



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Sociología

Documento de Cátedra 27: Tignino, María Victoria (2007). Traducción resumida del inglés al español. Aaron, M. Pallas (2003) "Educational Transitions, Trayectories, and Pathways" en Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.) *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Kluver Academic/ Plenum Publishers

Autores: Tignino, María Victoria (2007)

Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social, Profesora Titular: Ruth Sautu, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Este Documento de Cátedra forma parte de una serie que tiene como propósito contribuir a la formación de los alumnos de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires en cuestiones vinculadas al diseño y realización de investigaciones científicas en el campo de las ciencias sociales. Su contenido complementa los textos de metodología de lectura obligatoria y optativa incluidos en cada uno de los tres cursos que se dictan en la Carrera.

La Cátedra solicita a los usuarios de estos Documentos que citen a sus autores indicando las referencias completas, es decir: autores, fecha, título y número del documento (traducción, resumen, elaboración propia, etc.). En los casos en que el usuario utilice sólo parte del documento, haciendo referencia a algunos de los autores/obras originales allí incluidos, consignar que fue tomado de nuestro Documento de Cátedra. Por ejemplo:

E.O Wrigth (1985), *Classes*, London: Verso, citado en Documento de Cátedra II.1., Plotno, G., Lederman, F. & Krause, M. (2007) "Escalas Ocupacionales".

Transiciones, Trayectorias y Caminos Educativos

Examina el estudio de las trayectorias educativas, incluyendo las transiciones que acentúan estas trayectorias, y los bien transitados caminos que las moldean.

Los orígenes de la investigación sobre trayectorias educativas

Un foco central de la sociología es la estratificación social, definida como la presencia de estatus diferenciados y desiguales asociados a diversas posiciones en el sistema social. El estatus puede ser adscrito (por ejemplo asignado al nacer en virtud de una característica social) u obtenido (por ejemplo logrado mediante el cumplimiento de determinada posición social que no es simplemente otorgada al nacer).

Blau y Duncan (1967) reconceptualizaron fundamentalmente el estudio de la movilidad social en *La Estructura Ocupacional Americana*. Inspirados en desarrollos metodológicos de investigaciones sociales cuantitativas, estaban menos preocupados por describir la magnitud de la movilidad social en una determinada sociedad (por ejemplo los Estados Unidos) que en cuantificar y explicar el vínculo entre los orígenes sociales y los destinos sociales. El patrón de la movilidad social descrito por matrices de movilidad, relacionando los logros ocupacionales de los padres con los de sus hijos, fue el punto de partida del tan conocido “modelo básico” vinculando los orígenes sociales (por ejemplo los logros educativos de los padres y el estatus ocupacional) los logros educativos y los destinos sociales (por ejemplo el estatus ocupacional del primer trabajo de un hombre y su trabajo en 1962).

El trabajo de Blau y Duncan es generalmente citado como la señal de alarma de las investigaciones sobre los logros de estatus, una tradición de investigación muy prominente en la sociología empírica de los 60s y 70s en América, y en ninguna parte más que en la sociología de la educación. Investigadores tales como William H. Sewell y sus colegas en la Universidad de Winsconsin (ver por ejemplo, Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970; Sewell, Haller y Portes, 1969), junto con otros como Duncan, Featherman, Duncan (1972), elaboraron la relación entre los orígenes sociales y los logros educativos al enfatizar la psicología social del proceso de logro del estatus, desarrollando lo que llegó a llamarse como el “modelo de Winsconsin” de la obtención de status. Las formulaciones iniciales del Modelo de Winsconsin lo vieron primeramente como una teoría de la socialización. La atención que prestaba el modelo a las vinculaciones entre los estatus sociales familiares, la influencia de los otros significantes, y las propias aspiraciones de los jóvenes sugerían que el mecanismo primario para determinar el estatus de los adultos era la socialización relacionada con las clases sociales, en la que los jóvenes de la clase trabajadora estaban rodeados de padres, maestros y pares que tenían bajas expectativas en cuanto a su desarrollo académico, y frecuentemente internalizaban estas expectativas, guiándolos a un desempeño académico más bajo, pocos años de escolaridad completos, y trabajos con menores recompensas socioeconómicas. En contraste, el modelo veía a la juventud de la clase media como beneficiaria de las altas expectativas que los otros

significantes tenían de ellos, guiándolos a esforzarse por el éxito académico, y amortizándolo con más años de escolaridad y empleos mejor pagos, y más prestigiosos. El vínculo entre los orígenes sociales y los destinos sociales se encontraba enraizado en los estudios sobre las relaciones familiares y de parentesco.

La mayoría de los estudios sobre el capital humano y el logro de estatus, sin embargo, han tratado la educación como fijada en el más alto nivel de educación que haya conseguido el individuo. Los avances clave que se han realizado en el estudio de las trayectorias educativas no ocurrieron hasta que los investigadores cambiaron los modelos de parentesco por modelos de cursos de vida que explícitamente incorporaron la edad, el envejecimiento y el tiempo como conceptos analíticos. Este es primeramente un asunto de énfasis; los estudios sobre el curso de vida continúan basándose en los conceptos de parentesco, y la movilidad social continúa siendo definida en términos de la transmisión intergeneracional del estatus social, que pone la atención a las relaciones de parentesco, especialmente a los vínculos entre padres e hijos. La caracterización de Glen Elder (1992) de *La Estructura Ocupacional Americana* como un estudio del curso de vida colabora al iluminar el cambio. El trabajo de Blau y Duncan destinado a los procesos de movilidad *intrageneracional* y las carreras, puso la atención en los momentos de los eventos del curso de vida en estudios sobre la educación y la movilidad, y sugirió diferencias tanto de cohorte como generacionales en los procesos de logros ocupacionales.

Este foco dirigía la atención lejos de las posiciones ocupacionales, que eran centrales en las tablas de movilidad de padres-hijos en 1950 para resumir la dimensión de la movilidad social en una sociedad, y hacia el estatus social asociado a esas posiciones. La variabilidad de todo el continuum del estatus social fue usualmente analizada y discutida de maneras que separaban el estatus de la estructura jerárquica de posiciones en las estructuras ocupacionales y educativas. La renovada atención en los 70s a las posiciones individuales en relación con una estructura de posiciones fue un cambio radical crítico en el estudio de las trayectorias educativas. En el análisis de la educación, el énfasis en el logro educacional, medido en términos de los años de escolaridad, fue suplementado por una preocupación con el logro educacional, medido en términos de la adquisición de credenciales educativas.

El creciente rol de la estructura

Una crítica central al modelo de Wisconsin fue la falla en dar cuenta adecuadamente del contexto en que se toman las decisiones sobre educación y trabajo. Kerckhoff (1976) inició esta línea de pensamiento al cuestionar si el modelo de logro de estatus podía ser visto como una teoría de adjudicación tanto como una teoría de socialización.

Aproximadamente al mismo tiempo, Spilerman (1977) reintrodujo el concepto de carrera – una secuencia de trabajos del individuo que se mantienen a lo largo del ciclo de vida económico – en la literatura sociológica. El distinguió las carreras de las líneas de carrera, una secuencia de trabajos común a la experiencia de muchos trabajadores (cf. Spenner, Otto y Call, 1982).

Spilerman mostró que las líneas de carreras dependen de rasgos estructurales del mercado de trabajo, y por lo tanto prestó atención a las formas en que las estructuras de oportunidades moldean las carreras individuales. Su análisis impulsó a Kerckhoff (1993, 1996) a extender el concepto de carrera primero hacia el concepto de carrera educativa, un concepto sinónimo del concepto de trayectoria educativa, y luego a una concepción que tiende un puente entre las carreras educativas y las carreras en la fuerza laboral.

Justo cuando las carreras son igualadas con las trayectorias, entonces, también el autor define a los trayectos como idénticos a las líneas de carrera. Los trayectos son secuencias bien-recorridas de transiciones que son moldeadas por fuerzas culturales y estructurales (Elder, 1985). Aunque las trayectorias y trayectos pueden ser ambos descriptos como una secuencia de transiciones, analíticamente son bastante diferentes. Una trayectoria es un atributo de un individuo, mientras que un trayecto es un atributo del sistema social.

De ese modo, mientras que las formulaciones iniciales del modelo del logro de estatus ubicaban a los individuos en un primer plano y la estructura de oportunidades en un segundo plano, teorías más recientes han ubicado a la estructura de oportunidades en un primer plano y al individuo de toma de decisiones en un segundo plano. Considerando tanto la agencia individual como la estructura social, sin embargo, se provee de un mejor y más completo registro del logro de estatus que el enfocarse en uno excluyendo al otro. En considerar las implicancias de los modelos del logro de estatus para entender las trayectorias educativas, la comprensión clave se centra en que los antecedentes sociales influyen en las transiciones educativas y ocupacionales, tanto al estructurar las elecciones que realizan los individuos, como al modelar las estructuras en las que los individuos pueden ejercitar sus elecciones.

Natriello (1994) describe al rastreo, el agrupamiento por habilidades, el agrupamiento por inhabilidades (por ejemplo, la educación especial o compensatoria), los agrupamientos por edades, y los agrupamientos por intereses como los mecanismos más comunes dentro de la estratificación escolar. Estos mecanismos pueden estructurar los trayectos educativos, al abrir algunas puertas y cerrar otras.

Basándose en los trabajos de Allmendiger (1998), Gamoran (1989,1992), Kerchoff (1995, 200, 2001), Kilgore (1993), Millar y Shavit (1998), Sorensen (1970), entre otros, se identifican ocho rasgos de los trayectos educativos que pueden estructurar las trayectorias educativas.

El *Alcance* refiere a la magnitud hasta la cual una ubicación estratificada particular en el sistema educativo moldea toda la experiencia educativa de un estudiante. En un sistema de seguimiento de amplio alcance, el estar en un trayecto inferior puede gobernar su colocación en todas las materias de la escuela. Por el contrario, en un sistema de seguimiento reducido, un estudiante puede estar en un mal trayecto en inglés, pero en una buena ubicación en matemática. La *Selectividad* es la extensión o magnitud hasta la cual una ubicación estratificada particular en el sistema educativo consiste en estudiantes que son homogéneos en una o más características. Semejante homogeneidad puede pertenecer a características

asignadas como el sexo, raza/etnia, clase social, religión y lengua nativa, o a los logros académicos. La *Especificidad* es la extensión o magnitud hasta la cual una ubicación estratificada particular en el sistema educativo dicta el acceso a opciones futuras deseables. Podemos distinguir entre la *especificidad educativa* y *especificidad vocacional u ocupacional*. La primera representa la habilidad de una posición educativa particular para garantizar el acceso a una posición educativa subsiguiente deseable. La última se corresponde con las restricciones que plantea una posición educativa particular sobre ocupaciones deseables.

La *Movilidad* es la magnitud hasta la cual el movimiento hacia o fuera de una posición estratificada particular en el sistema educativo es fluido o raro. Lucas y Good (2001) muestran que existe tanto la movilidad hacia arriba como hacia abajo a través de los trayectos de las escuelas superiores en Estados Unidos. La *diferenciación curricular* es el extremo al que una posición estratificada particular en el sistema escolar expone a un estudiante a diferente calidad, cantidad y ritmo de instrucción que a otros alumnos. Oakes (1985) y Page (1991) proveen de evidencia sustantiva sobre el hecho de que los estudiantes de clases de menor nivel reciben materiales de instrucción poco interesantes y arcaicos, y son frecuentemente se les enseña por rutina.

La *Efectividad* es el extremo al que la propia elección o preferencia de un estudiante determina su ubicación en una posición estratificada particular en un sistema educativo. Cuanto mayor es la oportunidad de un estudiante de elegir, mayor es la posibilidad de que los antecedentes sociales estructuren sus trayectorias educativas. El *Estigma* es el extremo hasta el cual una posición estratificada particular en el sistema educativo confiere una identidad social devaluada sobre un estudiante. Los estudiantes en las clases de educación especial son frecuentemente estigmatizados, como lo son los estudiantes que son retenidos en los grados o niveles. Finalmente, la *institucionalización*, es el extremo hasta el que existe un entendimiento común y público y extendido sobre el significado de una posición estratificada particular en el sistema educativo. Por ejemplo, aunque el trayecto de preparatoria para la universidad en la escuela superior es ampliamente conocido por preparar a los estudiantes para los rigores académicos de la universidad, hay poco entendimiento compartido sobre el significado general del trayecto.

Transiciones educativas como transiciones del curso de vida

Como la sociología del curso de vida ha madurado, el estudio de las transiciones y trayectorias educativas se han sensiblemente inspirado en la teoría del curso de vida. Elder (1992) nota que la sociología del curso de vida emergió de las tradiciones mellizas de la investigación sociológica sobre el parentesco y sobre edad y tiempo. Un modelo del curso de vida basado en el parentesco se enfoca en las familias y las formas en que las sociedades se reproducen a sí mismas a través de las generaciones. En contraste, un modelo del curso de vida basado en la edad enfatiza el envejecimiento y las formas en que la edad clasifica a los individuos en posiciones que tienen niveles variados de recompensas.

Perspectivas actuales sobre el curso de vida combinan estos dos modelos, y el concepto del rol social, un set de expectativas de comportamiento asociadas con una posición en la estructura social, es el común denominador. Los roles sociales desempeñados por los individuos son una fuente de identidad primaria, y usualmente están asociados con instituciones sociales específicas, como la familia, la escuela, o el trabajo. Dado que muchas personas están conectadas con múltiples instituciones sociales, típicamente desempeñan múltiples roles sociales simultáneamente, que pueden ser mutuamente comprensivos o conflictivos.

Hasta no hace mucho, los sociólogos estudiaban las trayectorias educativas primariamente en lo referente a la transición de la adolescencia a la adultez. El rol del estudiante es típicamente uno de dependencia, particularmente en la escuela primaria y secundaria (Pallas, 1993). Dado que la adultez se caracteriza por la independencia financiera y socio-emocional de la familia de origen, el abandono de la escuela, junto con la iniciación laboral y la construcción de una familia mediante el matrimonio y la paternidad, todos han sido marcadores clave de esta transición.

Una perspectiva del curso de vida implica que las trayectorias no deben ser estudiadas en aislamiento de las otras instituciones sociales y de los otros roles sociales asociados con la participación en dichas instituciones, ya que semejantes roles se encuentran entrelazados de maneras complejas.

Un prolongado tiempo de permanencia en la escuela ha resultado en combinaciones más frecuentes entre la escolaridad con el trabajo y los roles familiares, a medida que el tiempo de entrada al mundo laboral y a los roles familiares no ha cambiado dramáticamente. El momento¹ y la secuencia de las transiciones educativas, yuxtapuestas con estas otras actividades, varían ampliamente según las naciones, el tiempo, y los individuos en un país particular en una época determinada (Kerchoff, 1995,2000, 2001; Pallas, 1993). Una perspectiva del curso de vida observa el rol del estudiante como dinámico, reversible y renovable, no como un atributo estático de los individuos.

Desde una perspectiva del curso de vida, la edad y el rol de un individuo, tanto familiar como laboral, son más propensos a influenciar las dinámicas de las trayectorias educativas. Lo que es más, los efectos de la edad y los roles sobre las trayectorias educativas puede diferir en función del género. Por ejemplo, las madres son frecuentemente las cuidadoras primarias de sus hijos en edad escolar. De esta manera, tener niños en edad escolar en el grupo familiar puede ser más crítico para la educación adulta de las mujeres que la de los hombres. Por el contrario, el hecho de que los hombres sean el sostén económico puede resultar en una propensión mayor hacia la educación relacionada con el trabajo que la de las mujeres en la fuerza de trabajo.

¹ En la versión original en idioma inglés se utiliza el término "timing" que literalmente significa cronometraje o bien momento oportuno.

Describiendo trayectorias educativas

Los estudios de cursos de vida originados en los Estados Unidos han prestado relativamente poca atención a los desafíos de describir trayectorias educativas. En los Estados Unidos, la posición de un individuo en el sistema educativo es razonablemente bien descrita en función del número de años de escolaridad finalizados. Es ciertamente conveniente resumir un individuo parándose en un simple número. Pero esta diferenciación vertical del estatus no es una adecuada representación de los sistemas educativos de muchos países alrededor del mundo. Incluso en los Estados Unidos, el número de años de escolaridad finalizados no se condice precisamente con las credenciales educativas que ha adquirido un individuo. Catorce años de escolaridad pueden, por ejemplo, representar la conclusión exitosa de un programa de grado técnico de dos años en una Universidad, o dos años de un curso de artes liberales que no lleva a ninguna credencial. Otros sistemas educativos confían más en la diferenciación horizontal de los individuos en tipos diferenciales de instituciones educativas, o en diferentes ubicaciones dentro de las mismas instituciones, que sobre el número de años de escolaridad concluidos.

Solo recientemente se ha realizado un esfuerzo concertado para desarrollar un sistema de clasificación para los logros educativos que puede facilitar las comparaciones entre los países y períodos de tiempo. Müller (Braun y Müller, 1997; Müller, 1988; Müller, Lüttinger, König, y Karle, 1989) es reconocido por desarrollar un sistema para un proyecto ambicioso titulado "Análisis comparativo de la movilidad social en las Naciones industriales" (CASMIN). El sistema de clasificación, conocido como la clasificación CASMIN por el nombre del proyecto, se despliega en la tabla 8.1. Se basa en dos criterios elementales: 1- la jerarquía de los niveles educativos, definidos en términos de la extensión de la experiencia educativa, su costo y calidad, y la habilidad académica requerida para ser exitoso; y 2- una distinción entre experiencias educativas "generales" y "orientadas-vocacionalmente". Esta última distinción se basa en el objetivo curricular más que en vinculaciones empíricas entre las calificaciones educativas y los resultados vocacionales específicos. Esto es, la distinción central se realiza entre los programas educativos que intentan enseñar el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupaciones específicas y aquellos que intentan enseñar conocimiento general.

No obstante, la misma clasificación que facilita las comparaciones entre los países puede distorsionar seriamente las comparaciones al interior de los países. Este es el análisis que Kerchoff, Ezell y Brown (2002) hicieron sobre la aplicabilidad de la clasificación CASMIN al caso de los Estados Unidos. Ellos muestran que dentro de los Estados Unidos y otros países, la relación entre las calificaciones educativas y los logros ocupacionales es generalmente mayor si el analista utiliza calificaciones autóctonas -esto es calificaciones que son reconocidas

localmente- que si la asociación es estimada con los esquemas de clasificación tales como el CASMIN desarrollados con propósitos comparativos.

Tabla 8.1. La Clasificación CASMIN de calificaciones educativas

Calificación educativa	Descripción
1a	Educación elemental concluida inadecuadamente: Conclusión de menos del nivel obligatorio de educación con una certificación no formal
1b	Conclusión de la educación elemental (obligatoria): Conclusión de la educación general que corresponde al mínimo que la sociedad ve como aceptable
1c	Educación elemental y calificación básica vocacional (Obligatoria): Conclusión de la educación elemental obligatoria más una calificación vocacional básica
2a	Secundaria, calificación intermedia vocacional o calificación general intermedia y calificación vocacional: Programas en los que la educación intermedia se une con el entrenamiento o las calificaciones vocacionales
2b	Secundaria, calificación intermedia general: incluye trayectos generales o académicos orientados en un nivel intermedio, pero le falta la conclusión con exámenes de finalización
2c-gen	Certificados generales completos: Conclusión de exámenes al finalizar la educación secundaria en un trayecto general o académico; usualmente facilita el acceso a una educación de tercer nivel
2c-voc	Certificados de finalización vocacional o general y calificación vocacional adicional
3a	Educación terciaria inferior: conclusión de un programa de estudio vocacional o práctico en un nivel terciario que es generalmente más corto que la educación terciaria superior
3b	Educación terciaria superior: conclusión de la educación universitaria tradicional, orientada académicamente

A pesar de ser una importante mejora para los contenidos de validez de la clasificación CASMIN, esto invita a un escrutinio más cercano de la noción de calificaciones autóctonas. Por ejemplo, Kerchoff et al. (2002) describen las credenciales autóctonas de los Estados Unidos como 1- menor que la escuela superior; 2- algo de escuela superior; 3- (GED o) equivalencia de escuela superior; 4- graduado de escuela superior; 5- escuela vocacional, de comercio o negocios; 6- menos de 2 años de universidad; 7- Grado de asociado; 8- 2 o más años de universidad sin credencial; 9- título de bachiller; 10- asistencia a posgrado sin credencial; 11- título de posgrado (Magíster, Doctorado, etc.). A pesar de que estas son categorías estándar en las investigaciones sociales como los estudios longitudinales financiados por el Centro Nacional de Estadísticas Educativas, el reclamo de que estas calificaciones representan calificaciones autóctonas es reafirmado, más que demostrado con evidencia. Las categorías pueden ser autóctonas para los científicos sociales, pero no existe confianza alguna en que éstas sean las categorías que pueblan los mapas cognitivos de los empleadores de Estados Unidos o del público en general. Se plantea un particular escepticismo sobre la combinación de los títulos de bachilleres de instituciones altamente selectivas (por ejemplo, la Liga de Ivy) e instituciones de cuatro años, menos selectivas en la misma categoría.

Modelos analíticos para estudiar transiciones educativas

El modelo analítico más común para estudiar las transiciones educativas se basa en la estructura distintiva del sistema educativo de Estados Unidos. Mare (1980, 1981) conceptualizó

el logro educativo como el movimiento a través de una secuencia ordenada de transiciones educativas. Mare argumenta que el logro educativo podría ser modelado como un set de probabilidades continuadas ordenadas mostrando la probabilidad de alcanzar un determinado nivel educativo con la condición de haber completado el nivel inmediatamente precedente. Estas probabilidades condicionales podrían después ser modeladas como la función de los antecedentes sociales de los individuos y su pertenencia a determinada cohorte.

Cameron y Heckman (1998) critican el modelo de Mare en varios aspectos. Demuestran que el patrón empírico de los efectos de los antecedentes sociales declinantes a través de sucesivas transiciones educativas depende de asunciones arbitrarias sobre la naturaleza de la selección sesgado mediante el recorte de la heterogeneidad en los datos no observados.

Un modelo de elecciones discontinuas se adecua de mejor manera a los datos pero produce un patrón diferente de los efectos de los antecedentes sociales sobre las transiciones educativas.

Más allá de esta crítica metodológica, Cameron y Heckman describen el modelo de Mare (1980) como “miope”, en el sentido de que los individuos que se enfrentan a un set de transiciones educativas sucesivas se presume que se enfocan en la siguiente transición, más que en una secuencia más extensa de transiciones educativas. Su modelo preferido asume que los individuos seleccionan el último nivel de escolaridad que maximiza sus retornos netos de escolaridad, y que todas las transiciones sucesivas están gobernadas por esta mirada a largo plazo.

Breen y Jonsson (1998) imprimen una crítica diferente al modelo de Mare (1980), destacando que asume una secuencia de decisiones binarias que falla en representar los trayectos más diferenciados de muchos países europeos. Por ejemplo, la consideración de la elección de alternativas para perseguir una educación académica, una educación vocacional, y dejando la escuela todo junto obliga al analista a juntar dos de las categorías en contraste con una tercera. Un modelo multi-nominal “logit” permite no sólo los trayectos múltiples, sino también una suma de dependencias de trayectos – el extremo al que la probabilidad de una transición particular depende de qué trayecto un individuo ha atravesado para llegar a ese punto de elección. Breen y Jonsson plantean que los efectos de los antecedentes sociales sobre la posibilidad de entrar en la educación superior dependen de la dificultad del trayecto transitado hasta ese punto de transición. Al estimar el modelo para una gran muestra de hombres y mujeres suecos, encuentran que son más fuertes los efectos de los antecedentes sociales sobre la probabilidad de una transición exitosa cuando la ruta transitada hasta ese punto no es el camino usualmente tomado. Este análisis promete permitir modelos más realistas de las carreras y trayectorias educativas.

La descripción y la distribución de las trayectorias educativas

Aunque semejantes modelos de decisión de la continuidad escolar son muy útiles, no describen las formas de las trayectorias educativas. El más reconocido motivo de las formas de

las trayectorias educativas ha sido conocido como el *Efecto Matthew*, tan acuñado por Merton (1968) en su explicación de cómo “los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres” que aplica para el sistema mediante el cual los científicos se asignan reconocimiento unos a otros. Dannefer (1987) introdujo el *Efecto Matthew* explícitamente en la literatura del envejecimiento y el curso de vida. Expresó preocupación sobre el hecho de que el estudio de las diferencias de cohorte estaba eclipsando la heterogeneidad entre las cohortes que puede deberse a la interacción de la edad y la estructura social, incluyendo variaciones entre los individuos en sus posiciones estructurales en uno o más sistemas de estratificación. Al posicionar que las desigualdades iniciales se magnifican a lo largo del curso de vida, el *Efecto Matthew*, que es a veces referido como la hipótesis acumulativa de las des/ventajas (O’Rand y Henretta, 1999), ofrece una explicación sobre cómo las desigualdades intra-cohortes son producidas.

Una explicación alternativa, denominada la hipótesis de “mantenimiento del estatus”, asume que las desigualdades iniciales se arrastran a medida que los individuos se mueven a lo largo del curso de vida, tanto que la desigualdad entre las cohortes presente en cualquier momento particular puede ser ubicada sobre niveles similares de desigualdad tanto antes como después de ese momento. Una tercera explicación apunta a la posibilidad de una limitación de la brecha en los estadios últimos del curso de vida, como cerca de la jubilación, cuando los individuos están sujetos a la influencia de las instituciones del estado que contrarrestan las desigualdades producidas por los mercados privados. Esta explicación es denominada la hipótesis “del estatus de nivelación o redistribución” (O’Rand y Henretta, 1999).

Felmlee (1998) confió en la teoría del capital humano para enmarcar su análisis, teorizando que las mujeres verían el regreso a la escuela como una inversión del capital humano que podría tener una paga posterior en el mercado de trabajo en la forma de mejores o mayores ingresos o ganancias. Si las mujeres toman la decisión de abandonar el trabajo por la educación a tiempo completo sobre la base de un examen contable del potencial de costos y beneficios de hacerlo, argumentó, entonces sus características personales y laborales influenciarían la posibilidad de hacer la transición de un trabajo a tiempo completo a una educación a tiempo completo. Especulaba que porque las mujeres mayores probablemente no se darían cuenta que cuanto mayor es el retorno de la inversión en educación, menores son las mujeres, la edad de una mujer sería un importante determinante de la tasa de transición. Y las mujeres con mayores habilidades (definidas en términos de la puntuación del cociente de inteligencia) posiblemente obtendrían una mayor tasa de retorno de la inversión educativa que las mujeres con menores habilidades. Modelando la tasa del intercambio de un empleo de tiempo completo a una educación de tiempo completo (sin empleo) sobre un período de cinco años, encontró substanciales respaldos para tales predicciones.

Felmlee (1988) también examinó las implicancias potenciales de los roles familiares de las mujeres al hacer la transición de un trabajo de tiempo completo a una educación de tiempo completo. Especulaba que la inversión en educación sería más costosa para las mujeres casadas que para las solteras, viudas o divorciadas, y que sería menos probable que las

mujeres con más niños dejaran un trabajo a tiempo completo por una educación a tiempo completo.

Las mujeres con hijos que tienen entre 0 y 5 años de edad eran menos propensas a dejar el trabajo por el estudio, pero la presencia de hijos mayores no reducía la tasa de transición. Podría ser, sugirió, que las obligaciones de las mujeres para mantener a sus hijos financieramente hacían que fuese impracticable abandonar el trabajo por la educación, más allá del ingreso de su marido. Esto podría ser, al menos en parte, un asunto de selección, en lo que las mujeres con hijos pequeños que están trabajando a tiempo completo pueden estar bajo mayor presión financiera que las mujeres con hijos mayores, cuyo trabajo a tiempo completo puede ser más discrecional.

Una dificultad con el estudio de Felmler es que los datos derivan de la Encuesta Nacional longitudinal de la Experiencia en el Mercado de Trabajo de Mujeres jóvenes, una muestra nacional de mujeres entre los 14 y los 24 años de edad en 1968. Es difícil concebir este estudio como un estudio de la educación a lo largo del curso de vida cuando las mujeres tenían entre 19 y 29 años de edad cuando terminó la recolección de datos de 5 años de duración.

Un estudio reciente hace uso de datos que pertenecen a un contexto contemporáneo para estudiar las trayectorias educativas. Elman y O'Rand (1998) se basaron en dos olas de la Encuesta Nacional sobre familias y grupos familiares para examinar el impacto de varios trayectos laborales en el regreso a la educación entre las edades de 42 y 62. Contrastaron tres aproximaciones teóricas: el logro de estatus, el mantenimiento del estatus, y las des/ventajas acumulativas. Como se ha discutido anteriormente, el foco de la aproximación del logro de estatus es la influencia de los orígenes sociales en los logros adultos, y las formas en que las experiencias educativas y ocupacionales tempranas median estos efectos. La aproximación de mantenimiento del estatus enfatiza patrones de estabilidad en el estatus alcanzado a lo largo del curso de vida, y asume que los individuos actúan para mantener y conservar su estatus. En contraste, el acercamiento sobre las des/ventajas acumulativas enfatiza las crecientemente divergentes trayectorias que se desarrollan a lo largo del curso de vida, en las cuales ventajas o desventajas iniciales se acumulan a lo largo del tiempo, resultando en mayores desigualdades de oportunidades y resultados.

Elmand y O'Rand conceptualizan las transiciones y trayectorias educativas primeramente en términos de la re-educación para mantener el estatus ocupacional o realzar la movilidad ocupacional en la fase de cambiar las condiciones del mercado de trabajo. Argumentan que el mantenimiento del estatus y los modelos de des/ventajas acumulativas predicen que los trabajadores de mediana edad con pocos recursos educativos y sociales serían menos propensos a re-educarse que aquellos con mayores niveles o recursos. Notan, sin embargo, que los individuos con altos recursos que tienen trabajos estables pueden no elegir la re-educación, porque los individuos con carreras estables tienen menos incentivos para cambiar trabajos, y por lo tanto, un motivo más débil de re-educación.

Elman y O’Rand encuentran que los trayectos diferentes de trabajo resultan en diferencias en la probabilidad de regreso a la escuela. Aquellos individuos que han tenido mayor continuidad laboral son los menos propensos a retornar a la escuela. Independientemente de los trayectos laborales de un individuo, los logros educativos y la configuración familiar influyen en la probabilidad de retornar a la educación. En general, aquellos que poseen títulos de grado o avanzados fueron más propensos a regresar a la educación en la mitad de su vida que los graduados de secundario.

En el trabajo de Pallas (2002), se busca el *Efecto Matthew* que examine un vector más amplio de las experiencias educativas que la simple inscripción en programas que guíen hacia la obtención de credenciales. Basándose en el componente de la Educación Adulta de la ola de 1995 de la Encuesta Nacional de Educación familiar, una muestra nacional representativa de 19.700 entrevistas, se analizó la probabilidad de participar de tres maneras diferentes en la educación adulta en 1994: a- programas que guían a una credencial educativa postsecundaria; b- la educación relacionada con el trabajo que no involucra un programa ni credencial; c- otras actividades estructuradas o cursos, a los que refiere como cursos de “desarrollo personal”, dado que no existen con el propósito de mejorar el propio stock de capital humano y/o la posición en el mercado laboral. También analiza la probabilidad de participar de cualquier forma en la educación para adultos, (incluyendo las relativamente excepcionales formas de clases del inglés como segundo idioma y la educación adulta básica). Para cada forma de educación para adultos, estimó un modelo de regresión logística prediciendo la participación como una función de la región del país, sexo, raza/etnia, edad, logro educativo, y configuración familiar. Luego agregó un vector de medidas socioeconómicas, incluyendo los ingresos del grupo familiar, la posesión de una casa, y la posición en la fuerza de trabajo.

Tabla 8.2. Probabilidad de participación en educación para adultos según los logros educativos de los encuestados.

	Probabilidad estimada de participación en							
	Programas con credenciales postsecundarias		Educación relacionada con el trabajo		Cursos de desarrollo personal		Cualquier forma de educación para adultos	
	Total	Neto de SES	Total	Neto de SES	Total	Neto de SES	Total	Neto de SES
Respuesta de logro educativo	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
<12 años de escolaridad	0.02	0.02	0.05	0.05	0.09	0.09	0.18	0.18
12 años de escolaridad	0.06	0.06	0.11	0.08	0.14	0.14	0.28	0.24
Algo de universidad	0.24	0.24	0.17	0.11	0.22	0.20	0.50	0.43
Título de 2 años	0.22	0.22	0.23	0.14	0.25	0.22	0.55	0.46
Título de 4 años	0.13	0.13	0.28	0.14	0.26	0.22	0.55	0.44
Posgrado	0.23	0.23	0.32	0.16	0.29	0.25	0.63	0.50

Nota: Los datos provienen de Pallas (2002). Las probabilidades estimadas se derivan de las ecuaciones de regresión logística prediciendo la participación en formas particulares de educación para adultos. Co-variados para

las ecuaciones (1) incluyen la región del país, sexo, raza/etnia, edad y estatus familiar. La ecuación (2) también controla según el ingreso del grupo familiar, la posesión de vivienda, estatus de empleo, y tipo de ocupación.

La tabla 8.2 resume las probabilidades estimadas de participación en varias formas de educación para adultos para los individuos con diferentes niveles de logros educativos, manteniendo constantes otros factores. Para cada forma de educación adulta, aquellos con menos años de escolaridad tenían las menores probabilidades de participación, y aquellos con más años de escolaridad tenían mayor probabilidad de participación. Aquellos que ya son “ricos” en virtud de haber asistido a la universidad sí se hacen más ricos.

La tabla 8.2 también examina el extremo al que el *Efecto Matthew* puede ser explicado por las ventajas socioeconómicas – ingreso del grupo familiar, el estatus de dueño de casa, el estatus laboral y el tipo ocupacional – de aquellos que han acumulado más años de escolaridad para comenzar. Esto es, consideré el total de efectos de los logros educativos en la participación en la educación para adultos podría justificarse por la asociación entre los logros educativos y el estatus socioeconómico, por un lado, y la asociación entre el estatus socioeconómico y la participación en la educación para adultos por el otro. La tabla 8.2 muestra que los efectos de los logros educativos sobre la probabilidad de la educación relacionada con el trabajo son sustancialmente mediados por el éxito socioeconómico. Los efectos de los logros educativos sobre la participación en programas de credenciales postsecundarios no se encuentran mediados por el estatus socioeconómico, y los efectos de la participación en cursos de desarrollo personal permanecen altos incluso cuando el estatus socioeconómico es controlado. De esa manera, todavía tenemos mucho que aprender tanto sobre los determinantes personales como estructurales de la participación en la educación para adultos.

Desviaciones y trayectos divergentes

El análisis de Kerckhoff (1993) de la cohorte británica de 23 años de edad provee el más rico relato de las trayectorias educativas, mayormente porque las posiciones individuales pueden ser medidas en múltiples puntos a lo largo de este período de tiempo. Explotó el hecho de que las posiciones de los individuos en el sistema educativo y la estructura ocupacional pueden ser ordenadas jerárquicamente, tanto que determinadas posiciones cotizan más, y llevan a consecuencias más deseables, que otras. Dentro de los colegios primarios y secundarios, los estudiantes pueden ser inscriptos en grupos o caminos de mayor o menor habilidad. Por la escuela secundaria,

los estudiantes pueden encontrarse en escuelas de élite que conducen a una educación universitaria prestigiosa, o de menor estatus diversificada o una escuela secundaria moderna que conduce a calificaciones educativas menos prestigiosas. Dentro de la estructura ocupacional, los individuos pueden obtener trabajos más o menos prestigiosos, con más o menos características favorables de las empresas.

Convirtiendo estas variadas posiciones en la estructura social en una medida común – rango de percentil dentro de la distribución² - Kerckhoff rastreó las trayectorias, o carreras de los individuos desde la escuela inicial a la primaria, de la primaria a la escuela secundaria, del secundario a la educación postsecundaria, de la educación postsecundaria a la fuerza de trabajo. En la medida en que los individuos se mueven en sus carreras educativas las trayectorias individuales son típicamente desviadas hacia arriba o hacia abajo, demostró. Aquellos en posiciones favorables en una etapa dada de la carrera típicamente se mueven hacia arriba, mientras que aquellos en posiciones menos favorables frecuentemente se desvían hacia abajo. Pero si la noción de carrera se extiende desde el sistema educativo a la experiencia en la fuerza de trabajo a los 23 años, los patrones cambian.

Algunas tensiones persistentes

El presente trabajo concluye llevando la atención hacia cuatro tensiones que confrontan los estudiantes buscando entender las dinámicas de las trayectorias y carreras educativas. La primera es una tensión entre el valor económico y no-económico de la educación. La tradición del capital humano que emana de la teoría neoclásica económica ha argumentado que los trabajadores son recompensados (en la forma de aumentos y otros beneficios laborales) en proporción directa a su contribución en la productividad de la empresa. Desde esta mirada, adquirir capital humano, en la forma de educación, experiencia y/o entrenamiento, es la manera central para los individuos de acentuar su estatus económico. Por lo tanto, la educación no es más que un medio para conseguir un fin económico más favorable.

Con pocas excepciones, los estudios sobre las trayectorias educativas han enfatizado la decisión de adquirir educación como un fenómeno instrumental, económico. Esta es una mirada demasiado limitada, particularmente en el contexto de la creciente

² Kerckhoff ordenó las posiciones en una jerarquía, y luego asignó a los individuos en una posición particular del percentil global de la distribución asociado a esa posición. Por ejemplo, la conversión de un puntaje de prestigio ocupacional en un percentil se basaría en el ranking del percentil de esa puntuación en la distribución de todas las puntuaciones de prestigio ocupacional de la muestra.

importancia del *Self* (sí mismo) como un rasgo organizativo de la vida moderna (Meyer, 1986).

La segunda tensión, pertenece a los desafíos de sistemas heterogéneos sintéticos. Habiendo desarrollado algunas formas de clasificar los sistemas educativos que son útiles, hay una tendencia a emplear las categorías de maneras que pueden encubrir la variedad dentro del sistema. Por ejemplo, es común describir el sistema educativo de un país en términos de estandarización y estratificación.

La tercera tensión refiere a aquella que se desarrolla entre la política y el mercado. La mayoría de las investigaciones sobre las carreras educativas tratan las fronteras políticas como isomorfias en función de las fronteras del mercado. Hay una tendencia natural a asumirlo, particularmente en los Estados Nación que han centralizado y estandarizado los sistemas educativos. Pero la estandarización del sistema no necesariamente implica que la arena en la que las calificaciones educativas son ajustadas a las necesidades de los empleadores es nacional. Debemos prestar más atención a los límites actuales del mercado, al tiempo que estos son definidos por las voluntades individuales a considerar posiciones en ubicaciones geográficas variadas, y por cómo los empleadores circunscriben sus búsquedas de trabajadores potenciales (cf., Breen y Rottman, 1998).

Y la tensión final es entre las perspectivas micro y macro de las trayectorias y carreras educativas. Es justo decir que lo que falta ampliamente en la literatura es la atención a las teorías de la acción individual – esto es, teorías de las elecciones educativas y ocupacionales que toman los individuos – que podrían producir transiciones educativas y trayectorias que han sido objeto de este capítulo. Basándose en la teoría de la acción racional, Breen y Goldthorpe desarrollaron un modelo matemático de las decisiones educativas. Aunque hace tiempo se ha reconocido que algunos individuos pueden beneficiarse más de la inversión en educación que otros, el modelo provee nuevas herramientas para entender cómo los individuos pueden incorporar el riesgo de fracaso en el cálculo racional de los costos y beneficios que subyace a la mirada de la educación como una inversión en capital humano.

Lo que aún falta son teorías convincentes de cómo los orígenes sociales y las configuraciones institucionales dentro de los países moldean las creencias individuales sobre qué tipo de elecciones son posibles, con qué probables costos y beneficios, y cuál es la probabilidad de éxito. Semejantes teorías pueden ayudarnos a dirimir la división macro – micro que acosa tanto a la empresa sociológica, al vincular las experiencias subjetivas con las estructuras sociales de gran escala.