

# Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas<sup>1</sup>

José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna

## Resumen

Este trabajo se centra en la relación entre clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas (DOE), con datos de varios años de la Encuesta de Población Activa (de 1977 a 2004). Durante este período, la DOE es más o menos constante para los varones, aunque se reduce para las mujeres. Es difícil dar cuenta de estos resultados mediante las políticas educativas, pues las reformas comprensivas (LGE y LOGSE) no han afectado a la DOE; cuando disminuyen las becas, en los noventa, disminuye la DOE ligeramente para los varones y drásticamente para las mujeres; y, durante todo el período, ha aumentado el gasto público en educación por estudiante. Intentamos explicar estos hallazgos tanto con la teoría de la acción racional como con la teoría de la reproducción social. La conclusión final es que la teoría de la elección racional se ajusta mejor a la evidencia empírica disponible.

*Palabras clave:* desigualdad, logro educativo, clase social, género, elección racional, reproducción social, política educativa, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

## **Abstract:** *Social class, gender and inequality of educational opportunities*

This paper focuses on the relationship between social class, gender and inequality of educational opportunities (IEO), based on data collected from the Survey on Labour Force over several years (1977-2004). During that period, the IEO is more or less constant for males, but it decreases in the case of females. This finding is difficult to explain by means of educational policies given that the comprehensive reform in Spain (LGE and LOGSE) doesn't affect the IEO. When grants decrease in the 90's, the IEO falls slightly for men and radically for women;

---

<sup>01</sup> Este artículo forma parte del proyecto de investigación «Clase social, familia, género y logro educativo» financiado por el Gobierno de Canarias y la Unión Europea (convocatoria 2005).

meanwhile, the public expenditure on education per student has increased over that period. The Rational Action Theory and the Social Reproduction Theory are used in an attempt to explain these findings. The final conclusion is that the Rational Choice Theory fits better the empirical evidence available at present.

*Key words:* inequality, educational achievement, social class, gender, rational choice, social reproduction, educational policy, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

## **Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas**

La clase social de la familia y el género son factores que contribuyen a explicar las diferencias de logro educativo entre los jóvenes. En este estudio presentamos datos para España, durante el período de 1977 a 2004 sobre la evolución de esta relación. Tras introducir las variables y resultados de la relación entre clase, género y logro educativo, pasamos a explicar cómo interpretar esos datos según las teorías sociológicas actuales. A continuación, comentamos los efectos de las políticas educativas sobre la relación entre las mencionadas características.

A partir de este análisis, reflexionaremos en torno al papel que desempeña el sistema educativo en el mantenimiento o variación de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE, en adelante) según clase social de origen. No profundizaremos en el concepto de igualdad de oportunidades, pues recientemente ha sido tratado adecuadamente por otros autores, tanto desde el punto de vista de la filosofía política (Fernández Mellizo-Soto, 2003) como analizando sus paradojas (Martín Criado, 2004) o las confusiones de ideas que se esconden tras dicho concepto (Carabaña, 2001). Tomamos un concepto básico de DOE: si hay igualdad de oportunidades educativas, y las diferencias de logro educativo se deben sólo al esfuerzo y a las capacidades individuales, el logro educativo de los hijos de los miembros de las distintas clases sociales debería ser similar.

### **Datos**

Los datos empleados son los ficheros de microdatos de los segundos trimestres de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), mediante explotación propia. En tanto que resultados muestrales, están sujetos a error

aleatorio, que depende del tamaño de la muestra de cada clase, de aproximadamente un  $\pm 3\%$  al 95% de nivel de confianza para las distintas clases sociales y períodos<sup>2</sup>.

Los años seleccionados son 1977, que comprende la población que estudió con el sistema educativo previo a la Ley General de Educación (LGE); 1981, donde ya estaban todos escolarizados con dicha ley, al igual que en 1987, 1991 y 1995. Conviene recordar que los jóvenes entrevistados en 1995, como todos los demás, tenían en ese momento entre 19 y 20 años, por lo que finalizaron la etapa obligatoria de su escolarización unos 5 años antes, así que también estaban escolarizados bajo la LGE. Desde entonces coexisten en el sistema educativo jóvenes escolarizados bajo la LGE y la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), implantada progresivamente, hasta alcanzar ésta a la práctica totalidad del alumnado en 2004. Ambas reformas fueron comprensivas con respecto al sistema previo, es decir, prolongaron el período de escolarización obligatoria, uniformizaron el currículum, así como retrasaron el momento en que los adolescentes optan por la diversificación curricular entre una trayectoria más académica (hacia la Universidad), otra más laboral (la Formación Profesional) o dejan de estudiar.

El esquema de clases con más éxito en la investigación empírica de la DOE es el de Goldthorpe (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979; Goldthorpe, 2000)<sup>3</sup>. Dadas las restricciones muestrales de los datos empleados, hemos fijado el análisis en cinco clases (entre paréntesis añadimos los números romanos con los que son conocidas). Como *clase de servicio* (I-II, no confundir con empleados del sector servicios) están los empresarios con asalariados y los profesionales liberales, trabajen como autónomos o como asalariados. Las *clases intermedias*, formadas por personas en ocupaciones tradicionalmente conocidas como *cuellos blancos* (III-V: empleados de oficina, administrativos, vendedores...), así como por supervisores y capataces. La pequeña burguesía está compuesta por trabajadores autónomos que no son ni profesionales liberales ni agricultores (*IVab*). Y no necesitamos añadir una explicación más allá de su propio nombre para la *clase obrera* (VI-VIIa) y las *clases agrarias* (*IVc-VIIb*, tanto jornaleros como propietarios de su propia explotación agrícola)<sup>4</sup>.

Como indicador de logro educativo tomamos el porcentaje de personas de cada clase que cursa o ha terminado bachiller a los 19 o 20 años de edad en la fecha en que están toma-

<sup>(2)</sup> La información completa de las tablas se encuentra en URL: <http://webpages.ull.es/user/josamaga/clase-genero-educacion.htm>. Ya se han realizado estudios con otras fuentes de datos que permiten aproximarse a este fenómeno, como las encuestas de Presupuestos Familiares (José S. Martínez García, 1994; San Segundo, 1999); la Encuesta Sociodemográfica (Carabaña, 1999; José Saturnino Martínez García, 2002; Peruga y Torres Mora, 1997); la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clases (Manzano, 2001) o el Panel de Hogares de la Unión Europea (Calero, 2006). En este trabajo nos centramos en la EPA, tanto por haber sido menos explotada para el estudio de la educación secundaria como debido a que es la encuesta con un tamaño muestra que nos posibilita un período de observación más largo, a partir del presente, y con una definición de los conceptos más homogéneo, por tanto, más comparable.

<sup>(3)</sup> Una exposición más detallada sobre los debates contemporáneos acerca de las clases sociales puede encontrarse en Wright (2005)

<sup>(4)</sup> En otros estudios sobre desigualdades educativas (Carabaña 1999 y 2004; Martínez 2002) se aprecia que en lo que a logro educativo de los hijos se refiere, son mayores los parecidos que las diferencias entre jornaleros (asalariados) y agricultores (autónomos).

dos los datos; este indicador no es del todo homogéneo, pues para los años 1977 y 1981 sólo disponemos de información de estudios terminados, pero tras varias pruebas resultó ser el más estable para poder comparar los tres sistemas educativos que abarca el período de análisis. La edad tomada, entre 19 y 20 años, tiene la ventaja de que es un momento en el que la gran mayoría de la población que terminará bachiller a lo largo de su vida ya lo ha finalizado o lo está terminando en ese momento, al tiempo que todavía no se ha independizado de su familia, con lo cual disponemos de la información sobre su origen social.

En cuanto al indicador de DOE, es una cuestión de la que se ha discutido mucho entre los expertos, alcanzando la polémica un alto grado de sofisticación estadística (Cameron y Heckman, 1998; Carabaña, 1999, 2001; Hellevik, 2002; Kivinen, Hedman y Ahola, 2001, 2002; Lucas, 2001; Mare, 1981). Pero para un caso como el que aquí presentamos, en el que tenemos en cuenta sólo un indicador de origen social -la clase-, es posible ser bastante simple y optar por la diferencia de porcentajes entre clases.

En los Gráficos I y II presentamos los resultados, de los que conviene resaltar algunas tendencias. La más destacable es el incremento de la proporción de jóvenes con este nivel educativo, especialmente entre las mujeres, pues el porcentaje de varones y mujeres es el mismo en 1977, 28%, pero en 2004 es de 46% para varones y 60% para las mujeres. Otro dato que hay que tener en cuenta es que el mayor incremento entre un período y el anterior ocurre para ambos sexos entre 1991 y 1995, pues se pasa del 30% al 45% para los varones y del 42% al 57% para las mujeres. También parece que en el período 1995 y 2004 se ha producido un estancamiento del nivel medio entre los varones (en torno al 45%), mientras que entre las mujeres también se observa este estancamiento, pero con cierta variabilidad.

En cuanto a las clases sociales, apreciamos que los varones de la clase de servicio han alcanzado un techo de escolarización de secundaria académica en torno al 70%, siendo las diferencias observadas aleatorias. En el resto de clases sociales, apreciamos dos períodos, 1977-1991 y 1995-2004. Pero con una notable excepción, pues entre los hijos de la pequeña burguesía (autónomos) encontramos que en ese primer período hay un descenso en la tasa estadísticamente significativo (baja de un 36% en 1977 a un 24% en 1991), para seguir luego el patrón del total, rondando el 45%<sup>5</sup>. En cuanto a las desigualdades educativas, si tenemos en cuenta que la clase de servicio mantiene su nivel constante y que el porcentaje se eleva en el resto de clases sociales a partir de 1995, las desigualdades entre clases disminuyen.

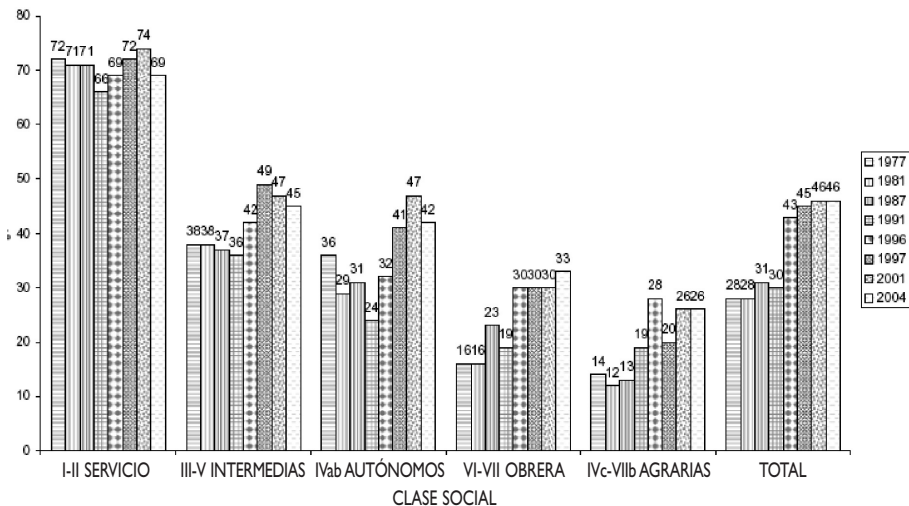
---

<sup>5</sup> Esta «anomalía» de la pequeña burguesía, que no sigue el patrón del resto de clases sociales, puede deberse a que es una «clase refugio» ante la crisis del mercado laboral, pues muchos asalariados, ante las altas tasas de paro deciden, o son más o menos forzados, a trabajar por su cuenta (Carbajo y López de Aberásturi, 2003). Con la mejora laboral de la segunda mitad de los noventa estos «asalariados encubiertos» habrían vuelto a ser asalariados. Esta hipótesis se ve reforzada si tenemos en cuenta que dicha clase pasa de formar el 10% de las familias en los primeros períodos de observación, al 15% de 1991, para volver a ser el 10% en los períodos posteriores, es decir, se «agrande» y se «encoje» en sentido contrario a la tasa de paro.

En lo referente a las mujeres, en vez de dos períodos, como para los varones, observamos tres, 1977-81 (en torno al 30% con título de bachiller), 1987-91 (ronda el 40%) y 1995-2004 (próximo al 60%), siendo también mayor el incremento entre 1991 y 1995. La tendencia en todas las clases es ascendente, excepto, otra vez, para las hijas de familias de autónomos, en las que el nivel también desciende significativamente, pero en fecha distinta -entre 2001 y 2004- y quizá también para las hijas de clase obrera en el mismo período (las diferencias están en el límite de lo estadísticamente significativo). El dato más relevante es el espectacular incremento del porcentaje de las hijas de clases agrarias, cuya tasa se cuadruplica (del 14% en 1977 al 58% en 2004), estando en 2004 a la par que las mujeres de clases intermedias y de autónomos, por encima de las de clase obrera (45%); además, es la clase social donde la diferencia en 2004 entre mujeres y varones es mayor, pues ellas duplican el nivel de ellos y, además, son ellos los de menor porcentaje en 2004 entre todos los varones (26%).

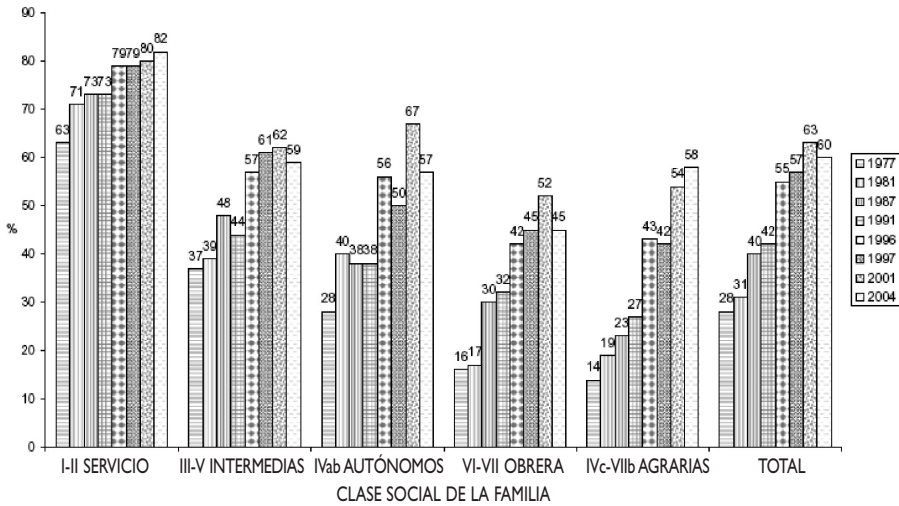
Los patrones de cambio son distintos para varones y mujeres, a pesar de que comparten el mismo ambiente social y cultural de su clase de pertenencia. El caso más llamativo, como acabamos de señalar, es el de las clases agrarias. Es difícil afirmar que el bajo nivel educativo de los hijos de clases agrarias se debe a que su subcultura de clase es ajena a la escuela, cuando sus hermanas están tan bien escolarizadas como en el resto de clases sociales. Podríamos decir que se debe a especificidades de interacción

GRÁFICO I. Porcentajes con bachiller, varones de 19 y 20 años, según clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de la Encuesta de Población Activa (INE), segundos trimestres (INE).

GRÁFICO II. Porcentajes con bachiller, mujeres de 19 y 20 años, según clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de la Encuesta de Población (INE), segundos trimestres (INE).

entre subcultura de clase y de género, pero entonces tendríamos que explicar cómo una subcultura es tan dinámica en un período de menos de 30 años, ya que en 1977 el nivel educativo en bachiller de varones y mujeres de esta clase era el mismo (14%). Es decir, entraríamos en el vertiginoso mundo de las hipótesis ad hoc, buena señal de que una teoría debe ser olvidada. En los siguientes apartados estudiaremos con más detalle las teorías de la sociología de la educación y cómo interpretar estos datos.

## Logro educativo y clase social

Como vemos, las clases sociales siguen siendo determinantes para dar cuenta del logro educativo de la población. En el caso de los varones, la *tarta educativa* (el nivel educativo medio) ha crecido en estos 24 años, lo cual es un gran logro, pero el criterio para repartir *las porciones* (la desigualdad de oportunidades educativa) se mantiene más bien constante (Shavit y Blossfeld, 1993). Se pueden emplear técnicas estadísticas más sofisticadas, pero el resultado básico de la permanencia de la DOE se sostiene. Éste es un hecho constatado no sólo para España en otros períodos (véase nota 2), sino también para distintos

países<sup>6</sup>, ya sea de capitalismo avanzado, durante y después de las respectivas expansiones educativas; tanto de Occidente<sup>7</sup> como de Asia<sup>8</sup>; en países de América Latina<sup>9</sup> o en países de socialismo real<sup>10</sup>. Esta evidencia cuestiona la tesis optimista, según la cual, la expansión de la industrialización llevaría a un incremento de la igualdad de oportunidades, debido a la mayor importancia del mérito de las personas en la consecución de sus logros socioeconómicos (Parsons, 1970)<sup>11</sup>. Aunque la validez de parte de estos datos se ha cuestionado recientemente (Breen y Jonsson, 2005), lo cierto es que, aún considerando que se haya producido un descenso de la DOE, ésta sigue siendo considerable.

Los regímenes de socialismo real merecen un comentario aparte, pues las clases no existían, al menos en la ideología de esos regímenes. En todo caso, las diferencias de recursos entre las clases en estos países no serían tanto de capital económico, sino más bien de nivel educativo y de capital social, como la pertenencia al Partido Comunista. Sus políticas educativas fueron drásticas, pues no sólo se abolió la propiedad privada de los medios de producción, que parecía el origen de toda desigualdad, sino que, además, se establecieron cuotas de discriminación positiva para los hijos de obreros. Y ni siquiera así se acabó con la DOE (véase nota 10).

La única excepción a este patrón tan generalizado parece encontrarse en Suecia y quizá en Holanda (Erikson y Jonsson, 1996). Este hallazgo parece deberse más a disminuciones generales de la desigualdad social, debido a las políticas redistributivas, que a las modificaciones del sistema educativo, orientadas hacia modelos más comprensivos, aunque el debate sobre la cuestión no está cerrado. Por otro lado, la DOE tiene un tope necesario: la saturación de un nivel educativo. Es decir, la proporción de personas que poseen cierto título educativo no puede superar el 100%. Para dar cuenta tanto del hecho de la DOE persistente como de este efecto de saturación, se habla de la hipótesis del «máximo mantenimiento de la desigualdad» (Raftery y Hout, 1993). Estos autores explican la DOE por la desigualdad de recursos sociales medios de cada clase. A medida que se expande la escolarización, el nivel educativo medio de cada clase también se incrementa, al tiempo que las diferencias entre clases se mantienen. Pero llega un punto en que las clases más aventajadas no pueden seguir incrementando su escolarización en un nivel educativo dado, como por ejemplo,

<sup>(6)</sup> Los países analizados son EEUU, Inglaterra y Gales, Suecia, Holanda, Italia, Suiza, Alemania (excluida la República Democrática), Taiwan, Japón, Polonia, la extinta Checoslovaquia y Hungría.

<sup>(7)</sup> Hatcher (1998), Breen (1998), Heath y Clifford (1990), Erikson y Jonsson (1996), (Shavit y Westerbeek, 1998).

<sup>(8)</sup> Treiman y Yamaguchi (1993), Chang (2003).

<sup>(9)</sup> Torche (2005a, 2005b), Long (2000).

<sup>(10)</sup> Gerber (2000), Gerber y Hout (1995), Heyns y Bialecki (1993), Mateju (1993), Niewbeerta y Rijken (1996), Wong (2001).

<sup>(11)</sup> A pesar de la profusión de estudios citados en las notas anteriores, y de los intentos de sistematizar los hallazgos de la última década por parte de Breen y Jonsson (2005), todavía no se ha profundizado lo necesario en un estudio que, desde la perspectiva de la historia comparada de los sistemas educativos, aborde la variedad de situaciones institucionales que supone un conjunto tan heterogéneo de países y su efecto sobre la DOE

secundaria, pues rozan tasas del 100%, es decir, se saturan. Mientras, el resto de clases continúan aumentando su nivel medio de escolarización, con lo que la desigualdad en ese nivel educativo comienza a disminuir, pero se mantiene en los niveles superiores, en los que incluso puede incrementarse. Por tanto, el proceso de expansión educativa de las últimas décadas sólo reduce la desigualdad educativa a medida que las clases más altas se *saturan* en cada nivel educativo. Esta hipótesis se ha corroborado para algunos países, como Gran Bretaña e Irlanda, pero no para otros (Hout, 2004). En el caso español esta hipótesis podría dar cuenta de la ligera disminución de la DOE entre los varones, pero no entre las mujeres, en tanto que las de clase más alta siguen incrementando su nivel educativo, al tiempo que también se reduce la desigualdad entre las clases.

Si la expansión educativa creciese lo suficiente como para saturar todos los niveles educativos, la desigualdad de oportunidades todavía podría mantenerse. Como señalan varios autores (Bourdieu y Passeron, 1973, 2001; Breen y Goldthorpe, 2000; Breen y Jonsson, 2000; Lucas, 2001; Werfhorst, Sullivan y Cheung, 2003), a medida que los niveles educativos se van saturando, el nuevo criterio de desigualdad es la opción educativa elegida, de forma que los grupos sociales más desfavorecidos eligen las opciones educativas menos prestigiosas y con más problemas en el mercado de trabajo.

¿A qué se deben estas desigualdades educativas? Desde los setenta son dos las explicaciones que dan cuenta de los posibles efectos de la clase social sobre el logro educativo, las *teorías de la reproducción* y las de la elección racional. La teoría de la reproducción considera que la meritocracia del sistema educativo es aparente debido a los conocimientos tácitos exigidos a los alumnos, pues el ambiente cultural de la escuela está más cerca del ambiente cultural de las familias de clases alta y medias (Bernstein, 1989; Mayoral, 2005). Además, la valoración del trabajo manual e intelectual es distinta en las diferentes clases. Por tanto, desde esta perspectiva, las clases sociales no son sólo un indicador de recursos desiguales, sino también de formas de pensar, sentir y actuar diferentes, en lo que se conoce como *habitus* de clase (Bourdieu, 1987, 1991; José Saturnino Martínez García, 2003). Así, la equiparación de recursos económicos seguiría produciendo resultados educativos desiguales debido al funcionamiento del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2001). Desde esta perspectiva, lo que sucede en el aula es más relevante, pues habría que preocuparse de transmitir y evaluar conocimientos sin sesgos, relacionados con la posición de clase, para que la igualdad de oportunidades fuese real. Como señala Goldthorpe (2000), de ser esto cierto, sería difícil explicar la rápida expansión del sistema educativo, pues se ha incorporado gran proporción de personas provenientes de clases de bajo nivel cultural y de mujeres, que hasta los sesenta estaban prácticamente al margen de los niveles educativos más altos. Por otro lado, como señalamos en el apartado



anterior, también tendría problemas para dar cuenta de que a los hijos de clases agrarias les vaya tan mal en la escuela, pero a sus hermanas tan bien, si ambos comparten el mismo ambiente cultural. Además, esta teoría es buena para explicar que las personas de clases altas estudien y que las de clases bajas no estudien, pero no es tan buena para explicar que haya personas de clases altas que no estudian y de clases bajas que sí<sup>12</sup>. Por otro lado, en lugares como España, las reformas educativas, sensibles a estas críticas de los años setenta, han hecho hincapié en reformas del currículum para adaptarlo al medio del alumno, sin que eso parezca que haya producido efectos en la desigualdad de oportunidades de los varones. En Gran Bretaña, en los noventa, también se han producido profundas reformas educativas, sin que aparentemente hayan afectado a la desigualdad de oportunidades según clase social (Demack, Drew y Grimsley, 2000), al igual que en Irlanda (Smyth, 1999).

Las teorías de la elección racional (Boudon, 1983; Breen y Goldthorpe, 2000) resaltan que la decisión de estudiar está motivada por un análisis coste-beneficio<sup>13</sup>, un análisis que depende de la posición social de las personas. Esto se debe a que, quienes pertenecen a la clase social más baja no pueden descender de clase, con lo cual, si no van a la escuela, no corren el riesgo de descenso social. Sin embargo, a mayor clase social, mayor es el riesgo de empeorar la posición social si no se va a la escuela. A este proceso se le denomina *efecto suelo*. También se producen otros dos procesos, conocidos como *efectos primarios* y *efectos secundarios*. Mediante los efectos primarios, el rendimiento educativo de las distintas clases sociales es diferente. Esta diferencia se puede deber al nivel educativo de los padres, a subculturas que valoran o se adaptan de forma distinta a la escuela, etc. Pero son efectos que sólo se producen en los niveles educativos más bajos, pues en ellos los niños demuestran sus aptitudes para la escuela. Por ejemplo, imaginemos una familia en la que ambos progenitores son analfabetos y tienen dos hijos; ambos están sometidos a las mismas influencias de ambiente, pero uno resulta ser un buen estudiante y otro no. El que demuestra ser mejor estudiante es más probable que llegue a un nivel educativo mayor, y la falta de escolarización de sus padres se notará menos cuanto más alto sea el nivel educativo, pues el período de tiempo en el que se habrá socializado dentro de las instituciones educativas será mayor (Fernández Enguita y Levin, 1997; Shavit y Blossfeld, 1993). Los efectos primarios producen la igualación de capacidades académicas de quienes permanecen en la escuela mediante selección, pues los que no se adaptan, abandonan. Tras estos efectos primarios, igualadores

<sup>12</sup> Esto ha hecho que en la tradición bourdiana hayan surgido críticos que hacen hincapié en cómo hay personas de origen sociales populares que tienen éxito escolar, en vez de investigar únicamente a quienes abandonan pronto el sistema educativo (Lahire, 2003; Martín Criado, Gómez, Palomares y Rodríguez, 2000). Esta línea de trabajo es muy fructífera desde una perspectiva etnográfica pero, a mi modesto entender, no acaba de organizar sus hallazgos en un corpus teórico coherente.

<sup>13</sup> Este planteamiento económico no quiere decir que las familias calculen si les sale rentable que uno de sus hijos estudie, sino que dadas las limitaciones institucionales existentes, es más probable que suceda un tipo de fenómenos que otros, independientemente de las motivaciones de los agentes (Blossfeld y Prein, 1998) en lo que podríamos llamar un tipo de elección racional de reconstrucción estadística (Martínez García, 2004).

de las capacidades individuales de quienes no abandonan la escuela, intervienen los efectos secundarios, es decir, los elementos de coste-beneficio. Entre los beneficios, el mayor salario esperado asociado a niveles educativos mayores, y entre los costes, los costes directos de estudiar y los costes de oportunidad, así como el coste de descenso social que experimentan las clases más altas, pero no las más bajas, por el efecto suelo. Este modelo centra la explicación de las desigualdades educativas en decisiones individuales de agentes dotados con recursos distintos, una vez que los factores que afectan a la socialización han producido sus efectos. De esta forma, es posible explicar el incremento del nivel educativo para todas las clases sociales, con el mantenimiento de las desigualdades, así como explicar las variaciones observadas en la DOE entre hombres y mujeres, que veremos más adelante.

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela es limitado, tanto para explicar los cambios relativos en la desigualdad de género, como para explicar los cambios relativos en las clases sociales, lo cual resulta coherente con los datos presentados. Caravana (2001) también llega a la conclusión de que luchar contra la DOE dentro del aula es una tarea que excede a la capacidad del docente; Martín Criado (2004) también señala las limitaciones de la escuela como ámbito autónomo de socialización. Así que, frente a la idea de la escuela como un medio para la igualdad de oportunidades (no ocurre para los varones) o como un *aparato reproductor* del orden social existente (no explica el incremento del nivel educativo de las mujeres), esta institución parece ser un espejo del resto de la sociedad. Es decir, los resultados de la escuela, en términos de desigualdad educativa, tienen mucho que ver con dinámicas sociales externas, y poco con voluntarismos internos. Este resultado es bastante decepcionante, pues frente a la esperanza de la escuela como nivelador social, vemos que poco puede hacer ante otras instituciones, como la familia o el mercado de trabajo, las cuales, a través de la formación de preferencias (caso de la familia) y de recursos, incentivos y restricciones (ambas), perpetúan (para los varones) o modifican (para las mujeres) la desigualdad de oportunidades, como veremos con más detalle en el siguiente apartado.

## Logro educativo y género

La inversión de la desigualdad de género del logro educativo cuadra mal con todas aquellas teorías que asignan a la escuela un papel reproductor de los esquemas sociales, pues no se explica cómo una institución *reproductora* puede quedar sometida a tan intenso cambio, en tan poco tiempo y con tan pocas tensiones. Podría dar cuenta de la *diferenciación horizontal*, pues a igual nivel educativo, las elecciones de hombres y

mujeres son distintas (Bourdieu, 2000; López Sáez, 2003). Pero aun así es poco *reproductor* el mero hecho de que las mujeres hayan entrado por mayoría en bachiller, así como en gran número de titulaciones universitarias, algunas de las cuales se consideraban preparación para profesiones tan «masculinas» como ser juez (CGPJ, 2005) o titulaciones «tan poco femeninas» como Matemáticas (ANECA, 2004), y todo ello sin que haya hecho falta formación de formadores en la coeducación y sin necesidad de apreciables adaptaciones curriculares en las aulas. Por otro lado, como señalamos antes, personas de otros grupos sociales desfavorecidos eligen opciones educativas más devaluadas, por lo que la idea de que los *currícula* son androcéntricos sólo explicaría estas decisiones en las mujeres, pero no en los varones de clase obrera, por ejemplo.

Para explicar este fenómeno, como ya hemos dicho, debemos mirar fuera de la escuela, a la familia y al mercado de trabajo, así como a procesos políticos más generales, como el movimiento por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. En la familia, las hijas han dejado de ser tan necesarias en el trabajo del hogar, a medida que su trabajo iba siendo sustituido por cambios en la producción doméstica (agua corriente, electricidad, lavadora, nevera...), por lo que una hija que se considerase con derecho a estudiar y que se rebelase contra su familia no suponía un quebranto tan grave para la economía familiar; es decir, los costes de la oportunidad de estudiar de las hijas descendieron para las familias. En cuanto al mercado de trabajo, ha sido claro el aumento de la participación femenina, que se puede atribuir a tres factores. En primer lugar, la mencionada «liberación» de mano de obra del trabajo doméstico. En segundo lugar, la expansión del sector servicios de la economía, incrementando los empleos del sector servicios de media cualificación, como administrativas, que tradicionalmente habían sido ocupadas por mujeres (Shavit y Blossfeld, 1996). Y por último, por la subida del nivel de vida, pues cada vez es más necesario el sueldo de ambos cónyuges para mantener una familia (Alba, 2000).

La combinación entre aumento de la participación laboral femenina y desigualdad laboral entre hombres y mujeres ha llevado a ellas a invertir más en educación, pues el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor y los beneficios, mayores. Para ellas, el coste de oportunidad de estudiar es menor debido a que su salario esperado es más bajo (en España, el diferencial de paro es de casi el doble, y la diferencia salarial que cabe atribuir a la desigualdad de género, en torno al 20% (Alba, 2000)). Pero los beneficios de estudiar son mayores, pues a parte de mejorar su productividad en el mercado de trabajo, al igual que los varones, también mejora la productividad del trabajo doméstico (Jacobs, 1996). Por otro lado, la educación es más importante para la movilidad ascendente de las mujeres que para la de los varones, ya sea mejorando su ocupación con respecto a la de sus progenitores en mayor medida que para los varones (Salido Cortés, 2001), ascendiendo socialmente gracias al matrimonio (Hakim, 2000). Esto explicaría la diferen-

cia encontrada entre el nivel educativo de las hijas de clases agrarias y sus hermanos: ellos heredan la tierra o el oficio, mientras que ellas heredan la riqueza de la familia en forma de capital cultural (González y Gómez, 1997; González Rodríguez, 1993).

Estos razonamientos nos llevan a cuestionar la tesis de que el nivel educativo de los varones es peor que el de las mujeres pues a ellos les va peor en la escuela, por lo que deciden trabajar (Marchesi, 2004). Este argumento no tiene en cuenta que a ellos les va mejor que a ellas en el mercado de trabajo, y quizá sea por eso por lo que no se molestan en ser tan aplicados.

Todas estas causas de tipo económico no explican por sí solas el espectacular vuelco del nivel educativo. No podemos olvidar sus *condiciones subjetivas*, ya mencionadas, pues han estado motivados por el movimiento en pro de la igualdad de sexos, ya que, tras mucho tiempo, por fin se dieron las condiciones objetivas compatibles con parte de sus reivindicaciones, tales como la abolición de discriminaciones legales. Al movimiento por la igualdad de género le queda mucho por conquistar, pero debe resaltarse que uno de sus resultados ha sido la desigualdad educativa *al revés*, es decir, ahora ellas estudian más que ellos. Esta paradoja, de superación en la escuela e inferioridad en otros espacios sociales, puede ser el resultado combinado de la emancipación femenina parcial, pues la igualdad, respetada en la escuela, no va acompañada con igualdad en responsabilidades familiares o en el mercado laboral (Fernández Enguita, 1997).

Por último, resulta llamativo que si antes se invocaban diferencias culturales para explicar el bajo nivel educativo de las mujeres (las mujeres preferían formar familia a trabajar) o biológicas (su cerebro no estaba preparado para el trabajo intelectual, su cuerpo se podría resentir ante tal esfuerzo...), ahora se emplean para explicar su alto nivel educativo (son más disciplinadas, organizadas y laboriosas que los hombres (Marchesi, 2004, p. 53). Si la cultura o la biología pasan en tan poco tiempo de ser contrarias a la escuela a ser favorables, habrá que explicar las razones, o sospechar que a los efectos de la desigualdad se les pone el nombre de causas.

## Desigualdad de oportunidades y políticas educativas

Los fines de la política educativa son variados, pero, sin duda, uno de ellos es promover la igualdad de oportunidades educativas. También son varios los medios, aquí nos centraremos en tres: el gasto público en educación, la política de becas y el diseño del sistema

educativo. Pasamos a comentar cómo ha sido la evolución de estos tres instrumentos de las políticas educativas durante el período analizado, así como sus resultados.

El gasto público por alumno no ha dejado de crecer en términos reales en los últimos 30 años (Carabaña, 1991; San Segundo Gómez de Cadiñanos, 2003; Uriel, 1997). El incremento del gasto público en su conjunto ha cubierto la expansión del sistema educativo, expansión que, como cabe inferir de los Gráficos 1 y 2, se debe, en los ochenta, a la incorporación de las mujeres al sistema educativo y, en los noventa, al incremento de escolarización de varones y ,mujeres de orígenes populares. Sin embargo, dada la permanencia de las desigualdades educativas entre los varones en los ochenta, no parece que este mayor esfuerzo público afectase a la DOE. Y si no afectó a los varones, ¿cómo explicar su posible influencia en la disminución de las desigualdades entre las mujeres? O bien desarrollamos una teoría *ad hoc* para explicar este hecho o bien asumimos que lo sucedido entre las mujeres fue una expansión generalizada de la educación debido a las relaciones entre familia, mercado de trabajo y educación, ya comentadas.

En cuanto a las becas, en España son escasas, hasta el punto de que en el momento histórico en que alcanzaban a más estudiantes (1996, último año de la anterior etapa socialista), el porcentaje de becarios era del 20%, mientras que en los países del entorno europeo rondaba el 40% (Alfonso Casado, 1997; San Segundo Gómez de Cadiñanos, 2001). A partir de ese año disminuyó tanto la proporción de estudiantes con becas como la cuantía de éstas entre los estudiantes universitarios. Pero fue el período de mayor incremento del nivel de estudiantes de clases populares en bachiller. Como señala San Segundo (2001), probablemente la limitada cuantía de las becas, no compensa los costes de oportunidad de estudiar. Por tanto, no es extraño que no influyan en la decisión de seguir estudiando. Además, entre los criterios para obtenerlas no sólo se considera el nivel de renta del estudiante, sino también su éxito académico (por encima de la media en muchas titulaciones (Sánchez Campillo, 2002), así como la residencia geográfica, factores que pueden estar limitando su efecto redistributivo. En resumen, en la mejor época de las becas, los varones de orígenes populares no fueron más a bachillerato, y cuando las becas disminuyeron, durante la segunda legislatura del PP, se incrementó el porcentaje de bachilleres. Estos datos desalentadores coinciden con otros análisis existentes para Gran Bretaña (Halsey {1992}, citado por Johnes {1995}).

Por último, queda el diseño institucional del sistema educativo. Se supone que las reformas comprensivas reducen la desigualdad de oportunidades, por dos motivos. Uno, que obligan al sistema educativo a dar una formación más uniforme a toda la población durante un tiempo mayor. Y otro, al retrasar la edad en la que se elige entre las distintas trayectorias educativas, se limita el efecto de la familia sobre la decisión

del adolescente, pues cuanto mayor sea, dispondrá de mayor autonomía, así como de mayor tiempo de socialización dentro de la institución educativa (Fernández Enguita y Levin, 1997). Quienes están a favor de estos efectos beneficiosos, suelen apoyar estos argumentos con experiencias particulares en las que se muestra el éxito de los nuevos métodos. Pues a pesar de tan buenas razones, el efecto real de estas reformas sobre la desigualdad de oportunidades es nulo. Y los ejemplos particulares que muestran las bondades de las reformas están sesgados, ya que quienes primero participan en las nuevas experiencias didácticas son familias o/y profesores mucho más motivados que el promedio, como señala Martín Criado (2004).

Lo cierto es que podemos comparar a las personas entre 19 y 20 años en 1977, escolarizadas antes de la LGE, con las dos generaciones siguientes, educadas bajo esta ley. O comparar a la generación de 1995 (nacidos en 1975 y 1976), la última de la LGE, con las siguientes, en las que en cada año hay más estudiantes bajo la LOGSE. El cambio de sistema educativo no parece afectar a los varones. Entre las mujeres se reducen las desigualdades de clase en los noventa, pero viendo el incremento de su escolarización desde fechas previas, cabe relacionarlo más bien con lo sucedido en la familia y en el mercado de trabajo, como ya hemos dicho. Además, en otros estudios que comparan los resultados de la LGE y el sistema previo, incluso se detecta un ligero empeoramiento del nivel educativo medio, sin que mejore la igualdad de oportunidades, debido a que cada una de estas reformas alarga la educación secundaria y dificulta el paso al siguiente nivel educativo (Carabaña, 2004). El resultado más llamativo es que la reducción mayor de la DOE se da justo en el período en el que no hay reformas educativas; es decir, no se aprecia el efecto de las reformas comprensivas sobre la DOE.

Si no disminuyen las desigualdades educativas con el incremento de la financiación, con las becas o con las reformas comprensivas, ¿cómo luchar contra la DOE? Parece que la mejor política educativa, en cuanto a igualdad de oportunidades por clase social se refiere, es una política general de disminución de las desigualdades sociales entre las clases (Erikson y Jonsson, 1996; Shavit y Blossfeld, 1993), lo cual trastocaría el sistema de incentivos de la sociedad capitalista; si una arquitecta gana lo mismo (o tiene los mismos privilegios) que una cajera de supermercado, adiós al capitalismo (y al socialismo real). En cuanto a las desigualdades educativas de las mujeres, probablemente sean más importantes los cambios en la familia y en el mercado de trabajo que lo que sucede dentro del sistema educativo. En tanto que la mejora del nivel educativo de las mujeres no afecta a la acumulación capitalista, no es de extrañar que hayan mejorado tanto. No importa que quien ejerza la ocupación de arquitecto sea hombre o mujer, lo importante es que genere plusvalor.

## Conclusiones

La DOE por clase social ha permanecido más bien constante entre los varones durante un largo período de tiempo, no sólo en España, sino en muchos países, con tradiciones culturales, sistemas políticos y grado de desarrollo económico muy distintos. Se muestra insensible a diferentes políticas educativas, como el gasto público en educación, las becas, las reformas comprensivas o incluso tan drásticas como la discriminación positiva a favor de los hijos de obreros, en regímenes en los que oficialmente se habían abolido las clases sociales. Pero esta constancia ha sido compatible con otros cambios, como el incremento de escolarización de todas las clases, la superación de las mujeres a los varones en el nivel educativo de bachiller, y, en la población más joven, la reducción de la desigualdad de oportunidades entre las mujeres de distintas clases sociales, al menos en España. Para explicar estos cambios, las teorías que conciben la escuela como un aparato reproductor del orden social se enfrentan a serios problemas, pues o bien sólo explican los patrones de constancia, sin explicar los de cambio, o sólo explican que las mujeres elijan trayectorias académicas menos prestigiosas, pero no que también lo hagan los varones de clase obrera. Sin embargo, las teorías de elección racional dan cuenta tanto de la constancia (por los efectos primarios) como de la variación de la DOE (por los efectos secundarios).

## Referencias bibliográficas

- AFONSO CASADO, J. M. (1997): «Una década de gasto público en becas universitarias en España», en *Revista de Educación*, 10, pp. 5-18.
- ALBA, A. (2000): *La riqueza de las familias*. Barcelona, Ariel.
- ANECA (2004): *Libro Blanco del Título de Grado en Matemáticas*. Madrid, ANECA.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- BLOSSFELD, H.-P.; PREIN, G. (dir.) (1998): *Rational Choice Theory and Large-Scale Data Analysis*. Oxford, Westview Press.
- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1987): *Condición de clase y posición de clase*.
- (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1973): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- (2001): *La reproducción*. Madrid, Popular.

- BREEN, R. (1998): «The persistence of class origin inequalities among school leavers in the Republic of Ireland 1984-1993», en *British Journal of Sociology*, 49(2), pp. 273-298.
- BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. H. (2000): «Explaining Educational Differentials», en J. H. GOLDTHORPE (dir.), *On Sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- BREEN, R.; JONSSON, J. O. (2000): «Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model», en *American Sociological Review*, 65(5), pp. 754-772.
- (2005): «Inequality of Opportunity in comparative perspective», en *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-243.
- CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Fundación Alternativas, Madrid.
- CAMERON, S. V.; HECKMAN, J. J. (1998): «Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American», en *Journal of Political Economy*, 106, pp. 262-334.
- CARABAÑA, J. (1991): «El Gasto Público en enseñanza y sus justificaciones», en VV.AA., *Sociedad, cultura y educación*, (pp. 33-78). Madrid, CIDE/UCM.
- (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.
- (2001): «De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares», en *Tempora*, 4 pp. 37-62.
- (2004): «Educación y movilidad social», en V. NAVARRO (dir.), *El Estado de Bienestar*. Madrid, Tecnos-Pompeu Fabra.
- CARBAJO, F.; LÓPEZ DE ABERÁSTURI, M. C. (2003): «El trabajo autónomo», en *Economistas*, 100, pp. 224-228.
- CGPJ (2005): *La justicia dato a dato. Informe 2004*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- CHANG, S.-S. (2003): *Patterns and Changes of Educational Attainment in Korea*. Comunicación presentada en el Meeting de la RC28 de la ISA, Tokyo.
- DEMACK, S.; DREW, D.; GRIMSLEY, M. (2000): «Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95», en *Race, Ethnicity and Education*, 3(2), pp. 117-143.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J. H.; PORTOCARERO, L. (1979): «Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies», en *British Journal of Sociology*, 30.
- ERIKSON, R.; JONSSON, J. O. (1996): «Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case», en R. ERIKSON; J. O. JONSSON (dir.), *Can Education Be Equalized?* Oxford, Westview Press.



- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación.», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. M. (1997): «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2003): «Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político», en *Claves*, 129, pp. 64-69.
- GERBER, T. P. (2000): «Educational Stratification in Contemporary Russia», en *Sociology of Education*, 73(4), pp. 219-246.
- GERBER, T. P.; HOUT, M. (1995): «Educational Stratification in Russia during the Soviet Period», en *American Journal of Sociology*, 101, pp. 601-660.
- GOLDTHORPE, J. H. (2000): *On Sociology*. Oxford, Oxford University Press.
- GONZÁLEZ, J. J.; GÓMEZ, C. (1997): «Clases agrarias, estrategias familiares y mercado de trabajo», en C. GÓMEZ; J. J. GONZÁLEZ (dir.), *Agricultura y sociedad en la España contemporánea*. Madrid, CIS.
- HAKIM, C. (2000): *Work-Lifestyle Choices in the 21<sup>st</sup> Century*. Oxford, Oxford University Press.
- HALSEY, A. H. (1992): *Opening wide the doors to higher education*. Documento de Trabajo, London.
- HATCHER, R. (1998): «Class Differentiation in Education: Rational Choices?» en *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), pp. 5-24.
- HEATH, A. F.; CLIFFORD, P. (1990): «Class inequalities in education in the twentieth century», en *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 153, pp. 1-16.
- HELLEVIK, O. (2002): «Inequality Versus Association in Educational Attainment Research: Comment on Kivinen, Ahola and Hedman», en *Acta Sociologica*, 45, pp. 151-158.
- HEYNS; BIALECKI. (1993), en H. P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality*. Boulder, Westview Press.
- HOUT, M. (2004): *What We Have Learned: RC28'S Contributions to Knowledge about Social Stratification*. Manuscrito sin publicar, Berkeley (California).
- JACOBS, J. A. (1996): «Gender Inequality and Higher Education», en *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 153-185.
- JOHNS, G. (1995): *Economía de la educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo.

- KIVINEN, O.; HEDMAN, J.; AHOLA, S. (2001): «Expanding Education and Improving Odds? Participation in Higher Education in Finland in The 1980s and 1990s», en *Acta Sociológica*, 45, pp. 172-181.
- (2002): «Changes in Differences in Participation in Expanding Higher Education: Reply to Hellevik», en *Acta Sociológica*, 45, pp. 159-162.
- LAHIRE, B. (2003): «Los orígenes de la desigualdad escolar», en Á. MARCHESI; C. HERNÁNDEZ GIL (dir.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza.
- LONG, D. A. (2000): *Educational Immobility in Argentina from 1955-1995*. Unpublished Tesina, Wisconsin, Madison.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- LUCAS, S. R. (2001): «Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track, Mobility, and Social Background Effects», en *American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690.
- MANZANO, D. (2001): *Inequality in Education. The dynamics of inequality in educational opportunities in Spain (1941-1971)*. Madrid, Fundación Juan March.
- MARCHESI, Á. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza Ensayo.
- MARE, R. D. (1981): «Change and Stability in Educational Stratification», en *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo de la red*, 3-4, pp. 18-32.
- MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ, C.; PALOMARES, F.; RODRÍGUEZ, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián, Iralka.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (1994): *Determinantes de la demanda de BUP y COU. Un análisis empírico con datos de la EPF de 1991*. Carlos III, Madrid.
- (2002): *¿Habitus o calculus?* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- (2003): «Capital y clase social. Una crítica analítica», en J. NOYA (dir.), *Cultura, reflexividad y desigualdad. La sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid, Ediciones La Catarata.
- (2004): «Tipos de elección racional», en *Revista Internacional de Sociología*, 37.
- MATEJU (1993), EN H.-P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Westview Press.
- MAYORAL, D. (2005): «La teoría de los códigos: desigualdades lingüísticas en educación», en *Revista Internacional de Sociología*, 41, pp. 109-134.

- NIEWBEERTA, P.; RIJKEN, S. (1996): «Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979», en *Czech Sociological Review*, 4(2), pp. 187-210.
- PARSONS, T. (1970): «Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited», en E. O. LAUMAN (dir.), *Social Stratification*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- PERUGA, R.; TORRES MORA, J.A. (1997): «Desigualdad educativa en la España del siglo XX», en VV.AA., *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*, Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- RAFTERY, A. E.; HOUT, M. (1993): «Maximally Maintained Inequality», en *Sociology of Education*, 66(1), pp. 41-62.
- SALIDO CORTÉS, O. (2001): *La movilidad ocupacional de las mujeres en España*. Madrid, CIS.
- SAN SEGUNDO, M.J. (1999): «La demanda de educación y el origen socioeconómico», en VV.AA., *Políticas de bienestar y empleo*. Madrid, Visor.
- (2001): *El impacto nacional y regional del programa de becas*. Comunicación presentada en la *Conferencia de la ASE*.
- (2003): «El gasto público en Educación», en J. SALINAS JIMÉNEZ ; S. ÁLVAREZ GARCÍA (dir.), *El gasto público en la democracia*. Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- SÁNCHEZ CAMPILLO, J. (2002): *Ayudas al estudio universitario*. Madrid, Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (1993): «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries», en H. P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality*. Boulder, Westview Press.
- (1996): «Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?», en R. ERIKSON ; J. O. JONSSON (dir.), *Can Education Be Equalized?* Oxford, Westview Press.
- SHAVIT, Y.; WESTERBEEK, K. (1998): «Educational Stratification in Italy», en *European Sociological Review*, 14(1), pp. 33-47.
- SMYTH, E. (1999): «Educational inequalities among school leavers in Ireland 1979-1994», en *The Economic and Social Review*, 30(3), pp. 267-284.
- TORCHE, F. (2005a): *Educational Stratification in Latin America*. Meeting del RC-28 de la ISA, Oslo.
- (2005b): «Privatization Reform and Inequality of Educational opportunity: The Case of Chile», en *Sociology of Education*, (en prensa).
- TREIMAN, D. J.; YAMAGUCHI, K. (1993): «Trends in Educational Attainment in Japan», en Y. SHAVIT ; H. P. BLOSSFELD (dir.), *Persisting Inequality*. Oxford, Westview Press.
- URIEL, E. (dir.). (1997): *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.

- WERFHORST, H. G. V. D.; SULLIVAN, A.; CHEUNG, S. Y. (2003): «Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain», en *British Educational Research Journal*, 29(1).
- WONG, R. S.-K. (2001): *Egalitarianism versus Social Reproduction: Changes in Educational Stratification in Five Eastern European Countries*. Comunicación presentada en el RC-28, Manheim.
- WRIGHT, E. O. (2005): *Approaches to Class Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.