

La perspectiva sociológica sobre la racionalidad y la desigualdad educativa

The sociological perspective on rationality and educational inequality

EMILIO BLANCO

Recibido: 10 de octubre de 2023

Aceptado: 1 de octubre de 2024

Resumen: En este artículo se presenta una síntesis del enfoque sociológico racionalista utilizado para explicar las desigualdades educativas, enfoque cuya flexibilidad lo aleja del utilitarismo clásico. Especial atención se dedica a la propuesta de Breen y Goldthorpe, y se exponen las pruebas y críticas a que ha sido sometida. Finalmente, se ofrecen elementos para una propuesta de integración entre componentes racionales y valorativos/culturales de las decisiones educativas, así como para adaptar esta propuesta a la situación social, institucional y educativa de América Latina.

Palabras clave: racionalidad, desigualdad educativa, transiciones educativas.

Abstract: A synthesis of the rationalist sociological approach used to explain educational inequalities is presented, whose flexibility moves it away from classical utilitarianism. Special attention is given to Breen and Goldthorpe's proposal, and the tests and criticisms to which this model has been subjected. Finally, it provides a proposal of integration between rational and value/cultural components of educational decisions, as well as to adapt this proposal to the social, institutional and educational situation of Latin America.

Keywords: rationality, educational inequality, educational transitions.

Las teorías sociológicas racionalistas tienen una presencia mínima en la investigación latinoamericana sobre desigualdades educativas. Esto se debe, en parte, a que buscan explicar un aspecto muy específico de la desigualdad que sólo recientemente ha recibido atención: la persistente asociación entre el origen social y la probabilidad de realizar ciertas transiciones educativas. También obedece a que, en su inicio, estas teorías se posicionaron explícitamente contra los enfoques más aceptados en la región, que explican la desigualdad mediante procesos simbólicos o culturales.

Incorporar esta perspectiva a la discusión latinoamericana sobre desigualdad educativa es conveniente por tres razones. Primera: existen múltiples evidencias de que el modelo de acción racional es relevante para explicar las decisiones educativas (como se muestra más adelante). Segunda: la claridad con que estas teorías suelen estar formuladas facilita su puesta a prueba. Tercera: su flexibilidad abre la posibilidad de integración con otras teorías.

En tanto teorías de alcance medio (Merton, 1949), las perspectivas racionalistas se concentran en los mecanismos causales que vinculan el comportamiento a nivel micro con la desigualdad como fenómeno macrosocial (Hedström y Bearman, 2009). Es, sobre todo, en la explicitación clara de los mecanismos y supuestos del modelo, así como en la flexibilización del enfoque estrictamente utilitario, donde reside su potencial para contribuir al debate regional sobre la desigualdad educativa.

Este artículo explicita la utilidad de este enfoque para explicar las desigualdades educativas, y se enfoca, principalmente, en su exponente más notorio: la teoría de la aversión relativa al riesgo (en adelante, ARR) de Richard Breen y John Goldthorpe (1997, en adelante BG), así como en sus derivaciones.

Además de esta introducción, el resto del artículo se estructura como sigue. En la segunda sección se presenta la investigación sobre la desigualdad de oportunidades educativas cuyos resultados busca explicar el modelo ARR. La tercera sección expone el antecedente más directo del modelo ARR, la teoría de Raymond Boudon sobre la desigualdad educativa, y las características generales del enfoque sociológico sobre la racionalidad. En la cuarta sección se desarrolla el esquema analítico de BG, con particular atención al mecanismo ARR. Entre la quinta y la séptima secciones se resumen las principales investigaciones empíricas sobre el modelo,

los cuestionamientos más recientes a la noción de aversión al riesgo, así como las propuestas de flexibilización y de integración con otras teorías. Finalmente, en la octava sección se destacan los desafíos principales de un programa de investigación sobre la desigualdad educativa basado en esta perspectiva en América Latina.

EL FENÓMENO POR EXPLICAR: LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

La desigualdad de oportunidades educativas (DOE), entendida genéricamente como la asociación entre el origen socioeconómico y el logro educativo de las personas, es uno de los fenómenos establecidos con mayor solidez en la investigación sobre estratificación social (Shavit y Blossfeld, 1993; Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007; Breen *et al.* 2009; Barone y Ruggera, 2018).

El primer estudio comparativo a gran escala sobre la DOE mostraba una aparente paradoja: a pesar de la expansión educativa y de la mejora en los niveles de vida ocurridas durante la mayor parte del siglo XX, la DOE socioeconómica no había disminuido. Si bien todos los sectores sociales habían incrementado su nivel de acceso a la educación, lo habían hecho de modo tal que sus diferencias relativas se habían mantenido; este fenómeno se denominó “desigualdad educativa persistente” (Shavit y Blossfeld, 1993).

Investigaciones más recientes obligaron a matizar esta conclusión. Se mostró que la DOE socioeconómica habría experimentado una reducción significativa en la mayoría de los países estudiados, si bien sólo en la primera mitad del siglo XX. Esta reducción fue especialmente notoria en los niveles primario y secundario, mientras que en el nivel superior fue menor. A partir de la década de los años setenta, la evolución de la DOE prácticamente se habría estancado (Vallet, 2004; Breen *et al.*, 2009; Barone y Ruggera, 2018).

En América Latina, para la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI, se ha observado una disminución de la DOE socioeconómica en los niveles educativos iniciales, y un incremento de la desigualdad en el final del nivel secundario y/o en el acceso al nivel superior (Torche, 2010; Solís, 2013, 2019; Marteleto, Marschner y Carvalhaes, 2016; Cardozo, 2018; Blanco, 2021). Esto se ha atribuido al desplazamiento de la desigualdad hacia los niveles superiores ocasionado por la ampliación de la asistencia en los niveles anteriores (Solís, 2019), así como a las crisis económicas y

su impacto en el acceso educativo de los sectores más vulnerables (Torche, 2010).

A diferencia de la DOE socioeconómica, la DOE por sexo muestra una evolución más clara. Invariablemente, en Europa y América Latina, la expansión de la educación ha traído una reducción sustancial de la desventaja educativa de las mujeres. La brecha en el acceso educativo al nivel superior se ha cerrado e, incluso, revertido en favor de las mujeres (Torche, 2010).

Una teoría sobre la DOE debería explicar, al menos, las tres tendencias de largo plazo reseñadas aquí: 1) el crecimiento de la cobertura educativa; 2) la persistencia de la DOE socioeconómica; 3) la desaparición de la DOE por sexo. ¿Es posible construir una explicación de estos fenómenos aparentemente dispares con la misma herramienta analítica?

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE LA RACIONALIDAD

Las explicaciones sociológicas racionalistas de la desigualdad educativa no son recientes. Su impulsor más notorio en el siglo xx fue Raymond Boudon (1974), con la publicación de *Education, Opportunity and Social Inequality*, que buscaba explicar el lento declive de la DOE en los países desarrollados. A nivel micro, el problema era entender por qué los jóvenes de sectores bajos interrumpían sus carreras educativas, aun con la evidencia de que la educación mejoraba las posibilidades de movilidad social (Jackson, 2013).

Boudon distinguió dos grandes mecanismos, a los que denominó efectos “primarios” y “secundarios”. Los primarios explicarían la asociación entre el origen social y la habilidad académica a través de múltiples procesos (materiales, culturales, institucionales, entre otros). Estas diferencias en habilidades entre clases son importantes para la DOE porque inciden en la posibilidad de avanzar en el sistema educativo. No obstante, no son suficientes para explicar estas diferencias. La investigación de la época ya mostraba que, al terminar un cierto nivel (típicamente, secundaria o media superior), incluso con aprendizajes similares, las clases bajas mostraban menores tasas de continuación al siguiente nivel que las clases altas (Bowles y Gintis, 1976).

Explicar estas diferencias requería un segundo tipo de mecanismos: los efectos secundarios, que Boudon atribuyó a evaluaciones costo-beneficio

realizadas en el momento de la transición. El beneficio de una opción educativa consiste en las oportunidades de movilidad social que otorga; los costos son, en principio, costos económicos. Cada nivel educativo entraña, además, un riesgo: la probabilidad de no finalizarlo, que depende de las habilidades académicas (efectos primarios).

Este modelo es parte de una tradición sociológica más amplia de explicaciones racionalistas (Valdés, 2021) que se distancian de los supuestos maximalistas del enfoque económico para adoptar versiones acotadas (Simon, 1955) o débiles (Goldthorpe, 1996) de la racionalidad, lo que les otorga mayor flexibilidad y realismo. Las principales características de estos enfoques son las siguientes:

1. No postulan una racionalidad objetiva sino subjetiva, que no exige de los sujetos un conocimiento perfecto del mundo. Los costos, beneficios y riesgos son relevantes tal como son percibidos por las personas (Boudon, 1974; Erikson y Jonsson, 1996; Breen y Goldthorpe, 1997). En este sentido, son producto de experiencias, información e interpretaciones situadas (Goldthorpe, 1998).
2. Lo anterior implica que costos, beneficios y riesgos están condicionados por la estructura social, por las relaciones entre los individuos y por las definiciones compartidas de la situación (Goldthorpe, 1998). Más que los procesos de cálculo, lo que interesa a la sociología son las formas como los individuos definen las situaciones de decisión.
3. Se trata de modelos normativamente débiles. No descansan en un modelo ideal de racionalidad, sino que toman aportes de la economía comportamental y la psicología cognitiva, lo que los hace más realistas. Ejemplo paradigmático de este intercambio es la atención otorgada a la aversión al riesgo (Kahneman y Tversky, 1979).
4. Las restricciones a la disposición y al procesamiento de información alejan a estos modelos de la optimización, para dar lugar a las soluciones “satisfactorias” (Simon, 1955). No se analizan todas las opciones y sus posibles consecuencias; las decisiones reales recurren a heurísticas o simplificaciones (Kahnemann y Tversky, 1979; Gigerenzer y Goldstein, 1996).
5. Incluso, llegan a aceptar como racionales aquellas decisiones basadas en creencias falsas (Boudon, 2003), siempre que las personas

tengan “buenas razones” para ellas. Si las personas pueden justificar estas decisiones mediante la evaluación de sus consecuencias (Goldthorpe, 1998), la decisión se considera racional, aunque la evaluación sea errónea.

6. Finalmente, la racionalidad no es la única forma posible de explicación, sino que coexiste con formas de acción no racionales (Gambetta, 1987) o no guiadas por criterios utilitarios (Goldthorpe, 1998; Hatcher, 1998).

Además de estos elementos generales, un componente central para la explicación de la estratificación social es la *teoría relativista de las aspiraciones*, formulada inicialmente por Suzanne Keller y Marisa Zavalloni (1964). Esta teoría postula que las aspiraciones de movilidad de distintas clases sociales no son diferentes en *intensidad*, sino en sus *niveles de referencia*. Si las clases bajas aspiran a ocupar posiciones sociales inferiores a las clases altas no es porque sean menos ambiciosas, sino porque su punto de partida es más bajo. Para los hijos de trabajadores manuales, alcanzar un puesto no manual poco calificado es movilidad ascendente. El mismo puesto, para el hijo de profesionales, es movilidad descendente (Boudon, 1974). De esta forma, las autoras prescinden de explicaciones que postulan diferencias valorativas o culturales entre clases.

En síntesis, las teorías sociológicas de la racionalidad buscan, en principio, deslindarse de mecanismos culturales o simbólicos para explicar la desigualdad, pero al mismo tiempo no requieren agentes maximizadores o calculadores perfectos. Únicamente suponen individuos conscientes de sus preferencias, capaces de anticipar las consecuencias de sus acciones, de jerarquizarlas en términos de utilidad, y de realizar acciones orientadas a conseguir estos fines (Kroneberg y Kalter, 2012).

AVERSIÓN RELATIVA AL RIESGO: EL MODELO DE BREEN Y GOLDTHORPE

Herederó de la propuesta de Boudon y exponente paradigmático del enfoque sociológico racionalista, el modelo de ARR de BG es el que mayor impacto ha tenido en la investigación sociológica de la DOE. Desde su publicación en 1997 ha sido puesto a prueba en numerosas investigaciones y ha gene-

rado importantes debates sobre su capacidad explicativa y el realismo de sus supuestos.

Los autores parten del problema expuesto al inicio de este artículo: la expansión de la cobertura, la persistencia de la DOE socioeconómica, y la reducción de la desigualdad de género. ¿Cómo explicar estos tres fenómenos con un mismo marco analítico?

BG descartan abiertamente las explicaciones que postulan diferencias culturales o valorativas entre clases, que actuarían de manera “subintencional” (Breen y Goldthorpe, 1997: 497) o “a espaldas” de los individuos (Gambetta, 1987: 11). Para Goldthorpe (1996), tales teorías —incluido el reproductivismo bourdiano— serían incompatibles con la creciente participación de las clases trabajadoras en la educación (Goldthorpe, 2007).

Como alternativa, BG proponen un modelo racionalista (en los términos reseñados en la sección anterior), adaptando el esquema de efectos primarios y secundarios de Boudon. Este modelo no exige que todos los individuos sean igual o perfectamente racionales; únicamente que esta disposición sea dominante, en promedio, para el conjunto de la población y dentro de cada clase social. Se admite la posibilidad de motivos y procesos no racionales (vocacionales o emocionales, por ejemplo), pero su distribución se supone aleatoria. Esto permite emerger al mecanismo racional como la principal tendencia común, aun si no es dominante en cada individuo.

Para los autores, cuando se trata de tomar decisiones educativas, la prioridad de los jóvenes y/o sus familias, en todas las clases sociales, es el mantenimiento de la posición de origen: que los hijos logren una posición social al menos como la de sus padres, minimizando la probabilidad de descender socialmente. Esta noción está vinculada a la teoría prospectiva de Daniel Kahneman y Amos Tversky (1979), quienes mostraron que las personas tienden a resentir más una pérdida que lo que aprecian como una ganancia de igual magnitud.

Siguiendo la teoría relativista de las aspiraciones ya mencionada, la ARR no postula diferencias en las aspiraciones relativas de cada clase social. Todas las clases serían igualmente aversas al riesgo de descenso. La diferencia reside en que esta aversión está referida a posiciones de origen distintas (de ahí el término “aversión relativa”).

En el modelo hay sólo dos clases de origen (clase de servicios y clase trabajadora) y tres clases de destino (las dos anteriores más una sub-clase pre-

carizada). Tras finalizar el último nivel educativo obligatorio, las personas deben tomar una decisión crítica: dejar de estudiar o continuar al siguiente nivel. Supóngase, para fines expositivos, que se trata de la universidad. Esta decisión está condicionada por tres factores: 1) los costos directos e indirectos de ir a la universidad; 2) los retornos esperados para los distintos escenarios posibles derivados de la decisión; y 3) la probabilidad individual estimada de finalizar con éxito la universidad (condicionada por el nivel de aprendizajes alcanzado por la persona al final de la preparatoria).

Los escenarios posibles referidos en el punto 2 del párrafo anterior son los siguientes: 1) dejar de estudiar y entrar a trabajar; 2) continuar a la universidad y finalizarla con éxito; y 3) continuar a la universidad, pero no finalizarla. Cada escenario implica distintas probabilidades de acceder a las tres clases de destino.¹

El modelo contiene un conjunto de supuestos vitales para su funcionamiento. Uno de los más importantes, bastante razonable, es que terminar con éxito la universidad otorga una mayor probabilidad de acceder a la clase de servicios que a la clase trabajadora y, por supuesto, mayor probabilidad de acceder a la clase de servicios que las que otorgan los otros escenarios de salida y fracaso. Otro requisito vital para el modelo (más cuestionable que el anterior) es que, si se continúa a la universidad, pero no se termina, la probabilidad estimada de entrar a la clase precarizada es mayor que si se sale directamente al mercado de trabajo. En otras palabras, el fracaso educativo entraña un riesgo de descenso social mayor que no continuar estudiando.

¿Cómo operan estos elementos para producir las diferencias de clase y su persistencia en el tiempo, aun en un contexto de expansión? La base es que los costos relativos de ir a la universidad (como proporción de sus ingresos totales) son mayores para la clase trabajadora que para la clase de servicios. También, en promedio, la clase trabajadora tiene un menor nivel promedio de aprendizajes (merced a los efectos primarios) y, por lo tanto, una probabilidad menor de finalizar con éxito la universidad.

1 Se supone que estas probabilidades son conocidas por todos los sujetos y que coinciden, en promedio, con la estructura objetiva de oportunidades. Todos estos parámetros son subjetivos. Asimismo, no es necesario que los sujetos cuantifiquen con precisión los costos, beneficios y riesgos de cada opción; simplemente se requiere que sean capaces de ordenarlos.

Por sí solos, estos elementos bastarían para explicar la desigualdad de clases en un momento dado. Sin embargo, no son suficientes para explicar por qué, al haberse reducido históricamente los costos de acceder a la universidad (mediante procesos como la ampliación de la oferta pública o el otorgamiento de becas) y al flexibilizarse los requisitos académicos para transitar por la universidad (por ejemplo, con la apertura de carreras menos demandantes), las desigualdades se mantienen en el tiempo.

La clave está en cómo se combina la aversión relativa al riesgo con los retornos de cada escenario. Los autores demuestran que, incluso si los costos de continuar a la universidad fueran nulos, y si no hubiera diferencias de clase en los aprendizajes, los jóvenes de la clase de servicios optarían por continuar estudiando en mayor proporción que los jóvenes de clase trabajadora. Esto, debido a que los primeros requieren la universidad para mantener su posición social en mayor medida que los segundos. Para la clase de servicios, asistir a la universidad es necesario para reproducir su posición, aun si esto implica un riesgo de fracaso. En cambio, para la clase trabajadora, que busca minimizar la posibilidad de precarizarse, la posibilidad de fracasar en la universidad y el riesgo asociado de descenso social desestimulan la decisión de continuar estudiando.

En síntesis: *ceteris paribus*, los jóvenes de la clase trabajadora tienen más oportunidad relativa de mantener su posición social si salen del sistema y no se arriesgan al fracaso escolar. Entrar al mercado laboral es, para ellos, la opción más segura para evitar la movilidad descendente, mientras que para los jóvenes de la clase de servicios la forma de asegurar su posición es continuar estudiando, aun con riesgo de fracasar.

Con este modelo, BG sostienen que es posible explicar:

1. La expansión general de la cobertura educativa, debido a una tendencia común a ambas clases de prolongar sus trayectorias, resultante de la disminución de los costos (mediante políticas públicas) y de la pérdida de valor de los títulos propiciada por la propia expansión.
2. La persistencia de la DOE socioeconómica, dado que los procesos anteriores inciden sobre esta en sentidos opuestos: i) la disminución de costos reduce la DOE porque impacta más en la clase trabajadora que en la clase de servicios; ii) la devaluación de credenciales aumenta

la DOE porque hace que la educación superior sea crecientemente importante para la reproducción de la clase de servicios.

3. El declive en la DOE por sexo de las últimas décadas, resultado de la importancia creciente del empleo para definir la posición de clase de las mujeres, que provoca una convergencia de los retornos educativos estimados por hombres y mujeres.

RECEPCIÓN E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DEL MODELO ARR

Aunque existen otras propuestas racionalistas para explicar la DOE (Erikson y Jonsson, 1996; Breen, Van de Werfhorst y Meier Jæger, 2014), la eficaz combinación de parsimonia, claridad y rigor formal del modelo ARR ha hecho que sea el que mayor atención ha recibido. Esto ha generado importantes avances y también ha evidenciado los límites del modelo.

Las investigaciones empíricas se dividen en dos tipos, según pongan a prueba el modelo de manera indirecta o directa (Kroneberg y Kalter, 2012). Las pruebas indirectas derivan deductivamente el patrón de asociaciones entre origen social y decisiones educativas que debería observarse si el modelo fuera válido. Ejemplos destacados de esta estrategia son los artículos de Richard Breen y Meir Yaish (2006) y Mads Meier Jæger (2007). Sus resultados tienden a apoyar, parcialmente, al modelo ARR.

La principal limitación de esta estrategia es que no observa directamente las percepciones y disposiciones subjetivas, por lo que debe añadir supuestos para la interpretación de los resultados. En consecuencia, aun cuando los datos puedan favorecer al modelo, también son compatibles con otras explicaciones, incluidas las culturalistas (Morgan, 2012).

La estrategia directa busca observar las expectativas y percepciones relevantes para el modelo, y estimar su asociación con las decisiones de interés. Por lo general, se utilizan encuestas que indagan la probabilidad subjetiva de éxito educativo de los sujetos, su probabilidad estimada de obtener cierto empleo con determinado nivel educativo, o su aversión al riesgo. Esta estrategia muestra una presencia creciente debido a que constituye, en principio, una prueba más exigente del modelo. No obstante, presenta problemas en la validez de la medición de motivaciones y preferencias (especialmente a través de cuestionarios). Algunos trabajos destacables son los de Volker Stocké (2007), Herman van de Werfhost y Saskia Hofstede (2007), Limor

Gabai-Egozi, Yossi Shavit y Meir Yaish (2010), Breen, Van de Werfhorst y Meier Jæger (2014), Carlo Barone, Moris Triventi y Giulia Assirelli (2018).

A partir de estas investigaciones surge una crítica importante para el modelo ARR. Si bien los resultados apoyan la perspectiva racionalista en lo general, no necesariamente ratifican los principales mecanismos de este modelo en particular. Lo anterior, debido a que no siempre incluyen pruebas de sus mecanismos específicos. En un artículo reciente, Barone y colaboradores (2021) revisan los 30 trabajos empíricos más relevantes en torno al modelo ARR y encuentran que sólo una minoría discute y pone a prueba sus dos mecanismos principales: la aversión a la movilidad descendente como motivación de las decisiones, y el riesgo de movilidad descendente asociado a la posibilidad de fracaso educativo.

En su lugar, lo que habitualmente se prueba son aspectos más generales, como la asociación entre el rendimiento académico y la decisión de seguir estudiando. Esto es llamativo dado que el mecanismo ARR es el aspecto más distintivo del modelo y, como se verá en la siguiente sección, probablemente el más débil. La explicación de esta omisión probablemente resida en que probar rigurosamente el mecanismo ARR entraña datos difíciles de obtener (mediciones subjetivas fiables sobre escenarios hipotéticos).

Aquellos trabajos que ponen a prueba los aspectos específicos del modelo muestran, con frecuencia, que algunos no se cumplen. Por ejemplo, no todas las clases sociales serían igualmente aversas al riesgo de movilidad descendente (Stocké, 2007; Gabai-Egozi, Shavit y Yaish, 2010), ni esta aversión tiene el mismo impacto en las decisiones educativas de cada clase (Breen, Van de Werfhorst y Meier Jæger, 2014). Se ha encontrado también que no sólo la preservación del lugar social, sino también la aspiración de movilidad ascendente, y su distancia, son relevantes para las decisiones educativas (Barone, Barg e Ichou, 2021).

Más crítico aún es que el mecanismo ARR tendría escaso poder explicativo sobre la desigualdad en las decisiones (Stocké, 2007; Gabai-Egozi, Shavit y Yaish, 2010; Barone, Triventi y Assirelli, 2018). Los coeficientes asociados a la aversión al riesgo muestran escasa magnitud y significación en los análisis empíricos. Esto ha volcado recientemente a algunos investigadores a una revisión de este mecanismo, lo que se comenta en la siguiente sección.

DESARROLLOS RECIENTES: MÁS ALLÁ DEL MODELO ARR

Una interpretación estricta de la ARR supone: 1) que mantener la posición social es la motivación principal de las decisiones educativas, y 2) que dicha motivación tiene la misma fuerza en todas las clases sociales. El primer componente implica, a su vez: 1.1) indiferencia entre mantenerse y la movilidad ascendente; 1.2) indiferencia a la distancia de la movilidad descendente.

Como se ha mencionado, estos supuestos han sido cuestionados por la investigación, lo que ha llevado a proponer flexibilizaciones. Se ha mostrado, por ejemplo, que no es necesaria la preferencia estricta por el mantenimiento de la posición social para que el modelo produzca diferencias de clase persistentes en las transiciones; únicamente sería necesario que la clase de servicios valorara los empleos de clase trabajadora en menor medida que la propia clase trabajadora (Tutić, 2017). Es posible predecir diferencias de clase siempre que exista *aversión a la pérdida*, esto es, que se deplora más la perspectiva de descenso que lo que se valora la posibilidad de ascenso (Barone, Barg e Ichou, 2021).

Este cuestionamiento del supuesto 1.1 podría llevar a actitudes opuestas hacia el riesgo en cada clase social (lo que afectaría también al supuesto 2). No todas las clases serían igualmente aversas al riesgo, sino que esto dependería de qué espacio de movilidad ascendente vs. descendente enfrentara cada una. De acuerdo con la teoría prospectiva, la preferencia por el riesgo aumenta cuando hay más posibilidades de pérdidas que de ganancias, dado que evitar las primeras es más importante que asegurar las últimas (Kahneman y Tversky, 1979). La clase de servicios, al tener un espacio mayor para el descenso social por partir de una posición relativamente alta, sería más propensa al riesgo que la clase trabajadora (Obermeier y Schneider, 2015).

Lo anterior podría contribuir a explicar algunos hallazgos llamativos, como el menor efecto del rendimiento académico para tomar decisiones educativas entre las clases altas (Holm, Hjorth-Trolle y Meier Jæger, 2019), o la menor influencia de la aversión al riesgo sobre las decisiones entre estas mismas clases (Breen, Van de Werfhorst y Meier Jæger, 2014).

Un tercer supuesto cuestionado es que las personas perciban un mayor riesgo de movilidad descendente si fracasan en un nivel educativo vs. si deciden no cursar dicho nivel. Para cumplirse, este supuesto requeriría una sociedad estrictamente credencialista, que no valorase las habilidades

obtenidas a pesar de no obtener un título. Barone, Barg e Ichou (2021) muestran, para el caso de Francia, que cuando se pregunta directamente a jóvenes de 14-15 años y a sus padres, estos no creen que la educación superior incompleta implique un riesgo mayor de descenso social que la opción de no cursar educación superior.

Al flexibilizar los supuestos anteriores, el modelo ARR ya no predice el mantenimiento de la desigualdad educativa en cualquier condición, sino solamente bajo ciertas percepciones sobre los retornos laborales de la educación (Barone, Barg e Ichou, 2021). Esto no es, necesariamente, una desventaja, si se considera que la DOE observada actualmente es menos persistente que lo que se creyó hace 30 años. En última instancia, el realismo de estos supuestos es una cuestión que debe determinarse empíricamente y que, probablemente, muestre variaciones sociohistóricas. Lo mismo puede decirse de otros aspectos relevantes para el modelo ARR (y, en general, para los modelos racionalistas), que se enumeran a continuación.

Estratificación horizontal de la educación. A medida que el acceso a un determinado nivel educativo se expande, el eje vertical (continuar/no continuar) deja de ser el principal articulador de la DOE, para ceder lugar al eje horizontal, esto es, a los distintos tipos educativos dentro de un mismo nivel. Si bien el modelo original de BG está pensado únicamente para el eje vertical, ha sido adaptado a la dimensión horizontal (Breen y Jonsson, 2000) o a la elección de campos de estudio (Gabai-Egozi, Shavit y Yaish, 2010). Como se verá más adelante, esto es relevante para el análisis de la DOE en América Latina.

Sensibilidad a la información sobre habilidades académicas. Contra lo que supone el modelo ARR, se han detectado diferencias sistemáticas en el peso que los estratos sociales otorgan al desempeño escolar para tomar decisiones de continuidad. Concretamente, los estratos altos serían menos sensibles a esta información que los bajos (Bernardi y Cebolla, 2014; Holm, Hjorth-Trolle y Meier Jæger, 2019).

Se han indagado muchas hipótesis para explicar este fenómeno. Las clases altas podrían verse forzadas a aceptar más riesgos para mantener su posición social, como postula el modelo ARR. También es posible que estas clases otorguen más importancia al esfuerzo que a la habilidad (Breen, 1999), o que tengan más confianza académica incluso con habilidades similares (Tolsma, Need y De Jong, 2010), mecanismo equiparable a un

habitus académico. Es posible también que, frente a un bajo rendimiento académico, las familias desplieguen estrategias compensatorias para reducir el daño y asegurar la continuidad educativa (Bernardi, 2014; Bernardi y Cebolla, 2014; Elias *et al.*, 2023). Se ha propuesto también que las clases bajas podrían sobreestimar la exigencia del siguiente nivel educativo (Abbiati *et al.*, 2017; Barone, Assirelli *et al.*, 2017).

Disposición y procesamiento de la información. El modelo BG no requiere que las personas cuenten con información perfecta, pero supone que las personas utilizan la misma información para tomar decisiones. Esto también ha sido cuestionado (por ejemplo, Abbiati y Barone, 2016). La estimación de los costos y beneficios de estudiar, así como del nivel de dificultad académica, no necesariamente es igual para todas las clases sociales. Al tener menos contactos con el ámbito universitario y profesional, las clases más bajas podrían tener mayor incertidumbre o sesgos sobre estos parámetros.

Recientemente se han desarrollado experimentos para estimar el efecto de estas barreras de información sobre las decisiones educativas, y se ha mostrado que corregir los sesgos de información lleva a cambios significativos en las mismas. El efecto de estos cambios sobre la DOE no siempre es el mismo, sino que depende del tipo de información y de la estructura de decisiones posibles (Abbiati *et al.*, 2017; Barone, Schizzerotto *et al.*, 2017; Daniel y Waterman, 2018).

Evaluación diferencial de riesgos y beneficios. Otro elemento no contemplado por el modelo ARR es la posible existencia de diferencias en la percepción que cada clase (u otras categorías sociales) tienen de sus perspectivas laborales, no debido a sesgos en la información sino, por el contrario, porque objetivamente las clases tienen distintas oportunidades, aunque adquieran la misma educación. Los jóvenes de distinto origen socioeconómico, sexo o etnia, aun con un desempeño educativo similar, podrían anticipar diferentes oportunidades laborales por el solo hecho de su origen (debido, por ejemplo, a la existencia de discriminación social en el mercado de trabajo).² Esto último puede ser especialmente relevante en sociedades de fuerte desigualdades categoriales como América Latina.

2 Esta anticipación de la desigualdad de oportunidades, tempranamente formulada por Bourdieu y Passeron en *Los herederos* (2003), ha sido formalizada en el cuestionamiento de Morgan (2012) a los supuestos causales del modelo básico de efectos primarios y secundarios.

AVANCES HACIA UNA TEORÍA INTEGRADA

A medida que se han acumulado las investigaciones, el modelo BG ha mostrado su utilidad y sus límites. La evidencia sobre diferencias en los procesos de decisión de distintos estratos sociales sugiere que, si se pretende una explicación integral de la DOE, debe revisarse también la exclusión *ab initio* de las explicaciones valorativas o culturales. Quizá entendible en su momento como toma de posición, la crítica de Goldthorpe al culturalismo se antoja excesivamente reduccionista.

Una ampliación realista del marco racionalista requiere, como mínimo, avanzar en dos direcciones: 1) incluir mecanismos de decisión no instrumentales, posiblemente no racionales, en los efectos secundarios, y 2) detallar mecanismos racionalistas de los efectos primarios, mediante el examen de los vínculos recíprocos entre habilidades educativas, preferencias y expectativas diferenciadas por clase social (Morgan, 2012). La primera dirección busca una explicación más completa de las decisiones mediante la incorporación de nuevos criterios. La segunda pretende entender cómo se generan estos parámetros a lo largo de la vida de los individuos, esto es, cómo llegan las personas a tener las preferencias y las expectativas que condicionan sus decisiones. Si bien la primera estrategia es más accesible, es en la segunda donde la sociología tiene una ventaja comparativa. A continuación, se resumen los avances más importantes en ambos campos.

Factores no instrumentales o no racionales en las decisiones educativas. Curiosamente, no abundan los trabajos que comparan explícitamente los rendimientos de las teorías racionalistas y culturalistas. Los hallazgos basados en técnicas cuantitativas no son concluyentes. En algunos, las medidas de capital cultural no tienen efectos de importancia (Van de Werfhost y Hofstede, 2007; Boone y Van Houte, 2013); en otros, sí la tienen. Anders Holm y Mads Meier Jæger (2008) muestran que, además de la utilidad a largo plazo, es posible identificar una utilidad a corto plazo de las decisiones, que varía entre clases, y que los autores identifican con la diferente afinidad cultural entre origen social y sistema educativo. Se ha reportado que el capital cultural también tendría influencia en las expectativas educativas previas a las decisiones (Valdés, 2022).

Estudios cualitativos han ilustrado, además, cómo las decisiones educativas no son eventos instantáneos, sino que ocurren a lo largo del tiempo. En este proceso, las disposiciones culturales pueden influir como un primer

filtro, acotando el rango de opciones (Glaesser y Cooper, 2013). En este proceso la familia tiene una influencia significativa, al definir de antemano las opciones deseables, indeseables y posibles (Boone y Van Houte, 2013).

Se ha explorado también la presencia de mecanismos no necesariamente utilitarios en las decisiones, como el mantenimiento de redes o el reconocimiento de otros significativos para los sujetos. No sólo las expectativas familiares, también las decisiones de los amigos afectan las decisiones de los jóvenes (Meier Jæger, 2007).

Efectos primarios, prácticas educativas y su relación con las percepciones y preferencias. Al enfocarse únicamente en los efectos secundarios, el modelo ARR deja en las sombras un problema central: ¿cómo se forman las estimaciones y expectativas que las personas utilizan para decidir? Los autores no consideran que esto sea un problema porque asumen que las personas tienen, aunque limitada, información correcta y suficiente sobre el estado del mundo. Sin embargo, esto podría no ser cierto. En consecuencia, indagar en estos procesos se vuelve crucial.

Adicionalmente, este modelo no problematiza la relación entre origen social y aprendizajes. Supone que estos procesos son anteriores a la decisión de continuar, es decir, que el aprendizaje (y, por lo tanto, la probabilidad de éxito anticipada) es exógeno a la decisión. No obstante, es posible relajar este supuesto y conceder que, al menos parcialmente, los aprendizajes podrían ser el resultado de decisiones anticipadas (Morgan, 2012). La expectativa de éxito invocada en el momento de la decisión (t) dependería, en parte, de una decisión anterior en $t-1$, que hace razonables ciertas prácticas escolares y resulta en determinados resultados de aprendizaje.

Dicho mecanismo recuerda la noción de “profecía autocumplida” (Merton, 1949), también presente en las teorías reproductivistas y/o críticas: las expectativas tempranas derivan en las prácticas que acaban por generar las condiciones para que dichas expectativas se cumplan más tarde. Esto no supone necesariamente privilegiar acciones no racionales. Al contrario: aceptar que la acción se regula por decisiones anticipadas implica llevar racionalidad adonde antes no se incorporaba, esto es, a los efectos primarios. En parte, los aprendizajes también podrían ser producto de decisiones.

Este es el núcleo de la propuesta de Stephen Morgan (2005). Para este autor, es necesario explicar cómo las personas toman decisiones anticipadas con base en estimaciones tempranas de sus oportunidades, y cómo estas

decisiones propician, a su vez, prácticas escolares cuyos resultados pueden confirmar u obligar a revisar las decisiones iniciales. Morgan no asume que los individuos toman decisiones racionales permanentemente; sólo que los planes iniciales sirven como un marco de referencia que permiten un curso de acción que la mayor parte del tiempo se realiza “en automático”. No obstante, estos planes tienen, en principio, un fundamento tendencialmente racional (en el sentido flexible expuesto antes).

La posibilidad de que las expectativas cambien en el tiempo, y que lo hagan en función de los resultados de las prácticas, son dos innovaciones importantes del modelo de Morgan. La tercera es que, si bien los parámetros fundamentales de la decisión son afines a la perspectiva racionalista (costos, beneficios y riesgos), se habilitan dos posibilidades adicionales: 1) influencias *no utilitarias*, de tipo normativo (familia) o imitativo (amistades); 2) influencias de otros significativos (Morgan, 2005).

Se trata de un modelo promisorio que muestra el potencial de integrar la perspectiva racionalista con desarrollos típicamente sociológicos, siempre que se especifiquen claramente los mecanismos a través de los cuales se producen estas diferencias. Sin embargo, posiblemente debido a los exigentes requisitos en términos de datos, no es un modelo que haya suscitado, hasta el momento, un volumen de investigación apreciable.

RELEVANCIA DE LOS MODELOS RACIONALISTAS PARA AMÉRICA LATINA: HACIA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

Como se expuso en la primera sección, en América Latina la DOE socio-económica se ha reducido en el nivel básico, pero podría estar creciendo en el nivel superior. Al mismo tiempo, la brecha de género ha desaparecido e incluso se ha revertido. La descripción general de estos fenómenos aún debe ser ampliada y refinada. Una agenda de investigación para América requeriría, entre otras cosas, adoptar una perspectiva comparada entre países y regiones, identificar momentos históricos claves en el cambio de la DOE, y confirmar si estos hallazgos son robustos a distintos métodos de estimación.

De manera paralela, debería avanzarse en desarrollar y probar teorías explicativas, para lo que el enfoque racionalista ofrece algunas ventajas. La claridad de sus supuestos y enunciados no sólo facilita su contraste empírico, sino también la exploración de sus límites y de sus posibilidades

de integración con otras perspectivas. Para ello, no obstante, es necesario adaptar este enfoque a las características educativas y sociales específicas de la región. A continuación, expongo brevemente las que considero más relevantes.

El fenómeno por explicar: ¿transición o finalización? Las teorías racionalistas se han usado principalmente para analizar las transiciones entre niveles. Sin embargo, en buena parte de la región, el principal problema es el abandono, en particular en los niveles medio superior y superior (Miranda, 2018). Se trata de un fenómeno distinto al de la transición a un siguiente nivel, cuya explicación mediante un marco racionalista no se ha explorado a profundidad.³

Desde una perspectiva racionalista se podría argumentar que, mientras cursan un cierto nivel, los individuos reciben nueva información que puede llevar a modificar la decisión inicial e incentivar la interrupción de la trayectoria educativa (Müller y Klein, 2022). Enfrentar costos inesperados, así como dificultades de adaptación y rendimiento, podría llevar a repensar la utilidad de continuar. Esto afectaría especialmente a los jóvenes de sectores trabajadores, no sólo porque tienen más probabilidades de experimentar estas dificultades, sino también porque están más cerca del umbral de decisión.

A riesgo de sobresimplificar, la interrupción durante el primer año del nivel superior podría concebirse como parte de una decisión extendida en el tiempo, que inicia con la opción de ingresar a la universidad, pero de manera tentativa o exploratoria. En lugar de ocurrir en un solo momento en el tiempo, esta decisión no estaría “completa” hasta transcurrido un periodo durante el cual el estudiante reevalúa los costos, los beneficios y los riesgos de continuar.

Del otro lado, y contra el racionalismo, podría cuestionarse que el abandono definitivo de los estudios sea una decisión plenamente consciente. Aunque la mayoría de las interrupciones terminan siendo definitivas, es posible que en el momento de la decisión no sean percibidas como tales, sino como temporales y reversibles con cierta probabilidad (esto es, también de carácter exploratorio).

3 Una excepción en la región es el trabajo publicado por Quintela-Dávila (2013).

También podría argumentarse que el abandono educativo no siempre resulta de una decisión propiamente dicha. En buena medida podría resultar de una acumulación de hechos fuera del control de los estudiantes, vinculados a prácticas no siempre reflexivas (como el bajo rendimiento o la reprobación de asignaturas) que conducen a una salida forzada. También debería indagarse si el abandono, en lugar de estar condicionado principalmente por consideraciones de costo-beneficio, resulta, por el contrario, de procesos relacionados con la (des)motivación o las (inexistentes) recompensas intrínsecas de la actividad educativa (Aristimuño, 2017), información que sólo es accesible una vez que se está cursando.

En todo caso, un programa de investigación orientado a conocer el grado de reversibilidad que imaginan los individuos al tomar sus decisiones educativas, así como las condiciones bajo las cuales efectivamente se revierten estas decisiones, permitiría comprender con más detalle la reproducción de las desigualdades educativas.

Diferencias de aprendizaje, decisiones anticipadas y ventajas compensatorias. Una de las consecuencias de la extrema desigualdad socioeconómica de América Latina son las marcadas desigualdades de aprendizaje. El modelo BG no otorga el suficiente peso a este aspecto, por considerar que en los países desarrollados estas diferencias tenderían a reducirse como resultado de la mejora en los niveles de vida. No obstante, en América Latina estas desigualdades han mostrado ser persistentes (OECD, 2019), por lo que probablemente continúen siendo, durante mucho tiempo, un componente fundamental de la DOE.

De manera complementaria a la investigación sobre desigualdad de aprendizajes como resultado de factores exógenos a la decisión, una perspectiva racionalista debería atender a la posibilidad de que las decisiones anticipadas de las familias (Morgan, 2012), transmitidas como expectativas hacia los niños y jóvenes, condicionaran sus prácticas escolares y contribuyeran, por lo tanto, a estas diferencias académicas. La extrema desigualdad de condiciones de vida en América Latina, la segmentación socioeconómica y la consecuente distancia que los sectores más vulnerables perciben hacia la educación superior, podrían llevar a descartar anticipadamente la continuidad educativa, induciendo una escolarización “de baja intensidad” (Kessler, 2004) que eventualmente termina por cumplir la profecía familiar.

Especial atención debería prestarse, además, a las estrategias de compensación, particularmente en los sectores medios y altos, que les otorgan ventajas adicionales. Como muestra Fabrizio Bernardi (2014), estas familias no toman los resultados educativos como algo dado, sino como algo rectificable a través de distintas prácticas (apoyo en el hogar, cursos paralelos, preparación de exámenes, cambio de escuela). La mayor propensión de las clases altas a compensar malos resultados podría obedecer a que el mantenimiento de su posición social depende más del logro educativo. Esta compensación es compatible con una perspectiva racionalista, aunque haya diferencias de clase en la naturalidad y la confianza con la que se lo hace (Lareau, 2003).

Diversificación, estratificación y selectividad de los sistemas educativos. El modelo BG tiene dos supuestos con implicaciones inmediatas respecto del funcionamiento de las instituciones educativas, que es necesario cuestionar en el marco latinoamericano. El primero es que, si la opción de continuar comprende varias alternativas (por ejemplo, educación profesional vs. técnica), estas pueden ser ordenadas en cuanto a las oportunidades laborales que otorgan. El segundo es que el sistema educativo ofrece a las personas información adecuada sobre sus habilidades académicas, por ejemplo, a través de exámenes de egreso nacionales o de un sistema de calificaciones basado en estándares.

Con respecto a lo primero, la diversidad institucional de los sistemas educativos en América Latina podría afectar los procesos de decisión, dada la mayor dificultad de ordenar opciones disímiles. En este tipo de situaciones, las personas podrían recurrir a heurísticas simplificadoras (Gigerenzer y Goldstein, 1996), por ejemplo, optando por las opciones más conocidas, con la consiguiente concentración de la demanda y la formación de cuellos de botella que aumentan la desigualdad.

Sobre lo segundo, es probable que las características institucionales de los sistemas educativos latinoamericanos resulten en incertidumbre y distorsiones en la evaluación que las personas hacen de sus propias habilidades académicas. La inexistencia de exámenes de egreso al fin de la secundaria podría inducir a subestimar o sobreestimar estas habilidades, llevando a procesos de autoexclusión (en el caso de subestimación) o de abandono (en el caso de sobreestimación), que pueden incidir de forma diferente a lo largo del espectro socioeconómico. Otro posible elemento es la extrema segrega-

ción social de alumnos por escuela, que podría distorsionar la percepción de las capacidades de los propios alumnos, al compararse únicamente con compañeros de rendimiento relativamente similar.

Relacionado con lo anterior, sería interesante investigar en qué medida los exámenes de ingreso a la universidad, en aquellos países donde existen, inducen una autoexclusión anticipada de los jóvenes de sectores trabajadores o, por el contrario, constituyen un incentivo para mejorar su desempeño académico durante la secundaria, en comparación con sistemas que no cuentan con este tipo de pruebas. La diversidad institucional de América Latina hace del continente un campo fértil para estudiar estos procesos.

Masificación, devaluación de los títulos y profundización de la segmentación institucional. Si la ampliación del acceso a la universidad en un contexto de relativo estancamiento productivo deriva en una sobreoferta de calificaciones, lo esperable es una devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo. ¿Cómo es percibido esto por los sujetos, y cómo afecta a sus decisiones educativas? ¿Se produce una retroalimentación credencialista, por la que todos los sectores sociales incrementan su necesidad de continuar estudiando, aunque los títulos garanticen cada vez menos el mantenimiento de la posición social? ¿O, por el contrario, esto pueden inducir lógicas diferenciadas por clase, e inducir a la salida de los jóvenes de sectores trabajadores que se encuentran más próximos al umbral crítico de costos, beneficios y riesgos?

Otra consecuencia de la masificación es la intensificación de la segmentación institucional y social del sistema (desigualdades horizontales), que polariza la calidad de la oferta, tanto pública como privada. Por un lado, las universidades más prestigiosas afianzan su carácter elitista; por el otro, surgen opciones universitarias de baja calidad, poco exigentes en lo académico, pero también de escaso valor en el mercado. En este contexto es interesante preguntarse hasta qué punto esta oferta de segunda o tercera categoría es suficientemente atractiva para las clases trabajadoras que, salvo desempeños académicos excepcionales, no pueden acceder a instituciones de mayor reconocimiento.

Desigualdades de origen étnico. La desigualdad asociada al origen étnico ha sido objeto de numerosas investigaciones en la región, tanto en lo educativo como en otros ámbitos de logro (por ejemplo, Telles, 2014). Como resultado, se ha podido estimar la magnitud de estas desigualdades,

aunque poco se sabe sobre los mecanismos a través de los cuales se produce. Aquí es donde la perspectiva racionalista podría realizar aportes decisivos. Si bien existen algunos ejemplos internacionales interesantes de aplicación de esta perspectiva a las diferencias étnicas en la DOE (por ejemplo, Fernández-Reino, 2016), su estudio está mucho menos desarrollado que la DOE socioeconómica y de género.

La realidad latinoamericana es particularmente rica para desarrollar esta perspectiva debido a los diferentes procesos de racialización en cada país. La relevancia del color de piel, la identidad cultural, la lengua, la distribución regional de los grupos, el vínculo entre origen étnico y socioeconómico, las formas graduales o categóricas de las distinciones; todas son características que varían ampliamente de un país a otro. Frente a esta diversidad, una perspectiva racionalista podría aportar al menos algunas orientaciones básicas.

Específicamente, cabría preguntarse si, además de los mecanismos directos de discriminación, parte de la desventaja educativa de los grupos racializados se debe a la anticipación de discriminación en el futuro (basada en las experiencias presentes), que reduciría el valor subjetivo relativo de la educación frente a los grupos no racializados. Esto podría tener como consecuencia una menor disposición a continuar estudiando o, incluso, a través del mecanismo de “decisiones anticipadas” ya expuesto, un menor desempeño escolar que derivaría en una menor oportunidad de continuidad.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se han delineado las principales características de las propuestas racionalistas para explicar la DOE, con particular énfasis en el modelo ARR de Breen y Goldthorpe. Se han expuesto los principales hallazgos empíricos surgidos de esta propuesta, con énfasis en aquellos que llevan a cuestionar algunas de sus premisas, particularmente el mecanismo de aversión al riesgo y la exclusión —por principio— de explicaciones valorativas o culturalistas. De ahí, se han resumido algunas propuestas para enriquecer el modelo básico.

Es importante recordar que la utilidad de los modelos en general, y de los racionalistas en particular, no reside tanto en su capacidad de explicar la totalidad de lo observado, sino en oficiar como tipos ideales: modelos

estilizados de acción que permitan descomponer procesos complejos en sus elementos principales, más simples y aprehensibles. Su mayor potencial para generar conocimiento reside en su claridad, lo que permite desarrollarlos de manera ordenada, y también su crítica orientada. El principal desafío para la investigación empírica consiste en idear los instrumentos y las técnicas para observar adecuadamente los componentes del modelo: preferencias, creencias, así como su formación y cambio en el tiempo.

En América Latina es mucho lo que aún falta conocer sobre cómo se producen las decisiones educativas. Si bien se tienen ideas generales sobre la asociación entre el origen social, las oportunidades de aprendizaje, la familiaridad con el sistema educativo y la posibilidad de sostener trayectorias educativas prolongadas, no se tiene un conocimiento detallado de los múltiples mecanismos involucrados. La combinación de restricciones y oportunidades estructurales, la formación de preferencias y percepciones, su retroalimentación con prácticas educativas y extraeducativas, todo ello en contextos de fuerte desigualdad social y elevada segmentación institucional, condicionan las decisiones y prácticas educativas en formas que apenas se empiezan a comprender. En esta tarea, recurrir a los modelos racionalistas puede ser una herramienta valiosa, si se evita la tentación reduccionista y se diseñan programas de investigación flexibles.

Por ello, hacia el final del artículo, se propusieron diversas áreas de investigación para la región, donde una perspectiva racionalista podría realizar aportes importantes: el análisis del abandono escolar; el vínculo entre la desigualdad de aprendizajes y decisiones anticipadas; las estrategias compensatorias en las clases altas; el papel de los sistemas educativos fuertemente segmentados y de la devaluación de los títulos, y el papel de las desigualdades de origen étnico, entre otras. Sobra decir que un programa de investigación en este sentido, centrado en procesos y mecanismos más que en variables, requiere un enfoque longitudinal y la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Por su diversidad institucional y social, América Latina es un ámbito propicio para ampliar los contextos de prueba del enfoque racionalista y contribuir a su refinamiento. Pero también exige una complementariedad de enfoques analíticos debido, entre otros factores, a las desigualdades en las experiencias sociales y escolares, en la disponibilidad de información, y a la creciente incertidumbre del vínculo entre logro educativo, empleo y bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbiati, Giovanni, y Carlo Barone (2016). "Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background". *Rationality and Society* 29 (2): 113-159.
- Abbiati, Giovanni, Gianluca Argentin, Carlo Barone y Antonio Schizzerotto (2017). "Information barriers and social stratification in higher education: Evidence from a field experiment". *The British Journal of Sociology* 69 (4): 1248-1270.
- Aristimuño, Adriana (2017). "El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina". *Diálogos Pedagógicos* 15 (30): 37-59.
- Barone, Carlo, y Lucia Ruggera (2018). "Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations". *European Societies* 20 (1): 1-25.
- Barone, Carlo, Katherine Barg y Mathieu Ichou (2021). "Relative risk aversion models: How plausible are their assumptions?". *Rationality and Society* 33 (2): 143-175.
- Barone, Carlo, Moris Triventi y Giulia Assirelli (2018). "Explaining social inequalities in access to university: A test of rational choice mechanisms in Italy". *European Sociological Review* 34 (5): 554-569.
- Barone, Carlo, Giuliana Assirelli, Giovanni Abbiati, Gianluca Argentin y Deborah De Luca (2017). "Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases". *Acta Sociologica* 61 (4): 441-459.
- Barone, Carlo, Antonio Schizzerotto, Giovanni Abbiati y Gianluca Argentin (2017). "Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment". *European Sociological Review* 33 (1): 84-96.
- Bernardi, Fabrizio (2014). "Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth". *Sociology of Education* 87 (2): 74-88.
- Bernardi, Fabrizio, y Héctor Cebolla (2014). "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 146: 3-22.
- Blanco, Emilio (2021). "La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010): desplazamiento y reconfiguración". *Perfiles Educativos* 43 (171): 8-26.
- Boone, Simon, y Mieke Van Houtte (2013). "In search of the mechanisms conducive to class differentials in educational choice: a mixed method research". *The Sociological Review* 61 (3): 549-572.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Boudon, Raymond (2003). "Beyond rational choice theory". *Annual Review of Sociology* 29 (1): 1-21.

- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bowles, Samuel, y Herbert Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.
- Breen, Richard (1999). "Beliefs and Bayesian learning". *Rationality and Society* 11 (4): 463-479.
- Breen, Richard, y John Goldthorpe (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory". *Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- Breen, Richard, y Jan Jonsson (2000). "Analyzing educational careers: A multinomial transition model". *American Sociological Review* 65 (5): 754-772.
- Breen, Richard, y Meir Yaish (2006), "Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making". En *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*, coordinado por Stephen Morgan, David Grusky y Gary Fields, 232-258. Stanford: Stanford University Press.
- Breen, Richard, Herman van de Werfhorst y Mads Meier Jæger (2014). "Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making". *European Sociological Review* 30 (2): 258-270.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller y Reinhard Pollak (2009). "Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries". *American Journal of Sociology* 114 (5): 1475-1521.
- Cardozo, Santiago (2018). "El largo camino a la educación superior. Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares". Tesis de doctorado en Sociología. Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Daniel, Annabell, y Rainer Waterman (2018). "The role of perceived benefits, costs, and probability of success in students' plans for higher education. A quasi-experimental test of rational choice theory". *European Sociological Review* 34 (5): 539-553.
- Elias, Marina, Lidia Daza, Helena Troiano y Albert Sánchez-Gelabert (2023). "Desigualdad en las transiciones educativas en España. El efecto compensación". *Revista Mexicana de Sociología* 85 (1): 39-70.
- Erikson, Robert, y Jan O. Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Fernández-Reino, Mariña (2016). "Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England". *Research in Social Stratification and Mobility* 46: 141-156.
- Gabai-Egozi, Limor, Yossi Shavit y Meir Yaish (2010). "Curricular choice: A test of a rational choice model of education". *European Sociological Review* 26 (4): 447-463.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaesser, Judith, y Barry Cooper (2013). "Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany". *Sociology* 48 (3): 463-481.

- Gigerenzer, Gerd, y Daniel Goldstein (1996). "Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality". *Psychological Review* 103 (4): 650-669.
- Goldthorpe, John (1996). "Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment". *The British Journal of Sociology* 47 (3): 481-505.
- Goldthorpe, John (1998). "Rational action theory for sociology". *The British Journal of Sociology* 49 (2): 167-192.
- Goldthorpe, John (2007). "Cultural capital: Some critical observations". En *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification*, coordinado por Stephanie Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hatcher, Richard (1998). "Class differentiation in education: Rational choices?". *British Journal of Sociology of Education* 19 (1): 5-24.
- Hedström, Peter, y Peter Bearman (2009). "What is analytical sociology all about? An introductory essay". En *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*, coordinado por Peter Hedström y Peter Bearman, 3-24. Oxford: Oxford University Press.
- Holm, Anders, y Mads Meier Jæger (2008). "Does relative risk aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach". *Research in Social Stratification and Mobility* 26 (3): 199-219.
- Holm, Anders, Angers Hjorth-Trolle y Mads Meier Jæger (2019). "Signals, educational decision-making, and inequality". *European Sociological Review* 35 (4): 447-460.
- Kahneman, Daniel, y Amos Tversky (1979). "Prospect theory. An analysis of decision under risk". *Econometrica* 47 (2): 263-292.
- Keller, Suzanne, y Marisa Zavalloni (1964). "Ambition and social class: A respecification". *Social Forces* 43 (1): 58-70.
- Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kroneberg, Clemens, y Frank Kalter (2012). "Rational choice theory and empirical research: Methodological and theoretical contributions in Europe". *Annual Review of Sociology* 38 (1): 73-92.
- Jackson, Michelle (coord.) (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. California: University of California Press.
- Marteletto, Letícia, Murillo Marschner y Flávio Carvalhaes (2016). "Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil". *Research in Social Stratification and Mobility* 46: 99-111.
- Meier Jæger, Mads (2007). "Economic and social returns to educational choices. Extending the utility function". *Rationality and Society* 19 (4): 451-483.
- Merton, Robert (1949). *Social Theory and Social Structure*. Nueva York: The Free Press.

- Miranda, Francisco (2018). “Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 9 (14): 11-30.
- Morgan, Stephen (2005). *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford: Stanford University Press.
- Morgan, Stephen (2012). “Models of college entry in the United States and the challenges of estimating primary and secondary effects”. *Sociological Methods & Research* 41 (1): 17-56.
- Müller, Lars, y Daniel Klein (2022). “Social inequality in dropout from higher education in Germany. Towards combining the student integration model and rational choice theory”. *Research in Higher Education* 64: 300-330.
- Obermeier, Vanessa, y Thorsten Schneider (2015). “Educational choice and risk preferences: How important is relative vs. individual risk preference?”. *Journal for Educational Research Online* 7 (2): 99-128.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019). *IPSA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. París: OECD Publishing.
- Quintela-Dávila, Gastón (2013). “Deserción universitaria. Una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes”. *Sociedad Hoy* 24: 83-106.
- Shavit, Yossi, y Hans-Peter Blossfeld (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Yossi, Meir Yaish y Eyal Bar-Haim (2007). “The persistence of persistent inequality”. En *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, coordinado por Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl. Chicago: The University of Chicago Press.
- Simon, Herbert (1955). “A behavioral model of rational choice”. *The Quarterly Journal of Economics* 69 (1): 99-118.
- Solís, Patricio (2013). “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”. *Estudios Sociológicos* 31 (número extraordinario): 63-95.
- Solís, Patricio (2019). “Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión a la educación terciaria. Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina”. *Papers* 74 (2): 247-278.
- Stocké, Volker (2007). “Explaining educational decision and effects of families’ social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment”. *European Sociological Review* 23 (4): 505-519.
- Telles, Edward (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race and Color in Latin America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Tolsma, Jochem, Ariana Need y Ulkje de Jong (2010). “Explaining participation differentials in Dutch higher education: The impact of subjective success probabilities on level choice and field choice”. *European Sociological Review* 26 (2): 235-252.

- Torche, Florencia (2010). "Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America". *Sociology of Education* 83 (2): 85-110.
- Tutić, Andreas (2017). "Revisiting the Breen-Goldthorpe model of educational stratification". *Rationality and Society* 29 (4): 389-407.
- Valdés, Manuel (2021). "Planeando el futuro: un estudio sobre la desigualdad en la construcción de expectativas formativas". Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Valdés, Manuel (2022). "Unequal expectations? Testing decisional mechanisms for secondary effects of social origin". *Social Science Research* 105: 1-17.
- Vallet, Louis André (2004). "State of the art and current issues in comparative educational stratification research". Reporte final para la Comisión de Investigación Europea: "Economic Change, Unequal Life Chances and Quality of Life, CHANGEQUAL. State of the Art", 57-66. Luxemburgo: Oficina para Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en <<https://www.esri.ie/system/files/publications/CB200417.pdf#page=63>>.
- Van de Werfhost, Herman, y Saskia Hofstede (2007). "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared". *The British Journal of Sociology* 58 (3): 391-415.
-

Emilio Blanco

Doctor en Investigación en Ciencia Social con Mención en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México. Temas de especialización: sociología de la educación, educación y desigualdad, trayectorias educativas. ORCID: 0000-0002-2804-7519.

