



**FLACSO  
MÉXICO**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO**

Maestría en Ciencias Sociales

XX promoción: 2014-2016

***Transiciones al empleo:***

***Un estudio para el caso de los jóvenes uruguayos***

Tesis para obtener el grado de:

**Maestra en Ciencias Sociales**

Presenta:

**Virginia Lorenzo Holm**

Directores: **Dr. Ívico Ahumada** y **Dr. Patricio Solís**

Lectores: **Dra. Ana Escoto** y **Dr. Emilio Blanco**

Seminario de tesis: *Trabajo y bienestar social en América Latina*

Línea de investigación:

*Reformas institucionales y políticas públicas de trabajo y bienestar social*

Ciudad de México, Julio de 2016

*Esta investigación fue posible gracias a CLACSO-CONACYT, institución otorgante de la beca*

## **Resumen:**

Esta investigación describe y explica una de las dimensiones centrales de la transición de los jóvenes hacia la vida adulta; a saber, la transición entre educación y trabajo, con base en el estudio del caso uruguayo. Analiza las características que asumen las transiciones al empleo en función de variables explicativas tales como sexo, origen socioeconómico, educación y competencias cognitivas. Se concibe aquí a la primera historia laboral como el proceso de transición al trabajo habido por los jóvenes hasta su empleo alcanzado a los veinticinco años. El diseño metodológico es mixto, se utilizan datos producidos en relevamiento a gran escala con base en muestreo de tipo probabilístico, con información de la Segunda Encuesta de Seguimiento a los Jóvenes Evaluados por PISA en 2003, levantada en 2012. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 23 de estos jóvenes, según muestreo de tipo intencional. La información provee evidencia suficiente para concluir que variables estructurales clásicas como género y origen socioeconómico influyen a la vez que ordenan las transiciones. Asimismo, la educación diferencia el éxito en el ingreso al mercado laboral. Finalmente, las competencias con las que los jóvenes cuentan impactan fuertemente en las transiciones.

**Palabras clave:** Desigualdad, Empleo, Jóvenes, Transición escuela-trabajo, Origen socioeconómico, Género, Educación, Competencias cognitivas.

## **Abstract:**

This research describes and explains one key dimension of youth transitions to adulthood, namely, the transition from school to work, using Uruguay as a field test case. It analyzes how work transitions are shaped throughout this process conditioned on a set of explanatory variables such as sex, socioeconomic background, education and cognitive abilities. Here, the first occupational history is conceived as a transitional process, covering from the first work experience to the last job observed until age 25. The methodology design is mixed, on the one hand, it analyzes data from the Second Follow-up Survey of Uruguayan Students assessed by PISA 2003, implemented in 2012 on a probabilistic sub-sample of the Uruguayan PISA 2003 national sample. On the other hand, it carried out semi-structured interviews to 23 members of the PISA 2003 Follow-up sub-sample, selected by intentional sampling criteria. The information provides sufficient evidence to conclude that classical structural variables such as gender and socioeconomic background impact and order transitions. Also, education differentiates the success at labour market entry. Finally, academic skills as measured by PISA impact strongly on youth transitions.

**Key words:** Inequality, Employment, Youth, Schoolwork transition, Socioeconomic background, Gender, Education, Cognitive abilities.

A mi abuelo Ernesto.  
Por transmitirme su amor a la verdad,  
y el valor para enfrentar los desafíos.

## **GRACIAS...**

A mis padres, por darme alas para cumplir mis sueños.  
A mi hermano y mis hermanas, por ser la motivación de todos mis proyectos.  
A mis abuelas, por su incondicionalidad.  
A mis tixs, por darme fuerza y mis primxs, confianza.  
A mis amigos de siempre, por estar a pesar de la distancia.  
A mis familiares elegidos, por elegirme.  
Al séptimo, por dejarme creer en la educación.  
Al equipo de la FCS, por seguirme de cerca.  
A la familia construida en estos dos años, amigxs que son hermanxs.  
A la banda de comunicación, por adoptarme y hacerme sentir en casa.  
Al grupo de la maestría y demás compas, por bancarme y por tanto vivido juntos.  
A lxs jóvenes entrevistadxs, por compartir sus historias conmigo.  
Al seminario, por escuchar con cariño todas mis crisis por la tesis.  
A mis directores, por su generosidad y paciencia.  
A mis lectores, por ayudarme a mejorar este trabajo.  
A la FLACSO y su gente, por hacer esto posible.

Este trabajo no hubiese llegado a buen puerto sin tanto apoyo!

## ÍNDICE GENERAL

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
1.1	Caracterización del “caso” de estudio	2
1.2	Objetivos de la investigación	7
1.3	Estructura general de la tesis	7
<b>2</b>	<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>DISCUSIÓN TEÓRICA Y PERSPECTIVAS EMPÍRICAS</b>	<b>15</b>
3.1	Enfoques del capital humano	15
3.2	La agencia desde el paradigma del curso de vida	17
3.3	La segmentación de los mercados laborales	19
3.4	Teoría de las señales	21
3.5	Redes de apoyo como capital social	22
3.6	Abordajes reproductivistas	23
3.7	La estratificación social	24
3.8	Modelo conceptual de elecciones educativas	27
3.9	Un marco analítico ecléctico	29
3.10	Preguntas	31
3.11	Hipótesis	32

<b>4</b>	<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>33</b>
4.1	<b>Diseño del estudio: método mixto</b>	<b>33</b>
4.2	<b>Un modelo para determinar la posición ocupacional</b>	<b>34</b>
4.2.1	Método y datos	36
4.2.2	Población, universo y muestra de la encuesta	38
4.2.3	La variable dependiente	39
4.2.4	Conjunto de variables independientes	40
4.2.5	Técnica de análisis cuantitativo	42
4.3	<b>Abriendo la caja de pandora: el abordaje cualitativo</b>	<b>43</b>
4.3.1	Comprendiendo la configuración mecanísmica	44
4.3.2	La transición como proceso	45
4.3.3	Dimensiones explicativas	47
4.3.4	Marco muestral y selección de casos para las entrevistas	49
4.3.5	Dando cuenta de los procesos desde la perspectiva de los sujetos	50
4.3.6	Decisiones metodológicas y problemas	54
<b>5</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES Y SUS TRAYECTORIAS</b>	<b>55</b>
5.1	<b>Comprender para explicar: los descriptivos</b>	<b>55</b>
5.2	<b>Quiénes tienen cuáles competencias</b>	<b>56</b>
5.3	<b>La primera historia laboral</b>	<b>62</b>
<b>6</b>	<b>UNA MIRADA ESTRUCTURAL A LA RELACIÓN ORIGEN-DESTINO</b>	<b>72</b>
6.1	<b>Consideraciones sobre la estimación del modelo</b>	<b>72</b>
6.2	<b>Análisis del modelo general</b>	<b>74</b>
6.2.1	Determinantes de la jerarquía ocupacional del empleo a los 25 años	76
6.2.2	Nada es más constante que la desigualdad: el origen socioeconómico	79
6.2.3	Dime con quién andas y te diré quien eres: los compañeros de escuela	80
6.2.4	El aprendizaje como esperanza: las competencias académicas	81
6.2.5	La educación como capital: más es mejor	81

6.2.6	Comparación de casos extremos	82
6.3	<b>El género estructurador: efectos diferentes para mujeres y varones</b>	<b>84</b>
6.4	<b>La escuela también segmenta: el sector institucional</b>	<b>86</b>
6.5	<b>El territorio importa: diferentes efectos según lugar de residencia</b>	<b>88</b>
6.6	<b>Resumen de resultados</b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b>LAS TRANSICIONES DESDE QUIENES LAS EXPERIMENTARON</b>	<b>94</b>
7.1	Concepciones y valoraciones tipificadas	94
7.2	La clase social en sus múltiples manifestaciones	107
7.3	Del hogar a la escuela y de la escuela al trabajo	112
7.4	Las habilidades importan y los jóvenes lo saben	121
7.5	El género también diversifica las trayectorias de los jóvenes	128
7.6	Resumen de resultados	130
<b>8</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>132</b>
8.1	Síntesis de la investigación y sus resultados	132
8.2	Discusión de hipótesis	134
8.3	Implicaciones	139
8.4	Áreas de investigación futura	141
<b>9</b>	<b>TRABAJOS CITADOS</b>	<b>143</b>
<b>10</b>	<b>APÉNDICES</b>	<b>151</b>
10.1	El contexto uruguayo en el período comprendido entre 1999 y 2014	151

10.2	Correlaciones entre puntajes de las áreas evaluadas por PISA en 2003	156
10.3	Matriz de correlaciones entre las variables consideradas en el modelo	156
10.4	Estimaciones del modelo general, para jóvenes con empleo en 2012	157
10.5	Coefficientes para los efectos directos del modelo general	158
10.6	Coefficientes para los efectos indirectos del modelo general	159
10.7	Coefficientes para los efectos totales del modelo general	160
10.8	Estimaciones del modelo según género	161
10.9	Efectos directos según género	163
10.10	Efectos indirectos según género	164
10.11	Efectos totales según género	165
10.12	Estimaciones del modelo según sector institucional	166
10.13	Efectos directos según sector institucional	168
10.14	Efectos indirectos según sector institucional	169
10.15	Efectos totales según sector institucional	171
10.16	Estimaciones del modelo según región de residencia	172
10.17	Efectos directos según región de residencia	174
10.18	Efectos indirectos según región de residencia	175
10.19	Efectos totales según región de residencia	176
10.20	Guía para coordinar la entrevista	177
10.21	Ficha de entrevista	177
10.22	Presentación ante el/la entrevistado/a	178



<b>10.23</b>	<b>Guión de entrevista</b>	<b>178</b>
<b>10.24</b>	<b>Figura con base en frecuencia de códigos del análisis cualitativo</b>	<b>182</b>
<b>11</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>183</b>
<b>11.1</b>	<b>Definición de niveles de competencias cognitivas según PISA</b>	<b>183</b>
<b>11.2</b>	<b>Principales temas del cuestionario</b>	<b>184</b>

## ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

<i>Diagrama 1: Configuración causal de relaciones entre variables.</i>	35
<i>Diagrama 2: Configuración esperada de mecanismos.</i>	45
<i>Cuadro 1: Jóvenes entrevistados según origen social, desempeño en PISA y sexo.</i>	50
<i>Esquema 1: Glosario de grupos de categorías analíticas con sus definiciones.</i>	51
<i>Esquema 2: Glosario de códigos para el análisis cualitativo con sus definiciones.</i>	52
<i>Gráfico 1: Distribución por nivel de competencias en PISA, total y según género.</i>	58
<i>Gráfico 2: Distribución por nivel en PISA, según origen socioeconómico.</i>	59
<i>Gráfico 3: Distribución por nivel en PISA, según sector de la escuela en 2003.</i>	60
<i>Gráfico 4: Distribución por acreditación de bachillerato según nivel PISA 2003.</i>	61
<i>Gráfico 5: Trayectoria de empleos principales, según formalidad y actividad.</i>	64
<i>Gráfico 6: Trayectoria de empleos principales, según calificación y (no) manual.</i>	65
<i>Cuadro 2: Empleos principales por género, según actividad y formalidad.</i>	65
<i>Cuadro 3: Empleos principales por género, según calificación y manual o no.</i>	66
<i>Cuadro 4: Empleos principales por origen socioeconómico, según actividad y formalidad.</i>	67
<i>Cuadro 5: Empleos principales por origen socioeconómico, según calificación y manual o no.</i>	67
<i>Cuadro 6: Empleos principales por tipo de escuela a los quince años, según actividad y formalidad.</i>	68
<i>Cuadro 7: Empleos principales por tipo de escuela a los 15, según calificación y manual o no.</i>	68
<i>Cuadro 8: Empleos principales por acreditación de bachillerato, según actividad y formalidad.</i>	69
<i>Cuadro 9: Empleos principales por acreditación de bachillerato, según calificación y manual o no.</i>	70
<i>Cuadro 10: Empleos principales por nivel de competencias, según actividad y formalidad.</i>	71
<i>Cuadro 11: Empleos principales por nivel de competencias, según calificación y manual o no.</i>	71
<i>Diagrama 3: Path y coeficientes para el modelo general.</i>	75
<i>Cuadro 12: Efectos del modelo general: totales, directos e indirectos.</i>	77
<i>Gráfico 7: Distribución de efectos totales del modelo general.</i>	78
<i>Gráfico 8: Descomposición de los efectos indirectos del modelo general.</i>	78
<i>Cuadro 13: Cálculo de los efectos del modelo general para casos extremos.</i>	82
<i>Cuadro 14: Efectos según género: totales, directos e indirectos.</i>	84
<i>Gráfico 9: Descomposición de los efectos indirectos según género.</i>	84
<i>Cuadro 15: Efectos según escuela: totales, directos e indirectos.</i>	86
<i>Gráfico 10: Descomposición de los efectos indirectos según sector escuela.</i>	87

<i>Cuadro 16: Efectos según región de residencia: totales, directos e indirectos.</i>	88
<i>Gráfico 11: Descomposición de los efectos indirectos según región.</i>	88
<i>Gráfico 12: Evolución del índice de Gini.</i>	153
<i>Gráfico 13: Distribución del ingreso nacional, por deciles de la población.</i>	154



**FLACSO**  
MEXICO

## **1 INTRODUCCIÓN**

Este documento presenta la tesis que se ha desarrollado en el marco del Programa de Maestría en Ciencias Sociales en la FLACSO México. La investigación se enmarca entre los estudios sobre desigualdad y estratificación social, particularmente entre los análisis que relacionan educación y mercado de trabajo. En particular, tiene por objetivo describir y explicar una de las dimensiones centrales del pasaje de los jóvenes hacia la vida adulta; a saber, la transición entre escuela y trabajo, en base al estudio del caso uruguayo.

Corresponde mencionar que el interés de la autora de este trabajo en la temática no es nuevo. Desde el año 2012 integra el Grupo especializado que se ocupa de la Transición entre Educación y Trabajo (TET) en el Departamento de Sociología de la Universidad de la República del Uruguay. Su componente específico sobre mercado laboral y empleo juvenil se fundamenta en que estudiar las transiciones de la escuela al trabajo requiere describir adecuadamente el camino que siguen las personas cuando dejan el sistema educativo, ya sea luego de haber culminado un ciclo o no. Implica considerar distintos estados y estudiar las probabilidades de los tránsitos entre ellos, en función de características individuales (sexo, edad, clase social de origen), entorno familiar, características del centro educativo y competencias cognitivas, tales como las que evalúa el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante PISA y OCDE, respectivamente).

En este marco, ha desarrollado la monografía final de Licenciatura relacionando la Educación Técnica con el primer empleo y alcanzando hallazgos para el caso uruguayo que merecen complejizarse a partir de estudios que profundicen en la temática de interés.

Por estos motivos, en esta oportunidad el propósito es analizar la transición al empleo en general así como los determinantes de la jerarquía ocupacional alcanzada a los veinticinco años; para el caso de los jóvenes uruguayos, en un estudio con

metodología mixta y con base en el seguimiento de la cohorte educativa evaluada por PISA en 2003.

En tal sentido, el programa PISA se centra en evaluar las oportunidades que los sistemas educativos generan para que niños y adolescentes desarrollen las competencias cognitivas necesarias para vivir eficazmente en una economía globalizada o “sociedad del conocimiento” (PISA/OECD, 2004). Interesa destacar que en tanto sistema de evaluación estandarizado ha sido sumamente cuestionado como inadecuado para nuestros contextos, principalmente desde ciertos sectores académicos y políticos provenientes de países que suelen lograr bajos puntajes.

Sin embargo, los estudios longitudinales de tipo PISA-L validan la pretensión de PISA, además de aportar datos relevantes para el diseño de las políticas educativas. A continuación se presentan particularidades del sistema educativo uruguayo que vale la pena tener en consideración, a los efectos de contextualizar el problema de estudio de la transición escuela-trabajo.

## **1.1 Caracterización del “caso” de estudio**

En el contexto latinoamericano contemporáneo, interesa para el caso uruguayo que las transiciones al empleo presentan una gran heterogeneidad en un conjunto de dimensiones objetivas que se relacionan con la estructura del mercado laboral. No es posible desarrollarlas en extenso en esta oportunidad por lo que corresponde referir al lector a los principales antecedentes en la materia, tal como se hace a continuación.

Destacan entre otros: la protección social del empleo (Fernandez, Cardozo, & Pereda, 2010), la cualificación del trabajo (Fernández & Cardozo, 2011) y la edad del ingreso (Fernández & Bonapelch, 2011).

Esta heterogeneidad está fuertemente asociada a factores clásicos de desigualdad (clase, género), así como también otros menos citados (territorio, raza); con la maternidad temprana como “parteaguas” (Cardozo & Iervolino, 2009) y en el contexto de procesos complejos de transiciones educativas mediadas tanto por la “desafiliación”

(Cardozo, 2009) así como también por el acceso a la Educación Superior (Fernández T. , 2009 a).

En este marco, los sistemas educativos definen las oportunidades ocupacionales al momento de entrar al mercado de trabajo y sus efectos permanecen largamente en el modo cómo las personas ajustan sus calificaciones para las ocupaciones (Fernández T. , 2010b). Por tanto, el capital educativo acumulado es fundamental para entender el proceso en nuestro país (Ciganda, 2008).

Cabe acotar que según De Armas & Retamoso (2010), la posibilidad de hacer la diferencia en términos de movilidad social intergeneracional<sup>1</sup> está dada en el acceso a la Educación Superior, idea fuerza para las políticas de equiparación en la región y para nuestro país desde el fundacional informe de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE, 1965). Sin embargo en el Uruguay, esta dista de ser universal. De hecho, una gran parte de los jóvenes no alcanza a terminar la enseñanza media.

Según Cardozo (2010), abandono escolar es el evento puntual por el cual un sujeto deja de asistir a clases. Trae como consecuencia la reprobación del curso en el cual previamente se había matriculado.

Boado & Fernández (2010) lo explican de dos maneras:

La primera implica un cálculo racional por el cual los individuos perciben que continuar estudiando no les reportaría beneficios suficientes en el mercado laboral.

La segunda, los jóvenes harían subjetivas las determinaciones estructurales; interpretación que ayuda a comprender por qué dejan la escuela los hijos de trabajadores manuales pero es insuficiente para las otras clases sociales. Así, repetición, rezago, ausentismo, abandono y no matriculación, van configurando trayectorias propensas a la deserción.

Fernández et al (2010) prefieren el concepto desafiliación educativa para definir la trayectoria de transición a la adultez que deja al joven en estado de vulnerabilidad

---

<sup>1</sup> Mide el impacto del origen social en la posición actual de los sujetos. La obtención de credenciales educativas mejora las chances de ascender en la escala socio-ocupacional e incide en las posibilidades de moverse (o no) respecto al origen social.

social; caracterizada por el truncamiento de la trayectoria académica en la enseñanza media, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro y el relegamiento a una posición desprotegida. La desafiliación implica dos decisiones consecutivas de no inscripción a la escuela.

La desafiliación educativa constituye el principal problema para cualquier política que se proponga construir igualdad de oportunidades; las escuelas deben actuar previniendo el abandono ante estudiantes en alto riesgo, que si dejan de asistir será más difícil incentivarlos. Intervenciones eficaces son las que logran conjugar coherentemente lo académico con políticas integrales sostenidas en el tiempo (Fernández & Pereda, 2010).

El fenómeno presenta diversas dimensiones: sector institucional, entorno del centro educativo, integración al mercado de trabajo, clase social, edad y género; interactúan desde los niveles macro a micro. La magnitud del problema en nuestro país devela, lamentablemente, el fracaso sucesivo de las reformas.

No obstante, Cardozo (2008) muestra que se ha avanzado en la cobertura de educación inicial y la universalización de primaria con políticas como Escuelas de Tiempo Completo (TC) y Programa Maestros Comunitarios (PMC). Sin embargo, sigue siendo un problema la repetición en la escuela, que condiciona posteriormente las trayectorias educativas (Filgueira, Rodríguez, & Fuentes, 2006).

Según estimaciones para la cohorte educativa PISA 2003, población objeto de esta tesis, a los quince años la cuarta parte de los adolescentes no asisten a la escuela. Cinco años después, la desafiliación afecta a la mitad de los jóvenes de veinte años (Fernández T. , 2009a).

Además, completan bachillerato solamente uno de cada tres, y este logro se reparte de forma desigual entre clases sociales, géneros, razas y regiones (De Armas & Retamoso, 2010). Aunque las escuelas también inciden en los resultados (Fernández T. , 2009). Dicha influencia, entre otras, operaría aún más para la deserción de la Educación Superior, donde la desigualdad social habría seleccionado a sus estudiantes previamente, obligando así a complejizar el análisis causal (Boado M. , 2010).



Asumida la situación como emergencia por parte de las autoridades, se han ido implementando diversas acciones tendientes a desincentivar el abandono de la escuela tomando en cuenta las características de los alumnos. Las políticas de inclusión educativa son programas innovadores cuya finalidad abre dos grandes grupos, las tendientes a fortalecer el vínculo con la escuela y prevenir el abandono y las orientadas a revincular a los ya desafiliados (Fernández & Pereda, 2010).

Estos programas implican prácticas diversas con diseños variados en cada nivel, mediante la implementación de un repertorio de políticas integrales y articuladas con la red de asistencia social. En Uruguay, se asocian desde 2005 con programas focalizados de transferencias condicionadas como son El Plan de Atención a la Emergencia Social (PANES), Asignaciones Familiares y el Plan de Equidad.

Cabe contextualizar el período nombrando el debate educativo nacional, el gran incremento del gasto en educación, la aprobación de la Ley General N° 18.437 y la implementación de programas con fundamentos inclusivos como el Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos y el Plan Ceibal.

También destacan acciones concretas como el Espacio Pedagógico Inclusor (EPI) del Plan 2006 y todo lo que el Ministerio de Educación y Cultura llama “políticas específicas con impacto educativo” (MEC, 2012) que es posible dividir en dos grupos: programas orientados a desincentivar el abandono, fundamentalmente en el Ciclo Básico (MEC, 2013) y los de reingreso o segunda oportunidad<sup>2</sup>.

Respecto al sistema educativo corresponde señalar que el término Educación Media se utilizó históricamente como igual a la Secundaria General definiendo la Educación Técnica como un “second chance system” para fracasados de la Media General. La fuerte inercia institucional en materia curricular, se confirma con la Reformulación 2006 de Secundaria, cuando a la Universidad del Trabajo del Uruguay

---

<sup>2</sup> Lo constituyen para Secundaria el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Ciclo Básico Nocturno Plan 2009. Para UTU destaca la Formación Profesional Básica (FPB) Plan 2007. En la enseñanza media superior aparece la Reformulación de los Bachilleratos Diversificados de 2009, Uruguay Estudia (PUE) y Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), por mencionar algunos.

del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), en adelante UTU, no le dan nuevo Plan de Estudios (Fernández T. , 2010a).

El autor sostiene que este encadenamiento de normas desde los orígenes de cada institución explica distintas capacidades para adoptar modelos pedagógicos alternativos y establece mayores niveles de coordinación territorial para UTU, que cuenta con una mayor flexibilidad.

Además, afirma que dicha especialización pone a los estudios técnicos en mejor posición para el desarrollo de políticas de inclusión con modelos que se aparten del estilo pedagógico tradicional, en el cual fracasaron, para adaptarlos al perfil socioeducativo de la población objetivo (Fernández T. , 2010a).

Únicamente FPB y Acreditación de saberes por experiencias de vida (ambos de UTU) lograron innovar (Fernández & Alonso, 2012); y sólo las pasantías de UTU se orientan a proteger la transición al mercado laboral asegurando una inserción mínimamente satisfactoria.

A pesar de lo dicho, las políticas de inclusión educativa tienen sentido en tanto se dirigen a una proporción relativamente reducida de adolescentes que presentan dificultades en el sistema tradicional (Cardozo, 2008).

Se desprende de lo expuesto, que la gravedad del problema de abandono y desafiliación así como la elevada presencia de parches, no hacen más que dar cuenta de la ineficiencia del sistema educativo en general y de la Enseñanza Media en particular como incentivo para que nuestros jóvenes estudien (Fernández et al, 2010).

Las mencionadas acciones parecen así necesarias, pero aún insuficientes.

A esto se suma la dificultad de evaluar estas políticas, por sus diseños y complejidad institucional.

Por los mencionados motivos, aportar información mediante estudios que reconstruyen y asocian las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes uruguayos constituyen un importante insumo para la elaboración de diagnósticos para la toma de decisiones.

## **1.2 Objetivos de la investigación**

En este marco, esta investigación reconstruye las trayectorias ocupacionales tempranas de los jóvenes, concebidas como la secuencia de empleos principales que transitaron entre los veinte y los veinticinco años de edad.

Al mismo tiempo, analiza las características que asumen las primeras historias laborales, en función de: trayectorias educativas, habilidades y características individuales tales como género y origen socioeconómico.

Además, mide el impacto, neto de otros factores, de las competencias académicas habidas por los jóvenes a sus quince años de edad, con el fin de dar cuenta en qué medida inciden en la jerarquía ocupacional del empleo al que acceden diez años después, a los veinticinco años.

Por último, pone de manifiesto cómo operan los diversos determinantes en las transiciones al empleo a efectos de evidenciar cómo se configura el mecanismo por el cual inciden el origen socioeconómico, el género, la educación y las habilidades.

Cabe adelantar que cada uno de los mencionados objetivos es desarrollado en un capítulo específico de esta tesis. Así, los estadísticos descriptivos reconstruyen las trayectorias, el análisis cualitativo las caracteriza y el cuantitativo explica en qué medida incide el set de determinantes considerados y específicamente cuánto y cómo impactan las habilidades.

## **1.3 Estructura general de la tesis**

La estructura general de este trabajo se organiza en: planteamiento del problema de investigación, exposición del marco teórico, desarrollo de la estrategia metodológica, presentación de estadísticos descriptivos y análisis de la información tanto cuantitativa como cualitativa. Finalmente se presentan las conclusiones. Por último se detalla la bibliografía específicamente referida en los capítulos así como el material complementario. A continuación se expone la delimitación del objeto de estudio.

## 2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los intentos por explicar la relación entre escuela y trabajo tienen gran acumulación en nuestra disciplina, lo cual evidencia la relevancia de la temática.

Las transiciones educación-trabajo adquieren creciente importancia en las sociedades actuales en las que progresivamente el mercado laboral exige mayores niveles de escolaridad, tanto en términos de competencias como de credenciales educativas, con los consecuentes correlatos en la calidad del empleo y los ingresos (Jacinto, 2002), temas muy estudiados para la región latinoamericana (CEPAL, 2000).

Esto impacta diferencialmente en los distintos grupos sociales reservando para los jóvenes una posición particularmente desventajosa (Filgueira & Rama, 1991). Así, el vínculo escuela-trabajo está atravesado por el contexto socioeconómico y la inserción laboral de los jóvenes varía en función de múltiples condicionantes (Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier, 1990). Origen social, sexo y educación inciden de manera diferencial en el tipo de transición al trabajo.

Su importancia radica en que las transiciones a la adultez constituyen momentos privilegiados para observar los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades sociales (Boado & Fernandez, 2010)<sup>3</sup>.

En relación a la transición por la cual los jóvenes pasan a ser adultos, son factores fundamentales el abandono o la culminación de los estudios formales, el ingreso al mercado laboral, la constitución de la familia, y la tenencia de hijos (Filgueira C. , 1998).

Dichos eventos marcan puntos de transición e incluso de ruptura, que el *modelo normativo* establece como trayectoria a partir de la cual se cambian roles propios de la juventud por los esperados para la adultez. Desde la postura más clásica se entendían estos eventos como irreversibles, de tipo institucionalizado y ordenados en una secuencia única, presentando un calendario típico y con carácter universal (Neugarten,

---

<sup>3</sup> Por tal motivo se presenta en el apéndice 10.1 de manera muy sumaria la coyuntura vivía el país cuando los jóvenes de esta cohorte experimentaban sus transiciones al empleo, entre 1999 y 2014.

1973). En oposición a esta visión, antecedentes latinoamericanos han marcado la debilidad de esta mirada sociodemográfica para nuestros contextos, cuyas transiciones lo único que tienen de universal es, precisamente, la heterogeneidad (De Oliveira & Mora, 2009).

Específicamente para el caso uruguayo, establecer la relación entre la salida de la escuela y la entrada al mundo del trabajo de modo lineal parece ser problemático (Cardozo & Iervolino, 2009). Existen recorridos más erráticos que muestran el carácter reversible de estos eventos: un joven puede entrar y salir de su rol de estudiante y de trabajador, generando una variedad de alternativas a las trayectorias (Cardozo, 2012). Los jóvenes no necesariamente dejan de estudiar y después entran a trabajar, existen casos en que para seguir estudiando tienen que conseguir ingresos monetarios, o bien empiezan a trabajar y luego dejan de estudiar e incluso mantienen ambas actividades simultáneamente (Casacuberta & Buchelli, 2010).

A pesar de esto, la entrada al mundo laboral marca el momento a partir del cual se asume un nuevo rol que estructura nuevas experiencias. El período de la juventud comprendido entre los dieciocho y los veinticinco años concentra una gran densidad de eventos demográficos a la vez que contiene las edades clave para la comprensión global de la transición (Neugarten, 1973).

En términos generales, existen dos objetos de estudio más o menos “típicos” para el análisis de las transiciones al empleo: indagar sobre el tipo de primer empleo habido por los jóvenes o bien analizar la secuencia de empleos que conforman la historia laboral más temprana. Esta última opción implica concebir que no es en la primera experiencia laboral donde las trayectorias ocupacionales se diversifican sino hacia los treinta años de edad cuando las brechas entre los diferentes tipos de empleos más se evidencian.

Discutir estas conceptualizaciones aportando nueva evidencia es también propósito de esta tesis, ya que en la encuesta se releva el primer empleo cronológico con una duración mayor a dos meses como el evento que marca la transición. Esta definición presenta, como todas, un carácter arbitrario que debe ponerse a prueba en las concepciones que sobre la transición al empleo arrojen los jóvenes entrevistados, tal como se desarrolla más adelante en el análisis de la información cualitativa.

En este sentido, Saraví (2009) da cuenta para el caso de México que la precarización que parecen sufrir los jóvenes al insertarse al trabajo se va bifurcando hacia los veinticinco años, cuando lo que se observa es la consolidación de la desigualdad social; entre jóvenes cuyas trayectorias truncadas quedan en la precarización y aquellos más favorecidos logran acceder a mejores empleos. El autor sostiene que dichos contrastes y desigualdades se producen de manera ampliada, en un proceso que se extiende a lo largo de la transición escuela-trabajo.

También se retoma la postura de Raffe (2012) quien concibe la transición educación-trabajo como la secuencia de transiciones educativas, del mercado laboral y relacionadas, que tienen lugar entre el último punto significativo de la carrera educativa y el momento en que los jóvenes se establecen, si es que lo hacen, en sus trayectorias ocupacionales, concepto que se suscribe aquí para concebir las transiciones al empleo.

En términos generales, el autor encuentra que: los niveles de participación en la educación aumentan, los jóvenes pierden en el mercado de trabajo a pesar de su mayor calificación, quienes cuentan con estudios superiores mantienen sus ventajas relativas, persisten las desventajas para ciertos grupos sociales (inmigrantes, minorías étnicas, pobres), las mujeres aventajan a los hombres en la educación pero no así en el mercado de trabajo, la selectividad de la educación permanece en los distintos niveles y, finalmente, las transiciones en la actualidad son: más largas, más diferenciadas, menos lineares y menos predecibles (Raffe, 2012). Concluye que *“las políticas deberían prestar más atención a lo que sucede en cada itinerario; por ejemplo: un nivel mínimo de competencias cognitivas básicas y de competencias personales y sociales parece ser fundamental para tener éxito en el mundo laboral”* (Raffe, 2011, p. 1172).

Al respecto, toda la literatura especializada da cuenta de un mercado de trabajo para los jóvenes caracterizado por la precariedad, la informalidad y los bajos ingresos (Saraví, 2009). Como si esto fuera poco, su vulnerabilidad aumenta cuando provienen de un origen socioeconómico deficitario y empeora cuando presentan logros educacionales insuficientes para competir en el mercado laboral (Boado M. , 2008).

De lo anterior se desprende que las estructuras económica y social se constituyen como los principales obstáculos para la incorporación de los jóvenes en empleos no tan

precarios, en la acepción de empleos precarios como aquellos que por sus bajos ingresos dejan a los individuos en una situación de vulnerabilidad tanto social como económica (García, 2011, p. 87).

A modo de ejemplo, Ortiz (2011) analiza para el caso de Chile las diferencias entre ocupados se deben a las preferencias del mercado laboral o a las características individuales. Examina distintos tipos de oficios, hallando que las ocupaciones más calificadas no son necesariamente mejor remuneradas. Al distinguir por sexo observa que la situación ocupacional mejora para los hombres respecto a las mujeres, incluso después de tener en cuenta sus estudios. El autor concluye que, más relevante que la formación del joven, es su voluntad de trabajo y la adopción temprana de una identidad laboral (Ortiz, 2011).

En esta línea, Filmus, Miranda, & Otero (2004) comparan la inserción laboral y educativa posteriores al egreso de la secundaria en Argentina. Encuentran que los jóvenes trabajadores sin estudios superiores, se insertan en empleos precarios con baja o nula calificación. Así, la precarización laboral estaría instalada como modalidad de acceso de los jóvenes en empleos de baja calidad, que demandan mucho pero pagan poco, con jornadas laborales extensas que obstaculizan continuar estudiando, a la vez que dificulta la construcción de trayectorias laborales *calificantes* (Filmus, Miranda, & Otero, 2004).

Sin embargo, los enfoques de capital humano sostienen que quienes cuentan con más años de estudio tienen más chances de acceder a empleos de calidad. Por tal motivo, si bien los jóvenes suelen insertarse en trabajos precarios, contar con credenciales educativas que las empresas valoren debiera mejorar su posición relativa. Entonces, incrementar la dotación de activos con que cuentan los individuos a partir de un mayor acceso a la educación y mejoras en la capacitación para el trabajo; a la vez que implementar políticas que mejoren la calidad de la educación y del empleo, constituyen fundamentos sobre la relevancia de este estudio.

Así, se considera que la educación se constituye en la mejor posibilidad para avanzar hacia la disminución de la desigualdad social. Lograr que todos accedan a los

niveles más altos y mejorar su calidad es tarea prioritaria para disminuir la desigualdad e igualar oportunidades (Tilly, 2000).

Por fin, importa analizar de qué manera impactan las competencias de los jóvenes en el tipo de primera historia laboral que transitan, ya que su puntaje en PISA constituye una información de sus habilidades no conocida por las empresas al momento de decidir su contratación. Además, es un factor poco estudiado y difícil de medir, que muestra incidencia en el fenómeno de interés a la vez que provee información novedosa para discutir con los principales enfoques teóricos existentes.

El interés de medir la incidencia de las competencias académicas en la primera historia laboral tiene por fundamento el reciente hallazgo de (Boado, Fernández, & Menese, 2014) cuyos resultados muestran un efecto estadísticamente significativo de los puntajes obtenidos en PISA a los quince años en los salarios que alcanzan diez años después: quienes obtuvieron puntajes por encima del umbral de alfabetismo de acuerdo a PISA, tienen en promedio mayores ingresos. Incluso aplicando controles de género, nivel educativo, experiencia laboral, lugar de residencia, tipo de empleo y hogar de origen.

Es sabido que para comprender las diferencias en la inserción laboral de las personas, la educación, el género y la clase social son dimensiones explicativas clave (Boado M. , 2008). En esta oportunidad se pone el foco en las habilidades, bajo el supuesto de que además de acreditar niveles de escolarización es necesario hacerlo incorporando aprendizajes. Sin embargo, también estos aparecen estratificados socialmente, tal como muestran los descriptivos sobre las habilidades en la sección 5.2.

La importancia de estos fenómenos tiene por sustento razones éticas, políticas, económicas y sociales.

En términos éticos, el hecho de que una gran cantidad de personas no cuenten con condiciones materiales que les permitan llevar una vida digna debiera inquietar tanto a gobernantes como a técnicos. Diversas teorías fundamentan la necesidad de justicia



social, desde la formulación original de Rawls<sup>4</sup> (1996), hasta la concepción de Sen (1999) de la educación como un medio de libertad y expansión de las capacidades humanas<sup>5</sup>.

En el plano económico, la mano de obra es uno de los factores que hacen a la productividad de un país (Dornbusch, Stanley, & Startz, 2009). Así, educar también es capacitar para el trabajo, bajo el supuesto de que trabajadores más educados son más productivos. Una población más calificada junto a la incorporación a la actividad económica de grupos tradicionalmente inactivos (típicamente las mujeres) son requerimientos para alcanzar un crecimiento sostenido de la economía. A su vez, elevar la productividad impacta generando recursos para destinar a políticas sociales en general y laborales en particular (Bértola & Ocampo, 2010).

En tal sentido, el papel que juega la educación en la sociedad y las definiciones de políticas educativas tienen que ver con la inclusión. La mayoría de las personas viven de un empleo y una de las herramientas con que cuentan para competir en el mundo del trabajo es su educación. Así, elevar el nivel educativo de las personas, es avanzar hacia la igualdad de oportunidades cuando se orienta a sujetos con peores condiciones de partida (Cinve, 2008), dado que la educación aparece como un requisito necesario, aunque no suficiente, para acceder a un empleo de calidad.

Respecto al ámbito político, una sociedad desigual en la cual existen desajustes entre las expectativas de los individuos y el acervo de oportunidades efectivamente disponibles es potencialmente conflictiva. La importancia del problema en la sociedad uruguaya remite a indagar en torno a su integración (Kaztman, 1996). A tales efectos, el autor concibe la marginalidad como un problema que surge ante las dificultades que

---

<sup>4</sup> La sociedad es justa cuando la manera en que se asignan derechos y deberes es equitativa y no existen diferentes condiciones sociales ni oportunidades económicas entre quienes la integran: justa igualdad de oportunidades y máximo beneficio de los integrantes de la sociedad menos privilegiados (Rawls, 1996, p. 31).

<sup>5</sup> Así, su coartación también limita los modos en que los individuos pueden participar en la vida económica, social y política. El autor sostiene que “La capacidad es la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de estilos de vida. Este enfoque de capacidades se centra en las funciones realizadas, lo que una persona es capaz de hacer realmente, y en el conjunto de capacidades de las opciones que tiene, sus oportunidades reales” (Sen, 1999, p. 100).

enfrentan las familias de recursos escasos para proveer activos a sus niños y adolescentes, que les permitan formar capacidades para hacer uso de la estructura de oportunidades existentes en la sociedad. Concluye que la segmentación social forma fronteras sociales que disminuyen las oportunidades de interacción entre personas de origen socioeconómico distinto y este proceso debilita la cohesión social, provocando segregación residencial y segmentación educacional.

De lo expuesto se desprende la importancia de aportar a la acumulación académica existente sobre los problemas vinculados a la juventud, la educación y el trabajo en la región. A su vez, esta tesis aprovecha y potencia información empírica disponible al tiempo que genera nueva evidencia y resultados relevantes para la definición de políticas educativas y laborales así como para una valoración más informada de las políticas públicas correspondientes.

En definitiva, el aporte de este trabajo radica en que permite observar las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hasta los veinticinco años, para evaluar sus transiciones al empleo dado el efecto de variables tales como sexo u origen socioeconómico y particularmente asociar sus trayectorias con la medida de competencias habidas a la edad de quince años y evaluadas por PISA en 2003.

### **3 DISCUSIÓN TEÓRICA Y PERSPECTIVAS EMPÍRICAS**

Comprender todo problema social requiere la construcción de un marco de referencia que retome aquellos aspectos de las teorías que más se adecúen a los propósitos del estudio.

Por tal motivo, este capítulo expone los principales abordajes de la transición escuela-trabajo así como algunas de las investigaciones relevantes a los efectos de la conceptualización de la propia. Cabe advertir que en aras de preservar la brevedad se presentan únicamente aquellos elementos de particular importancia para la concepción del problema de interés de esta tesis, omitiendo aportes sustantivos de los autores.

La literatura especializada se centra en explicar por qué los jóvenes tienen dificultades cuando entran al mercado laboral. En su mayoría, relacionan los efectos de la educación sobre el empleo para distintos contextos con el propósito de medir cuánto y cómo impactan los diferentes determinantes en la transición escuela-trabajo.

Las distintas posturas hacen hincapié en diversos factores y difieren en el actor en que centran su explicación, tal como se observa de la exposición que sigue. Los estudios más reconocidos comparan países mediante análisis multivariados de datos levantados en encuestas de corte longitudinal, para dar cuenta de la diversidad de trayectorias.

#### **3.1 Enfoques del capital humano**

Desde el punto de vista de los jóvenes, la teoría del capital humano, supone cierto cálculo racional de los individuos en la toma de decisiones. Los individuos buscan maximizar la obtención de ciertos beneficios de manera óptima, enfrentando los menores costos posibles. Las habilidades y competencias son su capacidad productiva, en la cual invierten esfuerzo mediante la educación, procurando incrementar el stock de

capital humano, que tendría un retorno probable en ganancias salariales futuras (Becker, 1975).

Entonces, desde el enfoque de capital humano se sostiene que a mayor educación debieran obtenerse mejores empleos.

En relación al papel que juega la educación en las trayectorias de los jóvenes, el nivel educativo alcanzado, constituye la variable de mayor peso a la hora de definir los procesos de transición. En este sentido, la educación es el recurso principal que poseen los jóvenes al momento de ingresar al mercado laboral, para poder competir por contratos adecuados de trabajo y satisfacer sus aspiraciones ocupacionales. Provee capacidades productivas a los jóvenes y señales de las mismas a los potenciales empleadores (Gangl, 2000).

El autor plantea que las empresas seleccionan a los jóvenes en función de la estimación de los costos de entrenamiento para el puesto de trabajo que traigan aparejados. Por lo tanto, la probabilidad de ser (o no) contratado se relaciona directamente con la formación, en un modelo de libre mercado donde los más valiosos (en términos de mayor acumulación de capital humano, resultante de su educación así como su experiencia laboral) son mejor recompensados.

Gangl sostiene que el nivel educativo alcanzado genera grandes diferencias en el ingreso al mercado de trabajo. Los jóvenes más calificados disminuyen el riesgo de caer en el desempleo y aumentan las chances de obtener ocupaciones más calificadas. Esto es más fuerte para aquellos con formación técnico-profesional que además realizan pasantías.

El autor recorre distintos modelos explicativos para concluir que los diferentes arreglos institucionales pautan las transiciones de quienes ingresan a los mercados laborales, en torno a dos ejes: la flexibilidad de las calificaciones y la contractual-salarial. Los países con sistemas altamente regulados e instituciones de formación técnico profesional fuertes son los que mejores condiciones tienen para recibir a los jóvenes en el mercado laboral, dado que valoran su formación más que su experiencia (Gangl, 2001)

### **3.2 La agencia desde el paradigma del curso de vida**

Desde el paradigma del *curso de vida* se articula cómo en las etapas de transición se activan los mecanismos de reproducción de oportunidades y riesgos sociales (Elder G., 1998). Gran parte de los estudios de tipo longitudinal tiene por sustento esta orientación teórico-metodológica dado que permite articulaciones entre estructura social y biografías individuales, niveles macro y micro, determinación social y agencia (Elder, Johnson, & Crosnoe, 2003). Este abordaje parte del supuesto de que las trayectorias tienen un componente “social” configurado por la herencia y la reproducción a la vez que un componente de “agencia” donde los individuos toman decisiones, se prueban a sí mismos y corrigen el rumbo de sus trayectorias, siempre en el marco de las restricciones estructurales (Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe, 2004); configurando la orientación global elegida aquí para concebir a las transiciones.

Clausen (1991) parte del paradigma del curso de vida poniendo el énfasis en la capacidad de agencia de los individuos más que en las limitantes estructurales. El autor concluye que las habilidades con que los jóvenes cuentan dependen de su origen familiar tanto en relación a cuestiones estructurales de contexto socioeconómico como debido al proceso de socialización vivido respecto a sus padres. Al mismo tiempo, muestra otras influencias del contexto así como atributos individuales y el coeficiente intelectual de cada adolescente. En tal sentido, el autor rescata la incidencia de la agencia de las personas en tanto forjadoras de su propio destino. Sin por esto desconocer las determinantes de contexto ni tampoco la estructura social.

Su explicación interesa particularmente en el mecanismo por el cual las competencias inciden en la autoconfianza que a su vez determina la mayor probabilidad de alcanzar los objetivos que las personas se proponen, a partir de un análisis de las alternativas disponibles mejor sustentado. Interesa esta perspectiva teórica en particular para en adelante distinguir entre educación y competencias ya que el autor considera a estas últimas, medidas a edades tempranas, en tanto un buen predictor de su éxito futuro (Clausen, 1991).

Clausen supone que los adolescentes competentes valoran de más acertada manera las opciones disponibles y toman mejores decisiones con lo cual aumentan significativamente sus chances de tener éxito en tres esferas: la educación, el trabajo y la pareja.

Estos hallazgos presentan diferencias importantes entre hombres y mujeres. No obstante, es posible suponer una disminución de estas diferencias, ya que la cohorte analizada por Clausen vivió la transición a la adultez hace alrededor de medio siglo.

Ahora bien, para el autor “competencias” implica habilidades, conocimiento y control para lo cual denomina “*plantful competentes*”, que supone autoestima, conocimiento para interactuar positivamente, seguridad, productividad y efectiva utilización de la inteligencia.

Al respecto corresponde mencionar que si bien la medida de competencias que provee PISA no puede dar cuenta de todos estos aspectos, se considera aquí como un buen indicador que permite testear la teoría.

Cobran entonces particular relevancia los proyectos PISA-L comenzados en Canadá y Australia (YITS en base a PISA 2000 y LSAY en base a PISA 2003, respectivamente), países que lideraron el movimiento para introducir un componente longitudinal que permita evaluar el impacto que tienen las competencias en las trayectorias educativas y laborales posteriores. Se desarrollaron además en Dinamarca (PISA-L en base a PISA 2000), Suiza (TREE en base a PISA 2000), República Checa (en base a PISA 2003) y Uruguay (PISA-L en base a PISA 2003, 2006 y 2009).

Todos los PISA-L han constatado la fuerte incidencia que tienen las competencias cognitivas desarrolladas hasta los quince años, en el acceso y el tiempo que demanda la acreditación de la Educación Media Superior y Superior así como en la integración al mercado de trabajo. Este es un aporte específico de los proyectos longitudinales que se articulan con evaluaciones de aprendizajes y contribuyen a resaltar el papel fundamental que tiene la estructura de oportunidades educativas en la nueva generación. Además, los PISA-L han permitido refinar la comprensión de los mecanismos de reproducción intergeneracional de la desigualdad social originada en la clase social de los padres, por la vía de las elecciones que sus hijos hacen en la

educación y en el trabajo. Esto ha revalorizado las teorías sobre las clases sociales y sobre la reproducción pero en una clave no mecanicista que involucra la racionalidad de los actores (Bershty, 2008; Knighton & Bussière, 2006; Marks, 2005; Blanco, Solís, & Fernández, 2010).

Por último, cabe retomar el novedoso análisis sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes uruguayos, donde Boado y Fernández (2010) encuestan a través de un estudio longitudinal en 2007 a una sub-muestra de los evaluados por PISA 2003. Como todos los PISA-L, este permite relacionar las medidas estandarizadas de competencias de aprendizaje de los sujetos a los quince años, con los eventos posteriores.

Además de los hallazgos ya mencionados, los autores encuentran que si las empresas tipifican las credenciales educativas según su emisor, las consecuencias sobre la estructura de oportunidades para egresados de los distintos sectores institucionales son terribles. En tal sentido, se asocia la Educación Técnica a un estatus medio y bajo, que varía según nivel y área de especialización mientras que los Bachilleratos Diversificados presentan alto prestigio, ligado a sus orígenes universitarios y su función propedéutico academicista (Boado & Fernandez, 2010).

Entonces, corresponde señalar a este estudio como el principal antecedente del que en esta oportunidad se desarrolla dado que esta misma cohorte de jóvenes ha sido encuestada nuevamente en el año 2012, desde el mismo grupo de investigación. Y, tal como se menciona arriba, analizar su transición al empleo constituye el objeto de esta tesis; para lo cual se cuenta con la nueva información levantada para los años transcurridos desde el año 2008.

### **3.3 La segmentación de los mercados laborales**

El enfoque de los mercados duales de trabajo surge como alternativa a la visión economicista neoclásica (Caicedo 2010: 107). Sostienen que *“las formas y normas de*

*capacitación, reclutamiento, asignación y remuneración no se rigen por la simple lógica de competencia y de mercado” (Pries, 2000: 514).*

Esta teoría sostiene que el mercado laboral está fuertemente estratificado en dos segmentos. Los empleos del sector primario, intensivo en capital, ofrecen sueldos altos, buenas condiciones de trabajo, seguridad laboral y posibilidades de ascenso. Mientras que los del secundario, intensivo en trabajo, carecen de estos atributos y los trabajadores cuentan con empleos menos estables, baja calificación y sin garantías laborales. Las empresas son indiferentes ante las habilidades de los jóvenes, por lo cual sus competencias no generan ventaja alguna para conseguir mejores trabajos ni mayores salarios (Mazzei et al, 2000: 20).

La teoría sostiene que la naturaleza del mercado laboral segmentado perpetúa el sistema inequitativo del credencialismo diferenciando el perfil de los jóvenes; los universitarios serían contratados con base en su autonomía para la toma de decisiones mientras los no universitarios debido a sus hábitos de obediencia ante las normas; esfuerzo, conducta, asistencia y puntualidad. El efecto entonces no estaría en encontrar a los individuos con mejores habilidades sino en mantener el avance social en manos de aquellos que tienen algo de poder. (Kohn & Schooler 1983; Bowles & Gintis 1976 en: (Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier, 1990)

Entonces, ciertas escuelas, determinadas carreras y algunos títulos indicarían menor prestigio que otras reservando para sus egresados y estudiantes empleos en el sector secundario del mercado laboral. A su vez, mujeres, minorías raciales o étnicas y jóvenes no universitarios estarían limitados a emplearse en el sector secundario, del cual una vez dentro es difícil escapar.

En este marco, para entender a los jóvenes uruguayos y al proceso de transición el pionero estudio de Filgueira & Rama (1991) es un antecedente imprescindible. Sostienen que el mercado no reconoce las calificaciones que la escuela provee. Los conocimientos que esta imparte no se corresponden con las demandas del mercado laboral y, las credenciales que ofrece no son valoradas por las empresas. A partir de la equiparación entre la Educación Técnica y la general en los `90, los jóvenes ya no tienen la opción de buscar una formación adecuada para el trabajo, a la vez que la Educación



Media provee contenidos inespecíficos y poco instrumentales. Entonces, los grupos sociales con urgencias económicas no pueden esperar diez años de formación para iniciar una actividad laboral y abandonan sus estudios para emplearse en un mercado de trabajo que incrementó la participación de las actividades manuales, valorizó la capacitación laboral y aumentó los salarios del sector industrial privado.

Los autores también observan diferencias en la primera inserción laboral. Los hombres tienden a ocuparse antes y en mayor proporción que las mujeres. El hogar de origen opera en la reproducción de las inequidades sociales. La edad del primer empleo se ordena según el nivel educativo alcanzado. El sistema educativo se orienta mayormente hacia aquellos que continúan Educación Superior y deja huérfanos a los jóvenes en la capacitación para el empleo. Su incorporación se da en empleos precarios, poco calificados, con menor protección social, baja estabilidad y escasas oportunidades de capacitación; empeorando para las mujeres y los jóvenes de baja educación (Filgueira & Rama, 1991).

### **3.4 Teoría de las señales**

Desde la visión de las empresas, la teoría de las señales sostiene que son indiferentes a las calificaciones de los individuos. Les preocupa obtener información adecuada para seleccionar entre quienes aplican a un trabajo, con el menor costo posible. Las empresas consideran a los jóvenes poco fiables y encuentran en la edad una señal útil, fácil de obtener, que permite predecir responsabilidad y estabilidad sin costo alguno. La teoría de la señalización plantea que los empleadores valoran las credenciales educativas en tanto que símbolos de atributos valiosos para el empleo y no como certificaciones de las capacidades productivas (Spence, 1973).

Desde este enfoque, se concibe que las empresas no reconocen las credenciales como señales de capital humano, sino como símbolos de estatus (Collins, 1989). Así, los empleadores no buscarían calificaciones ocupacionales específicas, sino competencias generales en lectoescritura y matemática en jóvenes dispuestos a seguir las reglas,

trabajar duro, ser puntuales y responsables en su asistencia, con gran capacidad de aprender. Corresponde señalar que aquí se simplifica el modelo conceptual al máximo, ya que desde este enfoque se plantean marcadas diferencias tanto a la interna de los sectores como por tipo y nivel de las ocupaciones.

Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier (1990) extienden este enfoque para explicar las señales pero no desde el punto de vista de las empresas sino las que usan los jóvenes. Es decir, se enfrentan a dificultades para fijar sus objetivos y calcular recompensas al percibir que el esfuerzo en la escuela no es reconocido y nada los ayuda a decidir en qué áreas entrenarse. La decisión de abandono previo a la titulación estaría asociada a una creencia (realista o no) por parte de los jóvenes, de que el mercado de trabajo no valora las credenciales educativas lo suficiente como para seguir esforzándose.

### **3.5 Redes de apoyo como capital social**

Ahora bien, la falla puede darse no en los actores sino en el flujo de información entre ellos. Así, la teoría de las redes sostiene que el desempeño educativo no es señal suficiente de las competencias laborales, ya que además de ser predictiva y de bajo costo, la información debe ser comprensible y confiable (Granovetter, 1974).

Entonces, los problemas de acceso al empleo están dados en que los jóvenes no tienen lazos con las empresas. Las condiciones sociales hacen efectiva la comunicación cuando está integrada en una estructura de vínculos institucionales para las transacciones, con relaciones interdependientes de largo plazo que desalientan malas pasadas. Disminuye así el costo del intercambio ya que las personas invierten grandes sacrificios para mantener esta historia de confiabilidad construida. Las conexiones proveen de información y acceso diferencial a oportunidades para los sujetos por tanto estas redes se constituyen en contactos para ingresar al mercado laboral en mejores condiciones (Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier, 1990).

Cuando no hay regulación del intercambio, como en el caso uruguayo, la incidencia de las escuelas no es clara, los arreglos son informales, sin garantías para las partes ni transparencia en las reglas. Mientras provee incentivos a las escuelas para mejorar su promedio de logros, no brinda señales claras a los estudiantes para hacer lo propio, como haría un sistema de redes institucionalizado, donde la educación lucharía por satisfacer a las empresas y los mejores alumnos serían derivados hacia los mejores empleos (Fernández, Bonapelch, & Anfitti, 2013).

### **3.6 Abordajes reproductivistas**

Los enfoques reproductivistas consideran como principal factor explicativo a la clase social, dado que la familia provee el capital que determinará en última instancia la posición socio-ocupacional de destino. Así, la posición social de origen determina en buena medida las posibilidades que un joven tendrá a lo largo de su vida. No solamente a partir del capital económico y social, sino también porque las clases favorecidas poseen el capital cultural que les asegura una posición ventajosa en su pasaje por la escuela (Bourdieu & Passeron, 1964); desde este enfoque se sostiene que la escuela prepara los estudiantes para carreras similares a las de sus padres, recreando y legitimando la desigualdad.

Así, ven a la educación como creadora de oportunidades diferenciales que segregan a los grupos sociales más subordinados y favorece una reproducción inequitativa incluso anterior al ingreso al mercado laboral. Sostienen que una disminución de la brecha educativa no necesariamente se traslada en equidad ocupacional ni de ingresos. En este sentido, la perspectiva reproductivista postula que las escuelas consagran capitales que los más aventajados poseen por su origen familiar, proveedor del capital (social, económico y cultural) que la escuela reconoce y premia. Entonces, la estructura social determina las posiciones y es prácticamente imposible la movilidad social ascendente.

Desde la postura reproductivista, se mide el impacto diferencial de la enseñanza cursada según la estratificación social, la reproducción institucional y las consecuencias para las trayectorias educativas y laborales posteriores (Ainsworth & Roscigno, 2005). Entonces, la desigualdad atraviesa sexo, raza, religión y edad, pero lo determinante es la clase social de origen. Así, las perspectivas reproductivistas ven a la educación como creadora de oportunidades diferenciales que segregan a los grupos sociales más subordinados y favorece una reproducción inequitativa incluso anterior al ingreso al mercado laboral.

### **3.7 La estratificación social**

La clásica investigación de Blau & Duncan (1967) constituye el marco analítico principal de esta tesis. Los autores realizaron un estudio pionero sobre el proceso de estratificación educativa y ocupacional de los hombres estadounidenses mediante *path analysis*, mismo que se utiliza para los análisis de tipo cuantitativo que se realizan en el capítulo seis.

Así, “*en su análisis del proceso de estratificación social, Blau y Duncan establecieron las bases de un modelo que postulaba una cadena causal entre los orígenes socioeconómicos familiares, el logro educativo, la inserción ocupacional inicial, y los logros ocupacionales posteriores en el curso de vida*” (Blanco, Solís, & Robles, 2014, p. 108).

A continuación se exponen sumariamente sus conclusiones principales.

Los autores concluyen que el estatus del padre está altamente correlacionado con el del hijo y la educación juega un rol fundamental en la perpetuación de las posiciones familiares. Sin embargo, la correlación intergeneracional entre movilidad ocupacional y educacional no presenta elementos suficientes para dar cuenta del proceso de estratificación. A modo de ejemplo, un padre con baja educación puede alcanzar una ocupación alta que le permita brindar a su hijo mejor educación incrementando así su posición ocupacional. En este sentido cuanto más alto es el estatus de un padre, menor es

la posibilidad de movilidad ascendente del hijo. Ahora bien, el status ocupacional que se alcanza está fuertemente influenciado por el habido anteriormente, motivo por el cual consideran en sus análisis el estatus de origen en tanto que uno de múltiples determinantes de la posición de destino (Blau & Duncan, 1967, pp. 190-196).

En trabajos posteriores, se mejora el modelo del “*status attainment*” a partir de la llamada *variación de Wisconsin* que explicaba una mayor proporción de la varianza del logro ocupacional. Destaca entre estas investigaciones el trabajo que provee datos sobre el estatus socioeconómico familiar, proporciona medidas de inteligencia e informa sobre las aspiraciones así como las trayectorias a partir de un estudio longitudinal con tres mediciones (Sewell, Haller, & Portes, 1969).

Si bien los estudios sobre la estratificación social han avanzado y se han complejizado en las últimas décadas, las principales variables consideradas en estos modelos se remontan a estos dos estudios pioneros. Están dadas por: habilidad mental, rendimientos académicos, logros educacionales y ocupacionales, aspiraciones y estatus socioeconómico. Este último combina: nivel educativo de padre y madre, ocupación del padre y promedio de renta familiar.

Corresponde adelantar que de lo expuesto se desprende el modelo conceptual definido para este trabajo, tal como se detalla en el capítulo metodológico.

Configura un antecedente fundamental para este análisis el estudio de Solís (2012) respecto a la salida de la escuela y el ingreso al trabajo para los jóvenes de la ciudad de México. En dicho trabajo el autor retoma la perspectiva de la estratificación a los efectos de contrastar de qué manera se manifiesta en mayor medida el origen social en las transiciones.

Entre sus resultados principales, el autor destaca la pérdida de importancia de la clase social de origen en la explicación de la clase social de destino, cuando se controla por la educación y el nivel económico. Interesa retomar esta distinción ya que aporta evidencia novedosa para discutir los enfoques más clásicos sobre la movilidad social intergeneracional; a la vez que presenta hallazgos sugerentes para explorar en otros contextos, particularmente para el caso uruguayo (Solís, 2012).

En relación a la movilidad social, el principal autor de referencia para el Uruguay actual es Boado (2008) quien mide el impacto del origen social en la posición actual de los sujetos; a la vez que señala formación educativa y relaciones sociales como contrararas de la movilidad social. Plantea la posición socio-ocupacional como el indicador clave de clase social y supone que el origen determina las primeras ocupaciones estables, encontrando indicadores de movilidad descendente con baja retención del origen.

Concluye que quienes ingresan más temprano al mercado laboral lo hacen sin la preparación educativa adecuada y en peores empleos. El autor encuentra que las desigualdades de género se atenúan con la plena incorporación de la mujer en la Población Económicamente Activa (PEA), y las desigualdades sociales se suavizan en Montevideo respecto al interior. Además, concluye que la educación incide en la transición al trabajo: logros educativos precarios coinciden con inicio temprano de la vida de trabajador, si bien quienes alcanzan los niveles más altos de formación muestran haber experimentado la transición mientras estudiaban, esto ocurre en todos los casos a edades significativamente mayores respecto a los grupos más vulnerables. El tipo de ocupación se vincula con los estudios, ocupaciones iniciales típicamente manuales condicen con la no asistencia al sistema educativo y las no manuales con estudiar y trabajar, simultáneamente (Boado M. , 2008).

En la misma línea, Blanco, Robles & Solís (2014) coordinan un importante estudio sobre trayectorias educativas y laborales en la ciudad de México que se centra en dar cuenta de la desigualdad presente en las mismas desde una perspectiva longitudinal y de tipo retrospectivo. Los autores reportan una fuerte estructuración socioeconómica de los caminos que transitan los jóvenes así como los destinos a los que llegan: junto al origen, el género aparece como la otra variable que estructura la desigualdad.

Concluyen que ni las instituciones vigentes ni las políticas públicas han logrado incidir significativamente para igualar oportunidades, garantizar el acceso a los niveles más altos de la educación así como tampoco mejorar la transición al empleo. En tal sentido, en consonancia con la literatura internacional, *“corroboran el efecto que el origen social tiene sobre todas las transiciones relevantes de las trayectorias juveniles,*

*y sobre las modalidades que toman estas transiciones”* (Blanco, Solís, & Robles, 2014, p. 166).

### **3.8 Modelo conceptual de elecciones educativas**

Las teorías sobre elecciones educacionales derivadas de la perspectiva de la elección racional ofrecen un marco apropiado para articular conceptualmente las oportunidades y restricciones sociales y geográficas con las estrategias y lógicas de decisión individual o familiar, es decir, para predecir cómo distintos grupos sociales reaccionarán ante un incremento de las oportunidades educativas (Breen & Goldthorpe, 1997; Jonsson & Erikson, 2007; Erikson R. , Goldthorpe, Jackson, Yaish, & Cox, 2005).

Las aspiraciones y elecciones educativas son entendidas desde esta perspectiva como un plan racional para la inserción futura en la estratificación social. En su forma más genérica, el modelo conceptual supone que las elecciones educativas son el resultado de la valoración de los beneficios (B) y costos (C) atribuidos a distintas alternativas educativas y de las probabilidades subjetivas de éxito (P) en cada una de ellas. La alternativa básica, en el contexto de esta tesis, es entre estudiar e ingresar al mercado de trabajo, aunque el modelo conceptual puede ampliarse a la consideración de distintas opciones (entre carreras cortas y largas, académicas o técnicas, trabajar a tiempo completo o parcial, etc.).

Los beneficios (B) son todos aquellos retornos monetarios y no monetarios de corto y mediano plazo asociados a la alternativa en cuestión. El beneficio paradigmático viene dado por el acceso a determinadas posiciones ocupacionales o niveles de ingreso asociados a los distintos trayectos y logros educativos. Cada alternativa, a su tiempo, está asociada a un conjunto de costos (C) monetarios directos (pago de matrícula, traslado, alojamiento) e indirectos (postergación del inicio de la carrera ocupacional), así como a un conjunto de costos no monetarios en términos del tiempo y esfuerzos necesarios para completar con éxito cada trayecto. Las probabilidades de éxito (P), en tercer lugar, reflejan las expectativas subjetivas de aprobar/completar el nivel iniciado y

están determinadas por la autovaloración que cada individuo realiza sobre sus propias habilidades en base a su desempeño anterior en el sistema educativo.

El modelo conceptual supone que los beneficios adicionales para quienes fracasan en cualquier alternativa educativa iniciada son nulos ( $B=0$ ), mientras que los costos permanecen fijos en  $C$ ; la utilidad de la alternativa  $i$  viene dada por  $U_i = P_i * B_i - C_i$ . El modelo de elección implica que los beneficios esperados de las distintas alternativas se comparan con sus costos y con las expectativas subjetivas de éxito. Los individuos optarían por aquella alternativa que maximiza la utilidad esperada  $U_i$ .

Como han subrayado Jonsson & Erikson (2007), adicionalmente, la elección está restringida por otras dos condiciones. Primero, se supone que la alternativa  $i$  solo será considerada si forma parte del conjunto de "opciones disponibles". Por ejemplo, hasta recientemente en Uruguay la elección de una orientación en el Bachillerato (científica, humanística, biológica) habilitaba para algunos trayectos terciarios pero, al mismo tiempo, bloqueaba otros. En un escenario de competencia por cupos, un nivel bajo de desempeño podría incidir en el mismo sentido. En el contexto de este proyecto, la lejanía territorial respecto a la localización de la oferta podría considerarse como un caso particular de "opción no disponible", aunque en principio los individuos siempre podrían moverse, con el consecuente aumento en  $C$ .

El mecanismo de "aversión al riesgo", propuesto originalmente por Breen & Goldthorpe (1997), constituiría una segunda restricción. La hipótesis es que cada opción conlleva un riesgo, definido como una función de sus costos y de las expectativas individuales de éxito:  $r_i = (1-P_i)*C_i$ . Se supone que cada individuo define un umbral máximo de riesgo aceptable ( $R$ ) que restringe la elección a aquellas alternativas para las que se cumple que  $r_i \leq R$ .

Este modelo básico de elecciones educacionales predice fuertes diferencias en función del origen social. Primero, debido a los efectos primarios de la estratificación social sobre la habilidad y los resultados académicos (Boudon, 1983), las expectativas subjetivas de éxito ( $P$ ) dependen directamente de los recursos económicos y culturales de las familias de los estudiantes. Este primer mecanismo es perfectamente compatible en sus efectos esperados con las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu &



Passeron, 1997) pero no forma parte, estrictamente, de lo que el modelo racional pretende explicar. Segundo, aunque los costos (C) de cada alternativa son iguales en términos absolutos, en términos relativos son mayores para las familias de menores recursos. Tercero, el máximo nivel de riesgo aceptable (R) depende del origen social, dado que es una función de (P), por lo que R incidirá en el mismo sentido en la asociación entre origen y logro educacional. Cuarto, se asume que los estudiantes (o sus familias) definen un umbral mínimo de logro educativo dado por su posición social de origen (por ejemplo, el máximo nivel alcanzado por sus padres) y que, más allá de ese umbral, la utilidad marginal de avanzar en la educación es decreciente. Dado que los umbrales mínimos de logro son menores para los estudiantes de las clases bajas que para los de las altas y, por tanto, también la utilidad marginal de seguir estudiando en los ciclos superiores, sus expectativas de éxito deberán ser comparativamente mayores para que la alternativa de seguir un año adicional constituya una opción razonable.

A continuación se pasa a sintetizar el modelo conceptual utilizado en esta tesis, con base en las teorías y antecedentes presentados en las secciones arriba.

### **3.9 Un marco analítico ecléctico**

De lo expuesto se desprende que todas las conceptualizaciones presentadas deben tenerse en cuenta para lograr una comprensión cabal de las transiciones al empleo. Motivo por el cual corresponde finalizar este capítulo especificando las implicancias que los enfoques reseñados traen aparejadas a los efectos de esta investigación.

De manera simplificada es posible afirmar que son dos las principales corrientes teóricas que abordan los mecanismos de la relación escuela-trabajo: las teorías del capital humano y los enfoques reproductivistas.

En términos generales, desde los abordajes reproductivistas la posición ocupacional se explicaría fundamentalmente por el origen socioeconómico, lo cual se ve reflejando en la obtención diferencial de credenciales educativas a la vez que en una segmentación del mercado laboral.

Por lo tanto, a jóvenes provenientes de un origen socioeconómico bajo les depararían empleos de baja jerarquía. Y, en contrapartida a los hijos de hogares privilegiados se les reservarían posiciones ocupacionales altas. En el mismo sentido, la segmentación del mercado laboral supone que los jóvenes suelen ingresar al segmento de peores empleos del mundo del trabajo (Miranda, 2006).

En el extremo opuesto, desde las teorías del capital humano se espera que los individuos con mayor nivel educativo accedan a mejores empleos, dado que invertirían en años de estudio que el mercado laboral debiera valorar. A su vez, desde las teorías de la señalización se supone que las credenciales educativas constituyen una información sin costo y muy accesible para las empresas, motivo por el cual debieran considerarlas a la hora de decidir sobre las contrataciones de personal.

Entonces, a todo lo demás constante cabría esperar a mayor escolarización más oportunidades de acceder a empleos de calidad y ocupaciones de la más alta jerarquía. Así, el principal argumento a favor de las teorías del capital humano, está dado en que la principal herramienta con que cuentan los jóvenes para competir en el mundo del trabajo es su educación (Gangl, 2000).

Ahora bien, cuando se parte del enfoque del capital humano se desconoce por completo los determinantes estructurales, ya que la obtención de capital humano de ninguna manera puede considerarse aislada del origen socioeconómico.

En contrapartida, desde la perspectiva reproductivista se concibe a un agente constreñido por completo; así, los “datos” estarían tan cargados desde la estructura social que nada podría hacer el individuo para transformar su suerte.

Surge en este marco una perspectiva más flexible que considera que si bien la estratificación social condiciona las trayectorias, la educación puede mejorar las oportunidades disponibles. En este marco, cuando los jóvenes cuentan con altos niveles de competencias es de esperar que tengan mayores logros educativos que a su vez redundarán en mejores alternativas laborales.

Se desprende de lo anterior que la literatura especializada destaca como principales factores que inciden en la transición al empleo, hasta ahora<sup>6</sup>: origen socioeconómico, género, capital social, competencias, educación y escuela.

Entonces, para entender la incidencia del origen socioeconómico se deben considerar los enfoques reproductivistas y de la estratificación social. El capital social es concebido desde la teoría de las redes. La educación es vista desde las perspectivas del capital humano. Las competencias o habilidades se entienden desde la orientación del curso de vida en la acepción de Clausen (1991) así como desde la concepción de elecciones educativas. Las diferencias entre géneros así como por tipo de escuela se explican a partir de la señalización y del mercado laboral segmentado.

Por lo tanto, en el capítulo metodológico se sistematizan los mencionados conceptos al tiempo que se los operacionaliza en indicadores observables.

### **3.10 Preguntas**

La pregunta principal de esta investigación es ¿en qué medida inciden las competencias con que cuentan los jóvenes en la transición escuela-trabajo, al controlar por los efectos del origen socioeconómico y la educación?

Evidentemente, poder dar de cuenta cómo impactan las competencias en las trayectorias ocupacionales tempranas implica responder también otras interrogantes específicas y subsidiarias a la anterior: ¿Cuáles son las características de las transiciones? ¿Qué tipos de trayectorias hay? ¿Cómo inciden los distintos determinantes? ¿Por qué algunos jóvenes acceden a mejores empleos que otros? ¿Cuánto explican las variables estructurales clásicas: sexo, edad, clase social? ¿De qué manera impacta la educación?

---

<sup>6</sup> Cabe acotar que bien podrían operar variables no conocidas que modifican la relación entre las observables. Evidentemente, no es posible dar cuenta de las mismas en esta propuesta.

### 3.11 Hipótesis

La hipótesis central de este trabajo consiste en que, contar con mayores competencias debiera incrementar las posibilidades de acceder a mejores empleos y alcanzar posiciones ocupacionales de mayor jerarquía, entre jóvenes de características comparables; es decir, provenientes de origen socioeconómico semejante y con similar nivel educativo. Entonces, *ceteris paribus*, se espera que a niveles más altos de competencias (mejores puntajes en PISA) se acceda en mayor medida a ocupaciones de alto estatus, en promedio.

A su vez, es de esperar que entre jóvenes comparables tiendan a permanecer más en el sistema educativo quienes cuenten con mayores competencias. Esta mayor acumulación de educación aumentaría sus opciones en el mercado de trabajo. Así, la escolarización oficiaría como variable mediadora: mayores competencias a los quince años redundan en más permanencia en la educación formal y ambas combinadas, en mejores empleos.

Adicionalmente, es de esperar que quienes alcanzan los niveles de competencias más altos logren insertarse en empleos de calidad, no manuales calificados y alcancen ocupaciones de alto estatus; superando en gran medida las determinaciones sociales de origen. En el extremo opuesto, quienes no alcanzan competencias suficientes para desempeñarse en la “sociedad del conocimiento” estarían sobrerrepresentados en empleos manuales con escasa calificación, de baja calidad y reducido nivel jerárquico en la escala ocupacional.

Finalmente, se sostiene la vigencia de las dos grandes corrientes teóricas aunque en un modo flexible que no las considere mutuamente excluyentes. Es decir, las transiciones al empleo debieran estar pautadas tanto por el origen socioeconómico como por los estudios adquiridos: se espera que aquellos jóvenes provenientes de sectores privilegiados así como quienes cuentan con mayor acumulación de educación, accedan a mejores oportunidades laborales que quienes vienen de hogares menos favorecidos y presentan trayectorias escolares tempranamente truncas, manteniendo todo lo demás constante.

## **4 ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

Este capítulo presenta el diseño definido para esta investigación. Dada la complejidad que conlleva su carácter de estudio mixto se divide la exposición en dos grandes apartados. Primero se desarrolla todo lo referente a las técnicas cuantitativas y posteriormente lo relacionado al abordaje de corte cualitativo.

### **4.1 Diseño del estudio: método mixto**

Analizar la estructura social implica adentrarse en el estudio de realidades por demás complejas. Así, no es suficiente clasificar a los individuos según si son poseedores de medios de producción, tampoco alcanza con ordenarlos por ocupaciones o ingresos. Es necesario incorporar al análisis de la distribución del capital económico otros elementos. Entre otras relaciones, ver cómo juegan: amistades, parejas, grupos, modos de vida, redes, valores. Al mismo tiempo, es imprescindible dar cuenta de las pautas de movilidad social y las trayectorias ocupacionales, a la vez que problematizar en torno a la segmentación educativa.

Con esto se pone de manifiesto, una vez más, la imperiosa necesidad de complementar las técnicas de investigación a efectos de alcanzar una comprensión integral de los fenómenos sociales. Por este motivo el diseño para esta tesis combina técnicas cuantitativas y cualitativas; de manera tal que el acercamiento a un objeto de estudio tan complejo como lo son las transiciones al empleo cuente con un abordaje lo más integral posible.

Utilizar un método mixto del “tercer movimiento metodológico” implica una postura pragmática respecto a los dos paradigmas de la investigación social (Tashakkori & Teddlie, 1998). Así, se prefiere un diseño mixto porque hace posible comprender de mejor manera el problema en cuestión, a partir de la integración de metodologías cuantitativas y cualitativas (Creswell & Plano Clark, 2007).

Entonces, los métodos mixtos combinan las fortalezas del enfoque cuantitativo y el cualitativo y permiten profundizar en los “casos” a la vez que dar mayor sentido a los datos numéricos que al mismo tiempo proveen a estos de un marco de referencia. Particularmente, los análisis estadísticos evidencian los problemas y variables asociadas a las transiciones al empleo al tiempo que de las entrevistas se develan particularidades sobre las mismas desde la visión de los jóvenes.

Mientras los análisis estadísticos proveen los datos necesarios para establecer las relaciones de tipo estructural, la información cualitativa permite indagar mayormente en los aspectos individuales así como las interrelaciones entre ambas esferas. Los datos numéricos dan cuenta de las relaciones macro estructurales al tiempo que la interpretación de las respuestas de los entrevistados permite develar aspectos de la transición al empleo que los cuestionarios de preguntas cerradas no alcanzan a revelar.

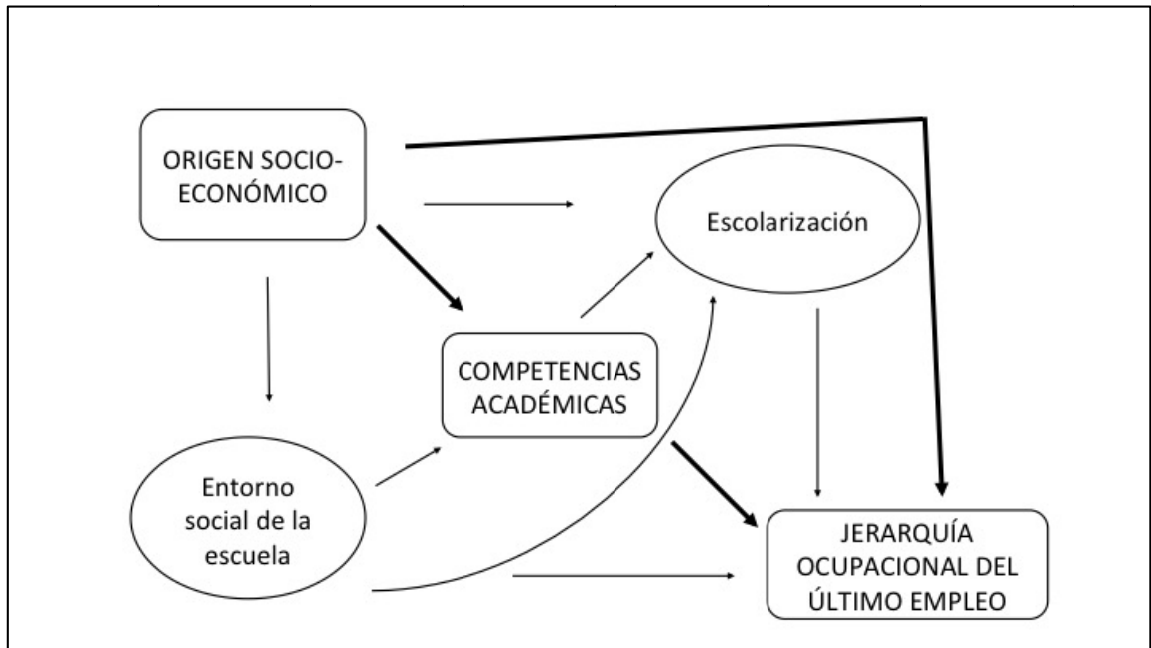
#### **4.2 Un modelo para determinar la posición ocupacional**

Con el objetivo de establecer la relación entre el estatus de la ocupación y sus determinantes, el método elegido es de tipo cuantitativo mediante el procedimiento para analizar los datos de forma multivariada, en función del conjunto de variables explicativas definidas en el modelo analítico que se pasa a desarrollar.

Corresponde adelantar que, en el capítulo cuantitativo se analiza la variable dependiente *jerarquía ocupacional del empleo* en función del conjunto de variables independientes, *competencias* con que cuenta el joven a sus quince años, *estatus económico, social y cultural* de su familia de origen, *entorno social contextual de la escuela* y *años de escolarización alcanzados*.

El diagrama que se presenta a continuación sintetiza cómo se espera que incida cada uno de los mencionados factores en la relación de interés. Posteriormente, en las secciones 4.3 y 4.4 se detallan las definiciones de cada una de las variables consideradas en el modelo analítico.

Diagrama 1: Configuración causal de relaciones entre variables.



Fuente: Elaboración propia.

El diagrama 1 ilustra las relaciones causales hipotetizadas en la sección 3.11. A continuación, se detalla brevemente la implicancia de cada una de ellas.

Los rectángulos contienen las variables principales. A saber, la independiente, *origen socioeconómico*; la dependiente, *jerarquía ocupacional del empleo en 2012* y la mediadora de principal interés: *competencias* (o *habilidades*, indistintamente).

Los círculos contienen aquellos factores intermedios que también componen el mecanismo por el cual el origen socioeconómico influye en la trayectoria educativa y mediante esta, además de directamente, también en la laboral.

Respecto al sentido de las “flechas”, la que indica la relación directa que va desde el origen socioeconómico hacia el empleo muestra que tiene efectos sobre dicha variable dependiente; así como, las que pasan sobre todas las demás independientes muestran presumibles mediaciones, a través de efectos indirectos.

Sin embargo, puede asumirse la existencia de un gran consenso entre los estudios sobre las transiciones en torno al sentido esperado para la relación entre origen socioeconómico y trabajo (Jacinto, 2002; Boado & Fernandez, 2010; Blanco, Solís, &

Robles, 2014). Además, en este caso, la precedencia temporal del origen sobre el destino es condición necesaria y suficiente, para establecer la dirección del impacto causal.

Así, es posible sostener que los ricos tienden a conseguir empleos de mejor calidad y ocupaciones de la más alta jerarquía. Lo que genera polémica es cuál es el mecanismo: si están más educados (capital humano), si tienen mejores contactos (capital social), si cuentan con más recursos en la selección (capital cultural) o alguna de las combinaciones de estos escenarios, entre muchos otros posibles.

El sentido de la relación competencias - educación es más discutible. Posiblemente, se retroalimentan en forma dinámica en una especie de círculo virtuoso. Es decir, las competencias permiten seguir avanzando en la educación, pero al mismo tiempo más y mejor educación debiera desarrollar competencias. Dada la complejidad de esta relación se considera en esta oportunidad a la escolarización posterior a los quince años con el propósito de aislar los efectos de las competencias medidas precisamente en dicho momento.

A continuación se detallan las características de las técnicas utilizadas en los análisis cuantitativos y la información empírica a partir de la cual se contrastará el modelo analítico aquí esquematizado.

#### **4.2.1 Método y datos**

Se utilizan datos secundarios producidos en relevamiento a gran escala con base en muestreo de tipo probabilístico. La información proviene de la Segunda Encuesta de Seguimiento a los Jóvenes Evaluados por PISA en 2003, levantada en el año 2012, bajo la coordinación del Dr. Tabaré Fernández desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

La estrategia seguida para el mismo fue transformar en un panel la muestra nacional que fuera evaluada por el Programa PISA de la OCDE en el mes de agosto de 2003. La Primera Encuesta fue levantada en el año 2007, cuando los jóvenes tenían entre diecinueve y veinte años de edad. La Segunda Encuesta se realizó durante el año 2012,



en adelante PISAL-2012, y es la base de datos que permite alcanzar los objetivos de esta tesis.

Dicho estudio levanta información adecuada que permite comparar las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, a la vez que posibilita dar cuenta de las dimensiones de interés para analizar la primera historia laboral; y medir el papel que juegan las habilidades con que cuentan los jóvenes en las ocupaciones que obtienen. Corresponde mencionar que las principales temáticas que aborda el formulario de la encuesta PISA-L 2012 se presentan de manera resumida en el anexo 2, al final del material complementario.

La naturaleza longitudinal del diseño y de los datos resulta particularmente adecuada a los propósitos de esta investigación porque permite reconstruir trayectorias educativas y laborales, vincularlas entre sí e identificar y secuenciar los eventos de relevancia para estudiar la transición al trabajo.

Así, a partir de dicha información podrán establecerse las relaciones entre las variables de interés que permitan establecer los vínculos entre el ámbito de la educación y el del trabajo alcanzando a inferir las implicancias de tipo causal que configuran el principal objetivo de este trabajo, en su parte cuantitativa.

En particular, es potente para establecer la antecendencia temporal de las causas, especialmente para aquellas variables que pueden cambiar en el tiempo (educación) así como de los efectos (trabajo). Destaca esta fortaleza en términos de la validez interna de este diseño, dado que estas posibilidades no estarían dadas por una encuesta de corte transversal.

Estrictamente, el estudio permite reconstruir las trayectorias hasta los veinticinco años. Este período permite dar cuenta cabal de las transiciones de los jóvenes uruguayos, dado que en el límite superior, la mayoría ya ha consolidado el tránsito a la vida laboral (Bucheli, 2006). Corresponde acotar al respecto que si bien es altamente probable que al fin de la ventana de observación, una proporción importante de las mujeres no haya experimentado la transición al empleo (productivo y remunerado) por fuera del ámbito doméstico, los cálculos propios con base en el PISA-L 2012 arrojan que el 97% de los jóvenes encuestados había tenido al menos un empleo a la edad de veinticinco años.

#### ***4.2.2 Población, universo y muestra de la encuesta***

La unidad de análisis son individuos. A saber, una submuestra aleatoria representativa de la cohorte de jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003. Entonces, el panel es representativo del conjunto de la población del país que en 2003 tenía quince años y estaba escolarizada.

El universo al cual pretende hacerse inferencias es la cohorte educativa nacida entre abril de 1987 y marzo de 1988 inclusive; que en julio de 2003 estaba escolarizada al momento en que se aplicó la evaluación. Cabe señalar que esto genera un truncamiento en la muestra: los jóvenes que al momento de la prueba no asistían a un centro educativo no fueron considerados como parte del marco. Se estima su magnitud en 21%, según datos del Instituto Nacional de Estadística (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

La muestra diseñada para el PISA-L 2012 es aleatoria. Está estratificada explícitamente por niveles de competencia matemática agrupados en tres estratos; explícitamente por niveles de competencia matemática, con una afijación no proporcional y censa al estrato 1 (niveles de competencia 4,5 y 6, detallados en anexo 1).

Se han definido para la encuesta tres estratos para clasificar y ordenar los niveles de competencias académicas. El estrato 1 de la muestra tiene carácter censal: está integrado por todos los jóvenes uruguayos que de acuerdo con la evaluación de PISA 2003 puntuaron en los niveles 4, 5 o 6 de competencia matemática. El estrato 2 se conforma por quienes alcanzaron los niveles 2 y 3 de competencia, esto es una primera suficiencia en materia de alfabetización matemática. El estrato 3 se compuso por los jóvenes que no alcanzaron el nivel 2, esto es niveles 1 y 0, y que por lo tanto, no desarrollaron durante la etapa de escolarización obligatoria, una competencia matemática básica para integrarse a la “sociedad del conocimiento”, en los términos de PISA (PISA/OECD, 2004).

Entonces, de los 5797 evaluados por PISA en el año 2003 fueron encuestados durante el año 2007 un total de 2201 jóvenes. En el año 2012 se volvió a los 2201 jóvenes “titulares”, y adicionalmente se generó una submuestra de “alternos”, entre aquellos jóvenes que habían sido evaluados por PISA en 2003, y no habían sido encuestados en 2007.

En total, en la segunda medición se logró encuestar a 1779 casos titulares y se incorporaron 672 alternos alcanzando una muestra nacional de 2451 jóvenes encuestados. Cabe señalar que las distintas pruebas estadísticas realizadas por el grupo de investigación son concluyentes respecto a descartar un sesgo sistemático y claro de la muestra 2012 relevada (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

Además, tal como se explica en el reporte técnico del estudio: *“La tasa de respuesta para la primer submuestra, estrictamente el panel 2003-2007-2012 es del 80%. Esto quiere decir que a lo largo de nueve años y dos aplicaciones de la encuesta, la tasa de no respuesta acumulada es del 20%. La tasa de respuesta para la segunda submuestra es del 82,3%. En este caso para el estrato ii y iii se logró cubrir exitosamente la meta con remplazos, el estrato i por su parte logró malos resultados de sustitución, con un porcentaje menor al 50%. Por último, la muestra total de respuesta definida en 2012, considerando por igual a panel y alternos es del 95%. Este porcentaje es más que satisfactorio considerando campos con similares características”* (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013, p. 86).

#### **4.2.3 La variable dependiente**

La variable a explicar es la jerarquía de la posición ocupacional alcanzada por los jóvenes a la edad de veinticinco años, donde termina la ventana de observación y se considera aquí como indicador de una transición plena al mundo del trabajo. Este último empleo, al que acceden en el año 2012 se configura como el punto de llegada definido para dar cuenta de las diversas trayectorias ocupacionales en la etapa de las transiciones habidas por la población de estudio.

Para definir el nivel de calificación requerido para desempeñar las tareas, así como las características de la ocupación de la actividad desarrollada se utiliza la clasificación de la OIT en su pauta internacional estandarizada ISCO-88 adaptada a Uruguay por el INE.

A partir de dicha codificación, con base en la pauta internacional de ocupaciones, se define convertir a la escala de jerarquías ocupacionales ISEI, con base en Ganzeboom & Treiman (1996).

Esta pauta permite estimar las jerarquía ocupacional en tanto que variable cuantitativa continua para todos los contrastes de los modelos estadísticos.

#### ***4.2.4 Conjunto de variables independientes***

Tal como se adelanta en el diagrama 1, las variables explicativas consideradas en el modelo analítico son cuatro: origen socioeconómico, entorno social de la escuela, competencias y educación.

El origen socioeconómico es reportado a partir del índice de estatus económico, social y cultural (ESCS), medida resumen que combina el más alto nivel educativo entre padre y madre, el estatus ISEI de la ocupación más prestigiosa entre padre y madre, las posesiones en el hogar y los bienes de alta cultura. Así, el ESCS constituye un buen indicador para dar cuenta de la posición social y económica de origen a la vez que del capital cultural (ANEP, 2004).

Como medida contextual del entorno de la escuela se considera la media del índice PISA para el entorno socioeconómico del alumnado del centro de enseñanza, que promedia los entornos socioeconómicos individuales de los alumnos con base en el índice de estatus económico, social y cultural (ESCS).

La educación se indica mediante la cantidad de años de escolarización en el sistema educativo formal alcanzados por el joven al momento inmediatamente previo en que accede a su empleo actual (o último). Se consideran los niveles aprobados posteriormente a la edad de quince años y hasta los veinticinco. Este rango parte de un

valor mínimo de “cero” en el cual el joven inscribe en la enseñanza media básica en 2003 a la edad de quince años pero sin alcanzar su acreditación, mientras que en el límite superior de “diez” puede haber logrado acreditar estudios superiores antes del año 2012 sobre la edad de veinticinco años.

Las habilidades se definen como la capacidad de comprensión a la vez que el talento en la aplicación de recursos para resolver las más diversas situaciones. Se operacionaliza mediante el indicador de “competencias para la vida” que provee el puntaje alcanzado por cada joven a sus quince años en las pruebas PISA, para el área principal evaluada, matemáticas en el año 2003<sup>7</sup>.

En relación al tipo de escuela se considera el sector institucional al que pertenece la escuela a la que el joven concurre a sus quince años, al momento de ser evaluado por PISA en 2003. Corresponde señalar que en todos los casos constituyen situaciones mutuamente excluyentes, es decir, cada joven asiste a una escuela que inscribe en un solo sector (Técnica / Secundaria General Pública / Privada) para el año de referencia<sup>8</sup>.

Finalmente, se incorporan al análisis dos variables de tipo *dummy*.

Primero, el sexo es indicado por una variable dicotómica que indica presencia del atributo (1) cuando es mujer y ausencia (0) si es varón.

Segundo, la región de residencia se clasifica según si es Montevideo y su área metropolitana (1) o el resto del país (0).

---

<sup>7</sup> Cabe acotar que la correlación entre el puntaje en matemática y el alcanzado para ciencias y lectoescritura es lo suficientemente alta como para afirmar que alcanza con utilizar uno para dar cuenta de las competencias. Los coeficientes de correlación de Pearson, estimados en cálculos propios y estadísticamente significativos, son  $r=0.6$  y  $r=0.75$  respectivamente. Además, todos los antecedentes prefieren utilizar como indicador aquel puntaje correspondiente al área principal evaluada en cada ocasión (ANEP 2004, OCDE 2005, Boado & Fernández 2010). Véanse el apéndice 10.2 donde se grafican las correlaciones y anexo 2 donde son presentadas en extenso las particulares capacidades que se corresponden con cada nivel de competencias con base en las definiciones de PISA.

<sup>8</sup> Interesa mencionar este aspecto dado que a lo largo de sus trayectorias educativas los jóvenes suelen transitar por distintos sectores, por ejemplo: cursan la Enseñanza Media Básica en la Secundaria General pública y la Media Superior en un Bachillerato Técnico, o bien algún año en un privado, y cualesquiera de las combinaciones posibles.

#### ***4.2.5 Técnica de análisis cuantitativo***

El específico de la modelación consiste en establecer si existen diferencias entre la jerarquía ocupacional de los empleos a los que acceden los jóvenes a sus veinticinco años que puedan atribuirse a sus habilidades (competencias académicas), tal como se desprende del modelo analítico presentado en el diagrama 1 de la sección 4.2 más arriba en este mismo capítulo.

La técnica elegida permite establecer la magnitud de la incidencia tanto directa como indirecta de cada uno de los determinantes del empleo que alcanzan los jóvenes. Así, el modelo estima los efectos del origen socioeconómico, el entorno escolar, las habilidades y la escolarización sobre el estatus ocupacional de los jóvenes.

La decisión de restringirse únicamente a estos factores tiene a la parsimonia por sustento principal. Evidentemente, como toda definición teórico-metodológica, esto es discutible y conlleva limitaciones; algunas de las cuales se discuten en la sección 4.7, misma que es la última del presente capítulo.

Además de presentar el modelo general, se replican los análisis, aunque sin profundizar en los mismos, para tres grupos de comparación: según género, por sector institucional de la escuela y región de residencia del joven.

Finalmente, es necesario adelantar aquí que, tanto los aspectos relacionados a la especificación del modelo estadístico como los análisis multivariados resultantes se presentan en extenso en el capítulo seis, motivo por el cual no se detallan aquí.

A continuación se pasan a desarrollar aquellos aspectos metodológicos correspondientes a la parte cualitativa de esta investigación.

### **4.3 Abriendo la caja de pandora: el abordaje cualitativo**

Tal como se adelantó en la definición de este estudio como mixto, se complementa la información cuantitativa a partir de la incorporación de la perspectiva de los sujetos mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a una selección de alrededor de veinte de los jóvenes encuestados.

El objetivo de realizar entrevistas radica en dotar de sentido al análisis estadístico que se realiza con base en la ya mencionada encuesta, al contar con información primaria levantada con el único propósito de sustentar esta investigación.

Así, se cuenta con la oportunidad de reconstruir las historias de vida desde la perspectiva de sus protagonistas. Corresponde mencionar en tal sentido que la pauta de entrevista definida (en apéndice 10.11) replica algunas preguntas realizadas por Longo (2011) en su relevamiento para la tesis doctoral.

Entre las oportunidades que brinda lo cualitativo destaca la posibilidad de encontrar significados que permitan establecer conexiones de sentido, a los efectos de comprender motivaciones de los sujetos en las diversas circunstancias.

Asimismo, provee insumos para entender los procesos que configuran los diferentes mecanismos, con sus respectivas singularidades plagadas de detalles, que conforman los atributos escondidos en la “caja negra” de los datos cuantitativos.

Precisamente, debido a la heterogeneidad presente en las trayectorias de los jóvenes no es posible levantar las particularidades habidas en sus transiciones al empleo en los grandes relevamientos mediante cuestionarios cerrados tales como el PISAL-2012.

Dado que la característica principal de las encuestas consiste en reportar tendencias generales sin detenerse en sucesos particulares que afectan a individuos específicos, surge la necesidad de profundizar en los mismos mediante los análisis cualitativos pero manteniendo vínculos con los cuantitativos, tal como se muestra en los capítulos finales de esta tesis.

### 4.3.1 *Comprendiendo la configuración mecanística*

Con el propósito de visualizar la configuración de los mecanismos que explican las transiciones al empleo se presenta, en el diagrama 2 más abajo, un marco conceptual análogo al que se establece para los análisis cuantitativos, en el diagrama 1.

Ahora bien, para evidenciar la relación entre la primera historia laboral de los jóvenes y los factores que sobre ella inciden, el método elegido es de tipo cualitativo. La técnica de análisis implica clasificar los fragmentos de las entrevistas en función del tipo de “caso” que cada joven representa a los efectos de establecer distinciones entre procesos a partir de las dimensiones explicativas definidas en el modelo conceptual.

En este sentido, cabe acotar que en el capítulo cualitativo se analizan las transiciones al empleo con foco en la trayectoria ocupacional más temprana y a partir de categorías analíticas tales como: *habilidades* con que cuenta el joven a sus quince años, *clase social* de su familia de origen, *capital social* y *credenciales educativas*.

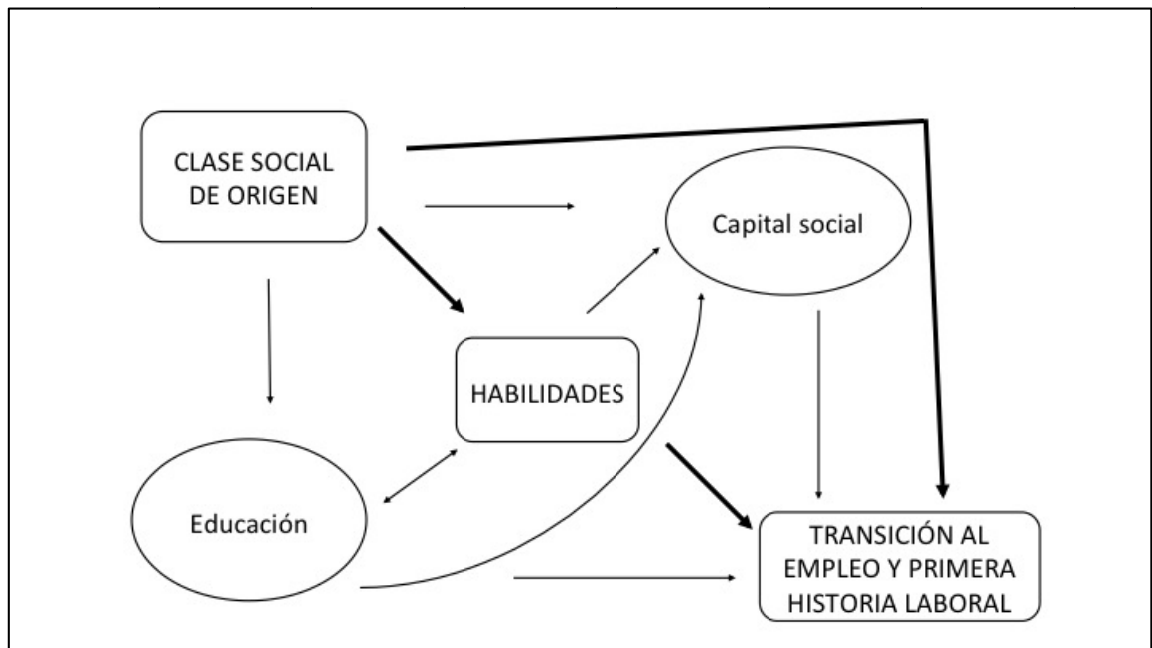
De la misma forma que se hace para las técnicas cuantitativas, se sigue a esta exposición el diagrama 2 donde se explicita de qué manera se observa cómo juega cada uno de los factores en primera historia laboral.

Notará el lector en la próxima página, la gran similitud de este esquema con el modelo analítico planteado para la mirada de corte más estructural. Ya que, si bien los relevamientos cuantitativos y cualitativos se han llevado a cabo en dos etapas de la investigación, el objetivo de utilizar un método mixto está dado en que se complementen mutuamente.

En las siguientes secciones se sistematiza en detalle la conceptualización de cada uno de los factores mencionados arriba e ilustrados en la figura que continúa.



Diagrama 2: Configuración esperada de mecanismos.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3.2 La transición como proceso

A los efectos de este estudio y más allá de las características de cada uno de los empleos, la primera historia laboral es conceptualizada como un proceso complejo que requiere atender aspectos tales como la articulación educación-trabajo y el carácter más o menos permanente del estado de "trabajador" durante los primeros años de actividad.

En tal sentido, es necesario exponer sumariamente el concepto de "calidad del empleo". El mismo se utiliza como orientación teórica ante la cual posicionar las múltiples valoraciones que sobre el mundo del trabajo en general y sus experiencias laborales en particular muestran tener los jóvenes entrevistados.

Al respecto, se suscribe la conceptualización de Infante & Vega-Centeno respecto a los aspectos que deben ser evaluados en relación a la calidad de un puesto de trabajo *"es necesario examinar lo que este demanda a la persona como esfuerzo y como calificaciones (tecnología y condiciones de trabajo involucradas), el tipo de relaciones laborales que se establecen, las modalidades y niveles de remuneración real, y las*

*posibilidades de permanencia y desarrollo personal en una estructura productiva en evolución. Todo esto lleva a una evaluación del empleo, que va más allá de la consideración exclusiva de los aspectos cuantitativos”* (2001: 182).

Los autores plantean que los jóvenes ingresantes al mercado laboral son un contingente particularmente afectado, expuestos al “*riesgo de no colmar sus aspiraciones personales, por reducción de tiempo, por simplificación extrema de tareas o por inadecuación entre tareas, competencias y responsabilidades*” (Infante & Vega-Centeno, 2001, p. 183).

Así, desde la perspectiva de los trabajadores, la calidad del empleo se refiere a: tipo de inserción laboral (contrato), remuneraciones, capacitación, motivación y nivel de calificación de los trabajadores (...) y solo mejorará si el aumento de la productividad va acompañado de mejoras en la inserción ocupacional y el nivel de calificación de los trabajadores (Infante & Vega-Centeno, 2001, pp. 186-188).

Corresponde mencionar que definir el concepto de “calidad” implica distinguir entre empleo informal y precario. Informalidad refiere a la falta de protección social mientras que precariedad implica inestabilidad laboral (García, 2011). La autora indica como ejes fundamentales para la reflexión: el desempleo abierto, los micro-negocios y el autoempleo, los bajos ingresos, las jornadas de trabajo irregulares, la inseguridad, la negociación colectiva y los derechos laborales (García, 2011, p. 106).

Concomitantemente, un empleo es considerado de calidad cuando: es productivo, en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, cubre necesidades básicas, cuenta con remuneración adecuada y protección social, permite participación, provee capacitación y promueve derechos fundamentales (Anker et al 2002, en: Weller & Roethlisberger, 2011, p. 13).

Entonces, los principales determinantes de la calidad del empleo son el contexto económico-productivo y la institucionalidad laboral. A su vez, los autores sostienen que mejorar las características individuales de los trabajadores, tales como educación y capacitación favorece estos procesos. Los estudios realizados en los países de la región reportan mejoras en términos de calidad de empleo en los últimos años. No obstante, persisten déficits en: nivel de ingresos, cobertura social, garantía de derechos laborales,

organización sindical y acceso a capacitación, entre otros (Weller & Roethlisberger, 2011, pp. 31-35).

Los autores concluyen que estos déficits en la calidad del empleo junto a las brechas de desigualdad (entre hombres y mujeres, asalariados y no asalariados y trabajadores de zonas urbanas y rurales) muestran la importancia de implementar políticas que mejoren la calidad del empleo. Estas debieran fomentar un entorno de crecimiento económico que facilite la mejora de la calidad mediante inclusión a empleos productivos y una adecuada legislación socio-laboral junto a una fuerte negociación colectiva que fomenten la distribución a los trabajadores (Weller & Roethlisberger, 2011, pp. 67-75).

Para el caso uruguayo, tal como se detalla en el apéndice 10.1, las condiciones laborales generales han mejorado en la última década. Sin embargo, los jóvenes presentan tasas de desempleo relativas más altas y suelen insertarse en los peores empleos (Casacuberta & Buchelli, 2010).

Es así como interesa adentrarse en la manera cómo ellos mismos perciben sus trayectorias ocupacionales iniciales e indagar en torno a las diversas valoraciones que sobre la calidad del empleo tienen los propios jóvenes, su ingreso al mundo de trabajo y su trayectoria ocupacional más temprana.

### ***4.3.3 Dimensiones explicativas***

Con el propósito de establecer los criterios a partir de los cuales los sujetos conciben un empleo como de calidad (o no) se indaga si las opiniones se diversifican en función del tipo de “caso”.

Al respecto, se desprende del diagrama 2 un esquema que relaciona los aspectos fundamentales para comprender las transiciones al empleo: origen de clase, capital social, habilidades y credenciales educativas.

Para definir la clase social de origen se utilizó la pauta de estratificación EGP (Erikson, Goldthorpe, & Portocarero, 1979) adaptada a Uruguay por (Boado, Fernández,

& Pardo, 2006) y abierta a tres clases sociales: clases de servicio (I y II), clases medias (IIIa, IIIb, IVa, IVb, y IVc); y clases trabajadoras (V, VI, VIIa, VIIb).

El esquema EGP se funda en la codificación de la ocupación, de las tareas reportadas, de la posición en la ocupación y de la rama de actividad, según el manual de clasificación internacional de ocupaciones (ISCO, por su sigla en inglés) elaborado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1988. Esta clasificación fue adoptada y adaptada para Uruguay por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 1995 bajo el nombre CNUO-95 y es la misma que se utiliza como base para definir el ISEI en los análisis cuantitativos.

Las habilidades se definen a partir del puntaje en la prueba de matemáticas en PISA 2003, al igual que en los análisis cuantitativos. No obstante, en este caso el indicador no se utiliza como variable de tipo cuantitativa continua sino ordinal. Se agrupan tres estratos; según los niveles de competencia matemática: el estrato 1 conformado por la élite académica de jóvenes que puntuaron en los niveles más altos, el estrato 2 se integra por aquellos que alcanzaron competencias suficientes o medias y el estrato 3 compuesto por quienes no alcanzaron a desarrollar las competencias matemáticas básicas, tal como se detalla en la sección 4.2.2.

El capital social refiere a las redes de apoyo con que cuentan los jóvenes a lo largo de sus trayectorias. Específicamente: familiares, amigos y conocidos que funcionan como posibles contactos que facilitan determinadas oportunidades en el mercado de trabajo, típicamente como posibilitadores de acceso a ciertos empleos. Interesa en particular dado que es una esfera en la cual la estratificación social opera diversificando las alternativas disponibles.

En relación a las credenciales educativas se consideran tres aspectos: el máximo nivel educativo cursado, la acreditación o no de la Enseñanza Media Superior y de la Educación Superior, y el sector institucional de la escuela, tal como fue definido para los análisis estadísticos en la sección 4.2.4: público, privado o técnico.

Por último, corresponde mencionar que estas dos últimas dimensiones (capital social y educación) se consideran a lo largo de los análisis pero no fueron criterio para la selección de los casos, tal como se observa en la próxima sección.

#### 4.3.4 *Marco muestral y selección de casos para las entrevistas*

El marco muestral para seleccionar los jóvenes a entrevistar se ha delimitado en la cohorte evaluada por PISA en 2003 sobre la base de los registros generados por la Segunda Encuesta de seguimiento a los mismos. Así, los jóvenes seleccionados constituyen una submuestra elegida con base al universo muestral de 2451 jóvenes encuestados en 2012 por el estudio longitudinal que ha seguido a una muestra de la cohorte de evaluados por PISA en 2003, tal como se expuso en el apartado 4.2.2.

El diseño de la muestra para el área cualitativa de esta tesis es de tipo intencional y de “extremos”. Se entrevistaron veinticuatro<sup>9</sup> jóvenes de ambos sexos, provenientes de distinto origen social y con niveles de habilidades diferentes, tal como muestra el cuadro 1 en la siguiente página.

Estos criterios fueron definidos a los efectos de levantar información que provea la mayor heterogeneidad posible para contar con diferentes trayectorias y analizar sus relatos a partir de esta diversidad.

Específicamente:

- se seleccionó entre quienes vivían en el departamento de Montevideo a los quince años y se los clasificó según:
- fueran hombres o mujeres,
- tuvieran por origen a las clases de servicio o a las clases trabajadoras,
- hubieran superado los 543 puntos en la prueba de matemática en PISA 2003 (v.g. la elite académica o estrato 1, que hace referencia a los jóvenes que mostraron contar con los niveles de competencias más altos) y, en contrapartida aquellos que apenas alcanzaron los niveles más bajos de competencia matemática (estrato 3).

Finalmente, la dimensión calendario en tanto que edad al primer empleo se controló fijándola en 18 a 19 años para la totalidad de estas entrevistas.

---

<sup>9</sup> Problemáticas particulares de un entrevistado imposibilitaron desarrollar satisfactoriamente una de las entrevistas, motivo por el cual se decidió invalidarla para estos análisis.

*Cuadro 1: Jóvenes entrevistados según origen social, desempeño en PISA y sexo.*

Género	Clase trabajadora		Clase de servicios		Total
	Estrato 1	Estrato 3	Estrato 1	Estrato 3	
Mujeres	1	3	3	4	11
Hombres	1	4	4	3	12
Total	2	7	7	7	23

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

#### **4.3.5 Dando cuenta de los procesos desde la perspectiva de los sujetos**

Los análisis de corte cualitativo profundizan respecto a las características de las transiciones y en la manera cómo operan en los diferentes grupos de comparación; con base en los cuales se han seleccionado los casos y coincidentes con las variables explicativas utilizadas para los contrastes numéricos. Entonces, a través de las historias de vida de los casos entrevistados se evidencia el mecanismo así como los procesos que lo ponen de manifiesto.

Dichas relaciones se establecen a partir de la comparación de los distintos tipos de casos y en función de un conjunto de categorías analíticas que se detallan en el esquema 2 presentado más abajo.

Entre las principales destacan: los apoyos familiares que dan cuenta de su origen socioeconómico y la autopercepción que tienen los jóvenes, por ser esta la más ligada a sus respectivos niveles de habilidades.

Todas las dimensiones se agrupan en cuatro grandes ejes: educación, empleo, entrelazados y transición; que se definen en el esquema 1 de la siguiente página.

Para apoyar la sistematización de las entrevistas, su codificación en fragmentos, así como el agrupamiento de los mismos en tipos de “casos” se contó con el paquete para análisis de datos cualitativos ATLAS. Ti en su versión 7 y adaptado para Mac.

Para finalizar, en relación a la codificación de las entrevistas interesa referir especialmente a que a lo largo del proceso se han modificado ciertas categorías ya que se

han agrupado algunos y separado otros. A modo de ejemplo, se han unificado bajo un mismo código los “motivos de la transición” que en un principio se habían definido como “necesidad” y “autonomía” pero durante la transcripción de las entrevistas y la selección de fragmentos a citar se ha considerado mejor opción unificarlo. Esta decisión metodológica tuvo por fundamento la preferencia de interpretar los diferentes relatos en términos del “tipo de joven” que habla: su origen social, su educación, su género; más que a partir de la distinción entre tipos de transiciones.

*Esquema 1: Glosario de grupos de categorías analíticas con sus definiciones.*

Grupo	Definición
Educación	Agrupar todas las categorías analíticas que pretenden relacionar la educación como factor que influye en la trayectoria laboral. En particular en los jóvenes que no cuentan aún con experiencia laboral competitiva para el mercado, parece ser que la educación es tomada muy en cuenta por las empresas a la hora de seleccionarlos (o no). Esta dimensión analítica responde principalmente a las definiciones teóricas provenientes de los enfoques del capital humano así como de las señales. Códigos: Educación Técnica, Matching, Requisitos, Trayectoria educativa.
Empleo	Contiene aquellas dimensiones analíticas que refieren a la trayectoria laboral propiamente dicha excepto aquellos aspectos específicamente definitorios del proceso de transición como tal. Rescata los aspectos positivos de sus trabajos tanto a nivel laboral como personal o bien si consideran que no les dejó nada y lo ven como experiencia negativa o neutra. Se centra principalmente en la primera ocupación y en la actual pero también en las intermedias (se indaga en la segunda, tercera y cuarta fundamentalmente). Hace referencia a aquellos aspectos que los propios jóvenes conceptualizan como importantes para valorar la calidad de un empleo y la jerarquía de una ocupación, real o imaginaria/o. Códigos: Empleo bueno-malo, Empleo ideal, Empleo menos deseado, Mejor empleo, Peor empleo.
Entrelazados	Condensa todos aquellos aspectos que inciden directa o indirectamente en las trayectorias laborales de los jóvenes ya sea por su carácter estructural o por ocurrir en la etapa de la transición a la vida adulta, operando así en el mismo tiempo y apareciendo por tanto como eventos entrelazados que se deben considerar en el análisis. Esta dimensión responde a la perspectiva teórica del curso de vida (énfasis en la incidencia de la temporalidad y en la agencia asociada a las habilidades) así como a los enfoques reproductivistas (centrado en las determinaciones por el origen socioeconómico y el capital cultural familiar). Códigos: Apoyos, Autopercepción, Eventos peculiares, Familia, Transiciones privadas.
Transición	Agrupar aquellas dimensiones de interés a los efectos de comprender el complejo proceso de transición al empleo de los jóvenes. Específicamente incluye los eventos ligados al mismo y el cambio de estado de no haber trabajado nunca a desempeñarse como trabajador. Reconstruye la vivencia de la primera historia laboral de los entrevistados desde su propia valoración. Asimismo establece una tipología entre las distintas trayectorias que surgen a partir de este punto de partida y aquellos aspectos que desde la perspectiva de los protagonistas definen y mueven cada historia. Códigos: Estudiante-estudiante, Motivos transición, Real primer empleo, Trabajador-estudiante, Trabajador-trabajador.

Fuente: Elaboración propia.

*Esquema 2: Glosario de códigos para el análisis cualitativo con sus definiciones.*

Categoría	Definición
Apoyos	Refiere a ayudas recibidas de parte de familiares que hayan incidido o posibilitado sus decisiones, búsquedas de empleo, eventos de transición. Interesa en particular visualizar qué tipo de alternativas les parece haber tenido a disposición en sus trayectorias. Contrariamente, en algunas oportunidades puede que no sientan que tenían opciones posibles y esto habla de sus formas de ver/se pero también responde a determinantes estructurales.
Auto-percepción	Refiere a la manera cómo el joven se visualiza a sí mismo en términos de sus habilidades para la escuela y el trabajo. Tanto respecto a su historia pasada como a sus expectativas para el futuro.
Educación Técnica	Hace referencia al cursado de estudios técnicos, tecnológicos o vocacionales (del inglés vocational). Este tipo de formación provee una capacitación más orientada al trabajo por tanto interesa la forma en que los jóvenes visualizan su utilidad así como sus motivos para cursarla. Reporta cuestiones específicas que la distinguen de la formación generalista.
Empleo bueno/ malo	Refiere a la concepción de lo que es (o no) un buen empleo para cada joven. No solamente a si le gustó ese empleo sino también a cuestiones como la estabilidad, formalidad, proyección a futuro.
Empleo ideal	Apela a captar el empleo más deseado por cada joven. Se les pregunta totalmente libre de criterios y sin sesgar para que cada uno lo postule desde sus propias preferencias y a partir de ahí visualizar su concepción del empleo que les gustaría tener y los fundamentos de su selección e identificar semejanzas y diferencias.
Empleo menos deseado	Apela a captar el último empleo en el que al joven le gustaría trabajar. Así como lo que nunca haría o menos disfrutaría. Se les pregunta totalmente libre de criterios y sin sesgar para que cada uno lo postule desde sus propias preferencias y a partir de ahí visualizar su concepción del empleo menos deseado e identificar semejanzas y diferencias.
Estudiante-estudiante	Define un tipo de trayectoria en la cual el joven que había ya experimentado su primera inserción en el mercado laboral transita una fase en la cual no trabaja y se dedica a estudiar exclusivamente. Da cuenta de la heterogeneidad de las trayectorias mostrando casos en los que si bien ocurrió la transición al trabajo no pasan al estado de ser "trabajadores."
Eventos peculiares	Reúne vivencias muy particulares y diversas que por algún motivo marcaron la historia de vida de los jóvenes. Busca resaltar aquellos aspectos de las trayectorias que las encuestas y las entrevistas estructuradas en general no logran abarcar. Como ser: migraciones de algún familiar, separaciones de los padres con cónyuges que aportaban ingresos al hogar, problemas de salud propios o de familiares, períodos de vivir en otros países.
Familia	Condensa elementos que hacen a la familia de origen de cada joven. Tanto en términos de la ocupación de sus padres como de la constitución de la familia en las distintas fases de su trayectoria. Importa relevar estos elementos dado que existe consenso en la bibliografía especializada en la importancia de dichas características de origen al momento de analizar las trayectorias educativas y laborales de las personas y sus destinos.
Matching	Refiere al ajuste de las características del puesto de trabajo así como las actividades que realizan en relación a la formación que el joven tiene para desempeñarlo. El nivel de calificación requerido suele relacionarse positivamente con la calidad del empleo y la posición en la escala jerárquica entre las distintas ocupaciones. Por tanto un mejor ajuste entre la calificación y el cargo suele ser bien valorado por los jóvenes, que se sienten más motivados y también por el mercado laboral, que lo reconoce operando a su vez como incentivo que retroalimenta ambas esferas.



Mejor empleo	Busca que los jóvenes seleccionen en base a su propia percepción cuál consideran que fue el mejor de los empleos que han tenido. No retoma aspectos “objetivos” de las definiciones teóricas de la calidad de los empleos ni tampoco en relación al prestigio asociado a las ocupaciones sino que explora las valoraciones que los jóvenes consideran importantes a la hora de juzgar (positivamente) su propia trayectoria laboral en su etapa más temprana.
Motivos transición	Refiere a aquellos aspectos que los llevaron a comenzar a trabajar propiamente, la primera vez. Además, considera cuestiones específicas que parecen importantes en los empleos posteriores. Se esperan influencias diferenciales de los distintos factores en función a las diversas clases sociales y al género de los entrevistados. En particular se esperan encontrar motivos asociados a la autonomía respecto al hogar familiar o bien una visión del empleo como parte de la formación, entre otras motivaciones. Indaga también en el significado que ha tenido para los jóvenes el hecho de comenzar a trabajar. A priori se espera distinguir distintos tipos de subjetividad en torno al ingresar al mundo del trabajo por primera vez, cambio que únicamente sucede cuando los jóvenes ingresan al mercado laboral; ya que nunca más les ocurre ese pasaje de un estado a otro de no haber trabajado antes hacia pasar a cumplir ese nuevo rol.
Peor empleo	Busca que los jóvenes seleccionen en base a su propia percepción cuál consideran que fue el peor de los empleos que han tenido. No retoma aspectos “objetivos” de las definiciones teóricas de la calidad de los empleos ni tampoco en relación al prestigio asociado a las ocupaciones sino que explora las valoraciones que los jóvenes consideran importantes a la hora de juzgar (negativamente) su propia trayectoria laboral en su etapa más temprana.
Real primer empleo	Levanta el verdadero primer empleo cronológico habido por los jóvenes. Aplica en aquellos casos en que hayan tenido cualquier empleo, del tipo que sea y sin restricciones de duración ni de formalidad, que haya sido anterior al registrado en la encuesta levantada en 2012. En la mayoría de los casos surgen actividades de carácter informal y zafral que no consideran como “trabajar” y sin embargo permiten indagar sus motivaciones y sentidos asociados a la transición de mejor manera que a partir de lo que en su momento habían concebido como su primer empleo.
Requisitos	Considera aquellos requerimientos generalmente exigidos para ser contratado o bien pasar a desempeñar determinada función (presumiblemente nueva) ya dentro de la misma empresa. En algunos casos el nivel de calificación requerido es casi nulo y los propios jóvenes así lo perciben. En otros se sienten desafiados a aprender haciendo y en los más calificados se les suele exigir directamente un determinado título o cierto nivel de educación asociado. Se espera que empleos con más requisitos sean mejor remunerados y más gratificantes. Concomitantemente, parece ser que la educación y los contactos son los facilitadores para conseguir trabajo que los jóvenes más reconocen.
Trabajador-estudiante	Define un tipo de trayectoria en la cual el joven que había ya tenido su primera inserción en el mercado laboral transita una fase en la cual además de trabajar estudia, o bien no dejó de estudiar cuando comenzó a trabajar o bien interrumpió y regresó a la escuela. Toma en cuenta exclusivamente la educación formal. Da cuenta de la heterogeneidad de las trayectorias mostrando casos en los que si bien ocurrió la transición al trabajo no pasan al estado de ser “trabajadores” puros sino que combinan trabajo y estudio.
Trabajador-trabajador	Define un tipo de trayectoria en la cual el joven se inserta en el mercado laboral pasando a definir su estado de trabajador y abandonando o culminando los estudios. No necesariamente implica una secuencia temporal ordenada ni reglada entre los eventos del tipo salir de la escuela-entrar a trabajar ni al revés. Más bien ocurren como parte de la transición a la adultez, interrelacionándose recíprocamente.
Transiciones privadas	Busca experiencias vitales de los jóvenes que forman parte de los eventos que configuran la transición a la adultez en el ámbito privado pero que se inciden mutuamente con los del espacio más público, como son la educación y el trabajo. A saber: emancipación del hogar familiar, formación de pareja, tenencia de hijos.

Trayectoria educativa	Rescata aspectos centrales de la trayectoria educativa que no se observan a partir de la reconstrucción año a año que se hace a partir de la base cuantitativa. Interesa complejizar aspectos tales como cambios de escuela, cambios de modalidad, móviles propios para dichos proceso y evidentemente presiones, opiniones y sustentos familiares para los mismos. Ejemplos paradigmáticos configuran los cambios de Secundaria General a Escuelas Técnicas así como del sector público al privado (en Media o Superior).
Fuente: Elaboración propia.	

#### 4.3.6 Decisiones metodológicas y problemas

Para finalizar la presentación de la estrategia metodológica cualitativa corresponde reflexionar en torno a las principales dificultades habidas durante el trabajo de campo desarrollado en agosto próximo pasado.

En primer término, dadas las características de este estudio, de tipo longitudinal y ya en estas entrevistas su tercera medición, se presentaron complicaciones para lograr la localización de los jóvenes. La gravedad de este problema, conocido como la “mortalidad del panel” radica en que las dificultades para encontrar a los jóvenes no se distribuyen aleatoriamente de manera azarosa sino que incurren en sesgos. A saber, fue considerablemente más fácil encontrar a los jóvenes pertenecientes a las clases de servicios que a los de las clases trabajadoras (estos últimos se mudan de barrio, cambian de celular, de trabajo, de ciudad). Aunque, corresponde mencionar que una vez ubicados son más “entrevistables” los jóvenes de origen trabajador que los de las clases de servicios.

Un segundo problema radicó en que debido a los controles definidos para la selección de los casos, en la muestra se encontraba una cantidad exigua de jóvenes provenientes de clases trabajadoras que hubieran alcanzado altos puntajes en PISA. Precisamente, porque constituyen los casos atípicos en relación a las previsiones teóricas. Esta limitante hace necesario tener especial cautela al momento de interpretar los mecanismos asociados a las habilidades ya que se requiere contar con mayor información para alcanzar este propósito de forma satisfactoria.

Hechas estas aclaraciones, a continuación se presentan las características sociodemográficas de los jóvenes para luego desarrollar los análisis.

## **5 CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES Y SUS TRAYECTORIAS**

En este capítulo se exponen los resultados de carácter descriptivo obtenidos a partir del análisis estadístico, es decir, sin controlar por otros factores. Se estructura en dos grandes apartados. Una primera sección presenta las características sociodemográficas de la población de interés en función de las variables consideradas más relevantes. El segundo analiza la primera historia laboral de los jóvenes a partir del empleo principal considerado para cada año entre los veinte y los veinticinco, habidos desde 2008 a 2012.

### **5.1 Comprender para explicar: los descriptivos**

Con el objetivo de caracterizar las transiciones al empleo se utilizan técnicas descriptivas típicas tales como tablas de contingencia y gráficos que mejoran la claridad en la presentación de los datos.

Esta caracterización tiene por objeto reconstruir la trayectoria ocupacional de los jóvenes secuenciando los empleos principales que tuvieron entre los veinte y los veinticinco años de edad, del 2008 al 2012 respectivamente.

Este propósito, no por descriptivo es irrelevante, dado que en esta tesis se concibe a la transición al empleo como proceso y a la primera historia laboral como un objeto de estudio complejo que no puede explicarse sin antes comprenderse.

Es así como, si bien los análisis multivariados se estiman únicamente para el empleo correspondiente al año 2012 se considera necesario detallar brevemente el recorrido que los jóvenes transitan hasta llegar al mismo.

En tal sentido, importa también explicar la variable explicativa, es decir, dar cuenta de las diferentes distribuciones que tienen las habilidades en función de variables tales como género y origen socioeconómico.

A los efectos de este capítulo ha sido necesario categorizar ciertas variables así como incorporar nuevos indicadores, tal como se explica a continuación.

Para caracterizar las trayectorias se utiliza un conjunto de indicadores que conforman la variable de interés.

Para la transición se analiza la condición de actividad considerando para cada año si el joven integra la población económicamente activa o es inactivo y si está ocupado o desocupado.

Respecto al tipo de empleo se considera la formalidad, según si cuenta con protección social o no, a partir de si por su empleo aporta a la seguridad social.

Asimismo, se distinguen las ocupaciones según si requieren algún nivel de calificación o no y se clasifican en función de las tareas desempeñadas en el puesto de trabajo, de tipo manual o no manual, tal como se define en la sección 4.3.3.

El conjunto de variables independientes retoma: el sexo del joven, el sector de la escuela, y el origen socioeconómico tal como han sido definidas en la sección 4.2.4.

Corresponde señalar que el índice de origen socioeconómico en tanto que variable cuantitativa continua se ha dividido en cuartiles: cuatro partes iguales cada una de las cuales acumula el 25% de la distribución, con el propósito de hacer posible los descriptivos.

También se agrupan las competencias con base en los tres estratos que ordenan los puntajes en PISA, tal como se ha definido en la sección 4.3.3.

Por último se debe mencionar la acreditación del bachillerato en tanto dummy que juega un papel doble: “explicada” por las competencias y “explicando” la primera historia laboral.

Sin más, pasa a exponerse la caracterización de la población de interés en términos de sus competencias y de sus trayectorias laborales.

## **5.2 Quiénes tienen cuáles competencias**

Al respecto de las competencias académicas habidas por los jóvenes uruguayos a sus quince años interesa resaltar que el nivel alcanzado es heterogéneo, tal como se observa en el gráfico 1.

A saber, de los jóvenes evaluados por PISA en 2003, cinco de cada diez no llega al puntaje mínimo que se considera imprescindible para desempeñarse en la “sociedad del conocimiento” (47.8%). Asimismo, cuatro de cada diez han logrado obtener puntajes que los colocan en un nivel de competencias medio (41.1%). Mientras que, solamente uno de cada diez jóvenes (11,1%) alcanza los niveles más altos de desempeño.

También cabe destacar que la distribución de los jóvenes entre las mencionadas categorías dista de ser homogénea, más bien, está fuertemente influenciada por las variables estructurales más clásicas<sup>10</sup>, tales como género y origen socioeconómico, aspectos que se exponen de manera detallada a continuación y que se profundizan más adelante con el análisis multivariado.

En relación al género, corresponde mencionar que las mujeres se ubican peor que los varones en lo que PISA denomina “competencias para la vida”. Sin embargo, se debe señalar en relación a esta tendencia entre géneros que depende fuertemente de la consideración de la prueba de matemática como área foco de PISA 2003. Ya que, si se considera lectura sucede lo contrario, al tiempo que en ciencias hay paridad. Esta relación se ha mantenido en todos los ciclos PISA para Uruguay y es similar a la pauta general observada internacionalmente (ANEP, 2004; PISA, 2005).

Específicamente, el gráfico 1 que sigue informa que el 51.2% de ellas obtiene puntajes bajos, mientras que entre ellos esta proporción desciende a 44.1%.

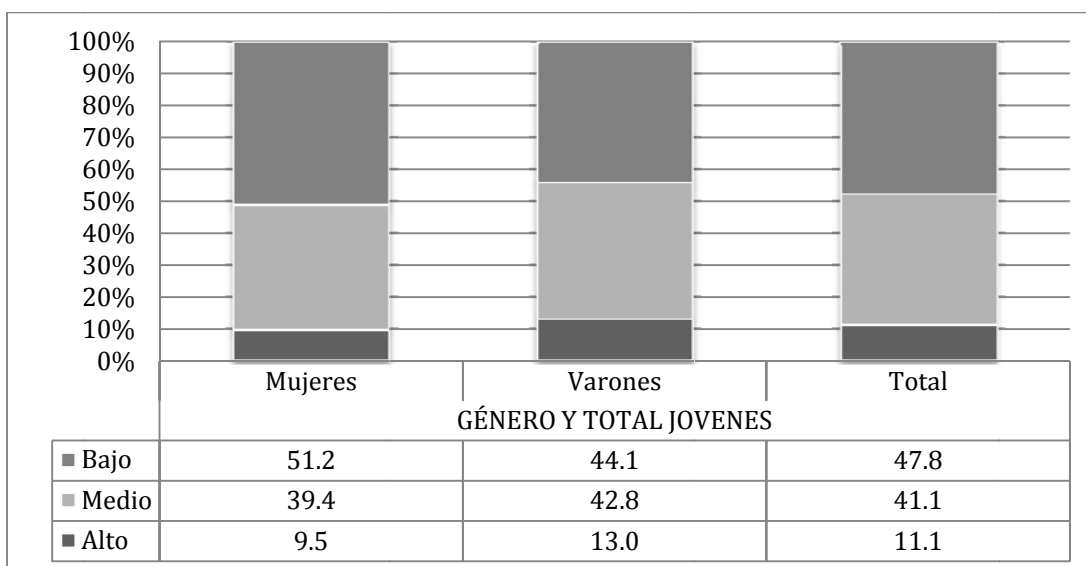
En el extremo opuesto, apenas el 9.5% de las mujeres alcanza los niveles más altos, porcentaje que para los varones asciende al 13%.

En el nivel medio las diferencias no son tan marcadas siendo el 42.8% de los varones y el 39.4% de las mujeres, aunque también se manifiesta la posición relativa desventajosa que tienen ellas respecto a ellos.

---

<sup>10</sup> Existe consenso en la literatura especializada en que sexo y origen socioeconómico son variables imprescindibles para analizar cualquier fenómeno social. Más aún cuando se trata de dar cuenta de la desigualdad, ya que ambas ordenan y pautan las sociedades, su estructura y cambio (Boado, 2008).

Gráfico 1: Distribución por nivel de competencias en PISA, total y según género.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.<sup>11</sup>

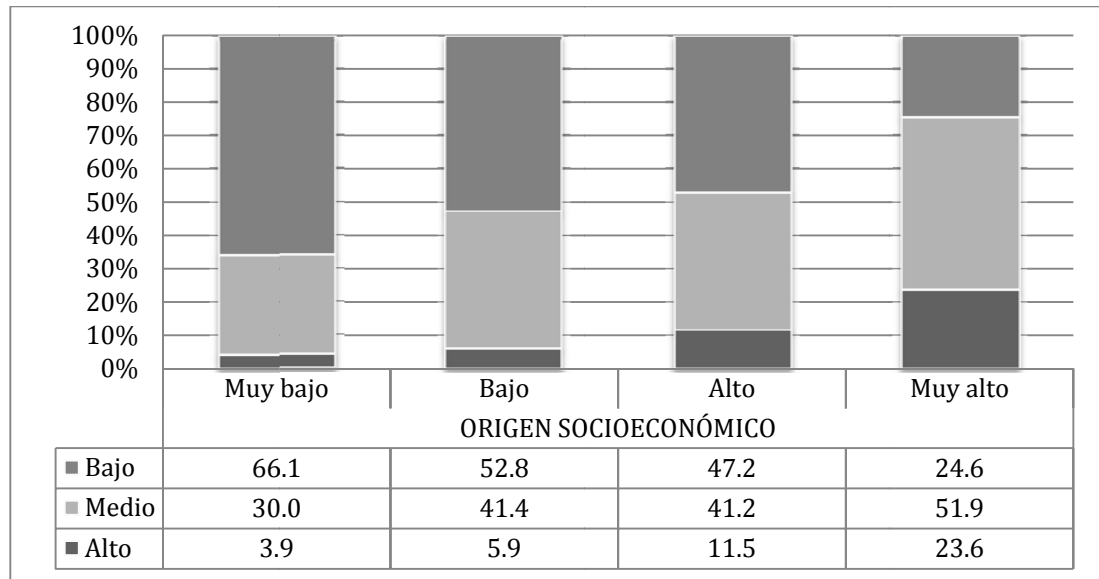
Respecto al nivel socioeconómico, se observa en el gráfico 2, en la próxima página, que el origen segmenta fuertemente los logros alcanzados por los estudiantes. Aquellos jóvenes provenientes de hogares privilegiados tienden a obtener los más altos puntajes. Mientras que, en el extremo opuesto, quienes no cuentan con dicha ventaja inicial caen entre los puntajes más bajos.

Así, lamentablemente, la desigualdad de origen pauta mayormente los niveles de competencia habidos por los jóvenes a sus quince años. Al contrastar el cuartil más rico el 23.6% obtiene los mayores puntajes en la prueba; mientras que entre los provenientes del cuartil más pobre apenas uno de cada veinticinco lo alcanzan. Estos mismos jóvenes tienen su categoría modal en el nivel más bajo, con un 66.1% mientras que ese mismo nivel solamente le depara a uno de cada cuatro de los jóvenes con mejor posición socioeconómica de origen.

---

<sup>11</sup> Corresponde aclarar que el puntaje de competencias evaluadas por PISA exclusivamente refiere al año 2003, a los quince años del joven. Los PISA-L 2007 y 2012 son respectivamente la primera y la segunda encuesta de trayectorias; al convertir la cohorte educativa de PISA 2003 en un panel, tal como se ha desarrollado en la metodología, pero no se aplicaron pruebas en dichas oportunidades.

*Gráfico 2: Distribución por nivel en PISA, según origen socioeconómico.*

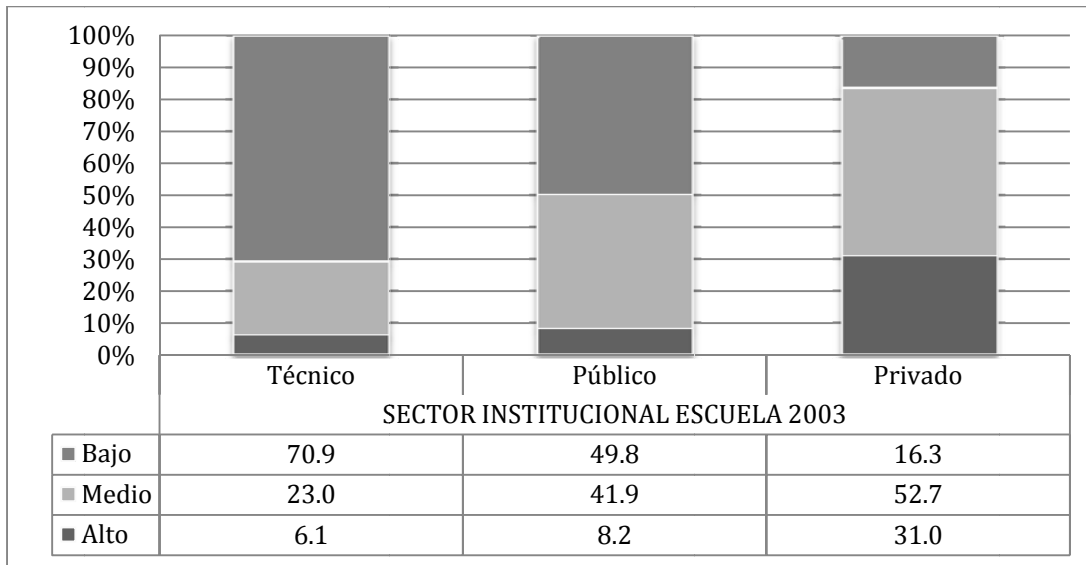


Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Además del género y el origen socioeconómico se observa en el gráfico 3, en la hoja que sigue, que el sector institucional de la escuela a que iban pauta y ordena los logros académicos de los jóvenes. En particular, aquellos que a la edad de quince años concurrían a escuelas privadas tienden a obtener puntajes más altos que quienes asistían a la enseñanza pública. En contrapartida, quienes cursaban Estudios Técnicos alcanzan resultados considerablemente más bajos que quienes hacían la Secundaria General.

Corresponde señalar que estas diferencias en la distribución de las competencias están en buena medida asociadas a la pauta social de reclutamiento predominante en cada caso. La evidencia para Uruguay ha mostrado que, una vez controlado el origen socioeconómico familiar, las diferencias en los desempeños entre sectores y modalidades desaparecen (Boado & Fernandez, 2010).

Gráfico 3: Distribución por nivel en PISA, según sector de la escuela en 2003.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Entonces, al analizar la distribución de las competencias en función del género, el origen socioeconómico y el tipo de escuela a que asisten los jóvenes se muestra la presencia de tan marcadas diferencias que proveen evidencia para afirmar que los resultados no son azarosos. Así, una mujer proveniente de un hogar pobre que cursa estudios técnicos presenta la más alta probabilidad de insuficiencia en sus competencias mientras que un varón de origen privilegiado que concurre a escuela privada tendrá las mayores chances de alcanzar un elevado nivel en su competencia matemática.

La importancia de estos hallazgos radica precisamente en la esperable persistencia de las desigualdades de origen en las posteriores etapas del curso de vida, motivo por el cual se analiza la acreditación del bachillerato en función del nivel de competencias alcanzado en PISA. La selección de este indicador tiene por base que en cada una de las instancias de tránsito de un nivel educativo a otro suelen “caerse” del puente los jóvenes situados en posiciones más vulnerables, tal como se explica en la introducción de esta tesis.

Evidentemente, los análisis de desigualdad educativa tienen por base la bifurcación de las trayectorias de los jóvenes en función de su origen social, económico y cultural. Sin desconocer esta fuerte determinación, a los efectos de este trabajo interesa

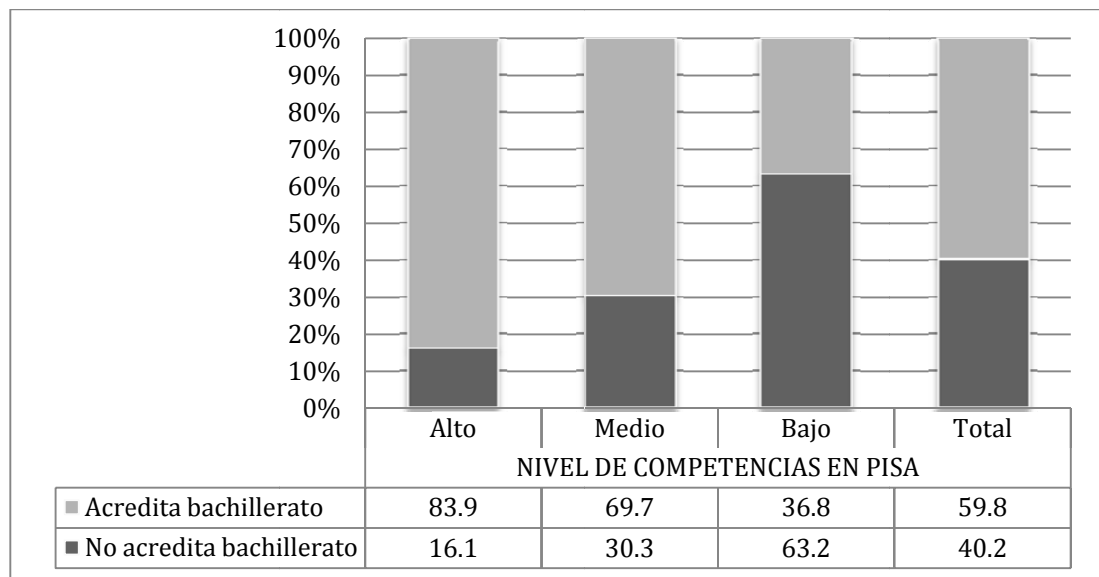


dar cuenta de qué manera las competencias habidas por los jóvenes puede ser también un predictor sugestivo y potente de sus trayectorias posteriores.

Acreditar o no bachillerato suele estar asociado con mejores oportunidades en la transición al empleo para los que cuentan con el título y trayectorias ocupacionales de mayor vulnerabilidad para quienes no. Así, en el gráfico 4 más abajo se observa que entre quienes han logrado altos puntajes en PISA el 83.9% logra completar los doce años de educación formal obligatoria, mientras que entre quienes habían obtenido los puntajes más bajos apenas el 36.8% culmina. En contrapartida, mientras siete de cada diez jóvenes que a sus quince años contaban con niveles de competencias medio, cuando se analiza el total de la población de interés sin distinguir según sus competencias esta proporción desciende a seis de cada diez.

Cabe explicitar que parte de estas diferencias obedece al origen socioeconómico, fuertemente asociado a los niveles de desempeño en PISA. No obstante, Fernández & Boado (2010) han mostrado que, aun luego de controlar por diversos factores, las competencias tienen efectos sustantivos y significativos sobre la probabilidad de completar la Educación Media.

*Gráfico 4: Distribución por acreditación de bachillerato según nivel PISA 2003.*



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Es decir, el nivel de competencias configura un buen indicador de los recursos con que cuentan los jóvenes. Aquellos que alcanzan niveles medio y alto de competencias cuentan cada vez con mayores posibilidades relativas, respecto al promedio de los jóvenes, para lograr alcanzar ciertos éxitos educativos en su trayectoria posterior. Y, presumiblemente, también en su posición alcanzada en la jerarquía ocupacional de su transición al empleo, aspecto que se desarrolla de manera detallada en el siguiente apartado.

Por último, cabe acotar que las mencionadas observaciones deben ponerse en cuestión en futuros análisis introduciendo controles respecto a posibles confusores. A modo de ejemplo, es dable considerar si el mayor aprovechamiento de la escuela por parte de los jóvenes que concurren a colegio privado se mantiene cuando se controla por el origen socioeconómico ya que, históricamente, han estado sobrerrepresentados los más pobres hacia las escuelas técnicas y por oposición, los más ricos a las privadas.

Con tales propósitos es que se realizan las estimaciones para la ocupación alcanzada por los jóvenes a sus veinticinco años como un evento que marca la culminación de la trayectoria ocupacional más temprana; para dar cuenta de estos factores con los controles necesarios en el capítulo de análisis cuantitativo que se desarrolla luego del siguiente apartado.

### **5.3 La primera historia laboral**

El objeto de esta tesis es analizar la transición al empleo como una etapa privilegiada para observar la reproducción de las desigualdades de origen.

Tal como se adelantó, para caracterizar las transiciones se considera: la condición de actividad, la protección social del empleo dada por su formalidad, el nivel de calificación requerida para el desempeño de las tareas propias de la ocupación y si el empleo es de tipo manual o no. Para facilitar la presentación se unifica en un solo par a la primera y la segunda dimensión, así como en otro par a las dos últimas.

En términos generales, destacan tres aspectos referidos a las transiciones al empleo. En primer lugar, tal como es de esperarse, con el paso de los años los jóvenes tienden a integrar la PEA cada vez en una mayor proporción ya sea entre los ocupados o como buscadores de empleo por primera vez. En segundo lugar, la proporción de informalidad entre los jóvenes va disminuyendo considerablemente a medida que se avanza en su trayectoria laboral. En tercer lugar, la proporción de jóvenes que acceden a empleos no manuales y a ocupaciones que requieren cierto nivel de calificación tiende a aumentar a medida que se acerca hacia el empleo actual.

No obstante, esta mejora en la posición global de los jóvenes a medida que pasa el tiempo, deben ser tomada con cautela. Esto se debe a que, con el paso de los años se van incorporando al mundo del trabajo jóvenes con cada vez una mejor posición relativa. Es decir, los que en el 2008 a la edad de veinte años estaban inactivos son típicamente jóvenes de origen socioeconómico privilegiado que se encuentran estudiando. Ellos experimentan la transición de forma más tardía y con mayor acumulación de años de estudio, accediendo por tanto a mejores empleos al momento en que ingresan al mercado laboral por primera vez, sobre los veinticuatro años; donde esta población seleccionada, que incluso puede contar ya con estudios superiores acreditados, concentra el mayor peso.

Así, detrás de esta distribución que aparenta ser positiva, lo que se esconde es la estratificación no solo de los puestos de trabajo sino también de los calendarios de inicio de la vida laboral (Fernández & Bonapelch, 2011; Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

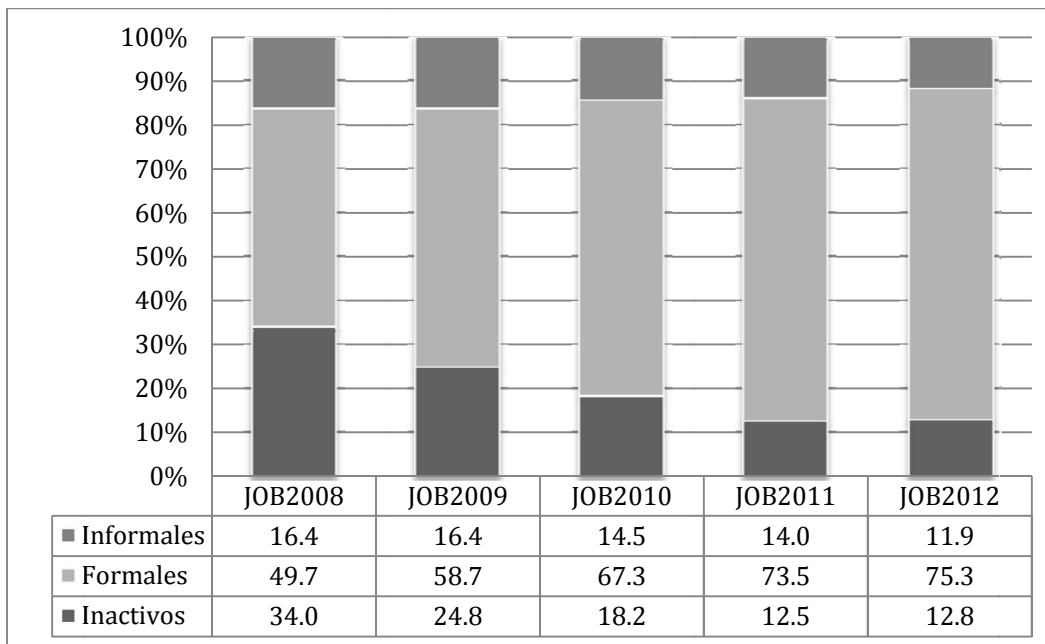
Se desprende de lo anterior que, los empleos manuales de más baja calificación van bajando su prevalencia aunque presumiblemente, esto se deba a que van adquiriendo experiencia laboral así como mayores logros educativos que los colocan en mejor posición para disputar empleos con aportes a la seguridad social y cierto grado de calificación.

No obstante, la categoría modal que acumula a la mayoría de los jóvenes a lo largo de su trayectoria laboral más temprana son las ocupaciones de tipo no manual y no

calificado que parecen emplear alrededor de la mitad de los jóvenes durante el quinquenio que va de los veinte a los veinticinco años.

Las mencionadas afirmaciones se evidencian claramente en los gráficos 5 y 6 que se presentan a continuación y se discuten en adelante en función del conjunto de variables independientes definido en el apartado metodológico; a saber, género, origen socioeconómico, educación y nivel de competencias.

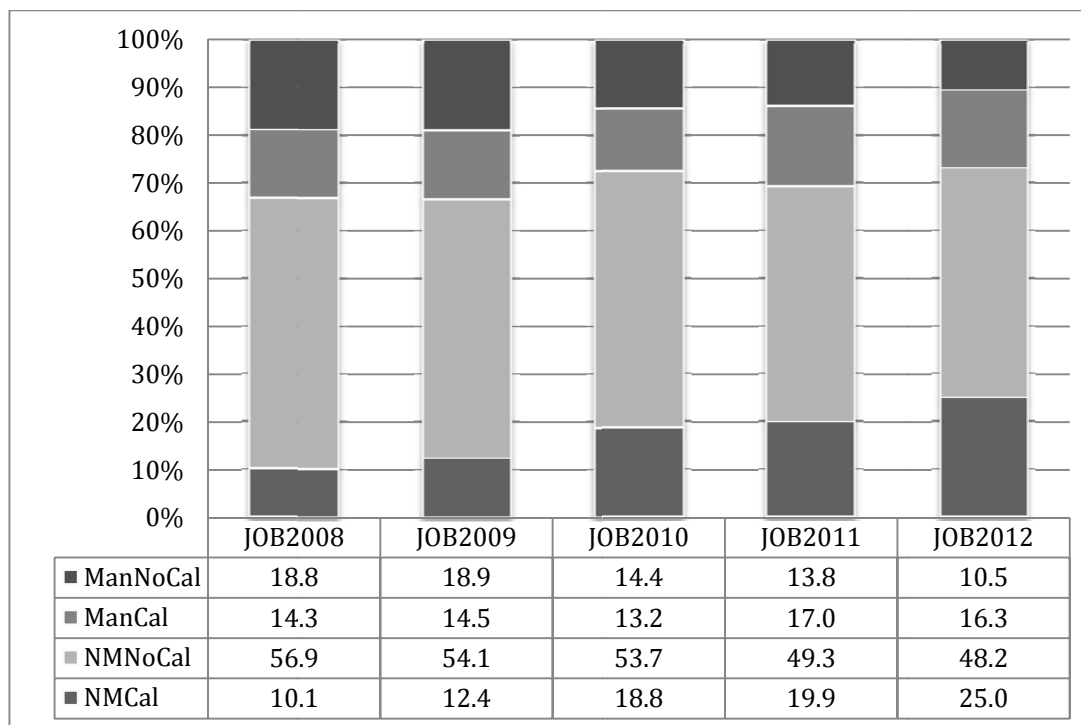
*Gráfico 5: Trayectoria de empleos principales, según formalidad y actividad.*



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Referencias: JOB\* significa empleo principal para el año \*, siendo \* 2008 al 2012.

Gráfico 6: Trayectoria de empleos principales, según calificación y (no) manual.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Referencias: ManNoCal significa empleo Manual No Calificado.  
 ManCal significa empleo Manual Calificado.  
 NMNoCal significa empleo No Manual No Calificado.  
 NMCa significa empleo No Manual Calificado.

Al contrastar entre géneros, se observa en el cuadro 2, que las mujeres presentan mayor informalidad que los varones, a lo largo de toda la trayectoria laboral. Asimismo, los varones están sobrerrepresentados en los empleos manuales y las mujeres en los no manuales.

Cuadro 2: Empleos principales por género, según actividad y formalidad.

ACTIVIDAD Y FORMALIDAD	JOB 2008		JOB 2009		JOB 2010		JOB 2011		JOB 2012	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Inactivos	26.6	40.5	18.3	30.7	11.8	23.9	6.6	17.8	6.0	18.9
Formales	58.6	41.7	68.2	50.2	75.9	59.6	80.8	66.9	82.8	68.6
Informales	14.9	17.7	13.5	19.0	12.3	16.5	12.6	15.3	11.2	12.6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012

Respecto a la jerarquía de las ocupaciones a las que acceden los jóvenes cobra particular relevancia que a los veinte años la proporción de hombres en empleos de tipo no manual calificado es mayor a la de mujeres mientras que cinco años después esta diferencia desaparece por completo, tal como se observa en el cuadro 3.

*Cuadro 3: Empleos principales por género, según calificación y manual o no.*

TIPO DE OCUPACIÓN	JOB 2008		JOB 2009		JOB 2010		JOB 2011		JOB 2012	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
NMCal	11.5	8.8	15.1	9.9	20.0	17.6	20.9	18.8	25.2	24.9
NMNoCal	41.2	70.9	37.3	70.5	40.3	65.6	36.4	61.8	35.7	60.9
ManCal	22.4	7.0	23.9	5.5	24.2	3.3	28.9	5.5	28.0	4.4
ManNoCal	24.9	13.3	23.7	14.1	15.4	13.5	13.8	13.9	11.2	9.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012

En relación al origen socioeconómico, tal como se observa en los cuadros 4 y 5 más adelante, aparece como un “seguro” que protege a los jóvenes provenientes de hogares privilegiados de no caer en los empleos rutinarios, sobre todo los de tipo manual. Asimismo, parece ser que entre quienes vienen de familias con bajos recursos las chances de acceder a empleos de tipo calificado está fuertemente segmentada a las ocupaciones manuales y con escasas posibilidades de acceder a empleos de tipo calificado y no manual.

Respecto al sector institucional, cuya información se presenta en los cuadros 6 y 7 más adelante, como es de esperarse, los jóvenes que a los quince años cursaban estudios técnicos acceden a empleos mayormente manuales mientras que aquellos que hacían la Secundaria General tienden a insertarse en empleos de tipo no manual.

Al observar los distintos niveles de calificación requeridos para las ocupaciones se observa una marcada mayor proporción de empleos calificados no manuales entre quienes hicieron la Media en escuelas privadas. No obstante, parece interesante resaltar la mayor proporción de empleos de tipo calificado entre quienes hicieron estudios técnicos que entre aquellos cursantes de la general siempre y cuando sean comparados el sector público y los empleos de tipo manual.

*Cuadro 4: Empleos principales por origen socioeconómico, según actividad y formalidad.*

ACTIVIDAD Y FORMALIDAD	ORIGEN SE JOB2008				ORIGEN SE JOB2009				ORIGEN SE JOB2010				ORIGEN SE JOB2011				ORIGEN SE JOB2012			
	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Inactivos	32.3	29.7	28.8	44.6	24.0	18.7	21.7	34.8	21.8	11.7	16.2	23.4	14.4	9.9	11.5	14.1	14.3	9.9	11.9	15.0
Formales	47.5	53.1	54.6	43.7	55.7	61.6	65.2	52.3	60.8	70.5	72.4	65.1	65.9	75.6	75.7	76.6	70.3	76.5	76.7	77.7
Informales	20.1	17.1	16.6	11.8	20.2	19.7	13.1	12.9	17.3	17.8	11.4	11.6	19.6	14.6	12.7	9.3	15.4	13.7	11.4	7.3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Referencias: ORIGEN SE significa origen socioeconómico, en cuartiles: Muy bajo, Bajo, Alto, Muy Alto.

*Cuadro 5: Empleos principales por origen socioeconómico, según calificación y manual o no.*

TIPO DE OCUPACIÓN	ORIGEN SE JOB2008				ORIGEN SE JOB2009				ORIGEN SE JOB2010				ORIGEN SE JOB2011				ORIGEN SE JOB2012			
	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
NMCal	6.6	4.4	10.5	20.8	5.6	10.7	11.1	25.4	8.5	12.7	25.2	30.3	5.6	12.5	27.0	35.9	15.2	15.3	26.6	43.4
NMNoCal	45.8	52.9	65.5	62.4	45.0	55.9	63.8	52.9	47.9	57.5	57.9	49.8	44.0	58.0	47.7	47.7	43.7	52.3	52.2	44.6
ManCal	19.9	18.1	13.0	4.6	18.8	14.3	15.3	8.3	19.6	14.2	9.1	9.1	26.5	13.5	15.5	11.2	20.3	21.1	15.0	8.3
ManNoCal	27.7	24.6	10.9	12.2	30.6	19.1	9.8	13.5	23.9	15.6	7.8	10.9	23.9	15.9	9.7	5.2	20.8	11.3	6.3	3.7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

*Cuadro 6: Empleos principales por tipo de escuela a los quince años, según actividad y formalidad.*

ACTIVIDAD Y FORMALIDAD	SECTOR 2003 JOB2008			SECTOR 2003 JOB2009			SECTOR 2003 JOB2010			SECTOR 2003 JOB2011			SECTOR 2003 JOB2012		
	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI
Inactivos	21.6	33.4	47.8	13.8	24.4	37.0	12.1	18.3	23.5	8.2	12.5	16.3	8.7	13.3	14.0
Formales	60.7	49.5	40.9	67.2	58.7	51.4	72.6	66.8	64.8	75.2	72.9	74.8	74.8	75.0	77.4
Informales	17.7	17.1	11.3	19.0	16.9	11.6	15.3	14.9	11.7	16.6	14.6	8.9	16.5	11.8	8.6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Referencias: SECTOR 2003 significa sector institucional de la escuela donde el joven asistía a los quince años cuando hizo PISA. ET es Educación Técnica en la UTU, SG es la Secundaria General pública, PRI son colegios y liceos privados.

*Cuadro 7: Empleos principales por tipo de escuela a los 15, según calificación y manual o no.*

TIPO DE OCUPACIÓN	SECTOR 2003 JOB2008			SECTOR 2003 JOB2009			SECTOR 2003 JOB2010			SECTOR 2003 JOB2011			SECTOR 2003 JOB2012		
	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI	ET	SG	PRI
NMCal	9.0	8.4	23.4	4.9	9.9	36.2	13.1	14.9	42.7	9.5	17.3	47.2	14.5	23.0	46.1
NMNoCal	47.2	57.3	64.5	48.0	55.1	54.3	44.8	55.9	49.4	38.3	51.9	44.2	36.3	50.3	48.4
ManCal	24.5	14.2	3.2	27.0	14.1	4.4	27.8	12.7	4.2	33.7	16.1	5.2	33.1	15.7	2.8
ManNoCal	19.3	20.1	9.0	20.1	20.8	5.1	14.3	16.5	3.7	18.6	14.7	3.4	16.0	11.0	2.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.



En relación a las credenciales educativas, parece ser que acreditar bachillerato es necesario para acceder a empleos de tipo calificado y no manual, coincidente con las posiciones ocupacionales de mayor jerarquía en el ISEI, tal como se observa en el cuadro 9.

Sin embargo, si bien entre quienes cuentan con dicho diploma es baja la proporción de jóvenes que se emplean en ocupaciones manuales no calificadas, sí persiste la elevada proporción de jóvenes en empleos aunque no manuales tampoco calificados.

Así, se observa un truncamiento por derecha: a medida que los jóvenes de origen más privilegiado se van incorporando al mercado laboral y acumulando escolarización es de esperar que accedan en el futuro a posiciones ocupacionales de mayor jerarquía, también por la experiencia adquirida en la propia carrera laboral.

Presumiblemente sean los estudios superiores los que coloquen a los jóvenes en mejor posición para competir por empleos calificados no manuales en mayor medida que la acreditación del bachillerato. No obstante, cabe señalar que entre quienes logran acreditarlo están sobrerrepresentados los jóvenes con altos niveles de competencias y en consecuencia quienes a los quince años no cuentan con las competencias académicas mínimas tienden a contar con menor éxito educativo en los años posteriores; lo cual a su vez incidirá en el tipo de trayectoria ocupacional que logren tener después.

*Cuadro 8: Empleos principales por acreditación de bachillerato, según actividad y formalidad.*

ACTIVIDAD Y FORMALIDAD	ACBACH. JOB2008		ACBACH. JOB2009		ACBACH. JOB2010		ACBACH. JOB2011		ACBACH. JOB2012	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
Inactivos	24.1	44.7	16.8	34.0	14.3	22.7	11.4	14.2	10.6	13.9
Formales	58.8	42.4	67.9	52.7	72.6	64.8	74.3	75.6	76.2	78.1
Informales	17.1	12.9	15.3	13.3	13.1	12.5	14.3	10.2	13.2	8.0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

*Cuadro 9: Empleos principales por acreditación de bachillerato, según calificación y manual o no.*

TIPO DE OCUPACIÓN	ACBACH. JOB2008		ACBACH. JOB2009		ACBACH. JOB2010		ACBACH. JOB2011		ACBACH. JOB2012	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
NMCal	7.5	17.9	7.8	22.3	11.6	33.1	11.8	35.5	11.4	43.5
NMNoCal	56.0	68.9	57.2	62.9	59.4	58.5	52.6	56.5	54.6	47.7
ManCal	15.7	4.3	14.3	5.8	16.5	3.9	19.7	3.9	21.1	5.5
ManNoCal	20.8	9.0	20.7	9.0	12.5	4.5	15.9	4.1	12.8	3.3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Respecto a las competencias habidas por los jóvenes a los quince años también segmentan el tipo de empleos que obtienen cinco y hasta diez años después, como se desprende de los cuadros 10 y 11 que se presentan abajo. Así, los jóvenes que cuentan con las mayores habilidades presentan menor informalidad y acceden en mayor medida a empleos de tipo no manual calificado.

Contrariamente, aquellos que a los quince años se ubicaban entre los niveles de competencia más bajos tienden a acceder a empleos desprotegidos y con requerimientos de baja o nula calificación para desempeñar las tareas en las que se logran ocupar en su historia laboral más temprana.

Finalmente, corresponde mencionar que la totalidad de observaciones presentadas en este capítulo presenta un carácter preliminar y deben tomarse con cautela. Los resultados son provisionales ya que deben realizarse todos los controles imprescindibles incorporando los análisis multivariados necesarios a efectos de establecer las relaciones entre las variables de interés aquí consideradas como relevantes de mejor manera y ya no sólo describirlas, tarea a la cual se aboca el próximo capítulo.

*Cuadro 10: Empleos principales por nivel de competencias, según actividad y formalidad.*

ACTIVIDAD Y FORMALIDAD	NIVEL PISA JOB2008			NIVEL PISA JOB2009			NIVEL PISA JOB2010			NIVEL PISA JOB2011			NIVEL PISA JOB2012		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Inactivos	41.7	33.8	32.3	30.7	25.7	22.7	19.1	17.4	18.7	10.1	11.5	13.9	6.5	12.0	14.9
Formales	44.5	52.2	48.8	60.1	60.1	57.3	70.0	70.1	64.3	82.1	78.0	67.6	86.9	78.0	70.3
Informales	13.8	14.0	18.9	9.2	14.3	20.0	10.9	12.5	17.0	7.8	10.5	18.5	6.6	10.0	14.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

*Cuadro 11: Empleos principales por nivel de competencias, según calificación y manual o no.*

TIPO DE OCUPACIÓN	NIVEL PISA JOB2008			NIVEL PISA JOB2009			NIVEL PISA JOB2010			NIVEL PISA JOB2011			NIVEL PISA JOB2012		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
NMCal	31.1	9.6	6.1	25.5	13.7	9.2	45.4	21.6	11.0	39.4	28.3	8.8	49.5	28.1	16.2
NMNoCal	55.8	62.5	52.4	63.9	59.3	48.3	45.4	60.5	50.2	47.0	53.3	46.7	39.3	52.9	46.4
ManCal	5.4	11.8	18.1	6.6	14.0	16.3	6.8	10.1	16.9	9.7	10.5	23.7	8.5	13.5	20.6
ManNoCal	7.7	16.1	23.3	4.0	13.0	26.2	2.4	7.9	22.0	3.9	7.8	20.7	2.7	5.4	16.9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

## 6 UNA MIRADA ESTRUCTURAL A LA RELACIÓN ORIGEN-DESTINO

### 6.1 Consideraciones sobre la estimación del modelo

Este capítulo busca explicar la jerarquía ocupacional alcanzada a los veinticinco años de edad para los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003 en función de un conjunto de variables independientes, tal como se detalla en la sección 4.2.4 del capítulo metodológico. Específicamente se consideran: nivel socioeconómico de origen, entorno social de la escuela a la que asistían a sus quince años, puntaje alcanzado en PISA 2003 (indicativo del nivel de competencias académicas) y años cursados de educación formal efectivamente aprobados.

La técnica de análisis multivariado aquí seleccionada es la modelación con ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) de tipo *path analysis* (análisis de senderos, rutas o caminos). Motivó la preferencia por esta técnica su potencialidad para la descomposición de los efectos de las variables causales, en términos de si son directos, indirectos o mediaciones (Cheong & MacKinnon, 2012, p. 421)

Este método de estimación de coeficientes fue inventado por Sewall Wright (1921 y 1934) cuya formulación original tuvo por propósito descomponer efectos basados en correlaciones entre variables estandarizadas. Corresponde mencionar al respecto que la matriz de correlaciones entre las variables del modelo estimado se presentan en el apéndice 10.4 y todas son fuertes y significativamente distintas de cero.

En reformulaciones más recientes se refiere al *path analysis* para todo tipo de modelos estructurales que únicamente contengan variables manifiestas (Mackinnon, 2013, p. 129) tal como el que se definió para esta tesis. Dado que esta técnica se utiliza con fines confirmatorios, su utilidad consiste en poner a prueba estadísticamente un modelo causal ya definido teóricamente.

En particular, la configuración de relaciones aquí esperada se ha esquematizado arriba en el diagrama 1 de la sección metodológica 4.2. Partiendo de este sistema de

relaciones es que se ha estimado el modelo, replicando cada una de las “flechas” del diagrama 1 a través de un path y estimando los coeficientes correspondientes, tal como se muestra en el diagrama 3 de la próxima sección.

Así, esta técnica analítica permite “desmitificar” ciertas relaciones aparentes y dar cuenta de la posible configuración del mecanismo o bien, cuánto del efecto de cada factor es directo y qué tanto opera a través de otro determinante. Es decir, permite diferenciar la magnitud de cada coeficiente cuya incidencia está mediada por otra de las variables explicativas del modelo, la cual aparece entonces como variable intermedia en dicha relación, que se establece a partir del modelo explicativo previamente definido.

Sin embargo, corresponde mencionar que el paquete estadístico que se utiliza (STATA versión 13 para MAC) reporta los efectos indirectos totales pero no los que corresponden específicamente a cada una de las mediadoras, lo cual se ha calculado manualmente.

Al respecto, cabe mencionar que todas las variables del modelo se utilizan estandarizadas con el propósito de mejorar las estimaciones, así como facilitar la interpretación de los coeficientes resultantes a partir de desviaciones estándar, en adelante “D.E.”, como unidad de medida común.

Ahora bien, cabe mencionar que el origen socioeconómico es la única variable completamente exógena del modelo aquí estimado. Es decir, dado su carácter de antecedente causal, solamente funciona como independiente y nunca como mediadora de otros factores. Por este motivo, es la única que no debe tomarse en cuenta para descontar efectos indirectos en las demás intermedias, sino que por el contrario, la incidencia del origen socioeconómico se manifiesta directamente y de modo indirecto, a través de todas las mediadoras aunque en magnitudes diversas, tal como muestran el diagrama 3 y el cuadro 12 en las próximas secciones.

Por último, corresponde acotar que todas las estimaciones se realizan para los jóvenes que se encuentran trabajando en el año 2012, un total de 2136 de los 2451 encuestados, excluyendo a los restantes de estos análisis. Es así como en el apartado 6.2 se desarrollan los resultados cuantitativos correspondientes a la totalidad de los jóvenes

del universo muestral, siempre y cuando hayan tenido al menos un empleo en el año 2012.

Sin embargo, dada la diversificación característica dentro de cada segmento del mercado laboral, es necesario establecer distinciones estimando modelos específicos que permitan refinar los contrastes. Con este propósito se estiman tres conjuntos de comparaciones: según género, por sector institucional de la escuela a la que concurrían en 2003 y para la región de residencia al momento del empleo de interés, en el 2012.

Pasa a exponerse a continuación la interpretación del modelo general a partir de cada variable explicativa implicada tanto en sus efectos directos como también descomponiendo para cada caso el comportamiento de los indirectos.

## **6.2 Análisis del modelo general**

En términos generales, es posible afirmar que todas las variables explicativas consideradas en el modelo inciden en la jerarquía ocupacional alcanzada por los jóvenes uruguayos a los veinticinco años.

No obstante, la influencia de los diversos determinantes presenta gran heterogeneidad, mostrando que si bien el modelo teórico tiene un fuerte correlato empírico, las relaciones encontradas exigen refinar la interpretación.

Con tal propósito, la exposición de este apartado se estructura en tres secciones.

En primer lugar, se detallan los efectos totales estimados a la vez que se distinguen aquellos efectos directos de los indirectos.

En segundo término, se desarrolla la descomposición específica de estos últimos, para cada variable independiente.

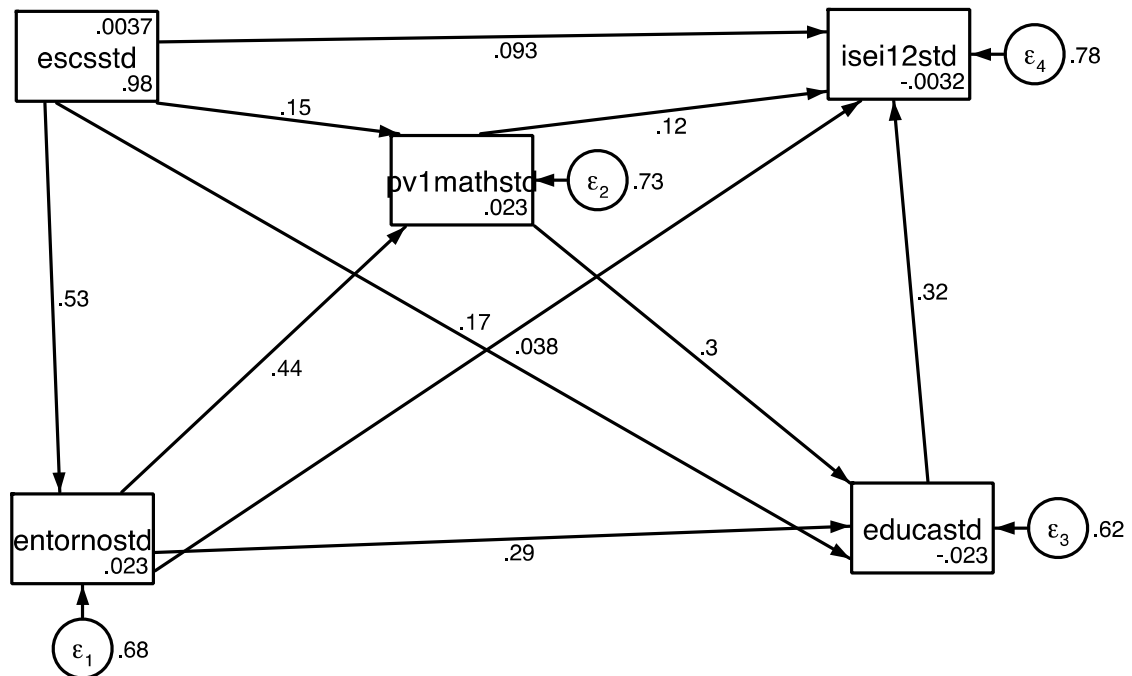
Por último, se presentan sumariamente conclusiones de carácter general.

A continuación se presenta el diagrama con las estimaciones del modelo que se pasa a desarrollar en las secciones que siguen. Tal como puede contrastar el lector regresando al diagrama 1 presentado en la sección 4.2, el análisis cuantitativo replica de

manera exacta la configuración de las relaciones entre las variables definidas en el marco analítico.

Corresponde mencionar también que en todos los casos los coeficientes que aparecen en la figura para cada uno de los *path* estimados son los directos, lo cual se evidencia en la descomposición de los efectos que se presenta resumida en el cuadro 12.

Diagrama 3: Path y coeficientes para el modelo general.



Referencias:

- escsstd* significa origen socioeconómico, estandarizado.
- entornostd* significa entorno social de la escuela, estandarizado.
- pv1mathstd* significa puntaje en matemáticas en PISA 2003, estandarizado.
- educastd* significa cantidad de años de escolarización aprobados por cada joven entre los 15 y los veinticinco años de edad (desde el año 2003 hasta el 2012), estandarizado.
- isei12std* significa estatus de la posición ocupacional alcanzada por el joven en el año 2012 a sus veinticinco años de edad, estandarizado.

\* el sufijo “std” significa que la variable está estandarizada y en este caso todas lo están.

### ***6.2.1 Determinantes de la jerarquía ocupacional del empleo a los 25 años***

Antes que nada, corresponde señalar que todas las variables independientes del modelo presentan efectos totales estadísticamente significativos sobre la jerarquía de la ocupación alcanzada por los jóvenes a sus veinticinco años, en adelante ISEI, de acuerdo a Ganzeboom & Treiman (1996) y por sus siglas en inglés.

Todos los coeficientes son positivos mostrando una relación directa. Así, la posición ocupacional alcanzada será más alta cuanto mayor sea el nivel socioeconómico de origen, mejor el entorno social de la escuela, más alto el nivel de competencias académicas y más años de escolarización haya logrado el joven.

No obstante, cuando se distingue entre los efectos directos de cada variable y aquellos que se manifiestan a través de otras intermedias, la primera impresión cambia y pasan a ordenarse de manera bien distinta a la inicial. Destaca cómo al considerar los efectos totales parece ser que la escolaridad presenta los mayores efectos. Al mismo tiempo, de la totalidad del efecto correspondiente al entorno social de la escuela, una gran parte se manifiesta por las competencias académicas así como en los logros educativos, indicados en esta oportunidad por los años de escolaridad adquiridos después de los quince años.

Concomitantemente, al desglosar la incidencia del origen socioeconómico en sus distintas mediaciones se observa cómo, si bien sus efectos directos son fuertes, la mitad de su influencia se manifiesta mediante el entorno social de la escuela y la cuarta parte pasa a través de los años de escolaridad del joven así como por las competencias académicas, también con un fuerte condicionamiento de las desigualdades de origen.

Cabe mencionar que la información del modelo se encuentra resumida en el cuadro 12 y los gráficos 7 y 8 más adelante; al tiempo que la totalidad de las estimaciones del modelo se presentan en los apéndices. En adelante, se detallan los efectos sobre el ISEI en función de cada una de las variables explicativas.

Cabe advertir al lector que en adelante en las secciones referidas al modelo general (6.2.1 a 6.2.5) se hará referencia permanentemente a los coeficientes que resume



el cuadro 12 a continuación. El cuadro 12 presenta los efectos totales, los directos y los indirectos para cada una de las variables del modelo.

Por tal motivo corresponde mencionar, antes de la presentación del mismo, algunas claves para su interpretación.

Los coeficientes directos corresponden a las celdas de la diagonal principal de este cuadro; es decir, donde cada variable se cruza consigo misma. Coinciden con los que se muestran en el diagrama 3 de la sección anterior y los resultados en apéndices.

En relación a los efectos indirectos, son cálculos manuales para cada uno de los *path* del modelo, multiplicando sus coeficientes directos y descomponiendo cada mediación.

Ahora bien, cada celda presenta los efectos provenientes de la variable indicada en su fila y que están mediados por la variable que da nombre a su columna. En aquellos casos en que coinciden, muestra efectos directos y en todos los demás, indirectos.

Respecto a la columna de los efectos “indirectos”, no es más que la suma de todas las anteriores, exceptuando a la celda correspondiente a efectos directos que sí se suman en la columna de “totales”.

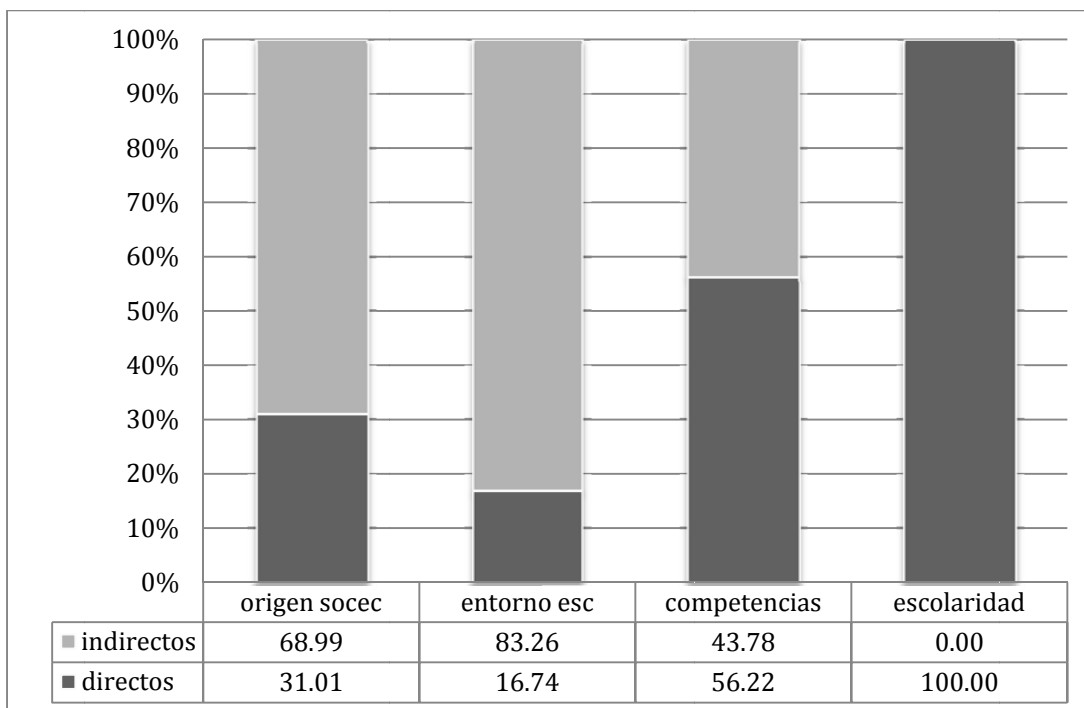
A modo de ejemplo, los efectos de las competencias sobre el status ocupacional resultan en 0.22 D.E. Al descomponerlos se observa que 0.12 D.E. son directos y 0.10 están mediados por la escolaridad por lo que operan de modo indirecto.

*Cuadro 12: Efectos del modelo general: totales, directos e indirectos.*

isei12std <-	origen socec	entorno esc	competencias	escolaridad	indirectos	totales
origen socec	0.09	0.12	0.03	0.05	0.21	0.30
entorno esc		0.04	0.10	0.09	0.19	0.23
competencias			0.12	0.10	0.10	0.22
escolaridad				0.32		0.32

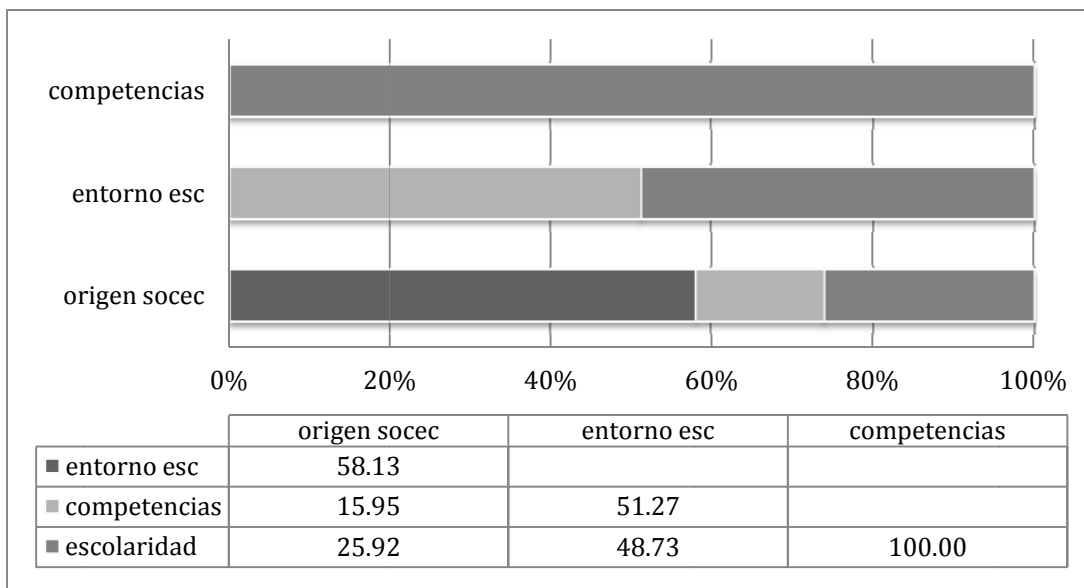
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Gráfico 7: Distribución de efectos totales del modelo general.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Gráfico 8: Descomposición de los efectos indirectos del modelo general.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 6.2.2 *Nada es más constante que la desigualdad: el origen socioeconómico*

Existe consenso en la literatura especializada sobre la estratificación social respecto a la persistencia de las desigualdades de origen a lo largo del curso de vida<sup>12</sup>. Por tal motivo, interesa aquí reportar los efectos del origen socioeconómico habido por los jóvenes en la jerarquía ocupacional del empleo que alcanzan a sus veinticinco años.

Al respecto corresponde señalar que el primero se operacionaliza en función del índice de estatus económico, social y cultural del hogar medido a los quince años, mientras que la escala utilizada para ordenar las ocupaciones es ISEI, tal como se desarrolla en el apartado metodológico. Asimismo, como se adelantó, en ambos casos las variables son cuantitativas continuas y han sido estandarizadas.

Se desprende del análisis de los datos que el origen socioeconómico presenta efectos fuertes en la jerarquía ocupacional que alcanzan los jóvenes. Específicamente, el coeficiente total presenta una magnitud de 0.30 lo cual implica que un aumento de una D.E. en el nivel socioeconómico genera un incremento de 0.30 D.E. en la escala de ocupaciones, tal como se adelantaba en el cuadro 12 presentado arriba.

Ahora bien, de este efecto solamente 0.09 se manifiesta de manera directa, ya que de la descomposición de los efectos indirectos (0.21) se desprende que la incidencia del origen socioeconómico en la jerarquía ocupacional opera mayormente a través de la escuela a que el joven asiste, las competencias que alcanza y las credenciales educativas que obtiene.

Las mencionadas variables aparecen así como mediadoras, o bien, reproductoras de las desigualdades de origen, tal como se detalla a continuación.

---

<sup>12</sup> Si bien autores como Mare (1980; 1981) sostienen que las desigualdades de origen operan cada vez en forma más débil, siendo muy fuertes en la niñez y la adolescencia y disminuyendo a medida que se alcanza la adultez cuando se es menos “dependiente” de la familia de origen, también sostienen que a pesar de cambiar de forma persisten en el tiempo (Blanco & Solís, 2014: 108).

La magnitud de la posición ocupacional explicada por el origen socioeconómico está mediada por diversas instancias. De la totalidad de los efectos indirectos, opera un 58% por el entorno social del conjunto de alumnos que concurren a la escuela. Asimismo, a través de las competencias académicas se manifiesta un 16% y mediante los años de escolaridad posterior 26%.

Es decir, al descomponer los efectos del origen socioeconómico, se observa cómo este explica gran parte de sus efectos a partir de variables mediadoras, más que directamente. Sin embargo, destaca que las que condensan la mayor proporción son atribuibles al entorno del centro educativo al que asistía cada joven.

La escuela aparece así como un potente reproductor de las desigualdades de origen ya que es allí donde queda evidenciado en mayor medida el poder adquisitivo del hogar familiar.

### ***6.2.3 Dime con quién andas y te diré quien eres: los compañeros de escuela***

Es sabido que un entorno favorable promueve los aprendizajes (PISA/OECD, 2004, p. 211) así como provee redes en términos de capital social, que pueden incidir en las transiciones al empleo que posteriormente tengan los jóvenes.

No obstante, tal como se mostró en el apartado anterior, el entorno opera fundamentalmente como mediador del origen socioeconómico. Así, el entorno social de los alumnos que concurren a la escuela a la que asistía el joven a sus quince años de edad presenta un efecto total en la jerarquía ocupacional a la cual se accede diez años después, con una magnitud de 0.23 D.E. en el ISEI por cada D.E. de entorno, tal como se muestra en el cuadro 12 de la sección 6.2.1.

Sin embargo, también se manifiesta tanto directamente (0.04) como intermediado por otros factores. En particular, los efectos indirectos (0.19) en la posición ocupacional correspondientes al entorno social evidencian su incidencia casi en mitades: por las competencias académicas pasa el 51% mientras mediante los años de escolaridad se manifiesta el restante 49%.

#### ***6.2.4 El aprendizaje como esperanza: las competencias académicas***

A los efectos de discutir con los enfoques reproductivistas interesa analizar ahora aquellos efectos que tienen las habilidades de los jóvenes sobre la posición sociocupacional alcanzada.

Si bien se mostró en la sección 6.2.2 cómo las habilidades constituyen una de las tantas mediadoras del origen socioeconómico, también tienen efectos propios que no están mediados por este. Al observar sus efectos totales se ve que un aumento en una D.E. en el nivel de competencias trae por consecuencia un ascenso total de 0.22 D.E. en la jerarquía del empleo a los veinticinco años, como adelanta el cuadro 12 en la sección 6.2.1.

Cabe mencionar que, las competencias académicas presentan un efecto directo de 0.12 sobre las D.E. en el ISEI. Concomitantemente, la parte del efecto que pasa por el nivel de competencias pero se manifiesta a partir de los años de escolaridad que el joven logra alcanza una magnitud estimada en 0.10 D.E. y constituye la totalidad de efectos indirectos correspondientes a las competencias.

Se observa así como las habilidades con que cuentan los jóvenes no solamente presentan efectos que permanecen largamente en sus trayectorias laborales sino que también inciden a través de las trayectorias educativas. Así, aquellos jóvenes que cuentan con mayores habilidades en términos de competencias académicas, alcanzan éxitos en sus estudios que a su vez aumentan sus chances de éxito en su posterior transición al empleo.

#### ***6.2.5 La educación como capital: más es mejor***

Tal como se expone en el marco teórico, la educación constituye un factor determinante de los logros ocupacionales, ya sea entendida como señal o en tanto que capital humano.

Interesa señalar aquí que los efectos de la escolarización operan de manera directa, es decir, sin mediaciones de otros condicionantes, tal como se expuso en el apartado metodológico y se mostró en el gráfico 7 de la sección 6.2.1 en este mismo apartado.

En tal sentido, destaca que los años de escolaridad explican la posición ocupacional alcanzada en una magnitud de 0.32 D.E., descontados ya aquellos efectos provenientes de los determinantes antecedentes, como el entorno de la escuela y el origen socioeconómico, presentando la magnitud más importante cuando se contrastan únicamente entre efectos directos de las variables modelizadas.

### 6.2.6 Comparación de casos extremos

Ahora bien, todos los factores aparecen como determinantes del ISEI de los jóvenes, pero su influencia puede ordenarse mostrando que existen factores con mayor incidencia que otros.

Con el propósito de ilustrar esta afirmación, se presentan en el cuadro 13 los cálculos de la variación en el ISEI cuando se compara el percentil 5 respecto al 95, para cada una de las variables cuantitativas continuas incorporadas al modelo, controlando por el efecto de las otras variables, a efectos de contrastar entre escenarios “extremos”.

*Cuadro 13: Cálculo de los efectos del modelo general para casos extremos.*

Percentiles	origen socec	entorno esc	competencias	escolaridad
5%	-1.539056	-1.661532	-1.579623	-1.202712
95%	1.725056	2.122414	1.865992	1.472492
Coeficientes	0.2987221	0.2255911	0.2208066	0.3171810
p95	0.5153124	0.4787977	0.4120233	0.4670465
p5	-0.4597500	-0.3748268	-0.3487912	-0.3814774
p95-p5	3.264112	3.783946	3.445615	2.675204
Dif en ISEI	0.975	0.854	0.761	0.849

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Se desprende de los cálculos que aquella variable que más influye en el ISEI es el origen socioeconómico, dado que entre el p95 y el p5 existe una diferencia de 0.975 D.E. en el nivel promedio del ISEI. Le sigue en prevalencia los efectos del entorno social de la escuela, mostrando que del p95 al p5 el nivel promedio del ISEI varía en 0.854 D.E. Prácticamente la misma distancia muestran los años de escolaridad con una brecha de 0.849 D.E. en el nivel promedio del ISEI al comparar aquellos jóvenes que se ubican en las situaciones más polarizadas. Por fin, la magnitud de las competencias académicas implica un incremento en el nivel promedio del ISEI de 0.761 D.E. cuando se contrastan aquellos jóvenes con los mejores puntajes en PISA con los peor evaluados.

Estos contrastes permiten evidenciar la magnitud de la desigualdad social en términos de qué implica “pasar” de los niveles más bajos a los más altos en cada una de las esferas consideradas. Si además tenemos en cuenta la fuerte asociación entre cada una de ellas se manifiesta aún con más fuerza el impacto de la estratificación social en cada una de las etapas de las trayectorias educativas y laborales.

A continuación se presentan muy sumariamente los modelos especificados por grupos de comparación. Se establecen los contrastes entre géneros, sector de la escuela y región de residencia.

Corresponde advertir que estos análisis no presentan la profundidad del que se ha desarrollado sobre el modelo general a lo largo de las sucesivas secciones de este apartado, sino que constituyen solamente ejercicios de carácter exploratorio que deben profundizarse en trabajos futuros.

### 6.3 El género estructurador: efectos diferentes para mujeres y varones

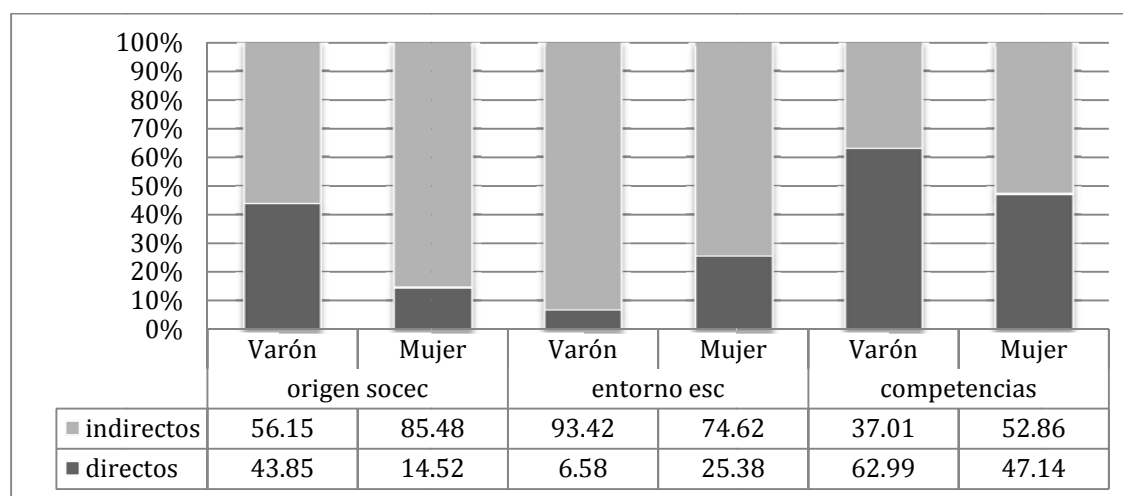
En esta sección se comparan los efectos en función del género de los jóvenes. Los resultados se resumen en el cuadro 14 y en el gráfico 9; todas las estimaciones se presentan en los apéndices.

*Cuadro 14: Efectos según género: totales, directos e indirectos.*

isei12std <-	directos	indirectos	totales
entorno esc			
Varón	0.01	0.19	0.20
Mujer	0.06	0.18	0.24
competencias			
Varón	0.14	0.08	0.22
Mujer	0.11	0.12	0.23
escolaridad			
Varón	0.29	0.00	0.29
Mujer	0.34	0.00	0.34
origen socec			
Varón	0.15	0.19	0.33
Mujer	0.04	0.23	0.27

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

*Gráfico 9: Descomposición de los efectos indirectos según género.*



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.



En relación al origen socioeconómico, el coeficiente total presenta una magnitud de 0.33 para el caso de los varones mientras que en las mujeres es de 0.27 lo cual implica que un aumento de una D.E. en el nivel socioeconómico genera un incremento general de 0.3 D.E. en el ISEI pero el efecto del origen es más marcado para ellos que para ellas. Resalta que dicha diferencia está dada mayormente porque la incidencia del origen socioeconómico en los varones se distribuye entre efectos directos (44%) e indirectos (56%) casi por mitades mientras que en el caso de las mujeres se manifiesta fundamentalmente a través de mediadoras (85%).

A su vez, dentro de los efectos indirectos, se observa que en las mujeres la desigualdad se reproduce en mayor medida por los años de escolaridad mientras que para el caso de los varones la influencia a partir de las competencias académicas aparece considerablemente más marcada.

Respecto al entorno social del centro educativo, se observa un mayor impacto directo para ellas que para ellos, dando cuenta una vez más como los determinantes operan diferencialmente entre géneros.

Sin embargo, la influencia del entorno opera fundamentalmente de manera indirecta, para ambos. Para ellos, radica sobre todo en un mayor aprovechamiento de los aprendizajes lo cual se desprende de la magnitud del efecto indirecto que pasa por las competencias académicas. Mientras que, para ellas, es atribuible en mayor medida a los años de escolarización posterior.

De lo expuesto se desprende cómo al contrastar efectos directos e indirectos según género es posible concluir que a los varones los marca en mayor medida la producción de las desigualdades sociales de origen, mientras que para el caso de las mujeres se hace más evidente en las instancias de reproducción de las mismas.

#### 6.4 La escuela también segmenta: el sector institucional

Tal como han mostrado Boado y Fernández (2010) para el caso uruguayo, así como Blanco, Robles & Solís (2014) para México, el tipo de escuela a la que el joven concurre incide tanto en sus logros educacionales como en sus trayectorias posteriores, manteniendo los demás factores como constantes. Por tal motivo, el sector institucional al que pertenece el centro educativo constituye una buena medida *proxy* a efectos de caracterizar el tipo de escuela ya que, es sabido que la asignación de los jóvenes a los distintos segmentos dista de ser azarosa.

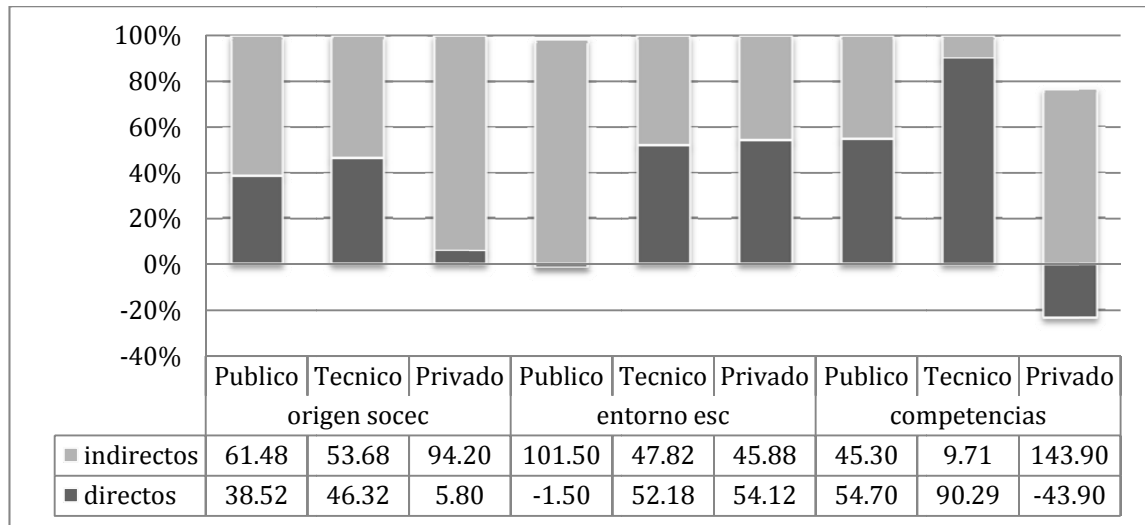
En esta sección se comparan muy brevemente los efectos del modelo en función del sector institucional de la escuela a la que el joven concurría en 2003. A continuación se presenta el cuadro 15 y el gráfico 10 que en adelante se desarrollan y las estimaciones se detallan en los apéndices.

*Cuadro 15: Efectos según escuela: totales, directos e indirectos.*

isei12std <-	directos	indirectos	totales
entorno esc			
Público	0.00	0.19	0.18
Técnico	0.13	0.12	0.25
Privado	0.10	0.09	0.19
competencias			
Público	0.14	0.12	0.25
Técnico	0.14	0.02	0.16
Privado	-0.02	0.07	0.05
escolaridad			
Público	0.34	0.00	0.34
Técnico	0.10	0.00	0.10
Privado	0.31	0.00	0.31
origen socec			
Público	0.09	0.15	0.24
Técnico	0.14	0.17	0.31
Privado	0.01	0.12	0.12

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Gráfico 10: Descomposición de los efectos indirectos según sector escuela.



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Tal como era de esperar, concurrir a colegio privado aumenta las posibilidades de alcanzar una mejor posición ocupacional mientras que los estudios técnicos las disminuyen.

A saber, haber ido a la UTU a la edad de quince años tiende a segmentar hacia posiciones socioocupacionales de menor jerarquía, en comparación con quienes fueron a colegio privado pero también respecto a los que cursaron la Secundaria General en liceo público.

Respecto al sector institucional de la escuela se encuentra que concurrir a colegio privado presenta un efecto positivo y en contrapartida, cursar estudios técnicos tiene un coeficiente negativo. A su vez, la distribución de los efectos indirectos entre las diversas mediadoras se manifiesta distintamente entre los sectores institucionales. Se observa que ir a colegio privado opera mayormente a través del entorno social.

Sin embargo, la incidencia del sector institucional no parece operar a través de las competencias académicas. Esto es, concurrir a colegio privado no se asocia a mejores resultados en PISA una vez que se controla por el origen socioeconómico del joven y por el entorno social del alumnado de la escuela. Destaca de los contrastes por tipo de escuela que los efectos invierten su sentido: es decir, cuando se descomponen los efectos totales en sus mediaciones es posible observar que operan en sentidos contrarios.

## 6.5 El territorio importa: diferentes efectos según lugar de residencia

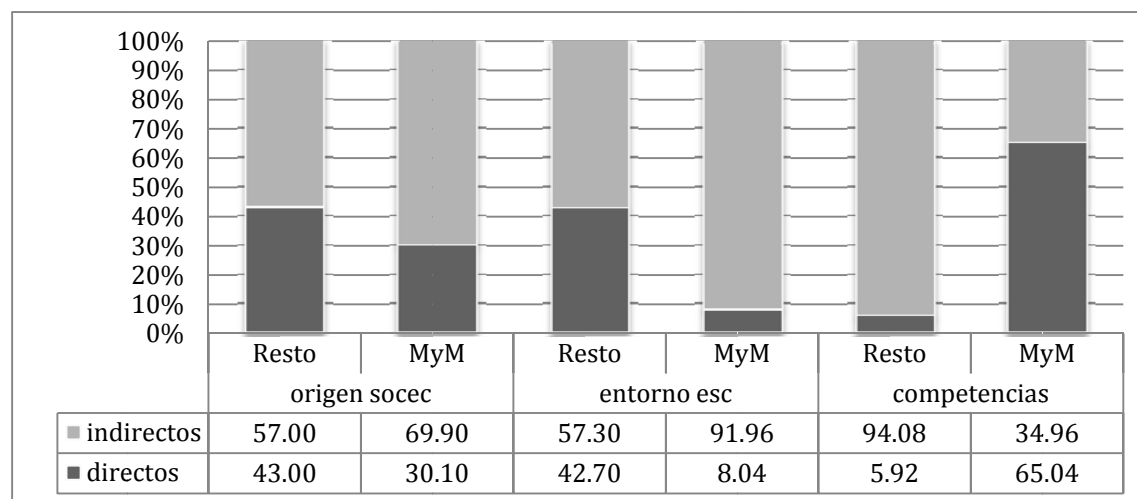
En esta sección se comparan los efectos del modelo en función del lugar de residencia de los jóvenes al año 2012. La información estimada se resume en el cuadro 16 y el gráfico 11.

*Cuadro 16: Efectos según región de residencia: totales, directos e indirectos.*

isei12std <-	directos	indirectos	totales
entorno esc			
Resto	0.09	0.12	0.22
MyM	0.02	0.20	0.22
competencias			
Resto	0.01	0.10	0.10
MyM	0.17	0.09	0.27
escolaridad			
Resto	0.38	0.00	0.38
MyM	0.29	0.00	0.29
origen socec			
Resto	0.11	0.14	0.25
MyM	0.09	0.20	0.29

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

*Gráfico 11: Descomposición de los efectos indirectos según región.*



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

Antes que nada corresponde señalar que cuando se fija la región de residencia las relaciones que se observan en el modelo general persisten, si bien es necesario establecer ciertos matices a partir de las diferencias que se desarrollan a continuación.

En relación al origen socioeconómico, el coeficiente total presenta una magnitud de 0.29 para el caso de los residentes en Montevideo y su área metropolitana, en adelante MyM, mientras que para el resto del país, en adelante RP, es de 0.25 lo cual implica que un aumento de una D.E. en el nivel socioeconómico genera este incremento general de D.E. en el ISEI pero el efecto del origen es más marcado para MyM que para RP.

Sin embargo, al descomponer los efectos se halla que el condicionamiento directo del origen se presenta con mayor magnitud para RP (43%) que para MyM (30%) donde la incidencia del origen aparece en mayor medida mediada a través de otros determinantes.

Ahora bien, la incidencia indirecta del origen socioeconómico se distribuye de distinta manera para ambas regiones. Los efectos indirectos del origen socioeconómico pasan en mayor medida por el tipo de escuela a la que concurren los jóvenes aunque también se manifiesta a través de la escolaridad así como de las competencias académicas. Al descomponer los efectos se visualiza que directamente por el entorno social de la escuela pasa el 8% para quienes residen en MyM mientras que esta magnitud aumenta a 43% para los de RP.

Cabe mencionar una vez más que, dada la definición del modelo, los efectos que los años de escolarización tienen sobre el empleo son totalmente directos para todos los grupos de comparación y por tanto, sin distinción para las regiones.

La diferencia más importante se manifiesta en los efectos de las competencias académicas, a través de las que se manifiesta directamente el 65% para MyM mientras en RP la incidencia que pasa por las mismas apenas alcanza un 6%. Entonces, podría suponerse que para regiones del Uruguay más alejadas de la capital las habilidades inciden en mayor medida como un predictor de éxito educativo que directamente en la posición ocupacional, dado que casi en su totalidad operan a través de la educación.

Último pero no menos importante, los años de escolaridad presentan los efectos directos más fuertes sobre la jerarquía del empleo, incluso controlando por región. De hecho, este efecto es considerablemente mayor en el RP (0.38) que en MyM (0.29) lo cual podría estar indicando una mayor plausibilidad de los enfoques del capital humano, o de las teorías de la señalización, en las zonas alejadas de la macrocefálica Montevideo.

## 6.6 Resumen de resultados

De lo expuesto se desprende cómo la diferenciación socioeconómica, si bien producida en las fases más tempranas de la vida de las personas, se manifiesta una y otra vez en sus distintos ámbitos de reproducción.

El origen se encarna a través de las desigualdades educativas asociadas al tipo de escuela a la que se concurre. También se pone de manifiesto en oportunidades diferenciales en las trayectorias educativas, al menos por dos vías. Por un lado, como posibilidad o imposibilidad para continuar estudiando hasta alcanzar el éxito educativo en los niveles subsiguientes. Por otro lado, en la desigual distribución de las competencias cognitivas que predisponen de muy distinta manera hacia los aprendizajes, condicionando desde el hogar familiar a la incorporación (o no) de conocimientos y habilidades.

Precisamente, en relación al entorno social interesa resaltar que los efectos directos sobre el tipo de empleo no son estadísticamente significativos. Sin embargo, los efectos indirectos que sobre las competencias académicas y la escolarización posterior presenta esta variable contextual sí lo son. Así, un determinante que *a priori* podría pensarse en descartar, pero que se decide incorporar en el modelo, dada su relevancia teórica, muestra tener efectos considerables que parecían espurios y una vez especificados se evidencia el mecanismo a través del cual su influencia se manifiesta.

De los modelos que contrastan entre diversos grupos de comparación surgen una serie de aspectos que cobran particular relevancia aunque deben profundizarse. Al contrastar entre géneros, se confirma una vez más que a todo lo demás constante a las mujeres les va peor que a los varones en el mercado laboral. No obstante, en términos de la reproducción social, ellos se ven condicionados de manera más directa por el origen socioeconómico que ellas. Al mismo tiempo, mientras que en las mujeres los efectos indirectos del origen pasan mayormente a través de las características de las escuelas, para el caso de los varones operan en mayor medida mediados por sus niveles de competencias y los logros educativos que posteriormente alcanzan.

Cuando se contrastan los distintos sectores institucionales se observa que quienes cursan la enseñanza media en escuelas técnicas presentan la mayor incidencia directa en las distintas variables explicativas. Concomitantemente, para los colegios privados los efectos del origen socioeconómico se manifiestan fundamentalmente a partir del entorno social del alumnado del centro educativo. En relación a esto destaca la manera cómo una escuela del sector institucional más privilegiado no estaría transmitiendo las oportunidades a través de los aprendizajes que provee ni captaría jóvenes más “capaces”. De la misma forma, tampoco aseguraría mayores niveles de escolarización posterior sino que operaría en la inserción laboral temprana de los jóvenes fundamentalmente mediando el origen socioeconómico; presumiblemente a partir del capital familiar de amigos y conocidos, condicionado a su vez a partir de un contexto social diferenciado.

Al distinguir los efectos y su descomposición dependiendo de la región de residencia en 2012 se observa que el origen opera más directamente para quienes viven en territorios lejanos a la ciudad capital. Así, entre quienes se insertan en el mercado laboral del área metropolitana de Montevideo parece ser que las determinaciones del origen socioeconómico aparecen mayormente mediadas por las escuelas, las competencias y los años de escolarización posteriores. Presumiblemente estas diferencias se expliquen a partir de una mayor oferta educativa en estas regiones en términos de centros educativos de enseñanza Media Superior y Superior que proveen más oportunidades para el acceso.

Por fin, las competencias académicas muestran efectos positivos y fuertes sobre el empleo tanto directamente como por la intermediación que presentan en el nivel de la escolarización posterior. Entonces, el aporte novedoso de este estudio consiste en diferenciar a partir de cuáles esferas la inequitativa “dotación inicial” se reproduce y en qué medida afecta la posición socioocupacional mostrando que la desigualdad persiste pero los estudios y los aprendizajes también pueden hacer diferencias.

En tal sentido, lo que aparece como más relevante de este análisis está dado en que al descontar los efectos del nivel socioeconómico que operan a través de la mediación de otros factores considerados en el modelo, la magnitud de los efectos directos de las determinaciones del origen desciende considerablemente; si bien continúa



explicando gran parte de la posición jerárquica alcanzada por los jóvenes en sus trayectorias ocupacionales más tempranas.

A continuación se desarrolla el análisis cualitativo de los datos, con base en las entrevistas realizadas a los jóvenes y con el propósito de profundizar en los resultados numéricos para alcanzar una comprensión más cabal del empleo juvenil.

## **7 LAS TRANSICIONES DESDE QUIENES LAS EXPERIMENTARON**

Este capítulo presenta el análisis de la información proveniente de las entrevistas semiestructuradas realizadas a 23 de los jóvenes del universo muestral. Con el propósito de facilitar la lectura se exponen únicamente las interpretaciones de los relatos a partir de las principales dimensiones analíticas consideradas para esta tesis. El sustento de las mismas radica en las palabras de los propios jóvenes que son incorporadas a través de aquellos fragmentos de las entrevistas que mejor ilustran cada afirmación.

Corresponde señalar que en cada caso se mantiene en reserva la identidad del joven, si bien se especifican sus características en términos del “tipo de caso” que representa: clase social de origen, competencias académicas y género. Respectivamente, las referencias que se utilizan en adelante son: “clss” (clase de servicios), “trab” (clase trabajadora), str1 (estrato 1 o élite académica), str3 (estrato 3 o nivel bajo de competencias), hom (hombre) y, muj (mujer).

Este acápite se organiza en cinco apartados. El primero condensa aquellas cuestiones más generales relacionadas a la caracterización de las transiciones al empleo. Los cuatro siguientes exponen los análisis de las entrevistas en función de las variables explicativas consideradas para el muestreo teórico, así como en los análisis estadísticos; a saber: origen socioeconómico, trayectoria educativa, habilidades y género. En quinto término se sintetizan los principales aspectos que surgen del análisis.

### **7.1 Concepciones y valoraciones tipificadas**

Antes que nada corresponde señalar que, al contrastar definiciones teóricas con información empírica se observa una peculiar visión de los jóvenes sobre su transición al empleo. Es decir, de los relatos surgen experiencias significativas para el comienzo de su vida laboral que difieren de las reportadas al momento de la encuesta.

Así, “el primer empleo cronológico” no es percibido por los jóvenes como el evento que marca la asunción del rol de “trabajador”: la primera experiencia laboral no es concebida como tal por ellos ya que no reconocen a su primer empleo temporal como un “verdadero trabajo”.

<p>C: Porque me servía de changa para agarrar algún peso, no era un trabajo trabajo. No lo consideraba un trabajo como sí hay gestores que sí, que es un empleo que tiene determinadas horas. Yo como que era más de onda, digamos, al principio medio surgió como para ayudar a mi madre y a mi hermana que tenían que hacer pila de trámites y ellas tenían que hacer sus horarios y no les daba para ir, y medio surgió a partir de ahí, y de ahí a una amiga y tá, fue medio así. Como que no lo consideré como un empleo empleo, digamos.</p>	<p>class_ str1_ muj_ C</p>	<p>Real primer empleo</p>
--	--	-----------------------------------

Diversas consideraciones sustentan esta aseveración en los fragmentos de los propios jóvenes: no era continuo, no había contrato, era ocasional, no dependía de esos ingresos para mantenerse, no era buen empleo, eran pocas horas, la plata no daba para mucho, era un favor a alguien.

En este mismo sentido, surgen de las entrevistas particularidades sobre las transiciones al empleo que los datos cuantitativos no permiten develar y que se mencionan a continuación.

Antes que nada, las transiciones al empleo suelen haber ocurrido a edades más tempranas que las que surgen a partir de la información levantada en la encuesta. Es así como el empleo que declararon en el cuestionario cerrado tiende a coincidir mayormente con su segundo o tercer empleo cronológico y no con el primero. En lugar de haber comenzado sus primeros empleos a la edad de 18 o 19 años, tal como declaraban estos mismos jóvenes en la encuesta, narran experiencias laborales alrededor de un quinquenio antes de lo esperado.

Esto implica que, jóvenes que se creía experimentaron una transición habiendo ya cumplido la mayoría de edad, en realidad comenzaron a trabajar de forma prematura en la adolescencia. Al respecto cabe mencionar que, la legislación uruguaya prohíbe el trabajo a menores de quince años, motivo por el cual su ingreso al mundo laboral ha ocurrido en empleos aún más desprotegidos de lo que se esperaba.

<p>D: Porque tengo el oficio porque mi padre es pintor y toda la vida trabajé con él, desde chico. V: O sea que lo primero que hiciste en realidad fue trabajar con tu padre pintor. D: Sí, sí. En realidad sí. V: ¿Y cuando arrancaste con eso? D: Y, con mi padre a los 12 años, más o menos. Me decía “vení, vení si querés aprender” y yo iba, me gustaba, me gustaba andar entre los autos, pintaba autos y casas también él, no? Y tá, siempre me llevaba y aparte me pagaba, y me incentivaba (risas).</p>	<p>trab_ str3_ hom_ D</p>	<p>Real primer empleo</p>
<p>P: No, como haber hecho, había hecho sí. A los 14 trabajaba en un almacén. V: ¿Y qué hacías? P: Típica tarea, cadete y tá, ayudante del dueño, digamos. Era el dueño y yo, ehh. Ese en verdad lo reconozco así como mi primer trabajo. V: Perfecto. ¿Y cuánto tiempo estuviste en el almacén? P: Y ahí habré estado. No me acuerdo bien, creo que fue como un verano, en verdad, y después como que retomé el liceo y tá, no pude seguir, pero cada tanto iba, viste? Los fines de semana y bueno, pero no fue mucho.</p>	<p>cls_ str1_ hom_ P</p>	<p>Real primer empleo</p>

En segundo lugar, cuando se consideran los primeros empleos “reales” aparecen distinciones entre clases sociales que no se apreciaban en los análisis de tendencias. A modo de ejemplo, un joven de origen trabajador tiene su primer empleo en una actividad ilegal relacionada al contrabando, vivencia relatada en la entrevista pero que no había declarado en la encuesta.

<p>D: Mi primer trabajo fue, si te digo, no me acuerdo. Porque tuve muchos trabajos, viste? Ah, en una empresa de limpieza, creo. En una empresa de limpieza. Lo que pasa que yo antes vendía ropa. No estaba en caja y todas esas cosas. V: No importa, ¿lo primero que hiciste? D: Era bagayero.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ A</p>	<p>Real primer empleo</p>
--	---------------------------------------	-----------------------------------

En tercer término, las transiciones al empleo de los jóvenes aparecen vinculadas a las actividades económicas de sus familias y en ocupaciones más bien rutinarias que requieren escasa o nula calificación.

Típicamente, los jóvenes de origen de clase trabajadora ingresan al mundo del trabajo colaborando en oficios manuales con sus padres, quienes suelen desempeñarse como cuentapropistas en oficios manuales.

<p>D: Con mi viejo? Sí, me dijo, “vení, no querés aprender un oficio? Si querés ayudarme, me ayudás, y aprendés” Y tá, y como a mí me gustaban los autos y todo eso pasaba ahí... Igual siempre estaba ahí yo, al alpiste mirando como trabajaba. Mi padre tenía taller y tá, me fui metiendo de a poco.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ D</p>	<p>Motivos transición</p>
--	---------------------------------------	-------------------------------

Mientras, entre los jóvenes de las clases de servicio la transición al empleo comienza en tareas rutinarias de apoyo administrativo, como gestoría o cadetería, y asistiendo a familiares que trabajan como profesionales independientes (abogados, contadores, escribanos).

<p>D: Ayudando en el negocio familiar, algunas tareas de cadetería o de, este, ayudaba a acomodar algunos papeles. Cosas muy sencillas porque antes de esa época estaba en el liceo todavía. Eso fue en los veranos, a veces iba y me llevaban para trabajar algunos días que tenía libre, si no tenía exámenes ni nada, a veces iba a dar una mano, pero no era ni nada formal. Iba de vez en cuando y bueno, esa fue la primera aproximación al trabajo. No tenía la formalidad de todos los días, de cumplir un horario. Eso es lo que me refiero, un empleo. Sí obviamente eran tareas, pero no con la responsabilidad de yo cumplir fijo un horario.</p>	<p>class_ str1_ hom_ DI</p>	<p>Real primer empleo</p>
---	---	---------------------------

En los casos en que las primeras experiencias laborales no ocurren a la interna de la propia familia, suelen darse en negocios del barrio o bien ayudando a amigos o conocidos de la familia con alguna tarea específica, tales como reparto de mercaderías en un almacén o cuidado de niños. Corresponde señalar que esto último ocurre sin distinciones por clase social, nivel de competencias académicas ni género.

<p>G: Ahí, reponedor. Esteem. Sí, era de reponedor, el cadete. Llevaba algunos pedidos, un almacén de barrio. V: ¿Te acordás a qué edad arrancaste en ese trabajo? G: 17. V: Ese fue tu primer empleo? G: Ese fue el primer empleo. No fue formal, pero sí fue el primer empleo. V: ¿Fue en el 2005 entonces? G: Y habrá sido, sí, en 2005, porque yo estaba en el liceo todavía. V: ¿Y ese empleo cómo lo obtuviste? G: Ese, en el almacén del barrio, conocíamos al dueño hace mucho, y tá, siempre estábamos experimentando los botijas del barrio ahí, ahí haciendo las primeras armas, estem, del mundo laboral.</p>	<p>class_ str1_ hom_ G</p>	<p>Real primer empleo</p>
---	--	---------------------------

Así, varios jóvenes ingresan al mundo del trabajo cooperando con tareas específicas en pequeñas empresas. Es posible suponer que no lo habrían declarado hasta la entrevista debido a que constituyen experiencias de empleo informal, al decir de los jóvenes “laburos en negro”, aunque a veces dentro del sector formal.

<p>V: Te hago una pregunta, ¿por qué no consideras tu primer empleo cuando ayudabas a estos gurises con las cosas de la escuela? M: Porque no era un empleo formal.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ M</p>	<p>Real primer empleo</p>
---	---------------------------------------	---------------------------

Respecto a los motivos asociados a la transición al empleo, aparece como reducido el aporte monetario que los jóvenes realizaban para los gastos del hogar. Mayormente aluden a tener independencia económica como motivación para empezar a trabajar: tener dinero propio para gastar en lo que quiera, no tener que pedirle plata a los padres, cuando la cosa en casa está difícil poder hacer lo que quiero.

<p>G: Y yo que sé, en su momento sí (era buen empleo), porque en realidad yo no necesitaba otra cosa, tá, unos pesos para comprarme los libros, para salir el fin de semana, en definitiva no precisaba mucho más en ese momento.</p>	<p>class_ str1_ hom_</p>	<p>Empleo bueno/ malo</p>
---	----------------------------------	-------------------------------

	G	
G: Y supongo que lo primero que buscaba era la independencia, en principio la independencia económica, que fue por lo que, fue el motivo inicial.	clss_ str1_ hom_ G	Motivos transición
C: Fue como para agarrar plata para en verano irme de vacaciones. Yo ya tenía en claro que era como para trabajar, agarrar una platita rápida e irme de viaje. Que al final no me pude ir porque enseguida conseguí el otro trabajo y tá, y me mató. Y tá, yo quería trabajar, quería seguir trabajando ya porque me gustaba ganar mi plata y como mis padres no me pedían nada era toda para mí la plata, no? Y tá, ese era el motivo. Ganar plata como quien dice para comprarme cosas, para darme gustos... Me la patiné toda comprando ropa, celular, esas cosas (tono de risa).	clss_ str3_ hom_ C	Motivos transición
J: Por qué no es mi primer empleo? Y en realidad porque vivía con mi familia, no necesitaba de eso para mantenerme y en realidad tampoco era un trabajo formal estable, no? Por eso. Era más como una experiencia nomás, creo. En realidad no tenía necesidad de trabajo. Vivía con mis padres y era como un extra, una experiencia. No buscaba alternativas porque tampoco las precisaba.	clss_ str3_ hom_ J	Motivos transición
C: En realidad no sé si lo tomé tanto como un trabajo, lo tomé más como una changa que me ayudaba con un pesito. Porque también era algo muy variado, cobraba por trámite. Lo tomé mas como changa para tener algún pesito más.	clss_ str1_ muj_ C	Motivos transición

No obstante, mientras que en la clase de servicios en ningún caso aportan al hogar familiar, en la clase trabajadora tanto hombres como mujeres aluden a la necesidad de apoyar económicamente o bien a la carencia de ciertos recursos como un incentivo para la búsqueda de empleo remunerado.

D: El primer sueldo? Yo creo que en esa época no tenía computadora, y lo que hice fue ir ahorrando, estem. Yo vivía con mis viejos, no tenía gastos fijos, entonces creo que el primer sueldo, si no era que ahorré todo para eso, yo sino ahorraba una parte del sueldo y el resto me lo gastaba. O sea, siempre cobraba, cambiaba una parte a dólares y el resto lo usaba para gastos míos, no me acuerdo qué. V: ¿En tu casa aportabas algo? D: No, no, no. O sea, creo que, yo no sé si no me daban tickets (alimentación) y los dejaba para mi casa los tickets... O sea, no me pidieron que aporte, capaz fue algún aporte puntual.	clss_ str1_ hom_ DI	Motivos transición
D: Ni idea, era algo simbólico, que para mí, tá, estaba bueno pero no era un sueldo, digamos. Vivía con mis padres, no tenía gastos, entonces estaba bueno, pero tá. V: ¿Te acordás qué hiciste con tu primer sueldo? D: No, ni idea. Siempre fui de ahorrarlo, así que, no era que tipo, “cobré y me lo voy a gastar”, siempre fui de ahorrar y guardar y todo eso, así que tá. V: ¿Y en tu casa aportabas? D: Ehh, no. Aportaba con mis gastos, o sea, no les pedía plata a mis padres. Pero no aportaba a mi casa.	clss_ str1_ muj_ D	Motivos transición
S: Bueno, mis motivos, sobre todo un poquito más de independencia económica, en primer lugar. Mis padres son de acá de Montevideo entonces vivía con ellos y no me gustaba tener que pedirles plata para hacer todas las actividades. Y tá, un poco por eso, para ganar independencia. En realidad me venía bien para tener algo de plata y no pedirle todo a mis padres. Y tá, es un trabajo bastante flexible con los horarios, podés decir que no. No era fijo siempre, en realidad tenía todos los jueves de noche, pero de repente si se me complicaba podía decir que no.	clss_ str3_ muj_ S	Motivos transición

V: ¿Cómo decidiste empezar a trabajar? D: Y, porque no quedaba otra que empezar a trabajar, sino (en tono de risa)...	trab_ str3_ hom_ A	Motivos transición
V: ¿Y cuando arrancaste aportabas en tu casa? C: No, cuando arranqué no. Eh, después con el tiempo empecé a aportar los tickets (alimentación). Porque yo no vivía acá, vivía con mis padres. Al principio aportaba los tickets, y después empecé a aportar tickets más plata. V: ¿Como cuánto más o menos? C: 4000 por mes, y fui aumentando hasta que llegué a aportar como 8000, porque la situación en un momento estuvo complicada, entonces tenía que dar una mano con una cantidad de cuentas que había. Pero sí, sí, el aporte era ese.	trab_ str3_ hom_ C	Motivos transición
A: Me compraba ropa y todas esas cosas. V: ¿Aportabas en tu casa? A: Lo que pasa que yo también tengo una pensión por el tema de la enfermedad, entonces como que siempre de la pensión siempre di plata para ayudar y a su vez también siempre me compré, desde los doce años que la cobro, entonces siempre tuve plata para mí, para administrarme.	trab_ str3_ muj_ A	Motivos transición

Particularmente entre la clase de servicios, surgen etapas en las cuales los jóvenes tenían baja carga de estudios y es allí cuando se plantean comenzar a trabajar, en tanto que opción para no estar ociosos. Aquí aparecen diferencias según competencias. Para quienes su nivel es bajo la coyuntura estaba dada en que transcurrían por “malos” momentos en los estudios mientras que entre la élite académica la percepción que muestran radica en que dedicándose solamente a estudiar les “sobraba” el tiempo.

V: ¿Te acordás cómo fue que tomaste la decisión de comenzar a trabajar? D: Fuah! Mmmm. No, fue porque cayó la oportunidad y bueno. Digo, si te digo ahora te miento, pero creo que fue un momento que en un semestre tenía pocas materias en la facultad y tenía mucho tiempo de ocio. Y bueno, se dio todo.	clss_ str1_ hom_ DA	Motivos transición
V: ¿Cómo tomaste la decisión de empezar a trabajar? S: O sea, en sí yo iba al liceo, pero no. Me costaba un poco más y tá, me ofrecieron el trabajo y agarré.	clss_ str3_ hom_ S	Motivos transición
V: ¿Y por qué decidiste empezar a trabajar? C: Porque quería tener, estem, mi propio ingreso, me parecía que estaba bueno en algún momento empezar a trabajar, no sé. En realidad en mi casa ehh, no se necesitaba que yo empezara a trabajar por un tema económico. No, no sobraba la plata pero tá, yo podía seguir estudiando. Pero tá, fue una decisión que tomé y tá, me apoyaron y tá. V: ¿Y en ese momento estabas estudiando? C: No! No estaba estudiando! Porque yo terminé el liceo y me iba a anotar a la Facultad de Ciencias de la Comunicación, a la UdelaR, a la LicCom. Me comí las diez clases de curso introductorio y dije “No! Yo acá, a venir con 200 tipos a que el profesor no sepa ni que nombre tengo, no!” Y tuve un año como sabático, digamos. Entonces ahí fue como que bueno, tá, decidí empezar a trabajar y me puse a estudiar inglés. Hice esas dos cosas. Y conseguí, después de que dejé ese trabajo, momentáneamente un trabajo como niñera en una familia, después esa familia se fue de viaje, me llevaron con ellos, estuvo re bueno. Estem, y tá, sí, no, en ese momento sólo estaba estudiando inglés.	clss_ str3_ muj_ CE	Motivos transición

<p>C: Fue más o menos como a los empujones por parte de mi papá que me consiguió el trabajo. Me llamó y me dijo “tenés que llamar a tal empresa por una entrevista”. Y bueno, tá, a la otra semana empecé porque bueno, tá. Justo era una buena oportunidad y yo también estaba bastante grande, todavía no había terminado el liceo y tampoco me quedaba otra salida, era: o estudiás o trabajás. Y bueno, tá, ocurrió así. Estaba terminando mis últimas materias en el liceo, y bueno, como tenía veinte años (...) Tampoco fue por un tema de necesidad, en casa tampoco nunca tuve necesidad de empezar a trabajar para aportar.</p>	<p>clss_ str3_ muj_ K</p>	<p>Motivos transición</p>
---	---------------------------------------	-------------------------------

Es interesante observar la ausencia de instancias de conflicto respecto a la transición al empleo entre los jóvenes y sus familias. Así, únicamente mencionan el mandato de sus padres a no dejar la escuela, que se manifiesta en la preferencia mayoritaria por un trabajo que les permita combinarlo con los estudios. Al observarse esto en los discursos de ambas clases sociales entrevistadas es posible sostener una vigencia de la creencia en los estudios como mecanismo de movilidad social ascendente o, al menos, como potencial seguro protector para no caer en las posiciones ocupacionales de menor nivel.

<p>D: Era motivo de estar contentos, de que bueno, que uno se buscara lo suyo y que uno se quisiera superar. Pero tá, mi vieja siempre me dijo que no hacía falta que me ponga a trabajar, que le dedique más a los estudios. Pero sí, desde mi familia siempre estuvo el apoyo en cada cosa que hice.</p>	<p>clss_ str1_ hom_ DI</p>	<p>Familia</p>
<p>G: Y en la decisión al principio les sorprendió, pero siempre, siempre me apoyaron. Porque, en definitiva, el argumento que recuerdo que me dieron en primer momento era que me apoyaban porque yo respondía en el liceo, no tenía mayores dificultades. Y bueno, que me iban a dar la posibilidad de empezar a trabajar.</p>	<p>clss_ str1_ hom_ G</p>	<p>Familia</p>
<p>V: Y ahí en tu casa, ¿que te dijeron de empezar a trabajar? A: Siempre me decían que tenía que seguir estudiando. Pero tá. V: ¿Y te apoyaron en cosas concretas para ese empleo? A: Eh, sí, era lo que, tá, lo que yo había elegido. Pero digo, siempre me dijeron como que “bueno, el año que viene podrías empezar de nuevo”, y así siempre me fueron diciendo, pero tá, tampoco me podían obligar (a estudiar).</p>	<p>trab_ str3_ muj_ A</p>	<p>Familia</p>

Un aspecto que llama particularmente la atención es la casi total falta de referencias a la gran crisis económica de 2002, ya que dada la magnitud de su impacto cabría esperar mayores alusiones. Una explicación tentativa podría estar dada en que quienes ingresaron a trabajar por necesidades económicas asociadas a las consecuencias de la crisis lo hubieran hecho antes, entre los años 2001 y 2002. No obstante, la información empírica de esta tesis no permite contrastar esta conjetura, que solamente queda aquí planteada como una de las tantas posibles.



A continuación se cita al único joven que nombra la crisis, aunque habla de la misma en tanto que contexto y no como “el” factor para comenzar a trabajar, lo cual es de esperar dado su origen de clase social de servicios.

<p>V: ¿Y cómo tomaste la decisión de empezar a trabajar? P: No sé, fue, fue espontánea, sí. Es eso, eran como ganas de independizarme, mis padres ni siquiera estaban como muy de acuerdo en que lo hiciera, viste? O me decían “bueno, pero tampoco tenés necesidades de ir a trabajar”. Pero era viste, año 2001 o 2002 y como que, no sé, capaz que estaba envuelto como en un contexto así, de crisis. Y como que tenía la necesidad de, como de aportar lo mío o no sé bien por qué en verdad. Era como más, sí, o ganas de tener excusas para salir de casa, estar como medio, no sé, como esa libertad adolescente que buscás que a veces, tá.</p>	<p>cls_ str1_ hom_ P</p>	<p>Motivos transición</p>
---	--------------------------------------	-------------------------------

Destaca un aspecto crucial, por novedoso, que ha surgido de este acercamiento analítico al develar la gran diversidad de eventos que ocurren durante las trayectorias de vida. En particular, del análisis de los datos surgió la necesidad de incorporar un nuevo código a efectos de dar cuenta ciertas cuestiones que se han denominado “eventos peculiares”.

Los mismos condensan gran interés dada la aparición de instancias que han interactuado tanto en las trayectorias educativas como laborales de los jóvenes entrevistados. A pesar de que constituyen importantes aportes para una mejor comprensión de las historias de vida de los jóvenes, estas especificidades no son levantadas en los grandes relevamientos con formularios de preguntas cerradas. Surgen entonces situaciones por demás particulares que interceden con las trayectorias esperables o pautadas como normativas y regladas, que no se registran en las encuestas, tal como se observa en los fragmentos más abajo.

Son reveladas aquí nuevas pistas que permiten dar cuenta del por qué los jóvenes en determinados momentos interrumpen sus estudios o se ven forzados a trabajar o a dejar de hacerlo. Entre otros, aparecen problemas de salud que obligan a una joven a abandonar los estudios; la migración del principal sostén del hogar en medio de la crisis económica del 2001 acelera el proceso de transición a la adultez de un joven; la enfermedad de un padre obliga a un joven de clase de servicios (en contra de lo que se espera dado su origen socioeconómico privilegiado) a suspender sus estudios para aportar mayores ingresos al hogar. Emergen también migraciones al exterior de los

propios jóvenes (únicamente a la interna de la clase de servicios) por experiencias de vida específicas, a veces vinculadas a su formación educativa o a su carrera ocupacional, pero no necesariamente.

G: Dejé de estudiar pero no por el trabajo. Dejé de estudiar porque yo me fui un año a España, me fui con quien era mi novia en su momento. Estuvimos un año en España y obviamente dejé trabajo, estudio, todo. Y después hubo otro año que tuve que dejar porque mi papá estuvo muy jodido de salud y estuvo mucho tiempo internado en el CTI. Y tá, no hubo otra chance. Yo tuve que asumir acá en casa, porque tengo dos hermanos menores y tuve que hacer de papá porque papá no estaba. Así que esos dos años no hice nada (de estudios).	clss_ str1_ hom_ G	Eventos peculiares
P: Terminé porque ahí me fui de viaje, en verdad (...) a Francia a trabajar allá en un liceo. V: ¿A hacer qué? P: Como, asistente de profesor de español.	clss_ str1_ hom_ P	Eventos peculiares
V: Cuando estuviste viviendo en Brasil, ¿fue también por trabajo o fuiste por otras cosas? J: Por estudio, por estudio. Fue por intercambio. V: ¿Y durante ese tiempo no trabajaste? J: Ehh, no, no.	clss_ str3_ hom_ J	Eventos peculiares
V: En ese momento me decías que dejaste de estudiar. ¿Después volviste? S: Después sí, volví a administración que arranqué y terminé. Ahí fue que tuve que dejar por problemas familiares. V: Dejaste de estudiar para cuidar a la persona que estaba enferma.	clss_ str3_ hom_ S	Eventos peculiares
A: Lo que pasa que yo estoy en lista de trasplante de hígado, yo todos los años los hice dobles por tantas faltas que tenía. El primer año empecé, lo tuve que dejar porque fue cuando recién empecé con el problema del hígado y todo eso. Al otro año recursé, pasé, pasé a segundo y lo mismo. Estuve mucho tiempo internada y me fui a exámenes libres. No los di y volví a hacer segundo. Después hice tercero, me pasó lo mismo, y en cuarto fue el año que lo hice bien. Yo empecé en el 2000, hice primero y lo dejé. En el 2001 primero, en el 2002 segundo, en el 2003 segundo, 2004 tercero, 2005 tercero, 2006 cuarto.	trab_ str3_ muj_ A	Eventos peculiares

Respecto a las concepciones sobre el mundo del trabajo y sus requerimientos, los jóvenes manifiestan una percepción de injusticia ante los requisitos desmedidos que las empresas les exigen. Dan testimonio de las dificultades que enfrentan para competir en el mercado de trabajo cuando no cuentan con experiencia previa ni estudios, aspecto que se profundiza más adelante en el apartado sobre la trayectoria educativa.

P: Para conseguir? Eh, bueno. No sé, la experiencia previa, que es algo un poco injusto porque bueno, si no conseguís no vas a tener experiencia, pero creo que la experiencia previa cuenta muchísimo. Me ha pasado de que, generalmente, cuando buscás trabajo el 80% de lo que piden es gente con experiencia. Entonces, lamentablemente sí, es como. Y bueno, la capacitación también, no? Hoy en día, capacitación ya terciaria, no? Estem, creo que en cualquier lado es muy difícil que agarren a alguien que no sabe nada, viste? Hasta que, no sé, hasta en una carpintería si tenés algún curso de UTU de carpintero.	clss_ str1_ hom_ P	Requisitos
---	-----------------------------	------------

Para este joven de clase trabajadora lo que valora la empresa es el título mientras que desde su perspectiva la importancia debiera estar puesta en la actitud del trabajador. Dadas sus características es de esperar que así sea, ya que él no cuenta con las credenciales educativas que cree que el mercado laboral valora pero sí tiene años de experiencia en su puesto de trabajo.

<p>V: ¿Qué te parece importante para conseguir trabajo? C: Yo lo que veo es que hoy en día se valora mucho lo académico. Sí, es lo más importante. V: ¿En qué sentido? C: Y tenés un título y cuantos más títulos tengas mejor. Sí, mirá que allá es así. Allá el ingeniero es el número uno. Y pueden no haber trabajado nunca en una fábrica como esa, pero son ingenieros. Se valora mucho el título. Es la verdad. V: ¿Y algo más te parece importante? C: No, no sé si te referís a lo que yo pienso? V: Sí, a lo que vos pensás! C: Yo creo que debería ser importante el cómo se desenvuelva mucho en el puesto, no? Pero tá, muchas veces no tiene mucho que ver eso.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ C</p>	<p>Requisitos</p>
---	---------------------------------------	-------------------

En esta misma línea, se observa cómo los jóvenes de la clase trabajadora que además cuentan con bajos niveles de competencias no creen en la educación como posibilitadora de oportunidades de trabajo. Esto es comprensible dado que sus experiencias educativas previas han sido desalentadoras y a la vez sus trayectorias ocupacionales han transcurrido recorriendo posiciones ocupacionales de bajo nivel en puestos de trabajo no calificados, empleos precarios y de baja calidad.

<p>D: Pensaba que me iba a servir para trabajar, para conseguir un empleo enseguida, viste? Muchos dicen que con el estudio es más fácil conseguir trabajo, viste? Pero vos vas, y aunque presentes los estudios, no. V: ¿Y qué cosas te parece que son importantes para conseguir trabajo? D: Yo que sé, como es uno, la apariencia, todo, todo eso.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ A</p>	<p>Requisitos</p>
---	---------------------------------------	-------------------

Continuando con los requisitos para acceder a empleos, la importancia de la "buena presencia" se manifiesta únicamente entre los discursos de la clase trabajadora, tanto hombres como mujeres. Ninguno de los jóvenes de clases de servicios considera necesaria la buena presencia para conseguir empleo. Una posibilidad para explicar esto es entender que la dan por supuesta o directamente no se lo cuestionan, dado que han contado con facilidades para acceder a sus empleos que los jóvenes provenientes de la clase trabajadora no.

<p>S: Yo creo que es básicamente tener algo de estudio, porque tampoco es así, si nunca hiciste ni siquiera primero de liceo, es así. Ahora es todo un poco la presencia también, si venís toda. Por ejemplo, en mi trabajo vino una chiquilina a la entrevista con el termo y el mate, y la jefa de personal no la quiso tomar porque vino con el termo y el mate. Y yo le dije que le diera la oportunidad, porque no se mide a las personas por el termo y el mate. Y ahora hace dos años que está trabajando con nosotros! Tomó una persona que vino vestida de traje y no le sirvió en lo más mínimo.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ S</p>	<p>Requisitos</p>
<p>V: Según tu opinión, ¿que es lo más importante para conseguir trabajo? A: Y, hoy por hoy te piden estudios en todos lados, y buena presencia. Y, no sé, eso te piden.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ A</p>	<p>Requisitos</p>

Las valoraciones que sobre el empleo tienen los jóvenes se vinculan de marcada manera con quiénes son y de dónde vienen. Es así como los jóvenes de las clases de servicios y alto nivel de competencias suelen estar más bien conformes con sus empleos actuales e incluso considerar que se acercan al empleo que conciben como ideal. Cuando se les pregunta por el empleo menos deseado lo imaginan dentro de sus áreas de interés como profesionales y no conciben siquiera como posibilidad “caer” en ocupaciones poco calificadas ni realizar tareas rutinarias de tipo manual, en las posiciones de menor jerarquía.

<p>D: Y este, porque vi muchas más cosas: es totalmente distinto a los otros, estoy haciendo lo que me gusta, trabajo con mi socio, mi amigo de toda la vida, tengo 28 años y hace 22 años que somos amigos, siempre nos llevamos bien, tengo mis horarios, todo. No me puedo quejar, nos va bien, relativamente bien. Tenemos para crecer mucho y bueno.</p>	<p>clss_ str1_ hom_ DA</p>	<p>Mejor empleo</p>
<p>D: Ehh (risas) No sé, como estoy ahora estoy bien, obviamente uno siempre apunta a crecer, desde todo punto de vista: a crecer en tareas, en responsabilidad, económicamente. No te sabría decir exactamente, yo creo que se da. No sé, para mí el trabajo en el que estoy tiene varias cosas de ideal, hacer las cosas que me gusta, sentirme bien con la gente.</p>	<p>clss_ str1_ hom_ DI</p>	<p>Empleo ideal</p>
<p>C: (risas) En realidad en lo que estoy trabajando ahora me gustaría seguir avanzando, seguir capacitándome y llegar a un nivel más arriba del que estoy. Es decir, poder llegar ya a, tipo, no profesora, digamos, pero tener empleados que yo ayude. Por ejemplo, en IBM está el rol de gerente del área de negocios que en realidad tenés un nivel más arriba que no sólo es de coordinación sino que también tenés que impartir al resto tus conocimientos. Capaz que ese, hoy en día, en lo que sería mi rol.</p>	<p>clss_ str1_ muj_ C</p>	<p>Empleo ideal</p>
<p>C: En realidad a mí no me gusta la informática dura, digamos. En realidad, lo que es meterte muy profundo en lo que es programación profunda no me gusta. Eso no me gustaría.</p>	<p>clss_ str1_ muj_ C</p>	<p>Empleo menos deseado</p>
<p>D: En qué no me gustaría? En un montón de cosas. En un laboratorio por ejemplo, encerrada no me gusta (risas). No sé, como en cosas en las que no tengo libertad no me gustan. Necesito como poder yo tener esa libertad como de transformar y de tomar decisiones, como que no me gustan los trabajos en los que te imponen como las reglas todo el tiempo y no podés salirte (risas)</p>	<p>clss_ str1_ muj_ D</p>	<p>Empleo menos deseado</p>

Los jóvenes de las clases de servicios asocian un buen empleo con el desarrollo de la creatividad y el disfrute. No obstante, entre aquellos con bajo nivel de habilidades se revela una mayor inconformidad con sus empleos actuales que asocian con que debieran seguir estudiando. Se observa aquí la incidencia de su falta de competencias que, probablemente, ha provocado la acumulación de unos desempeños académicos mermados.

J: Yyyy en realidad, en ningún trabajo que no se disfrute, en ningún trabajo que lo tome como un trabajo (risas). V: ¿Por qué? J: Y, porque para mí la concepción ideal de trabajo es algo que hacer que no lo sentís como trabajo, que no lo disfrutás al grado de que lo sentís como una obligación.	cls_ str3_ hom_ J	Empleo menos deseado
C: Y mi empleo ideal? No, yo con trabajar en la parte de soporte, o algo de base de datos, de redes, ahí. Me encantaría trabajar en una oficina, o trabajando en la computadora arreglando cosas, eso me gustaría. Creo que es lo que yo aspiro a hacer. Estar ahí en la oficina y si vienen compañeros y eso, arreglar todo. Todo eso de lo que estudié.	cls_ str3_ hom_ C	Empleo ideal
C: Es que en realidad parte del problema con el estudio parte por eso. Es que sinceramente no sé qué es lo que quiero ser. Entonces tampoco, más allá de que hoy en día el tema del estudio se me complica por el trabajo, igualmente si yo terminara mañana o este año las materias del liceo, o me quisiera anotar a hacer algún estudio terciario, no sé qué haría. Entonces no, no sé.	cls_ str3_ muj_ K	Empleo ideal

En el extremo opuesto, para los jóvenes de clase trabajadora y nivel bajo de competencias los empleos menos deseados los constituyen tareas que requieren gran esfuerzo físico o bien consideradas como de alto riesgo e incluso insalubres, en seguridad y limpieza respectivamente.

A su vez, la valoración de los empleos presenta mayor relación con el salario, la jornada laboral o el tipo de relación contractual que con el tipo de tareas que realizan. Sin embargo, varios destacan la aversión a desempeñarse como asalariados sin especialización que deban realizar múltiples tareas al mismo tiempo y, en contrapartida asocian con la imagen de buen empleo el trabajo por su cuenta.

V: ¿En qué te gustaría trabajar? D: Y en lo que estudié, algo de herrería. Algo que me gusta, viste? Acá en Uruguay no queda otra que trabajar en empresas de limpieza o seguridad, no hay muchas oportunidades. Dicen que hay muchas, pero yo no encuentro muchas oportunidades, viste, así, por lo menos de trabajar de lo que a vos te gusta, viste?	trab_ str3_ hom_ A	Empleo ideal
---	-----------------------------	-----------------

<p>D: Y lo que estoy haciendo ahora, o sea, quiero trabajar para mí. Plantar la semillita para poder cosechar algo. Y lo que quiero cosechar es trabajo (...) Bueno, en mi empresa yo me dedico a todo, hago albañilería, pintura, todo. Me gustaría dedicarme a un rubro solo, a la electrotecnia, por ejemplo, electromecánica o electrónica. Me gustaría trabajar para empresas multinacionales como empresa tercerizada.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ D</p>	<p>Empleo ideal</p>
<p>La verdad que no es ni que me guste ni que me deje de gustar. Es un trabajo y, a veces como que me aburro, como todo trabajo de rutina me aburre, pero tá, no puedo decir que me haya gustado ni el de la farmacia ni el de Coca Cola. No te puedo decir porque tá, cosas que hago y ya está. Digamos. V: ¿Te da lo mismo cualquiera de los dos? C: Sí, me dan lo mismo. O sea, obviamente que por una cuestión de sueldo Coca Cola era mejor. Pero si fuera porque me gusta, no, te digo, no me gusta, no es lo mío, preferiría estar trabajando particular en el tema de todo lo que es informático, de reparación y eso. Pero no es tan fácil.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ C</p>	<p>Mejor empleo</p>
<p>L: En un lugar que sea multiuso, en esos trabajos no, no me gustaría. Porque no, porque tenés que hacer todo por el precio de una y no es así, me parece. Que tengas que estar haciendo una cosa, dejar eso, hacer otra, te estresa.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Empleo menos deseado</p>
<p>C: No me gustaría andar haciendo fuerza. La verdad, todo lo que es construcción y eso no me gustaría. V: ¿Por qué? C: Porque te destruye de a poco. Te destruye el físico de a poco, yo conozco gente, amigos que trabajaron en construcción y hoy en día no pueden mover la espalda.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ C</p>	<p>Empleo menos deseado</p>
<p>M: Pero puedo ser muy drástico, sin desmerecer, puedo decirte en una empresa de limpieza, sin desmerecer, no? No me gustaría trabajar ahí. V: ¿Por qué? M: Y porque remunerablemente no ganan mucho y no me gusta la tarea. Sin desmerecer al que lo hace, ni hablar, no hay que desmerecer ningún trabajo.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ M</p>	<p>Empleo menos deseado</p>
<p>S: No me gustaría trabajar, por ejemplo, en lo que trabajan mi hermana y mi madre, que trabajan en un hotel. Es horrible. V: ¿Y qué hacen? S: Mucamas. O sea, no me molesta limpiar porque si tuviera que limpiar en otro lado sí, pero en un hotel es espantoso. Imaginate toda la cantidad de cosas que ves, no? Es horrible. Mi hermana tiene un horario espantoso, trabaja de 12 de la noche a 8 de la mañana, tiene un nene chico. No, ese tipo de trabajo no me gustaría.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ S</p>	<p>Empleo menos deseado</p>

A continuación se profundiza en las diferencias entre clases sociales, educación, géneros y competencias académicas, que permiten continuar complejizando el estudio de las transiciones al empleo desde la perspectiva de sus protagonistas.

## 7.2 La clase social en sus múltiples manifestaciones

Las mayores diferencias existentes entre clases sociales se evidencian respecto al tipo de apoyos que sus familias les pueden ofrecer. Las clases de servicio se sitúan como facilitadores de mejores oportunidades tanto en la educación como en el trabajo así como posible sostén económico en lapsos de vuelta a trayectorias como “estudiante-estudiante”.

<p>D: Si yo decidía trabajar en ese momento estaba bien, sino también. Por suerte no era una necesidad de tener que mantener como a mí y mi casa, entonces por eso te digo, lo agarré porque tampoco coincidía con estudios y me servía. Si era de repente, durante el año, en un horario que me influyera con los estudios, yo y sé que mis padres también, hubiéramos priorizado como la carrera y que me vaya bien y todo eso, más que el trabajo.</p>	<p>class_ str1_ muj_ D</p>	<p>Apoyos</p>
---	--	---------------

Es así como entre las clases de servicio el principal motivo para la transición al empleo está dado en la autonomía respecto a la familia: poder decidir independientemente sobre el uso de su dinero para el tiempo libre así como ahorrar para algún proyecto personal. En todos los casos, haber comenzado a trabajar aparece como una decisión individual del joven la cual los padres “autorizaban” condicionándola siempre a la continuación de los estudios y esto sin distinciones entre competencias académicas.

<p>V: Y me decías que tus padres no estaban muy de acuerdo, ¿no te apoyaron, entonces, para que empezaras a trabajar? P: En verdad, eh, no, les parecía raro, digo, como era verano y de última no tenía que estudiar, bueno, me dejaron, viste? Pero bueno, después cuando arrancaron las clases de nuevo, incluso yo me di cuenta de que no era, yo iba a liceo privado, hacía doble horario y entonces imposible trabajar en otro lado.</p>	<p>class_ str1_ hom_ P</p>	<p>Estudiante- estudiante</p>
<p>V: Perfecto. Y ahí me decías que tus padres no estaban de acuerdo con eso. ¿Qué te decían? G: No, no, ellos querían que siguiera estudiando, y no había problema de plata y me decían “tranqui, que nosotros podemos seguir financiándote los estudios sin necesidad de trabajar.”</p>	<p>class_ str3_ muj_ G</p>	<p>Apoyos</p>

También hay quienes mencionan el deseo de aprender haciendo, como parte de la formación en la experiencia laboral. Esto se visualiza principalmente entre quienes estudiaban al tiempo que comenzaron a trabajar, cuyas transiciones son de tipo “trabajador-estudiante”.

Las mismas se dan mayormente en las clases de servicios, entre quienes el empleo aparece más ligado a la adquisición de experiencia que a la obtención de dinero.

E: Cuando empecé a trabajar era un poco ayudando a mi madre y bueno, a raíz de lo que estaba estudiando, que era para la carrera de contador (...) como ir probando lo que estaba aprendiendo y viéndolo un poco en la práctica como era.	class_ str1_ muj_ E	Motivos transición
V: ¿Cuál fue el motivo para empezar a trabajar? G: Básicamente la experiencia. Yo quería estar en una agencia. Me gustaba mucho, me decían que tenía condiciones, entonces me desafió eso. V: ¿Y aportabas en tu casa? No, no, nunca aporté en casa, mis padres nunca me exigieron aportar. Si bien después yo me empecé a pagar mis propias cosas, no? Lo que era mi teléfono, mis boletos, mis fotocopias.	class_ str3_ muj_ G	Motivos transición

Es decir, entre quienes comienzan a trabajar y luego dejan, sobre todo entre las clases de servicio que siguieron estudios superiores y cuyo primer empleo no necesariamente constituye un evento que marca un cambio de estado de estudiante a trabajador. Tal como se adelanta arriba, destacan en las trayectorias de la clase de servicios etapas en las cuales el empleo pasa a “competir” con el estudio y las familias constituyen el soporte necesario para que los jóvenes dejen de trabajar y se dediquen al estudio exclusivamente, independientemente de sus habilidades de los jóvenes.

G: Yo dejé facultad de ingeniería, hice el primer semestre y dejé y entré en facultad de economía en el 2007, que fue cuando tuve que dejar (el trabajo), porque claro, 9 horas no iba a poder.	class_ str1_ hom_ G	Apoyos
V: Trabajabas de 9 a 18 e ibas a facultad después de eso... C: De 18 a 23. V: ¿Y ahí como lo pudiste manejar? C: Y ahí fue complicado, por eso al final dejé, al año y medio. Porque llegó un momento que la facultad me apretó (...) en que fue, o pierdo esta materia o dejo de trabajar. Eran dos opciones. Y tá, en aquel momento mis padres me dijeron, tá, no, dejá de trabajar, no pasa nada, nosotros te apoyamos.	class_ str1_ muj_ C	Apoyos
S: Lo que pasa que facultad de medicina se caracteriza por cambiarte los horarios cada tres meses... Entonces era prácticamente imposible trabajar durante la carrera. Todos los que trabajábamos teníamos trabajos más o menos flexibles porque sino morías.	class_ str3_ muj_ S	Trabajador- estudiante

En este sentido, una de las manifestaciones más fuertes del origen socioeconómico está dado en que las trayectorias de los jóvenes de las clases de servicio muestran que el ingreso al mercado laboral no es de una vez y para siempre sino que está “condicionado a” que puedan continuar estudiando. En contrapartida, aquellos jóvenes cuyo hogar familiar no es privilegiado una vez que asumen el rol como trabajadores parece ser que la transición es definitiva y más asociada a dejar de estudiar.



<p>D: Porque era por ese tiempo, o sea ya era, así habíamos arreglado, y porque yo había arrancado otro año de facultad y no quería, como que no quería trabajar. Porque la carrera tiene mucha carga horaria, tiene laboratorios, de repente, de seis horas, de dos a ocho, como que si trabajás o estudiás, justamente en química tenés que o hacerla en muchos años o hacer pocas materias por semestre, o sea. V: O sea que ahí arrancaste el segundo año, ¿y en ese período no trabajaste? D: No, no, durante la carrera no trabajé.</p>	<p>class_ str1_ muj_ D</p>	<p>Estudiante- estudiante</p>
<p>V: ¿Siempre pudiste encarrilar las dos cosas? P: Generalmente sí, y cuando no podía dejaba el trabajo.</p>	<p>class_ str1_ hom_ P</p>	<p>Trabajador- estudiante</p>
<p>V: ¿Pasaste de uno a otro o estuviste un tiempo sin trabajar? M: Unos meses, estuve desesperado porque quería conseguir trabajo, este. Que me salía, pero no era lo que yo quería. Llegué a trabajar en uno un día, porque fui realista y dije, esto lo necesito por lo económico. Y tá, hasta que conseguí este último. V: ¿Y en ese tiempo de qué vivías? M: De ahorros. Y aparte, llegado el caso, tenía a mi padre adelante.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ M</p>	<p>Trabajador- trabajador</p>

Como se desarrolla arriba, para los jóvenes que combinan trabajo y estudio se observa que en el caso de la clase de servicios, cuando el primero compite con el segundo, la familia apoya al joven para que deje de trabajar y se concentre en los estudios. Las familias de clase de servicios aseguran a sus hijos la permanencia de clase, más allá de todo obstáculo. En aquellos casos en que los jóvenes abandonan los estudios desmotivados por sus desempeños académicos, aparecen empresas familiares o bien emprendimientos de los propios jóvenes que les proveen ocupaciones de la jerarquía esperada para “los herederos”.

<p>J: En realidad se dio porque, porque era un trabajo como familiar. Parte de la empresa, mi familia siempre estuvo en CUTCSA y eso y surgió la necesidad y medio que se dio, más que por una necesidad. Pero tá. V: ¿Cómo llegaste a ese trabajo? J: Y por mi familia, que tenía partes en la empresa y me cedieron una posibilidad de trabajo.</p>	<p>class_ str3_ hom_ J</p>	<p>Apoyos</p>
---	--	---------------

Así, las diferencias en la dotación inicial dada por la familia de origen se presentan en las múltiples esferas de la vida de los jóvenes, ya sea a través de abuelos, tíos, padrinos, amigos de la familia; entre otros. Puede operar a partir de contactos para empleos de cierta posición o bien como mejores alternativas e incluso redes de proveedores o clientes que facilitan el establecimiento de emprendimientos propios.

En este sentido, otro mecanismo por el cual se reproduce la desigualdad social son las redes de contactos. Estas se asocian a las distintas esferas de la vida de los jóvenes, y el acceso a personas que puedan proveer mejores oportunidades está

fuertemente condicionado por el origen socioeconómico pero también por las escuelas a las que asistimos, que a su vez están determinadas por la familia de origen.

Todas las clases sociales tienen relaciones que interceden como puentes de acceso a empleos, la distinción radica en el tipo de alternativas disponibles: el capital social entre las clases de servicio evidencia que las familias tienen más y “mejor” en términos de acceso a oportunidades.

Aparecen, por ejemplo, otros familiares o amigos cercanos que pueden apoyar en momentos en que la familia nuclear, típicamente los padres, no están en condiciones de hacerlo. Surgen opciones de trabajo en posiciones de alto estatus a las que acceden por contactos. En contrapartida, las clases trabajadoras recurren a su capital social, que le provee lo que tiene. A saber, opciones de empleos de baja calidad.

P: Y yo lo tomaba más como, el director era mi padrino que es como mi tío y, lo tomaba, sí, como era la oportunidad para aprender un poco de todo.	clss_ str1_ hom_ P	Familia
S: Siempre me había quedado eso de investigación colgado, y en este laboratorio trabajaba un tío mio y hacía investigación. Entonces, él sabía eso y me dijo si no quería participar, ir un poco. Esa parte es totalmente voluntario, como él también trabajaba en un sistema de un aparato que mide el centro de presión y todo lo de la postura humana, me dejó trabajar en eso y yo lo ayudaba haciendo registros de pacientes y eso.	clss_ str3_ muj_ S	Familia
V: Entraste directamente por tu mamá. Tu mamá trabajaba ahí y qué hacía? S: Es administrativa. V: En ese momento fue ella la que te apoyó a conseguir trabajo? S: Sí, sí.	clss_ str3_ hom_ S	Familia
V: ¿Tus padres qué hacían? ¿Son profesionales? G: Sí, sí. Va, en realidad mamá no, no terminó la carrera, mi padre sí. El hizo derecho, mi madre estudió notariado y dejó en el último año. Pero los dos son empleados públicos, de educación pública toda la vida, estem. Y creo que tá, ellos anhelaban que yo siguiera esa experiencia también, no? Por ese carril. Incluso mi padre me dijo, “Pah! Publicidad te vas a poner a hacer? No tengo ni idea! No conozco a nadie en ese rubro!” Él quería que yo estudiara más cosas relacionadas a leyes o, incluso sociología era una posibilidad en su momento.	clss_ str3_ muj_ G	Familia
E: Y bueno, la situación económica ya estaba un poco más difícil, necesitaba más dinero para poder terminar el curso. V: ¿Y en tu casa te apoyaron en cosas concretas para conseguir ese trabajo? E: Sí, mi madre me apoyó sí, fue más bien ella que me ayudó a conseguir ese trabajo, ahí.	trab_ str3_ muj_ E	Familia
S: Yo creo que también a mí lo que me ayudó mucho fue mi hermana, entrar porque mi hermana trabaja acá.	trab_ str3_ muj_ S	Familia

Se desprende de sus historias de vida cómo para los hijos de las clases de servicio lograr sus metas sólo parece cuestión de tiempo. Incluso entre aquellos con los más

bajos puntajes en PISA; quienes se ven a sí mismos con “dificultades” para el estudio pero cuando se esfuerzan consiguen lo que quieren.

Esta joven de clase de servicios y bajo nivel de competencias alcanza un empleo de dirección en una organización no gubernamental, con una posición ocupacional de alto nivel. Esto muestra que no fue necesario culminar su carrera universitaria, en la cual ha tenido una trayectoria errática, dado que obtuvo ese puesto por medio de relaciones y lazos de confianza.

Estas redes han sido construidas durante sus años de estudio en un colegio privado católico, al cual únicamente concurren jóvenes provenientes de hogares de la clase de servicios. Por lo tanto, si bien son vínculos propios de la joven y no de su familia, están fuertemente determinados por los ámbitos en dónde ha transcurrido su vida, que tal como se demostró en los análisis multivariados, se hayan fuertemente condicionados por el origen socioeconómico.

<p>V: ¿Y ahí te preguntaron algo sobre lo que estudiabas? G: Sí, es que ya nos conocíamos todos. Todos sabían de mi vida, es toda gente de la iglesia y del colegio, entonces estaba bueno que tuviese aptitudes y conocimientos en comunicación, porque era eso lo que requería.</p>	<p>class_ str3_ muj_ G</p>	<p>Matching</p>
---	--	-----------------

Otro joven de origen de clase de servicios y bajo nivel de competencias académicas no ha logrado culminar la enseñanza Media Superior. Sin embargo, manifiesta que todos sus empleos los ha conseguido mediante amigos o conocidos de su familia, y que en las oportunidades en que buscó por currículum "no consiguió nada".

Esto muestra la importancia del capital social al cual los jóvenes acuden. No obstante, tal como se mencionó anteriormente, este no se distribuye aleatoriamente sino que está fuertemente segmentado por el origen de clase.

<p>V: En el trabajo este de gestor, ¿ tenías necesidad de saber algo específico para desarrollar esa tarea? S: No. V: ¿Te preguntaron, por ejemplo, que habías estudiado antes? S: No, no, por suerte no. Como entré como quien dice medio acomodado ahí, mucha cosa no preguntaban.</p>	<p>class_ str3_ hom_ S</p>	<p>Requisitos</p>
--	--	-------------------

### 7.3 Del hogar a la escuela y de la escuela al trabajo

El hogar familiar define las expectativas de los jóvenes y condiciona su disposición hacia el logro de los objetivos que se les ha transmitido se esperan de ellos. Al mismo tiempo, sus trayectorias educativas dejan entrever la disponibilidad o carencia de recursos (económicos, sociales y culturales) de sus hogares de origen.

Para la clase trabajadora la continuación de los estudios peligra por la falta de recursos económicos para afrontarlos, ya sea para el pago de matrícula como de materiales. A modo de ejemplo, la selección de la institución donde estudiar muestra como principal motivación la exención del pago.

A su vez, cuando el trabajo entra en competencia con el estudio se privilegia al empleo optando por dejar de estudiar o adaptar la decisión en función de la viabilidad de lo posible por sobre las preferencias de lo deseado.

<p>V: ¿Y en algún momento estudiaste algo después que terminaste el liceo? C: Sí, cursos de informática, de Operador Windows. Curso de inglés iba a hacer pero al final no lo hice porque no apareció (dinero) para hacerlo. Después estuve yendo a la ORT, estuve haciendo la carrera de programador, no me gustó, después me volqué a la de Redes. Y tá, era mucha la plata que había que pagar y en realidad no la terminé. Sí después encontré que en BIOS era más flexible el horario para el mismo tipo de carrera y ahí estudié técnico en redes y administrador de redes. Y tá, al día de hoy es lo que he estudiado, en sí.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ C</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
<p>S. Y porque viste que, ahora llega un momento que en todos los trabajos te piden. Por más que vos supieras hacer lo básico en una computadora te piden. Ahora es todo tecnología. Tener el curso era importante para entrar en otro trabajo. V: ¿Y por qué elegiste la UTU? S: Porque era gratis. No lo tenía que pagar (risas). V: ¿Pensabas que te iba a servir para conseguir trabajo? S: Sí. O sea, no era que tuviera un título ni nada, pero era una herramienta más.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ S</p>	<p>Educación Técnica</p>

La decisión de abandonar los estudios para los jóvenes de las clases trabajadoras se muestra influenciada por las expectativas que tienen con vistas hacia su trayectoria posterior. La situación empeora cuando además no cuentan con habilidades suficientes para poder alcanzar a satisfacer los requerimientos de la escuela. Lo que mayormente ocurre es que se ven obligados a dejar de estudiar o bien se rezagan en los estudios y logran acreditarlos pero con estrategias tales como: cambiarse de orientación, recurrir materias, hacer un año en dos veces o cursar de a una asignatura por vez.

<p>S: Dejé en 6° de medicina, sí. V: ¿Y por qué dejaste? S: De boluda, porque sí, porque no sé. La verdad?! No sé. De boluda nomás, me boludé y tá. No, no. Fui dejando cosas y no. Y una materia, y otra, y fui a dar. Inglés me costaba mucho. La di 50 veces y no la salvaba y después fue como que me frustré, no lo di más. Y mira que fui a profesor y todo. Y tá, la verdad? No seguí. Y después te digo la verdad, tampoco era que quería una carrera así, muy. Había pensado en algo como nutricionista, algo de pocos años. Y después, no más.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ S</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
<p>C: Uno tenía que juntarse para hacer un trabajo y yo no tenía tiempo para juntarme, la verdad. Y hacía los trabajos sólo y tá, no me iba tan bien por el hecho de que a veces faltaba, faltaba varias veces porque andaba cansado y me quedaba durmiendo porque eran de mañana las clases. No me iba bien por las inasistencias y por la falta de tiempo para juntarme a hacer trabajos. Pero sí salvé algunas materias, y decí que gracias a esas materias es que estoy jugando en la liga (de fútbol universitario). Pero sino no. Entre que no me daba el físico, la plata y que veía que no me iba tan bien, decidí no ir más.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ C</p>	<p>Trayectoria educativa</p>

A continuación se muestra cómo un joven de la clase trabajadora debe abandonar sus estudios técnicos por no poder comprar los materiales. Cabe destacar que el curso que realizaba no acredita la Enseñanza Media Básica sino que es un curso corto y orientado a la capacitación laboral que no permite continuidad educativa posterior.

El joven plantea como motivación para realizar estudios técnicos el deseo de trabajar, lo cual deja entrever la concepción de que la Secundaria General no es considerada por él como preparación para el mundo del trabajo. Posiblemente esto se relacione con su origen de clase trabajadora, ya que entre los jóvenes de las clases de servicios cuando concurren a la UTU lo hacen a los Bachilleratos Tecnológicos o bien a cursos para desarrollar un hobby que no forma parte de su "formación" sino de su recreación, aunque existen casos que cursan allí carreras técnicas de tipo terciario no universitario.

<p>D: La UTU la arranqué en 2004 y me recibí en el 2005 de electricista. Anteriormente hice un curso de metalúrgica en la UTU, que lo abandoné por razones económicas, como todo. V: ¿Por qué? D: Porque me acuerdo que me pedían muchos materiales. En la UTU de acá, lamentablemente, viste como es, como en todos lados: no tienen los recursos, entonces los profesores nos pedían que lleváramos electrodos, que lleváramos fierros, y tá, sale carísimo el fierro, como hasta hoy en día. Y tá y no lo pude sostener, mis padres me compraban todo lo que podían, pero. Y tá, y no podían bo, éramos muuuuchos alumnos, como en todos lados, pocos profesores. Éramos 34 en la clase, un disparate! Y con cinco materiales locos que llevaban los que podían, no se podía. Y tá, y me fui, me fui. V: ¿Y después hiciste electricidad? D: Y después, al año siguiente, me fui otra vez a anotar a metalúrgica y no había lugar para terminarlo. Y para no estar al pedo, digámoslo así, me anoté a electricidad y me encantó. Me encantó. Y tá, y bueno, me recibí como electricista en el 2005, empecé a trabajar como electricista en la empresa esta que ya trabajaba, y me empecé a meter</p>	<p>trab_ str3_ hom_ D</p>	<p>Educación Técnica</p>
---	---------------------------------------	--------------------------

<p>en todo, no? Porque me gusta aprender. Y tá, y después ahora este año pasado intenté terminar un curso que se llama Rumbo, que son tres años en uno, hacés Ciclo Básico, para poder terminar Ciclo Básico para poder ir el año que bien a la IEC, que está ahí en la plaza del ejército. V: ¿Y por qué elegiste la UTU? D: Elegí la UTU porque, yo que sé. Mi madre me preguntó: “vas a ir al liceo o a la UTU cuando termines la escuela?” y le dije “a la UTU, quiero trabajar”. Chau, me gustaba trabajar, me encanta trabajar, me gusta trabajar.</p>		
--	--	--

En el extremo opuesto, a la interna de las clases de servicios no se escatiman recursos para la formación de sus jóvenes. Incluso, asisten a universidades privadas pagas por sus familias. Típicamente, éstas proveen un “clima” más favorable al aprendizaje en relación a las masificadas facultades públicas de la UdelaR. Las privadas suelen tener: grupos con menos alumnos, más talleres prácticos y menos clases magistrales, bibliografía más accesible, horarios más manejables, materias semestrales más que anuales, parciales que permiten la exoneración de los exámenes, más pasantías y menos tesis.

<p>D: Bueno, hice primer año en UdelaR y después bueno, surgió la posibilidad de cambiarme a la Universidad Católica, este. Y, y bueno, me cambié después en primer año.</p>	<p>class_ str1_ hom_ DI</p>	<p>Apoyos</p>
<p>V: ¿Y por qué elegiste la ORT? C: Porque, creo que era la única que tenía esta carrera. Aparte mi tío me dijo. Mis tíos fueron los que me lo pagaron, me consiguieron trabajo, me dijo, como yo no me lo podía pagar, me dijo “elegite una carrera que te guste que yo te la pago”. Y le digo, “bueno, dale”. Fui a ver esas dos y ni lo dudé. A mi tío le debo la vida, te digo, me consiguió trabajo, esto, y esta heladera que viene ahora me la regaló él. (risas)</p>	<p>class_ str3_ hom_ C</p>	<p>Apoyos</p>
<p>V: ¿Y por qué elegiste la opción de hacerla en la UCUDAL? C: En realidad mis padres me dieron la opción de ir a la UCUDAL, estaba entre la FIng y la UCUDAL. Fui a la UCUDAL y me gustó el ambiente que había y me gustó, más o menos. Claro, porque uno va a la FIng y es como, la primera impresión es horrible, porque ves toda esa oscuridad y toda la gente como muy estresada. V: ¿La Facultad de Ingeniería? C: Sí. V: ¿De la Universidad de la República? C: Sí, y cuando entrás a la Católica es otro ambiente. Es como que ya ves otra extensión, a su vez el cómo te tratan, todo. Como eran las clases más chicas, todo eso, como que al final me hizo decidir por la UCUDAL. V: ¿Y te la pagaron tus papás? C: Sí, y hoy trabajo ahí.</p>	<p>class_ str1_ muj_ C</p>	<p>Apoyos</p>
<p>G: Y este curso me acuerdo que era en la noche, era muy flexible con los horarios, era privado y era bastante caro, pero tá, lo pude hacer. V: ¿Te lo pagaban tus papás? G: Sí, sí, sí.</p>	<p>class_ str3_ muj_ G</p>	<p>Apoyos</p>

A modo de ejemplo, este joven de la clase de servicios ha tenido múltiples experiencias para las cuales se requiere contar con apoyo económico. Incluso cuando ya

había experimentado la emancipación respecto a su hogar familiar, su padre le brindó los recursos monetarios para poder realizar un curso de su interés fuera del país. Es así como, una vez más, la clase de servicios le provee a sus hijos de todo lo necesario para su formación, incluso a pesar de haberse "independizado".

V: ¿Tenías necesidad de saber algo específico para poder desarrollar esa tarea? D: Yyyy, sí, sí, sí. Hicimos un par de cursos, hicimos un curso en Buenos Aires. Pero después lo otro, en realidad, digo, uno de mis dos socios ya trabajaba de antes y tá, más o menos como que nos fue instruyendo y todo.	class_ str1_ hom_ DA	Requisitos
--	-------------------------------	------------

La importancia de las credenciales educativas se deja entrever a partir del discurso de la mayoría de los jóvenes. La escolarización en tanto que mecanismo posibilitador de oportunidades está fuertemente diferenciada por el origen socioeconómico. Para los jóvenes de la clase trabajadora la "meta" en términos de logro educativo está puesta en terminar el liceo. En la clase trabajadora el nivel de acreditación de la Enseñanza Media Básica es visto como un logro educativo de relevancia.

D: Y para conseguir trabajo hoy en día, tenés que tener buena presencia, y tenés que tener ciclo básico, por lo menos, terminado. Yyy, tenés que tener alguna experiencia en algo, haber estudiado algo. Sino es complicado. Pero ya, básicamente, si no tenés Ciclo Básico terminado ya no entrás en ningún lado, prácticamente. Yo porque gracias a dios tengo oficio, y tengo mucha experiencia y tengo cartas de recomendación, estem. De esta empresa por ejemplo, tengo carta de recomendación firmada por los ingenieros que presento eso y entro en cualquier lugar, gracias a dios. He trabajado en la construcción también. Tá, eso me ayuda pila, no? Pero por eso quiero especializarme también en algo, no? Quiero especializarme en eso y dedicarme a eso.	trab_ str3_ hom_ D	Requisitos
V: ¿Tenías necesidad de saber algo específico? E: Sí, por lo menos hasta 3º de liceo. V: Y en sí, la tarea que hacías, ¿requería que supieras algo específico? E: Y tenías que manejar dólares y eso, tenías que saber, sí. Manejar bien números.	trab_ str3_ muj_ E	Requisitos

En contrapartida, los jóvenes de las clases de servicios no conciben un futuro exitoso ni el acceso a un buen empleo si no es acreditando estudios terciarios. Para los jóvenes de las clases de servicios el no alcanzar a terminar Bachillerato es impensable, incluso para aquellos jóvenes con bajo nivel de competencias.

V: ¿Qué te parece que es importante para conseguir trabajo? C: Y, sin dudas haber terminado algo de estudios, lamentablemente. Y que tá, por un lado está bien que estén capacitadas las personas, pero si no hiciste una buena base de estudio es difícil que consigas algo bueno. Podés tener suerte igual, pero, no va la suerte de la mano con el trabajo, mucho sacrificio. Si estudiás te va bien.	class_ str3_ hom_ C	Requisitos
--	------------------------------	------------

La salida laboral en la que piensan las clases de servicios se asocia a ocupaciones de la más alta jerarquía, que les asegure la permanencia de clase. Entre quienes además de provenir de las clases de servicios se cuentan con altos niveles de competencias el estándar se ubica en la Educación Superior, específicamente universitaria.

SÍ, sí, obvio, esa carrera me iba a dar mucha más salida laboral que periodismo, en un medio tan chico también como es acá. Quizás que si cruzás a Argentina tenés muchas más posibilidades. Pero no, acá hay ciertas carreras que si no hay trabajo es más difícil y bueno tá, eso. O sea, en sí fue elegir esa carrera por la salida laboral y porque dentro de las cosas que me gustaban, Ciencias Económicas era una. O sea, yo sabía que quería hacer algo más, quería hacer como un futuro, una carrera universitaria.	class_ str1_ hom_ DI	Matching
--	-------------------------------	----------

Esta joven ha transitado siempre por empleos de alta jerarquía, no manuales y calificados. Esto no sorprende ya que proviene de un hogar de la clase de servicios, cuenta con alto nivel educativo y pertenece a la élite académica en términos de competencias. Asimismo, de su relato se desprende la manera cómo la escolarización puede ser necesaria, aunque no suficiente, para acceder a ciertas posiciones ocupacionales.

V: ¿Y te pedían algún conocimiento específico? ¿Te preguntaban lo que estudiabas? C: Sí, ahí tenía que estar estudiando en la Universidad, con un título intermedio, yo estaba a punto de obtener mi título de Analista en requerimientos, que es el título intermedio de Ingeniería.	class_ str1_ muj_ C	Matching
---	------------------------------	----------

Esta joven tiene una posición directiva en la empresa familiar, de alta jerarquía y con un buen salario. El tipo de tareas que desarrolla no se ajustan a los estudios universitarios que cursó. Es de suponer que ella ocupara esa posición incluso si no hubiese cursado su carrera. No obstante, de su relato se desprende la importancia del nivel educativo en tanto que “credencial” que legitime la posición que ocupa. De hecho, la entrevista tuvo lugar en su oficina donde los diplomas más importantes de sus cursos así como el título universitario estaban expuestos como cuadros en la pared.

V: ¿Pensás que el título te sirvió para trabajar? ¿O estarías haciendo este mismo trabajo si no te hubieras recibido? D: Emmm, podría, pero siento que me sirve, sí. Como que me da otro respaldo también. Mismo frente a muchos clientes, es otra cosa tener un título que no tenerlo. Y también para mí, como que fue un orgullo recibirme, no fue como algo más. Creo que a todo el mundo le pasa eso cuando se recibe. Se siente como “lo logré, llegué”, me parece. En realidad, tá, mirá, no sé, un poco por descarte que estudié química porque no me gustaba nada. Y como que química era lo que más me gustaba dentro de lo que no me gustaba, entonces me pareció una buena opción. Y sinceramente, como me fue bien en la carrera, tampoco nunca me replanteé como	class_ str1_ muj_ D	Matching
---	------------------------------	----------



<p>cambiarla, porque nunca me planteé. Capaz que si hubiese perdido un año, por ejemplo, me hubiese replanteado empezar otra cosa. Pero como fui avanzando un poco así, medio por inercia nunca me replanteé abandonarla. Y no sé, no es como lo que me apasiona, pero el trabajo me gusta. Le encontré por suerte, es un emprendimiento familiar entonces tengo bastante libertad, y le encontré el lugar en el que a mí me gusta, que es más lo comercial y el trato con la gente, o sea, creo que si tuviera que estar encerrada en un laboratorio todo el día no sé si lo soportaría.</p>		
---	--	--

También es ilustrativa la última frase de esta joven donde da cuenta de las expectativas de la clase de servicios. Sin embargo, su madre se refiere a la tecnicatura como "este curso" a diferencia de la licenciatura que constituye una carrera, presumiblemente con un mayor prestigio asociado.

<p>C: Y después de ahí en el 2007 arranqué con la UTU de comunicación. Porque tá, porque me gustaba comunicación a pesar de mi experiencia con la Liccom. Y tá, buscando en una guía de estudiantes, mamá me dijo: "mirá, está este curso de comunicación". Era terciario, eran dos años, tenías que tener 6º aprobado. Y tá, leí como era el plan de estudios, me copó y me metí en la UTU (...) C: Ehh, en qué estábamos? En la UTU, por qué la UTU. Bueno tá, ya te digo, cuando dije que no, con mi vieja empezamos a mirar esa guía con desesperación, porque yo algo tenía que hacer, no podía quedarme sin estudiar.</p>	<p>class_ str3_ muj_ CE</p>	<p>Educación Técnica</p>
---	-----------------------------	--------------------------

Tal como muestra Fernández (2009), la UTU aparece como "second chance system" para los jóvenes, no solamente en el nivel medio sino también para los estudios superiores. Así, la elección de la UTU aparece como una combinación entre preferencias adaptativas y revanchas.

A modo de ejemplo, esta joven comienza la UTU como segunda opción, luego de haber repetido el Bachillerato Diversificado de la Secundaria General y al mismo tiempo que terminaba las asignaturas pendientes. La certeza de que sus padres solventarían el curso que quisiera hacer, a pesar de su "fracaso" educativo al no completar el año escolar da cuenta de su origen de clase de servicios. Al mismo tiempo, los estudios técnicos en el área de administración son los que concentran mayormente al alumnado femenino de clases de servicios (Lorenzo, 2013). En tal sentido, es posible afirmar que si bien puede verse a los estudios técnicos como capacitación "para el trabajo" en este caso no se orientan a una inserción laboral en posiciones ocupacionales de tipo manual. Interesa destacar esto último dado que es coincidente con lo que reportado en los estadísticos

descriptivos que reconstruyen la historia laboral así como los resultados del análisis multivariado.

<p>K: En la UTU hice un año de administración, el cual obviamente no terminé, y todo esto previo a trabajar. V: ¿Y por qué lo hiciste ahí? ¿Por qué la UTU? K: Ehh, en realidad lo hice en la UTU porque fue también bastante a las apuradas, era un verano en el cual tenía que decidirme por hacer algo, administración siempre me gustó y en su momento yo no estaba trabajando y tampoco quería que mis padres tuvieran que pagar un curso, sin saber realmente si iba a trabajar y esa plata iba a ser bien invertida o no. Y bueno, tá, me anoté en la UTU y al final no me terminó gustando el curso y lo dejé. De hecho las materias que sí me gustaban y en las que me iba bastante bien eran las materias que eran propias del título administrativo. Pero después el resto, la verdad, no me convencía, porque aparte yo iba de mañana y en la tarde hacía el liceo, las materias que me quedaban, y entonces era como más de lo mismo.</p>	<p>cls_ str3_ muj_ K</p>	<p>Educación Técnica</p>
--	--------------------------------------	------------------------------

Esto da cuenta una vez más de la visión de la UTU en tanto que segunda opción para los jóvenes ante una mala experiencia en la Secundaria General. Es posible suponer que se deriva de la falta de competencias académicas necesarias para avanzar exitosamente en los estudios y ante la creencia de que la UTU es "más fácil" que el liceo.

<p>C: Y era difícil. O sea, lo hice mientras que pude y tampoco era que estudiaba mucho, no estudiaba mucho. V: ¿Y cómo te iba en la UTU? C: No, bastante bien, la verdad. En el liceo no me iba muy bien pero en la UTU me fue bastante bien. V: ¿Te cambiaste del liceo a la UTU? C: Sí.</p>	<p>cls_ str3_ hom_ C</p>	<p>Educación Técnica</p>
--	--------------------------------------	------------------------------

Sin embargo a este otro joven también la UTU le costaba; lo cual da cuenta, una vez más, de la manera cómo inciden las competencias académicas habidas por lo jóvenes en sus trayectorias educativas. En particular, las dificultades que enfrentan cuando no cuentan con las habilidades requeridas para superar los obstáculos que se les presentan en la enseñanza media.

<p>V: ¿En ese momento no estabas estudiando nada? S: Estaba en la UTU de noche. V: ¿Y qué estabas haciendo? S: Estaba haciendo administración, administración de empresas. V: ¿Y ahí como te estaba yendo? S: Y más o menos, no muy bien.</p>	<p>cls_ str3_ hom_ S</p>	<p>Educación Técnica</p>
---	--------------------------------------	------------------------------

Contrariamente, las clases trabajadoras ven la inserción en el mundo del trabajo a partir de oficios, en empleos de tipo manual calificado para los hombres o bien cursos técnicos cortos en el caso de las mujeres.

Destaca el siguiente fragmento correspondiente a una joven que trabajaba para financiarse un curso privado de un año de duración que la capacitara como enfermera, que si bien no es de nivel terciario la catapultó al empleo que ella deseaba obtener.

E: Y bueno, quería tener mis ingresos, mis propios ingresos. No depender de nadie, de mis padres. V: ¿Cuáles fueron tus motivos para empezar a trabajar? E: Y bueno, mis motivos eran empezar a juntar para poder estudiar. Para empezar una carrera.	trab_ str3_ muj_ E	Motivos transición
---	-----------------------------	-----------------------

La obtención de empleo no es lo que está en juego ante la falta de credenciales educativas para competir en el mercado laboral, sino los títulos o diplomas constituyen la “llave” que les abre puertas a mejores oportunidades de empleo.

Se desprende del relato de estos jóvenes su creencia que de la escolarización depende la posibilidad de alcanzar las posiciones ocupacionales deseadas: no cualquier empleo sino aquel al que quieren acceder.

G: Cuando entramos en el Ministerio había uno que tenía el título y le pagaban más. Por ese lado creo que me hubiera servido. Pero sin ser eso, yo creo que no. Porque tá, se enfocaba un poco más a lo que era la parte técnica, y yo quería la parte de desarrollar software, o sea.	trab_ str1_ hom_ G	Requisitos
C: Yo calculo que si puedo estudiar algo, un poco más con prestigio, digamos, porque lo que tiene BIOS es que no tiene un gran prestigio como para conseguir un trabajo que te remuneren en un sueldo que a vos te sirva para moverte. Pero yo espero que sí, espero que sí porque, es lo que, digamos, me llena en lo que es lo laboral.	trab_ str3_ hom_ C	Requisitos
V: ¿Tenés necesidad de saber algo específico para hacer las tareas que hacés ahora? C: No, en realidad a mí con la experiencia que tenía como operario de calidad me sirvió para tener los conocimientos necesarios para ser técnico de calidad. Pero no, en sí yo no soy una persona que haya justamente estudiado eso que es de todo lo que se trabaja ahí. Pero hoy en día sí es necesario tener cierto conocimiento. V: ¿Te preguntaron algo sobre lo que habías estudiado cuando entraste? C: El requerimiento era tener 6º terminado. Y sí, te preguntan si estás estudiando algo, eso te lo preguntan sí.	trab_ str3_ hom_ C	Requisitos
A: No sé, yo pienso arrancar a estudiar para, para hacer algo que todavía no sé qué, pero algo. Primero tengo que terminar el liceo para después decidirme qué (...) V: ¿Cuál sería tu empleo ideal? Si pudieras elegir cualquier cosa. A: Si pudiera estudiar, a mí me gustaría ser... siempre me hubiera gustado ser abogada o psicóloga. O algo de la parte de asistente social, o... algo así (me señala a mí). Estar sentada en una computadora sin hacer nada (risas). Haciendo lo que tengo que hacer. Más nada.	trab_ str3_ muj_ A	Requisitos - Empleo ideal
E: Y bueno, el estudio, no? Tener algo, aunque sea. Algo, yo qué se, estudiar. No sé si para conseguir trabajo. Conseguís quizá, pero para hacer lo que te gusta y poder trabajar de lo que te gusta y hacerlo con ganas.	trab_ str3_ muj_ E	Requisitos

Así, cuando los jóvenes de clase trabajadora no cuentan con niveles de competencias altos las dificultades que enfrentan son aún mayores y se desmotivan, con lo cual tienden a abandonar y enfocarse en el empleo sin continuar capacitándose. Esta combinación de falta de incentivos con altos costos configura un panorama de alta propensión al abandono de la escuela, que impactará posteriormente en falta de credenciales educativas para competir en el mundo del trabajo.

Parece ser que al estar tan asociado el origen socioeconómico con las competencias académicas, y ambos con los resultados educativos, se deja entrever otra instancia en la cual la desigualdad se manifiesta y reproduce. Así, los jóvenes de origen trabajador con aprendizajes deficitarios aparecen prácticamente “condenados” a trayectorias laborales en posiciones de bajo nivel mostrando cómo la desigualdad define las trayectorias educativas y mediante éstas, aunque también directamente, predefinen las laborales.

#### 7.4 Las habilidades importan y los jóvenes lo saben

En este apartado se retoma de qué manera inciden las habilidades habidas por los jóvenes en sus trayectorias educativas y laborales.

Cobra particular relevancia enfatizar la manera en que el nivel de habilidades constituye un buen predictor de la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos, en las distintas esferas de sus vidas actuales así como en sus expectativas futuras, tanto en el ámbito de la educación como en el mundo de trabajo. De esta manera queda en evidencia cómo inciden las competencias en las trayectorias.

En términos generales, los jóvenes con altos niveles de competencias se consideran más “capaces” de alcanzar sus objetivos. Específicamente, respecto a los empleos que quisieran tener, tanto ellas como ellos creen que los alcanzarán, incluso a pesar de su clase social de origen.

G: La experiencia laboral, yo que sé, si vos no sabés nada pero resolvés un par de dificultades y le metés para adelante no precisás más nada. Es meterle onda, nomás.	clss_ str1_ hom_ G	Autopercepción
E: Sí, sí. Creo que sí, creo que en realidad, o sea, ya te digo, por más de que acá estoy como administrativa me he desarrollado bastante, soy bastante inquieta, como que me gusta saber. Entonces creo que sí, va a llegar.	clss_ str1_ muj_ E	Autopercepción

Esta gran autoconfianza ni por asomo la muestran aquellos que cuentan con niveles bajos de competencias; quienes además suelen haber adquirido menor escolarización y accedido a empleos, más rutinarios menos calificados y de más baja jerarquía, en términos comparativos, aspectos ya desarrollados anteriormente.

Los jóvenes con bajos niveles de competencias enfrentan dificultades para enfrentar las exigencias académicas. En particular, muestran trayectorias educativas de rezago, ya que no logran culminar exitosamente los niveles, incluso a pesar de provenir de origen de clases de servicios.

V: ¿Tenés posibilidades de encontrar el trabajo que te gustaría hacer? C: Y, capaz que sí, digo. Presentando currículums y moviendo algún contacto ahí en facultad con algún profesor, capaz que sí. V: ¿Cómo ves tu futuro laboral? ¿Qué te ves haciendo? C: Y no, con eso que te decía, ojalá. Pero en la parte de algo de cómputos, trabajando en una oficina, me veo. Me veo ahí. No sé en cuánto, pero, después que me reciba seguro.	clss_ str3_ hom_ C	Autopercepción
J: Creo que posibilidades todo el mundo las tiene, pasa que hay que encontrar cuál es tu lugar, cuál es tu trabajo, cuál es tu papel. Lo que te querés desempeñar, más allá del trabajo en sí, no? V: ¿Qué te ves haciendo? ¿Cómo ves tu futuro laboral? J: Y yo me veo trabajando como antropólogo, te digo. Pero también, yo doy clases de capoeira, y eso también vinculado como profesor de capoeira si bien son voluntarios también, alguna interconexión entre capoeira y antropología creo que sería algo interesante.	clss_ str3_ hom_ J	Autopercepción
S: Vamo` a ver si empezamos a estudiar, vamos a ver si empezamos algo. V: ¿Qué te gustaría estudiar? S: No, voy a ver si puedo empezar administración, para terminarlo, a ver si puedo terminarlo en algún momento.	clss_ str3_ hom_ S	Autopercepción
V: ¿El liceo lo terminaste? C: Sí, sí, recursé las materias de 5º y después hice 6º. Y ya en 6º me fue mucho mejor, también, justamente. Fue como, 5º fue ese quiebre, porque aparte recursé materias, elegí recursarlas en el mismo liceo, me tuve que fumar que toda mi generación ya estuviera en el año siguiente, fumarme a la generación que venía abajo como compañeros de clase. Fue como, tá, se te acaba la pavada.	clss_ str3_ muj_ CE	Trayectoria educativa

En todos los casos, los jóvenes con bajos niveles de competencias prefieren estudios y empleos con aplicación práctica más que teórica o abstracta.

V: ¿Ahí estabas estudiando algo? M: Personal Trainer en la ACJ. V: ¿Por qué estudiaste eso? M: Me encantan los deportes. En mi cabeza siempre estuvo el hacer educación física en algún momento, el ISEF. Pero no, no me motivaba mucho la prueba de ingreso, hacer el Pre-Isef, después los horarios, que el ISEF es solo de mañana y de noche sólo tienen cursos de técnicos sobre todo deportivo, no, no. Pero por lo menos quería tener algo vinculado al deporte. V: ¿Y eso te gustaba? M: Me gustó sí, pero pensé que era más práctico y no me terminó gustando tanto. Demasiado teórico, yo quería más práctico. Hice un año y ni terminé el segundo año, de dos.	trab_ str3_ hom_ M	Trayectoria educativa
--	-----------------------------	-----------------------

A partir de esta observación es posible comprender por qué muestran mejor adaptación a los cursos de la UTU que de la formación generalista, tal como se mostró en el apartado anterior.

V: ¿Y ahí seguiste estudiando? S: Seguía, de a ratos me anotaba en el liceo, seguía e iba dejando por diferentes motivos. V: ¿Y llegaste a terminar el liceo? S: No. Tengo 4º aprobado nomás. V: En esa época entonces, ¿tuviste que combinar estudio y trabajo? S: Sí. V: ¿Y cómo lo manejabas? S: No, bien. V: ¿Tenías posibilidad de tener libre los días de examen? S: Sí, sí, no había problema con eso. V: ¿Al final de ese año diste exámenes? S: Hice algunos. V: ¿Y cómo te fue? S: Bien bien. Y los otros al final no los dí, porque algunos tenía libre y eso y no. Hice muchas carreras en todos estos años, pasé por mecánica,	clss_ str3_ hom_ S	Trabajador-estudiante. Educación Técnica
---	-----------------------------	--

administración, turismo, informática.		
CE: Bueno, no me preguntes cómo pero lo manejé mejor de lo que hubiera esperado. Me manejé bien, me gustaba, lo que pasa, la UTU, sabés? Yo recursé algunas materias en 5° año de liceo y eso me ayudó pila para madurar, y cuando me metí en la UTU, que realmente me gustaba, mi vínculo con el estudio cambió 100%. Yo, diría mi madre y todas mis maestras y muchos profesores, siempre daba el menor esfuerzo, no? Lo mínimo indispensable, para hacer, para llegar. No me pidas más porque me cansa, me agota, siempre el “puede y debe rendir más”. Y cuando llegué a la UTU me gustaba, no era “Fuá! Tengo que ponerme a estudiar” Era “¡Qué demás que tenga que estudiar esto y cómo me cuelga!” Y no sé qué, entonces tá, estuvo bueno, fue otro vínculo re distinto con el estudio, yo venía muy, muy en una malísima con el liceo, era malísima.	class_str3_muj_CE	Autopercepción

Mientras quienes cuentan con altos niveles de competencias logran sortear los obstáculos con éxito e incluso culminan sus carreras universitarias habiendo compatibilizado empleos de tiempo completo, quienes tienen bajo nivel de competencias se autoperciben con dificultades para afrontar la escuela y más aún sobrellevar trayectorias de trabajo y estudio simultáneamente.

C: Sé que di menos de lo que debía dar, no di todos los exámenes. Yo antes, terminaba el semestre y daba todos los exámenes en diciembre, ponéle. Sé que ahí había dividido, tipo, di parte en diciembre, parte en febrero, y en esa época me acuerdo que no me fue tan bien. En vez de salvar con muy bueno, salvaba con bueno.	class_str1_muj_C	Trabajador-estudiante
C: Pero sí, la verdad que se me complicó y después la verdad (risas) no rendí los exámenes que tenía de ese año y fue lo que seguí postergando, bueno, hasta el día de hoy. Porque de hecho todavía no lo terminé, no lo di, por más que insistí varios años en empezar el año otra vez, y bueno, tratar de terminar el tema de los estudios, la verdad que con el tema del trabajo, se me resulta imposible a mí, al menos, poder balancear eso. Mas allá de que me quedan re pocas materias, ni siquiera el año completo, creo que me quedan tres materias, pero me resulta super difícil combinar las dos cosas.	class_str3_muj_K	Trayectoria educativa
S: Me fue bien, me fue bien. En segundo me fue bien, en tercero perdí un examen. Cuál fue? Pasa que claro, ahora cambió el plan, en esa época perder un examen en medicina era un embole porque tenías solo dos períodos y no podés hacerlo en un año. Cuál fue que perdí en tercero? Cardiología perdí y tá, después lo salvé. Pero sí, ahí creo que tá, se me hizo más pesado.	class_str3_muj_S	Trayectoria educativa

A modo de ejemplo, para un joven de bajo nivel de competencias hacer ingeniería es difícil mientras para uno del más alto es fácil. Interesa esta distinción considerando que ambos pertenecen a la clase de servicios lo cual permite contrastar su valoración de las carreras según sus diferentes habilidades al fijar tanto su género como su clase social. A pesar de alcanzar el mismo nivel educativo este joven muestra cómo

las habilidades necesarias para ciertas orientaciones son mayores que para otras. A saber, la orientación de la Enseñanza Media Superior científica-ingeniería suele ser vista como la que presenta mayor nivel de exigencia académica.

<p>V: Cuando estabas en facultad de ingeniería estabas trabajando acá, en el almacén. ¿Y cómo te estaba yendo en facultad? G: No, en facultad me iba bien, no tuve problemas en facultad. V: ¿No te gustó? G: No, cambié, dije, “no esto no es para mí”, y había hecho un buen semestre. Me había quedado una sola, que en primero de ingeniería era bastante. Pero me aburrí, dije, no quiero esto, y al año siguiente me cambié para economía, facultad de economía.</p>	<p>clss_ str1_ hom_ G</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
<p>J: Supongo que bien. Bien, bien. El tema que las materias de sexto de ingeniería hay que darlas varias veces (risas). Por más bien que te vaya. V: Bárbaro. ¿Ahora estás estudiando? J: Ahora estoy estudiando. V: Qué estás haciendo? J: Estoy haciendo antropología.</p>	<p>clss_ str3_ hom_ J</p>	<p>Trayectoria educativa</p>

No obstante, las trayectorias educativas de los jóvenes presentan dificultades segmentadas por clases sociales, más allá de sus competencias. En términos generales, podría simplificarse afirmando que mientras la clase trabajadora lucha por terminar la Enseñanza Media, la clase de servicios pelea por culminar la Educación Superior.

<p>L: No sé, en otra cosa. Ahora, ponele, estaba pensando en terminar la materia y que pueda hacer algo, no sé, algo corto. Tipo, yo que sé, un curso de enfermería, o algo así. Después ver, buscar.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Autopercepción</p>
---	---------------------------------------	-----------------------

Destaca el reconocimiento de una joven que plantea el cambio del plan de estudios de su carrera como una mejora en las oportunidades que le permitió aprobar cursos que en la modalidad anterior no había logrado.

<p>Pero ahora con el plan nuevo vos no tenés que estar cursando materias previas para seguir adelante, vos te armás tu propio trayecto de lo que es la carrera. Elegís las materias que te sirvan para la orientación que vas a hacer y es por créditos y por horas, y lo vas haciendo. El plan me ayudó un montón para sacarme previas, yo no podía hacer materias de tercero porque debía materias de segundo, y no podía ni ahí llegar a cuarto, entonces claro, eran como nueve materias anuales, limpiar todo eso era una locura. Pero a partir de 2012 fue mucho más accesible, incluso hice materias, ya optativas debiendo cosas de tercero. V: O sea que ¿ahí lo empezaste a manejar mejor? G: Sí, sí, sí! Impresionante! Y agradezco pila por el plan, porque ahora, bueno, ellos egresan con tesis, pero a nosotros nos congelaron todo eso. Y el plan 95 sigue siendo con materias que son como equivalentes de las otras, pero terminan siendo materias semestrales cuando antes era anuales y con exámenes, y ahora son semestrales y con parciales y posibilidad de exonerar. Esta de métodos lógicos cuantitativos, que ustedes también la tuvieron, qué horrible esa materia! Era un año entero, dos parciales, 12 preguntas, siempre la perdía. Y ahora es un semestre, estadística básica se llama, que es la equivalente de métodos. Y decís tá, llegué hasta acá.</p>	<p>clss_ str3_ muj_ G</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
--	---------------------------------------	------------------------------



Estos relatos dejan entrever de qué manera la insuficiencia en las habilidades presenta consecuencias. Sin embargo, estos prejuicios no llegaron a impactar en sus trayectorias ocupacionales más tempranas. Entre los jóvenes de clase de servicios las competencias diferenciales no parecen impactar mayormente en sus historias laborales, aunque sí inciden en sus logros educativos, dónde más se observa cómo juegan las habilidades en los aprendizajes. A saber, jóvenes provenientes de la clase de servicios alcanzan empleos actuales en posiciones ocupacionales de alto nivel, a pesar de sus trayectorias educativas errantes y su bajo nivel de habilidades. Así, es la desigualdad social la que explica en mayor medida las trayectorias de los jóvenes.

S: No soy una alumna destacada, pero tá, creo que cuando me mentalizo llego. Ya al entrar a la residencia me quedé contenta (risas) (...) neurología me gusta porque tuve que luchar bastante. Tuve que dar un examen que era imposible para mí y eran tres puestos y fue como, tá, entré, no lo podía creer. Entonces tá, eso está bueno, no?	class_ str3_ muj_ S	Autopercepción
--	------------------------------	----------------

Contrariamente, entre los jóvenes de la clase trabajadora el comienzo de la vida laboral muestra marcadas diferencias en función de las competencias. Aquellos jóvenes de la élite académica comienzan a trabajar para poder seguir estudiando porque sus familias no cuentan con las condiciones materiales para poder apoyarlos y creen que si se esfuerzan pueden capacitarse para alcanzar mejores oportunidades ocupacionales.

G: Sí, yo creo que sí. O sea, lo que quiero ahora, o sea. Es como te digo, lo que más me gustaría ahora es lo mismo que estoy haciendo pero capaz en el Estado para tener más comodidad, por así decirlo. Este, tá, para entrar al Estado tenés que tener el título. Tanto de Analista como de Ingeniero. Tá, mi plan a futuro es ese, terminar la facultad. Y bueno, tratar de conseguir un trabajo más o menos parecido, y tá.	trab_ str1_ hom_ G	Autopercepción
--	-----------------------------	----------------

En el extremo opuesto, los jóvenes con bajos niveles de competencias comienzan a trabajar precisamente porque dejan de estudiar. Ya sea que abandonan la escuela sin terminarla o bien culminan el nivel al que aspiraban. En algunos casos alcanzan como máximo nivel acreditado la Enseñanza Media Básica y no logran completar la Media Superior, a pesar de la exigencia legal de hacerlo. Aunque existen quienes sí logran transitar por las distintas etapas, si bien con trayectorias caracterizadas por la repetición y la extra edad.

<p>M: No, pero miento, ese primer año, me habían quedado un par de materias. Yo hasta 6° quedé limpio, nunca me llevé ninguna. Pero ese año, perdón por la expresión, pero me boludee un poquito y perdí como un año, me quedaron tres y las fui dando durante los próximos dos años. Me tranquilé un poquito ahí. V: ¿Qué 6° habías hecho? M: Derecho. Incluso me cambié, esto ya más de grande, e hice 6° de economía para hacer, que ahora estoy haciendo, facultad de economía. V: ¿Y cómo te está yendo? M: Bien pero muy tranquilo, digamos, la hago muy tranquilo, muy tranquilo. Estoy trabajando en contaduría que es lo que quiero, voy a ser contador, ya estoy trabajando digamos, en la rama. V: En la carrera cómo te va? M: Más o menos. Estoy medio dejado, me da un poquito. Como te dije al principio, muy lento la voy a hacer, muy tranquilo, sin estresarme mucho. De a un par de materias por año, son cuatro años pero que me lleven igual seis, siete, no me interesa. Lo importante es que lo haga y que lo termine.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ M</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
---	---------------------------------------	------------------------------

Por fin, este joven puede ser considerado como "el caso paradigmático" salvado por sus competencias. En su trayectoria se condensa todo lo que este estudio pretende dar cuenta en términos de las posibilidades que proveen las habilidades para superar las determinantes de origen, a pesar de la fuerte persistencia de su incidencia. La alta posición ocupacional que alcanza el joven se explica a partir de ser el mejor de su clase en la UTU y haber sido seleccionado para desarrollar su pasantía, por sus propios méritos.

Destaca así este joven que a pesar de su origen social de clase trabajadora logra insertarse en empresas que le proveen oportunidades de crecimiento e incluso lo apoyan financiándole estudios en universidad privada “para que pueda terminar” por ser “altamente competente” tal como se desprende de los fragmentos de sus relatos colocados en la próxima página.

<p>G: Una pasantía. Bueno, Ahí entramos seis personas. Estem, por suerte, entraron cinco para hacer servicio técnico y yo entré a programar, que era lo que me gustaba, entonces tá, yo estaba contento por eso. Este, lo que fue, por lo que me eligieron, porque, o sea. Hay una herramienta ahora que se llama Genexus, que es la que trabajo yo hoy en día. Este, en la UTU se daban cursos de Genexus y yo me anoté y lo salvé. Y justo en el Ministerio estaban con la idea de empezar a usar esa herramienta, y yo justo, o sea, llamaron a muchos estudiantes que ya habían terminado. Y como tá, yo justo sabía Genexus, creo que eso fue determinante o fue por lo que, tá, más o menos, quedé. V: ¿Y por qué elegiste la UTU? G: Porque lo que decía mucha gente era que la UTU estaba buena porque salías con un oficio, pero que la base de matemáticas no era tan buena para después anotarte a la facultad. O sea, era algo popular que decían, que no sé si es verdad o no porque no hice el liceo, que la UTU estaba buena pero que no salías tan bien preparado en matemáticas como salís si vas al liceo. Por eso tuve mis dudas. Pero tá, después me gustó más la UTU. V: ¿Y pensás que estuvo bien esa decisión? G: Sí, la verdad que sí porque tá, lo más recomendable, o con lo que más estoy contento de haber elegido esa opción es, bueno, lo de la bolsa de trabajo. Porque también conseguir tu primera experiencia laboral buena es muy difícil. Estuve dos años trabajando ahí que fueron muy muy positivos, no?</p>	<p>trab_ str1_ hom_ G</p>	<p>Educación Técnica</p>
<p>V: ¿Cuándo fue que arrancaste a estudiar? O sea, por qué tomaste la decisión de volver a estudiar? G: Y bueno. Yo cuando arranqué en Montevideo Com quería volver a estudiar pero el problema es que es difícil la facultad, tenés que dedicarle mucho tiempo y yo trabajaba 9 horas. Sigo trabajando 9 horas. V: ¿De lunes a viernes? G: De lunes a viernes. Entonces, claro, salir a las seis de la tarde e irte a meter a la facultad hasta las 12 de la noche no estaba bueno. V: ¡Lo tengo clarísimo! G: (risas) Siempre fui vago, siempre fui vago, este, tonces tá. Yo en esos primeros dos años me anoté a algún, los primeros dos años me anoté a la facultad, pero iba dos semanas y dejaba de ir. Es la realidad. Entonces tá. Digo, después de que al año me aumentaron no, con el primer aumento creo que me dejaron en 14 (mil) y tá, y no me daba. Pero después, como a los dos años, dos años y medio, mi jefa me empezó a decir que por qué no, que en la ORT daban muchas becas. Y bueno, tá, a los, como dos años me presenté a la ORT y pedí la beca, y me dieron un porcentaje de beca.</p>	<p>trab_ str1_ hom_ G</p>	<p>Trabajador- estudiante</p>
<p>G: Fue ahí, creo, que se fue el compañero de mi mamá. Fue ahí, sí. Sí, fueron unos meses que capaz no pude aportar (risas). O sea, sabía que era algo medio transitorio porque algo me iba a salir... O era la beca, o era... O sea, en realidad cuando Montevideo Com me dio ese beneficio yo ya le había pedido un aumento. O sea, yo cuando arranqué la facultad, como mi jefa era la que me había insistido que arrancara, fui y pedí un aumento de sueldo. Yo no sabía que me iban a pagar parte. Pero me dieron \$1000 más y me dijeron “te pagamos 1000 pesos más y en vez de darte el aumento te pagamos el 25% de la carrera” V: O sea que te motivaron a volver a estudiar ahí mismo. G: Sí, eso seguro (risas)</p>	<p>trab_ str1_ hom_ G</p>	<p>Trabajador- estudiante</p>

## 7.5 El género también diversifica las trayectorias de los jóvenes

Al contrastar entre géneros, no aparecen diferencias dentro de la clase de servicios, pero sí entre la clase trabajadora. Los hombres exponen como principales destinos de los ingresos obtenidos el juntarse con amigos a tomar una cerveza, comprarse algún objeto electrónico o bien apoyar económicamente en su casa. Destaca como principal motivo para la transición el haber comenzado ayudando a sus padres en sus empleos como cuentapropistas, en actividades como pintura o repartos de mercancías, típicamente masculinas.

Contrariamente, las mujeres muestran haber gastado sus primeros ingresos monetarios en comprarse ropa, pero en ningún caso hay un apoyo económico fuerte a la familia de origen excepto en el caso de una joven cuya motivación para comenzar a trabajar era mantener a su hijo. Al mismo tiempo, esta joven se vio obligada a abandonar sus estudios en el último año de la Secundaria por el nacimiento de su primer hijo. Destaca su alto nivel de habilidades por ejemplo en la modalidad de enseñanza Media Superior que cursó, ingeniería.

<p>L: No, yo dejé de estudiar cuando quedé embarazada. V: ¿Y qué estabas haciendo?  L: Sexto de Ingeniería. Ya lo había terminado, en sí, estaba dando los exámenes. V:  ¿Y terminaste esos exámenes después? L: No, debo Matemática A, todavía. V:  ¿Después diste algún otro examen? L: No, no.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Trayectoria educativa</p>
<p>V: ¿Recordás cómo tomaste la decisión de comenzar a trabajar? L: Si, porque lo necesitaba en sí, yo tenía un hijo chico, y un sueldo solo no daba. Entonces tenía que empezar a trabajar sí o sí.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Motivos transición</p>

La manera cómo se entrelazan las transiciones privadas con las públicas muestra en la asignación de los papeles esperados para cada género una mayor vigencia en la clase trabajadora que en la de servicios. A modo de ejemplo, en el caso de las mujeres la selección de sus puestos de trabajo siempre tuvo como criterio principal la compatibilidad con su rol de madre cuidadora. Contrariamente, en el caso de los hombres la tenencia de los hijos se asocia con un rol de proveedor.

<p>D: Quiero poder ayudar a mi familia, si alguien de mi familia necesita laburo, poder tener un puesto de trabajo para darle. Quiero tener mi empresa y crecer y crecer y crecer y crecer. No es que me guste la plata, es que me gusta estar bien, poder darle a mi hija todo lo que quiera, y poder ayudar.</p>	<p>trab_ str3_ hom_ D</p>	<p>Transiciones privadas</p>
--	---------------------------------------	------------------------------

<p>L: A través de mi madre. Mi madre trabajaba ahí y yo entré. Como podía llevar a mi hijo, entonces llevé y me fui a trabajar ahí. V: ¿Entraste a ese trabajo porque podías llevar a tu hijo? L: Sí. V: ¿Tenías otras alternativas en ese momento? L: No, no porque mi hijo era chico y yo no lo quería dejar. Tenía seis meses.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Trabajador-trabajador</p>
<p>V: ¿Te gusta este empleo? L: No, eh, en sí me agrada porque me coordina con cosas de mi casa. Tengo la mañana, descanso los domingos. Tipo, cosas así que me sirven a mí. V: ¿Por qué? L: Porque me manejo con mi hijo, yo salgo de acá a las cuatro y llego a la escuela, lo puedo levantar yo, conozco a la maestra. En cambio, si trabajo en otro lugar, capaz que son de diez a seis, no tengo contacto con la maestra, no tengo contacto con nada, entonces, no, no.</p>	<p>trab_ str1_ muj_ L</p>	<p>Transiciones privadas</p>
<p>S: Lo que pasa que, la verdad que mi prioridad hoy es él (señala a su hijo). Entonces quiero tener un trabajo de menos horas para pasar más tiempo con él. Y si tuviera un trabajo de menos horas y estudiara pasaría menos tiempo que ahora que estoy trabajando (tono de risa). Porque es mucho. No solamente sería voy a trabajar y voy a estudiar, voy al liceo o voy a la facultad. Porque después tenés que estudiar, tenés muchas cosas que, no. Digo, él me demanda mucho y me reclama y me dice “por qué te vas?” o “por qué trabajaste hasta tarde?” O por qué, y te agarra que tá.</p>	<p>trab_ str3_ muj_ S</p>	<p>Transiciones privadas</p>

De lo expuesto se desprende la existencia de una mayor persistencia de los roles sexuales tradicionales entre las clases trabajadoras, la cual se va diluyendo a medida que se asciende en la escala de estratificación social.

## 7.6 Resumen de resultados

El tipo de información cualitativa aquí presentada permite dar cuenta de cómo se configuran los mecanismos causales establecidos a partir del análisis multivariado. Es decir, se responde en qué medida el origen socioeconómico se manifiesta en accesos desiguales tanto en la trayectoria educativa como laboral, a partir de una estratificación de las oportunidades. Concomitantemente, se ponen en evidencia las diversas instancias a través de las cuales las distintas mediaciones operan en las vivencias de los diferentes tipos de jóvenes.

Tal como se observa en los fragmentos citados, las transiciones al empleo de los jóvenes se caracterizan por la precariedad. Es así como es posible sostener, una vez más, que la bifurcación de las trayectorias en función de la educación, las habilidades, el género y el origen socioeconómico se manifiesta más tardíamente.

De hecho, en el año 2015 al momento de las entrevistas los jóvenes tenían alrededor de veintisiete años de edad, mostrando posiblemente aún mayor distancia entre las ocupaciones que a los veinticinco años cuando habían sido encuestados en el 2012.

En tal sentido cabe acotar que con base en los antecedentes en la materia es que se definió estimar los análisis multivariados para el último empleo relevado (a los veinticinco años), decisión para la cual también los análisis cualitativos proveen sustento.

Entonces, las variables del modelo teórico no aparecen como "determinantes" en las trayectorias sino como un conjunto de factores que al combinarse proveen ventajas o desventajas según la posición que al joven le ha tocado en cada situación.

A saber, aquellos jóvenes pertenecientes a las clases de servicios cuentan con una red de protección que les provee de escuelas con un entorno social que favorece su aprendizaje lo cual, a su vez, permite asegurar altos logros educativos, cuentan con las habilidades que cuentan.

Al mismo tiempo, tanto sus familias de origen como ellos mismos han ido acumulando un capital social que potencialmente puede transformarse en capital económico.

Entonces, la reconstrucción de las historias de vida confirma, una vez más, la diferenciación de las trayectorias y la marcada incidencia de la estratificación social en los distintos ámbitos.

Además, de la riqueza de las entrevistas se confirma la importancia de levantar eventos particulares que pueden llegar a ser concebidos como potenciales generadores de pistas para establecer nuevas variables no observadas.

En esta línea, para la generación de nuevas hipótesis de trabajo la potencialidad de los estudios cualitativos es indiscutible. Y más aún cuando puede enriquecer un marco de datos cuantitativos que permite analizar las grandes tendencias del universo poblacional a partir del cual han sido seleccionados los jóvenes entrevistados.

Finalmente, la principal percepción que surge de las entrevistas consiste en que la clase de servicio logra disimular su bajo nivel de competencias académicas mientras que la elite académica proveniente de la clase trabajadora disimula su origen de clase.

De lo expuesto se desprende en qué medida las habilidades operan comparativamente más en un sentido positivo que negativo. En consecuencia, en aquellos casos en que la posición de origen es privilegiada existen otras vías de salvaguarda que protegen las trayectorias de los jóvenes cuando sus aprendizajes son deficitarios.

Sin embargo, cuando las condiciones son de vulnerabilidad “estructural” el contar con mayores niveles de competencia provee una ventaja comparativa que impacta favorablemente en los logros y es acumulativa, mostrando como tanto en los estudios como en el empleo se dan oportunidades ligadas a los logros individuales, tales como ser seleccionado para un buen empleo o concursar para una beca y obtenerla.

De esta manera, lo que se observa en los resultados numéricos parece tener un fuerte correlato en las narraciones de los propios jóvenes, mostrando que presumiblemente quienes son más hábiles se siente más capaces de lograr éxito en sus objetivos pero también “parecen” más hábiles a sus empleadores. Asimismo, destaca una vez más como las clases favorecidas protegen las trayectorias educativas y laborales.

## **8 CONCLUSIONES**

Para finalizar, este capítulo presenta los aspectos más relevantes de esta tesis. Se organiza en cuatro apartados. Primero, se detallan las etapas de la investigación y los resultados empíricos a los que aborda. Segundo, se discuten las interpretaciones de los análisis cuantitativos y cualitativos en función del marco conceptual. Tercero, se sugieren implicaciones para la formulación de políticas. Cuarto, se plantean líneas de investigación a futuro.

### **8.1 Síntesis de la investigación y sus resultados**

Esta tesis tuvo por objeto describir, comprender y explicar las transiciones al empleo de los jóvenes uruguayos con base en el análisis de la cohorte educativa evaluada por PISA en 2003.

Todos los antecedentes reseñados así como el marco teórico y metodológico aquí definidos permiten dar cuenta de la complejidad asociada a dicho propósito. No obstante, se entiende aquí que esta investigación alcanza ciertos resultados con base en la contrastación empírica que bien merecen sintetizarse.

En primer lugar, de la descripción de las trayectorias ocupacionales de los jóvenes entre los veinte y los veinticinco años surge que con el paso de los años aumenta su participación en el mercado laboral, descienden sus niveles de informalidad y se incrementa la proporción de jóvenes que accede a empleos de tipo no manual calificado, es decir, ocupaciones de mayor jerarquía. A su vez, estos resultados se asocian a la estratificación de los calendarios de ingreso a la vida laboral, aspecto que no se desarrolla en este trabajo sino en anteriores (Lorenzo, 2016).

Por tal motivo, la decisión de centrar los análisis multivariados en los factores que explican la jerarquía ocupacional del empleo actual (o en caso de no estar trabajando actualmente, del último habido en el año 2012) tiene por sustento dar cuenta de la mayor bifurcación posible entre las trayectorias ocupacionales tempranas de los jóvenes.



La misma motivación llevó a entrevistar una submuestra de casos “extremos” a los efectos de evidenciar cómo operan los mecanismos causales de las variables explicativas que integran el modelo teórico así como sus estimaciones estadísticas.

Los hallazgos pueden dividirse en dos grupos. Un primer conjunto de resultados pueden ser vistos como de carácter pesimista. En contrapartida, un segundo grupo puede concebirse de tipo optimista, tal como se pasa a explicar.

Entre los resultados de tipo pesimista destaca la persistencia del origen socioeconómico como determinante de las trayectorias; condicionando a los jóvenes en la adquisición de habilidades, los logros educativos y la posición ocupacional que alcanzan.

Al mismo tiempo, el género distribuye inequitativamente las oportunidades y sitúa a las mujeres peor que a los varones en el mundo del trabajo, manteniendo todo lo demás constante.

También, el tipo de escuela a la que los jóvenes concurren a sus quince años segmenta sus logros educativos y laborales, operando como reproductor de la desigualdad de origen.

Además, el lugar de residencia denota una brecha entre quienes se encuentran en la ciudad capital y sus alrededores respecto a quienes viven en el resto del país, en desmedro de éstos últimos.

Sin embargo, existen hallazgos esperanzadores, asociados fundamentalmente a la descomposición de las mediaciones que proveen los modelos estimados así como a la configuración del mecanismo causal que permite profundizar la información cualitativa.

Entre los resultados cuantitativos destaca como principal el decremento del efecto de la determinación del origen socioeconómico, a medida que aumenta la incidencia de los años de escolarización así como de las competencias académicas, en la posición ocupacional que los jóvenes alcanzan a sus veinticinco años.

En la misma línea, entre los hallazgos cualitativos la observación fundamental parece ser la manera cómo niveles altos de habilidades pueden funcionar como “salvavidas” mejorando las alternativas disponibles a pesar de los determinantes de origen.

## 8.2 Discusión de hipótesis

En consonancia con los estudios de estratificación social los resultados de esta investigación permiten dar cuenta la persistencia de las desigualdades así como la fuerte carga predictiva que poseen los orígenes socioeconómicos en los destinos de las personas.

En contrapartida, desde los enfoques teóricos que conciben la educación y las habilidades como un “capital” que el mercado laboral valora es posible sostener aquí la fuerte incidencia de la acumulación de años de estudio en el mundo del trabajo.

Así, con base en los hallazgos de esta investigación es posible sostener que tanto los enfoques reproductivistas y de la estratificación social, como las teorías del capital humano y de la señalización muestran fuerte correlato empírico. A saber, tanto el origen socioeconómico como la escolarización presentan efectos directos muy fuertes que los hacen competir como los principales determinantes de la posición ocupacional alcanzada por los jóvenes en su historia laboral más temprana.

No obstante, los datos también proveen evidencia para sostener la hipótesis orientadora de esta tesis: que las competencias también importan. Así, se confirma que contar con altos niveles de competencias genera un mayor acceso a empleos de calidad y alto estatus ocupacional, entre jóvenes de características comparables.

Dicha afirmación tiene por sustento argumentos en dos niveles. Primero, los efectos del origen socioeconómico sobre la ocupación van disminuyendo a medida que se descomponen sus efectos entre las distintas mediadoras, entre las cuales las habilidades presentan gran magnitud. Es decir, parte de la desigualdad de origen opera a través de las habilidades, con lo cual la asociación ya conocida entre una y otra variable muestra ser bidireccional.

Segundo, en la medida en que los años de escolarización se presentan intermediando efectos previos, que provienen de las competencias académicas, entre otros. Por tal motivo, es posible sostener que al incorporar en los análisis únicamente logros educativos se sobreestima el poder de la escuela.

Se observa así, como las habilidades con que cuentan los jóvenes no solamente presentan efectos que permanecen largamente en sus trayectorias laborales sino que también inciden a través de sus trayectorias escolares. A saber, aquellos jóvenes que cuentan con mayores habilidades en términos de competencias académicas, alcanzan logros educativos que a su vez aumentan sus chances de éxito en su posterior transición al empleo.

Para entender esto es preciso retornar a las herramientas que la teoría provee. Así, es posible afirmar que tanto los enfoques reproductivistas como los del capital humano mejoran la comprensión de las transiciones al empleo de los jóvenes.

Sin embargo, lo novedoso de esta tesis radica en la medida de las habilidades de los jóvenes asociada a las trayectorias en los análisis cuantitativos, así como en la profundización de cómo operan los diversos aspectos desde su particular mirada a través de las entrevistas.

Detrás de estas observaciones podría encontrarse la conceptualización de expectativas subjetivas de éxito, que trabajan los modelos de “*rational choice*” desde Breen & Goldthorpe (1997). Tal como se explica en el capítulo teórico, estos enfoques suponen que los agentes aprenden de su propia trayectoria y modifican sus expectativas en función de las experiencias anteriores. De manera tal que, aquellos jóvenes que han enfrentado dificultades en la escuela, presumiblemente debidas a sus carencias en los aprendizajes, tienden a esperar peores resultados también en otras esferas, como el empleo. Además, tenderán a conformarse con logros educativos más bajos dado que, una insuficiencia en la adquisición de los aprendizajes se asocia significativamente a eventos de repetición en la escuela y logros educativos más bajos (Cardozo, 2010).

Concomitantemente, es posible sostener aquí la vigencia de la perspectiva planteada por Clausen (1991), igualmente reseñada arriba. Desde este enfoque puede explicarse la configuración del mecanismo por el cual altos niveles de habilidades proveen a los jóvenes facilidades para afrontar situaciones. Al mismo tiempo les brindan mayor seguridad en sí mismos, que a su vez los predispone hacia unas trayectorias más exitosas, en todos los ámbitos.

Es de esperar también, que esta autoseguridad se manifieste en mejores desempeños que sean reconocidos por otros agentes, tanto en el ámbito privado de la familia como en la escuela y en el mundo del trabajo.

Los mencionados configuran los principales aportes de esta tesis por cuatro motivos que pasan a exponerse.

Antes que nada, confirma la hipótesis principal que ha guiado toda la investigación: a todo lo demás constante las habilidades mejoran las oportunidades, tanto en la escuela como en el trabajo.

En segundo término, asociar a las trayectorias una medida de “competencias para la vida” sólo es posible en estudios panel de tipo PISA-L o similares, que reporten alguna medición de aprendizajes distinta de los logros educativos en términos de acreditación de niveles o años de estudio.

En tercer lugar, son escasos los antecedentes en la región latinoamericana que estimen los efectos del conjunto de determinantes que definen la transición escuela-trabajo descomponiendo si operan de manera directa o indirecta y cuáles son las diversas mediaciones; motivo por el cual es posible afirmar que este estudio aporta nueva evidencia empírica.

Cuarto, la ventaja de ser un estudio de metodología mixta. Por un lado, se complementan los resultados numéricos con un análisis cualitativo, que permite dar cuenta de cómo se configuran los mecanismos que están detrás de las tendencias estadísticas. Por otro lado, es posible enmarcar las particularidades de los relatos en el marco de análisis multivariados para un universo representativo de un conjunto más amplio de la población que permita identificar que “tipo” de joven constituye y en función de esto evaluar sus trayectorias como casos “típicos” o “desviados” en los términos de Gerring (2006).

Así, la principal conclusión de esta tesis es la necesidad de complejizar los enfoques teóricos que dan cuenta de la transición de la escuela al trabajo. Es necesario incorporar a los análisis un conjunto de variables mediadoras que forman parte del mecanismo causal.

A través de esta configuración se observa más claramente el modo en que la estratificación social bifurca las trayectorias. Al mismo tiempo que, el nivel educativo que las personas logran debe entenderse condicionado por una distribución desigual de las competencias cognitivas.

De lo expuesto se desprende la necesidad de complejizar la reflexión en torno a la transmisión intergeneracional de la desigualdad. A saber, interesa dar cuenta de en qué medida la desigualdad de origen pasa a través del tipo de escuela, cuánto por las competencias y qué tanto mediante los logros educativos.

No alcanza con establecer las relaciones entre los orígenes y los destinos sino que es necesario profundizar en la manera por la cual la estructura social se va haciendo carne en cada una de las etapas de la vida de las personas.

Entonces, en relación al impacto de la reproducción social en las transiciones se ha observado que el origen socioeconómico presenta efectos fuertes en las ocupaciones que alcanzan los jóvenes. Ahora bien, si bien tiene efectos propios directos, opera mayormente mediado a través de la escuela a que el joven asiste, las competencias que alcanza y las credenciales educativas que obtiene.

A partir de este resultado, es necesario regresar a las más clásicas discusiones sobre la reproducción social y repensar cuáles son efectos primarios y cuáles secundarios de la estratificación social.

A su vez, se debe establecer cuáles son los mecanismos a través de los cuales los jóvenes se van apropiando del capital familiar, tanto económico como cultural. Finalmente, el trabajo pedagógico que realiza la familia opera a través de la selección de la escuela al tiempo que ha incidido en las competencias cognitivas acumuladas hasta los quince años.

Concomitantemente, el origen familiar, el entorno social y las habilidades definirán en buena medida los logros educativos, que se transforman en señales de capital humano para los empleadores.

De esta manera la desigualdad de origen va operando en las distintas instancias y se hace necesario descomponerla empíricamente para recomponerla teóricamente.

Precisamente, de la distinción entre efectos directos e indirectos se ha confirmado, una vez más, la importancia de la escuela como potencial reproductora de las desigualdades del hogar familiar, de lo cual se desprende el rol que juegan las políticas educativas, tal como se desarrolla en el próximo apartado.

Finalmente, los hallazgos dan cuenta una vez más del fuerte impacto de las competencias en los empleos: aprender durante los primeros quince años de vida tiene sus réditos. Y su incidencia no necesariamente se capitaliza en las trayectorias escolares en términos de años de escolaridad aprobados. Este hallazgo disconfirma los enfoques de las señales poniendo el foco en las habilidades, en el sentido planteado por Clausen (1991).

### 8.3 Implicaciones

De lo expuesto se desprende cómo investigaciones de este tipo brindan la posibilidad de dar cuenta cuáles son los espacios en los que puede intervenir la política pública, de tal forma de acortar la brecha proveniente del hogar de origen incidiendo en las distintas esferas de forma tal de redistribuir oportunidades.

El desafío se ubica en mejorar la estructura que hace al bienestar social; a saber: salud, educación y empleo de calidad para toda la población. Sólo así será posible caminar hacia la construcción de una sociedad más justa.

Así, interesa resaltar que las implicaciones de esta tesis permiten sostener que a través de políticas sociales que contrarresten la desigualdad educativa es posible disminuir, si bien no eliminar, la inequitativa dotación inicial que afecta a nuestras sociedades.

Contar con una medida de competencias académicas permite complejizar el modelo analítico para el estudio de las transiciones en tanto que instancia privilegiada para la manifestación de las desigualdades.

A saber, al incorporar las habilidades en el modelo se observa que la reproducción social puede disminuir y que, si las escuelas son efectivas al enseñar pueden aumentar las opciones disponibles para sus estudiantes, a pesar de que las competencias estén socialmente estratificadas desde la familia.

Entonces, el desafío para nuestros sistemas educativos consiste en proveer habilidades que permitan a los jóvenes desempeñarse en sus vidas con solvencia. Por tanto, no es suficiente con que vayan pasando niveles sin aprender, ni tampoco es posible conformarse con la explicación determinista y sostener sin más que a los pobres les va mal y no hay nada que hacerle. Si las habilidades importan, alguna mejora es posible.

No obstante, la educación sigue siendo la variable que explica en mayor medida el logro ocupacional y los efectos del tipo de escuela son fuertes. Cabría preguntarse si estos efectos responden, a su vez, a mecanismos asociados a la creación de vínculos sociales, a la potenciación de los desempeños en instituciones de alto capital

socioeconómico agregado, o a diferencias en la calidad de la educación ofrecida. El primer tipo de explicación pondría de manifiesto principalmente el impacto que la segregación educativa, en las pautas de reclutamiento, tiene sobre las trayectorias. El segundo, además, pondría de manifiesto otra fuente de desigualdad educativa, asociada a la oferta, o sea, a la calidad de la enseñanza.

Precisamente es en la calidad de la enseñanza donde la política pública tiene espacio para intervenir en el mediano plazo. A saber, si las escuelas no concentraran alumnos del mismo nivel socioeconómico sino que se “mezclaran”, si los jóvenes adquirieran habilidades a pesar de su origen de clase y a su vez lograran mantener trayectorias educativas más prolongadas, es de esperar que la desigual distribución de las ocupaciones también acorte su brecha.

No obstante, si bien la educación es necesaria, de ningún modo es suficiente. Las credenciales educativas no necesariamente son reconocidas por el mercado de trabajo, se requieren políticas integrales para propiciar mejores condiciones laborales en general y de empleo juvenil en particular y no solamente una formación para el trabajo orientada a satisfacer las demandas de las empresas.

Al mismo tiempo, se requieren políticas específicas para la transición al empleo de los jóvenes, para que un aumento de las calificaciones sea la llave a mejores oportunidades de empleo. Así, la universalización de las credenciales educativas podría redundar en la disminución de la brecha de la desigualdad social.

Es necesario por lo tanto jerarquizar estas temáticas en la agenda pública y dar cuenta de la importancia de generar políticas de protección social y empleo, que se materialicen en esfuerzos concretos a la vez que democratizar la enseñanza, no sólo en el acceso sino en los aprendizajes.



#### 8.4 Áreas de investigación futura

Por último es importante señalar algunos aspectos que deben ser profundizados en futuros análisis y que debido a las restricciones temporales y materiales que enmarcan esta tesis no se han podido trabajar satisfactoriamente.

Tanto los modelos conceptuales como en su correlato analítico y estadístico son simplificaciones que restringen la realidad social y obligan a excluir elementos que bien pueden incidir en las transiciones al empleo.

Es menester señalar que existen condicionantes que estos modelos no consideran y que inciden en las relaciones de interés. A modo de ejemplo, el capital social es considerado en el análisis cualitativo pero no en la estimación del modelo. Seguramente, de incorporarlo mostraría que sí incide en las relaciones entre las variables. No obstante, es posible sostener que la utilización del índice de estatus económico, social y cultural (ESCS) constituye un buen *proxy* para dar cuenta de la posición social de origen en términos también de predictor en torno a las redes con que la familia apoya al joven.

Otra simplificación del modelo radica en que se considera a la educación en un doble aspecto: sus efectos directos sobre el empleo y en tanto mediadora de las habilidades y del origen socioeconómico. Sin embargo, no se incorporan mediaciones entre la educación y el empleo lo cual configura otra limitante tanto en el modelo conceptual como en su correlato estadístico. Así, el hecho de que la educación opere únicamente de forma directa es producto de los datos y de la técnica utilizados, ya que depende de la antecendencia temporal de una variable sobre la otra.

No obstante, en términos teóricos esto no es plausible; es de esperar que los jóvenes que siguen estudiando incrementen sus competencias y, por tanto, habría un efecto indirecto de más años de escolaridad a través de las habilidades. Además, más años en la educación formal podría implicar nuevas o mejores redes de contactos y por esta vía de capital social, mejor acceso a puestos de trabajo, aspectos que debieran profundizarse a futuro.

Se suma a las limitaciones de la tesis el hecho de no incorporar en el modelo la entrada al mercado laboral en tanto que ocupación inicial y edad del primer empleo

como parte de las variables explicativas. En trabajos anteriores se ha mostrado (Fernández y Bonapelch 2011; Fernández et al 2013) que los calendarios de transición están fuertemente estratificados y además constituyen un posible proxy de experiencia laboral. Incorporarlos permitiría contrastar el impacto relativo de la educación respecto a la experiencia en el mercado de trabajo, que es uno de los supuestos de la teoría del capital humano, entre otras. Además, podría compararse si los efectos del origen socioeconómico y su respectiva descomposición cambian al considerar una “secuencia” donde el primer empleo incide en el último empleo.

Por último, corresponde destacar un hallazgo particularmente novedoso en relación a las diferencias entre hombres y mujeres que requiere ser profundizado. Al descomponer el origen socioeconómico en sus mediaciones se observa que la incidencia de los efectos indirectos en las mujeres duplica a los hombres. Es decir, el origen socioeconómico persiste a lo largo de la vida en los hombres de manera más fuerte y constante mientras que en las mujeres la escuela pareciera funcionar como posible “igualadora”. En la medida en que los efectos del origen socioeconómico son más directos en ellos que en ellas pareciera que la desigualdad del hogar familiar operara de manera más marcada en los hombres, mientras que en las mujeres habría un mayor aprovechamiento de las oportunidades educativas que traería como correlato mejores alternativas en el mundo del trabajo. Encontrar sustento a este resultado supera las posibilidades de este trabajo y queda planteado aquí como un área que requiere continuar investigando.

Dada la complejidad del objeto de estudio, poder dar cuenta de cada una de estas relaciones requiere una investigación en sí misma y supera las posibilidades de esta tesis. Por lo tanto, configuran algunas de las tantas limitaciones de este trabajo y quedan planteadas como pendientes para futuras elaboraciones, propias o ajenas e individuales o colectivas.

## 9 TRABAJOS CITADOS

Ainsworth, J. W., & Roscigno, V. J. (2005). Stratification, School-Work Linkages and Vocational Education. *Social Focus*, 84 (1), 259-286.

ANEP. (2004). *La evaluación de la Cultura Matemática en PISA 2003. Marco conceptual y actividades de la prueba*. Montevideo: ANEP.

Blanco, E., Solís, P., & Fernández, T. (2010). *Estudio sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, México 2010*. México, D.F.: El Colegio de México / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (inédito).

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México D.F.: El Colegio de México e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Blau, P., & Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: The Free Press.

Becker, G. (1975). *Human capital*. Chicago: Columbia University Press, Second Edition.

Bershty, K. C. (2008). What happened to the PISA 2003 participants five years later? . *Discussion Paper*, 3323.

Bértola, L., & Bittencourt, G. (2005). Veinte años de democracia sin crecimiento económico. En G. (. Caetano, *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas múltiples*. (págs. 305-330). Montevideo: Ediciones Santillana, S.A.

Bértola, L., & Ocampo, J. A. (2010). *El desarrollo económico de América Latina desde la Independencia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UDELAR: algunas tendencias y reflexiones . En T. (. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Colección Art. 2, CSIC-UdelaR.

Boado, M. (2008). *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: UDELAR-IUPERJ.

Boado, M., & Fernández, T. (2006). La alegría no va por barrios: ¿Qué clases sociales pagaron la gran crisis (2000-2003)? En E. M. (Comp), *El Uruguay desde la Sociología III*. Montevideo: Departamento de Sociología. FCS, UdelaR.

Boado, M., & Fernandez, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República - FCS.

Boado, M., Fernández, T., & Menese, P. (2014). Diez años después. Determinantes del ingreso por trabajo en los jóvenes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (3), 123-147.

Boado, M., Fernández, T., & Pardo, I. (2006). *Aplicación de la pauta de estratificación Erikson Goldthorpe Portocarero al Uruguay mediante la CNUO95 y COTA70. Decisiones metodológicas*. Serie Documentos de Trabajo n°179, Departamento de Sociología. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1997). *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rational and Society* .
- Bucheli, M. (2006). *Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas*. Montevideo: CEPAL, Oficina de Montevideo.
- Bucheli, M., Casacuberta, C., & Vigna, A. (2005). *Informe para el proyecto "Estadísticas socio-demográficas en Uruguay: diagnóstico y propuestas"*. Montevideo: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Caicedo, M. (2010). *Migración, trabajo y desigualdad: los inmigrantes latinoamericanos y caribeños en Estados Unidos*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la educación media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UDELAR-CSIC.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Vol 7; n°4* .
- Cardozo, S. (2008). Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008. En E. N. 2010-2030, *Políticas de Educación*. Montevideo: Cuadernos de la ENIA.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición Educación-Trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. , 10 (1), 108-127.
- Cardozo, S., & Iervolino, A. (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales* (25), 60-81.
- Casacuberta, C., & Buchelli, M. (2010). 2010. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, FCS, Udelar.
- CEPAL. (2000). *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*. Santiago de Chile: Serie Población y Desarrollo n° 9.
- CEPAL. (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cheong, J., & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/Indirect Effects in Structural Equation Modeling. En R. H. Hoyle, *Handbook of Structural Equation Modeling* (págs. 417-435). New York & London: The Guilford Press.
- CIDE. (1965). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo*. Montevideo: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico .

Ciganda, D. (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? En C. Varela, *Demografía de una sociedad en transición* (págs. 69-82). Montevideo: Ediciones Trilce.

Cinve. (2008). *Estudio Sectorial de Educación en Uruguay. Informe Final*. Montevideo: Centro de Investigaciones Económicas.

Clausen, J. F. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96 (4), 805-842.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.

Cortés, F., Rubalcava, R., & Fernández, T. (2014). *Estadística social básica*. Montevideo y México: FCS-UDELAR y PUED UNAM.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

De Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y desafíos*. Montevideo: UNICEF - Oficina de Uruguay.

De Oliveira, O., & Mora, M. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta, trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*.

Dornbusch, R., Stanley, F., & Startz, R. (2009). *Macroeconomía*. España: McGraw-Hill.

Elder, G. H., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. En J. Mortimore, & M. Shanahan, *Handbook of the Life Course* (págs. 3-22). New York: Springer.

Elder, G. (1998). The life course as developmental theory. *Child development*, 1-12.

Elder, G., Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of the Life Course Theory. En J. Mortimer, & M. Shanahan, *Handbook of the Life Course* (págs. 3-17). New York: Kluwer Academic.

Erikson, R., Goldthorpe, J., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 415-441.

Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. (2005). *On class differentials in educational attainment*. USA: National Academy of Sciences.

Eyraud, F., Marsden, D., & Silvestre, J.-J. (1990). Occupational and internal labour markets in Britain and France. *International Labour Review*, 129 (4), 501-518.

Fernández et al, T. (2010). *La Desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República / CSIC.

Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 165-179.

Fernández, T. (2009a). Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. En *El Uruguay desde la Sociología* (Vol. VII, págs. 355-382). Montevideo: UDELAR-FCS-DS.

Fernández, T. (2009 a). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. *Revista de Educación Superior* , 152, 13-32.

Fernández, T. (2010a). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política* , 19.

Fernández, T. (2010b). Incidencia y trayectorias de desafiliación. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (págs. 51-65). Montevideo: UDELAR- CSIC.

Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 13-26). Montevideo: Universidad de la República / CSIC.

Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación* , 4, 33-55.

Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: PAC y FPB en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política* , 21 (1).

Fernández, T., & Bonapelch, S. (2011). Desigualdad en el calendario de ingreso al primer empleo: Uruguay en mirada comparada. En D. d. Sociología. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. F. Aguerre (Ed.), *La desafiliación de la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 205-231). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S., & Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., & Menese, P. (2013). *De los 15 a los 25. Primeros resultados en educación, empleo e ingresos de la Segunda Encuesta a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Fernández, T., Bonapelch, S., & Anfitti, V. (2013). Regímenes de transición al primer empleo: Chile, México, Estados Unidos y Uruguay comparados. *Papeles de Población* , 76, 129-161.

Fernandez, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernandez Aguerre, *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC UDELAR.

Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.

Filgueira, C., & Rama, G. (1991). *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud*. Montevideo: CEPAL.

Filgueira, F., Rodríguez, F., & Fuentes, A. (2006). *Viejos instrumentos de la inequidad educativa. repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay*.

Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor social N°9. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Filmus, D., Miranda, A., & Otero, A. (2004). La Construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, 201-222.

Gangl, M. (2000). Education & Labour Market Entry across Europe: The impact of Institutional Arrangements in Training Systems and Labour Markets. TSER programme, CATEWE project. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* (25), 5.1-5.39.

Gangl, M. (2001). European patterns of labour market entry. A dichotomy of occupationalized vs. non-occupationalized systems? *European Societies*, 3 (4), 471-794.

Ganzeboom, H., & Treiman, D. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. 25 (0010), 201-239.

García, B. (2011). Las carencias laborales en México: conceptos e indicadores. En E. De la Garza, E. Pacheco, & L. (. Reygadas, *Trabajos atípicos y precarización del empleo* (págs. 81-113). México: El Colegio de México.

Gerring, J. (2006). *Case Study Research*. Cambridge: Cambridge University Press. .

Granovetter, M. (1974). *Getting a Job*. Cambridge: Harvard University Press.

ICUDU. (2014). *Relaciones laborales en el Uruguay. 10 años de cambios*. Montevideo: Instituto Cuesta Duarte, Pit-Cnt.

Infante, R., & Vega-Centeno, M. (2001). La calidad del empleo: Lecciones y tareas. *Revista del Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú*, XXIV (48).

Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En M. De Ibarrola, *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Jonsson, J., & Erikson, R. (2007). Sweden: why educational expansion is not such a great strategy for equality-theory and evidence? En Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran, *Stratification in higher education. A comparative study*. California: Standford.

Kaztman, R. (1996). *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL.

Knighton, T., & Bussière, P. (2006). Educational Outcomes at Age 19 associated with Reading Ability at age 15. *Research Paper. Statistics Canada. Human Resources and Development* .

Longo, M. E. (2011). *Trayectorias laborales de Jóvenes en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Lorenzo, V. (2016). *Calendarios de transición al primer empleo: un análisis para los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003*. Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales, CLEPSO. México: FLACSO.

Lorenzo, V. (2013). *Educación Técnica y primer empleo. Un estudio de caso para los activos de Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

- López, J. H., & G., P. (2008). Determinantes y consecuencias de la desigualdad en América Latina. En O. Altimir, E. V. Iglesias, & J. Machinea, *Hacia la revisión de los paradigmas del desarrollo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Mackinnon, D. (2013). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* (46), 72-87.
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* (75), 295-305.
- Marks, G. (2005). Issues in the School-to-Work Transitions. Evidence from the Longitudinal Surveys of Australian Youth. *Journal of Sociology*, 41 (4), 363-385.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo*, 3 (2), 5-50.
- MEC. (2012). *Anuario estadístico de Educación 2011*. (MEC, Ed.) Montevideo.
- MEC. (2013). *Memorias 2012*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Medina, F. (2001). *Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Miranda, A. (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: FLACSO, Programa Argentina.
- Neugarten, B. (1973). Patterns of Aging: Past, Present and Future. *The Social Service Review*, 47 (4), 571-580.
- Ortiz, I. (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media: comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 181-196.
- PISA. (2005). *PISA 2003. Technical Report*. OECD.
- PISA/OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Porrás, S., & Rodríguez López, S. (2014). *La calidad del empleo en tiempos de crecimiento económico*. Montevideo, Uruguay: Serie Documentos de trabajo, DT. (16) Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República.
- Pries, L. (2000). Teoría sociológica del mercado de trabajo. En E. De la Garza Toledo, *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (págs. 511-539). México: FCE.
- Raffe, D. (2012). Explaining national differences in education-work transitions: 20 years of research on transitions systems. *European Network on Transitions in Youth: 20th Annual Workshop*.
- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers 96/4*, 1163-1185.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenbaum, J., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.



Saraví, G. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población* .

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sewell, W., Haller, A., & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* , 34 (1), 82-92.

Solís, P. (2012). Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos XXX* , 90, 641-680.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* , 87 (3), 355-374.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California, USA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Weller, J., & Roethlisberger, C. (2011). *La calidad del empleo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.



**FLACSO**  
MEXICO

## 10 APÉNDICES

### 10.1 El contexto uruguayo en el período comprendido entre 1999 y 2014

Considerando que la población de interés de este estudio experimenta sus transiciones al empleo en el período de tiempo comprendido entre los años 1999 y 2014, este apartado resume las características principales de la coyuntura uruguaya tomando como centro la economía, la desigualdad social y el mercado laboral.

El Uruguay venía de un estancamiento estructural a lo largo de varias décadas cuyas causas no pueden atribuirse a factores externos, sino a la inadecuación de las políticas económicas que se habían implementado en el país (Bértola & Bittencourt, 2005). A fines de los noventa comienza una fase recesiva, que alcanza su peor momento con la crisis financiera del año 2001. Así, el quinquenio comprendido entre 1999 y 2003 constituye para los uruguayos una de las etapas más críticas tanto en el plano económico como por sus connotaciones en lo social.

La actividad económica general se retrae, el sistema financiero se desestabiliza, el desempleo aumenta y la desigualdad social se profundiza. Cabe destacar que estas problemáticas impactaron en mayor medida a los sectores más desfavorecidos, endureciendo las condiciones de vida de los grupos sociales más vulnerables así como incrementando las diferencias en la estructura social. A modo de ejemplo, la proporción de población en condiciones de pobreza e indigencia se mantenía estable en los 90 y con la crisis llega a duplicarse pasando del 10% en 2000 al 20% en 2003, para recuperar sus bajos niveles en 2005 (Boado & Fernández, 2006).

Corresponde mencionar que en medio de este proceso, cambia la orientación política a partir de la llegada de la izquierda al gobierno en el año 2005. A partir de este quiebre, el país ha crecido a tasas pequeñas pero de modo constante y se han implementado políticas de redistribución. Las dos principales se manifiestan en una política tributaria progresiva y en una política laboral orientada a la mejora de la calidad del empleo y la remuneración de los trabajadores (Porrás & Rodríguez López, 2014).

Todo este proceso ha sido acompañado con la implementación de políticas sociales en la misma sintonía. Destacan, entre otros, el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES) y el programa Uruguay Trabaja, ambos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) también creado en el año 2005, aspectos que no es posible desarrollar en extenso en este trabajo. Sólo a modo de ejemplo, corresponde mencionar la política de asignación universal para todas las familias cuya contrapartida es la condición de que sus niños concurran a la escuela y tengan atención de salud periódica.

Además, el desempleo ha bajado hasta alcanzar niveles históricos al tiempo que el salario real de los trabajadores se ha incrementado de manera sostenida. Este mayor poder adquisitivo alcanzado<sup>13</sup> se ha combinado con mejoras en las condiciones laborales ya que se ha formalizado gran parte del empleo informal, lo cual provee seguridad social a dichos trabajadores (ICUDU, 2014).

La importancia de estas mejoras radica en que la mayoría de las personas vive de su salario, o bien del ingreso laboral de quienes sostienen su hogar en caso de ser inactivos: niños, ancianos, amas de casa (CEPAL, 2007). Además, la seguridad social del país, en términos de jubilaciones y pensiones pero también de cobertura de salud, ha estado históricamente asociada a los aportes que realizan trabajadores y empleadores. Por lo tanto el desempleo, además de la implicancia directa de ese ingreso monetario que no percibe el hogar ese mes, tiene por correlato la pérdida de protección social y el incremento de la vulnerabilidad social.

No obstante, resta aún camino por recorrer ya que si bien el Uruguay se distingue por ser de los países con mejor distribución de la riqueza en la región latinoamericana, sigue siendo más desigual que Portugal, el menos igualitario de los desarrollados (López & G., 2008, p. 140). Entonces, a pesar de los logros de la última década, la evidencia es clara respecto a la persistencia de profundas brechas entre los grupos sociales.

---

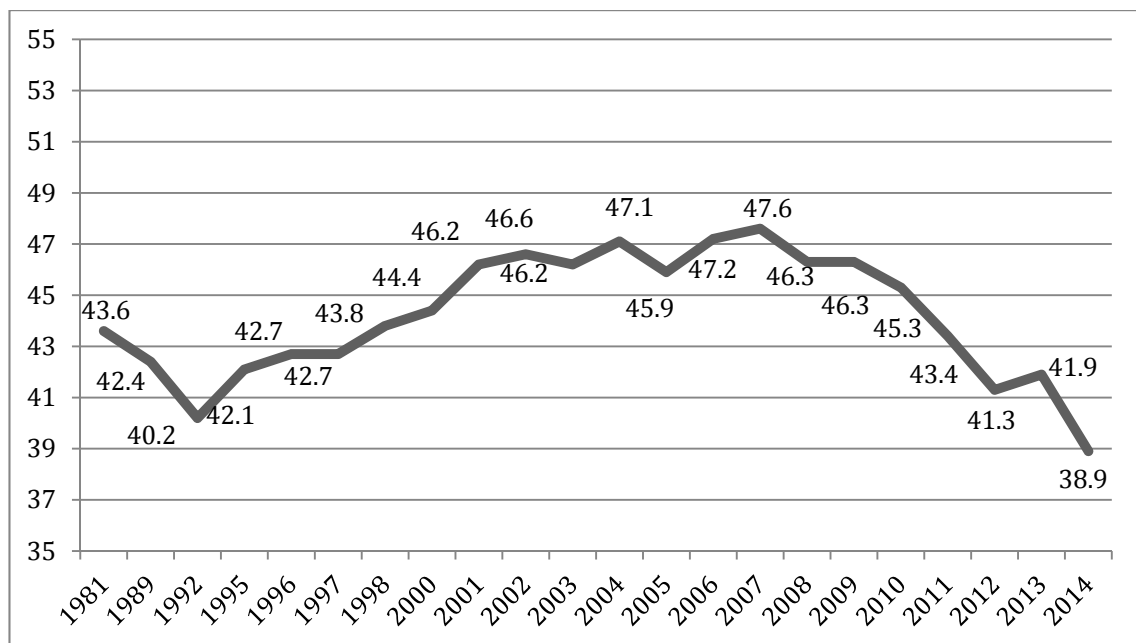
<sup>13</sup> Las políticas fijadas por el Ejecutivo para la negociación tripartita de los salarios han generado las condiciones para el mejoramiento del salario real de los trabajadores incluso a pesar de los aumentos inflacionarios.

A continuación se expone cómo han evolucionado dos de los indicadores más utilizados para dar cuenta del fenómeno. Primero, se presenta la evolución del índice de Gini. Segundo, se detalla cómo se han distribuido los ingresos entre los distintos deciles de la población en las últimas décadas. Ambos se desarrollan a partir de datos secundarios provenientes de las estadísticas de la CEPAL y del Banco Mundial.

Corresponde mencionar que el coeficiente de Gini es una medida resumen de la desigualdad en la distribución en los ingresos que asume valores entre 0 y 1. Cero representa una distribución perfectamente equitativa y uno se corresponde con la desigualdad absoluta (Cortés, Rubalcava, & Fernández, 2014, pp. 206-208) donde un solo individuo o grupo concentra la totalidad de la riqueza y el resto nada. El índice de Gini expresa esto mismo multiplicado por 100 y en esta oportunidad se prefiere porque su escala permite ilustrar con mayor claridad las pequeñas oscilaciones.

Tal como se desprende del gráfico 12, el país ha logrado disminuir la brecha de desigualdad en los ingresos durante el período. La mayor desigualdad se observa durante la ya mencionada crisis pero su tendencia fue luego a la baja.

*Gráfico 12: Evolución del índice de Gini.*



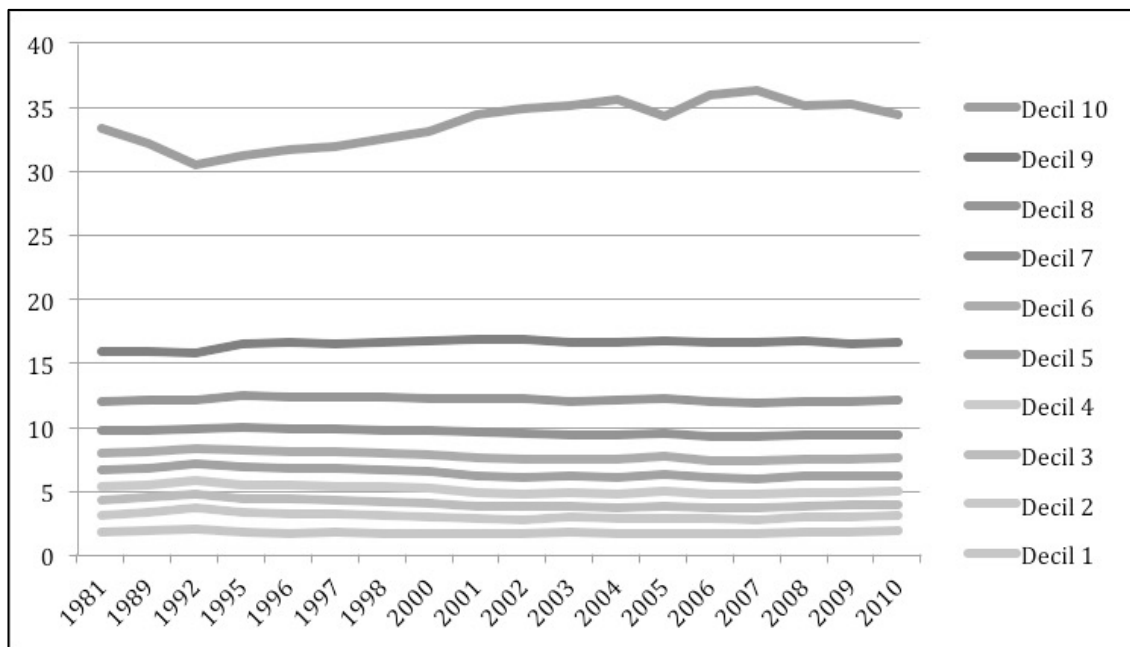
Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL y Banco Mundial. Consulta: 16 de Junio 2016.

Sin embargo, el Gini esconde el hecho de que mientras la mayoría de la población percibe una ínfima porción del ingreso global de la economía, unos pocos acumulan cuantiosas sumas.

Al respecto de la distribución del ingreso poblacional corresponde señalar que al dividir en deciles, se supone que las partes “deben” ser iguales. Este criterio evita dar la discusión por demás importante respecto a si la igualdad puede verse como justa o buena en cuanto no considera necesidades (Cortés, Rubalcava, & Fernández, 2014, p. 89).

En el gráfico 13 interesa detenerse en la mediana poblacional, coincidente con el quinto decil. Esta medida, es indicativa de que el 50% de la población apenas ha alcanzado a acumular alrededor del 20% del ingreso total. Por complemento, la mitad más rica ha contado con cerca del 80% del ingreso; del cual, a su vez, la mitad está en manos tan sólo de uno de cada diez uruguayos.

*Gráfico 13: Distribución del ingreso nacional, por deciles de la población.*



Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL y Banco Mundial. Consulta: 12 de Junio 2015.

Al mismo tiempo, la estimación de Palma indica que mientras que el 10% más rico concentra de manera sostenida alrededor del 35% del producto, el 40% más pobre apenas alcanza a contar con el 5% de los ingresos de la economía. Corresponde mencionar que la estimación del Palma es la razón del ingreso del 10% más alto (decil X) entre el del 40% más bajo (deciles I,II,III y IV). Refleja cuánto cambia la dispersión del ingreso entre los extremos de la distribución, motivo por lo cual constituye una medida ilustrativa sobre la desigualdad (Medina, 2001).

Si bien se observan variaciones en algunos momentos del lapso de tiempo aquí considerado no se detallan en este análisis con el ánimo de simplificar y por considerar al gráfico 13 suficientemente ilustrativo para interpretar la situación sin necesidad de ahondar en particular para cada decil.

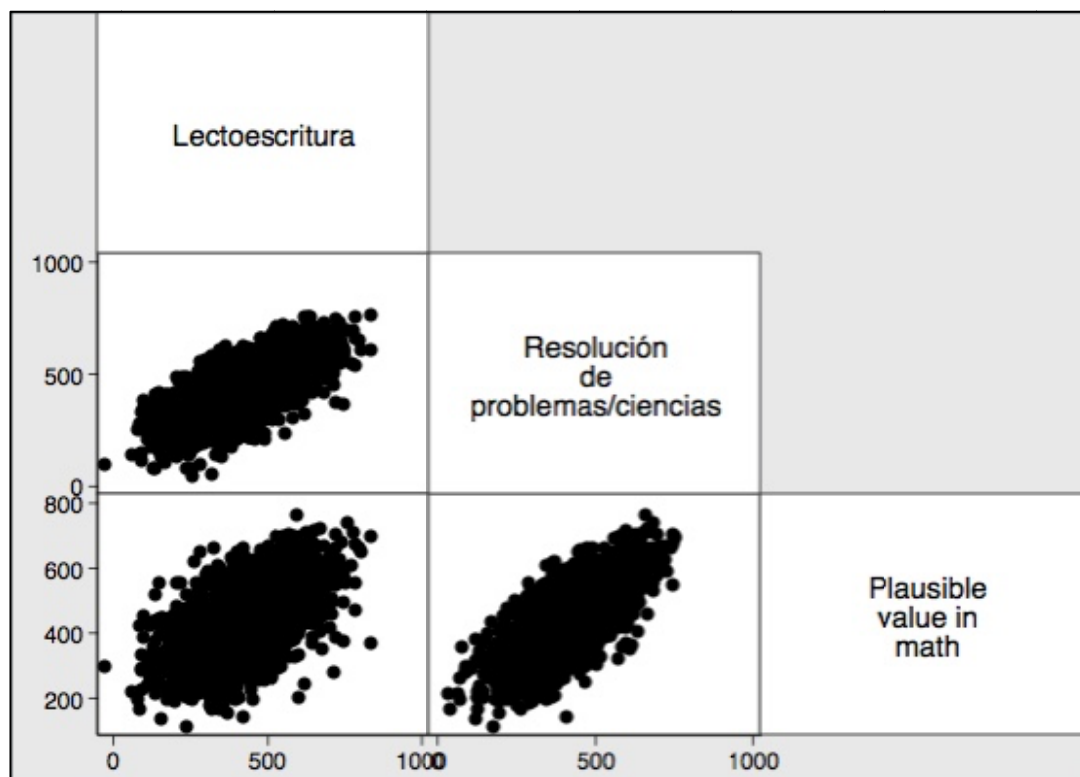
Una vez más, la información estadística confirma, lamentablemente, la gran magnitud que presenta la desigualdad social para uno de los países más igualitarios de la región latinoamericana. Tomando en cuenta cómo se ha distribuido el ingreso entre la población uruguaya durante las últimas décadas, queda en evidencia la existencia de una enorme brecha entre la población más rica y la más pobre.

A la extrema dimensión en términos cuantitativos se le suma su carácter cualitativo por ser un fenómeno estable en el tiempo y de muy larga data, aspectos ambos que lo hacen aparecer como un problema estructural y no sólo coyuntural. Si bien el país alcanzó a estabilizar su economía luego de la profunda crisis de 2002, no ha logrado superar la vulnerabilidad que se evidencia en las características tanto de su sistema productivo como de su balanza comercial (Bértola & Ocampo, 2010).

La preocupación radica en que estas diferencias se mantienen prácticamente incambiadas a pesar del paso de los años, la alternancia de partidos en el gobierno y los cambios habidos en la orientación de sus respectivas políticas públicas.

El contexto aquí descrito impacta en las transiciones al empleo de los jóvenes uruguayos, objeto de este estudio. Los jóvenes uruguayos se constituyen como un grupo particularmente vulnerable a las condiciones del mercado laboral al momento en que ingresan al mismo, tal como han mostrado Fernández, Bonapelch & Anfitti (2013).

## 10.2 Correlaciones entre puntajes de las áreas evaluadas por PISA en 2003



Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003.

## 10.3 Matriz de correlaciones entre las variables consideradas en el modelo

	escsstd	entornostd	pv1mathstd	educastd	isei12std
escsstd	1				
entornostd	0.623*	1			
pv1mathstd	0.4581*	0.5631*	1		
educastd	0.5208*	0.6122*	0.5743*	1	
isei12std	0.341*	0.3755*	0.3597*	0.4924*	1

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012. (\*)  $P < 0.05$ .



## 10.4 Estimaciones del modelo general, para jóvenes con empleo en 2012

Estimaciones del modelo general para la totalidad de los jóvenes con empleo en 2012						
Endogenous variables						
Observed: entornostd pv1mathstd educastd isei12std						
Exogenous variables						
Observed: escsstd						
Fitting target model:						
Iteration 0: log pseudolikelihood = -182574.83						
Iteration 1: log pseudolikelihood = -182574.83						
Structural equation model					Number of obs = 2136	
Estimation method = ml						
Log pseudolikelihood = -182574.83						
	Coef.	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Structural						
entornostd <-						
escsstd	0.5309745	0.0212672	24.97	0	0.4892915	0.5726575
_cons	0.0229631	0.0216086	1.06	0.288	-0.0193890	0.0653152
pv1mathstd <-						
entornostd	0.4361520	0.0262489	16.62	0	0.3847051	0.4875989
escsstd	0.1488675	0.0297187	5.01	0	0.0906199	0.2071151
_cons	0.0227330	0.0228414	1.00	0.32	-0.0220354	0.0675014
educastd <-						
entornostd	0.2885443	0.0286295	10.08	0	0.2324315	0.3446572
pv1mathstd	0.3047541	0.0262735	11.60	0	0.2532590	0.3562491
escsstd	0.1684266	0.0307715	5.47	0	0.1081156	0.2287375
_cons	-0.0228546	0.0225459	-1.01	0.311	-0.0670438	0.0213346
isei12std <-						
entornostd	0.0377651	0.0309279	1.22	0.222	-0.0228525	0.0983827
pv1mathstd	0.1241445	0.0304485	4.08	0	0.0644665	0.1838224
educastd	0.3171810	0.0341225	9.30	0	0.2503021	0.3840598
escsstd	0.0926464	0.0326115	2.84	0.004	0.0287290	0.1565637
_cons	-0.0032228	0.0249767	-0.13	0.897	-0.0521763	0.0457307
var(e.entornostd)	0.6845165	0.0232696			0.6403951	0.7316777
var(e.pv1mathstd)	0.7290549	0.0272273			0.6775966	0.7844210
var(e.educastd)	0.6162803	0.0240479			0.5709045	0.6652625
var(e.isei12std)	0.7807432	0.0302202			0.7237038	0.8422783

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.5 Coefficientes para los efectos directos del modelo general

Efectos directos del modelo general para la totalidad de los jóvenes con empleo en 2012						
Direct effects						
	Coef.	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd	0.5309745	0.0212672	24.97	0	0.4892915	0.5726575
pv1mathstd <-						
entornostd	0.436152	0.0262489	16.62	0	0.3847051	0.4875989
escsstd	0.1488675	0.0297187	5.01	0	0.0906199	0.2071151
educastd <-						
entornostd	0.2885443	0.0286295	10.08	0	0.2324315	0.3446572
pv1mathstd	0.3047541	0.0262735	11.6	0	0.253259	0.3562491
escsstd	0.1684266	0.0307715	5.47	0	0.1081156	0.2287375
isei12std <-						
entornostd	0.0377651	0.0309279	1.22	0.222	-0.0228525	0.0983827
pv1mathstd	0.1241445	0.0304485	4.08	0	0.0644665	0.1838224
educastd	0.317181	0.0341225	9.3	0	0.2503021	0.3840598
escsstd	0.0926464	0.0326115	2.84	0.004	0.028729	0.1565637
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.						

## 10.6 Coefficientes para los efectos indirectos del modelo general

Efectos indirectos del modelo general para la totalidad de los jóvenes con empleo en 2012						
Indirect effects						
	Coef.	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd	0	(no path)				
pv1mathstd <-						
entornostd	0	(no path)				
escsstd	0.2315856	0.0164852	14.05	0	0.1992752	0.263896
educastd <-						
entornostd	0.1329191	0.0079995	16.62	0	0.1172404	0.1485977
pv1mathstd	0	(no path)				
escsstd	0.2691543	0.0168323	15.99	0	0.2361636	0.302145
isei12std <-						
entornostd	0.187826	0.01085	17.31	0	0.1665605	0.2090915
pv1mathstd	0.0966622	0.0083334	11.6	0	0.0803289	0.1129954
educastd	0	(no path)				
escsstd	0.2060758	0.0200554	10.28	0	0.1667678	0.2453837

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.7 Coefficientes para los efectos totales del modelo general

Efectos totales del modelo general para la totalidad de los jóvenes con empleo en 2012						
Total effects						
	Coef.	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf	. Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd	0.5309745	0.0212672	24.97	0	0.4892915	0.5726575
pv1mathstd <-						
entornostd	0.436152	0.0262489	16.62	0	0.3847051	0.4875989
escsstd	0.3804531	0.0248842	15.29	0	0.3316811	0.4292252
educastd <-						
entornostd	0.4214634	0.029848	14.12	0	0.3629624	0.4799644
pv1mathstd	0.3047541	0.0262735	11.6	0	0.253259	0.3562491
escsstd	0.4375809	0.0253153	17.29	0	0.3879638	0.487198
isei12std <-						
entornostd	0.2255911	0.0313852	7.19	0	0.1640773	0.287105
pv1mathstd	0.2208066	0.0315897	6.99	0	0.158892	0.2827213
educastd	0.317181	0.0341225	9.3	0	0.2503021	0.3840598
escsstd	0.2987221	0.0275949	10.83	0	0.2446372	0.3528071
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.						

## 10.8 Estimaciones del modelo según género

Estimaciones del modelo para varones y mujeres						
Endogenous variables						
Observed: entornostd pv1mathstd educastd ise12std						
Exogenous variables						
Observed: escsstd						
Fitting target model:						
Iteration 0: log pseudolikelihood = -181501.18						
Iteration 1: log pseudolikelihood = -181501.18						
Structural equation model                      Number of obs    =    2136						
Grouping variable = mujer                      Number of groups   =    2						
Estimation method = ml						
Log pseudolikelihood = -181501.18						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Varón	0.5369062	0.0380520	14.11	0	0.4623257	0.6114867
Mujer	0.5268941	0.0282523	18.65	0	0.4715206	0.5822676
_cons						
Varón	-0.0227184	0.0356479	-0.64	0.524	-0.0925869	0.0471501
Mujer	0.0690120	0.0337540	2.04	0.041	0.0028555	0.1351686
pv1mathstd <-						
entornostd						
Varón	0.4877227	0.0448994	10.86	0	0.3997214	0.5757240
Mujer	0.3901639	0.0441191	8.84	0	0.3036921	0.4766357
escsstd						
Varón	0.1521642	0.0502692	3.03	0.002	0.0536383	0.2506900
Mujer	0.1388616	0.0332844	4.17	0	0.0736254	0.2040978
_cons						
Varón	0.0773102	0.0382266	2.02	0.043	0.0023874	0.1522331
Mujer	-0.0295706	0.0252371	-1.17	0.241	-0.0790344	0.0198933
educastd <-						
entornostd						
Varón	0.2771691	0.0422487	6.56	0	0.1943632	0.3599751
Mujer	0.2678215	0.0352197	7.60	0	0.1987921	0.3368510

pv1mathstd						
Varón	0.2774669	0.0407403	6.81	0	0.1976173	0.3573164
Mujer	0.3626806	0.0258024	14.06	0	0.3121089	0.4132523
escsstd						
Varón	0.1517771	0.0431901	3.51	0	0.0671262	0.2364281
Mujer	0.2021428	0.0237788	8.50	0	0.1555372	0.2487484
_cons						
Varón	-0.1957432	0.0332089	-5.89	0	-0.2608315	-0.1306549
Mujer	0.1570250	0.0209227	7.51	0	0.1160173	0.1980326
isei12std <- entornostd						
Varón	0.0133244	0.0556056	0.24	0.811	-0.0956607	0.1223094
Mujer	0.0613434	0.0509944	1.20	0.229	-0.0386038	0.1612906
pv1mathstd						
Varón	0.1389947	0.0503650	2.76	0.006	0.0402811	0.2377084
Mujer	0.1089575	0.0430277	2.53	0.011	0.0246247	0.1932903
educastd						
Varón	0.2943257	0.0587893	5.01	0	0.1791007	0.4095506
Mujer	0.3368459	0.0319210	10.55	0	0.2742819	0.3994099
escsstd						
Varón	0.1460324	0.0538009	2.71	0.007	0.0405846	0.2514802
Mujer	0.0386640	0.0326199	1.19	0.236	-0.0252698	0.1025978
_cons						
Varón	-0.0178046	0.0420034	-0.42	0.672	-0.1001297	0.0645206
Mujer	-0.0009552	0.0258119	-0.04	0.97	-0.0515455	0.0496352
var(e.entornostd)						
Varón	0.6869135	0.0362280			0.6194547	0.7617187
Mujer	0.6778100	0.0422455			0.5998679	0.7658793
var(e.pv1mathstd)						
Varón	0.7133029	0.0476952			0.6256884	0.8131858
Mujer	0.7336430	0.0306262			0.6760066	0.7961933
var(e.educastd)						
Varón	0.5347857	0.0343359			0.4715507	0.6065006
Mujer	0.6298217	0.0241586			0.5842079	0.6789970
var(e.isei12std)						
Varón	0.7856909	0.0505798			0.6925556	0.8913511
Mujer	0.7713010	0.0267491			0.7206159	0.8255512

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

## 10.9 Efectos directos según género

Efectos directos del modelo para varones y mujeres						
Direct effects						
Structural	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
entornostd <-						
escsstd						
Varón	0.5369062	0.038052	14.11	0	0.4623257	0.6114867
Mujer	0.5268941	0.0282523	18.65	0	0.4715206	0.5822676
pv1mathstd <-						
entornostd						
Varón	0.4877227	0.0448994	10.86	0	0.3997214	0.575724
Mujer	0.3901639	0.0441191	8.84	0	0.3036921	0.4766357
escsstd						
Varón	0.1521642	0.0502692	3.03	0.002	0.0536383	0.25069
Mujer	0.1388616	0.0332844	4.17	0	0.0736254	0.2040978
educastd <-						
entornostd						
Varón	0.2771691	0.0422487	6.56	0	0.1943632	0.3599751
Mujer	0.2678215	0.0352197	7.6	0	0.1987921	0.336851
pv1mathstd						
Varón	0.2774669	0.0407403	6.81	0	0.1976173	0.3573164
Mujer	0.3626806	0.0258024	14.06	0	0.3121089	0.4132523
escsstd						
Varón	0.1517771	0.0431901	3.51	0	0.0671262	0.2364281
Mujer	0.2021428	0.0237788	8.5	0	0.1555372	0.2487484
isei12std <-						
entornostd						
Varón	0.0133244	0.0556056	0.24	0.811	-0.0956607	0.1223094
Mujer	0.0613434	0.0509944	1.2	0.229	-0.0386038	0.1612906
pv1mathstd						
Varón	0.1389947	0.050365	2.76	0.006	0.0402811	0.2377084
Mujer	0.1089575	0.0430277	2.53	0.011	0.0246247	0.1932903
educastd						
Varón	0.2943257	0.0587893	5.01	0	0.1791007	0.4095506
Mujer	0.3368459	0.031921	10.55	0	0.2742819	0.3994099
escsstd						
Varón	0.1460324	0.0538009	2.71	0.007	0.0405846	0.2514802
Mujer	0.038664	0.0326199	1.19	0.236	-0.0252698	0.1025978

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.10 Efectos indirectos según género

Efectos indirectos del modelo para varones y mujeres						
Indirect effects						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
[*]	0	(no path)				
pv1mathstd <-						
entornostd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Varón	0.2618614	0.0313095	8.36	0	0.200496	0.3232268
Mujer	0.2055751	0.0256992	8	0	0.1552055	0.2559446
educastd <-						
entornostd						
Varón	0.1353269	0.0124581	10.86	0	0.1109095	0.1597443
Mujer	0.1415049	0.0160011	8.84	0	0.1101432	0.1728665
pv1mathstd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Varón	0.2636922	0.0262821	10.03	0	0.2121803	0.3152041
Mujer	0.2660341	0.0230226	11.56	0	0.2209107	0.3111575
isei12std <-						
entornostd						
Varón	0.1891991	0.0164351	11.51	0	0.1569868	0.2214113
Mujer	0.1803912	0.0133205	13.54	0	0.1542834	0.206499
pv1mathstd						
Varón	0.0816656	0.0119909	6.81	0	0.0581638	0.1051674
Mujer	0.1221675	0.0086914	14.06	0	0.1051326	0.1392023
educastd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Varón	0.1869846	0.0310491	6.02	0	0.1261295	0.2478397
Mujer	0.2275539	0.0294061	7.74	0	0.1699189	0.2851888

Note: [\*] identifies parameter estimates constrained to be equal across groups.

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.



### 10.11 Efectos totales según género

Efectos totales del modelo para varones y mujeres: Total effects						
Structural	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
entornostd <-						
escsstd						
Varón	0.5369062	0.038052	14.11	0	0.4623257	0.6114867
Mujer	0.5268941	0.0282523	18.65	0	0.4715206	0.5822676
pv1mathstd <-						
entornostd						
Varón	0.4877227	0.0448994	10.86	0	0.3997214	0.575724
Mujer	0.3901639	0.0441191	8.84	0	0.3036921	0.4766357
escsstd						
Varón	0.4140255	0.0411157	10.07	0	0.3334403	0.4946108
Mujer	0.3444367	0.0309873	11.12	0	0.2837026	0.4051707
educastd <-						
entornostd						
Varón	0.412496	0.0448797	9.19	0	0.3245334	0.5004587
Mujer	0.4093264	0.0343948	11.9	0	0.3419137	0.4767391
pv1mathstd						
Varón	0.2774669	0.0407403	6.81	0	0.1976173	0.3573164
Mujer	0.3626806	0.0258024	14.06	0	0.3121089	0.4132523
escsstd						
Varón	0.4154693	0.0392981	10.57	0	0.3384466	0.4924921
Mujer	0.4681769	0.0237587	19.71	0	0.4216106	0.5147432
isei12std <-						
entornostd						
Varón	0.2025235	0.0567318	3.57	0	0.0913313	0.3137156
Mujer	0.2417346	0.0519895	4.65	0	0.139837	0.3436322
pv1mathstd						
Varón	0.2206604	0.051725	4.27	0	0.1192812	0.3220396
Mujer	0.2311249	0.0472571	4.89	0	0.1385026	0.3237473
educastd						
Varón	0.2943257	0.0587893	5.01	0	0.1791007	0.4095506
Mujer	0.3368459	0.031921	10.55	0	0.2742819	0.3994099
escsstd						
Varón	0.333017	0.0450101	7.4	0	0.2447989	0.4212352
Mujer	0.2662178	0.0320493	8.31	0	0.2034023	0.3290334

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

## 10.12 Estimaciones del modelo según sector institucional

Estimaciones del modelo según sector institucional						
Endogenous variables						
Observed: entornostd pv1mathstd educastd isei12std						
Exogenous variables						
Observed: escsstd						
Fitting target model:						
Iteration 0: log pseudolikelihood = -171941.22						
Iteration 1: log pseudolikelihood = -171941.22						
Structural equation model                      Number of obs    =    2136						
Grouping variable = sector03r                      Number of groups    =    3						
Estimation method = ml						
Log pseudolikelihood= -171941.22						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Publico	0.268686	0.0222286	12.09	0	0.2251188	0.3122531
Tecnico	0.5330324	0.0274238	19.44	0	0.4792827	0.586782
Privado	0.3060849	0.0587005	5.21	0	0.191034	0.4211358
_cons						
Publico	-0.140395	0.0211187	-6.65	0	-0.1817869	-0.0990032
Tecnico	-0.3932638	0.0335179	-11.73	0	-0.4589577	-0.3275699
Privado	1.353587	0.0764993	17.69	0	1.203651	1.503523
pv1mathstd <-						
entornostd						
Publico	0.4405177	0.0384782	11.45	0	0.3651019	0.5159336
Tecnico	0.4724502	0.0446978	10.57	0	0.3848442	0.5600563
Privado	0.285863	0.2240228	1.28	0.202	-0.1532136	0.7249396
escsstd						
Publico	0.1530656	0.0313624	4.88	0	0.0915965	0.2145348
Tecnico	0.1257701	0.0475611	2.64	0.008	0.0325522	0.2189881
Privado	0.1471261	0.1461859	1.01	0.314	-0.1393931	0.4336452
_cons						
Publico	0.0603253	0.0275341	2.19	0.028	0.0063596	0.1142911
Tecnico	-0.1278087	0.0466892	-2.74	0.006	-0.2193178	-0.0362997

Privado	0.2372145	0.3132243	0.76	0.449	-0.376694	0.8511229
educastd <-						
entornostd						
Publico	0.2214727	0.038552	5.74	0	0.1459122	0.2970332
Tecnico	0.4251321	0.0357004	11.91	0	0.3551606	0.4951037
Privado	0.2381994	0.1609897	1.48	0.139	-0.0773345	0.5537334
pv1mathstd						
Publico	0.3423367	0.0296601	11.54	0	0.284204	0.4004694
Tecnico	0.147492	0.0370969	3.98	0	0.0747833	0.2202006
Privado	0.2309595	0.0711323	3.25	0.001	0.0915428	0.3703763
escsstd						
Publico	0.1694558	0.0331685	5.11	0	0.1044467	0.2344648
Tecnico	0.1299158	0.0346456	3.75	0	0.0620117	0.19782
Privado	0.1618365	0.112783	1.43	0.151	-0.0592141	0.3828871
_cons						
Publico	-0.0313749	0.0290644	-1.08	0.28	-0.08834	0.0255903
Tecnico	-0.0913474	0.0422475	-2.16	0.031	-0.174151	-0.0085439
Privado	0.1825087	0.2309993	0.79	0.429	-0.2702416	0.635259
isei12std <-						
entornostd						
Publico	-0.0027582	0.0419677	-0.07	0.948	-0.0850134	0.079497
Tecnico	0.1298057	0.0567669	2.29	0.022	0.0185445	0.2410668
Privado	0.1035337	0.2561825	0.4	0.686	-0.3985748	0.6056422
pv1mathstd						
Publico	0.1389982	0.0347925	4	0	0.0708061	0.2071902
Tecnico	0.1427897	0.0494516	2.89	0.004	0.0458663	0.2397131
Privado	-0.021775	0.1347359	-0.16	0.872	-0.2858524	0.2423024
educastd						
Publico	0.3362124	0.0378019	8.89	0	0.2621221	0.4103027
Tecnico	0.1040965	0.0671004	1.55	0.121	-0.0274178	0.2356108
Privado	0.3090231	0.0890273	3.47	0.001	0.1345328	0.4835134
escsstd						
Publico	0.0909954	0.0346396	2.63	0.009	0.023103	0.1588878
Tecnico	0.1432448	0.0463876	3.09	0.002	0.0523267	0.2341628
Privado	0.0071364	0.167593	0.04	0.966	-0.3213398	0.3356126
_cons						
Publico	0.0048412	0.0302459	0.16	0.873	-0.0544396	0.064122
Tecnico	-0.1087727	0.0381974	-2.85	0.004	-0.1836382	-0.0339073
Privado	0.1216414	0.3366074	0.36	0.718	-0.538097	0.7813798
var(e.entornostd)						

Publico	0.4404806	0.0184507			0.4057625	0.4781692
Tecnico	0.6161185	0.0292206			0.5614284	0.6761361
Privado	0.2054807	0.0366403			0.1448735	0.2914426
var(e.pv1mathstd)						
Publico	0.7382721	0.0321511			0.6778716	0.8040545
Tecnico	0.7506708	0.0494373			0.6597683	0.8540977
Privado	0.6186648	0.0770458			0.4846748	0.7896967
var(e.educastd)						
Publico	0.6626095	0.0287909			0.6085165	0.7215111
Tecnico	0.4126861	0.0285146			0.3604175	0.4725347
Privado	0.5225047	0.0662739			0.4074973	0.6699705
var(e.isei12std)						
Publico	0.7768771	0.0348269			0.7115304	0.8482251
Tecnico	0.6214369	0.0484182			0.5334296	0.7239641
Privado	0.9039619	0.1215206			0.6945799	1.176463

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.13 Efectos directos según sector institucional

Efectos directos del modelo según sector institucional						
Direct effects						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Publico	0.268686	0.0222286	12.09	0	0.2251188	0.3122531
Tecnico	0.5330324	0.0274238	19.44	0	0.4792827	0.586782
Privado	0.3060849	0.0587005	5.21	0	0.191034	0.4211358
pv1mathstd <-						
entornostd						
Publico	0.4405177	0.0384782	11.45	0	0.3651019	0.5159336
Tecnico	0.4724502	0.0446978	10.57	0	0.3848442	0.5600563
Privado	0.285863	0.2240228	1.28	0.202	-0.1532136	0.7249396
escsstd						
Publico	0.1530656	0.0313624	4.88	0	0.0915965	0.2145348
Tecnico	0.1257701	0.0475611	2.64	0.008	0.0325522	0.2189881
Privado	0.1471261	0.1461859	1.01	0.314	-0.1393931	0.4336452
educastd <-						

entornostd						
Publico	0.2214727	0.038552	5.74	0	0.1459122	0.2970332
Tecnico	0.4251321	0.0357004	11.91	0	0.3551606	0.4951037
Privado	0.2381994	0.1609897	1.48	0.139	-0.0773345	0.5537334
pv1mathstd						
Publico	0.3423367	0.0296601	11.54	0	0.284204	0.4004694
Tecnico	0.147492	0.0370969	3.98	0	0.0747833	0.2202006
Privado	0.2309595	0.0711323	3.25	0.001	0.0915428	0.3703763
escsstd						
Publico	0.1694558	0.0331685	5.11	0	0.1044467	0.2344648
Tecnico	0.1299158	0.0346456	3.75	0	0.0620117	0.19782
Privado	0.1618365	0.112783	1.43	0.151	-0.0592141	0.3828871
isei12std <-						
entornostd						
Publico	-0.0027582	0.0419677	-0.07	0.948	-0.0850134	0.079497
Tecnico	0.1298057	0.0567669	2.29	0.022	0.0185445	0.2410668
Privado	0.1035337	0.2561825	0.4	0.686	-0.3985748	0.6056422
pv1mathstd						
Publico	0.1389982	0.0347925	4	0	0.0708061	0.2071902
Tecnico	0.1427897	0.0494516	2.89	0.004	0.0458663	0.2397131
Privado	-0.021775	0.1347359	-0.16	0.872	-0.2858524	0.2423024
educastd						
Publico	0.3362124	0.0378019	8.89	0	0.2621221	0.4103027
Tecnico	0.1040965	0.0671004	1.55	0.121	-0.0274178	0.2356108
Privado	0.3090231	0.0890273	3.47	0.001	0.1345328	0.4835134
escsstd						
Publico	0.0909954	0.0346396	2.63	0.009	0.023103	0.1588878
Tecnico	0.1432448	0.0463876	3.09	0.002	0.0523267	0.2341628
Privado	0.0071364	0.167593	0.04	0.966	-0.3213398	0.3356126
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.						

### 10.14 Efectos indirectos según sector institucional

Efectos indirectos del modelo según sector institucional						
Indirect effects	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						

escsstd						
[*]	0	(no path)				
pv1mathstd <- entornostd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Publico	0.1183609	0.0133684	8.85	0	0.0921594	0.1445625
Tecnico	0.2518313	0.0289253	8.71	0	0.1951387	0.3085239
Privado	0.0874983	0.0746911	1.17	0.241	-0.0588935	0.2338902
educastd <- entornostd						
Publico	0.1508054	0.0131725	11.45	0	0.1249878	0.176623
Tecnico	0.0696826	0.0065926	10.57	0	0.0567614	0.0826038
Privado	0.0660228	0.0517402	1.28	0.202	-0.0353862	0.1674317
pv1mathstd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Publico	0.1524259	0.015267	9.98	0	0.1225031	0.1823487
Tecnico	0.2823024	0.0247195	11.42	0	0.233853	0.3307517
Privado	0.127098	0.0591933	2.15	0.032	0.0110813	0.2431147
isei12std <- entornostd						
Publico	0.1863957	0.0163102	11.43	0	0.1544283	0.218363
Tecnico	0.1189695	0.0078446	15.17	0	0.1035943	0.1343447
Privado	0.087787	0.0536269	1.64	0.102	-0.0173197	0.1928937
pv1mathstd						
Publico	0.1150978	0.0099721	11.54	0	0.0955529	0.1346428
Tecnico	0.0153534	0.0038617	3.98	0	0.0077847	0.0229221
Privado	0.0713718	0.0219815	3.25	0.001	0.0282888	0.1144548
educastd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Publico	0.1452073	0.019535	7.43	0	0.1069195	0.1834951
Tecnico	0.1660187	0.0260429	6.37	0	0.1149755	0.2170619
Privado	0.1158686	0.080674	1.44	0.151	-0.0422495	0.2739868
Note: [*] identifies parameter estimates constrained to be equal across groups.						
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.						

### 10.15 Efectos totales según sector institucional

Efectos totales del modelo según sector institucional						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Total effects						
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Publico	0.268686	0.0222286	12.09	0	0.2251188	0.3122531
Tecnico	0.5330324	0.0274238	19.44	0	0.4792827	0.586782
Privado	0.3060849	0.0587005	5.21	0	0.191034	0.4211358
pv l mathstd <-						
entornostd						
Publico	0.4405177	0.0384782	11.45	0	0.3651019	0.5159336
Tecnico	0.4724502	0.0446978	10.57	0	0.3848442	0.5600563
Privado	0.285863	0.2240228	1.28	0.202	-0.1532136	0.7249396
escsstd						
Publico	0.2714266	0.0292505	9.28	0	0.2140967	0.3287564
Tecnico	0.3776014	0.0391222	9.65	0	0.3009232	0.4542796
Privado	0.2346244	0.1186602	1.98	0.048	0.0020547	0.4671941
educastd <-						
entornostd						
Publico	0.3722781	0.0408593	9.11	0	0.2921952	0.4523609
Tecnico	0.4948147	0.0360268	13.73	0	0.4242035	0.5654259
Privado	0.3042222	0.1810374	1.68	0.093	-0.0506045	0.659049
pv l mathstd						
Publico	0.3423367	0.0296601	11.54	0	0.284204	0.4004694
Tecnico	0.147492	0.0370969	3.98	0	0.0747833	0.2202006
Privado	0.2309595	0.0711323	3.25	0.001	0.0915428	0.3703763
escsstd						
Publico	0.3218817	0.0326814	9.85	0	0.2578273	0.385936
Tecnico	0.4122182	0.0312604	13.19	0	0.3509489	0.4734875
Privado	0.2889345	0.090068	3.21	0.001	0.1124046	0.4654645
isei l2std <-						
entornostd						
Publico	0.1836375	0.0439384	4.18	0	0.0975198	0.2697552
Tecnico	0.2487752	0.0580671	4.28	0	0.1349658	0.3625846
Privado	0.1913208	0.2786122	0.69	0.492	-0.3547491	0.7373907
pv l mathstd						

Publico	0.254096	0.0370544	6.86	0	0.1814708	0.3267213
Tecnico	0.1581431	0.0500652	3.16	0.002	0.0600171	0.2562692
Privado	0.0495968	0.1400837	0.35	0.723	-0.2249622	0.3241558
educastd						
Publico	0.3362124	0.0378019	8.89	0	0.2621221	0.4103027
Tecnico	0.1040965	0.0671004	1.55	0.121	-0.0274178	0.2356108
Privado	0.3090231	0.0890273	3.47	0.001	0.1345328	0.4835134
escsstd						
Publico	0.2362027	0.0338442	6.98	0	0.1698693	0.3025362
Tecnico	0.3092635	0.0326266	9.48	0	0.2453165	0.3732105
Privado	0.123005	0.1586465	0.78	0.438	-0.1879365	0.4339465

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.16 Estimaciones del modelo según región de residencia

Estimaciones del modelo según región de residencia						
Endogenous variables						
Observed: entornostd pv1mathstd educastd isei12std						
Exogenous variables						
Observed: escsstd						
Fitting target model:						
Iteration 0: log pseudolikelihood = -180065.28						
Iteration 1: log pseudolikelihood = -180065.28						
Structural equation model                      Number of obs   =   2136						
Grouping variable = mdeoam                      Number of groups   =   2						
Estimation method = ml						
Log pseudolikelihood= -180065.28						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Resto	0.3710639	0.0542238	6.84	0	0.2647872	0.4773407
MyM	0.525699	0.0247659	21.23	0	0.4771587	0.5742394
_cons						
Resto	-0.2927223	0.0533527	-5.49	0	-0.3972918	-0.1881529
MyM	0.1468322	0.0221244	6.64	0	0.1034691	0.1901952
pv1mathstd <-						



entornostd						
Resto	0.4192553	0.0679933	6.17	0	0.2859909	0.5525197
MyM	0.4277369	0.0260994	16.39	0	0.376583	0.4788907
escsstd						
Resto	0.1470206	0.0750578	1.96	0.05	-0.0000899	0.2941312
MyM	0.1412541	0.0223396	6.32	0	0.0974693	0.1850389
_cons						
Resto	-0.0390948	0.0617628	-0.63	0.527	-0.1601477	0.0819582
MyM	0.0521303	0.0172921	3.01	0.003	0.0182383	0.0860222
educastd <-						
entornostd						
Resto	0.212263	0.0647309	3.28	0.001	0.0853927	0.3391332
MyM	0.2836825	0.0249117	11.39	0	0.2348566	0.3325084
pv1mathstd						
Resto	0.2551811	0.0710732	3.59	0	0.1158801	0.394482
MyM	0.3192549	0.0178727	17.86	0	0.2842251	0.3542847
escsstd						
Resto	0.1308912	0.067334	1.94	0.052	-0.001081	0.2628634
MyM	0.1677691	0.0200004	8.39	0	0.128569	0.2069692
_cons						
Resto	-0.1962633	0.0589159	-3.33	0.001	-0.3117363	-0.0807904
MyM	0.0299617	0.0151436	1.98	0.048	0.0002807	0.0596427
isei12std <-						
entornostd						
Resto	0.0920651	0.0851992	1.08	0.28	-0.0749223	0.2590524
MyM	0.017368	0.031908	0.54	0.586	-0.0451705	0.0799065
pv1mathstd						
Resto	0.006087	0.0794227	0.08	0.939	-0.1495787	0.1617527
MyM	0.1749575	0.0254812	6.87	0	0.1250153	0.2248998
educastd						
Resto	0.3790566	0.1051897	3.6	0	0.1728885	0.5852246
MyM	0.2946324	0.0219409	13.43	0	0.2516291	0.3376358
escsstd						
Resto	0.1092103	0.0811541	1.35	0.178	-0.0498489	0.2682695
MyM	0.0865498	0.0240503	3.6	0	0.0394121	0.1336875
_cons						
Resto	0.0191979	0.0781222	0.25	0.806	-0.1339189	0.1723146
MyM	-0.0021299	0.0173168	-0.12	0.902	-0.0360702	0.0318105
var(e.entornostd)						
Resto	0.5692582	0.0448598			0.4877882	0.6643353

MyM	0.6831965	0.0234863			0.6386808	0.730815
var(e.pv1mathstd)						
Resto	0.6687571	0.0726744			0.540465	0.8275022
MyM	0.7557259	0.0219216			0.713959	0.7999363
var(e.educastd)						
Resto	0.4778655	0.0550173			0.3813342	0.5988328
MyM	0.6677111	0.0179318			0.6334745	0.7037981
var(e.isei12std)						
Resto	0.7527569	0.0723391			0.6235269	0.9087707
MyM	0.7877781	0.0235372			0.7429709	0.8352877

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.17 Efectos directos según región de residencia

Efectos directos del modelo según región de residencia						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Direct effects						
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Resto	0.3710639	0.0542238	6.84	0	0.2647872	0.4773407
MyM	0.525699	0.0247659	21.23	0	0.4771587	0.5742394
pv1mathstd <-						
entornostd						
Resto	0.4192553	0.0679933	6.17	0	0.2859909	0.5525197
MyM	0.4277369	0.0260994	16.39	0	0.376583	0.4788907
escsstd						
Resto	0.1470206	0.0750578	1.96	0.05	-0.0000899	0.2941312
MyM	0.1412541	0.0223396	6.32	0	0.0974693	0.1850389
educastd <-						
entornostd						
Resto	0.212263	0.0647309	3.28	0.001	0.0853927	0.3391332
MyM	0.2836825	0.0249117	11.39	0	0.2348566	0.3325084
pv1mathstd						
Resto	0.2551811	0.0710732	3.59	0	0.1158801	0.394482
MyM	0.3192549	0.0178727	17.86	0	0.2842251	0.3542847
escsstd						
Resto	0.1308912	0.067334	1.94	0.052	-0.001081	0.2628634
MyM	0.1677691	0.0200004	8.39	0	0.128569	0.2069692

isei12std <-						
entornostd						
Resto	0.0920651	0.0851992	1.08	0.28	-0.0749223	0.2590524
MyM	0.017368	0.031908	0.54	0.586	-0.0451705	0.0799065
pv1mathstd						
Resto	0.006087	0.0794227	0.08	0.939	-0.1495787	0.1617527
MyM	0.1749575	0.0254812	6.87	0	0.1250153	0.2248998
educastd						
Resto	0.3790566	0.1051897	3.6	0	0.1728885	0.5852246
MyM	0.2946324	0.0219409	13.43	0	0.2516291	0.3376358
escsstd						
Resto	0.1092103	0.0811541	1.35	0.178	-0.0498489	0.2682695
MyM	0.0865498	0.0240503	3.6	0	0.0394121	0.1336875

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

### 10.18 Efectos indirectos según región de residencia

Efectos indirectos del modelo según región de residencia						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Indirect effects						
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
[*]	0	(no path)				
pv1mathstd <-						
entornostd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Resto	0.1555705	0.0351282	4.43	0	0.0867206	0.2244204
MyM	0.2248609	0.0185986	12.09	0	0.1884082	0.2613135
educastd <-						
entornostd						
Resto	0.106986	0.0173506	6.17	0	0.0729795	0.1409926
MyM	0.1365571	0.0083324	16.39	0	0.120226	0.1528882
pv1mathstd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Resto	0.1559787	0.0310164	5.03	0	0.0951876	0.2167698
MyM	0.2660156	0.0170675	15.59	0	0.232564	0.2994673

isei12std <-						
entornostd						
Resto	0.1235654	0.0256672	4.81	0	0.0732586	0.1738723
MyM	0.198652	0.0106103	18.72	0	0.1778561	0.2194478
pv1mathstd						
Resto	0.0967281	0.0269408	3.59	0	0.0439251	0.149531
MyM	0.0940628	0.0052659	17.86	0	0.0837419	0.1043838
educastd						
[*]	0	(no path)				
escsstd						
Resto	0.1447438	0.0391091	3.7	0	0.0680913	0.2213963
MyM	0.200992	0.020221	9.94	0	0.1613595	0.2406244
Note: [*] identifies parameter estimates constrained to be equal across groups.						
Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.						

### 10.19 Efectos totales según región de residencia

Efectos totales del modelo según región de residencia						
Total effects						
	Coef.	Robust. Std. Err.	z	P> z	[95% Conf.	Interval]
Structural						
entornostd <-						
escsstd						
Resto	0.3710639	0.0542238	6.84	0	0.2647872	0.4773407
MyM	0.525699	0.0247659	21.23	0	0.4771587	0.5742394
pv1mathstd <-						
entornostd						
Resto	0.4192553	0.0679933	6.17	0	0.2859909	0.5525197
MyM	0.4277369	0.0260994	16.39	0	0.376583	0.4788907
escsstd						
Resto	0.3025912	0.0679546	4.45	0	0.1694025	0.4357798
MyM	0.366115	0.0247885	14.77	0	0.3175304	0.4146995
educastd <-						
entornostd						
Resto	0.319249	0.0674001	4.74	0	0.1871471	0.4513509
MyM	0.4202396	0.0269799	15.58	0	0.36736	0.4731192
pv1mathstd						
Resto	0.2551811	0.0710732	3.59	0	0.1158801	0.394482
MyM	0.3192549	0.0178727	17.86	0	0.2842251	0.3542847

escsstd						
Resto	0.2868699	0.0634355	4.52	0	0.1625385	0.4112012
MyM	0.4337847	0.0213439	20.32	0	0.3919515	0.475618
isei12std <-						
entornostd						
Resto	0.2156305	0.0910403	2.37	0.018	0.0371948	0.3940662
MyM	0.21602	0.0335504	6.44	0	0.1502625	0.2817775
pv1mathstd						
Resto	0.102815	0.0880865	1.17	0.243	-0.0698314	0.2754615
MyM	0.2690204	0.0271348	9.91	0	0.2158371	0.3222036
educastd						
Resto	0.3790566	0.1051897	3.6	0	0.1728885	0.5852246
MyM	0.2946324	0.0219409	13.43	0	0.2516291	0.3376358
escsstd						
Resto	0.2539541	0.0768998	3.3	0.001	0.1032331	0.404675
MyM	0.2875418	0.027678	10.39	0	0.2332938	0.3417897

Fuente: Elaboración propia con base en PISA 2003, PISAL-2007 y PISAL-2012.

## 10.20 Guía para coordinar la entrevista

Hola! Mi nombre es Virginia Lorenzo y te estoy llamando de la FCS, UdelaR. Hace un par de años te encuestamos junto a otros jóvenes que a los quince años hicieron una prueba en el liceo/UTU. Ahora me interesa conocer tu opinión sobre las oportunidades de trabajo y estudio que hay para los jóvenes acá en Montevideo. ¿Te gustaría darme una mano y participar de la investigación, realizando una entrevista de estos temas? Todo lo que conversemos es confidencial, y no voy a difundir ninguna información que permita identificar quién lo dijo. ¿Cuándo te quedaría bien? ¿Dónde?

## 10.21 Ficha de entrevista

Día..... Hora..... Lugar.....  
 Teléfono/Celular..... Mail.....  
 Dirección.....  
 Nombre ..... Sexo .....  
 Escuela 2003 ..... Estrato PISA ..... Clase social de origen.....  
 Educación 2012..... Primer empleo y año.....

## **10.22 Presentación ante el/la entrevistado/a**

Hola! Soy Virginia. ¿Te acordás que hablamos por teléfono y quedé en venir a entrevistarte hoy? Te cuento un poco de la investigación. La idea es conocer qué piensan los jóvenes sobre el trabajo y el estudio, las oportunidades que tenemos y los proyectos que queremos. Como te comentaba, todo lo que me cuentes es confidencial, y no voy a difundir ninguna información que permita identificar quién lo dijo. Además, tenés que saber que no hay respuestas que estén bien o mal, lo que me interesa es conocer tu opinión así que sentite cómodo/a para decir lo que pensás en todo momento...

## **10.23 Guión de entrevista**

Vamos a comenzar hablando de tu primer empleo. Según tengo registrado fue en los años 2006-7 cuando tenías 18/19 años de edad. Trabajaste en XXX. ¿Fue este realmente tu primer empleo o tuviste otro antes?

\*\*\* SI HUBO UN EMPLEO ANTERIOR, REGISTRARLO Y PREGUNTAR:

¿A qué edad comenzaste a trabajar? ¿Te acordás en que año fue? ¿Cómo lo obtuviste?  
¿En qué trabajabas? ¿Por qué no lo considerás como tu primer empleo?  
¿Cuántas horas a la semana? ¿Tenías un contrato? ¿De qué tipo?  
¿Tenías beneficios sociales por tu empleo: vacaciones, jubilación, seguro de salud?  
¿Recibías ingresos por este trabajo? ¿Te acordás cuánto cobrabas?  
¿Cuál era formalmente tu puesto? ¿Qué hacías concretamente en tu trabajo?  
¿Tenías necesidad de saber algo específico para realizar este trabajo?  
¿Te gustaba tu empleo? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo estuviste en ese empleo?  
¿Creés que era un buen empleo? ¿Tenías en ese momento otras alternativas?

\*\*\* TRAYECTORIA LABORAL:

¿Recordás cómo tomaste la decisión de comenzar a trabajar?  
¿Y cómo llegaste a ese trabajo?  
¿Cuáles fueron los motivos para empezar a trabajar? ¿Quién te hizo la propuesta?  
¿Cómo tomaste el primer trabajo? ¿Qué sentido le diste a ese primer empleo?  
¿Qué te dijeron en tu casa? ¿Te apoyaron en cosas concretas para conseguir este empleo? ¿Por qué? ¿Cómo lo obtuviste? ¿Fue a través de un familiar?  
¿Dejaste de estudiar o seguiste? ¿Qué estabas estudiando cuando comenzaste a trabajar?  
¿Cómo te estaba yendo?

\*\*\* SI SIGUIÓ ESTUDIANDO:

- ¿Cómo manejaste combinar el estudio y el trabajo? ¿Te cansaba mucho?
- ¿Tenías posibilidades de tener libre días de exámenes o escritos?
- ¿Diste exámenes al final de ese año? ¿Cómo te fue?
- ¿Recibías ingresos por este trabajo? ¿Te acordás cuál era el sueldo?
- ¿Qué hiciste con el primer sueldo que recibiste? ¿Cuánto aportabas en tu casa?
- ¿Cuál era formalmente tu puesto? ¿Qué hacías concretamente en tu trabajo?
- ¿Te preguntaron algo sobre lo que habías estudiado?
- ¿Tenías necesidad de saber algo específico para realizar este trabajo?
- ¿Cuánto tiempo estuviste en ese empleo? ¿Por qué terminante este primer empleo?
- ¿Volviste a la inactividad o buscaste trabajo en seguida?
- ¿Estuviste desempleado/a? ¿Cuánto tiempo? ¿Retomaste a estudiar, seguiste estudiando?

\*\*\* INDAGAR POR UNA DE LAS DOS SEGÚN RESPUESTAS ANTERIORES:

- ¿Que te aportó esta primera experiencia laboral?
- ¿Esto lo hubieras aprendido en el liceo/UTU? ¿Por qué?
- \*\*\* Indagar razones particulares al centro educativo o generales al sistema educativo...
- \*\*\* Si la experiencia fue muy negativa, indagar por alternativas que hubiera podido tener \*\*\* (ojo con las preferencias adaptativas)
- ¿Te gustaba tu empleo? ¿Por qué? ¿Creés que era un buen empleo?
- ¿Tenías en ese momento otras alternativas?

\*\*\* REPETIR PREGUNTAS PARA SEGUNDO EMPLEO:

- ¿Cuál fue el segundo empleo que tuviste? ¿Me podrías hablar de él?
- ¿Cuáles recordás que fueron los motivos para empezar a trabajar en este empleo?
- ¿Quién te hizo la propuesta? ¿Lo conversaste en tu casa (con padres/hermanos/pareja)?
- ¿Qué te dijeron en tu casa? ¿Te apoyaron en cosas concretas para conseguir este empleo? ¿Por qué? ¿Cómo lo obtuviste? ¿Fue a través de un familiar?
- ¿Dejaste de estudiar o seguiste? ¿Qué estabas estudiando cuando comenzaste a trabajar?
- ¿Cómo te estaba yendo?

\*\*\* SI SIGUIÓ ESTUDIANDO:

- ¿Cómo manejaste combinar el estudio y el trabajo? ¿Te cansaba mucho?
- ¿Tenías posibilidades de tener libre días de exámenes o escritos?
- ¿Diste exámenes al final de ese año? ¿Cómo te fue?
- ¿Recibías ingresos por este trabajo? ¿Te acordás cuál era el sueldo?
- ¿Cuánto aportabas en tu casa?
- ¿Cuál era formalmente tu puesto? ¿Qué hacías concretamente en tu trabajo?
- ¿Te preguntaron algo sobre lo que habías estudiado?
- ¿Tenías necesidad de saber algo específico para realizar este trabajo?
- ¿Cuánto tiempo estuviste en ese empleo? ¿Por qué terminante este empleo?

¿Volviste a la inactividad o buscaste trabajo en seguida?  
¿Estuviste desempleado/a? ¿Cuánto tiempo? ¿Retomaste a estudiar, seguiste estudiando?

\*\*\* INDAGAR POR UNA DE LAS DOS SEGÚN RESPUESTAS ANTERIORES:

¿Que te aportó esta experiencia laboral?  
¿Esto lo hubieras aprendido en el liceo/UTU? ¿Por qué?  
\*\*\* Indagar razones particulares al centro educativo o generales al sistema educativo...  
\*\*\* Si la experiencia fue muy negativa, indagar por alternativas que hubiera podido tener \*\*\* (ojo con las preferencias adaptativas)  
¿Te gustaba tu empleo? ¿Por qué? ¿Creés que era un buen empleo?  
¿Tenías en ese momento otras alternativas?  
¿Alguna vez dejaste de trabajar para hacer otra cosa? (estudio, familia, pareja, hijos)

\*\*\* SI NO HUBO REFERENCIAS A MA/PATERNIDAD, INCLUIR MÓDULO:

Contame un poco de tu familia de origen...  
¿Con quién vivías cuando comenzaste a trabajar?  
¿Cómo fue que te fuiste acomodando trabajo y familia?  
¿Ahora estás viviendo con tu familia, estás viendo solo/a, formaste nueva familia?

\*\*\* SI ESTÁ VIVIENDO EN PAREJA, indagar por los arreglos domésticos.

\*\*\* REPETIR SET DE PREGUNTAS PARA TODOS LOS EMPLEOS, HASTA EL ACTUAL:

Actualmente, ¿trabajás? ¿En qué? ¿Me podrías hablar de él?  
¿Cuáles recordás que fueron los motivos para empezar a trabajar en este empleo?  
¿Quién te hizo la propuesta? ¿Lo conversaste en tu casa (con padres/hermanos/pareja)?  
¿Qué te dijeron en tu casa? ¿Te apoyaron en cosas concretas para conseguir este empleo? ¿Por qué? ¿Cómo lo obtuviste? ¿Fue a través de un familiar?  
¿Dejaste de estudiar o seguiste? ¿Qué estabas estudiando cuando comenzaste a trabajar?  
¿Cómo te estaba yendo?

\*\*\* SI SIGUIÓ ESTUDIANDO:

¿Cómo manejaste combinar el estudio y el trabajo? ¿Te cansaba mucho?  
¿Tenías posibilidades de tener libre días de exámenes o escritos?  
¿Diste exámenes al final de ese año? ¿Cómo te fue?  
¿Recibís ingresos por este trabajo? ¿Cuál es el sueldo? ¿Cuánto aportas en tu casa?  
¿Cuál es formalmente tu puesto? ¿Qué hacés concretamente en tu trabajo?  
¿Te preguntaron algo sobre lo que habías estudiado?  
¿Tenés necesidad de saber algo específico para realizar este trabajo?  
¿Cuánto tiempo llevás en ese empleo? ¿Seguiste estudiando?



\*\*\* INDAGAR POR UNA DE LAS DOS SEGÚN RESPUESTAS ANTERIORES:

¿Qué te aporta esta experiencia laboral?

¿Esto lo hubieras aprendido en el liceo/UTU? ¿Por qué?

\*\*\* Indagar razones particulares al centro educativo o generales al sistema educativo...

\*\*\* Si la experiencia fue muy negativa, indagar por alternativas que hubiera podido tener \*\*\* (ojo con las preferencias adaptativas)

¿Te gusta tu empleo? ¿Por qué? ¿Creés que es un buen empleo?

¿Tenés en este momento otras alternativas?

\*\*\* SI NO TRABAJA INDAGAR SUS RAZONES Y SI PIENSA VOLVER...

¿Cuándo dejaste de trabajar? ¿Por qué? ¿Fue por algún hecho concreto?

¿Cómo fue la decisión? ¿Quién te apoyó?

¿Cómo cambió tu vida con esta decisión (familia, estudios, hijos)?

Ahora vamos a hablar de cómo ves vos al trabajo...

De todos los empleos que tuviste (desde que empezaste a trabajar)...

¿Cuál te gustó más? ¿Por qué? ¿Cuál te gustó menos? ¿Por qué?

¿Según tu opinión, qué es lo importante para conseguir trabajo?

¿Cuál sería tu «empleo ideal»? ¿Podrías describir cómo sería?

¿Crees que lo vas a tener algún día?

¿En qué no te gustaría trabajar? ¿Por qué?

¿Tenés posibilidades de encontrar el trabajo que más te gustaría hacer?

¿Cómo ves tu futuro laboral? ¿Qué te ves haciendo?

\*\*\* TRAYECTORIA EDUCATIVA:

Ahora voy a preguntarte algunas cosas de tu formación...

¿Actualmente estás estudiando algo? ¿Qué fue lo último que estudiaste?

¿Dónde realizaste esos estudios? ¿Por qué elegiste esa institución?

¿Hasta dónde avanzaste? ¿Te iba bien? ¿Completaste ese nivel de estudios?

¿Cuánta carga horaria tenías? ¿Cuánto tiempo duraba el curso?

¿Te gustaba lo que hacías? ¿Qué te llevó a estudiar eso?

¿Por qué elegiste esta formación? ¿Te servía para el trabajo que querías después?

¿La decisión fue tomada pensando en los trabajos que habías tenido?

¿Obtuviste algún diploma/ título /certificado? ¿Te sirvió para trabajar?

¿Hiciste Educación Técnica? ¿Qué curso hiciste?

¿Dónde realizaste esos estudios? ¿Por qué elegiste esa institución?

¿Hasta dónde avanzaste? ¿Te iba bien? ¿Completaste ese nivel de estudios?

¿Cuánta carga horaria tenías? ¿Cuánto tiempo duraba el curso?

¿Te gustaba lo que hacías? ¿Qué te llevó a estudiar eso?

¿Por qué elegiste esta formación? ¿Te servía para el trabajo que querías después?

¿La decisión fue tomada pensando en los trabajos que habías tenido?

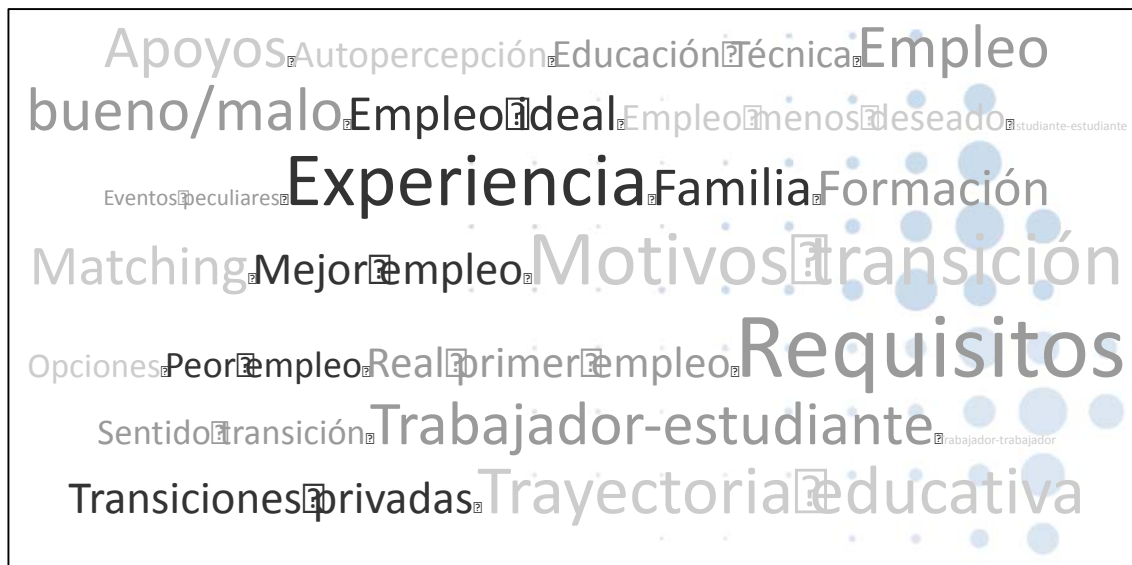
¿Obtuviste algún diploma/ título /certificado? ¿Te sirvió para trabajar?

- ¿Ingresaste a la Educación Superior? ¿Qué curso hiciste?
- ¿Dónde realizaste esos estudios? ¿Por qué elegiste esa institución?
- ¿Hasta dónde avanzaste? ¿Te iba bien? ¿Completaste ese nivel de estudios?
- ¿Cuánta carga horaria tenías? ¿Cuánto tiempo duraba el curso?
- ¿Te gustaba lo que hacías? ¿Qué te llevó a estudiar eso?
- ¿Por qué elegiste esta formación? ¿Te servía para el trabajo que querías después?
- ¿La decisión fue tomada pensando en los trabajos que habías tenido?
- ¿Obtuviste algún diploma/ título /certificado? ¿Te sirvió para trabajar?

\*\*\* CIERRE

Bueno, hemos terminado... ¿Querés agregar algo? ¿Qué te pareció la entrevista?  
 Muchas gracias por compartir tu historia y tu tiempo!

#### 10.24 **Figura con base en frecuencia de códigos del análisis cualitativo**



Fuente: Elaboración propia.

## 11 ANEXOS

### 11.1 Definición de niveles de competencias cognitivas según PISA

Descripción de las competencias matemáticas de Pisa en cada nivel.	
Nivel	Capacidades
<b>6: 669 puntos o más</b>	En el nivel 6 los estudiantes pueden conceptualizar, generalizar y utilizar la información basada en sus investigaciones, así como modelizar complejas situaciones-problema. Pueden relacionar diversas fuentes y tipos de representación de información y traducir entre ellas. Los estudiantes a este nivel son capaces de aplicar pensamiento y razonamiento matemático avanzado junto con un dominio de las operaciones matemáticas simbólicas y formales para desarrollar nuevos acercamientos y estrategias para enfrentarse a resolver situaciones nuevas. El estudiante a este nivel puede formular y comunicar en forma precisa sus acciones y reflexiones con respecto a sus interpretaciones, discusiones y resultados y a la pertinencia de éstos a las situaciones originales.
<b>5: 607 a 668 puntos</b>	En el nivel 5 los estudiantes pueden desarrollar y trabajar con modelos para situaciones complejas. Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias apropiadas de resolución de problemas para aplicar a los problemas complejos relacionados con estos modelos. Los estudiantes a este nivel pueden aplicar estrategias usando habilidades de pensamiento y razonamiento bien desarrolladas, representaciones relacionadas entre sí, expresiones simbólicas y formales, y la visión matemática correspondiente a estas situaciones. Pueden reflexionar sobre sus acciones, formular y comunicarse explicando su razonamiento e interpretaciones.
<b>4: 544 a 606 puntos</b>	En el nivel 4 los estudiantes pueden trabajar con eficacia en modelos explícitos para situaciones complejas concretas que pueden involucrar restricciones o la necesidad de plantear supuestos. Pueden seleccionar e integrar diversas representaciones, incluyendo simbólicas, relacionándolas directamente con aspectos de situaciones del mundo real. Los estudiantes a este nivel pueden utilizar habilidades de pensamiento bien desarrolladas y razonar flexiblemente en estos contextos. Pueden construir y comunicar explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones.
<b>3: 482 a 543 puntos</b>	En el nivel 3 los estudiantes pueden ejecutar procedimientos claramente descritos, incluyendo los que requieren decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias simples de resolución de problemas. Los estudiantes de este nivel pueden interpretar y utilizar representaciones basadas en diversas fuentes de información y razonar directamente a partir de ellas. Pueden desarrollar respuestas cortas para comunicar sus interpretaciones y resultados.
<b>2: 420 a 481 puntos</b>	En el nivel 2 los estudiantes pueden interpretar y reconocer situaciones en los contextos que requieren inferencia no más que directa. Pueden extraer la información relevante de una sola fuente y hacer uso de un solo modo de representación. Los estudiantes a este nivel pueden aplicar algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos o convenciones. Son capaces de razonar directamente y de hacer interpretaciones literales de los resultados.
<b>1: 358 a 419 puntos</b>	En el nivel 1 los estudiantes pueden responder preguntas que involucren contextos familiares donde esté presente toda la información relevante y las preguntas estén planteadas directamente. Pueden identificar la información y realizar procedimientos rutinarios según instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar las acciones que son obvias y que se desprenden directamente de los estímulos dados.
<b>0: 357 puntos y menos</b>	No hay una descripción precisa de las tareas.

Tomado de: Informe Nacional PISA 2003 (ANEP, 2004:16).

## 11.2 Principales temas del cuestionario

	Atributos estructurales	Eventos a lo largo del tiempo	Información cross-section
<b>Educación</b>		Actividad académica año a año (2008-2012): tipo de curso, institución, resultados obtenidos, asistencia.	Máximo logro educativo Apoyos/becas Experiencias académicas el 1er. año Educación Superior
<b>Ocupación</b>		Principal ocupación año a año (2008-2012), fecha de inicio y finalización. Primer empleo. Características de cada una de esas ocupaciones.	Condición de actividad, número de empleos y horas de trabajo (actual).
<b>Familia</b>		Primer independencia Primera unión conyugal Paternidad/maternidad (1er. y 2º hijo)	Cuidado de menores. Decisiones sobre la educación del hijo mayor.
<b>Hogar actual</b>	Composición Ingresos Datos cónyuge Ocupación jefe		
<b>Otros</b>			Capital social Salud
Tomado de: Reporte Técnico del PISAL-2012 (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).			