; (d) mayor

² Chile y Uruguay son considerados regímenes universalistas en sus primeras fases de constitución y desarrollo. Se diferencian entre sí a partir del último cuarto del siglo xx, en el que Chile avanza hacia mayores grados de mercantilización de sus estructuras de bienestar social.

homogeneidad entre países, y (e) una creciente relevancia de la educación y otra decreciente de los factores adscriptivos, como el origen social y educación del hogar, sobre los destinos de clase y logros educativos. Para esta teoría, la equidad distributiva y mayores tasas de movilidad (educativa y social) se alcanzarían una vez que el mercado se consolida como asignador de los recursos y oportunidades.

Las réplicas más sólidas a los postulados defendidos por esta perspectiva y a su interpretación teleológica de la historia provienen de los teóricos de la reproducción social y educativa (Bernstein, 1975; Boudon, 1983; Bourdieu y Passeron, 1970), quienes ofrecen evidencia de que en las sociedades industrializadas, el sistema escolar constituye un instrumento ideológico al servicio de la clase dominante, con el fin de consolidar la reproducción de clase y la inmovilidad educativa. La escuela, a través del lenguaje y sus prácticas, estratifica y reproduce las desigualdades del origen de clase entre familias obreras y no-obreras, definiendo diferenciales en las probabilidades de éxito y fracaso en el logro educativo de los educandos en las sociedades industrializadas (Bernstein, 1975). Estos diferenciales acompañan las trayectorias educativas de los individuos; existen sucesivos filtros que sortear para los/as hijos/as de familias obreras que aspiran alcanzar el nivel universitario respecto a los/as hijos/as de las clases altas (servicio y burguesía). Esta segmentación escolar forma parte de un continuo más amplio, que se extiende hacia el mercado laboral y define trayectorias de clase durante el curso de vida.³

A fines del siglo xx, Shavit y Blossfeld (1993), con base en un análisis longitudinal de cohortes para una selección de 13 sociedades industrializadas de Europa, Asia y América,⁴ concluyeron que a pesar de la expansión educativa y amplia inversión en educación, el origen social continúa ejerciendo una fuerte influencia sobre las chances educativas intergeneracionales a lo largo del siglo xx. Estos resultados refrendan la tesis de la perspectiva de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1970) y desigualdad de oportunidades (Boudon, 1983), pero también la de la teoría de la acción racional de clase de Breen y Goldthorpe (Boado y Rey, 2019), “en el entendido de que hay un condicionamiento *a priori* —que determina calificaciones y logros—, y a su vez un condicionamiento durante el proceso educativo —que determina calificaciones y logros—, en función del origen social” (Boado y Rey, 2019: 104)

Investigaciones posteriores (Breen *et al.*, 2009; Vallet, 2004), que desarrollan análisis de la movilidad educativa y social empleando grandes bases de datos para amplias selecciones de países y a lo largo de casi todo el siglo xx, advierten de que la asociación neta entre origen social y logro educativo se debilita entre generaciones, incrementándose los niveles de fluidez educativa. Más recientemente, el reporte de la OCDE (2018) produce evidencia suficiente para concluir que, en el actual contexto de creciente desigualdad distributiva y de oportunidades por el que atraviesan las economías avanzadas y emergentes, los niveles de movilidad de clase social y educativa intergeneracional entre padres e hijos/as se mantienen bajos, con un cierre social que dificulta el ascenso de salida desde la base de la estructura social y educativa hacia mejores posiciones y logros, y la consolidación de un circuito cerrado en la cumbre, caracterizado por una alta reproducción intergeneracional de clase y educativa.

3. Regímenes de bienestar social en América Latina: Chile, México y Uruguay

Desde una mirada diacrónica es posible definir tres etapas en la evolución de los regímenes de bienestar social latinoamericanos. La primera tiene lugar entre las décadas de 1930 y 1980, y se entiende como la fase de “constitución” de los regímenes, durante la cual se desarrollan los primeros arreglos institucionales en materia de protección social, reasignación de bienestar y política social y redistributiva, con participación del Estado como actor de injerencia.⁵ Durante esta etapa, en países como Chile y Uruguay se expandieron las estructuras de salarización, las políticas sociales e instituciones estatales y la universalización de las garantías del derecho a la educación.

En contraste, en países con regímenes duales como México, se privilegiaron los derechos sociales de la población asalariada urbana del sector formal, pero no así del informal, se agudizó la exclusión de los sistemas de protección social de calidad de los asalariados rurales, de la población indígena y de los trabajadores informales urbanos; segmentos que permanecieron al margen del impulso industrial modernizador (Barba, 2015).

La segunda etapa surge con el deterioro del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), que en México fija su mojón con la irrupción de la crisis económico-financiera de 1982. Se inicia entonces lo que algunos autores denominan “década perdida” (1980-89) latinoamericana. Esta se caracterizó por haber alcanzado los países de la región a fines de la década niveles de ingreso per cápita más bajos que a inicios (Torche, 2010), y una intensificación sin precedentes en la asociación entre recursos educativos de los padres y logro educativo de los/as hijos/as nacidos en esta (Marteleto *et al.*, 2012).

³ Para América Latina, y en concreto para el caso de Uruguay, Boado y Rey (2019) han encontrado evidencia que refrenda la tesis del condicionamiento *a priori* y durante el proceso educativo que regula y moldea aspiraciones en función del origen social.

⁴ Alemania (RFA), Checoslovaquia, EUA, Gales, Holanda, Hungría, Inglaterra, Israel, Italia, Japón, Suecia, Suiza, Taiwán.

⁵ Entre los países latinoamericanos existió heterogeneidad en cuanto al periodo, la velocidad, fuerza y grado de avance en el proceso de industrialización mediante sustitución de importaciones.

A lo largo de la “década perdida” los países de la región latinoamericana “experimentaron una fuerte desaceleración en el progreso escolar y se amplió la desigualdad de oportunidades educativas de corto y largo plazo” (Marteleteo *et al.*, 2010: 352). Ello fue resultado, en parte, de la presión ejercida por la crisis económica en los ingresos de los hogares, que derivó en la necesidad de sostenerlos mediante estrategias de retirada de los miembros más jóvenes del sistema educativo para que iniciarán trayectorias ocupacionales tempranas y de baja calidad (Duryea, Lam y Levison, 2007). Durante la década, la desigualdad de oportunidades educativas afectó con mayor fuerza a los/as niños/as y jóvenes que provenían de los sectores de ingresos más bajos (Torche, 2010). Como resultado de la recesión económica de la década de 1980, se advirtió que “a menos que tuviese lugar un sustancial aumento de la matrícula escolar después de los 15 y 18 años de edad, lo que resultaba improbable, la disminución de esta continuaría cada vez con mayor intensidad” (Behrman *et al.*, 1999: 10).

La tercera etapa se extiende durante la década de 1990 y hasta inicios de la del 2000, cuando los regímenes de bienestar, tanto universalistas como duales, experimentaron, con matices de grado entre ellos, la intensificación de sus ajustes estabilizadores estructurales y la retracción de la intervención del Estado en sus funciones regulativas (Midaglia *et al.*, 2018). En la década de 1990, se experimentó una notable expansión de los sistemas educativos, durante la cual, la mayoría de los países de la región, y de forma destacada en el caso de México, lograron la universalización del acceso a la educación primaria (6 a 11 años de edad) e incrementos significativos en el acceso a la educación media (12 a 15 años de edad), respecto al que se había conseguido durante la década de 1980, marcada por la primera generación de reformas estructurales de corte neoliberal (Marteleteo *et al.*, 2012). Chile y Uruguay ya habían alcanzado niveles de universalización en el acceso a la educación primaria (6 a 11 años de edad) en la década de 1960; no obstante, durante la tercera etapa experimentaron una expansión constante de la matrícula de nivel medio (secundaria) respecto a la acontecida durante los años de la “década perdida” (Marteleteo *et al.*, 2012).

4. Regímenes de bienestar social en Europa: España, Suecia, Reino Unido y Alemania

Diferentes equilibrios de fuerza entre Estado, mercado, familia y sociedad civil definen las especificidades y, por consiguiente, las diferencias entre los regímenes de bienestar familiarista (España), socialdemocrático (Suecia), liberal (Reino Unido) y conservador (Alemania) (Esping Andersen, 1999).⁶ A partir de 1945 es posible identificar tres etapas en la evolución de los regímenes de bienestar social europeos (Moreno *et al.*, 2014). La primera fue entre 1945 y 1970, y se la conoció como la “edad de oro” (*Golden Age*) del capitalismo de bienestar europeo. Durante esta, los sistemas de protección social se expanden con base en la acción complementaria de la familia (solidaridades y reciprocidades familiares), unas elevadas tasas de ocupación masculina y el trabajo no remunerado femenino en los hogares (Moreno *et al.*, 2014). Hacia fines de esta, los regímenes europeos contaban con niveles cercanos al pleno empleo masculino y elevadas tasas de ocupación en ambos sexos, lo que favoreció la reducción de la inestabilidad laboral y, con ello, la expansión educativa en el marco de mejoras más amplias en las estructuras de bienestar social (Moreno *et al.*, 2014).

La segunda etapa es conocida como “edad de plata” (*Silver Age*). Se inicia con la crisis del petróleo de 1973 y se extiende hasta la década de 1990. Se caracterizó por ajustes más fuertes del gasto social y un retroceso general de las políticas de bienestar social (Moreno *et al.*, 2014). En materia educativa, los regímenes de bienestar europeos transitaban durante esta etapa de un logro educativo de nivel mínimo elemental y de enseñanza media hacia la expansión del logro educativo en los niveles terciarios y profesional, resultado de las nuevas demandas de mano de obra calificada por parte de los mercados laborales que comenzaban a funcionar bajo el modelo de producción fordista en la fase de consumo de masas (Echeverría Zabalza, 1999).

La tercera etapa, conocida como “edad de bronce” (*Bronze Age*), se inicia en la última década del siglo xx y se extiende hasta la actualidad. Durante esta etapa, la educación pasa a entenderse bajo la óptica de formación continua y a lo largo del curso de vida. Se orienta hacia el desarrollo de múltiples competencias y habilidades (polivalencia), pero también hacia la alta especialización, para cubrir las demandas de un mercado laboral en el marco del modelo capitalista posindustrial y tecnológico, caracterizado por la terciarización y desregulación, así como por la producción flexible y la universalización competitiva en intensidad y extensión.

5. Metodología

⁶ En el clúster de países con régimen familiarista, se ubica también Grecia y Portugal; en el socialdemócrata, además de Suecia, está Dinamarca, Finlandia y Noruega; en el liberal, Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda y Nueva Zelanda, y en el conservador, Austria, Francia e Italia (Esping Andersen, 1999).

Para capturar el grado de asociación entre origen y destino educativo, se utiliza la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), mediante la cual se estandariza la comparación entre países y a través del tiempo (cohortes) (Tabla 1). En el análisis de la DOE mediante modelos que capturan la fluidez educativa a través del tiempo y entre países, se emplea un esquema que conjunta los niveles CINE 3 y CINE 4 (CINE 3-4), para maximizar el número de casos por cada país y cohorte de nacimiento, dando por resultado un esquema compuesto por cuatro niveles educativos.

Tabla 1. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Esquema CINE	Niveles educativos correlativos
CINE 0-1	Nivel de enseñanza primaria completo
CINE 2	Nivel de enseñanza media completo
CINE 3	Nivel de enseñanza media superior completo
CINE 4	Nivel de enseñanza superior no universitaria completo
CINE 5-6-7	Nivel de enseñanza superior universitaria completo

Fuente: elaboración propia con base en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015).

En el análisis de la movilidad educativa intergeneracional en Chile se emplea la Encuesta Nacional de Estratificación Social (ENES) del año 2009. En Uruguay se emplea la Encuesta de Movilidad Ocupacional y Trayectorias Educativas (EMOTE) del año 2010. Esta fue desarrollada por la Universidad de la República, y es estadísticamente significativa de la población de ambos sexos mayor de 18 años residente en Montevideo, Uruguay, país altamente urbanizado que concentra en torno al 56% de su población en el área metropolitana de su ciudad capital. Para México se emplea la Encuesta de Movilidad Social (ESRU-EMOVI) del año 2011.

Para el análisis en los países europeos (España, Suecia, Reino Unido y Alemania), se utiliza la Encuesta Social Europea (ESE) del año 2010. Las muestras son probabilísticas y tanto para el conjunto de países latinoamericanos (México, Chile y Uruguay) como para los europeos (España, Suecia, Reino Unido y Alemania), cuentan con un tamaño muestral estadísticamente significativo respecto a la población total, una confianza del 95% y un error muestral igual o menor a $\pm 5\%$. Una vez depuradas y para el rango de población de 25 a 65 años de edad, los n muestrales son: 6531 (México), 2687 (Chile), 1479 Uruguay, 1244 (España), 827 (Suecia), 1093 (Reino Unido) y 1829 (Alemania).

Las cohortes de nacimiento para el análisis comparativo longitudinal quedan definidas como muestran las tablas 2 y 3.⁷ En el análisis de los modelos loglineales de fluidez educativa, la cohorte senior es considerada como la cohorte de referencia (*baseline cohort*).

Tabla 2. Cohortes de nacimiento, trayectorias educativas y etapas de los regímenes de bienestar latinoamericanos (Chile, México y Uruguay)

Cohortes de nacimiento	Periodos en que se alcanzan los logros educativos del nivel primaria y media (secundaria)	Etapas del bienestar social y condiciones económicas
Senior 1930-50 (Chile y Uruguay) 1947-60 (México)	1942-72 (primaria) 1945-75 (media)	1940-70 "Constitución" de los regímenes de bienestar social latinoamericanos, desarrollo y fase expansiva del modelo ISI.
Intermedia 1951-75 (Chile y Uruguay) 1961-75 (México)	1963-87 (primaria) 1966-90 (media)	1971-90 Ocaso del modelo ISI, "crisis de la deuda", recesión y "década perdida". Primera ola de reformas neoliberales.
Generación joven 1976-86	1988-98 (primaria) 1991-2001 (media)	1991-2000 Reformas neoliberales de segunda generación impulsadas con base en las recomendaciones del Consenso de Washington. Crisis de las reformas.

Fuente: elaboración propia con base en Portes y Hoffman (2003), Barba (2004, 2018) y Filgueira (2013).

⁷ Las pequeñas diferencias de años en los periodos de nacimiento que comprende la cohorte senior son resultado de haber empleado diferentes bases de datos (ENES, EMOVI, EMOTE y ESE), que abarcan distintos rangos de edades en sus muestras. No obstante, estas diferencias, al ser mínimas, no alteran la comparabilidad entre países ni a través del tiempo.

Tabla 3. Cohortes de nacimiento, trayectorias educativas y etapas de los regímenes de bienestar europeos (España, Suecia, Reino Unido y Alemania)

Cohortes de nacimiento	Periodos en que se alcanzan los logros educativos del nivel primaria y media (secundaria)	Etapas del bienestar social y condiciones económicas
Senior 1930-50	1942-62 (primaria) 1945-65 (media)	1945-70 “Edad de oro” de los regímenes de bienestar europeos. Máximo esplendor del capitalismo de bienestar en Europa.
Intermedia 1951-75	1963-87 (primaria) 1966-90 (media)	1971-90 Primeros signos de declive de los avances alcanzados durante la “edad de oro” del capitalismo de bienestar. Inicio de la “edad de plata”. Crisis del petróleo 1973-78 e inestabilidad económica, recortes, limitaciones y mercantilización de la provisión de bienes y servicios de bienestar social.
Generación joven 1976-86	1988-98 (primaria) 1991-2001 (media)	1991 en adelante. Agudizamiento de los patrones que rigen en la etapa anterior. Albor de la “edad de bronce” del capitalismo de bienestar europeo. Impulso de reformas y políticas promercado que desmantelan las bases del estado de bienestar desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial.

Fuente: elaboración propia con base en Esping-Andersen (1999), Moreno (2012) y Moreno *et al.*, (2014).

Algunas investigaciones (Mediavilla y Calero, 2010; Torche, 2010) han buscado demostrar que los niveles de desigualdad de oportunidades educativas en términos de la fuerza de asociación entre el nivel educativo del padre (educación del hogar) y el de los/as hijos/as (logro educativo) en países de América Latina se distancian significativamente de los de los países europeos industrializados de economía avanzada, en los que resultarían ser más bajos.

Para poner a prueba este hallazgo y otras hipótesis relativas de cómo y con qué intensidad se distribuyen entre generaciones a través de las cohortes y países las oportunidades *netas* de movilidad educativa (movilidad educativa relativa), se analizan resultados de modelos loglineales de fluidez educativa. Este tipo de análisis es también relevante porque permite capturar el comportamiento del régimen de movilidad educativa endógeno en los países latinoamericanos en el marco de la fuerte expansión educativa que experimentaron durante los años 1990. Se comprobará si los/as hijo/as provenientes de padres con diferentes niveles educativos (H) se beneficiaron por igual en términos de sus logros educativos (E) o, dicho de otro modo, si tuvieron idéntica chance relativa de alcanzar un mismo nivel de escolaridad (E) con independencia de la educación de sus hogares (H).⁸

Estos modelos han contribuido notablemente al desarrollo de la sociología de la estratificación y movilidad social y educativa. Desarrollados por Hauser (1979), Hout (1983) y Raftery (1986), han sido revisitados posteriormente por Erikson y Goldthorpe (1993), Powers y Xie (2000) y Treiman (2009). El análisis de la fluidez educativa aquí desarrollado busca responder a la pregunta de cuánta diferencia existe en la probabilidad de posicionarse en un nivel educativo de destino más que en otro, para quienes provienen de diferentes orígenes educativos (Fachelli y López-Roldán, 2012).

Movilidad educativa relativa y fluidez educativa son sinónimos, siendo la medida básica de la fluidez el cálculo de razón de razones o razón de momios (odds ratio), que bajo la movilidad educativa perfecta es igual a 1 (Breen, 2004). Mediante estos, se busca modelizar el patrón de frecuencias observadas en la tabla de movilidad a partir de la formulación de uno o varios patrones teóricos de asociación (hipótesis de los modelos). La relación de los modelos con la razón de razones consiste en que “bajo una transformación exponencial, los coeficientes del modelo [en el unidiff, sus coeficientes beta] pueden interpretarse como razones de momios” (Solís y Boado, 2016: 48). Existen básicamente dos ventajas para utilizar los modelos loglineales y sus coeficientes frente al cálculo directo de la razón de razones: a saber, “proporciona una aproximación sistemática al análisis de tablas multidimensionales y complejas” (Boado, 2011: 68) y “proporciona estimaciones de la magnitud de los efectos que nos interesan para juzgar la importancia relativa de diferentes efectos en cuestión” (Boado, 2011: 68). Al estar basados en las razones de razones, los coeficientes de los modelos loglineales constituyen medidas relativas que tienen la propiedad de ser invariantes ante cambios, tanto en los marginales de las tablas como en el tamaño de las muestras (Powers y Xie, 2000).

⁸ Estos modelos permiten controlar el efecto de factores estructurales exógenos, como los son la expansión educativa y los cambios demográficos (fertilidad y migración), para capturar la asociación neta entre H y E. A diferencia del análisis de la movilidad educativa absoluta, los modelos aíslan los efectos de los diferentes momentos históricos para capturar los movimientos entre H y E de forma “pura”, con independencia de la influencia de la estructura social y educativa de los momentos en que padres e hijos acudieron a la escuela (Breen y Jonsson, 2005).

Se proponen los siguientes modelos:

El modelo de esquinas quebradas de Hout, que formula la hipótesis de que el efecto de la educación del hogar (H) sobre el logro educativo (E) se extiende más allá de la propia reproducción de la cumbre y la base hacia posiciones aleatorias, lo que sugiere una reproducción controlada en la diagonal más las esquinas, mientras que en el resto de la tabla se cumple la independencia, por lo que existe movilidad educativa. La matriz de diseño del modelo se presenta en la tabla 3 anexos, y su cálculo se obtiene mediante:

$$\text{LogFe}_{in} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \omega_{in}$$

El modelo de Hauser, que propone propone la hipótesis de que la reproducción se concentra en los niveles educativos más bajos respecto a los más altos, caracterizados por una menor rigidez educativa (Fachelli y López Roldán, 2012: 25). La matriz de diseño del modelo se indica en la tabla 4 anexos, y su estimación se obtiene mediante:

$$\text{LogFe}_{in} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \delta_{in}$$

Para capturar la variabilidad de la intensidad de la asociación entre la educación del hogar (H) y el logro educativo (E) a través de las cohortes (C) y los países (P), se proponen los siguientes modelos:

El modelo de fluidez educativa constante (CnEF), que formula la hipótesis de la inexistencia de cambio en el régimen de movilidad educativa a través del tiempo (C) y de los países (P), esto es, que todos tienen un modelo idéntico.

$$\text{LogFe}_{inlk} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \lambda_l^C + \lambda_k^P + \lambda_{ik}^{PH} + \lambda_{nk}^{PE} + \lambda_{il}^{CH} + \lambda_{jn}^{CE} + \lambda_{lk}^{PC} + \lambda_{ilk}^{PHC} + \lambda_{nlk}^{PEC} + \lambda_{in}^{HE}$$

El modelo de diferencia uniforme (unidiff), que formula la hipótesis de la existencia de diferencias entre países (P) respecto a la intensidad de la asociación entre la educación en el hogar (H) y el logro educativo (E), pero sin diferenciar entre cohortes:

$$\text{LogFe}_{inlk} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \lambda_l^C + \lambda_k^P + \lambda_{ik}^{PH} + \lambda_{nk}^{PE} + \lambda_{il}^{CH} + \lambda_{jn}^{CE} + \lambda_{lk}^{PC} + \lambda_{ilk}^{PHC} + \lambda_{nlk}^{PEC} + \lambda_{in}^{HE} + \varphi_P \psi_{in}^{HE}, \text{ sí y solo si } \varphi_P < 1$$

El modelo de diferencia uniforme (unidiff), que formula la hipótesis de la existencia de diferencias entre cohortes (C) respecto a la intensidad de la asociación entre la educación del hogar (H) y el logro educativo (E), pero sin diferenciar entre países:

$$\text{LogFe}_{inlk} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \lambda_l^C + \lambda_k^P + \lambda_{ik}^{PH} + \lambda_{nk}^{PE} + \lambda_{il}^{CH} + \lambda_{jn}^{CE} + \lambda_{lk}^{PC} + \lambda_{ilk}^{PHC} + \lambda_{nlk}^{PEC} + \lambda_{in}^{HE} + \varphi_A \psi_{in}^{HE}, \text{ sí y solo si } \varphi_C < 1$$

El modelo de diferencia uniforme (unidiff), que formula la hipótesis de la existencia de diferencias por cohortes y por países respecto a la intensidad de la asociación entre la educación del hogar y el logro educativo.

$$\text{LogFe}_{inlk} = \lambda^G + \lambda_i^H + \lambda_n^E + \lambda_l^C + \lambda_k^P + \lambda_{ik}^{PH} + \lambda_{nk}^{PE} + \lambda_{il}^{CH} + \lambda_{jn}^{CE} + \lambda_{lk}^{PC} + \lambda_{ilk}^{PHC} + \lambda_{nlk}^{PEC} + \lambda_{in}^{HE} + \varphi_P \varphi_C \psi_{in}^{HE}, \text{ sí y solo si } \varphi_P < 1 \quad \text{sí y solo si } \varphi_C < 1$$

6. Análisis y resultados

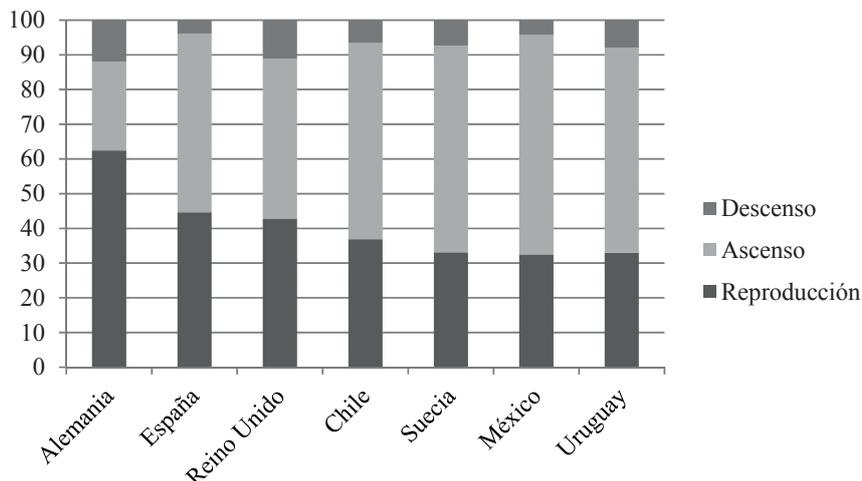
En aras de asegurar la relación de asociación significativa en el análisis de las tablas de movilidad, se aplica la prueba de independencia estadística mediante Chi2 (χ^2). El test de independencia formula la hipótesis nula que afirma que el nivel educativo del/de la hijo/a (logro educativo) (E) es independiente del nivel educativo del padre (educación del hogar) (H), mientras que la hipótesis alternativa niega la hipótesis nula. Considerando el criterio de nivel de significación, el cual registra un valor menor a 0.05, se puede concluir el rechazo de la hipótesis nula en el conjunto de países analizados (tabla 1 anexos).

Cuando se efectúa la prueba de independencia para los tabulados entre H, E y cohortes de nacimiento (C), en los siete países de estudio con un nivel de significación de 0.05, se obtienen valores de Chi, que confirman el rechazo de la hipótesis nula que afirma la independencia estadística (tabla 2 anexos).

Tras haber confirmado la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre educación del hogar (H), el análisis comparativo transnacional de la movilidad intergeneracional educativa absoluta entre países de Europa y América Latina para la población de 25 a 65 años de edad ofrece resultados que

informan de una elevada reproducción educativa en los primeros respecto a los segundos. Destaca Alemania, con una reproducción que supera el 60%, seguida de España (44.6%) y Reino Unido (42.8%) (gráfica 1). En contraste, Uruguay, México y Suecia advierten los menores niveles de reproducción educativa (33% en promedio), mientras que Chile se encuentra en un escalón intermedio (3.8%) (gráfica 1). Si se descarta Alemania, que se comporta como un *outlier* a razón de su elevada herencia intergeneracional de logro educativo y reducida movilidad educativa (sobre todo, la ascendente), parecería existir un efecto de convergencia en cuanto a los niveles de movilidad educativa alcanzada por los países latinoamericanos (más Suecia).

Gráfica 1. Movilidad educativa absoluta intergeneracional. Niveles de reproducción, ascenso y descenso en países de América Latina y Europa. Población 25-65 años de edad. Porcentajes (%)



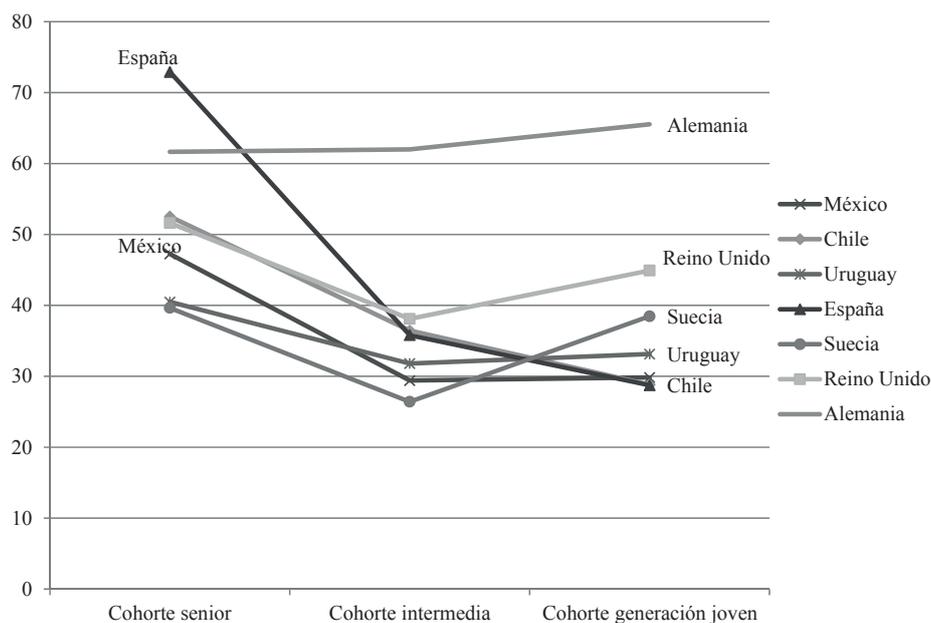
Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010 y EMOVI 2011.

La gráfica 2 introduce al análisis de la reproducción educativa absoluta en perspectiva comparada transnacional y diacrónica (a través del tiempo, entre cohortes) entre la selección de países de América Latina y Europa. Los resultados informan de un aumento de la movilidad educativa absoluta en el conjunto de países —la excepción es Alemania— hacia la cohorte de nacimiento intermedia (1951/61-1975), respecto a la cohorte senior (1930/47-1950/60); esta tendencia hacia la reducción de la DOE cuando no se controlan los efectos estructurales (movilidad educativa absoluta) es compartido por los países europeos y latinoamericanos bajo análisis. En España la reducción es mucho más pronunciada (37 puntos porcentuales), posible efecto de los procesos más tardíos de desagrarización e impulso modernizador vía industrialización respecto de los otros países europeos, que propiciaron a partir de mediados del siglo xx el desarrollo progresivo de la educación para satisfacer la demanda del sistema productivo. La Guerra Civil (1936-1939) y el cierre del periodo del primer franquismo (1939-1959), que frenaron el impulso industrializador con base en políticas macroeconómicas autárquicas y aumentaron la población de clase trabajadora agraria, explican la elevada tasa de reproducción educativa en los nacidos de la cohorte senior; su cese, supuso una reducción significativa de la DOE.

Los resultados muestran en Alemania un patrón de movilidad educativa absoluta casi constante entre las cohortes. Su sistema educativo altamente estratificado y tempranamente jerarquizado, que escinde las trayectorias escolares a partir del ciclo de educación secundaria (*Gymnasium, Hauptschule y Realschule*), sumado a las dos guerras mundiales, la diáspora de refugiados y la separación entre la República Federal (RFA) y la República Democrática (RDA) hasta la caída del Muro de Berlín, marcan un *impasse* que define la especificidad del comportamiento de la DOE a través de las generaciones (gráfica 2).

La extensión y masificación de la matrícula en los países de América Latina, con una tendencia a la universalización de la cobertura en el nivel de educación básica, acompañada de la reducción gradual del grupo etario poblacional de menor escolarización (adultos mayores) por fallecimiento, han contribuido al efecto de convergencia con los países europeos que tiene lugar en la cohorte intermedia (gráfica 2). A partir de esta y hacia la cohorte de la generación joven, el patrón global muestra divergencias. Continúa la reducción de la DOE en España y Chile, aumenta en Reino Unido y Suecia, y se mantiene constante en México y Uruguay, pero en ningún caso, tal vez exceptuando Suecia, recupera los niveles más altos que afectaron a los nacidos en la cohorte senior (gráfica 2). En este análisis preliminar con base en la movilidad educativa absoluta y a la luz de los resultados, puede afirmarse que los países latinoamericanos mejoraron al no aumentar su DOE para los nacidos en cohorte de la generación joven respecto a los de la cohorte intermedia.

Gráfica 2. Movilidad educativa absoluta intergeneracional. Niveles de reproducción a través de las cohortes de nacimiento en países de América Latina y Europa. Porcentajes (%)



Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

En la perspectiva sincrónica y comparativa transnacional, se prueban dos modelos para la población de 25 a 65 años de edad. El modelo de esquinas quebradas de Hout (1983) sostiene la hipótesis de la existencia de “circuitos cerrados” de movilidad educativa estrecha y alta reproducción educativa en la cumbre (niveles educativos superiores, CINE 4 y CINE 5-6) y base (niveles educativos inferiores, CINE 0-1 y CINE 2) de la estructura educativa. Los resultados de la tabla 4 advierten de que el modelo no se ajusta en la mayoría de los países analizados, salvo en México, España y Alemania. En estos, se confirma la existencia de un patrón de fluidez educativa caracterizado por movimientos de corta distancia que se concentran en la zona de amortiguación (*buffer zone*) de la estructura educativa, y una alta herencia de logro educativo en los niveles más altos y bajos, lo que da lugar a una rigidez de la distribución de oportunidades educativas relativas.

El segundo modelo es el de Hauser (1979), que hipotetiza para la población de 25 a 65 años de edad la existencia de una mayor reproducción y cierre de oportunidades relativas para la movilidad educativa en los niveles más bajos (CINE 0-1 y CINE 2) respecto a los más altos (CINE 4 y CINE 5-6), en los cuales persistiría una mayor fluidez y apertura de la estructura de oportunidades. Este modelo solo se ajustó en Alemania (tabla 4), donde era esperable encontrar un cierre de oportunidades relativas de movilidad educativa para la población nacida entre 1930 y 1986, sin diferenciar por cohortes y dada la especificidad del sistema educativo de ese país; sucesos históricos que interrumpieron las condiciones necesarias para el ascenso educativo intergeneracional, fuertes cuellos de botella y callejones “sin salida” a los que conduce el altamente segmentado sistema educativo alemán.

El no ajuste del modelo de Hout en la mayoría de los países latinoamericanos y la mitad de los europeos y el ajuste del de Hauser solo para el caso alemán, donde el sistema educativo se caracteriza por su alta estratificación y persistencia de cuellos de botella entre los ciclos educativos (Pfeffer, 2007), conduce a proponer otros modelos menos simétricos que, bajo un enfoque diacrónico y longitudinal, permitan explorar la hipótesis del aumento de la fluidez educativa en un contexto de expansión educativa mundial.

Para el análisis del cambio temporal del patrón de fluidez educativa a través de las cohortes en cada uno de los países considerados por separado, se emplearon los modelos de fluidez educativa constante (CnEF) y el de diferencia uniforme (unidiff).⁹ El primero sugiere que la DOE se ha mantenido invariante a lo largo de las generaciones y las cohortes, lo que, con base en los datos, no ha ocurrido en los países latinoamericanos de Chile y México y en el europeo de Reino Unido (tabla 4). En el resto (Uruguay, España, Suecia y Alemania), el modelo se ajusta, confirmando la hipótesis de una movilidad educativa relativa intergeneracional que ha tendido a ser constante a través de las cohortes. Para examinar las variaciones del patrón de fluidez educativa a través de las cohortes, con especial interés en los países en los que el modelo CnEF no se ajustó, se pone a prueba el modelo unidiff ([H E] [H C] [E D]) (tabla 4). Este modelo no ajustó en Chile ni Reino Unido entre los países en que el modelo CnEF tampoco lo hizo, pero sí en México, donde la fluidez educativa tendió a disminuir hacia la cohorte intermedia y de la generación joven respecto a la senior, aumentando la DOE (tabla 5 anexos).

⁹ El modelo de fluidez educativa constante (CnEF) es la versión del modelo de fluidez social constante (CnSF) propuesto por Robert Erikson y John Goldthorpe (1993), aplicado en este caso al análisis de la movilidad educativa intergeneracional.

Tabla 4. Pruebas de bondad de ajuste y estadísticos asociados de los modelos loglineales de movilidad educativa relativa intergeneracional en países de América Latina y Europa

Países	Modelos loglineales	G ²	gl	Sig.	BIC	Índice de disimilitud (ID)	Ajuste del modelo a los datos	P-valor del contraste de verosimilitud
Chile	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	20.304	7	0.005	-35.45	6.5%	no	-
	Topológico Hauser	58.962	12	0.000	-36.61	4.5%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	58.236	18	0.000	-89.69	3.8%	no	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	57.500	16	0.000	-74.00	3.8%	no	0.692	
México	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	11.841	7	0.106	-49.65	5.0%	sí	-
	Topológico Hauser	147.529	12	0.000	42.12	5.0%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	78.252	18	0.000	-78.91	2.8%	no	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	68.100	16	0.000	-71.60	2.3%	sí	0.006	
Uruguay	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	9.830	3	0.020	-12.15	3.4%	no	-
	Topológico Hauser	51.972	6	0.000	8.01	5.9%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	13.529	18	0.730	-120.74	2.0%	sí	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	12.400	16	0.770	-106.90	2.0%	sí	-	
España	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	9.098	7	0.246	-42.27	4.3%	sí	-
	Topológico Hauser	36.836	12	0.000	-51.23	4.3%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	6.523	18	0.980	-125.55	1.3%	sí	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	5.100	16	0.990	-112.30	0.9%	sí	-	
Suecia	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	14.915	7	0.037	-34.31	5.0%	no	-
	Topológico Hauser	34.888	12	0.000	-49.49	4.6%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	23.621	18	0.168	-102.76	3.3%	sí	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	22.500	16	0.120	-89.50	3.1%	sí	-	
Reino Unido	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	29.028	7	0.000	-22.24	6.8%	no	-
	Topológico Hauser	37.389	12	0.000	-50.50	4.5%	no	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	33.199	18	0.016	-95.74	3.7%	no	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	32.600	16	0.010	-82.00	3.6%	no	0.741	
Alemania	Educación del hogar (H) y logro educativo (E)							
	Esquinas quebradas Hout	7.902	7	0.341	-46.52	2.6%	sí	-
	Topológico Hauser	14.119	12	0.293	-79.18	2.2%	sí	-
	H, E y Cohortes (C)							
	CnEF	28.652	18	0.053	-111.71	2.6%	sí	-
Unidiff [H E] [H C] [E C]	24.700	16	0.070	-100.00	2.1%	sí	-	
Modelos multivariados	H, E, País (P) y C							
	CnEF	475.653	180	0.000	-1288.24	4.4%	no	-
	Unidiff países	381.029	174	0.000	-1324.07	3.6%	sí	0.000
	Unidiff cohortes	486.179	178	0.000	-1258.11	4.4%	no	-
	Unidiff países y cohortes	358.842	160	0.000	-1209.06	3.4%	sí	0.000

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Entre los países en que unidiff se ajustó mejorando al modelo CnEF, Uruguay rigidizó su estructura de oportunidades educativas, reduciendo la fluidez en la cohorte intermedia respecto de la senior, y aún más en la de la generación joven respecto a estas (tabla 5 anexos). Por su parte, el clúster de países eu-

ropeos (España, Suecia y Alemania) advierte una tendencia hacia la fluidización de las oportunidades educativas, reduciendo la DOE a través del tiempo y entre las generaciones (tabla 5 anexos). Analizados los regímenes de movilidad social relativa de cada país por separado, a los europeos les fue mejor en términos de reducción de la DOE. No obstante, resta preguntarse cómo se comporta el patrón de fluidez educativa a través de los países cuando estos son tomados en conjunto y controladas las diferencias por cohortes (unidiff países en tabla 4), así como por su comportamiento entre las cohortes cuando se controla por países (unidiff cohortes en tabla 4) y por países y cohortes simultáneamente (unidiff países y cohortes en tabla 4) (Vallet, 2021).

El modelo multivariado CnEF no se ajusta, evidenciando diferencias significativas entre los países a través de las cohortes; no es posible afirmar que la DOE haya sido constante en el tiempo y entre los países (tabla 4). El modelo multivariado unidiff cohortes advierte que la temporalidad basada solamente en las cohortes no es una alternativa que mejore el modelo basal (CnEF), por tanto, se acepta la hipótesis de partida de la fluidez educativa constante. O sea, que, colapsando los países, no distinguiéndolos, pero diferenciando todos juntos por las tres cohortes, no es un modelo recomendable; considerados los países en su conjunto, la DOE se habría mantenido constante en el tiempo (cohortes).

El modelo unidiff países se ajusta y mejora al modelo basal (CnEF), por lo cual la distinción de países en cuanto a la DOE resulta relevante. De igual modo, el modelo unidiff países y cohortes mejora el ajuste del modelo basal, mejorando la hipótesis de partida de un patrón de la DOE que se ha mantenido constante y sin cambio entre los países analizados considerados en su conjunto. Asimismo, el cambio no se advierte solo rescatando la temporalidad (cambio entre las cohortes) que todos los países tuvieron, lo que indica que no todos evolucionaron igual. El cambio en la DOE solo es posible verlo cuando se le condiciona a la diferenciación entre países (unidiff países y cohortes); el efecto país condiciona a las cohortes. La tabla 6 anexos muestra los coeficientes beta del modelo unidiff países, advirtiendo de que, si se toma como referencia a México, solo Alemania muestra un agravamiento de la DOE, mientras que el resto de países la disminuyen (Uruguay, España, Suecia y Reino Unido) o igualan (Chile). Si en sustitución de México se toma a Alemania como referencia, se advierte que todos los países presentan una DOE menor, pero los europeos los que más (Reino Unido, Suecia y España, en este orden de menor a mayor DOE) y los latinoamericanos los que menos (Uruguay, Chile y México, en este orden de menor a mayor DOE).

La tabla 7 anexos presenta los coeficientes beta del modelo unidiff países y cohortes. Si se asume la cohorte de nacimiento senior en México, resulta evidente que los datos muestran el efecto “guerra”, “separación” y “reunificación” entre Alemani (RDA y RFA) sobre la DOE en la primera y, en menor medida, segunda cohorte. No obstante, decrece en el tiempo ampliando las chances de las cohortes más jóvenes. En México la DOE empeora en las dos cohortes más jóvenes, en Uruguay también, mientras que en Chile se mantiene constante (*trendless fluctuation*). En España, la DOE disminuye, en Suecia aumenta y vuelve a disminuir y en Reino Unido disminuye y vuelve a rebotar ligeramente.

7. Conclusiones

Con base en la evidencia que arrojan los datos sometidos al análisis, el condicionamiento intergeneracional del logro educativo (E) por parte de la educación del hogar (H) en la población de 25 a 65 años de edad, cuando no se controlan factores asociados a cambios estructurales (movilidad absoluta), sigue siendo más relevante por su mayor fuerza en los países europeos (exceptuando Suecia) que en los latinoamericanos; no obstante, lo es en mayor medida en Alemania, país que se aleja del efecto de tendencia a la convergencia también identificado entre los países de ambos continentes.

Introducido el factor tiempo y aún sin aislar el efecto de cambios estructurales, se identificó una mejora conjunta en el grueso de países de ambos continentes, exceptuando a Alemania, que implicó la reducción de la elevada DOE que caracterizó a los nacidos en la cohorte más antigua (senior) para los nacidos en la intermedia. Es durante la fase de desarrollo y expansiva del modelo ISI en los países de América Latina y la llamada “edad de plata” de los regímenes de bienestar europeos que se cumple un segundo efecto de convergencia y tendencia a la similaridad por reducción de las tasas absolutas de DOE entre los países de ambos continentes. Esta está impulsada por los cambios estructurales asociados al periodo. El ocaso del modelo ISI en los países latinoamericanos y la entrada en la “edad de bronce” del capitalismo de bienestar europeo marcaron un efecto divergente entre países, en los que la mayoría tendió a empeorar o no mostrar mejoras en la DOE.

Controlados los efectos de los cambios estructurales, México entre los latinoamericanos y España y Alemania entre los europeos, advierten un cierre en las oportunidades de movilidad educativa para la población de 25 a 65 años de edad que se caracteriza por férreas barreras para experimentar ascenso educativo intergeneracional de larga distancia (entre niveles escolares ubicados en los extremos de la estructura educativa). Se concentra una alta reproducción del logro educativo entre generaciones en los niveles escolares más altos y más bajos, restringiendo la experiencia de la movilidad educativa intergeneracional a los niveles educativos intermedios. Se trata de un cierre educativo que agrava la DOE, pero con un panorama más acuciante en Alemania, donde

también se constata para el mismo grupo etario (25-65) un “encapsulamiento” en los niveles más bajos de logro educativo de quienes provienen de hogares con los niveles educativos también más bajos.

Controlados los efectos de los cambios estructurales, la distinción de la DOE entre países resulta relevante y significativa, donde México advierte niveles de DOE menores a los de Alemania, equiparables a los de Chile y mayores a los del resto de países analizados. Mientras Suecia y Reino Unido advierten la menor DOE, en un segundo escalón le siguen España y Uruguay, en un tercero Chile y México, y en un cuarto Alemania como la de mayor DOE. Bajo la perspectiva diacrónica basada en las cohortes, que distingue entre países y controla los efectos de los cambios estructurales, se concluye que los regímenes endógenos de movilidad educativa no se mantuvieron constantes entre países y a través del tiempo. En México la DOE, en términos de oportunidades *netas*, empeoró para los nacidos durante los periodos de ocaso del modelo ISI y reformas estructurales promercado (1961-1986) respecto a quienes lo hicieron entre 1947-1960. Tomando a estos últimos (nacidos en México entre 1947-1960) como referencia, también empeoró la DOE en Uruguay para los nacidos entre 1951-1986, y en Chile se mantuvo constante siendo más alta. Manteniendo la misma cohorte de referencia, el conjunto de países europeos muestra reducción de su DOE a través del tiempo; Suecia y Reino Unido lo hacen incluso desde la cohorte de partida (senior).

Es altamente probable que la hipótesis de la Desigualdad Máximamente Mantenida (MMI, por sus siglas en inglés) (Raftery y Hout, 1993) se ajuste a lo observado en los casos latinoamericanos de México, Uruguay y, en menor medida, Chile para explicar el aumento de la DOE (disminución de la fluidez educativa) durante periodos de expansión educativa.¹⁰ No obstante, es necesaria una mayor evidencia empírica, factible de ser producida en futuros análisis, para probar esta hipótesis.

Entre los desafíos que plantean los resultados de este artículo, se encuentra el de volver a discutir si los procesos de expansión educativa han tenido un impacto suficiente sobre la asociación entre educación del hogar y logro educativo —a través de la ampliación de la estructura de oportunidades de acceso al sistema escolar— como para debilitar la DOE neta. Los resultados del análisis parecen indicar que no ha sido así, por lo que es necesario avanzar en la producción de mayor evidencia.

8. Bibliografía

- Azevedo, V. y C. Bouillon (2009): *Social mobility in Latin America: A review of existence evidence*, Washington DC, Inter-American Development Bank (IADB).
- Barba, C. (2004): *Régimen de bienestar y reforma social en México*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Barba, C. (2015): “La política social en México. ¿Cambio de época o matiz universalista a una trayectoria dual?”, *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 2, pp. 199-210.
- Barba, C. (2018): “Liberalismo y universalismo en tensión: 25 años de reformas sociales en los regímenes de bienestar de América Latina”, en C. Midaglia, G. Ordóñez y E. Valencia, eds., *Políticas sociales en América Latina: Innovaciones, inercias y retrocesos en el siglo XXI*, CLACSO, pp. 75-108.
- Behrman, J., S. Duryea y M. Székely (1999): *Schooling Investments and Aggregate Conditions: A Household-Survey-Based Approach for Latin America and the Caribbean*, Washington DC, IADB.
- Behrman, J., A. Gavira y M. Székely (2001): *Intergenerational Mobility in Latin American*, Washington DC, IADB.
- Bernstein, B. (1975): *Classes and pedagogies: visibles and invisibles*, Paris, Ford foundation.
- Boado, M. (2011): *Re-revisión de análisis de tablas e introducción a modelos loglineales*, Montevideo, Udelar.
- Boado, M. y R. Rey (2019): “La movilidad educativa intergeneracional en Montevideo”, *Areté*, 5 (9), pp. 103-123.
- Boudon, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Breen, R. (2004): *Social mobility in Europe*, New York, Oxford University Press.
- Breen, R. y J. Jonsson (2005): “Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility”, *ARS*, 31, pp. 223-43, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller y R. Pollack (2009): “Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries”, *AJS*, 114 (5), pp. 1475-1521, doi: 10.1086/595951
- Cortés, F. y P. Solís (2006): “Notas sobre la generación de información para estudios de movilidad social”, *Estudios Sociológicos*, 24 (71), pp. 491-499.
- Duryea, S., D. Lam y D. Levison (2007): “Effects of Economic Shocks on Children’s Employment and Schooling in Brazil”, *Journal of Development Economics*, 84 (1), pp. 184-214, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2006.11.004>
- Duryea, S. y C. Pages (2002): *Achieving High Labor Productivity in Latin America: Is Education Enough?* Washington DC, IADB.
- Echeverría Zabalza, J. (1999): *La movilidad social en España 1940-1991*, Madrid, ISTMO.

¹⁰ La hipótesis formula que inclusive ante la expansión en la matrícula de un nivel educativo determinado, la desigualdad en las oportunidades para alcanzar un mayor nivel educativo se mantendría elevada hasta que el acceso a ese nivel alcance un grado de saturación en los estratos sociales altos. Postula que la expansión educativa solo reducirá la desigualdad educativa en aquellos niveles en los que la participación de los estratos privilegiados se aproxime al 100% (saturación); en caso contrario, la estructura de desventajas para la progresión escolar se mantendría.

- Erikson, R. y J. Goldthorpe (1993): *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Oxford University Press.
- Esping Andersen, G. (1999): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- Fachelli, S. y P. López-Roldán (2012): *Análisis de movilidad social*, Barcelona, UAB.
- Filgueira, F. (2013): “Los regímenes de bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: Posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22 (2), pp. 17-46.
- Hauser, R. (1979): “Some Explanatory Methods for Modeling Mobility Tables and other Cross-Classified Data”, en K. Schuessler, ed., *Sociological Methodology 1980*, San Francisco, Joss-Bass, pp. 423-458.
- Hega, G. y K. Hokenmaier (2002): “The Welfare State and Education. A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies”, *German Policy Studies*, 2 (1), pp. 1-29.
- Hout, M. (1983): *Mobility Tables*, Beverly Hills CA, Sage Publications.
- Jiménez, M. y M. Jiménez (2019): “Intergenerational educational mobility in Latin America. An analysis from the equal opportunity approach”, *Cuadernos de Economía*, 38 (76), pp. 289-330, doi: 10.15446/cuad.econ.v37n76.66331
- López, N. (2004): *Educación y equidad: Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, Documento del IIPE, IIPE.
- Marteletto, L., D. Gelber, C. Hubert y V. Salinas (2012): “Educational Inequalities among Latin American Adolescents: Continuities and Changes over the 1980s, 1990s and 2000s”, *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (3), pp. 352-375, doi: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.12.003>
- Martínez-Franzoni, J. (2008): “Welfare regimes in Latin America: Capturing Constellations of Markets, Families, and Policies”, *Latin American Politics and Society*, 50 (2), pp. 67-100, doi: 10.2307/30130857
- Mediavilla, M. y J. Calero (2010): “Movilidad educativa en Latinoamérica. Un estudio para seis países”, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 287-303.
- Midaglia, C., G. Ordóñez y E. Valencia (2018): “Transformaciones económicas y reformas sociales en Latinoamérica en las primeras dos décadas del siglo XXI”, en C. Midaglia, G. Ordóñez y E. Valencia, eds., *Políticas sociales en América Latina: Innovaciones, inercias y retrocesos en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-30.
- Mitchell, D. (1992): “Welfare States and Welfare Outcomes in the 1980s”, *International Social Science Review*, 45 (1-2), pp. 73-90, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-246X.1992.tb00904.x>
- Moreno, L. (2012): *La Europa asocial ¿camino hacia un individualismo posesivo?*, Barcelona, Península.
- Moreno, L., E. Del Pino, P. Mari-Klose y F. Moreno-Fuentes (2014): *Los sistemas de bienestar tras la crisis económica*, Madrid, EUROsocial.
- OCDE. (2015): *Manual Operativo CINE 2011*, Paris, OCDE/Unión Europea.
- OCDE. (2018): *A broken social elevator? How to promote social mobility*, Paris, OCDE Publishing.
- Parsons, T. (1988): *El sistema social*, Madrid, Alianza.
- Pfeffer, F. (2007): *Intergenerational Educational Mobility in Comparative Perspective: Persistent Inequality in Education Attainment and its Institutional Context*, CDE Working Paper 2007-09, University of Wisconsin-Madison.
- Portes, A. y K. Hoffman (2003): *Intergenerational Educational Mobility in Comparative Perspective: Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Powers, D. y Y. Xie (2000): *Statistical methods for categorical data analysis*, San Diego, Academic Press.
- Pribble, J. (2011): “Worlds Apart: Social policy regimes in Latin America”, *Studies in Comparative International Development*, 46, pp. 191-216. doi: [doi: doi.org/10.1007/s12116-010-9076-6](https://doi.org/10.1007/s12116-010-9076-6)
- Raftery, A. (1986): “Choosing models for cross-classifications. Comment on Grusky and Hauser”, *ASR*, 51 (1), pp. 145-146.
- Raftery, A. y M. Hout (1993): “Maximally Maintained Inequality. Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education 1921-75”, *Sociology of Education*, 66 (1), pp. 41-62.
- Robbins, D. (1995): *Trade, Trade Liberalization and Inequality in Latin America and East Asia: Synthesis of Seven Country Studies*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Shavit, Y. y H. Blossfeld (1993): *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Oxford, Westview Press.
- Solis, P. y M. Boado (2016): *Y sin embargo se mueve: estratificación y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, México DF, El Colegio de México/CEEY.
- Torche, F. (2007): *Movilidad intergeneracional y cohesión social. Análisis comparado de Chile y México*, Ciudad de México, Cieplan-iFHC.
- Torche, F. (2010): “Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America”, *Sociology of Education*, 83 (2), pp. 85-110, doi: <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>
- Treiman, D. (1970): *Industrialization and social stratification*. In O. Laumann (Ed.), *Social stratification: Research and theory for the 1970s*, Indianapolis, Bob Merrill.
- Treiman, D. (2009): *Quantitative data analysis: Doing social research to test ideas*, San Francisco, Jossey-Bass/Wiley.
- Vallet, L. (2004): *The state of the art. Current issues and prospects in comparative educational research*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/267231902> [Consulta: 2 de septiembre de 2020].
- Vallet, L. (2020): “Intergenerational Mobility and Social Fluidity in France Over Birth Cohorts and Across Age: The Role of Education”, en R. Breen y W. Müller, eds., *Education and Intergenerational Social Mobility in Europe and the United States*, Stanford University Press, pp. 91-121. <https://www.sup.org/books/title/?id=30634>

Anexos

Tabla 1 anexos. Valores de prueba de independencia Chi2 para origen y destino educativo en selección de países

Estadísticos	México	Chile	Uruguay	España	Suecia	Reino Unido	Alemania
Chi2 de Pearson	2249.035	913.037	383.178	435.017	176.209	382.131	428.973
Gl	16	16	9	16	16	16	16
Sig. asintótica bilateral	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
% de casillas fr. esp. < a 5	8	0	12.5	4	0	0	4
n casos válidos	6531	2687	1479	1244	827	1093	1829

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 2 anexos. Chi2 observado, tamaño muestral final (n) y nivel de significación para selección de países

Países	Chi2 observado			n final			Sig. asintótica bilateral
	Cohorte senior	Cohorte intermedia	Cohorte generación joven	Cohorte senior	Cohorte intermedia	Cohorte generación joven	
México	455.155	793.046	1066.579	1298	2600	2633	0.000
Chile	117.437	582.230	235.016	397	1676	804	0.000
Uruguay	34.418	236.526	98.320	126	944	449	0.000
España	146.648	194.036	68.756	405	784	349	0.000
Suecia	91.801	79.835	28.567	438	526	168	0.000
Reino Unido	149.262	122.748	50.736	589	699	229	0.000
Alemania	239.813	303.821	124.376	782	1233	365	0.000

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 3 anexos. Matriz de diseño del modelo de esquinas quebradas de Hout

		Logro educativo (E)				
		CINE 0-1	CINE 2	CINE 3	CINE 4	CINE 5-6
Educación del hogar (H)	CINE 0-1	0	0	1	1	1
	CINE 2	0	0	1	1	1
	CINE 3	1	1	0	1	1
	CINE 4	1	1	0	0	0
	CINE 5-6-7	1	1	0	0	0

Fuente: elaboración propia con base en Hout 1983.

Tabla 4 anexos. Matriz de diseño del modelo topológico de Hauser

		Logro educativo (E)				
		CINE 0-1	CINE 2	CINE 3	CINE 4	CINE 5-6
Educación del hogar (H)	CINE 0-1	2	4	5	5	5
	CINE 2	3	4	5	5	5
	CINE 3	5	5	5	5	5
	CINE 4	5	5	5	4	4
	CINE 5-6-7	5	5	5	4	1

Fuente: elaboración propia con base en Hauser 1979.

Tabla 5 anexos. Coeficientes beta (β) del modelo unidiff cohortes para cada país por separado. Senior como cohorte de referencia

	México	Uruguay	España	Suecia	Alemania
Senior	1	1	1	1	1
Intermedia	1.341	1.145	0.945	0.945	0.843
Generación joven	1.344	1.243	0.795	0.699	0.753

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 6 anexos. Coeficientes beta (β) del modelo unidiff países sin diferenciar por cohortes.
México y Alemania como países de referencia

	México como referencia	Alemania como referencia
México	1.000	0.710
Chile	1.037	0.737
Uruguay	0.857	0.609
España	0.864	0.614
Suecia	0.626	0.445
Reino Unido	0.653	0.464
Alemania	1.408	1.000

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 7 anexos. Coeficientes beta (β) del modelo unidiff diferenciando países y cohortes.
Senior de México como cohorte y país de referencia

	Senior	Intermedia	Generación joven
México	1.000	1.262	1.279
Chile	1.326	1.236	1.326
Uruguay	0.924	1.046	1.104
España	1.281	1.089	0.873
Suecia	0.756	0.802	0.679
Reino Unido	0.886	0.769	0.814
Alemania	2.120	1.685	1.367

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 8 anexos. Tabla de contingencia del logro educativo según educación del hogar en población
de 25 a 65 años para los países de América Latina y Europa

			Logro educativo (E)				Total
			CINE 0-1	CINE 2	CINE 3-4	CINE 5-6-7	
México	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	1215	1381	1029	512	4137
		CINE 2	88	264	506	297	1155
		CINE 3-4	18	61	145	187	411
		CINE 5-6-7	1	17	82	391	491
	Total	1322	1723	1762	1387	6194	
Chile	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	550	601	460	130	1741
		CINE 2	58	269	412	212	951
		CINE 3-4	46	72	295	280	693
		CINE 5-6-7	7	14	48	254	323
	Total	661	956	1215	876	3708	
Uruguay	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	255	363	198	135	951
		CINE 2	24	78	85	86	273
		CINE 3-4	13	48	98	159	318
		CINE 5-6-7	3	8	41	142	194
	Total	295	497	422	522	1736	
España	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	507	267	203	165	1142
		CINE 2	12	42	54	59	167
		CINE 3-4	4	8	25	44	81
		CINE 5-6-7	0	7	28	112	147
	Total	523	324	310	380	1537	

			Logro educativo (E)				Total
			CINE 0-1	CINE 2	CINE 3-4	CINE 5-6-7	
Suecia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	117	94	309	83	603
		CINE 2	1	14	60	34	109
		CINE 3-4	10	13	165	86	274
		CINE 5-6-7	4	2	53	75	134
	Total	132	123	587	278	1120	
Reino Unido	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	327	109	245	91	772
		CINE 2	9	15	31	30	85
		CINE 3-4	27	33	119	88	267
		CINE 5-6-7	2	6	67	92	167
	Total	365	163	462	301	1291	
Alemania	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	14	31	31	9	85
		CINE 2	15	144	241	22	422
		CINE 3-4	7	191	1247	286	1731
		CINE 5-6-7	0	7	74	117	198
	Total	36	373	1593	434	2436	

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.

Tabla 9 anexos. Tabla de contingencia del logro educativo según educación del hogar en población de tres cohortes de nacimiento para los países de América Latina y Europa

				Logro educativo (E)				Total
				CINE 0-1	CINE 2	CINE 3-4	CINE 5-6-7	
México	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	392	148	128	126	794
			CINE 2	9	31	23	49	112
			CINE 3-4	1	2	13	28	44
			CINE 5-6-7	0	8	16	46	70
		Total	402	189	180	249	1020	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	460	675	418	237	1790
			CINE 2	28	98	180	120	426
			CINE 3-4	8	25	44	52	129
			CINE 5-6-7	0	3	14	131	148
		Total	496	801	656	540	2493	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	363	558	483	149	1553
			CINE 2	51	135	303	128	617
			CINE 3-4	9	34	88	107	238
			CINE 5-6-7	1	6	52	214	273
		Total	424	733	926	598	2681	
Chile	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	228	117	35	14	394
			CINE 2	20	54	35	21	130
			CINE 3-4	6	10	25	20	61
			CINE 5-6-7	4	2	7	15	28
		Total	258	183	102	70	613	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	290	356	307	87	1040
			CINE 2	25	144	212	75	456
			CINE 3-4	36	42	161	113	352
			CINE 5-6-7	3	4	21	140	168
		Total	354	546	701	415	2016	

				Logro educativo (E)				Total
				CINE 0-1	CINE 2	CINE 3-4	CINE 5-6-7	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	32	128	118	29	307
			CINE 2	13	71	165	116	365
			CINE 3-4	4	20	109	147	280
			CINE 5-6-7	0	8	20	99	127
		Total	49	227	412	391	1079	
Uruguay	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	46	31	17	20	114
			CINE 2	3	5	5	7	20
			CINE 3-4	1	0	3	8	12
			CINE 5-6-7	0	2	3	12	17
		Total	50	38	28	47	163	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	163	241	130	89	623
			CINE 2	13	31	43	46	133
			CINE 3-4	9	29	53	97	188
			CINE 5-6-7	3	5	20	91	119
		Total	188	306	246	323	1063	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	46	91	51	26	214
			CINE 2	8	42	37	33	120
			CINE 3-4	3	19	42	54	118
			CINE 5-6-7	0	1	18	39	58
		Total	57	153	148	152	510	
España	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	295	47	25	22	389
			CINE 2	5	4	3	6	18
			CINE 3-4	1	1	3	3	8
			CINE 5-6-7	0	1	3	13	17
		Total	301	53	34	44	432	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	187	160	127	97	571
			CINE 2	6	20	27	28	81
			CINE 3-4	1	4	10	21	36
			CINE 5-6-7	0	3	12	54	69
		Total	194	187	176	200	757	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	25	60	51	46	182
			CINE 2	1	18	24	25	68
			CINE 3-4	2	3	12	20	37
			CINE 5-6-7	0	3	13	45	61
		Total	28	84	100	136	348	
Suecia	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	101	39	127	30	297
			CINE 2	1	2	3	5	11
			CINE 3-4	9	5	38	10	62
			CINE 5-6-7	1	1	5	14	21
		Total	112	47	173	59	391	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	15	53	165	46	279
			CINE 2	0	8	31	17	56
			CINE 3-4	1	8	83	45	137
			CINE 5-6-7	3	1	23	35	62
		Total	19	70	302	143	534	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	1	2	17	7	27
			CINE 2	0	4	26	12	42
			CINE 3-4	0	0	44	31	75
			CINE 5-6-7	0	0	25	26	51
		Total	1	6	112	76	195	

				Logro educativo (E)				Total
				CINE 0-1	CINE 2	CINE 3-4	CINE 5-6-7	
Reino Unido	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	132	25	76	13	246
			CINE 2	2	2	4	2	10
			CINE 3-4	8	6	17	8	39
			CINE 5-6-7	0	1	4	8	13
		Total	142	34	101	31	308	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	142	78	136	54	410
			CINE 2	4	9	18	15	46
			CINE 3-4	19	17	72	47	155
			CINE 5-6-7	0	4	40	43	87
		Total	165	108	266	159	698	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	53	6	33	24	116
			CINE 2	3	4	9	13	29
			CINE 3-4	0	10	30	33	73
			CINE 5-6-7	2	1	23	41	67
		Total	58	21	95	111	285	
Alemania	Cohorte senior	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	5	15	5	1	26
			CINE 2	10	98	98	9	215
			CINE 3-4	3	97	382	62	544
			CINE 5-6-7	0	0	16	23	39
		Total	18	210	501	95	824	
	Cohorte intermedia	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	5	13	19	2	39
			CINE 2	2	35	124	9	170
			CINE 3-4	1	75	642	170	888
			CINE 5-6-7	0	6	35	62	103
		Total	8	129	820	243	1200	
	Cohorte generación joven	Educación del hogar (H)	CINE 0-1	4	3	7	6	20
			CINE 2	3	11	19	4	37
			CINE 3-4	3	19	223	54	299
			CINE 5-6-7	0	1	23	32	56
		Total	10	34	272	96	412	

Fuente: elaboración propia con base en ENES 2009, EMOTE 2010, ESE 2010 y EMOVI 2011.