





**Marcelo Boado - Tabaré Fernández**

**Trayectorias académicas y laborales  
de los jóvenes en Uruguay**

**El panel PISA 2003-2007**

1ª Edición, febrero de 2010

© Marcelo Boado - Tabaré Fernández 2010

Edición gráfica: Claudio Ortiz

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización de los editores.

ISBN: 978-9974-0-0589-1

## Reconocimientos

Nuestro primer reconocimiento es para la Dirección de Investigación, Ciencia y Tecnología (DICIT) del Ministerio de Educación y Cultura que, a través del Fondo Clemente Estable, hizo posible la realización de esta investigación. También agradecemos el compromiso con la investigación mostrado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la ANEP a través del cofinanciamiento otorgado.

Este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración de todos los jóvenes que contactamos y entrevistamos entre marzo y diciembre de 2007. Ellos dispusieron su tiempo y su interés en reconstruir su trayectoria de los últimos cuatro años.

Para contactar a nuestros entrevistados fue necesaria la importante cooperación anónima, que generosamente nos brindaron decenas de funcionarios de los centros educativos públicos y privados, de Montevideo y del Interior, contactados para obtener direcciones y teléfonos actualizados.

Las autoridades del Consejo de Educación Secundaria, del Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) y del Consejo Directivo Central (CODICEN) nos proporcionaron su apoyo entusiasta en este proyecto, resolviendo los múltiples problemas informáticos surgidos en diferentes momentos de la fase inicial.

El éxito del trabajo de campo fue el resultado de un equipo de asistentes de investigación y supervisores de campo que brindó sus mejores cualidades personales y profesionales. Sin este equipo no hubiera sido posible completar la tarea: Mariana Alegre, Soledad Bonapelch, Mariángeles Caneiro, Paula Florit, Inés Malán, Cecilia Reolón y Paola Castillo.

En la preparación y el “data cleaning” de la base de datos, así como también en los primeros procesamientos, contamos con la ayudantía de Soledad Bonapelch y Paola Castillo.

Montevideo, agosto de 2009.



# 1. Problema de investigación

Este libro reporta los resultados generales obtenidos en la primera encuesta de seguimiento que aplicamos en 2007 a una muestra de 2.201 jóvenes uruguayos que tenían entre 19 y 20 años de edad, todos ellos participantes de la evaluación internacional de aprendizajes en Educación Media que el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (en adelante PISA) realizara en el año 2003 en el Uruguay y en otros 42 países.

La encuesta 2007 se realizó en el marco del proyecto *Traectorias Académicas y Capitalización de Conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por el PISA 2003*. Dos eran los objetivos principales. En primer lugar, nos propusimos describir cuáles habían sido los principales eventos educativos y laborales que pautaron la vida de los jóvenes uruguayos entre los 15 y los 20 años en la primera década del siglo XXI. En segundo lugar, buscamos explicar esas trayectorias juveniles con base en tres grandes grupos de factores: i) las competencias cognitivas desarrolladas durante la escolarización, ii) la herencia social y cultural; y iii) la experiencia académica y social que los jóvenes habían tenido en la Enseñanza Media.

Al combinar la información provista por PISA 2003 y las respuestas de nuestro cuestionario transformamos una encuesta de juventud en un estudio de tipo panel sobre transiciones de la educación al trabajo. Existen pocos proyectos en curso de este tipo, en general conocidos con el nombre de PISA-L (L por “longitudinal”): Australia, Canadá, Suiza y Dinamarca. Estados Unidos tiene una larga tradición de estudios longitudinales por los que siguen paneles de jóvenes desde que están en el octavo grado de Enseñanza Media hasta los 25 años aproximadamente. A nivel europeo, por el contrario, la experiencia es reciente, tal como reseñamos más abajo.

En este primer capítulo se presentará en primer lugar, una justificación del proyecto para luego reseñar algunos antecedentes de este tipo de estudio; en tercer lugar, explicitamos un marco teórico con algunos conceptos centrales empleados tanto en las descripciones como en las explicaciones.

## 1. Justificación

A la edad de 15 años, tres de cada cuatro jóvenes uruguayos aún asistían a un centro educativo (ANEP-PISA, 2004). A la vez, casi uno de cada cinco estaba en el mercado de trabajo como ocupado, buscando trabajo o desocupado<sup>1</sup>. La edad es indicativa

---

1 Estimaciones propias con base en la Encuesta Continua de Hogares de 2007.

de un cambio muy importante que inicia un período de transición: teóricamente los jóvenes deberían haber concluido la etapa de la educación obligatoria. La ley permite comenzar a trabajar a los menores a partir de los 14 años, aunque con fuertes restricciones y controles. A los 20 años, el curso de vida de los jóvenes ya no tiene aquel nivel de institucionalización (prescripciones escolares y prohibiciones laborales). La asistencia a la educación se ha reducido hasta 47% de la cohorte, 61,1% está integrado a la Población Económicamente Activa (PEA) y 16% ya ha sido padre o madre<sup>2</sup>.

Existe un creciente consenso en que este proceso de transición de los 15 a los 20 años es socialmente heterogéneo. Si bien es esperable que los jóvenes se enfrenten a decisiones cruciales respecto de la orientación de sus propias vidas, no todos experimentan los mismos eventos, con la misma intensidad ni en el mismo tiempo o secuencia. Al respecto podemos adelantar cuatro grandes enfoques que elaboran esta heterogeneidad.

Una tradición en la sociología ha modelado este proceso en términos de una secuencia de decisiones que se adoptan en el marco de una experiencia biográfica singular, pero donde la herencia económica y cultural recibida de sus familias de origen, define “puntos de partida” que encierran muy diferentes expectativas de realización personal y movilidad social (Boudon, 1983). Esta perspectiva ha sido extendida contemporáneamente, incorporando al marco de las decisiones las crecientes incertidumbres generadas por los impactos de la globalización en las economías industrializadas y emergentes (Blossfeld et al, 2005).

El enfoque sociodemográfico clásico sobre las transiciones, denominado “modelo normativo”, sostiene que la transición está institucionalmente regulada a través de la ocurrencia y secuencia de cinco eventos críticos: i) la salida de la escuela; ii) el ingreso al mercado de trabajo; iii) la salida del hogar paterno; iv) la primera unión conyugal y v) el primer hijo (Neugarten, 1973; Elder, 1985). Esta perspectiva tiene limitaciones. Los enfoques contemporáneos han mostrado que el modelo normativo describe un itinerario minoritario para los jóvenes, difiere significativamente según clase social y resulta sólo parcialmente adecuado para los varones de clase media (Mora & de Oliveira, 2009; Echarri & Pérez Amador, 2007). Contribuyen a esto, la prolongación del tiempo de estudios formales, la pérdida de importancia en la unión conyugal como elemento constitutivo de la adultez y la extensión de los métodos anticonceptivos, que han permitido diferenciar la sexualidad de la procreación.

Finalmente, la sociología de la educación ha definido que los eventos de particular interés durante las transiciones son aquellos que definen accesos o pérdidas de oportunidades educacionales: la inscripción a cada uno de los niveles de la Educación

---

2 Hasta la recientemente aprobada Ley General de Educación N° 18.437 de diciembre de 2008, la obligatoriedad alcanzaba hasta el tercer año del Ciclo Básico de Educación Media. Sin rezagos, esto se alcanza a los 14 años.



Media y luego a la Educación Superior; el abandono definitivo sin completar el nivel cursado; y la acreditación o aprobación del nivel. De todos ellos, ha sido el abandono definitivo o “deserción” el foco principal de la investigación por sus implicancias en la política.

Es frecuente afirmar que la actividad laboral y la educación son incompatibles. Una jornada de trabajo extensa y el cansancio subsiguiente obstaculizan el estudio, llevan al ausentismo y a la generación de fracasos en las evaluaciones y, finalmente, abandono. La división del trabajo sexual por géneros asigna muy diferentes responsabilidades y consecuencias a varones y mujeres con respecto a la crianza de los hijos o a la atención del hogar; esto repercute notoriamente luego sobre la sobrevivencia en la escuela y en el momento de ingreso al mercado de trabajo.

De aquí surgen inmediatamente las preguntas específicas que nos propusimos responder a través de los siguientes capítulos del libro: ¿quiénes y en cuánto tiempo logran completar el Ciclo Básico?, ¿cuáles son los perfiles sociales de los jóvenes que ingresan y cuáles los que acreditan la Enseñanza Media Superior?, ¿quiénes acceden a la Educación Superior?, ¿cómo y en qué momentos se produce la desafiliación del sistema educativo?, ¿en qué momentos se producen las bifurcaciones educación-trabajo en la vida de los jóvenes?, ¿para quiénes es más rápido el ingreso al trabajo?, ¿quiénes acceden a qué tipo de empleos?, ¿están relacionadas las competencias desarrolladas hasta los 15 años con las trayectorias académicas y laborales?, ¿con qué peso inciden la clase social, el género y el área de residencia en estos eventos y trayectorias? y ¿cuánto incide el tipo de escuela a la que asistieron?

Para responder a este tipo de preguntas resulta muy apropiado un diseño longitudinal panel de tipo PISA-L, debido a que tiene tres potencialidades ampliamente aceptadas. En primer lugar, un panel que sigue a los estudiantes evaluados por PISA permite establecer cuál es la relación entre las competencias matemáticas y lingüísticas desarrolladas hasta los 15 años con los eventos educativos y laborales de interés. Para la mayoría de los estudios sobre transición escuela-trabajo, incluso para muchos estudios longitudinales, la competencia cognitiva desarrollada es “inobservable”. Por lo que al usarse la tenencia o no de una credencial se hace el supuesto que todos los que la obtienen han desarrollado la misma competencia (matemática, lectora, científica). Esta característica del diseño permite discutir la hipótesis de que las competencias inciden significativamente en las trayectorias.

En segundo lugar, un estudio longitudinal permite establecer temporalidades específicas para cada uno de los eventos de interés. La encuesta permite “fechar” cuándo un joven tomó sus decisiones educacionales o laborales y ponerlo en una secuencia con otros eventos en su vida, completándose una biografía clara sobre la transición. Uno de los temas de mayor debate en las transiciones educación-trabajo radica en la hipótesis de que existe un “intercambio” que se produce entre la asistencia a la escuela y la actividad laboral. Es frecuente afirmar que serían dos estados incompatibles. Una

jornada de trabajo extensa y el cansancio subsiguiente obstaculizan el estudio, llevan al ausentismo y a la generación de fracasos en las evaluaciones, desmotivación y finalmente abandono. Ahora bien, no todos los jóvenes ingresan al trabajo en la misma fecha, una parte importante incluso no ingresan hasta pasados los 20 años, ni todos los que ingresan enfrentan las mismas dificultades en el estudio. El análisis agregado de estas biografías permite construir trayectorias académicas y laborales identificando regularidades en la ocurrencia de algunos eventos (o también incompatibilidades) y modelando las secuencias temporales en que para diferentes grupos de jóvenes ocurren los eventos de la transición.

En tercer lugar, este proyecto PISA-L tiene la singularidad de que, por diseño, vincula las trayectorias con las organizaciones escolares a las que asistían en 2003 y a todas las posteriores. Nuestros datos permiten no sólo desagregarlas según el sector institucional de origen (o los cambios ocurridos) sino también identificar la escuela<sup>3</sup> a la que asistieron. Esta información es fundamental para discutir la hipótesis que sostiene que la escuela es uno de los instrumentos privilegiados de que dispone el Estado para ampliar las oportunidades de los jóvenes y reducir la reproducción intergeneracional de las desigualdades.

## 2. Antecedentes

### 2.A. Estudios longitudinales sobre transición y los proyectos PISA-L

Resulta informativo reseñar algunos antecedentes que fueron de particular importancia para el desarrollo del proyecto. Destacaremos los estudios longitudinales basados en paneles conocidos como PISA-L que se implementaron en cuatro países (Australia, Canadá, Dinamarca y Suiza). Mencionamos además los tres estudios longitudinales ejemplares llevados adelante en Estados Unidos y dos proyectos europeos comparativos: CATEWAY y GLOBALIFE.

Entre los años 2001 y 2003 el PISA Governing Bureau (PGB), comité que reúne a las más altas autoridades nacionales designadas por los países para tomar las decisiones estratégicas en el Programme for International Student Assessment (PISA), estudió la factibilidad de implementar una encuesta longitudinal sobre temas de transición escuela-trabajo como opción internacional para el Ciclo 2003<sup>4</sup>. Esta propuesta, designada como PISA-L, deseaba testear internacionalmente si las competencias cognitivas desarrolladas por los estudiantes al cabo de la enseñanza obligatoria tenían una incidencia

---

3 El término escuela lo utilizamos para referirnos a genéricamente a toda organización escolar, cualquiera sea su tipo: desde las escuelas primarias o las escuelas técnicas, hasta las facultades en el nivel superior, pasando por los liceos.

4 Durante el año 2001 hubo 18 países inicialmente interesados en desarrollar un PISA-L: Australia, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Italia, Luxemburgo, México, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y Turquía.

específica, propia y crucial sobre las trayectorias posescolares (integración al mercado de trabajo, a la vida ciudadana y a la educación superior).

El proyecto original PISA-L no se transformó en una opción internacional de la OEDC-PISA y fue abandonado para los Ciclos siguientes (2006 y 2009 –actualmente en curso–). Básicamente, la mayor restricción se encontró en la disparidad de marcos legales existentes en la OEDC relativos a los derechos de privacidad sobre la información personal (*habeas data*). Esto obstaculizó la elaboración de un procedimiento estándar de vínculo entre la base de datos de PISA con bases de datos administrativas de la educación y del seguro social. Sólo cuatro países han implementado con éxito un estudio longitudinal basado en el seguimiento de la muestra nacional de PISA. Se trata del Youth in Transition Survey (YITS) de Canadá, vinculado con PISA 2000; el Transition from Education to Employment Survey (TREE) de Suiza, ligado a PISA 2000; el estudio PISA-L de Dinamarca, también con el ciclo 2000, y el Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY), vinculado a PISA 2003.

En 1995 el Australian Council for Educational Research (ACER) puso en marcha el primer estudio longitudinal del programa Longitudinal Survey of Australian Youth (LSAY 95). En 1998 inició el segundo estudio (LSAY 98) y en 2003 puso en marcha el tercero (LSAY 03) basado en el Ciclo 2003 de PISA, éste diseñado conjuntamente con Australian Government Department of Education, Science and Training. El LSAY 03 se focalizó en las experiencias educativas y laborales de los jóvenes a partir de los 15 años, haciendo un seguimiento anual telefónico. La muestra panel del LSAY 03 partió de los 12.551 jóvenes participantes. El primer seguimiento a finales del mismo año 2003, logró respuestas válidas de 10.370 de los 11.619 participantes ubicados (82,6%). En el segundo seguimiento, 2004, se obtuvieron 9.378 encuestas completas (74,7%). Con base en los tres paneles LSAY se han producido más de 40 informes de investigación, abarcando diferentes aspectos relacionados con la trayectoria académica, el ingreso al mercado de trabajo, las opciones poseducación media, las relaciones entre la educación profesional y el ingreso, etc.

Entre los hallazgos de mayor interés para este proyecto se encuentra la diferenciación entre las orientaciones curriculares observada el último año de Educación Media y su relación con las competencias a los 15 años; la segmentación entre la educación universitaria y la educación vocacional a nivel superior; y las fuertes diferencias en las condiciones de ingreso al mercado de trabajo observadas según las orientaciones elegidas en el último año de educación media<sup>5</sup>.

En Canadá el PISA-L nace en el contexto de un programa de estudios longitudinales. Se denomina Youth In Transition Survey (YITS). The Human Research & Development Center (HRDC) y Statistics Canada implementaron dos estudios: uno sobre una muestra de estudiantes de 18 a 20 años y un segundo estudio sobre la muestra nacional

5 Una síntesis puede consultarse en el amplio informe de Thomson (2005).

seleccionada para el Ciclo 2000 de PISA (este último estrictamente un PISA-L). Conformaron un completo estudio longitudinal sobre juventud y transición al mundo adulto que les permitió comparar dos cohortes separadas un quinquenio (un tiempo prudencial para evaluar impactos de política educativa en la enseñanza media). La pregunta que dio origen al estudio PISA-L fue en qué medida la competencia lectora tenía un impacto en completar la educación secundaria y en la participación en educación possecundaria y, más en concreto, en el tipo de programas a los que tenían oportunidad de acceder. Participaron originalmente los 29.330 estudiantes de PISA 2000, los que para el primer seguimiento de 2002 respondieron en 90,5% y el segundo seguimiento (2004) llegaron a 84,4%. El YITS ha publicado más de una decena de informes focalizados en particular en la transición a la educación superior y el ingreso al mercado de trabajo, analizando diferencias entre provincias, el impacto de las zonas rurales, las diferencias de género y clase social<sup>6</sup>. Entre los resultados descriptivos más notables a resaltar para nuestro trabajo se encuentra la fuerte diferenciación entre el puntaje en lectura de PISA 2000 de quienes avanzaron en la educación terciaria y de quienes dejaron la educación secundaria, diferencia que superó los 100 puntos, un desvío estándar de la prueba en un país que tuvo resultados destacados y homogéneos (Knighton & Brussière, 2006).

El Proyecto PISA-L de Dinamarca es desarrollado por el Instituto Danés de Investigación sobre el Gobierno (AKF), el SFI (Instituto Nacional de Dinamarca para la investigación social), la Universidad de Aalborg y la DPU (Universidad Dinamarquesa de Educación). Tuvo como base el primer ciclo de PISA en el año 2000 incorporando a la totalidad de los 4.451 estudiantes evaluados nacidos entre 1983 y 1984. El objetivo fue crear una sólida base para investigar la transición de la juventud a la adultez focalizando cómo los orígenes sociales y la experiencia en la escuela –incluidos las competencias, los valores y las actitudes adquiridas– influyen en sus elecciones educativas, sus posiciones y sus experiencias en el mercado de trabajo. Los tópicos principales abordados son: antecedentes sociofamiliares, etnia, elecciones educativas, trayectorias educativas, experiencias laborales, intereses culturales, redes sociales y expectativas. La información referida a eventos educativos y empleo se obtuvo a través de la vinculación de la base de PISA con la base del seguro social danés. Las opiniones fueron recabadas a través de la aplicación de una encuesta a los jóvenes cuatro años más tarde (en 2004)<sup>7</sup>.

Suiza implementó conjuntamente con el ciclo 2000 de PISA el Transition from Education to Employment Survey (TREE) a cargo del Swiss Natural Science Foundation y de la Universidad de Basilea. El TREE es censal pero sólo de la muestra nacional de PISA 2000 que evaluó a todos los estudiantes que cursaban en escuelas públicas (salvo en los cantones italianos) y que no rechazaron expresamente participar en TREE. Entre los sucesivos seguimientos anuales desde 2001 a 2008, respondió 63% de la muestra ini-

6 Pueden consultarse las publicaciones en [http://www.PISA.gc.ca/publications\\_e.shtml](http://www.PISA.gc.ca/publications_e.shtml)

7 Mayor información en [http://www.akf.dk/PISA\\_longitudinal\\_en/](http://www.akf.dk/PISA_longitudinal_en/)

cial. Se recolectó información sobre las opciones educacionales y ocupacionales de los jóvenes, así como de sus logros y cambios (Bertschy, Cattaneo & Wolter, 2008: 7). Desde 2000 se han publicado 16 reportes y una serie de boletines informativos anuales para los jóvenes participantes de la muestra<sup>8</sup>. El tema más relevante en que se concentró el TREE fue la transición al mercado de trabajo en Suiza y su relación con las inequidades halladas en el sistema educativo suizo (tanto en términos de clase social como de diferencias regionales).

Estados Unidos ha acumulado desde 1982 una importante experiencia en esta materia, articulando encuestas sobre trayectorias a sus evaluaciones de aprendizaje realizadas en la Educación Media Superior. Todos ellos han sido desarrollados por el National Center for Educational Statistics (NCES). El primero y más connotado fue el High School & Beyond, HS&B (1982-1988) que instauró la modalidad de evaluar un panel de estudiantes en 8<sup>o</sup>, 10<sup>o</sup> y 12<sup>o</sup> grados, así como también de diseñar cuestionarios a quienes habían abandonado la educación y luego también hacer un seguimiento a los jóvenes en sus distintas trayectorias de educación superior. Siguió luego el National Educational Longitudinal Study (NELS, 1988-1994), el Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K:1998) y el actual Educational Longitudinal Study (ELS, 2002).

Fuera de Estados Unidos esta tradición de investigaciones longitudinales basadas en evaluaciones de aprendizaje no está desarrollada. Sin embargo, es importante destacar que en la presente década se han desarrollado al menos dos extensos proyectos comparativos, fundamentalmente europeos, que abordan distintos aspectos de la transición al mundo adulto. El proyecto CATEWAY, cuya sigla significa análisis comparativo de las transiciones de la educación al trabajo en Europa, ha sido llevado adelante por un grupo de investigación de la Universidad de Mannheim, Alemania, entre los años 2000 y 2005<sup>9</sup>. El proyecto GLOBALIFE, "Life Course in the Globalization Process", fue dirigido por Hans Blossfeld con asiento en la Universidad de Bamberg y tuvo por objetivo general estudiar las implicancias de la globalización para el curso de vida de los individuos en 13 sociedades industrializadas occidentales. Se concentró en cuatro grandes temas: i) la transición al mundo adulto; ii) la movilidad ocupacional y las carreras de los hombres de edad media; iii) las carreras ocupacionales de las mujeres y el vínculo entre trabajo y familia; y iv) la finalización de la carrera ocupacional y el retiro (Blossfeld et al, 2006)<sup>10</sup>.

En su conjunto, estos estudios nos legaron cuatro temas importantes que habremos de retomar aquí. En primer lugar, las competencias cognitivas desarrolladas hasta los 15 años tienen una incidencia fuerte tanto en el acceso como en el tiempo que demanda la acreditación de la Educación Media Superior (EMS) como en el acceso a la educación

---

8 Publicaciones disponibles en <http://tree.unibas.ch/en/results/publications/>

9 Véase <http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/catewe/>

10 Véase <http://oldsite.sozilogie-blossfeld.de/globalife/index.html>

superior y el momento de ingreso al mercado de trabajo. En segundo lugar, la diversificación de trayectorias educativas observadas en la Educación Media Superior y Superior, tanto en orientaciones como en temporalidades. En tercer lugar, todos los estudios identifican que los varones tienden a abandonar sus estudios sin concluirlos en mayor proporción que las mujeres y además los dejan antes. En cuarto lugar, los estudios 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.

### 2.B. *Los estudios en Uruguay sobre trayectorias en la educación media*

En el Uruguay, existe un reducido aunque interesante conjunto de antecedentes en materia de estudios sobre trayectorias. Hasta donde se tiene conocimiento, cinco son los estudios que se han hecho hasta el presente, incluyendo uno en curso en el presente año (2009). Brevemente los resumimos a continuación.

En el marco de la implementación de la Reforma Educativa (1996-1999) en el nivel de Educación Inicial impulsada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en 1998 se contrató e implementó una evaluación del impacto que había tenido la preescolarización sobre la repetición en el Primar grado de Educación Primaria Pública. Susana Mara y equipo (Mara, 2000) adoptaron un diseño cuasi experimental con una medición ex-ante (al comienzo del año escolar) y tres mediciones ex-post (dos durante el mismo año escolar y otra dos años más tarde cuando la cohorte estaba en primer grado). Las medidas consistieron en pruebas para el área de Lectura y de Matemática. Se basaron en una muestra intencional representativa teóricamente de los contextos más desfavorables de Montevideo, las capitales del interior y de la frontera con Brasil. Hubo un grupo experimental y dos de control. El primero incluyó niños escolarizados a los 4 años. El primer grupo de control incluía niños preescolarizados desde el nivel 5 años. En la primera fase del estudio se analizaron los aprendizajes de estos dos primeros grupos (año 1998) cuando todos los niños cursaban el nivel 5 años de Educación Inicial. El segundo grupo de control se añadió para la última medición e incluyó estudiantes que ingresaron directamente al primer grado de Primaria sin haber cursado Educación Inicial. La selección además se completó con la incorporación de una variable de estratificación denominada "riesgo", que clasificaba a los niños en dos grandes categorías: una con los niños cuyas madres tenían hasta Primaria completa y vivían en viviendas hacinadas, y otra con aquellos que carecían de al menos uno de los dos atributos.

Moreira, Patrón & Tansini (2007) estudiaron las trayectorias en la Educación Primaria Pública de la ciudad de Montevideo entre 1999 y 2006. El diseño de la muestra fue estratificado según contexto socioeconómico de la escuela, bietápico con probabilidades proporcionales al tamaño (PPT). Inicialmente el tamaño de la muestra fue de 950 niños y fueron encuestados en 1999 cuando asistían al primer grado. En el año 2006 se

los volvió a localizar, hallándose información administrativa sobre los desempeños de 856 de ellos (90,1%). En los meses de octubre y noviembre de 2006 también se volvió a aplicar una encuesta socioeconómica a los hogares de esos niños, encontrándose a 732 de ellos (77,1%). Si bien el nivel de análisis y la región geográfica abordados es distinto al que nosotros estudiamos, algunos de sus hallazgos nos serán de utilidad. Más abajo discutimos en particular la plausibilidad de un supuesto que empleamos para hacer las estimaciones sobre trayectorias, contrastándolo con sus inferencias sobre la “deserción” en Primaria.

La Dirección de Investigación, Evaluación y Estadísticas (DIEE) de la ANEP está completando, a fines de este año 2009, un estudio de seguimiento a los estudiantes que fueron evaluados en 2006 en cuarto año de Primaria por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO) en su Segundo Estudio Regional (UNESCO-SERCE, 2008). El estudio comprende una encuesta y una nueva evaluación de aprendizajes que se realizará conjuntamente con la muestra nacional extraída para evaluar sextos años de Primaria.

Con base en los registros administrativos de la generación de estudiantes inscriptos en peimer año del Ciclo Básico en 1996, la ANEP realizó un estudio de seguimiento por los primeros tres años. Sin embargo, al no incluir un cuarto año no le permitió observar cuánto tiempo más demoraban los estudiantes que reprobaban Tercero en completar el Ciclo Básico. La serie de datos agregados permitió por primera vez cuantificar la magnitud que tenía el fenómeno de la salida definitiva del sistema educativo formal en el Uruguay: 28,5%. Identificó que la experiencia de repetir el primer año era un “parte aguas” en las trayectorias que duplicaba o triplicaba la salida definitiva. Discriminados por contexto sociocultural en los liceos, informó que la tasa para los liceos de contexto muy desfavorable era casi dos veces la tasa observada en los liceos de contexto favorable (ANEP, 1999). El estudio se replicó con la misma metodología para la generación ingresada en el año 2000, pero los indicadores no mostraron inercia sino agravamiento: la tasa se mantuvo en 28,6% y la relación entre las tasas de los contextos polares aumentó a casi tres veces.

En el año 2001 la ANEP contrató al Instituto Nacional de Estadística (INE) para aplicar una encuesta retrospectiva asociada a la Encuesta Continua de Hogares (ECH), con un total de 14.317 personas, cubriendo todas las edades y residentes en Montevideo y en el Interior Urbano. Con esta base luego Furtado (2003) realizó un estudio para la ANEP sobre “deserción” aplicando técnicas de análisis de sobrevivencia, pero a una submuestra de quienes tenían entre 12 y 29 años de edad. Entre los hallazgos más pertinentes para nuestro proyecto conviene citar: a) las mujeres tienen mayores probabilidades que los varones de continuar en el sistema educativo para todas las edades comparadas a partir de la finalización de la Primaria y la máxima diferencia se observa alrededor del tercer año de educación superior; b) existen muy fuertes diferencias entre la supervivencia en la educación según el nivel educativo máximo alcanzado en el ho-

gar, debidas en particular a las bajas chances de los jóvenes originarios de hogares con máximo de Primaria luego de finalizada la Primaria; c) quienes asistieron a la educación privada en la Enseñanza Media muestran mayor permanencia en el sistema educativo; d) la reprobación de un año en cualquier nivel (Primaria, CB o BD) incrementa fuertemente el abandono; y e) el ingreso al mercado de trabajo aumenta las chances de salir de la escuela, pero sólo si éstas se producen durante la Primaria o en el CB, pero no tiene efecto durante el BD.

Los estudios publicados en Uruguay permiten ratificar para el país el cuarto hallazgo resumido en el apartado anterior. La herencia económica y cultural se ha identificado como un fuerte determinante tanto en la transición de Educación Inicial a Primaria como en la trayectoria por los seis años de Primaria y en la sobrevivencia durante la Educación Media. Adicionalmente, se ha observado que la segmentación de las trayectorias entre clases sociales tiene un factor adicional, debido a la segmentación del espacio urbano, dando lugar a poblaciones estudiantiles homogéneas dentro de cada escuela, lo que en el país ha sido conceptualizado y analizado como el “peso de los contextos socioculturales”. A nivel de la educación media, además, es claro que los grandes eventos que deben ser estudiados y “temporalizados” siguen siendo la acreditación del CB, el ingreso y egreso de los Bachilleratos y el acceso a la Educación Superior. Finalmente, muestra que en la agenda de las transiciones para el Uruguay un tema ineludible es el abandono y salida definitiva del sistema, que en este libro trabajamos bajo el concepto de “desafiliación”.

## 2.C. *El ingreso al mercado de trabajo en el Uruguay*

Puede decirse que no existen muchas referencias sobre la iniciación misma de los jóvenes en el trabajo a nivel de grandes encuestas, porque ello no se pregunta regularmente en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) levantada desde 1986 por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). No obstante, de los siguientes cuatro estudios específicos y comparativos surgió poderosa evidencia que sostiene nuestros objetivos. Esos trabajos son: “Los jóvenes del Uruguay: Esos desconocidos.” (Rama & Filgueira, 1991), que analizó la Encuesta Nacional de Juventud de 1989-90; “Los jóvenes y el trabajo en Uruguay: la búsqueda y la inserción.” (Diez de Medina, 1992) que analizó características del empleo y desempleo juvenil en las ECH de los años 80; “El desarrollo Humano en Uruguay 2001” (varios autores), que analizó la evolución general del empleo y el desempleo, y en especial a los jóvenes en los años 90, y una serie de artículos y libros de análisis de la movilidad social en tres ciudades uruguayas (Boado, 2002, 2003, 2008), que replicó los trabajos clásicos de movilidad en base a las experiencias laborales desde las historias de vida de los entrevistados, según cada clase social de origen.

Rama & Filgueira (1991), que analizaron en profundidad algunos módulos de la Encuesta Nacional de Juventud relevada en todo el país urbano entre 1989-90, rea-



lizaron un detallado examen de la secuencia de incorporación al mercado de trabajo. Los autores destacaron ocho aspectos sobre el empleo juvenil que eran de peculiar importancia para las cohortes de nacidos entre 1960 y 1974. Los nacidos hasta 1964 ingresaron al mercado de trabajo con un promedio de edad más bajo que las generaciones siguientes, con lo cual tuvieron desigual chance de educarse porque habrían estado expuestos a circunstancias históricas peculiares, que gravitaron más que una moda o un comportamiento imitativo masivo. Los hombres se incorporaron al mercado de trabajo más temprano que las mujeres en todas las generaciones; y, como contrapartida, abandonaron más temprano que las mujeres la educación. Este hallazgo es consistente con lo que se informa en los países desarrollados donde hay estudios longitudinales. En tercer lugar, los nacidos desde 1965 en adelante exhibieron más años de educación que los nacidos antes y, en esa cohorte, las mujeres tuvieron mayor promedio que los hombres. Hallaron que en el paso del tiempo se consolidaba una proporción creciente de jóvenes entre los 18 y 24 años que trabajaban y estudiaban, por lo que una y otra cosa no tenían, como en otros países de la región, un carácter mutuamente excluyente. En quinto lugar, los autores reportan que los jóvenes preferían métodos búsqueda y acceso a los empleos, que llamaron “particularistas” frente a métodos “universalistas” o “impersonales”. En sexto lugar, esta preferencia estaba relacionada con el nivel educativo: cuánto menos educación más primaron los métodos particularistas y, cuánto más educación, lo inverso. Séptimo, estimaron la movilidad educativa como un indicador de movilidad social, a partir de la educación del entrevistado en relación a la de la madre, hallando importantes chances de movilidad. En octavo lugar, concluyeron con que se advertían importantes espacios de movilidad y espacios de reproducción de la estructura de desigualdad social existente.

Por su parte Diez de Medina (1992), hizo un estudio de series temporales de la Población Económicamente Activa (PEA) de 15 a 29 años de Montevideo y el Interior urbano levantadas por la ECH. Su objetivo fue explorar el empleo y el desempleo juveniles y sus características. Para algunos años de la ECH, Diez de Medina estimó los rendimientos personales para los jóvenes de 15 a 29 años de la PEA ocupada, en función de los factores clásicos de Mincer como la educación, la experiencia laboral, el género, y agregó el ingreso del jefe de hogar del joven. Sus resultados señalaron, junto al papel de los factores clásicos del capital humano en la determinación de los rendimientos personales, el efecto del origen socioeconómico del joven. Y lo denominó efecto nepotismo, ya que era significativo y positivo. Así, junto a los factores que típicamente destacaban los atributos individuales, existían otros que señalaban contextos y atributos colectivos, y que introducían diferencias irreducibles a los meros desempeños individuales. Diez de Medina se limitó en su interpretación a señalar la incidencia del origen social sobre el ingreso de los jóvenes que vivían en el hogar de sus padres, y a destacar el carácter nepotista, antiindividual, y antimercado del origen social.

El Informe sobre Desarrollo Humano en Uruguay 2001 (Vaillant et al, 2002) contextualizó las transformaciones del empleo de los años 90 en el proceso económico

reciente. En especial el IDH en esa ocasión destacó, a 10 años de Rama y Filgueira, un agravamiento de la situación de los jóvenes porque: a) se retrasó la escolarización a nivel superior, se acentuaron los niveles de abandono del sistema educativo secundario y, junto a ello, se acentuaron las tasas de desempleo por nivel de calificación (definida a partir de años de estudio) para el conjunto de la PEA urbana, como parte de un proceso económico en el cual las transformaciones del país distribuyeron inequitativamente los costos del ajuste estructural; b) se procesaron cambios en el mercado de trabajo que premiaron la alta calificación y castigaron la baja calificación, por cuanto se percibió que el rezago de las generaciones en formarse, o en mantenerse, en el proceso formativo secundario y superior, sólo conllevaría a un empeoramiento de su situación en el futuro. La situación de quienes estaban por debajo de la media de años de escolarización comenzó a volverse particularmente precaria en todo sentido, desde la remuneración hasta de calidad de empleo.

Bucheli & Casacuberta (2001) realizaron análisis de rendimientos de capital humano de la década pasada en la PEA urbana nacional, y confirmaron el particular peso de las primas salariales de los grupos de mayor educación frente a los de nivel educativo medio y de nivel bajo.

Los estudios de Boado sobre la movilidad social de la PEA de las ciudades de Montevideo, Maldonado y Salto focalizaron en la inserción inicial y la movilidad social inicial. Tres fueron los aspectos más destacados: a) cuánto se heredaba del origen social y cuánto no en la inserción inicial; b) a qué edad y a causa de cuáles determinantes se había adquirido esa ocupación inicial; y c) por cuáles mecanismos se accedió al empleo en que se tuvo esa ocupación. Sobre la movilidad social observada en las tres ciudades en la fase origen de la primera ocupación, primero se advirtió el predominio de movilidad descendente; en segundo lugar se situó la inmovilidad o herencia; y en tercer lugar la movilidad ascendente<sup>11</sup> (Boado: 2002, 2003, 2008). En particular esto fue más notorio en la PEA de Montevideo y Salto, con mayor nivel de retención de orígenes, que la de Maldonado; por lo que la desigualdad subyacente en los respectivos contextos geográficos de origen fue elocuente. Con respecto al género se comprobó, desiguales tendencias brutas de movilidad entre hombres y mujeres. El secreto de la herencia empieza desde temprano, y por ello para las mujeres ha sido más difícil heredar cualquier posición socioocupacional, en particular las posiciones que suponen algún capital de cuantía o destrezas muy específicas. No obstante ello sostenga modelos de movilidad y herencia diferentes, no siempre las mujeres ingresan a los empleos en los peores ni-

---

11 En Montevideo, sobre el total de casos, las posiciones heredadas representaron 32%, y las móviles 68%. La mayoría de las móviles fueron indicativas de movilidad descendente en 36,2%, y en 31,8% de movilidad ascendente. En Maldonado, en esta fase inicial, las posiciones heredadas representaron 35%, y las móviles 65% del total. Nuevamente la mayoría de las posiciones móviles fueron indicativas de movilidad descendente en 38,2%, y sólo 27% de movilidad ascendente. En Salto, por su parte, las posiciones heredadas ascendieron a 36% del total, y las móviles a 64%; las descendentes fueron 39% y las ascendentes 25%. (Boado, 2008).

veles ocupacionales, por ejemplo, es claro su rezago en los empleos calificados de tipo manual. Los hombres tienen tendencias de movilidad menos extremas, aunque no por ello menos exitosas.

Con base en los trabajos de Granovetter de Lin sobre el capital social, y en los antecedentes nacionales (Filardo, 1999; Rama y Filgueira 1991), Boado examinó los mecanismos de acceso al primer empleo e identificó que en todas las generaciones de todas las ciudades se recurrió mayoritariamente a mecanismos relacionales en el acceso al empleo inicial. El esquema relacional de Granovetter indicó una ligera asociación del sexo con los mecanismos sólo para la ciudad de Salto. Por último, no se percibió especial relación, salvo en Salto, entre los mecanismos de acceso al primer empleo y la clase social. Este resultado no discrepó con los de Filardo o Rama y Filgueira, al confirmar que el papel del capital social es muy amplio y repartido socialmente en el empleo inicial.

### 3. Marco teórico de referencia

Desde el punto de vista más general, nuestro estudio aborda cuatro temas centrales en la sociología: i) la institucionalización de los eventos y trayectorias educativo-laborales en la transición al mundo adulto; ii) las trayectorias como proceso de reproducción de la desigualdad social; iii) los inicios de la movilidad social; y iv) el efecto de las escuelas, las competencias desarrolladas hasta los 15 años y las oportunidades de bienestar social.

#### 3.A. *La institucionalización de los eventos y trayectorias educativo-laborales*

El evento es un acontecimiento puntual que cambia la vida de las personas, que puede producirse tanto en forma voluntaria como involuntaria. En los estudios sobre transición son objeto de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social. En la investigación educativa los eventos de mayor interés son aquellos que definen un resultado final con la Educación Media y por esta razón tiene un carácter “crítico” con respecto a los cursos de vida subsiguientes: la “deserción”, la acreditación, el rezago y el tránsito a la Educación Superior.

En Uruguay, desde los años noventa, la “deserción” es el más importante problema que las autoridades reconocen en la Educación Media (ENIA, 2008). Sin perjuicio de que aceptamos en principio esta priorización<sup>12</sup>, proponemos reconceptualizar el fenómeno como desafiliación educativa, retomando algunas de las preocupaciones de Robert Castel (2000). Tal como desarrollamos en el capítulo respectivo, con el concepto de desafiliación deseamos resaltar dos ideas: i) hay una decisión del joven con respecto

---

12 Aunque existen serios elementos para discutirla; cfr. Fernández & Bentancur (2008).

a la educación; ii) tener un título de la Enseñanza Media Superior es hoy en día una condición mínima para lograr una integración formal en el mercado de trabajo y una plena participación en la vida social<sup>13</sup>.

En los estudios laborales sobre la transición, el primer empleo ocupa un lugar importante debido a que constituye el signo más claro del ingreso al mercado de trabajo (Ryan, 2001). Sin embargo, no necesariamente el primer empleo cronológico resulta en una integración estable al trabajo; se suele discutir que en estas edades las fronteras entre la actividad y la inactividad laboral son difusas. Se sostiene que el retraso en la salida del hogar paterno y la primera unión de tipo conyugal hacen disminuir también la necesidad de ingresos propios regulares; en la clase media los padres pueden financiar el consumo adolescente y juvenil y los gastos excepcionales se pueden financiar eventualmente a través de empleos ocasionales. Los jóvenes transitan fluidamente de la inactividad a la actividad y viceversa. Se supone es que el joven ingresa directamente al trabajo sin registrar un período previo de “desocupación”. La falta de experiencia laboral propia de la edad y la reducida calificación contribuyen a que los empleadores prefieran períodos de contratación cortos, de prueba, en particular antes de los 19/20 años que es el tiempo en que observamos nuestro panel. La calidad de los empleos ofrecidos suele ser pobre, tanto en términos de horarios como de condiciones de trabajo. En otras ocasiones, el empleo es directamente informal, lo que motiva a una búsqueda de mejores oportunidades por parte de los jóvenes, entre ellas una mejor conciliación entre estudio y trabajo (Ryan, 2001). Guiados por esta bibliografía, definimos el ingreso al mercado mediante dos eventos: el primer empleo significativo, con una duración mayor de dos meses, y la búsqueda del primer empleo. Y sobre estos eventos examinamos tipo de ocupación, calidad y acceso y la forma de búsqueda de aquellos que lo hacían por primera vez.

Ahora bien, un estudio longitudinal permite trasladar el interés analítico desde un evento a la trayectoria y de esa forma hacer observable la heterogeneidad social entre los jóvenes en un sentido más refinado y completo. Nuestro interés no se restringe a caracterizar ocurrencia y calendarios de eventos, sino ver cómo se combinan en trayectorias socialmente diferenciadas. En este marco es posible adoptar distintos conceptos de trayectoria académica de acuerdo al énfasis que se ponga en la temporalidad y en el tipo de eventos de interés. En esta primera instancia, definiremos la trayectoria en forma retrospectiva como el logro educativo final verificado hasta el año de la encuesta (2007) y con base a una definición curricular-administrativa: acceso, rezago, desafiliación y egreso en los niveles Medio y Superior. Con este criterio se puede conformar una tipología ocho trayectorias logradas y ordenadas curricularmente hasta los 20 años con base de dos cruces. Por un lado, los resultados: i) inscripciones en un nuevo nivel o programa; ii) acreditaciones de nivel, y iii) la desafiliación. Por otro, los niveles: i) Ciclo Básico (más de un tercio de los alumnos no lo habían concluido en 2003); ii) Ba-

---

13 Véase también más ampliamente Fernández, Cardozo & Boado (2009).

chillerato (diversificado o tecnológico); y iii) educación superior de universitarios y no universitarios<sup>14</sup>.

También pueden conceptuarse trayectorias identificando un número menor de logros o resultados a los que se ha llegado. Tal sería por ejemplo un análisis que focalizara en los estudiantes desafiados, graduados o rezagados en la Educación Media Superior. Para este enfoque, el tiempo ingresa como factor explicativo de la trayectoria lograda y puede ser definido como tiempo de permanencia ("exposición al riesgo") en un nivel del sistema educativo o como edad (temporalidad social en la que ocurre el evento).

Ahora bien, teniendo presentes los hallazgos reseñados sobre la heterogeneidad social de las trayectorias, el paso siguiente consiste en discutir los efectos de las instituciones sociales de un país sobre el curso de vida de los jóvenes originalmente propuesto por la teoría de los cursos de vida (Neugarten, Moore & Lowe, 1965; Hogan & Astone, 1986; Elder, 1998). El supuesto general que está presente en la bibliografía, y que compartimos, establece que tres de los procesos de modernización del siglo XX, la urbanización, la escolarización obligatoria universal y la regulación legal del mercado de trabajo (acceso, remuneración y retiro) han contribuido a reducir, dentro de cada país aunque con especificidades nacionales, la varianza en la ocurrencia, en los tiempos y en las proporciones en que se verifican ciertos eventos de la trayectoria educativa y de la transición escuela-trabajo. En la sociodemografía, esta teoría se ha denominado "modelo normativo" de cambio de roles y supone que la trayectoria típica de los jóvenes en los países industrializados está institucionalizada a través de comportamientos socialmente esperados según la edad. Esto se traduce en una secuencia de cinco eventos críticos: i) la salida de la escuela; ii) el ingreso al mercado de trabajo; iii) la salida de la casa paterna; iv) la primera unión conyugal, y v) el nacimiento del primer hijo. Es decir, si bien cabría esperar heterogeneidad social, la teoría normativa supone por tanto que las trayectorias de los jóvenes tienen reducida estandarización por estar altamente institucionalizadas desde la educación y desde el trabajo (Hogan & Astone, 1986).

Sin embargo, la discusión contemporánea considera útil distinguir entre ambos conceptos. En MacMillan (2005: 32-33) se indica que con institucionalización se hace referencia a los: "procesos por los cuales las reglas legales u organizacionales definen la organizacional social y temporal de las vidas humanas". En consecuencia, la institucionalización hará referencia al pretensión de regulación que tienen las normas de carrera educativa sobre la vida personal de las normas legales. El segundo término, la estandarización, es definido también en MacMillan (2005: 32-33) como "los procesos por los cuales estados específicos o eventos y la secuencia en los que ocurren, devienen más universales para una población o su temporalidad deviene más uniforme".

---

14 En el capítulo siguiente utilizamos este concepto para describir la trayectoria lograda hasta 2007.

Ahora bien, al conceptualizar la estandarización con relación a una distribución empírica<sup>15</sup> y de establecer sólo un vínculo difuso con la idea de institucionalización, se hace posible estudiar las trayectorias sobre otras hipótesis, incluso para interpretar diferencias intranacionales.

Es razonable hablar de cursos de vida estandarizados, aunque desinstitucionalizados, desde una perspectiva educativa, tanto como cursos de vida desestandarizados pero institucionalizados desde un punto de vista laboral. Y también permite hablar de cursos de vida estandarizados aun cuando las instituciones no tengan una pretensión vinculante absoluta; es decir, en una edad para la que no hay normas que pretendan fijar roles y metas; tal es el caso de la Educación Superior.

### 3.B. *Las trayectorias como procesos de reproducción de la desigualdad*

Levantamos como una de las hipótesis más generales del estudio que las trayectorias entre los 15 y los 20 años de los jóvenes están socialmente estratificadas, es decir, que la clase social del hogar de origen condicionará cuánto ha permanecido en la educación, qué habrá acreditado y en cuánto tiempo lo habrá hecho; así como su ingreso (o no) al mercado de trabajo y el momento en que lo ha hecho. Otros dos ejes de la desigualdad, que son el género y el territorio, son incorporados en nuestro análisis, aunque no reciben igual relevancia en este primer informe.

Desarrollada más extensamente esta tesis tiene dos implicancias principales; la primera nos ubica en un debate sociológico, que lleva unos veinte años, sobre cómo se producirían en el ciclo de vida los efectos de la clase social de origen. Primero Boudon (1983) y luego Breen & Goldthorpe (1997) sostuvieron que en los años de la infancia (coincidentes con la Educación Primaria) la clase social incidiría a través de sus componentes materiales más duros (ingresos y capital cultural), conformando lo que llamaron primera estratificación. En la adolescencia, estos autores propusieron que el efecto material de la clase se debilitaba y en su lugar la estratificación se produciría a través de las expectativas de movilidad social que los adolescentes se formaban. En cambio, la tradición reproductivista que se funda principalmente en Bourdieu (1986, 2000), no contempla la idea de movilidad y propone un proceso más mecanicista de origen-destino social. La diferencia filosófica más importante entre ambos enfoques radica en los “grados de libertad” que se le concede al adolescente frente a cada “punto de bifurcación” en que debe decidir seguir en la educación, salirse, entrar a trabajar o no hacer nada.

La segunda implicancia de la tesis radica en cuestionar las políticas que hasta ahora han priorizado la educación obligatoria, basándonos en hallazgos y carencias de

---

15 Específicamente siguiendo el modelo teórico de una variable Bernoulli.

la investigación educativa. Uruguay tiene educación obligatoria<sup>16</sup> que se ha universalizado democratizándose, al menos hasta el acceso al séptimo grado. Sin embargo, las evaluaciones de aprendizaje muestran una desigualdad elevada, persistente, aunque con una leve declinación entre 1999 y 2002 (Fernández, 2007a). Dado que no hay una acumulación de resultados comparables para la Educación Media Superior (EMS), se ha hecho plausible la tesis de que ciertos problemas de desigualdad de aprendizajes o de abandono no son tan importantes como lo son en la educación obligatoria. Los análisis que aquí presentaremos muestran lo contrario y resaltan la magnitud y gravedad que tiene la reproducción de la desigualdad social en el tiempo de la EMS.

El principal factor de desigualdad de oportunidades que analizamos aquí es la clase social. En general, para conceptualizar y medir clases sociales en la sociología han sido tres los enfoques de mayor recibo: la teoría de la reproducción de Bourdieu (con su énfasis en el papel del capital cultural), la teoría del prestigio ocupacional de Ganzeboom & Treiman (basada en la contribución indirecta de la escolaridad sobre el ingreso); y la teoría de las clases de Erikson, Goldthorpe & Portocarero (fundamentada en la posición de mercado, la calificación y el control del propio trabajo). Las tres teorías son alternativas pero no contradictorias y, desde el punto de vista de su medición, tienen en común la necesidad de registrar con detalle el tipo y categoría de la ocupación de los adultos del hogar para identificar la de mayor jerarquía en la estructura social. Esto se hace preguntando en forma abierta la ocupación y luego codificándola según la Clasificación Internacional Estandarizada de Ocupaciones de la Oficina Internacional del Trabajo (en inglés se conoce como escala ISCO-88)<sup>17</sup>. El capital cultural es relevado a través de un grupo de preguntas por la tenencia de bienes culturales y por el nivel educativo máximo alcanzado por la madre y por el padre, atribuyéndole al hogar el más alto entre los dos. A los efectos de garantizar la comparación internacional, PISA optó por codificar la escolaridad según la Clasificación Internacional Estándar de Educación (conocida por su sigla en inglés de ISCED). En el cuestionario aplicado en 2007 no incluimos ninguna medida de clase social, en la medida en que el cuestionario respondido por el estudiante en 2003 contenía en forma satisfactoria esta información.

En este primer informe, seguimos una estrategia “rudimentaria” para analizar el efecto de las clases. Por un lado, el agrupamiento de cuatro categorías del tipo de ocupación de mayor jerarquía en el hogar: a) manual no calificado; b) manual calificado;

---

16 Recién en la ley N° 18.437 de diciembre de 2008 se ha hecho obligatoria la Educación Media Superior, por esto aquí conservamos la anterior definición legal de 9 años, es decir, hasta el Ciclo Básico completo.

17 Desde su primer Ciclo en 2000, el Programa PISA registró las ocupaciones del padre y de la madre del joven y con esta información construyó una escala de cuatro posiciones sociales en la línea de Goldthorpe y un índice de prestigio ocupacional basándose en Ganzeboom & Treiman (1992). También, siguiendo la teoría de Bourdieu (2000) indagó por el capital cultural en sus dos formas.

c) no manual no calificado o rutinario; d) no manual calificado. Por otro, utilizamos el nivel educativo máximo del hogar.

### 3.C. *La movilidad social*

La movilidad social es el estudio que permite establecer con qué rigidez se transmite la desigualdad en las posiciones sociales y en el capital cultural entre las generaciones de la sociedad. En este trabajo es importante examinarla porque consideramos el período de la integración al mercado de trabajo.

El análisis de la relación que existe entre la primera ocupación del entrevistado y su origen social ha conformado tradicionalmente el foco del examen de la movilidad social. Una mayor asociación entre origen social y primera ocupación implica una menor discrepancia entre ambos, lo que sugiere una propensión a la herencia de posiciones sociales. En consecuencia, un tipo de desigualdad social más adscriptiva que adquirida en términos individuales y de desempeño. Por su parte, una mayor discrepancia, es decir, una menor asociación entre origen social y primera ocupación, y, por ende, una proximidad a la independencia estadística, es indicativa de movilidad social.

Así se ha entendido tradicionalmente en sociología a la movilidad social: como un fenómeno derivado de la asociación o independencia entre origen social y destino. En consecuencia el interés en la clase social de origen se fundamenta en las consecuencias intergeneracionales que tiene sobre la estructura social, sea en términos de su reproducción o de su transformación.

Comprobar cuánto del origen social determinaba los destinos laborales de los entrevistados condujo, necesariamente, a incorporar y controlar otros elementos decisivos de las carreras de las personas como: el sexo, las regiones geográficas, las migraciones, la edad de inicio laboral, la ocupación, la rama de actividad, la categoría en la ocupación, el mecanismo de acceso al empleo, la calidad y la duración del empleo.

El interés en la clase social de origen se fundamenta en las consecuencias intergeneracionales que tiene sobre la estructura social, sea en términos de su reproducción o de su transformación. A nivel individual, y con base en los estudios de estratificación, el foco está puesto en la determinación del grado de movilidad social individual en relación a la generación anterior (Crompton, 1997). Pero los estudios clásicos siempre han considerado las credenciales educativas como el principal mecanismo meritocrático de logro ocupacional, y por tanto no adscriptivo, de movilidad. En consecuencia, la movilidad social debe examinarse junto a logros educativos, y por primera vez en Uruguay, junto a las competencias adquiridas en el sistema educativo gracias al diseño panel. Se sobreentiende la relevancia de analizar estas relaciones en el inicio de la juventud.



### 3.D. *El efecto de las escuelas, las competencias y las oportunidades de bienestar*

Sostenemos la hipótesis de que en el marco de los complejos procesos de reproducción que operan en la transición al mundo adulto, la educación se constituye como el principal instrumento que dispone el Estado para democratizar las oportunidades de bienestar, a través de desarrollar las competencias cognitivas y sociales de los niños y adolescentes, originarios de las clases sociales con menor capital cultural. Esta tesis general se ha desarrollado en las últimas dos décadas en el marco de un amplio debate con las teorías reproductivistas en la educación. Esta tesis se concreta en dos niveles: primero, analizando el efecto que las escuelas en tanto organizaciones tienen sobre los aprendizajes; es la perspectiva de las escuelas eficaces (Edmonds, 1979; Mortimore et al, 1988; Byk, Lee & Holland, 1993; Willms, 2005; Murillo, 2007). El segundo nivel de análisis radica directamente en el análisis de las competencias desarrolladas principal aunque no exclusivamente a lo largo del período de escolarización obligatoria. Este nivel se habilita en la medida en que el estudio de la eficacia escolar ha mostrado que una parte sustantiva de la varianza en el aprendizaje depende de la acción de la escuela<sup>18</sup>.

Existe consenso en que el término “competencias” aplicado en la Educación es polisémico, relativamente nuevo y polémico. Se encuentran raíces de él en diversas disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicología cognitiva, la filosofía social, el derecho público (administrativo y constitucional), la pedagogía y la sociología del trabajo. Recibe creciente atención tanto en el ámbito de la evaluación como del diseño curricular, en la medida que en las competencias han sido definidas como objeto de la educación obligatoria por varios países (principalmente de Europa) a partir de las reformas curriculares.

PISA representa el más ambicioso proyecto en esta línea. Desde su establecimiento ha formulado los marcos teóricos de cada ciclo (1999, 2002, 2005, 2007) haciendo uso del término “competencia para la vida” y lo ha referido al menos a seis áreas: lectura, matemática, ciencias, resolución de problemas, tecnologías de la información y la comunicación y regulación del aprendizaje propio. Dado que nuestro panel utiliza como variable explicativa la competencia matemática, deseamos hacer una breve referencia a cómo está definida y articulada con la competencia lingüística y la creatividad.

“[La competencia matemática es] la capacidad de un individuo para identificar y comprender el rol que las matemáticas juegan en el mundo, para emitir juicios fundamentados y para utilizar e involucrarse con la matemática de forma de resolver las necesidades de su propia vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.” (OECD/PISA, 2003:23.) “Una de las capacidades esenciales que comporta el concepto de competencia matemática es la habilidad de plantear, formular e interpretar problemas mediante las matemáticas en una variedad de situaciones o contextos”. (OECD/PISA,

---

18 En Uruguay se ha estimado en 25% para sexto año de Primaria en 2002 y en 40% para PISA 2006 (Fernández, 2006: anexo III; Fernández et al 2007: cap. 8).

2006:75.) “La definición que hace PISA de la competencia matemática concuerda con las teorías más amplias e integradoras sobre la estructura y el uso del lenguaje, según han sido recogidas en los más recientes estudios sobre la competencia sociocultural”. [...] Afirmar que alguien está dotado de competencia lingüística equivale a decir que esa persona conoce muchos de los recursos estructurales de una determinada lengua y que es capaz de aplicar esos recursos a una gran variedad de funciones sociales.” (OECD-PISA, 2006:75-76.)

**Cuadro 1. Definición de las competencias en PISA**

Lectura	Matemática	Ciencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>El formato textual: la competencia lectora de los alumnos se evalúa con frecuencia mediante textos continuos, es decir, pasajes de prosa organizados en oraciones y párrafos; y en discontinuos, principalmente, tablas, gráficos, imágenes, dibujos, afiches, que están acompañados de párrafos y oraciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El contenido matemático: se define fundamentalmente en función de cuatro ideas clave que son cantidad; espacio y forma; cambio y relaciones; e incertidumbre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los conocimientos o conceptos científicos: constituyen los vínculos que facilitan la comprensión de fenómenos relacionados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los procesos de lectura (aspectos): las habilidades lectoras más básicas no serán evaluadas, pues se da por supuesto que los alumnos de 15 años ya las han adquirido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los procesos matemáticos: vienen definidos por las competencias generales propias de las matemáticas, que incluyen el empleo del lenguaje matemático, la creación de modelos y las habilidades relacionadas con la solución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los procesos científicos: se centran en la capacidad de asimilar, interpretar y actuar partiendo de pruebas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Las situaciones: definen el uso para el que ha sido elaborado el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las situaciones: representan los ámbitos en los que se utilizan las matemáticas y se organizan según su grado de proximidad con respecto al alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las situaciones o contextos científicos: representan los ámbitos a los que se aplican los conocimientos y los procesos científicos.</li> </ul>

La tesis central de este enfoque podría expresarse sintéticamente diciendo que los jóvenes podrán acceder a diferentes oportunidades de bienestar (participación en la vida social, integración en el mercado de trabajo) según el grado de desarrollo de las competencias que hayan logrado al cabo de la educación obligatoria. Esto se debe a que las decisiones y acciones que puedan emprender en los diferentes campos no está mediada exclusivamente por la tenencia de títulos (como puede sostener un enfoque

centrado en las credenciales), sino en la capacidad de plantear, interpretar y resolver problemas en diferentes contextos cotidianos o públicos, transfiriendo contenidos disciplinarios aprendidos en la escuela.

#### **4. Utilidad para política social**

Existe consenso de que estas transiciones se han vuelto crecientemente complejas y que para entender las opciones de los jóvenes es necesario contar con datos y análisis apropiados que introduzcan la temporalidad. A través de los hallazgos que presentamos en los siguientes capítulos, esperamos hacer al menos tres contribuciones concretas que vinculan la investigación con la elaboración de las políticas.

En primer lugar, aportamos una descripción amplia y novedosa sobre los principales eventos críticos de la transición al mundo adulto hecha por los jóvenes uruguayos en la primera del siglo XXI. Los sucesivos capítulos informan sobre quiénes y en qué momentos vivencian la acreditación del Ciclo Básico (capítulo 4), el acceso y la acreditación de la Educación Media Superior (capítulo 5), el acceso a la Educación Superior (capítulo 6) y la desafiliación educativa (capítulo 7). La trayectoria laboral ha sido reconstruida a través de la caracterización del momento del primer y del actual empleo, las condiciones laborales, la estrategia seguida para obtenerlos y de su implicancia respecto a la movilidad social (capítulos 8 y 9).

En segundo lugar, pensamos que esta información permite reflexionar sobre el acoplamiento que las actuales políticas educativas y laborales tienen con respecto a las trayectorias juveniles para las cuales fueron diseñadas. Es claro que todas las políticas tienen supuestos de diseño (implícitos o explícitos) sobre cuáles son los antecedentes de la población objetivo a la cual está dirigida y sobre cómo se comportará. Está bastante extendida la opinión de que las políticas para la Educación Media Superior en particular son adecuadas sólo respecto a un grupo cada vez más minoritario de los jóvenes que acceden a ella. También es claro que sólo excepcionalmente, y sobre todo en el ámbito público, las políticas laborales atienden las singularidades del empleo juvenil.

En tercer lugar, proyectos como éste hacen posible replantear el tema de la juventud en el marco de una agenda más amplia de las políticas sociales de protección. En la discusión de los distintos documentos presentados al foro para elaborar la Estrategia Nacional de la Infancia y la Adolescencia (ENIA) se llegó a la conclusión de que, proporcionalmente, la sociedad dedicaba más recursos a la protección social de los adultos mayores que a la de los niños y jóvenes; y que dentro de estos grupos etáreos, eran los adolescentes y los jóvenes los menos protegidos. Aquí pretendemos aportar evidencia que permite relacionar los distintos tipos de trayectorias que siguen en los dos ejes aquí analizados (educación y trabajo) con la formulación de alternativas de políticas de protección social.

## Anexo Capítulo 1

### Descripción de las competencias matemáticas de PISA en cada nivel

Nivel	Capacidades
6 - 669 puntos o más	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.
5 - 607 a 668 puntos	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.
4 - 544 a 606 puntos	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.
3 - 482 a 543 puntos	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.
2 - 420 a 481 puntos	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.
1 - 358 a 419 puntos	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.
0 - Menos de 358 puntos	No hay una descripción precisa de las tareas.

Fuente: Tomado de ANEP-PISA (2005): pág. 16.

## 2. Metodología

Tal como se ha reseñado antes, en el Uruguay existe escasa experiencia con estudios páneles en tanto que a nivel mundial se cuentan otros cuatro proyectos tipo PISA-L. Dada la complejidad que debimos abordar consideramos importante dedicar un capítulo a reseñar las principales características metodológicas que tuvo el diseño del Panel 2007. Siete son los temas que trataremos: i) la estrategia; ii) el cuestionario; iii) el estudio PISA 2003; iv) la muestra Panel 2007; v) el seguimiento; vi) resultados de la encuesta y vii) los ajustes estadísticos de la muestra. Estos temas y otros aquí no tratados por razones de espacio, pueden ser consultados con todo su detalle en el Reporte Técnico (Fernández, Boado & Bonapelch, 2007).

### 1. Estrategia general del panel 2007

La primera opción estratégica que adoptamos fue realizar un estudio longitudinal; la segunda, fue transformar en panel la muestra nacional de estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003. Por razones presupuestarias, fijamos el tamaño final de la muestra en 2.200 casos, con lo cual técnicamente obtendríamos una submuestra de la muestra nacional de PISA. Además, definimos que la encuesta levantada en el año 2007 fuera el primer seguimiento de este panel, porque tenemos la intención de volver a encuestar en un segundo seguimiento para cuando estén cumpliendo 25 años.

La tercera decisión estratégica adoptada fue apartarnos del tipo más simple de muestra, y diseñar una muestra aleatoria estratificada según el nivel de competencia matemática que habían obtenido en la prueba de PISA<sup>19</sup>. La elección de esta variable se fundamenta en la centralidad que le dimos en el marco teórico al concepto y las teorías sobre la competencia y del efecto de la educación en la distribución del bienestar<sup>20</sup>.

Ahora bien, luego de optar por una muestra estatificada dimos un paso más, y optamos por una afijación no proporcional, sobrerrepresentando la participación de los jóvenes que habían tenido los tres niveles indicativos del más alto desempeño matemático en PISA. En Uruguay, apenas 10,3% de los estudiantes evaluados se ubicó en los niveles 4, 5 o 6 de matemática que se caracterizan por estar capacitados caracterizados por la capacidad de hacer las tareas más complejas, por altos niveles de abstracción y por poder resolver problemas en contextos no familiares ni escolares<sup>21</sup>. Dada su rele-

---

19 La distribución corresponde al primer valor plausible del puntaje de matemática (PV1MATH) en la base nacional liberada.

20 Véase el capítulo 1, marco teórico.

21 Una descripción más detallada de las capacidades se puede consultar en el anexo del capítulo 1.

vancia, optamos por censarlos. En conclusión, la estratificación adoptada asignó probabilidades de selección diferentes según los estratos, encuestando a todos los jóvenes de alto desempeño matemático y asignado respectivamente 800 casos al segundo (nivel de alfabetización básico, 2 y 3 ) y al tercer estrato (niveles 1 y debajo de 1 o 0).

Tres decisiones importantes se adoptaron sobre el cuestionario. Primero, se incorporó el tiempo a través de preguntas retrospectivas sobre la trayectoria académica, las experiencias laborales y las transformaciones familiares acaecidas. Entendimos que el período de los 15 a los 20 años era particularmente importante la trayectoria educativa, por lo que se preguntó año a año qué habían realizado en esta materia. Otra decisión importante fue determinar el período de ventana para la observación. El cuestionario que PISA aplicó al estudiante cubría satisfactoriamente la información social y educativa hasta el momento de la evaluación (agosto de 2003). Sin embargo, no incluía registros sobre materia laboral. En consecuencia, si bien nuestras preguntas educativas se solaparon a las de PISA, retrotrajimos a 1998 la indagación laboral. Hicimos coincidir el final del período de observación con el momento de la entrevista. Finalmente, planificamos un cuestionario de diseño gráfico compatible con las exigencias de una autoadministración. Esto flexibilizó la aplicación en dos situaciones: aplicaciones colectivas concertadas con los centros escolares originarios de 2003 y aplicaciones individuales con encuestador en el domicilio de los jóvenes.

## 2. El diseño del cuestionario

La fase de diseño del cuestionario se desarrolló entre los meses de junio a diciembre de 2006 y comprendió tres objetivos operacionales. Primero, generar una amplia referencia sobre cuestionarios aplicados en estudios de transición escuela-trabajo, incluidos particularmente los otros estudios PISA-L en marcha en el mundo, de tal forma que nuestros datos pudieran contar con amplia comparabilidad. Segundo, seleccionar los temas centrales a ser incluidos en el relevamiento en una población de aproximadamente 20 años de edad. Dado que el proyecto se implementó en acuerdo con la División de Investigación, Estadística y Evaluación (DIEE) de la ANEP, estos temas debieron contemplar los intereses originales del equipo más los intereses específicos de la ANEP. El tercer objetivo fue diseñar un cuestionario técnicamente riguroso, pero de aplicación flexible, para la modalidad autoadministrado y administración vía encuesta cara-a-cara.

### 2.A. *Temas: educación, trabajo y familia*

Tres son los grandes temas originales seleccionados para indagar en este primer seguimiento: la experiencia del joven en la educación formal durante el período 2003-2007, el ingreso al mercado de trabajo, las primeras experiencias laborales, sus experiencias familiares, sea con la familia de origen o en la conformación de su nueva familia.

El acento estuvo puesto en el primer tema con base en la hipótesis de que a los 20 años el rol predominante es el rol de estudiante. El 47% de las variables originales generadas por el cuestionario se corresponden con estas experiencias escolares. Se abarcaron 5 subtemas o módulos específicos. El cuadro siguiente detalla la distribución de temas en el cuestionario.

El primer subtema giró alrededor de la caracterización (inscripción, orientación, grado, instituto, finalización) de los sucesivos ciclos escolares por los que transitó el joven entre 2003 y 2007. Esperamos básicamente haber registrado la trayectoria de los jóvenes (ingreso y egreso) en la Educación Media Superior (EMS), lugar donde ya se encontraban casi 6 de cada 10 jóvenes evaluados por PISA en el 2003.

El segundo subtema relevante a incluir fue caracterizar la carrera de Educación Superior (ES) y las motivaciones que movieron al estudiante para su elección. Según las definiciones operativas de las edades normativas, a los 19-20 años los jóvenes debieran haber alcanzado la Educación Superior y estar cursando en 2007 su segundo o tercer año (si en 2003 estaban en primero o segundo de la Educación Media Superior).

El tercer subtema de interés eran las organizaciones escolares, particularmente el clima organizacional y las relaciones entre estudiantes y docentes, como potenciales factores explicativos de los resultados. En el marco de la perspectiva de los estudios sobre eficacia escolar (Fernández, 2004) levantamos la hipótesis de que las organizaciones escolares de la educación media presentan graves déficits en cuanto a capitalizar los conocimientos alcanzados por los alumnos. Para generar información con la que testear la hipótesis fue necesario desarrollar dentro del primer tema un subconjunto específico de preguntas (módulo) orientado a caracterizar la última escuela secundaria a la que asistió el joven antes de acreditar el nivel o desafilarse.

El cuarto subtema, la desafiliación, fue transversal a las trayectorias, aunque también requirió un módulo. Uno de los intereses fundamentales de la ANEP en este proyecto fue contar con información sobre la historia previa a la desafiliación de un estudiante. La hipótesis aquí sostenida es que tal fenómeno se aproxima más a una sucesión de eventos que a un evento único por el cual el joven transita recursivamente entre estados de asistencia a estados de no asistencia. Según la conceptualización más elaborada al respecto (Cardozo, 2006), estos eventos de desafiliación serían de dos tipos: interanual e intraanual.

**Cuadro 1**  
**Distribución de temas y subtemas (módulos) en el cuestionario**

	Módulos	Preguntas	VARIABLES	Peso en el total de la encuesta.
Experiencias con la educación	Trayectorias 2003-2007	38	83	25%
	Decisiones de Desafiliación de la EM y la familia	3	3	1%
	Última experiencia en la Educación Media	8	47	14%
	Formación para el Trabajo	2	10	3%
	Educación Terciaria	4	14	4%
Experiencias Laborales	Tu experiencia laboral	5	23	7%
	Primera experiencia laboral	12	18	5%
	Tu actual/ último empleo	12	18	5%
	Para quienes no trabajan pero buscan trabajo	6	46	14%
Experiencia familiar	Familia de origen	1	8	2%
	Co-residencia actual y caracterización del hogar	3	27	8%
	Emancipación	2	9	3%
	Pareja, conyugalidad y parentalidad	6	6	2%
Preguntas de identificación y localización		7	16	5%
<b>Totales</b>		<b>109</b>	<b>328</b>	<b>100%</b>

El segundo gran tema abordado en la encuesta de 2007 fueron las experiencias laborales del joven. Treinta y uno por ciento de las variables originales generadas por el cuestionario se correspondieron con cuestiones de empleo. Se espera que el acento sobre las experiencias laborales sea puesto en el segundo seguimiento proyectado (“ciclo 3”) para este panel, es decir, cuando los jóvenes estén próximos a los 25 años. Se diseñaron cuatro módulos.

El primero es de caracterización de la condición de actividad del joven entre 2003 y 2007.

La primera decisión adoptada en este ámbito fue no restringir la ventana de observación al período 2003-2007 debido a que PISA no incluyó en su propio cuestionario información sobre la condición de actividad del joven. La única restricción adoptada aquí fue conceptuar como empleo aquel que hubiera tenido como duración mínima los 2 meses. El primer módulo especificado aquí fue el perfil de experiencia laboral del joven definido por el número de empleos tenido, su condición de actividad actual, su



experiencia en algunos tipos de empleos menores a los 2 meses (zafras, voluntariado, turismo). Un elemento incluido aquí como novedad fue registrar la predisposición migratoria del joven por razones laborales y su eventual destino.

El segundo refiere al primer empleo y al empleo actual. Aquí se requirió para ambos la fecha en que estuvo empleado, el tipo de ocupación, la rama de actividad de la unidad económica, la categoría en la ocupación y las condiciones legales del empleo. Pero además se solicitó por el mecanismo de acceso al empleo. Estos fueron conceptualizados en 3 modalidades: de mercado, es decir, impersonal, selectivo y frente a terceros; relacional o de cercanía entre el entrevistado y contacto; y mixto, para aquellas situaciones peculiares que rodean al autoempleo, donde es difícil distinguir entre las dos previas. El cuarto capítulo refiere a quienes están buscando empleo, sea por primera vez o porque quedaron desocupados. Las preguntas nuevamente apuntan a las modalidades de búsqueda y utilizan las mismas alternativas que en el capítulo de primer/actual empleo.

Las experiencias familiares constituyen el último capítulo de la encuesta y se abocan a cuatro grandes subtemas. Primero a caracterizar en forma más detallada la estructura del núcleo familiar de origen del estudiante (insuficientemente descrito en PISA 2003). El segundo apunta a describir la situación de coresidencia actual y los cambios más recientes que pudieran haberse operado en ella. El tercero refiere a registrar aspectos generales de una emancipación, en el caso de que la hubiera habido. Finalmente, la encuesta concluye con una batería de preguntas sobre historia de pareja, cohabitación, conyugalidad, nupcialidad y maternidad/paternidad.

### 3. La cohorte PISA 2003

Conviene tener presentes algunos rasgos salientes del diseño muestral aplicado por PISA 2003 en la medida en que tiene implicancias sustantivas tanto para nuestro diseño como para las inferencias que realizamos.

El Programa PISA define su población a evaluar mediante dos requisitos. Primero, la edad, y por esta razón se denomina una evaluación con una “muestra de edad”. Se evaluará a todos los jóvenes de 15 años (exactamente desde 15 años y 3 meses hasta 16 años y 2 meses de edad)<sup>22</sup>. De acuerdo a la fecha en que se hizo la evaluación (agosto de 2003), estos jóvenes habían nacido entre el 1 de abril de 1987 y el 31 de marzo de 1988. El segundo requisito es que estos estudiantes estén asistiendo a un centro educativo que imparta algún programa curricular formal posprimario, 7º grado y superior, clasificado como nivel 2 o 3 en la International Standard Classification of Education (ISCED)<sup>23</sup>.

22 En la bibliografía y en la base internacional de PISA esto se conoce como población “PISA-elegible” o “edad-elegible”.

23 Obsérvese que la definición internacional de la población objetivo excluye expresamente a los jóve-

La aplicación de estos criterios al Uruguay determinó que en el momento de extraer la muestra (mes de marzo de 2003), se estimaran en 54 mil los jóvenes de 15 años, de los cuales algo más de 40 mil asistían a la educación posprimaria. Sólo 75% de los jóvenes estaban escolarizados y la muestra PISA sólo los representa a ellos; nada puede decir con certeza sobre ese otro 25% que ya a los 15 años había abandonado la educación. La distribución variaba significativamente según tamaños de localidad, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

**Cuadro 2**  
**Distribución de los alumnos de 15 años según tamaño de localidad y asistencia a la Educación posprimaria para PISA 2003.**

	Localidades con 5 mil y más habitantes	Localidades con menos de 5 mil habitantes	Totales
Jóvenes de 15 años asistiendo	80,3%	51,8%	74,3% (40.141)

Fuente: tomado del Informe Nacional para PISA 2003. (ANEP, 2004).

Esta diferencia entre lo que llamaremos la cohorte edad (todos los jóvenes de 15 años) y la cohorte PISA (ese 74,3% escolarizado) es de gran importancia y es característica de los países que no han alcanzado la escolarización universal de la Enseñanza Media. A lo largo del texto, recordamos reiteradamente esta diferencia con aquellos términos y, en la medida de que otros datos los permitan, también haremos hipótesis sobre qué atributos sería más razonable que tuvieran estos jóvenes.

Una vez que se determinó la población objetivo, la cohorte PISA, se sorteó fuera del país una muestra estratificada, bietápica, por conglomerados, con pesos proporcionales a la matrícula de la escuela. En el ciclo 2003 participaron finalmente 5.835 estudiantes de 15 años asistentes a 197 centros educativos, 70 de Montevideo y 127 del interior del país (cuadro 3). El cuadro 2 muestra la distribución de los jóvenes evaluados según el sector institucional, el área geográfica de las escuelas a las que asistían y el nivel de competencia matemática estimado a partir de la prueba aplicada, este último agregado en los tres estratos que fueron utilizados para estratificar la muestra panel 2007.

**Cuadro 3**  
**La muestra de Uruguay en PISA 2003 según estrato de desempeño de los estudiantes, sector institucional y Montevideo/interior**

	Secundaria		UTU		Privados		Total País		Total
	MVD	Int.	MVD	Int.	MVD	Int.	MVD	Int.	
Estrato I (niveles 4, 5 y 6 de Matemática)									
Alumnos	60	138	28	21	318	35	406	194	600
Escuelas	14	39	5	11	31	9	50	59	218
Estrato II (niveles 2 y 3 de Matemática)									
Alumnos	302	902	130	225	520	93	952	1.220	2.172
Escuelas	25	81	12	29	32	9	69	119	376
Estrato III (niveles 1 y bajo 1 de Matemática)									
Alumnos	442	1.341	306	784	144	46	892	2.171	3.063
Escuelas	26	88	11	30	9	29	46	147	386
Totales									
Alumnos	804	2381	464	1.030	982	174	2.250	3.585	5.835
Escuelas	26	88	12	30	32	9	70	127	197

Fuente: Elaboración propia sobre microdatos nacionales de PISA 2003.

#### 4. Diseño de la muestra panel 2007

Nuestro Proyecto PISA-L previó encuestar 2.200 alumnos<sup>24</sup> de los 5.835 estudiantes evaluados en PISA 2003 según constaba en la base internacional. Los estratos de la muestra 2007 fueron definidos con base a los niveles de desempeños de los estudiantes en el área focal de la evaluación, Matemática. De los siete niveles establecidos (bajo 1, 1,2,3,4,5, y 6) se crearon tres estratos. El estrato I (EI) quedó conformado por todos los estudiantes que tuvieron los tres más altos desempeños (niveles 4, 5 y 6 de la escala), 600 en total, lo cual implicó censarlo. Desde un punto de vista sociológico constituían una “protoelite académica” con 10% de los estudiantes uruguayos evaluados y cuyo desempeño se ubica al nivel internacional de la OEDC. El estrato II (EII) quedó conformado por los estudiantes que alcanzaron una alfabetización matemática básica (niveles 2 y 3, entre 420 y 544 puntos de la escala); 41,6% de los estudiantes clasificaban aquí. Se le asignaron 800 casos. El tercer estrato (EIII) quedó compuesto por los jóvenes de más bajo dominio matemático, niveles 1 y debajo de 1 o 0, con menos de 420 puntos; no alcanzaban el umbral de competencia definido por PISA y, por tanto, a los 15 años estaban en un estado de alto riesgo de exclusión educativa y económica, vistos los requerimientos de competencias que había generado la sociedad del conocimiento. Aquí

24 El proyecto original aprobado por el Fondo Clemente Estable indicaba una muestra de 1.200 alumnos. Sin embargo, en el marco del Convenio con la ANEP se amplió la muestra para incrementar la representación de los estratos II y III.

clasificaban 48,1% de los jóvenes uruguayos. También se asignó un cupo de 800 casos en un sorteo. Estas diferentes probabilidades de selección luego se debieron corregir en el momento de computar los pesos y ajustes muestrales (véase más adelante, sección 7).

El diseño que adoptamos implicó sobrerrepresentar al EI en nuestro panel, subrepresentando el peso de los otros estratos, fundamentalmente el EIII. La justificación de esta decisión radicó en la diversidad de intereses existentes detrás de cada subconjunto de estudiantes a encuestar. Como se indicó más arriba, este estudio a la vez puede proporcionar una adecuada descripción de los procesos de recambio en las elites académicas dedicadas a la investigación y al desarrollo (por lo que interesa el proceso de capitalización de los estudiantes con más altas competencias a los 15 años), a la vez que permitirá identificar los procesos de movilidad social (aquí interesan los estudiantes “alfabetos”) y los procesos de exclusión social sancionados por un bajo desarrollo de las competencias que cierran un círculo perverso. Estadísticamente esto no era posible si se mantenían las proporciones originales entre los estratos.

## 5. Localización y entrevista (“tracking”)

La fase más compleja de un estudio panel es el trabajo de campo: es necesario volver a localizar a los integrantes y motivarlos para que una vez más cooperen respondiendo un cuestionario. Al contrario de lo que sucede en las encuestas comunes, las personas que no pueden ser reubicadas, o que rechazan la entrevista, generan un problema muy complejo dado que los reemplazados están muy restringidos. En nuestro caso, sólo se podía reemplazar un estudiante por otro estudiante evaluado por PISA; más aun, en el EI no existía siquiera esta posibilidad porque determinamos censarlos. Este problema se conoce como de “panel attrition” o “mortalidad del panel”.

Por estas razones, la bibliografía especializada es puntillosa respecto a los procedimientos de localización, seguimiento y motivación de los panelistas. En primer lugar, recomienda el diseño de protocolos que minimizan las posibilidades de “salida” por vía del rechazo (explícito o implícito) o su no localización. Este seguimiento o “tracking” es particularmente crítico para encuestas con una población con alta movilidad geográfica o a intervalos de tiempo importantes. Más aun cuando entre una y otra encuesta han pasado varios años (cuatro en nuestro proyecto).

La primera etapa del tracking consistió en localizar geográficamente a los jóvenes muestreados, sea como titulares o como remplazos. Esta tarea se completó con la elaboración de una base de datos con nombres y apellidos originales de 2003 a la cual se añadieron direcciones y teléfonos lo más contemporáneos posible. Esto no representa complicación alguna en los países europeos que cuentan con un extendido sistema de seguridad social y que además operan dentro de una eficaz formalidad burocrática; la operación suele no tomar más que una semana una vez que se han sorteado los resguardos legales del anonimato. Empero, Uruguay carece de este tipo de información

y debe reconstruirse casi por completo a partir de los archivos históricos de cada una de las bedelías de la ANEP y de los colegios privados. A nosotros nos llevó 16 meses de gestiones.

En marzo de 2006 tomamos formalmente contacto con la Dirección de Investigación Evaluación y Estadística del CODICEN solicitándole el listado de estudiantes participantes en PISA 2003. Habiendo recibido la base de datos descubrimos que no se había registrado la cédula de identidad (excepto para algunos estudiantes de la UTU) ni tampoco existía información sobre dirección. Ninguna de estas variables había sido incluida en la logística del ciclo 2003 de PISA y por tanto no se tenía registrada. El paso siguiente consistió en volver a solicitar la información sobre los estudiantes en tres variables: cédula de identidad, dirección y teléfono. El pedido se realizó en forma simultánea al CODICEN y a los tres consejos desconcentrados. El mismo proceso se siguió con cada uno de los 41 colegios privados y con el Liceo Militar, gestión que debió hacerse uno a uno en forma independiente. Hacia noviembre del año 2006 se había completado la información en 35 colegios privados y en el Liceo Militar.

Ahora bien, entre 2003 y 2007 dos colegios privados participantes de PISA habían cerrado y se desconocía el paradero de sus estudiantes (8 de ellos muestreados). Otros cuatro colegios tenían vigentes rigurosas normas de anonimato que impedían entregar la información a terceros sin antes contar con el consentimiento de un total de 59 estudiantes sorteados. A pesar de estos contratiempos, el listado estuvo completo, perdiéndose uno de los colegios y sus 24 estudiantes muestreados, para el mes de abril de 2007 (7 meses después de la solicitud).

Las bases del sector público se recibieron en forma gradual y muy posteriormente. Entre diciembre de 2006 y marzo de 2007 se obtuvo el listado de Primaria (datos sobre 10 estudiantes) y de UTU (información sobre la totalidad de los 1.472 estudiantes evaluados por PISA) en diciembre del 2006. La información generada por Secundaria comenzó a llegar en mayo del año 2007 cuando había empezado el trabajo de campo y se concluyó en julio de 2007.

El problema para el seguimiento de los estudiantes no radicó sólo en el tiempo que insumieron las diferentes gestiones interinstitucionales emprendidas, sino en la calidad de la información recibida. No se disponía de información para más de la mitad de los estudiantes y, por distintos factores, la mitad de los registros además estaban incompletos, ya fuera en numeración de calle o en teléfono. Con este panorama se adoptó una estrategia de localización en cuatro pasos que consistió brevemente en trabajar directamente en las bedelías, hacer búsquedas con la guía telefónica mediante una "lógica difusa", preguntar a los compañeros localizados y "rastrillar" el barrio o localidad del liceo indagando con los vecinos.

Un caso particular del seguimiento lo representó el fenómeno migratorio. Podemos distinguir tres tipos particulares de movimientos geográficos: los intralocalidad,

básicamente debidos a cambios de domicilio ocurridos recientemente; los entre localidades o de migración intranacional; y la emigración internacional. Aunque sólo los dos últimos casos se corresponden estrictamente con “migraciones”, la magnitud con que se identificó presente el primero ha dado lugar al desarrollo de formas de seguimiento análogas.

La distinción entre “no ubicables” y “migrantes” resulta precisamente de este protocolo de consultas y triangulaciones, en la medida en que un cambio de residencia sin otra información fue clasificado como “no ubicable” y en cambio lo fue como “migrante” si existía información precisa al respecto. Es factible que el resultado de la aplicación del protocolo haya sido una subestimación de la cantidad de migrantes. Esto por la razón de que algunas migraciones pueden haber estado acompañadas por una completa pérdida de vínculos con la localidad o barrio originales.

Sólo a quienes se puede clasificar como migrantes internacionales se les considera dados de baja del panel. Los restantes jóvenes fueron reasignados para ser encuestados en la localidad en la que se encuentran actualmente.

En cumplimiento del diseño muestral se sorteó una muestra de suplentes para los estratos II y III del mismo tamaño asignado a cada estrato. Desde el inicio se tomó la decisión de solicitar a las autoridades la información de los suplentes en el mismo acto que se recaba la información sobre los titulares. Lo mismo se realizó frente a los directivos de los centros educativos públicos, privados y técnicos. La aplicación de esta estrategia conllevó la inclusión a los trabajos de tracking y de entrevista a 440 jóvenes del estrato II y a 494 jóvenes del estrato III.

## **6. La muestra efectiva de jóvenes encuestados**

La estrategia seguida de “tracking” y el tratamiento de los suplentes fue muy eficiente en un aspecto: el número final de entrevistas a suplentes fue de 616 y el de titulares 1.585. Permitió así elevar la tasa bruta de respuesta de 72 a 100%. El cuadro 4 muestra la distribución de los jóvenes encuestados desagregados en cuatro categorías de respuestas y según los tres estratos de muestreo originales y los dos estratos de replazo (EII y EIII).

En el estrato I se encuestaron 455 de los 600 jóvenes, lo cual representa 75,8%. Los no ubicables fueron algo más (11,5%) que los jóvenes que rechazaron (implícita o explícitamente) hacer la entrevista (7,7%). Los migrantes no encuestados fueron 5,0%, la mayoría de ellos actualmente residentes fuera del país. Como se recordará la probabilidad de selección en este estrato fue de 1, por lo que no corresponde asignar suplentes en él.

**Cuadro 4**  
**Descripción de los resultados del “tracking”. Incluye todos los suplentes encuestados.**

	Estrato I	Estrato II Titulares	Estrato III Titulares	Sup. Est. II	Sup. Est. III	Total
Encuestados	455	603	527	285	331	2.201
	75,8%	75,4%	66,1%	64,6%	66,5%	70,2%
Rechazos	46	36	45	81	33	241
	7,7%	4,5%	5,6%	18,4%	6,6%	7,7%
Migrados no encuestados	30	47	58	30	50	215
	5,0%	5,9%	7,3%	6,8%	10,0%	6,9%
No ubicados	69	114	167	45	84	479
	11,5%	14,3%	21,0%	10,2%	16,9%	15,3%
Totales	600	800	797	441	498	3.136

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

En el estrato II se entrevistaron 603 jóvenes de los 800 previstos, lo cual representa una tasa de respuesta de 75,4%. El nivel de migrados no encuestados fue similar al estrato I (5,9%). Los no ubicables fueron algo más que en el estrato I (14,3%) y los rechazos fueron un poco menos (4,5%). Se entrevistaron 285 suplentes en este estrato con lo cual la tasa de respuesta final alcanzó a 110,9%, excediendo el tamaño de la muestra asignado. La distribución de estos suplentes encuestados fue diferencial según la primera gran variable de estratificación implícita (región). Así por ejemplo, mientras que en Montevideo el saldo entre NR y suplentes fue deficitario (- 32), en las tres restantes fue superhabitario: Canelones/Maldonado + 38; Colonia/San José +14 y el resto del Interior con + 66 casos. Estos desbalances requerirán de un examen detallado de la distribución de los No respondientes (NR) y eventualmente, el cómputo de factores de ajuste.

En el estrato III, se entrevistaron 527 jóvenes de los 797 sorteados como titulares, representando una tasa de respuesta de 66,1%. El nivel de migrados no encuestados es levemente más alto que en los otros casos (7,3%), los rechazos se mantuvieron, pero los no ubicables prepararon hasta 21%, el doble que en el estrato I. La dificultad para encontrar estudiantes de este estrato se mantuvo incluso dentro de los suplentes, donde 16,8% no pudo ser ubicado en terreno. Se entrevistaron 331 suplentes, una tasa de 66,2% del total de suplentes contactados. La suma de titulares y suplentes informa que hubo una sobreentrevista de 89 casos, también distribuida diferencialmente según la región. En Montevideo el déficit fue de 18 casos, en Canelones/Maldonado se cubrieron todos los cupos en tanto que en Colonia/San José y en el resto del interior hubo excedentes.

Visto en forma transversal, el mayor problema del seguimiento fue la categoría “no ubicables” (15,3%). Tanto en el EIII de titulares como entre los suplentes, este problema se destacó en relación a los otros estratos y alcanzó los guarismos mayores: 21% y 16,6% respectivamente. Esta inubicabilidad se origina en cambios de dirección (tanto dentro de una misma localidad como cambios de localidad) que no quedaron registrados en ninguna parte del sistema educativo (público) ni fueron conocidos por vecinos de la vieja residencia del estudiante. Tanto en Secundaria como en UTU la búsqueda se hizo contra los nombres y apellidos del panel 2007 sobre la base completa y retrospectiva de todos los estudiantes de los dos subsistemas. La información por lo general es la misma que la que existía en los registros de los 192 centros de la muestra panel 2007. Por otro lado, se puede observar que las chances de no ser ubicable se duplican si el estudiante estaba en el 2003 rezagado en su trayectoria educativa; es decir en alguna modalidad del Ciclo Básico o en un curso básico de la UTU.

El porcentaje de los jóvenes migrantes es mayor en el EII. Al desagregar el destino de la migración según los informantes en el terreno no parecerían existir diferencias importantes entre estratos en las proporciones de los migrantes al exterior y los migrantes a otras localidades. Un poco más de uno de cada diez jóvenes de la muestra panel 2007 habrían emigrado hacia otra localidad en el país en tanto que próximo a 3% del panel 2007 lo habría hecho al exterior (datos no ponderados).

## 7. No respuesta y ajustes estadísticos a la muestra

En la estadística del muestreo es un procedimiento estándar computar pesos y ajustes a las muestras efectivamente obtenidas con base en dos factores. En primer lugar, es necesario tomar en cuenta el diseño muestral utilizado. En nuestro caso, la estratificación asignó probabilidades diferentes de sorteo según el nivel de competencia de los estudiantes; recordemos que decidimos censar a todo el EI. Esto generó una sobrerepresentación en la muestra de los estudiantes del EI y una subrepresentación de los estudiantes de los EII y EIII. Esta alteración debió ser corregida con un factor (que denominamos  $w_{strata}$ ) que llevó los pesos de los estudiantes a la misma proporción en que se registró en la población.

Ahora bien, el punto fundamental en esta etapa radicó en el análisis de la “no respuesta”, dado que toda estimación en estadística se fundamenta en el carácter aleatorio de la muestra, y esta propiedad ingresa al muestreo también al momento de obtener las respuestas. El sorteo en sí mismo garantiza la aleatoriedad, pero la aleatoriedad de las respuestas es una hipótesis que debe ser testeada empíricamente.

¿Tienen los No Respondentes (NR) un perfil nítido? Para este análisis se partió de dos hipótesis, en parte sugeridas por la bibliografía, y en parte por la exploración de los datos. La primera hipótesis podríamos llamarla “reactividad temática”. Se inspira en el análisis de Goldthorpe (2000) sobre la toma de decisiones educacionales que se realiza entre aquellos que tienen expectativas de ascenso social a través de la educa-



ción. Sostiene que aquellos jóvenes que tuvieron experiencias con fuertes fracasos de sus expectativas con la educación media (repetición, cambios de centro, cambios de orientación, abandonos) tienen mayores objeciones y resistencias a responder a una encuesta sobre trayectorias académicas que devela y revive aquellas experiencias negativas. Con este fundamento se podría explicar básicamente las situaciones de rechazo (implícito o explícito) y se aplicaría con preferencia a los jóvenes del estrato II, que son aquellos que a priori podrían tener mayor incertidumbre sobre trayectorias ascendentes, descendentes o estáticas.

La segunda hipótesis refiere a la coyuntura de desintegración social generada por la “gran crisis” (2000-2004). La pérdida de empleo y los incrementos en el costo de la vivienda habrían obligado a los hogares de clase obrera e intermedia (en el lenguaje de Goldthorpe otra vez) a desplazamientos residenciales importantes. Esta “estrategia de sobrevivencia” supone conceptualmente un proceso de movilidad social descendente que pudo haberse verificado en dos grados. Pudo cambiarse, pero manteniendo ciertos vínculos y redes con vecinos e instituciones de su antigua residencia, o pudo haberse cambiado habiendo roto tales redes y vínculos, en una expresión máxima de desarraigo o desintegración social. El mecanismo de la movilidad geográfica sería generador de “no respuestas” por “inubicabilidad” o por “migración”. Tal como la formulamos, estas hipótesis no son antagónicas sino, incluso, complementarias.

Sobre estas hipótesis, practicamos 8 exámenes en los que se comparan indicadores PISA 2003 para los respondentes y los no respondentes, se ajustan modelos logísticos para identificar impactos relativos de cada factor y se comparan estimaciones con base en el panel 2007 y en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006. Los exámenes no entregan evidencia concluyente ni para apoyar ni para descartar la hipótesis de “reactividad temática”. Si bien existen diferencias significativas en el nivel de competencia de quienes responden y quienes no responden, estas diferencias no repercuten seriamente al usar la muestra para estimar el promedio de matemática global. Los modelos logísticos permiten indicar que los distintos factores analizados (clase social, sexo, región, sector institucional, nivel de competencia) parecerían haber tenido sólo un efecto marginal y no significativo sobre la No Respuesta (NR). Es decir, cabría la hipótesis de que los factores de sesgos identificados no operaron sistemáticamente en la misma dirección (evitando encuestar un perfil determinado de estudiantes), sino que se neutralizaron recíprocamente. Bajo esta hipótesis, el tratamiento más razonable y económico de la NR es computar pesos muestrales y ajustes ex-post bajo la hipótesis de que estamos en una situación en que no hay relación entre la No Respuesta y la trayectoria de los jóvenes (Fernández, Boado & Bonapelch, 2008; Fernández, 2008).

El paso siguiente consistió en aplicar una metodología análoga a la que desarrollaran PISA (OEDC-PISA, 2005) y TIMSS (1995, 1999 y 2003) y que se aplica en forma generalizada en otros estudios educativos similares. Los exámenes finales confirmaron

la validez del factor de ajuste y de la construcción del peso muestral realizado que se incorporó a la base de datos con el nombre de “WST 3” (Ver anexo).

## Anexo Capítulo 2

El procedimiento para el cómputo de los pesos y ajustes implica calcular un factor de corrección (una razón) que expande las respuestas observadas hasta completar el tamaño diseñado para una celda definida según variables implícitas del diseño muestral. Este peso o factor de ajuste (*waf*) se multiplica por el ponderador original de PISA 2003 (denominado *w\_fstuw*) y por el factor de corrección por estratos del panel 2007 introducido por nosotros (*w\_strata*). El procedimiento culmina asignando a cada estudiante un nuevo peso (*wst 3*). Formalmente:

$$wst\ 3_{ijk} = w\_fstuw_i * w\_strata_j * waf_{ijk}$$

[1] donde:

$$waf_{ijk} = \frac{n^{NR}_{jk} + n^R_{jk}}{n_{jk}}$$

$n^{NR}$  representa el número de no respondentes dentro del *j*-ésimo estrato y dentro del *K*-ésimo estrato.

$n^R$  representa el número de respondentes dentro del *j*-ésimo estrato y dentro del *K*-ésimo estrato.

El punto crucial para calcular el factor de ajuste por no respuesta (*waf*) radica en la construcción de los denominados estratos implícitos del muestreo (identificados aquí con la letra *k*) que permiten clasificar tanto a quienes respondieron como a quienes no respondieron. Nosotros utilizamos cuatro variables implícitas de estratificación que ya habían sido registradas por PISA 2003: región geográfica (Montevideo, Canelones y Maldonado; Colonia y San José; y el resto del interior); el sector institucional del centro educativo (público, privado); el programa curricular cursado en 2003 (ISCED 2A, 2B, 2C, 3A y 3b/3c) y el sexo del estudiante.

Esta nueva estratificación denominada implícita genera múltiples celdas dentro de los tres estratos originales. En cada una, se procedió luego a establecer la razón entre el número de encuestados previstos y el total de casos efectivamente encuestados. La razón daba 1 si en la celda se habían realizado todas las entrevistas planificadas

(waf=1). Si el valor era mayor que 1 indicaba la presencia de NR. Dado el método de entrevistas en los campos del interior, hubo casos en que la razón dio menor que 1 ( $waf < 1$ ). En esta situación, antes de aplicar el factor de ajuste, se controlaba si todos los titulares habían sido encuestados o si, por el contrario, el exceso era el resultado de una combinación de titulares y suplentes encuestados. En la primera alternativa, se aplicó un factor de 1 a los titulares y un factor de 0 a los suplentes. En la segunda alternativa el factor aplicado fue un número menor que 1 a todos los encuestados. Practicados estos cálculos se realizaron tres controles recomendados por la bibliografía: i) número de subgrupos con menos de 5 casos; ii) número de factores con valores superiores a 2; y iii) número de factores inferiores a 0,50. Si algunos de estos casos ocurría, se procedía a unificar celdas y repetir el procedimiento.

### 3. Descriptivos del Panel 2007

El objetivo de este capítulo es introducir el análisis de los resultados del Panel 2007 a través del examen de las distribuciones de aquellas variables que serán utilizadas como independientes en los sucesivos capítulos. Con excepción de la edad, que es informada al momento del relevamiento, las demás han sido registradas en el momento en que se aplicó PISA 2003: sexo, área geográfica en que se ubicaba el centro educativo, sector institucional y entorno sociocultural del centro. En cada caso se ha discriminado las distribuciones según el estrato de muestreo definido.

Cada una de ellas mide propiedades anteriores en el tiempo a las trayectorias observadas y, por tanto, cumplen con el criterio de precedencia para la formulación de inferencias causales. En el caso de aquellas relativas a la filiación institucional en 2003, las seleccionamos sobre el supuesto fuerte de que constituyen condensaciones de experiencias escolares habidas hasta aquel momento, sin que por eso supongamos en el momento de la inferencia que necesariamente quien fuera alumno de un centro de enseñanza técnica hasta 2003 lo siguiera siendo después.

#### 1. Demográficos básicos

En esta primera sección consideramos tres variables: el área geográfica, el sexo y la edad.

El plan de muestreo de PISA 2003 definió el área geográfica como una de las variables básicas de estratificación. Pero, a diferencia de otros estudios de evaluación anteriores realizados en el país, abandonó la dicotomía Montevideo/Interior y extendió la categorización de las localidades para distinguir cuatro situaciones. El Área Metropolitana de Montevideo (AMM) incluyó el departamento de Montevideo y las localidades urbanas incluidas en un radio de 30 kilómetros alrededor de la capital. El segundo estrato fue conformado por las 18 ciudades capitales del interior. El tercero por las ciudades del interior con por lo menos 5 mil habitantes y el cuarto por las localidades menores a 5 mil habitantes. En total, nuestra muestra Panel 2007 incluyó 68 localidades de las 74 originales de 2003.

Esta información fue considerada de importancia para la descripción de la muestra en la medida en que permitió informar la localidad de origen de posibles migraciones internas del país.

El cuadro 1 reporta la distribución de jóvenes y de centros educativos incluidos en el Panel 2007 entre estos estratos geográficos. La mayor parte de los jóvenes del cuadro (43,6%) se concentraba en 2003 en la capital y área metropolitana. Las capitales del

interior concentraban a uno de cada tres jóvenes (32,9%). Los otros dos estratos acumulan algo más de la quinta parte de la muestra, no distinguiéndose mayormente entre las ciudades intermedias y las localidades pequeñas. Los jóvenes muestreados, por su parte, asistían a 185 de los 197 centros educativos incluidos en PISA 2003. Ochenta y uno de los centros estaban en el área metropolitana; 56 en las capitales del interior y 48 estaban en las ciudades intermedias y localidades pequeñas.

En síntesis, el Panel 2007 reportó fuertemente las trayectorias de jóvenes con un origen en 2003 predominantemente urbano (89% lo eran).

**Cuadro 1**  
**Distribución de estudiantes y centros educativos en la muestra Panel 2007 según área geográfica. (En porcentajes).**

	Estudiantes	Centros educativos
Área Metropolitana de Montevideo	43,6	43,8
Capitales del Interior	32,9	30,3
Ciudades de 5.000 y más habitantes	13,1	15,7
Localidades menores a 5.000 habitantes	10,3	10,3
Total	100	100

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

El cuadro 2 completa la descripción demográfica combinando la información de las tres variables. En las filas se reporta la distribución dentro de cada tamaño de localidad. En las columnas se incluyen el sexo y las dos edades.

En la última fila del cuadro 2 se informa la distribución por sexo. La muestra Panel 2007 resulta equilibrada en su composición: 51,8% son mujeres y 48,2% varones. La 4ª y la 7ª columnas informan sobre la composición por sexo dentro de cada tamaño de localidad. Se puede observar que esta distribución se mantiene relativamente igual tanto para el Área Metropolitana como para las capitales del Interior. Empero, la proporción de varones muestra una disminución en las localidades intermedias (45,8%) y luego se reduce aun más en las localidades intermedias, donde la relación pasa a ser de 4 varones y 6 mujeres. Esta feminización de la matrícula conforme disminuye la urbanización de la localidad de residencia es consistente con toda la información disponible sobre la Enseñanza Media.

Dada la prolongación del trabajo de campo entre marzo y noviembre, se tomó la decisión de fijar la fecha para establecer la edad el mes de agosto, mismo mes en el que se aplicó PISA en el año 2003. La definición, si bien puede resultar arbitraria, resultará de utilidad para realizar comparaciones de nuestros estimados con otros proporcionados por encuestas nacionales o proyectos PISA-L internacionales. Con esta base, 70,7%

de los jóvenes tenía 19 años (nacidos entre el 1 de setiembre de 1987 y el 31 de marzo de 1988) y 29,3% había cumplido los 20 años (habiendo nacido entre el 1 de abril de 1987 y el 31 de agosto de 1987).

Nuevamente, si se considera el cuadro 2, se tiene que destacar que en la cohorte PISA 2003 los varones de las pequeñas localidades nacidos después de agosto de 1987 tienen un peso menor que el observado en las demás áreas geográficas.

**Cuadro 2**  
**Distribución por sexo y edad dentro de cada tamaño de localidad para el Panel 2007. (En porcentajes).**

	Varones			Mujeres			Total
	19 años	20 años	Subtotal	19 años	20 años	Subtotal	
Área Metropolitana de Montevideo	35,2	13,8	49,0	35,4	15,6	51,0	100
Capitales del Interior	34,1	16,3	50,3	38,4	11,3	49,7	100
Ciudades de 5.000 y más habitantes	34,9	10,9	45,8	35,3	18,9	54,2	100
Localidades menores a 5.000 habitantes	25,4	16,2	41,7	40,9	17,4	58,4	100
<b>Total</b>		<b>48,2</b>			<b>51,8</b>		<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

## 2. Las competencias desarrolladas

Como se reseñó en el capítulo 1, PISA evalúa cada tres años las competencias desarrolladas por los estudiantes en tres áreas: Lectura, Matemática y Ciencias, pero en cada ciclo una de estas áreas se constituye en el foco principal. En PISA 2003 fue Matemática: la mitad de los ítems de la prueba tenía que ver con contenidos de aritmética, álgebra, estadística o geometría. El puntaje general de los estudiantes se informa en una escala especial que compara la competencia de todos los jóvenes en relación al promedio de los estudiantes de la OEDC, fijado en 500 puntos<sup>25</sup>. Ese año, el promedio de Uruguay fue de 422,2 puntos en Matemática y de 434,2 en Lectura. Para interpretar los puntajes en relación al tipo de tareas que pueden desarrollar en cada área los estudiantes, se agregaron los puntajes formando niveles de desempeño, seis en Lectura y siete en Matemática. En los dos niveles más bajos, 0 y 1, los estudiantes sólo pueden hacer las tareas más simples, que no involucran trasposición didáctica alguna, que no requieren abstracción y que se interpretan en contextos extremadamente familiares. Por estas razones son indicativos de lo que PISA denomina, provocativamente, el analfabetismo en la sociedad del conocimiento. Cuarenta y ocho por ciento de los estudiantes uru-

25 Se dice que la escala tiene promedio de 500 y desvío de 100 puntos.

guayos se ubicó en este estrato. Los tres niveles más altos (4, 5 y 6 en Matemática, 4 y 5 en Lectura) informan de las capacidades más elevadas y abstractas de los jóvenes (Ver anexo I para detalles). Algo más de 10% de nuestros jóvenes alcanzó este desempeño.

Dada la importancia teórica y la distribución empírica observada, nuestro diseño utilizó la competencia matemática para construir tres estratos de muestreo, tal como se presenta en fila [4] del cuadro siguiente con la correspondiente distribución en la muestra. El cuadro también informa sobre la distribución de las competencias en Lectura y su relación con las matemáticas. Se puede observar que existe una asociación fuerte entre ambas ( $G^2 = 605$ ;  $\text{Sign.} = 0.00$ ), lo que se concentra en la diagonal mayor y no existen prácticamente estudiantes ubicados en las celdas antagónicas. El resultado es idéntico al que se obtiene para cualquier país participante de PISA. Los estudiantes competentes en Matemática también lo son en Lectura porque ambas pruebas apuntan a un mismo desarrollo relativamente equilibrado de las competencias cognitivas.

**Cuadro 3**  
**Competencias desarrolladas por los estudiantes del panel 2007**  
**conjuntamente en Lectura y Matemática según PISA 2003. (En porcentajes).**

	[1] Estrato I: niveles 4, 5 y 6	[2] Estrato II: niveles 2 y 3	[3] Estrato III: niveles 0 y 1	[4] Total de Lectura
[1] Lectura: Niveles 4 y 5	5,3	8,6	0,1	15,4
[2] Lectura: Niveles 2 y 3	4,2	23,7	18,6	46,5
[3] Lectura: Niveles 0 y 1	0,5	9,3	28,4	38,1
<b>[4] Total de Matemática</b>	<b>10,0</b>	<b>41,6</b>	<b>48,4</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

### 3. Sector institucional

PISA 2003 registró para cada estudiante el centro educativo al que asistía, el nivel que el centro educativo impartía, el sector institucional en el que operaba y otras características organizacionales básicas. La identificación del centro será una información importante para los análisis multinivel, para estimar impactos de la escuela y no forma parte de análisis específicos en este reporte.

La segmentación académica entre los sectores institucionales de la Enseñanza Media es un fenómeno persistente bien descrito por los resultados de los dos ciclos de PISA. También la evidencia es clara respecto de que la población estudiantil correspondiente está autoseleccionada, y que por lo tanto la segmentación académica termina reproduciendo las bases de la desigualdad social (ANEP-PISA, 2004; Fernández & Bentancur, 2008). Estos antecedentes hacen de esta variable un instrumento analítico relevante para analizar diferencias en las trayectorias, en particular por su articulación con las competencias adquiridas. La hipótesis más general es que los estudiantes



formados por lo menos durante cuatro años en cada sector vivenciarán trayectorias significativamente diferentes a raíz de las diferencias de competencias cognitivas y de disposiciones académicas.

El cuadro 4 presenta la filiación institucional de los encuestados en 2007 según el cruce de dos variables. La primera es relativa al sector institucional al que asistió o asiste durante el Ciclo Básico. La segunda reporta el sector institucional al que asistía en 2003 en el momento de PISA. Los porcentajes han sido calculados sobre el total del cuadro y la diagonal principal informa sobre la inmovilidad o permanencia de los estudiantes en el mismo sector; un elemento importante si se recuerda que 60% había comenzado la Educación Media Superior con el consiguiente cambio de centro educativo.

**Cuadro 4**  
**Distribución de los estudiantes según el sector institucional al que asistían en 2003 controlado por el sector en el que cursaron Ciclo Básico. (En porcentajes).**

	Sec. Púb. en CB	Sec. Téc. en CB	Sec. Priv. en CB	SD	Total
Sec. Pública en 2003	66,1	1,2	3,0	1,3	71,7
Sec. Técnica en 2003	3,1	8,9	0,7	0,1	12,8
Sec. Privado en 2003	0,2	0,0	14,9	0,4	15,5
<b>Total</b>	<b>69,4</b>	<b>10,0</b>	<b>18,7</b>	<b>1,8</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al mirar la última columna del cuadro “total sobre 2003” se puede apreciar que 71,7% de los estudiantes encuestados asistían en 2003 a un centro dependiente de Enseñanza Secundaria, 12,8% asistían a una dependencia de UTU y 15,5% eran estudiantes de un colegio privado. Las magnitudes no resultan radicalmente diferentes si se analiza la última fila del cuadro. Un 69,4% fue alumno de un CB público, 10,1% estuvo en la UTU y 18,7% en un colegio privado. En relación al CB, claramente se produce un incremento de la participación de la UTU en 5 puntos y una contracción del privado en casi 4 puntos. En términos relativos estos cambios son importantes para estos dos sectores: la UTU porque aumenta en 50% su participación (probable efecto Bachillerato Tecnológico) y porque el sector privado se reduce casi una cuarta parte (probable efecto crisis económica)<sup>26</sup>.

La permanencia del estudiante en un mismo sector es una propiedad destacable del funcionamiento del nivel medio. En nuestro Panel 2007 sólo 3,0% de estudiantes del sector privado en el Ciclo Básico habían pasado en Media Superior al sector público; 1,2% había pasado de la Técnica a la Secundaria General y 3,0% había hecho el

26 La mayoría de los estudiantes del sector privado (90%) estaba en 2003 en la EMS y, por tanto, completaron el CB en 2002, el año de la crisis por antonomasia.

movimiento inverso. Esta consistencia habilita la hipótesis formulada más arriba al sostener que estamos ante estudiantes con un claro perfil institucional.

La distribución por área geográfica y sector institucional muestra menor variabilidad que a nivel nacional por la propia conformación del sistema educativo. En las localidades intermedias más de 8 de cada 10 estudiantes son de Secundaria Pública en tanto que en las localidades pequeñas la razón es de más de 9 en cada 10 estudiantes; en el área metropolitana de Montevideo la razón baja a 6 de cada 10. La mayor participación de la Secundaria Técnica está en las capitales del interior (casi dos estudiantes en 10). El sector privado es fuertemente metropolitano: tres de cada 10 de los estudiantes encuestados en el panel 2007.

**Cuadro 5**

**Distribución de las filiaciones institucionales en 2003 según el tamaño de la localidad en la que estaba el centro de estudio en PISA 2003. (En porcentajes).**

	Área Metropolitana de Montevideo	Capitales del Interior	Ciudades de 5.000 y mas habitantes	Localidades menores a 5.000 habitantes	Total
Sec. Pública	25,5	25,1	11,4	9,7	100
Sec. Técnica	5,4	5,5	1,7	0,1	100
Sec. Privado	12,7	2,3	0,0	0,5	100
<b>Total</b>	<b>43,6</b>	<b>32,9</b>	<b>13,1</b>	<b>10,4</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

En la muestra, estas categorías se distribuían con grandes diferencias entre los estratos definidos por niveles de desempeño matemático según lo muestra el cuadro 6. En el estrato I conformado por los estudiantes que según PISA tenían los más altos niveles de desarrollo de la competencia matemática, niveles 4 a 6, la mitad pertenecen a la Secundaria General y 4 de cada 10 son estudiantes del sector privado. La relación se modifica mucho al pasar al estrato II, donde clasifican aquellos que eran “sólo alfabetos” matemáticos. Cada tres estudiantes de Secundaria hay uno del sector privado. Este sector encuentra aquí su mayor participación: 6 de cada diez estudiantes son “alfabetos”. En el estrato III de “los analfabetos matemáticos” según PISA 2003, la participación del sector privado se redujo a su mínima expresión (sólo uno de cada 10 estudiantes del sector clasifica aquí). Los estudiantes del sector técnico en cambio alcanzan la mayor participación, dado que cada 4 uno es de UTU o lo que es más nítido, 7 de cada 10 estudiantes de la UTU clasifican en el estrato III.

**Cuadro 6**  
**Distribución conjunta de los estudiantes según sector institucional y estratos de desempeño matemático según PISA 2003.. (En porcentajes).**

	Estrato I	Estrato II	Estrato III	Total
Sec. Pública	5,3	28,8	37,3	71,7
Sec. Técnica	0,7	3,1	9,0	12,8
Sec. Privado	4,0	9,7	1,8	15,5
<b>Total</b>	<b>10,0</b>	<b>41,6</b>	<b>48,4</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

#### 4. Entorno sociocultural del centro

##### 4.A. Metodología de identificación de entornos

En el análisis presentado en este reporte utilizamos la variable entorno sociocultural del centro al que el estudiante asistía en 2003 bajo dos supuestos fuertes. Aunque no tenemos información empírica sobre esta propiedad en los centros hasta ese momento como la mostrada en el cuadro 4, suponemos que las características de ese entorno se corresponden con las características del entorno del centro al que asistió durante los años anteriores cursados en Educación Media. Se trataría de estudiantes consistentemente formados en una disponibilidad o en una escasez “socialmente normalizada” de recursos económicos y culturales. Sobre esta base suponemos que así como estas características condicionan el aprendizaje, también tendrán un impacto fuerte sobre los comportamientos, las expectativas y las oportunidades laborales y educativas que habrán enfrentado los jóvenes entre 2003 y 2007.

Para el análisis de la desigualdad educativa en las trayectorias de los estudiantes evaluados por PISA 2003 se trabajó con la misma metodología desarrollada para analizar este concepto en PISA 2006<sup>27</sup>.

Cada uno de los 197 centros educativos de PISA 2003 fue clasificado en uno de cinco entornos socioculturales (desde “muy desfavorable” a “muy favorable”); esto según las características sociales, económicas y culturales de los hogares de sus estudiantes. El cuadro 7 muestra distintos indicadores para cada entorno observados en toda la muestra nacional<sup>28</sup>. Describamos tres de estos entornos teniendo presente que se trata como afirmamos en el capítulo 2 de una de las variables estructurales más importantes en la investigación educativa.

27 Para mayor información, se puede consultar el capítulo 2 del libro que la ANEP presentó sobre la participación de Uruguay en PISA 2006 (Fernández et al 2007).

28 Se puede acceder a este cuestionario y también al cuestionario de centro educativo en la página web de OEDC-PISA: [www.PISA.oecd.org](http://www.PISA.oecd.org)

En el entorno muy desfavorable clasifican 31 de los 197 centros de la muestra PISA 2003 (15,7%) y asistían uno de cada diez estudiantes. Su perfil sociocultural es muy nítido. En centros de este entorno, alrededor de un tercio de sus estudiantes provienen de hogares cuyos padres son trabajadores manuales (tanto rurales como urbanos). Los recursos culturales disponibles en sus hogares son muy restringidos: menos de 1 de cada 10 padres alcanzó el nivel terciario y 5 de cada diez tiene como máximo nivel educativo la Primaria completa; en la mitad de los hogares hay hasta 5 libros como máximo. Esto significa que son los centros educativos donde se observa con mayor claridad el proceso de movilidad social intergeneracional: los hijos están cursando un nivel de la educación formal al cual no llegaron sus padres. Así una proporción minoritaria pero no desdeñable ha invertido en bienes culturales que podrían ser estimulantes en la trayectoria educativa de sus hijos. Por ejemplo, en un centro típico de este entorno es esperable que uno de cada diez alumnos tenga un computador en su casa (sin aclarar qué características técnicas tenga).

En el entorno sociocultural medio clasifican 46 centros en 2003 (23,4% de la muestra nacional) y asistía uno de cada cuatro estudiantes. Estos centros tienen un perfil social heterogéneo, policlasista, de "clase media". Si bien en casi uno de cada cuatro hogares hay un padre con estudios superiores (docencia o universidad), también se destaca que casi en uno de cada cinco hogares los padres tienen como máximo el nivel Primario. Similar heterogeneidad se observa en términos ocupacionales: por un lado, en 16% de los hogares los padres están empleados como trabajadores manuales no calificados; por el otro, en casi un tercio de los hogares hay un padre profesional, docente, gerente o propietario de empresas medianas o grandes.

En el entorno muy favorable clasifican 21 de los 197 (10,7%) centros educativos de PISA 2003 y asistían 7,7% de los estudiantes. El alumnado que asiste a estos centros proviene, en más de 8 de cada 10 casos, de hogares formados por ocupaciones no manuales e intelectuales: profesionales, docentes o administradores de empresas en 8 de cada 10 casos. No hay casi casos de padres ocupados en trabajos manuales no calificados, ni hogares cuyo máximo nivel educativo sea la Primaria u hogares donde haya como máximo 5 libros. En 7 de cada 10 hogares hay al menos un padre con educación superior. Estos hogares tienen una altísima dotación de bienes culturales: en promedio tienen más de 200 libros por hogar (34% de los hogares tiene 400 libros o más), y prácticamente todos los alumnos tienen computadora personal. Como corolario se puede añadir que todos los centros y estudiantes en este entorno pertenecen al sector privado; no hay escuelas públicas en la muestra.

**Cuadro 7**  
**Distribución de los indicadores sociales según contextos de las escuelas 2003.**  
**(En porcentajes).**

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable
% Hogares c/al menos un padre c/Educ. superior	8.9	15.9	25.4	44.7	70.9
% de hogares con Primaria completa como máximo	50.7	25.3	15.2	4.5	0.1
% de hogares donde hay hasta 5 libros	46.2	30.5	18.5	8.9	3.0
% de hogares donde hay mínimo 400 libros	1.2	5.5	9.7	18.9	34.3
% de hogares c/computadora	10.5	28.3	48.5	76.1	93.1
% de hogares profesionales, docentes, gerentes o administradores	11.9	21.9	36.7	61.7	85.4
% de hogares de ocupaciones manuales no calificadas urbanas-rurales	25.1	24.2	16.3	8.4	1.9

Fuente: elaboración propia sobre los microdatos liberados de PISA 2003, base nacional.

#### 4.B. Descripción del Panel 2007 según entornos

Al analizar cómo se distribuyen los encuestados según el entorno sociocultural del centro al que asistían en 2003, tal como se aprecia en el cuadro 8, el estrato I está compuesto en 4 de cada 10 por estudiantes del entorno medio y la otra mitad en los entornos favorable y muy favorable. No hay estudiantes del entorno muy desfavorable. El estrato II está distribuido en todos los entornos, aunque con una mayor presencia de nuevo del entorno medio, seguido por el entorno desfavorable. El estrato III se compone fuertemente de estudiantes que asistían a centros de los entornos desfavorable (45%) y muy desfavorable.

**Cuadro 8**  
**Distribución de los encuestados por estrato de muestreo y entorno sociocultural.**  
**(En porcentajes).**

	Estrato I	Estrato II	Estrato III	Total
Muy Desfavorable	0,0	3,6	18,0	10,2
Desfavorable	8,0	23,1	45,0	32,2
Medio	41,0	43,3	27,7	35,5
Favorable	25,0	18,0	8,3	14,0
Muy Favorable	26,0	12,3	1,0	8,2
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

La distribución de los encuestados según el entorno sociocultural de los centros difiere con el tamaño de la localidad. Es mayor la concentración de estudiantes del entorno muy desfavorable en las localidades pequeñas y zonas rurales (28,8%) que en el área metropolitana (2,8%). Los encuestados que asistían a un centro del entorno sociocultural medio predominan en Montevideo y en las capitales departamentales (30,5% y 50,5% respectivamente).

## 5. Las trayectorias logradas a 2007

Para concluir este capítulo descriptivo presentamos a continuación a qué logros educativos llegaron los jóvenes cuatro años después de que PISA los hubiera evaluado en agosto de 2003. Es conveniente recordar que, al ser PISA una evaluación que define su universo según la edad y no según el grado y el nivel cursado, los jóvenes se encontraban en aquel año distribuidos en muy diferentes avances; incluso había jóvenes que estaban haciendo los cursos básicos o la Formación Básica de UTU que en realidad no califican para continuar luego en la educación formal. El cuadro 9 muestra el nivel que estaban cursando en el origen (2003) y la trayectoria lograda (2007). La última fila del cuadro informa que 68,3% de los jóvenes de la muestra cursaban en 2003 la Enseñanza Media Superior (cursos de bachillerato diversificados y tecnológicos). La mitad de ellos, o lo que es lo mismo, 32,7% de toda la muestra, estaba en 2007 cursando la Educación Superior (universidad, magisterio, profesorados, escuela de oficiales); representa la trayectoria ideal, esperada. Veintinueve por ciento de los jóvenes cursaba el Ciclo Básico en 2003 y, cuatro años más tarde, menos de la mitad sigue en la educación cursando el Ciclo Básico (4%), la EMS (8%) y un excepcional 1% se encuentra en la ES.

**Cuadro 9**  
**Trayectoria lograda por los encuestados en 2007 y grado cursado en 2003.**  
**En porcentajes sobre el total.**

	Cursos Básicos	CB	EMS	Cursos Técnicos/FP en 2003	Total
Nunca inscribió CB	0,9	NC	NC	0,1	1,0
Dejó CB	0,2	7,6	NC	0,3	8,1
Cursando CB	0,4	4,0	NC	0,1	4,4
Acreditó CB no cursa	0,2	2,1	NC	0,2	2,5
Dejó EMS	0,0	5,7	11,8	0,0	17,5
Cursando EMS	0,0	8,0	16,3	0,1	24,4
Acreditó EMS no cursa	0,0	0,7	7,1	0,1	8,0
Dejó ES	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3
Cursando ES	0,0	0,9	32,7	0,0	33,7
<b>Total por origen</b>	<b>1,8</b>	<b>29,0</b>	<b>68,3</b>	<b>1,0</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.





## 4. ¿Quiénes terminan el Ciclo Básico?

Gracias a la prácticamente universal cobertura de la Educación Primaria es frecuente que Uruguay sea citado como un país “educativamente desarrollado” en el contexto regional, lugar que comparte con Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba y Panamá.

Hay claras razones históricas que dan cuenta de este logro. Entre los 6 y los 14<sup>29</sup> años la vida de los niños y jóvenes uruguayos se encuentra predominantemente regulada por las instituciones educativas. La institucionalización y la estandarización de sus cursos de vida en torno a la educación obligatoria ha sido el resultado de un muy prolongado proceso escolarizador liderado casi solitariamente por el Estado<sup>30</sup>. La Educación Primaria fue establecida como nivel obligatorio en 1877 pero recién a principios de los años 40 del pasado siglo (luego de 63 años) el país alcanzó un nivel de universalización (CEPAL, 1990).

La política de Educación Media a nivel nacional se inaugura en el año 1912 con la Ley de creación de los Liceos Departamentales dependientes de la Sección Preparatoria de la Universidad de la República. Recién noventa años después de aquella primera norma de 1877, los Constituyentes incluyeron en la Reforma de 1967 la decisión de extender la educación obligatoria a la acreditación del Primer Ciclo (a partir de 1986, denominado Ciclo Básico) de Enseñanza Media<sup>31</sup>. La decisión se fundó en un desiderátum político y, a la vez, en una comprobación empírica: la matrícula había crecido entre 1935 y 1968 casi 700%, con un incremento anual acumulado del 2,9% (ANEP-CES, 2008) pero esa cobertura tenía una muy desigual distribución según área geográfica y clases sociales. Posteriormente se realizaron seis reformas educativas (1973, 1976, 1986, 1993, 1996 y 2006) cada una fundamentando cambios curriculares y organizacionales en las grandes dificultades encontradas para cumplir con la norma de universalizar la etapa obligatoria.

Puesto en términos más claros: este rezago y esta dispersión de trayectorias en el umbral de la finalización de la educación obligatoria es uno de los problemas más acuciantes que enfrentan las políticas educativas de Uruguay desde hace más de 20

---

29 Un adolescente puede estar hasta los 14 años en una escuela primaria. A partir de esta edad, y si no completó el nivel, deberá asistir a alguna forma de educación de adultos.

30 Justo es reconocer que casi en paralelo y en respuesta a la Reforma Escolar de 1877, la Iglesia Católica fundó un Instituto de Educación que dirigió el célebre historiador Francisco Bauzá y concretó el arribo al país de las principales congregaciones educacionales que fundaron varios colegios en todo el territorio. Aun así, siempre se trató de una obra minoritaria en relación al esfuerzo público.

31 Internacionalmente denominado Secundaria o Media Inferior. La UNESCO lo clasifica en su escala ISCED como nivel 2 A.

años. Este capítulo trata de aportar nueva evidencia que ilustra algunas de las razones de la gravedad.

## 1. La tarea pendiente

A pesar de este temprano inicio, el país se encuentra rezagado notoriamente en cuanto a la escolarización en el Ciclo Básico de Educación Media, incluso para esta cohorte nacida en 1987/1988 y que experimentó tres de las seis reformas enumeradas.

Es de recordar que la edad normativa para completar el Ciclo Básico es 14 años. Para el año 2003, en que se realiza la evaluación de PISA, los jóvenes de nuestra muestra debían estar cursando la Educación Media Superior o al menos haber completado el Ciclo Básico. Ahora bien, ese año uno de cada cuatro jóvenes de 15 años ya no estaba asistiendo a la escuela<sup>32</sup> y de ese 75% restante que conforma la cohorte evaluada por PISA, 28,0% aún permanecía estudiando en el Ciclo Básico y 2,9% de los estudiantes no estaba cursando Ciclo Básico sino cursos de formación profesional básica impartidos a jóvenes que abandonaron los cursos de la educación formal (Fernández et al., 2007: capítulo 2). Puesto en otros términos, hacia 2003 la estandarización de curso de vida alcanzaba a 5 de cada diez jóvenes de toda la cohorte de edad, indicando la máxima varianza posible en las trayectorias de vida.

¿Qué pasó en estos cuatro años? Pues en 2007 registramos que en el total de la cohorte PISA 87,1% han acreditado el Ciclo Básico, lo cual significa que: la tasa de acreditación se elevó en 18 puntos porcentuales más que la observada en 2003, gracias a que casi seis de cada 10 estudiantes (58,4%) que estaban rezagados completaron el nivel. Los restantes estudiantes rezagados en 2003 que aún no acreditan el Ciclo Básico difícilmente puedan lograrlo en la medida en que para 2007 nuestros registros indican que están desafiados en una proporción de 7 de cada 10.

La contribución marginal de los años adicionales que estos jóvenes pasaron en la escuela puede considerarse marginal y decreciente. Con un año de rezago, en 2003 acreditaron Ciclo Básico 15,8% de la cohorte escolarizada; los rezagos mayores, de dos y tres años resultaron con una reducida expresión estadística. Desde el 2004 y hasta el 2007 inclusive se registran 2,8% de jóvenes acreditando el Ciclo Básico. La acreditación estaría concentrada fuertemente en 2002, año previo a la realización de la evaluación de PISA con el 2003 como segunda (y casi última) oportunidad.

Con estos datos es posible entonces sostener que la acreditación del CB por parte de esta singular cohorte fue un evento que se produjo en prácticamente en el mismo momento de sus vidas, con una diferencia gruesa de un año. La interpretación primera que puede darse a este fenómeno es en términos de estandarización del curso de vida.

---

32 Utilizamos aquí el término escuela en su sentido más amplio e internacional para referirnos a cualquier establecimiento de educación formal primaria, secundaria o técnica. El "liceo" es así una escuela.

La norma no sólo institucionaliza la vida adolescente, sino que reduce la varianza temporal en que se produce un evento de graduación para casi toda la población. Pero quienes no lo logran en ese período parecerían tener crecientes probabilidades en su contra de lograrlo con 16 o 17 años de edad. Sin embargo, una vez más es importante reafirmar que el mayor problema se produce antes de los 15 años entre los dos primeros años del Ciclo Básico.

Una magnitud más precisa, aunque parcial por la fuente de datos utilizada<sup>33</sup>, se obtiene al ver qué sucede con este ciclo en América Latina. Si se compara qué proporción de jóvenes urbanos entre 15 y 24 años alcanzaron a completar tres años de la Educación Media, Uruguay (51,3%) muestra un indicador similar a Bolivia (60,1%), México (51,3%), Paraguay (57,6%), República Dominicana (56,2%) y Venezuela (54,0%); muy inferior a Chile (72,2%) o Cuba (75,3%) (CEPAL, 2008: anexos cuadro 30). En ese sentido, Uruguay ya no forma parte de los países de alto desarrollo y comparte problemas análogos con países con una tardía institucionalización de la Educación Media.

## 2. Competencias necesarias para acreditar CB

El cuadro 1 muestra la distribución de las acreditaciones según el año en que se verificaron y el estrato de la muestra. La lectura general del cuadro permite sostener que entre los jóvenes que estaban escolarizados, la acreditación de este nivel es un fenómeno condicionado por los niveles de competencia. El examen de la temporalidad revela situaciones dispares de estandarización. La totalidad de los estudiantes del estrato I, niveles 4, 5 y 6 de competencia matemática evaluados en 2003, acreditaron el CB al 2007; más aun, 95,5% lo hizo en la edad normativa (2001, 2002) en tanto que 4,4% lo completó en el año 2003. Para los años venideros, la proporción de estudiantes de estos niveles pendientes de la acreditación fue insignificante. Esta evidencia puede ser indicio para sostener que estos niveles de competencia exceden significativamente el nivel requerido por el estándar del Ciclo Básico. Para estos jóvenes, el evento “acreditación” no presenta incertidumbre; es un evento cierto en sus vidas.

---

33 En varios países de la región, incluido Uruguay, las encuestas de hogares regularmente se hacen en zonas urbanas, sino en la zona metropolitana de la capital (tal es el caso de Argentina y de Paraguay por ejemplo).

**Cuadro 1**  
**Acreditación del Ciclo Básico hasta el año 2007 según niveles agrupados de desempeño en Matemática en PISA 2003**

Año de acreditación	Estrato I (Niveles 4 a 6)	Estrato II (Niveles 2 y 3)	Estrato III (Niveles 0 y 1)	Total
2001	15,7	7,4	2,4	5,8
2002	79,8	79,9	44,6	62,8
2003	4,4	7,8	24,9	15,7
2004	0,1	0,6	2,5	1,5
2005	0,0	0,6	1,4	0,9
2006	0,0	0,0	0,1	0,1
2007	0,0	0,3	0,3	0,3
Acreditó el Ciclo Básico	100,0	96,6	76,2	87,1
No acreditó el Ciclo Básico	0,0	3,4	23,8	12,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

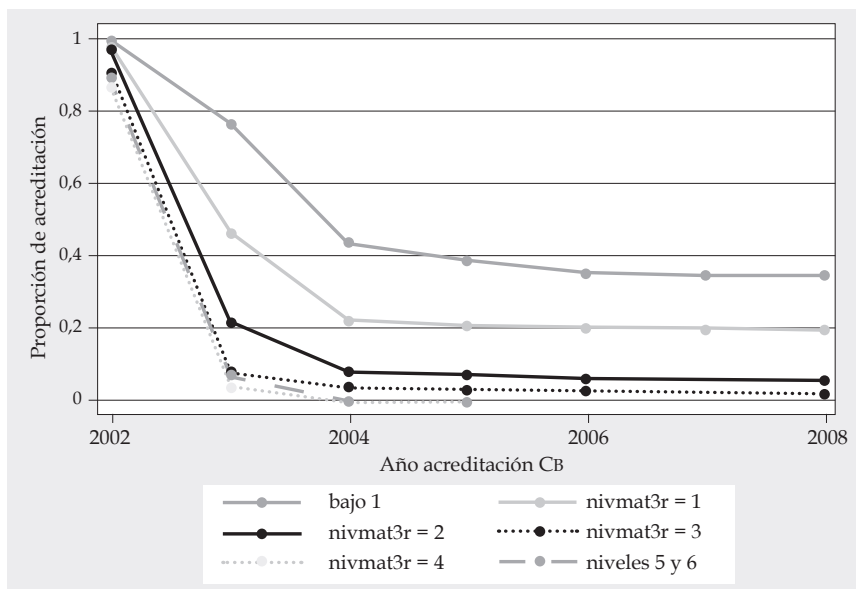
Entre los jóvenes del estrato II, estudiantes que superaron mínimamente el umbral del alfabetismo matemático, 87,3% había acreditado el Ciclo Básico antes del 2003. Algo más de dos terceras partes de 12,7% de jóvenes restantes, concluyeron al finalizar ese año. Pasado el 2003, persistió sin acreditar un pequeño grupo de estudiantes que representaban 1,6% de los jóvenes del estrato. La mitad de ellos lo hicieron recién en el año 2005 y los restantes no lo habían hecho hacia 2007. La evidencia parecería sostener también que las competencias de este nivel de la escala de PISA resultan significativamente más elevadas que las requeridas para sortear el Ciclo Básico. Para estos jóvenes también se puede sostener que la estandarización de este evento muestra una eficaz institucionalización de sus vidas.

Ahora bien, las mayores diferencias en esta materia se observan entre quienes no habían superado el umbral de alfabetismo matemático definido por PISA. En el estrato III, 47,0% de los estudiantes habían acreditado el CB entre 2001 y 2002, en tanto 53% tenía pendiente su aprobación. Es decir, menos de uno de cada dos estudiantes con estas competencias fue capaz de acreditar el Ciclo Básico en la edad normativa. Es más, aun con un año de retraso, restaban aprobarlo todavía cerca de un tercio de estos estudiantes. Es de recordar que este estrato prácticamente comprendió uno de cada dos jóvenes a nivel nacional.

Dado que el estrato III representa casi la mitad de la cohorte PISA, conviene discriminar entre los niveles 1 y 0 de Matemática (o "bajo 1"). El gráfico 1 muestra un abordaje particular sobre este tema logrado a través de una tabla de sobrevivencia. Se han utilizado seis de los siete niveles de desempeño matemático (agrupándose los niveles 5

y 6). Obsérvese que las líneas de la gráfica están ordenadas de tal forma que la superior representa la proporción de estudiantes pendientes de graduarse concluido cada año en el nivel 0, en tanto que la línea inferior representa las proporciones condicionales para los niveles 5 y 6. El 67,4% de los estudiantes del nivel 0 no aprobaron el CB en la edad normativa. La proporción de estudiantes pendientes de acreditación disminuye lentamente. A fines de 2003, este grupo representaba una proporción grande de los jóvenes (25,4%); un año más tarde eran un tercio y, en 2005, la cuarta parte del estrato III. Los años 2006 y 2007 no mostraron reducciones sustantivas adicionales. En el año de nuestro relevamiento aún uno de cada tres estudiantes no había logrado aprobar el CB. Un panorama diferente lo muestran los estudiantes del nivel 1: si bien uno de cada tres estudiantes no logró acreditar el CB en la edad normativa, los pendientes de aprobación eran menos de uno de cada cinco al finalizar el año 2003 y para el 2007 no habían completado el nivel uno de cada siete jóvenes. Esta evidencia muestra que para la mitad los jóvenes del estrato III en general, y en particular para aquellos del nivel 0, las competencias que habían desarrollado hasta los 15 años no eran suficientes para aprobar el Ciclo Básico en (al menos) cuatro años de cursos, en tanto que el nivel 1 de desarrollo de competencias es el mínimo para aprobar el CB.

**Gráfico 1**  
**Proporción de estudiantes que no acreditan el Ciclo Básico condicionado a cada año transcurrido.**



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

### 3. Perfil Social de los graduados

Ahora bien, nuestro panel permite mostrar que los problemas de acreditación se deben a una fuerte estratificación social de este logro escolar. El cuadro 2 presenta en sus celdas una estimación conjunta de la probabilidad de que un alumno haya acreditado el Ciclo Básico según el entorno sociocultural de su centro y el sector institucional. Los resultados son consistentes con los antecedentes disponibles. Si se analiza primero la fila del marginal “total del sector institucional”, se observa un escalonamiento nítido de la eficacia de cada sector: los estudiantes de la UTU tienen la menor probabilidad de acreditación y los estudiantes del sector privado tienen la mayor probabilidad (prácticamente igual a 1). Si se analiza luego sólo la columna marginal del “entorno sociocultural” se concluye en una situación segmentada en tres grandes estratos de logro conformados por (i) los estudiantes que asistían a centros del entorno muy desfavorable ( $P=0,622$ ); (ii) los estudiantes del entorno desfavorable que incrementan en 27% su probabilidad de graduación respecto a los anteriores ( $P=0,795$ ); y (iii) los estudiantes de los entornos medio, favorable y muy favorables para quienes la graduación es prácticamente un evento cierto.

**Cuadro 2**  
**Acreditación de Ciclo Básico según sector institucional en cada entorno sociocultural del centro en 2003 (En probabilidades)**

	Secundaria Pública General	Secundaria Técnica	Secundaria Privada	Total Entorno
Muy desfavorable	0,633	0,603	ND	0,622
Desfavorable	0,829	0,650	ND	0,795
Medio	0,955	1,000	1,000	0,956
Favorable	0,991	1,000	0,993	0,994
Muy favorable	ND	ND	0,992	0,992
<b>Total sector institucional</b>	<b>0,883</b>	<b>0,712</b>	<b>0,993</b>	<b>0,878</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007, Base ponderada, Proyecto DS/FCE 102.

Ahora bien, si se combinan ambas variables, las celdas del cuadro informan de unas probabilidades conjuntas en las que se puede apreciar mejor la eficacia de cada sector institucional. En el entorno muy desfavorable se puede suponer que no hay diferencias prácticas entre los dos sectores estatales: las probabilidades de acreditación son de 0,622. En el entorno desfavorable sí se observa una diferenciación institucional: el mejoramiento exógeno repercute en un fuerte incremento (37,3%) de la probabilidad de acreditar para quienes asisten a Secundaria en relación a los estudiantes de UTU ( $P=0,829$ ).

En el tercer segmento se encuentran los estudiantes de los entornos medio, favorable y muy favorable con probabilidades prácticamente iguales a 1 de acreditar, no importando a qué sector institucional estén asistiendo, aquí las instituciones que gobiernan la gestión y la enseñanza en las escuelas parecerían no hacer diferencias.

Al controlar por género, se observa un patrón también consistente con la bibliografía existente sobre la Enseñanza Media (por ejemplo, Furtado, 2003), Las estudiantes tienen probabilidades de acreditación mayores a sus compañeros: 0,91 vs. 0,84, Es decir, que al completar el 9º año de educación obligatoria la matrícula progresivamente se está feminizando, Es dudoso inferir de aquí que este fenómeno podría estar referido a estructura de oportunidades que también está diferenciada por género, Hasta donde existe evidencia, en Primaria habían sido observadas diferencias en el aprendizaje de la lectura pero no en matemática (Fernández, 2006; 2007) aunque el reciente estudio de SERCE (UNESCO-SERCE, 2008) muestra que no hay diferencias significativas en ningún área.

Finalmente, la distribución de la acreditación según el nivel educativo máximo completado en el hogar del estudiante, sea por la madre o el padre, muestra tres grandes escalones, Más de tres de cada cuatro jóvenes que provienen de un hogar con máximo de Primaria han aprobado el CB ( $P=0,786$ ), Para quienes el capital cultural máximo es el CB, la probabilidad es de 0,874, En los niveles restantes (Media Superior Técnica, Media Superior General y Educación Superior), las probabilidades son similares y están en torno al 0,93, Es claro que la democratización del nivel se ubica claramente para quienes de una generación a otra incrementan su capital cultural.

Este panorama se completa si se desea caracterizar a quienes no aprobaron el CB según el capital cultural del hogar. 37,5% de los jóvenes que no acreditaron el CB a la edad de 20 años proviene de un hogar con máximo de Primaria, otro 33,6% es originario de hogares con máximo de CB; el 28,8% restante proviene de hogares con niveles de EMS y ES.

Este hallazgo parecería nuevamente indicar que la universalización de la enseñanza de CB no ha sido necesariamente democratizadora, en la medida que el grupo social en los que se juega la movilidad intergeneracional tienen la más baja probabilidad de acreditación/graduación y la más alta contribución entre los que no culminaron/graduaron, Sin embargo, tampoco debe dejarse de lado el hecho de que uno de cada tres jóvenes que fracasan en la acreditación tienen alto capital cultural, Tal heterogeneidad de orígenes sociales debe ser una premisa básica para las políticas de educación de adultos que apuntan a facilitar la graduación para aquellos jóvenes que no lo lograron.

#### 4. Tiempo de Ingreso y de acreditación

Si bien observamos que el ingreso al CB fue escalonado en el tiempo (1999 al 2006), se ha concentrado en el año correspondiente a la edad normativa. Los datos relevados indican que el 78% de los jóvenes de la cohorte PISA ingresaron en el año 2000, 8,1% en 1999, 8,2% en 2001 y 3,7% en 2002, Las inscripciones posteriores decaen por debajo de 1% de la muestra entre 2003 y 2006, En 2007 no se registraron ingresos al CB.

Es decir, el ingreso al CB se ha producido en una forma estandarizada con 9 de cada 10 jóvenes lográndolo con un rango de 3 años entorno a su edad normativa, Sin embargo, destacar la (relativamente) reducida dispersión en torno a la edad normativa no implica afirmar que existe una eficacia regulatoria de la norma escolar, En particular, porque la edad de ingreso al Ciclo Básico está relacionada con la edad de egreso de Primaria (no hay “año sabático inter niveles”); y en este nivel la norma de egreso está vigente hace más de 100 años.

Otro indicador importante es el promedio de años que demanda la acreditación del Ciclo Básico: entre los jóvenes de la cohorte PISA fue de 3,2 años: 81% lo aprueba en tres años y 16,7% le lleva 4 años (un tercio de tiempo más) y a 2% le lleva al menos 5 años (dos tercios adicionales de tiempo).

Al controlar los años de acreditación según el nivel de competencia, se vuelve a presentar una asociación débil, Los estudiantes del Estrato I demoran 3,05 años en promedio para acreditar el CB, mientras que en el estrato III en promedio se demoran 3,36 años (cuadro 3). La máxima duración observada pertenece al estrato III con 8 años, aunque es alto el valor máximo en el estrato II (6 años), No se hallaron diferencias entre estrato al analizar el rango entre el percentil 5 y el percentil 95 (en todos los casos fue de 3 a 4 años).

Si se desagregan más las competencias para observar los niveles de desempeño el panorama se muestra nuevamente consistente. Los estudiantes bajo el nivel 1 (o nivel 0) demoran 3,48 años para acreditar el CB y entre ellos se observa el máximo valor (8 años) y el valor más alto en el percentil 95 (5 años). En el nivel 1 el promedio desciende al 3,25 años, ya próximo al promedio de la cohorte. En el nivel 2, superado el umbral de alfabetización matemática, el promedio vuelve a caer a 3,14 años; en el nivel 3 es de 3,07 años y en el nivel 4 es de 3,04. Dado que los intervalos de confianza no se sobreponen (a 95% de confianza) puede sostenerse que los promedios difieren estadísticamente entre sí, indicando duraciones realmente diferentes.



**Cuadro 3**  
**Años de acreditación del Ciclo Básico según niveles agrupados de desempeño en**  
**Matemática en PISA 2003**

	Estrato I (Niveles 4 a 6)	Estrato II (Niveles 2 y 3)	Estrato III (Niveles 0 y 1)	Total
Promedio	3,05	3,11	3,36	3,21
Máximo	4,0	6,0	8,0	8,0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007, Base ponderada, Proyecto DS/FCE 102.

## 5. Conclusiones

Hemos comenzado advirtiendo que nuestro panel sólo puede proporcionar una descripción de una parte del subdesarrollo que experimenta el Ciclo Básico en el Uruguay, dado que en el momento de la evaluación de PISA ya uno de cada cuatro jóvenes había dejado de estudiar. Aun con esta restricción en mente, los datos exhiben una gravedad inocultable.

En torno de los 15 años de edad se observa la mayor dispersión posible en términos de trayectorias de vida: sólo cinco de cada diez jóvenes de la edad están cursando el grado que le correspondería normativamente<sup>34</sup>. El paso del tiempo (con la maduración psicológica consiguiente) no soluciona el problema. Entre los 15 y los 20 años, la tasa de acreditación del Ciclo Básico entre los escolarizados en 2003 pasó de 69 a 87,1%. Entre los que estaban rezagados en 2003, siete de cada diez dejó de estudiar sin acreditar el Ciclo Básico.

Estas proporciones deben ser miradas con mayor cautela todavía ya que, en 2003, 25% de los jóvenes ya no asistían a un centro educativo. Si se hace el doble supuesto de que estos jóvenes abandonaron definitivamente la educación formal sin concluir el CB y que no han vuelto a concluirlo tampoco, se puede inferir que en realidad la probabilidad de que un joven concluya el CB es de 0,659. Si sólo dos tercios de los jóvenes lo acreditarían, entonces debe anotarse que la universalización es un objetivo que aún está muy lejos de alcanzarse cuarenta años después de aprobada la norma de 1967. Resultará imperioso adoptar políticas específicas para tal fin pero, tal como se ha mostrado aquí, deberán ser doblemente focalizadas, apuntando a los centros del entorno muy desfavorable y a los estudiantes que llegan a la Enseñanza Media con menores niveles de competencia lectora y matemática.

Ahora bien, el CB no parecería requerir para su aprobación en un tiempo razonable de hasta 3,2 años (promedio). El 19% demoran más de 3 años en acreditar. El rezago se explicaría casi totalmente por la repetición de al menos un grado en Secundaria. Di-

34 Esto es el resultado de multiplicar lo observado en la muestra (69,1) por la tasa de escolarización en 2003 (75,0)

cho de otro modo, el impacto de la repetición sobre la trayectoria es proporcionalmente mayor en este nivel que en Primaria, sobre todo porque la población que lo sufre viene en una alta proporción con un rezago acumulado.

Más que una estratificación social, en este logro se observó un núcleo duro de “carencias”: los estudiantes que asistían a un centro educativo en los entornos muy desfavorable o favorable en 2003 tuvieron una chance de 6 de 10 de acreditar el CB, mientras que para los restantes estudiantes tal evento es un hecho cierto en sus vidas.

El problema tiene también un claro componente académico acumulado: que afecta a la cuarta parte de los jóvenes que siguen estudiando a los 15 años y que ni siquiera alcanzaron el nivel 1 de Matemática. Sus probabilidades de acreditación varían significativa y sustantivamente respecto del joven que se ubicó en o sobre el nivel 1. Dicho de otra forma, si para acreditar CB no se requiere más que haber llegado al nivel 1, entonces esa cuarta parte que no llega al nivel tiene deficiencias en su formación que hipotetizamos puedan haberse originado en Primaria y para las cuales el CB no tiene instrumentos de compensación.

## 5. Sortear los Bachilleratos

La Ley General de Educación (N° 18.437), aprobada en diciembre de 2008, establece la obligatoriedad de la Enseñanza Media Superior, imponiendo así un nuevo desafío a las políticas educativas y una nueva obligación a los jóvenes, en una etapa de transición a la adultez que hasta este momento se caracterizaba por la elección. La Ley recoge una fuerte demanda social así como también una sólida base de investigación. La sociedad uruguaya ha hecho crecer a los Bachillerados Diversificados (tanto públicos como privados) más que el Ciclo Básico; las series disponibles sobre matrícula muestran que entre los años 1963 y 2000 crecieron entre 4 y 6% anual, cuando el CB lo hizo a tasas de 2 a 4% (CEPAL, 1994: cuadro II,1; memfod, 2001: gráfico 5).

En el ámbito académico dos hipótesis respaldan la necesidad de extender la obligatoriedad. La primera indica que la extensión de la sociedad del conocimiento generará cambios profundos en el tipo de tareas que se desarrollarán típicamente los trabajadores del sector servicios, tareas para las que será necesario un más amplio desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas. La segunda hipótesis proviene de los estudios sobre pobreza y educación: en América Latina se ha observado que recién entre los 11 y 12 años de educación formal los ingresos por trabajo mejoran y se reducen significativamente las probabilidades de estar en la pobreza. Es decir que, si bien esta credencial no garantiza la inclusión, ambas hipótesis complementarias suponen que su acreditación reduciría sustantivamente la exclusión del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento. Es decir, los riesgos de exclusión serían altos para aquellos excluidos. Una sociedad que disponga de reales mecanismos de movilidad social ascendente para las nuevas generaciones debería contar con una ensanchada base social del estudiantado en este nivel.

Ahora bien, ¿qué jóvenes logran sortear con éxito esta etapa?, ¿cuánto tiempo les lleva hacerlo?, ¿cuáles son los condicionamientos sociales heredados más fuertes que se observan?, ¿cómo inciden las competencias cognitivas desarrolladas hasta los 15 años? Este capítulo presentará primeras respuestas para estas preguntas precedidas por una breve referencia sobre la Educación Media Superior (EMS).

### 1. Marco de Referencia

La Educación Media Superior en el Uruguay se imparte en tres formatos institucionales: la Educación Secundaria General Pública, la Educación Secundaria General Privada (equivalente a la pública), y la Educación Técnico-Profesional Pública (ex UTU). Los dos primeros “formatos” de Secundaria General se denominan Bachilleratos Diversificados (BD). El último formato tiene, a su vez, dos orientaciones: los Bachille-

ratos Tecnológicos y los Cursos Técnicos. Cada uno tiene orígenes históricos y estatus sociales muy diferentes.

Los Bachilleratos Diversificados (BD) tienen carácter académico (propedéutico o preparatorio) y están orientados al acceso a la educación superior universitaria (ISCED 3 a). Tienen una estructura curricular escalonada. En el primer año de BD existe un currículum único. En el segundo año los estudiantes deben elegir entre tres “orientaciones” (humanístico, científico o biológico) y entre seis opciones para el tercer año (abogacía, economía, ingeniería, arquitectura, medicina o agronomía)<sup>35</sup>. Nacieron dentro de la Universidad de la República a fines del siglo XIX con una finalidad propedéutica y luego dieron lugar al nacimiento de toda la Educación Secundaria (a partir de las leyes de 1912 y 1935). Son por su origen, una vía educativa de “alto estatus social”: ha sido hasta hace poco la única modalidad ofrecida por el sector privado<sup>36</sup>. En todas las localidades intermedias y pequeñas del país los BD constituyen la primera, si no la única oferta educativa en la EMS.

Los Bachilleratos Tecnológicos (BT) de currícula mixtos, se orientaron tanto al mercado de trabajo vía un título profesional (ISCED 3b) como también a la consecución de estudios superiores en algunas carreras de las áreas “científico-tecnológicas” o “económico-administrativas” de la Educación Superior. Fueron creados por la Reforma Educativa impulsada por Rama (1995-2000) con vistas a ser una opción real de formación tecnológica conectada con áreas en las que se preveían incrementos en la demanda laboral por efecto de las políticas de captación de “inversión extranjera directa” y de integración regional (MERCOSUR), por ejemplo, refrigeración, química básica, termodinámica, electrónica, mantenimiento informático y turismo. Es muy heterogéneo el estatus social de estos cursos; existe una opinión consensual de que depende de la orientación y de la escuela que los dicta. Sin perjuicio de esto, se puede teorizar que se trata de cursos con estatus medio y medio bajo.

Los cursos de formación técnica o profesional, o vocacionales (CT)<sup>37</sup>, tanto públicos (provistos por la UTU) como los privados, tienen una neta orientación al mercado de trabajo y no son títulos habilitantes para seguir en cualquier modalidad de educación superior (ISCED 3c). Constituyen mecanismos de articulación entre la educación formal y el mercado de trabajo en funcionamiento de larga data (Lémez, 1991). Su funcionalidad consiste en reducir el “ajuste imperfecto” entre ambos mundos, habilitando una

---

35 Estos eran los nombres asignados desde el Plan 1942. Han variado para el Planes 2004 (humanidades y ciencias sociales, ciencias de la salud y la vida, y científico-matemático) y Plan 2006 (“ciencias sociales y humanidades”, “biológica”, “científica”, “arte y expresión”). En el Plan 2006 las opciones son 8, dos por cada orientación, aunque la opción “matemática y diseño” es idéntica para quien eligió en 2º “arte” o “científico”. Consultado en <http://www.ANEP.edu.uy/infoeducar/infoeducar071105/infoeduca071102.html>.

36 Véase con mayor detalle Cardozo, Llambí & Rodríguez (2001) y Rama (2004).

37 Renombrados desde 2005 como Educación Media Profesional (EMP), con 2 años de extensión.

más rápida inserción de los jóvenes en empleos generalmente manuales especializados o administrativos rutinarios. Dado su carácter de “educación terminal”, limita fuertemente las posibilidades de constituirse en reales espacios de aprendizaje en el contexto de una sociedad del conocimiento que requiere mecanismos de formación continua.

La Ley General de Educación se alinea con la clasificación de la UNESCO y establece la obligatoriedad de la EMS pero en sus dos modalidades de bachilleratos; dejando a los CT con un estatus académico bajo como credencial complementaria y optativa. Compartimos esta distinción y en este trabajo nos restringimos a considerar sólo a las dos modalidades de la EMS que habilitan el ingreso directo a la Educación Superior: el Bachillerato Diversificado (ISCED 5A en la UNESCO) con sus seis orientaciones (siete en la Reformulación 2006) y el Bachillerato Tecnológico (ISCED 5B en la UNESCO), renombrado como Enseñanza Media Tecnológica desde 2005.

## 2. Acceso y perfiles sociales

Hasta el año 2007 se había inscripto en la EMS 83,5% de los jóvenes que estaban escolarizados en 2003. Los jóvenes no inscriptos (16,5%) se distribuyen en dos grupos desbalanceados: aquellos que no alcanzaron a acreditar el CB (12,7%) y aquellos que, aun acreditándolo, optaron por no continuar en el sistema educativo formal (3,8%). Gruesamente entonces, la cohorte analizada de jóvenes interpretó adecuadamente las señales imperantes en el mercado de trabajo (“the skill premium”) y optaron por continuar sus estudios una vez que acreditan el CB.

La elección entre las dos modalidades de bachilleratos privilegia el acceso a la universidad a través del Bachillerato Diversificado (BD). Junto con destacar el desbalance entre las dos modalidades se debe también notar que esta distribución podría indicar una transición. Al analizar las inscripciones por separado, registramos que 92,6% de los jóvenes en algún momento ingresó a un BD, en tanto que 14,2% lo hizo a un BT. De este cruce se desprende que en las trayectorias en la EMS existen dobles inscripciones: éstas corresponden a 6,9% que comenzó los dos bachilleratos, básicamente como expresión de un cambio desde el BD al BT (en 9 de cada diez el BT fue la segunda inscripción). Esta evidencia es consistente con el fenómeno observado en 1997 con la apertura de los BT, en particular con la apertura de las escuelas de Salto y de Buceo.

El acceso a la EMS está discriminado según las competencias desarrolladas a los 15 años. En la última columna del cuadro 1 se puede observar la probabilidad condicional de inscripción según los tres agrupamientos de competencia matemática. Mientras que en el estrato I, el acceso es un evento cierto, en el estrato III el acceso baja a siete de cada diez estudiantes.

Al desagregar el acceso según entorno sociocultural del centro educativo al que el joven asistía en 2003 (última fila del cuadro 1) se obtiene un panorama de fuerte segmentación social, similar al observado en todas las evaluaciones de resultados del

sistema educativo nacional. En el entorno muy desfavorable, 53% de los jóvenes **no** accedieron a la EMS; tampoco lo lograron una cuarta parte en el entorno desfavorable y 5,8% en el entorno medio. El acceso fue universal para los jóvenes que asistían a un centro en los entornos favorable y muy favorable.

En el cuadro 1 también se encuentran combinadas ambas variables. Las celdas corresponden a la probabilidad conjunta de inscripción condicionada al entorno y al nivel de desempeño en matemática. Por ejemplo, un estudiante de la elite académica tiene probabilidad 1 de acceder a la EMS en el entorno muy favorable y también en el entorno muy desfavorable, Un estudiante del estrato III que asistía a un centro del entorno muy desfavorable tenía una probabilidad de  $P=0,427$  de acceder mientras que un estudiante con su mismo nivel de desempeño pero en el entorno muy favorable tenía una probabilidad  $P=1$ . Estas diferencias permitirían construir una primera medida de desigualdad de oportunidades de acceso, que denominaremos “brecha”, que computará las diferencias entre la probabilidad máxima y la mínima, tanto por renglón como por columna.

La penúltima columna del cuadro 1 muestra la brecha por entornos. Indica la desigualdad que enfrenta un estudiante para acceder a la EMS según el entorno de su centro, manteniendo constante su nivel de competencia matemática. Así para el Estrato I la brecha es nula: estos estudiantes acceden a la EMS no importa cuál sea el entorno sociocultural. En el Estrato II las brechas son de 27 puntos, A pesar de tener el mismo nivel de desempeño, un estudiante en el entorno muy desfavorable tiene una probabilidad de 0,713 de acceder a la EMS, en tanto que si estuviera en un entorno muy favorable sería de prácticamente 1. Mayor brecha aun se observa en el Estrato III: 57 puntos. Las chances de acceder aquí prácticamente se duplican conforme cambiamos del entorno muy desfavorable al muy favorable.

La penúltima fila indica la brecha por estrato, es decir, la desigualdad de acceso resultante del nivel de competencia del estudiante, controlando el entorno sociocultural del centro educativo. En los entornos muy favorable y favorable no hay prácticamente diferencias: todos acceden sin importar cuál es el nivel de desempeño. En el entorno medio aparecen 13 puntos de diferencia entre los estudiantes con mayor competencia y aquellos que tienen menores competencias matemáticas. Diferencias más claras se observan en el entorno desfavorable: no sólo por la brecha de 35 puntos para el estrato III, sino por la brecha de 13 puntos del estrato II. Finalmente, en el entorno muy desfavorable, son notorias las desigualdades de acceso debidas a las competencias.

**Cuadro 1**  
**Probabilidad de inscripción en la Enseñanza Media Superior (EMS) hasta el 2007 según niveles agrupados de desempeño en Matemática en PISA 2003 y entorno sociocultural del centro educativo al que asistían en PISA 2003**

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Brecha entornos	Total por estratos
Estrato I (Niveles 4 a 6)	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,000	<b>1,000</b>
Estrato II (Niveles 2 y 3)	0,713	0,869	0,984	0,994	0,987	0,274	<b>0,950</b>
Estrato III (Niveles 0 y 1)	0,427	0,648	0,867	0,989	1,000	0,573	<b>0,700</b>
Brecha Competencias	0,573	0,353	0,134	0,011	0,000		
<b>Total por entorno</b>	<b>0,470</b>	<b>0,723</b>	<b>0,942</b>	<b>0,994</b>	<b>0,992</b>		

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al analizar el género de los inscriptos se constata un desbalance creciente entre géneros. Uno de cada cinco varones no accede a la EMS en tanto que es algo más de una de cada diez mujeres las que no lo hacen. A la inversa, 86,8% de las mujeres se inscribió frente a 79,8% de los varones. Como era de esperarse y en el panorama tan desbalanceado entre modalidades ya anotado, los varones optan en mayor proporción por el BT 10,7% frente a 6,1% de mujeres inscriptas en BT.

### 3. Acreditación de la EMS

Considerados en su conjunto, 41,5% de los jóvenes evaluados en 2003 había logrado acreditar el Bachillerato hasta el año 2007 (cuadro 2). 41,9% de todos los jóvenes de esta cohorte, si bien accedieron al Bachillerato, continuaban estudiando para acreditarlo. Casi 2 de cada 3 de los bachilleres (30,8% en el total de la muestra) completaron el nivel en el año 2005, fecha normativa para la cohorte (para todos aquellos nacidos entre junio de 1987 y marzo de 1988).

Al desagregar la acreditación según el nivel de competencia se observa una nítida diferenciación (cuadro 2). Pisa anticipó trayectorias “naturales” antagónicas. 81,3% de los estudiantes del estrato I (niveles de desempeño más altos en PISA: 4, 5 y 6) habían aprobado el BD, en su mayoría entre 2004 y 2005. En el estrato II, menos de la mitad (57,6%) lo habían alcanzado entre el 2005 y 2006. En el estrato III, conformado por quienes no alcanzaron el umbral del alfabetismo matemático según la evaluación de PISA 2003, sólo 19,4% de los estudiantes alcanzaron esta meta. Las chances de graduarse son 4,2 veces mayores en el estrato I respecto al estrato III.

Esta evidencia tan contundente permite suponer que el nivel de desempeño en PISA es un indicador predictivo fuerte sobre el nivel de competencias que requeriría la graduación de este nivel de la enseñanza. Es un evento muy probable para 10% de todos los jóvenes que conforma el estrato I. Pero resulta un evento muy poco probable para casi uno de cada dos jóvenes que clasifica en el estrato III, para quienes incluso cabría pensar que están casi excluidos de lograr sortear los bachilleratos.

**Cuadro 2**  
**Acreditación de la Enseñanza Media Superior (EMS) General o Tecnológica hasta 2007 según niveles de competencia matemática evaluados por PISA 2003. (En porcentajes).**

Año de acreditación	Estrato I (Niveles 4 a 6)	Estrato II (Niveles 2 y 3)	Estrato III (Niveles 0 y 1)	Total
No ingresó a la EMS	0,0	5,0	29,9	16,4
2004	13,1	4,6	1,2	4,0
2005	60,8	42,6	14,4	30,8
2006	6,1	6,9	2,3	4,6
2007	1,3	3,5	1,5	2,3
Aún no finaliza	18,8	37,4	50,6	41,9

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al controlar por sector institucional se obtiene un nuevo mapa de éxitos y fracasos. El sector privado logra que 8 de cada 10 de sus estudiantes concluyan el Bachillerato sin tener prácticamente alumnos no inscriptos. Prácticamente todos se gradúan en 2005, con tres o cuatro años de cursos. La Secundaria General Pública se ubica en las antípodas: un tercio de sus estudiantes acreditó el Bachillerato hasta el año 2007, y la mitad de sus estudiantes no lo hicieron. La Secundaria Técnica por último logró que 24,1% de sus estudiantes de 2003 hubieran acreditado el Bachillerato. La eficacia diferencial de los tres sectores es muy nítida y obvia otros comentarios.

Impacta observar la magnitud con que la desigualdad educativa está asociada al entorno sociocultural del centro educativo de 2003. La última fila del cuadro 4 presenta esta información. Mientras que un estudiante que asistía en el entorno muy desfavorable tenía una probabilidad de 0,07 (siete chances en cien) de aprobar el Bachillerato, un estudiante del entorno medio tenía una probabilidad de 0,478 (una chance en dos) de graduarse y uno del entorno muy favorable una probabilidad de 0,916 (13 veces más chance de aprobar que en el primer caso). Obtener la credencial del Bachillerato entre jóvenes del entorno muy favorable es un evento socialmente naturalizado; en cambio en el entorno muy desfavorable es un evento (casi) imposible. En estos términos: estas chances son mucho mayores que las comentadas respecto del nivel de competencias, por ende la desigualdad de oportunidades no puede ser más aguda.



**Cuadro 3**
**Acreditación de la Enseñanza Media Superior (EMS) General o Tecnológica hasta 2007 según sector institucional del centro educativo al que concurrían en 2003. (En porcentajes).**

Año de acreditación	Secundaria General Pública	Secundaria Técnica Pública	Secundaria General Privada	Total
No ingresó a la EMS	15,8	39,7	0,7	16,4
2004	3,7	2,4	5,5	4,0
2005	24,9	16,9	69,1	30,8
2006	4,2	3,3	7,5	4,6
2007	2,9	1,5	0,2	2,3
Aún no finaliza	48,4	36,1	17,0	41,9

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

**Cuadro 4**
**Probabilidad de acreditar la Enseñanza Media Superior (EMS) General o Tecnológica hasta 2007 según entorno sociocultural del centro en 2003 y máximo nivel educativo del hogar en 2003 (HISCED). (En porcentajes).**

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Brecha por entorno	Total por HISCED
Hasta Primaria completa	0,153	0,267	0,410	0,504	NA	0,351	<b>0,228</b>
Hasta Ciclo Básico completo	0,078	0,274	0,424	0,672	0,561	0,483	<b>0,303</b>
Hasta Bachillerato Diversificado completo	0,102	0,305	0,513	0,637	0,914	0,812	<b>0,484</b>
Superior Universitarios y no universitarios	0,523	0,370	0,664	0,756	0,943	0,420	<b>0,639</b>
Brecha por nivel	0,445	0,103	0,254	0,252	0,382		
<b>Total por entorno sociocultural</b>	<b>0,070</b>	<b>0,211</b>	<b>0,478</b>	<b>0,684</b>	<b>0,916</b>		

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Cuando se considera el capital cultural del hogar de procedencia<sup>38</sup> (cuadro 4, última columna), las diferencias son menos agudas que en el caso anterior, pero también

38 Indicado como hemos señalado, por el nivel educativo máximo que se observa en el hogar entre el padre y la madre.

remiten a las restricciones que la estructura social impone a la movilidad por vía educativa. Los jóvenes originarios de un hogar con máximo de Primaria, tienen una chance en cinco de acreditar el CB; en cambio aquellos originarios de un hogar con Educación Superior tienen seis chances en diez de graduarse bachilleres.

La combinación de ambas variables permite calcular probabilidades condicionales. Las celdas del cuadro 4 presentan esta información. Tal como se puede ver, el comportamiento de las variables no es lineal en las 20 casillas, pero si se relativizan las 5 casillas que presentan desviaciones, la tendencia es al reforzamiento del efecto macro y microestructural. El peso más fuerte sigue proviniendo también aquí del entorno. La brecha máxima del entorno es de 81 puntos y se localiza en las probabilidades diferenciales de acreditación que tiene un joven originario de un hogar con máximo de hasta Bachillerato Completo. También se debe observar con interés la brecha por nivel educativo presente entre estudiantes asistentes a centros del entorno muy desfavorable: ahí hay un rango de 44 puntos entre quienes provienen de hogares con un máximo nivel de Ciclo Básico y quienes son originarios de hogares con Educación Superior.

Al desagregar las oportunidades de graduación según el género, se observa una brecha superior a los 10 puntos, Mientras que casi la mitad (47,6%) de todas las mujeres de la muestra han acreditado la EMS, sólo un tercio de los varones lo hizo (35,1%).

#### **4. Las competencias de los graduados**

Resulta de interés concluir esta sección sobre la EMS describiendo qué competencias en promedio tienen los graduados. Para esto desagregaremos nuestro panel según el sector institucional y el área geográfica en que se hallaban originalmente en 2003. Los datos están presentes en el cuadro 5.

En el caso de aquellos que estaban en el área metropolitana de Montevideo quienes acreditaron la EMS en un centro privado habían obtenido en Pisa 2003 en promedio de 517,2 puntos en Matemática y de 554,8 en Lectura. Este puntaje fue significativamente superior al que se observa en sus pares asistentes a un centro público: 482,2 y 493,2 en Matemática y Lectura respectivamente. En el caso de los estudiantes de UTU el promedio fue de 475,6 en Matemática y de 511,3 en Lectura, no habiendo diferencias significativas entre los dos sectores públicos, aunque sí con el Privado.

Entre los jóvenes que asistían a liceos de las capitales departamentales, no existen diferencias significativas en el nivel de competencia matemática de los egresados de las secundarias públicas y privadas (respectivamente 468,3 y 480,5). En cambio, sí se observan diferencias en el área de la Lectura: los estudiantes egresados del sector privado son significativamente más competentes que sus pares de la secundaria pública (514,4 vs. 467,1). Los estudiantes egresados de la Técnica tenían un nivel de competencia matemática significativamente inferior al de sus pares: 392,8.

En las localidades menores de los departamentos, los egresados que asistían a una secundaria pública y a la UTU en 2003, presentan un nivel de competencia en Matemática estadísticamente similar (459,6 y 475,0 respectivamente). En cambio en el área de Lectura las diferencias son significativas, separando los estudiantes de estos dos sectores por casi 130 puntos: 491,3 vs. 368,2 respectivamente.

**Cuadro 5**  
**Promedio de competencias en Matemática y Lectura de los Bachilleres**  
**según área geográfica y sector institucional (2003)**

	Secundaria Pública General	Secundaria Técnica	Secundaria General Privada	Brechas por sector	Promedios por área
<b>MATEMÁTICA</b>					
Área metropolitana	482,2	475,6	517,2	41,6	499,4
Capitales departamentales	460,1	404,6	478,4	73,8	458,7
Ciudades pequeñas, pueblos y villas	450,0	476,9	461,8	26,9	451,4
Brecha por área geográfica	32,2	72,3	55,4		
Promedio por sector	464,3	453,2	509,7		
<b>LECTURA</b>					
Área metropolitana	493,2	511,3	554,8	61,6	526,2
Capitales departamentales	464,3	407,8	509,9	102,1	466,8
Ciudades pequeñas, pueblos y villas	470,1	412,6	542,7	130,1	472,0
Brecha por área geográfica	28,9	103,5	44,9		
Promedio por sector	475,2	471,2	547,6		

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007, Base ponderada, Proyecto DS/FCE 102.

Una última lectura sobre el cuadro 5 permite hacerse una idea de la magnitud de las brechas de resultados. Al interior de las áreas geográficas, las brechas mayores entre sectores institucionales se observan entre centros de las capitales departamentales (cuando se analizan los desempeños en Matemática de los graduados) y entre las pequeñas ciudades y villas (cuando se analizan los desempeños en Lectura de los graduados).

Las brechas según el área geográfica del centro dentro de cada sector son menores pero no menos importantes. Entre los estudiantes de UTU las diferencias son mayores a 70 puntos en Matemática en tanto que superan los 100 puntos en Lectura. La Secundaria Pública es el sector con menor brecha en los resultados.

## 5. Selectividad académica entre 2003 y 2007

¿Qué diferencias se observan en estos niveles de competencia si se comparan los sectores en 2003 y en 2007? La idea es comparar los promedios en Matemática y Lectura que se observaron en toda la muestra PISA 2003 y los promedios en esas mismas áreas que tienen los jóvenes que acreditan la EMS. La diferencia entre las dos medidas puede leerse como una medida de selectividad académica en el contexto de las ya observadas diferencias en términos de las competencias cognitivas de los estudiantes de la Secundaria Pública, Técnica y Privada.

**Cuadro 6**  
**Prueba de diferencias 2007 a 2003 entre los puntajes promedio en Matemática y Lectura por área geográfica y sector institucional**

Área	Sector	Diferencia 2007-2003	S1/n1	S2/n2	EE difer	Z
<b>Matemática</b>						
Metropolitana	Sec. Pública	61,8	0,005	0,069	0,273	226,2
	Técnica	73,2	0,245	1,733	1,407	52,0
	Privada	11,5	0,014	0,017	0,175	65,4
Capitales	Sec. Pública	38,8	0,011	0,037	0,219	177,2
	Técnica	47,1	0,021	0,218	0,489	96,4
	Privada	2,5	0,128	0,351	0,692	3,6
Ciudades pequeñas	Sec. Pública	50,4	0,010	0,051	0,246	204,8
	Técnica	151,3	0,490	0,038	0,727	208,2
	Privada	ND				
<b>Lectura</b>						
Metropolitana	Sec. Pública	63,0	0,006	0,053	0,243	259,6
	Técnica	108,7	0,242	0,770	1,006	108,0
	Privada	21,0	0,009	0,015	0,155	135,5
Capitales	Sec. Pública	28,7	0,008	0,088	0,310	92,8
	Técnica	55,4	0,030	0,178	0,457	121,1
	Privada	19,7	0,030	0,422	0,673	29,2
Ciudades pequeñas	Sec. Pública	51,3	0,014	0,067	0,285	179,8
	Técnica	99,3	0,616	23,109	4,871	20,4
	Privada	ND				

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

El análisis será guiado por una hipótesis. Es razonable suponer que el menor nivel de competencias observado entre los graduados de la Secundaria Pública se debe a que el sector retiene una más alta proporción de jóvenes con bajos niveles. En cambio

el sector privado operaría con criterios selectivos, expulsando aquellos que tienen bajos niveles para así conservar su estatus. Analizaremos estas hipótesis con el cuadro 6 donde se presentan los resultados de las pruebas de diferencia de media desagregadas por área geográfica y sector institucional. Los datos muestran una realidad contradictoria con la hipótesis de la selectividad académica del sector privado.

En primer lugar es relevante señalar que las diferencias son todas positivas y estadísticamente significativas al 1% en favor de 2007, confirmando lo que antes se había marcado, a saber, que los estudiantes que acreditan bachillerato son un subconjunto académicamente seleccionado.

En segundo lugar, hay que destacar que el sector institucional que aporta más a esta selección no es el esperado. Es más, el ordenamiento es inverso a lo que se podría suponer, dado que el sector donde se observa mayor diferencia académica entre 2003 y 2007 es la UTU, seguido por Secundaria Pública y concluyendo con el sector Privado. El proceso de acreditar la EMS no es un mero un proceso de selección de los “mejores”, sino de selección diferencial de estudiantes, donde el sector institucional pesa mucho. El perfil de la población egresada no se solapa con el perfil de la población de ingreso, por más que el sector plantee políticas para un acceso más “democrático”. Por ejemplo, en el área de Lectura la diferencia entre el promedio de los estudiantes graduados por UTU hasta el 2007 y los evaluados por PISA en 2003 llega a 109 puntos (un desvío estándar) para el área metropolitana y a 151 puntos (un desvío y medio) en Matemática para las pequeñas ciudades.

En tercer lugar, la relación entre selectividad y tamaño de la localidad es directa para la Secundaria General Pública y Privada, pero inversa para la UTU. La mayor selectividad se observa en la UTU de las pequeñas localidades con 151 puntos (un desvío estándar y medio en Matemática) de diferencia entre 2003 y 2007. En Lectura la diferencia llega a 99 puntos, casi un desvío estándar. La mayor selectividad de la Secundaria General Pública está en Montevideo con 61,8 y 63,0 puntos respectivamente.

## 6. Conclusiones

La Educación Media Superior (EMS) presenta graves problemas en materia de desigualdad de oportunidades, más que ligadas al acceso, relativas a su conclusión y certificación. Los obstáculos que enfrentará la implementación de las nuevas obligaciones (tanto para el Estado como para los jóvenes) tienen raíces sociales, pero también académicas.

Gruesamente, 8 de cada 10 estudiantes escolarizados en 2003 accedían a la EMS pero sólo 4 de cada 10 la habían acreditado hacia 2007. Las competencias desarrolladas en Matemática hasta los 15 años de edad están ligadas claramente a la acreditación de la EMS. Mientras que un estudiante con niveles PISA 4, 5 o 6 tenía una probabilidad de 0,80 de acreditar, un estudiante con un nivel 1 o 0, tenía una probabilidad de 0,20. La

inferencia es clara: no se puede acreditar la EMS con un nivel de desempeño por debajo del umbral de la alfabetización matemática medida por PISA. Y el drama, si se quiere el término, es que casi uno de cada dos jóvenes uruguayos escolarizados tiene sólo ese nivel de competencia.

Ahora bien, el factor más importante para predecir la trayectoria es el entorno sociocultural del centro educativo. Un estudiante que asistía en 2003 a un centro educativo del entorno sociocultural muy favorable tenía 13 veces más chance de acreditar la EMS que otro estudiante del entorno muy desfavorable. Claramente, en algunas localidades y barrios, democratizar la Enseñanza Media Superior no significa construir un edificio e impartir clases como se lo hace en otro lado. Es necesario definir políticas que compensen estas diferencias.

Pero el problema no se agota en las probabilidades socialmente diferenciadas de acreditación, sino en que las mismas credenciales acreditan cosas muy distintas. Por un lado, si bien existe una equivalencia formal de las credenciales emitidas por las Secundarias Pública, Técnica y Privada, las competencias que acreditarían son sustantivamente diferentes. En el extremo, dos egresados de Bachilleratos pueden diferir en promedio 122,8 puntos en Matemática y 187,1 en Lectura, equivalentes a dos y tres niveles de competencia respectivamente en la escala de PISA. Así mientras que un estudiante de Montevideo egresado del sector privado tiene el nivel que tuvieron en promedio los estudiantes de Dinamarca, un egresado del Bachillerato Tecnológico del interior tiene un nivel similar al promedio que tuvieron los estudiantes de México en PISA 2003 (ANEP, 2004). Debajo de la igualdad del título se esconde una desigualdad de conocimientos o de capital cultural que puede suponerse crítica para determinar las oportunidades de trayectoria en la Educación Superior y en el mercado de trabajo.

Por otro lado, también es un indicio más para pensar sobre el valor en el mercado de trabajo que puedan tener las credenciales educativas del Bachillerato en función de quién sea su emisor. La hipótesis es que, por encima de su equivalencia formal, son tratadas diferencialmente por los empleadores con base a sus propias conjeturas sobre el conocimiento que aquéllas acreditan. Más exactamente, aun sin existir información pública sobre este punto<sup>39</sup>, los empleadores podrían operar con conjeturas y tipificaciones que no estarían distantes de la realidad que muestran las evaluaciones de aprendizaje. Si esto es así, se pueden entrever las terribles consecuencias que esto tendría sobre la estructura de oportunidades que enfrentan los jóvenes egresados.

---

39 Recordemos una vez más que no existe una evaluación sobre Bachilleratos desde 1994, ya que la correspondiente al año 2003 fue anulada por la falta de respuesta de estudiantes y profesores en Montevideo.

## 6. Llegar a la Educación Superior

Se podría afirmar que en Uruguay la Educación Superior es sinónimo de la Universidad de la República (UDELAR). Tal idea es correcta si se contempla que durante 150 años fue la única institución que cumplía los cánones universitarios en el país. Añadamos a esto que además estuvo afincada en Montevideo sin políticas de regionalización hasta hace veinte años. Con este marco histórico, no es de extrañarse que las trayectorias académicas de quienes llegan a este nivel con 18 o 19 años puedan estar aun hoy fuertemente estandarizadas.

La centralidad histórica de la UDELAR tiene una clara explicación política. Desde el inicio de la vida independiente del Uruguay fue el instrumento con el cual el Estado se propuso garantizar primero la formación de elites dirigentes (políticas y científicas) y luego establecer una vía meritocrática de movilidad social ascendente y un mecanismo de recambio y rotación de las elites para un país de inmigrantes. En el contexto de América Latina, estas características hacían casi singular al país, por ejemplo, en lo que respecta a la ausencia de universidades privadas y a la centralización en la capital. Incluso hoy son muy pocas las universidades de la región que son completamente gratuitas y de libre acceso.

Ahora bien, actualmente el campo de la Educación Superior (ES) del Uruguay tiene características bien distintas al campo histórico debido a una serie de cambios estructurales ocurridos desde 1984 hasta el presente. Se ha producido una significativa diversificación de la oferta en términos de instituciones, de carreras, de títulos y de sedes. La ES también se ha diferenciado académicamente en la medida en que junto con los títulos universitarios ahora se ofrecen títulos intermedios, profesionales y tecnológicos, asociados a carreras cortas. A las cinco universidades se añaden institutos universitarios, la formación docente y la tecnológica. Para los jóvenes que acreditan la Enseñanza Media Superior, las elecciones ya no se presentan naturalmente. La hipótesis más general a desarrollarse a lo largo de este capítulo es que la ES tiene claras señales de estar socialmente estratificada además de diversificada y diferenciada.

### 1. Marco de referencia

#### 1.A. *Fundación del campo*

La UDELAR, principal organización de enseñanza superior y de investigación del país, fue fundada por el Estado en los años treinta<sup>40</sup> del siglo XIX en torno a la

---

40 Se habla de un proceso fundacional de la Universidad de la República, comenzado en 1834 y finalizado en 1843.

carrera de Derecho. En los años de 1890 a 1900 se puso en funcionamiento la “Sección Preparatoria”, con el objetivo de “aprestar” a sus futuros estudiantes en conocimientos y hábitos. En 1912 el gobierno de Batlle y Ordóñez crea por ley los liceos departamentales, dependientes de UDELAR con la finalidad de democratizar el acceso ya desde el nivel anterior (la educación media superior, EMS); política que se consolida en la misma década con la eliminación del cobro de examen y de matrícula, La gratuidad de la enseñanza preuniversitaria ha sido el principal instrumento del Estado para eliminar las barreras (visibles) de acceso a la ES.

Un párrafo aparte merece la Formación Docente (FD) en el Uruguay. Fue parte de un proyecto pedagógico de cobertura nacional y universalista asociado a Primaria, no a Secundaria. Fundada como Instituto Normal por disposición del reformador escolar José Pedro Varela<sup>41</sup>, estuvo hasta 1973 bajo la dirección del Consejo de Primaria. Desde su inicio, el Consejo implementó Institutos Normales (II.NN.) en cada una de las capitales departamentales, excepto en Canelones y en Colonia, donde hubo dos, estableciendo así una FD descentralizada. Hasta 1966, se podía ingresar a FD habiendo completado cuatro años de Educación Media (el Primer Ciclo de ese entonces). El futuro docente completaba un bachillerato magisterial y posteriormente cursaba los cuatro años para egresar con el título de Maestro. A partir de aquel año se convierte en Educación Superior No Universitaria (ESNU). El esquema se completa para la Educación Secundaria en 1949 con la creación vía Ley del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Marcando una diferencia académica (y social) con Magisterio, el IPA sólo tuvo sede en Montevideo. Para ingresar se requería la credencial de Bachiller y, a diferencia de la UDELAR, los candidatos debían rendir un examen de ingreso. Más allá de estos orígenes divergentes, la FD nunca tuvo reconocimiento oficial de carácter universitario.

En estos largos años la política curricular preuniversitaria ha sido muy consistente (y tradicional) a lo largo de su historia. Aun después de crearse el Consejo de Educación Secundaria como organismo independiente en 1935, los sucesivos planes de estudio para el nivel medio superior (años 1935, 1942, 1963, 1976, 1993) siguieron teniendo una lógica propedéutica. Las orientaciones de la EMS recibieron su denominación a partir de las carreras universitarias para las que habilitan: Derecho, Arquitectura, Medicina, Ingeniería, Economía, Agronomía<sup>42</sup>.

En síntesis, históricamente tenemos una ES segmentada entre una universidad gratuita y centralizada y una formación docente no universitaria pero regionalizada.

---

41 Los artículos 42, 43 y 44 del Decreto Ley de Educación Común de 1877 se referían a la Educación Normal. En 1882 comienza a funcionar en Montevideo el Instituto Normal de Señoritas dirigido por María Stagnero de Munar. En 1891 comienza el Instituto Normal de Varones.

42 Está en marcha desde el 2006 una Reformulación Curricular en la Educación Secundaria, que recién en el año 2008 ha definido los programas para el Tercer año de Bachillerato. Sin embargo, las variantes estructurales han sido mínimas, tales como la creación de un “Bachillerato Artístico” que sustituye y amplía al de Arquitectura.



Aquí aparecen las primeras bases para una estratificación social de las trayectorias en la ES.

### 1.B. *Cambios recientes*

La ES sufrió en los últimos 25 años una importante transformación estructural en la que se quebró el monopolio estatal. En 1984 se abre la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL), primera universidad privada del país<sup>43</sup>. Desde 1995 se fundan otras privadas: la Universidad ort, la Universidad de Montevideo (UM) y la Universidad de la Empresa (UDE)<sup>44</sup>. Es de notar que estas nuevas organizaciones siguieron el patrón histórico de la UDELAR. Fueron montevideanas hasta 2004-2005: actualmente la UCUDAL tiene sedes en Colonia, Maldonado, Paysandú y Salto, en tanto que la UDE abrió una sede en Durazno. En su organización disciplinaria, se dividen en facultades de las disciplinas tradicionales (derecho, economía, ingeniería, humanidades). Tiene una muy específica diferenciación académica, ya que sólo han desarrollado aquellas carreras que tienen más demanda en el contexto de una economía abierta y globalizada: sistemas, comunicación, gerencia y diseño.

En 1995 el Decreto 308/95 autoriza también la instalación de Institutos Universitarios privados (II.UU.) para aquellas organizaciones de educación superior que tuvieran una oferta restringida de menos de cinco licenciaturas, como un intento por diversificar y desconcentrar geográficamente la oferta. Esto propicia fundamentalmente la transformación de unas pocas carreras en licenciaturas (por ejemplo, Educación Física, Recreación, Teología) y la creación de institutos en el interior del país (Maldonado y Rivera). A comienzos de los años 2000, los institutos militares alcanzaron la acreditación universitaria para las carreras de grado de sus tres fuerzas (Ejército, Marina y Aviación).

La Ley de Educación General (N° 18.437) aprobada en diciembre de 2008, completó esta transformación otorgándole nivel universitario a la Formación Docente por la vía de la creación de un Instituto Universitario de Educación autónomo de la ANEP, la UDELAR y el Ministerio de Educación. También estableció un Instituto Terciario Superior (ITS), que se institucionalizará recién a partir de 2011.

43 A esta Universidad, se ha vinculado también aunque transitoria e infructuosamente la Facultad de Teología, anterior Instituto Teológico afiliado a la Facultad de Teología de la P. Universidad Gregoriana de Roma y desde 2004 "Instituto Universitario Monseñor Mariano Soler - Facultad de Teología del Uruguay" (IUMS). Vale la nota que la UCUDAL es una muy singular universidad católica sin facultad de teología.  
Vide: [http://www.facteologia.edu.uy/institucional\\_datos\\_historicos.html](http://www.facteologia.edu.uy/institucional_datos_historicos.html)

44 Estrictamente, ni la UCUDAL ni la ORT son "instituciones nuevas". A la Católica precedió durante varias décadas el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras que ya expedía títulos avalados por la Pontificia Universidad Gregoriana. La ORT auspiciada por la red de instituciones judías homónimas, expedía títulos técnico-profesionales. La novedad radical apareció con la UDE y la UM, instaladas por cámaras empresariales y el Opus Dei respectivamente.

Sin perjuicio de estos cambios, cabe señalar que la diversificación de instituciones no necesariamente ha acompañado una diferenciación funcional en términos de nuevas carreras. Con la excepción marcada del desarrollo de las carreras de mercados globales, la oferta privada parecer continuar anclada a los trayectos tradicionales de la UDELAR, representando la alternativa privada (es decir, paga) a la carreras gratuitas. Esta es otra de las bases que sostiene la hipótesis de la estratificación social.

### 1.C. *Hipótesis*

Vista esta historia y diseño institucional persistente, se ha hecho razonable conjeturar que el campo de la ES ha cumplido el papel de incentivar a los jóvenes para que definan sus trayectorias escolares hacia la UDELAR ya desde el temprano ingreso al Ciclo Básico y que, como corolario, se ha dicho que “el liceo vale si se piensa entrar en la universidad”. En términos sociológicos, nuestra primera hipótesis es una alta estandarización de las trayectorias en la ES concentradas en la UDELAR. Sin embargo, las características fundacionales, los procesos de diversificación de la oferta y la (acotada) diferenciación funcional, nos hacen conjeturar que las diferencias que pudieran observarse serían el resultado de diferencias sociales más que de opciones académico-vocacionales. Una hipótesis que se extiende aun más con la aparición del sector privado, donde habría una menor distancia social entre la clase individual y las características de clase predominante, antes que la búsqueda de un más alto nivel de excelencia académica.

Esta transición a la ES estuvo marcada por un acontecimiento histórico muy particular. Esta cohorte experimentó la gran crisis 2000-2004 (Boado & Fernández, 2005) precisamente cuando estaba cursando la Educación Media y definiendo su curso de vida. La restricción presupuestal de los hogares que aquella crisis pudo tener, puede haberse reflejado para que se haya visto acentuada la inclinación a continuar estudios en el sector público en general.

Finalmente, es importante recordar dos notas metodológicas sobre las estimaciones a presentar. Primero, dado que los jóvenes de nuestro estudio fueron reencuestados en el año 2007, debió haber sido el segundo año de ES según sus edades normativas. Es decir, observamos dos años de inscripciones. Es factible suponer que dados los rezagos ya comentados en la EMS, en el año 2008 haya accedido una proporción de reducida magnitud, aunque no sustantivamente despreciable, de nuevos estudiantes. En segundo lugar, nuestra medida sobre la inscripción en la ES está mediada por la normativa vigente en la UDELAR. Según ésta, la calidad de estudiante no se pierde por razones de inasistencia o reprobación. En consecuencia, todos los jóvenes que se hayan inscripto adquieren el estatus de universitarios. Siguiendo esta definición institucional, consideramos inscriptos en la ES a todos los jóvenes que así lo hubieran declarado entre los años 2005 y 2007 (Módulos II y V de la encuesta) sin discriminar si efectivamente estaban cursando.

## 2. Modalidades y estratos socioacadémicos

La actual Educación Superior (ES) en el Uruguay se caracteriza por una oferta diversificada no meramente en las carreras propuestas sino en cuanto al diseño institucional. Esta será la base de partida para definir estratos socioacadémicos en la oferta de ES.

La estructura del campo de la educación superior es bidimensional. Por un lado, según el reconocimiento legal conferido a sus títulos, existen dos grandes modalidades: la universitaria (ESU) y la no universitaria (ESNU). Estas modalidades dan lugar a tres formas organizacionales: la universitaria (con funciones de enseñanza y de investigación), los institutos universitarios (con funciones de enseñanza restringidas a una o dos licenciaturas), y los centros de educación superior no universitarios (ESNU). Dado que sólo los dos primeras formas pueden impartir títulos universitarios, la tercera variante queda subsumida en la última mencionada.

Por otro lado, según las instituciones que regulan el funcionamiento, hay tres sectores institucionales diferenciados según el grado de control/dirección que una Administración (Gobierno) tiene sobre las actividades y planes: el público desconcentrado, dependiente de los ministerios (Defensa, Interior, Desarrollo Social y Educación), el público autónomo (con rango constitucional, en la ANEP, la UDELAR, y, recientemente por Ley de Educación, para Formación Docente) y el sector privado.

El cuadro 1 exhibe el campo de la ES según estas dos dimensiones. Como se observa, la primera celda de la izquierda y la última de la derecha están vacías, La UDELAR es una organización única en su clase: universidad, pública y autónoma. Existen varias organizaciones que tienen los atributos de ser institutos de nivel universitario privados (Asociación Cristiana de Jóvenes, de Punta del Este, Autónomo del Sur, CLAEH, San Francisco, IUMS). En el casillero del sector público desconcentrado en el formato Instituto Universitario se ubica la formación de oficiales de las FF.AA. y la Policía. La formación de educadores sociales para el Instituto Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) dependiente de la Intendencia Municipal de Montevideo y el Centro de Diseño Industrial (CDI) del Ministerio de Educación son centros de ESNU públicos desconcentrados.

Este es el cuadro de ofertas de ES diferenciadas que teóricamente tiene un joven delante de sí a los 18 años. Sin embargo, la probabilidad con que elija una de estas cualquiera no es uno sobre las 24 opciones incluidas aquí. Proponemos que, con base en este cuadro, se pueden generar cuatro estatus socioacadémicos en la ES que describiremos a partir de la hipótesis de la estratificación social de las trayectorias académicas. El estrato alto está conformado por los estudiantes de las universidades privadas. El estrato medio alto por los estudiantes de la UDELAR. La diferencia entre estos dos radicaría en el carácter pago del primero (una diferencia social) más que en una diferenciación académica. El estrato medio bajo se compone por estudiantes de los institutos

universitarios privados<sup>45</sup>. Finalmente, el status bajo se compone por un tipo de oferta pública muy tradicional sobre todo en el interior, mediante la cual se podía acceder a una educación superior con una inserción laboral garantizada: las formaciones docente, militar y policial. A estas carreras históricas también le añadiremos la oferta pública de nivel superior no universitario recientemente creada en el marco de la UTU (los tecnólogos).

**Cuadro 1**  
**Esquema de clasificación de la oferta de la ES**

	Público desconcentrado	Público autónomo	Privado
Forma universidad		UDELAR	UCUDAL ORT UM UDE
Instituto universitario	Esc. Militar Esc. Naval Esc. Militar de Aeronáutica Esc. Nacional de Policía	Magisterio (*) IPA (*) CERP (*)	I. U. Autónomo del Sur I. U. de Punta del Este I. U. ACJ I. U. CLAEH I. Metodista Univ. Crandon I. U. Mariano Soler I. U. San Francisco de Asís I. U. Bios (**)
Centro de educación superior no universitarias	IMM- Esc. Municipal de Arte Dramático (EMAD) MIDES- Esc. Educadores del INAU MEC - Centro de Diseño Industrial (CDI)	Instituto Terciario Superior (ITS) (antes UTU superior) (***)	(****)

Fuente: identificación actualizada conforme a la Ley 18.437 (General de Educación de 2008). (\*) Hasta integrarse en el futuro Instituto Universitario de Educación serán provisoriamente entidades desconcentradas de la ANEP. (\*\*) La lista de II.UU. se extrajo del capítulo 7 del Anuario Estadístico de Educación 2007 del Ministerio de Educación y corresponde a los reconocidos hasta esa fecha. (\*\*\*) El ITS será instalado recién para 2011; hasta ese momento funcionará dentro de la UTU. (\*\*\*\*) No hay una regulación especial para la educación superior no universitaria.

### 3. El acceso

#### 3.A. Generalidades

Con base en los datos en la encuesta panel, 33,7% (ee = 0,8) de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en el 2003 se habían inscripto en alguna forma de Educación Superior (ES) entre 2005 y 2007 (cuadro 2). Si bien 41,5% de la cohorte PISA acredita la EMS, el equivalente a un quinto de estos jóvenes (8,0%) han decidido por el momento

45 En 2009 el Instituto Universitario Punta del Este, preclausurado por resolución del Poder Ejecutivo.

no continuar y eventualmente dejar de ser estudiantes. Dicho de otra forma, se aprecia una alta estandarización de las trayectorias académicas para quienes concluyen la EMS, hecho que reafirma la función propedéutica del bachillerato para ingresar a la ES.

**Cuadro 2**  
**Porcentaje de jóvenes de toda la muestra que inscriben Educación Superior**

	Frecuencia	Error estándar	Límite inferior (95%)	Límite superior (95%)
No ingresaron a Media Superior	16,5	0,7	15,2	17,9
No acreditaron Media Superior	41,9	0,7	40,4	43,4
No inscribieron Educación Superior	8,0	0,5	7,0	9,1
Ingresan a Educación Superior	33,7	1,3	31,2	36,2
<b>AÑO DEL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (sobre el total de la cohorte PISA)</b>				
Ingresan en 2005	3,2	0,4	2,5	4,1
Ingresan en 2006	21,8	0,7	20,5	23,1
Ingresan en 2007	8,7	0,4	7,9	9,5

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102

La inscripción a la ES ocurre fundamentalmente entre quienes están en la edad normativa: 21,8% de todos los jóvenes ingresa en 2006 teniendo, cuatro de cada cinco, 18 años de edad. 3,2% ingresaron un año antes, en 2005: el grupo se conforma con 43% de jóvenes que cursaban segundo de EMS en el año 2003. 8,7% se inscribe en el año 2007: la mitad estaba cursando el primer año de EMS en el año 2003, en tanto que la otra mitad estaba ese año en segundo de EMS. Sólo 5,1% de los jóvenes que cursaban en 2003 el último grado del Ciclo Básico de Educación Media llega a la ES en 2007; esto es, quien en 2003 estaba ya un año rezagado en la trayectoria normativa, no llega a la ES, al menos sin rezagarse al menos un año adicional (y generalmente en la EMS).

En el momento de realizar la encuesta, el porcentaje de asistentes era levemente menor: 31,6%. Es claro entonces que el primer porcentaje deberá tomarse como un límite superior para esta generación, dado que la experiencia del primer año de Universidad lleva que 2% de los estudiantes no vuelvan a inscribirse al año siguiente. Esta evidencia es consistente con la bibliografía que define que el primer año en la ES constituye la clave de la sobrevivencia. El proceso por el cual un joven se identifica y se vuelve miembro de una comunidad de pares en la ES (su acceso real al nivel) podría tratarse análogamente con el “pasaje” que realiza un individuo desde la niñez a la adultez en una sociedad tradicional o con el proceso que un migrante realiza para incorporarse en una nueva sociedad. Estos “pasajes” tendrían tres etapas: separación del grupo previo (de la EMS y/o de los pares de su localidad); de transición (primeras interacciones con

el nuevo grupo); y finalmente, la integración (con sus respectivos roles y rutinas) al nuevo grupo. Las dos primeras etapas ocurrirían precisamente en el primer año de la ES y es donde existiría un alto riesgo de fracaso (Hillman, 2005: 9).

### 3.b. Las elecciones de los estudiantes

El cuadro 3 informa sobre una distribución de los estudiantes claramente estratificada en tres niveles según las modalidades y sectores institucionales de la ES. La Universidad de la República sigue siendo la institución que absorbe la mayor proporción de jóvenes que ingresan a la ES. 67,5% de los estudiantes inscriptos en la ES ingresaron a la UDELAR entre 2005 y 2007 o, lo que es lo mismo, algo más de uno de cada cinco encuestados de la cohorte PISA 2003 llegó a la UDELAR. Considerando los intervalos de confianza, la posición de la UDELAR puede estar entre 67,9 y 71,1%.

**Cuadro 3**  
**Distribución de los jóvenes de la cohorte PISA 2003 según Institución de Educación Superior a la que accedieron hasta 2007.**

		Totales en porcentajes sobre la cohorte PISA	Total sobre inscriptos en ES
Estrato Socioacadémico Alto	Universidad ORT		5,4
	UCUDAL		3,4
	UM		2,2
	UDE		1,4
	<b>Total del estrato alto</b>	<b>4,2</b>	<b>12,4</b>
Estrato Socioacadémico Medio Alto	Universidad de la República (UDELAR)	22,7	67,5
Estrato Socioacadémico Medio Bajos	Institutos Universitarios (II.UU.) privados	0,7	1,7
Estrato Socioacadémico Bajo	Formación Docente Pública	5,1	15,2
	Formación de Oficiales (FF.AA. y Policía)		0,5
	Educación Tecnológica Superior (UTU)	0,9	2,7
	<b>Total del estrato bajo</b>		<b>18,3</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

El tercio restante de los inscriptos se reparte entre las Universidades Privadas (uno de cada diez, o 4,2% de toda la cohorte) y en los Institutos de Formación Docente dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>46</sup>. La participación de las cuatro universidades privadas (Católica, ORT, de Montevideo y de la Empresa) alcanzó 12,4% de los inscriptos en la ES. Los tamaños de muestra son muy pequeños para discriminar con gran precisión entre sus participaciones, pero se puede establecer que los inscriptos en la Universidad ORT superan en forma estadísticamente significativa a la Universidad Católica (UCUDAL) y también a la Universidad de Montevideo (UM): 5,4% (se=0,4) contra 3,4% (se=0,3) y 2,2% (se=0,3) respectivamente. En cambio no es posible distinguir entre la UCUDAL, la UM y la Universidad de la Empresa (UDE). Si integramos la Formación Docente en educación física pública, impartida por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), la formación en educación física privada impartida por la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ); y el magisterio y el profesorado, dependientes de la ANEP, contamos aquí con 15,7% de los estudiantes ingresados a la ES.

### 3.c. *Accesos comparados*

El cuadro 4 muestra estimaciones hechas para países de América Latina con alto desarrollo Humano (PNUD, 2007/2008) y para otros estudios longitudinales de tipo PISA-L en los cuales se reporta la tasa de asistencia a la ES entre los 18 y los 20 años. Antes de comparar estos guarismos en el plano internacional conviene ajustar los porcentajes por la cobertura a 15 años. En 2003 sobrevivía 75% de la cohorte de edad en los centros educativos. Con esta base, podríamos establecer que la probabilidad de acceder a la ES habiendo sobrevivido hasta los 15 años en los centros educativos es de 0,252, un valor superior a la estimación que entrega la CEPAL (2007) para toda la población entre 15 y 24 años.

Tal como se puede apreciar, a igual desarrollo humano, sólo Brasil tiene una menor cobertura en Educación Superior, y Costa Rica tiene un guarismo ubicado en el mismo rango. Argentina, Chile, México y Panamá tienen indicadores superiores de cobertura. Los dos países de referencia alcanzan tasas sustantivamente más altas. Australia casi duplica nuestra matrícula. Thomson (2005:13) informa sobre la tasa de acceso a la Educación Superior (ES) en dos cohortes estudiadas por el estudio longitudinal australiano. En la cohorte 1995, 41% de los jóvenes encuestados se habían inscripto; en la siguiente cohorte, que cursó 9º grado en 1998, 45,0% llegó a la Educación Superior. En Canadá la tasa es aun superior. Shaienks et al (2006: 13) informan, sobre la base del estudio YITS, que algo más de seis de cada diez jóvenes de la cohorte de 1999 accedieron a la ES.

46 La Educación Pública, Inicial, Primaria, Media (General y Tecnológica) y la Formación Docente está descentralizada en una persona de derecho público independiente con responsabilidad directa ante el Parlamento denominada ANEP.

En síntesis, a mediados de la década 2000-2010, la resultante combinada de estos procesos tiene al Uruguay en un bajo nivel de cobertura debido a una fuerte ineficiencia terminal de la EMS; esto en comparación con la región y con países con igual nivel de desarrollo humano.

**Cuadro 4**  
**Porcentaje de jóvenes urbanos entre 15 y 24 años que llegan a la ES en algunos países de América Latina y en estudios PISA-L de Australia y Canadá.**

Argentina	Chile	Costa Rica	México	Panamá	Brasil	Australia LSAY 1998	Canadá YITS 1999	Uruguay
16,6	19,2	13,8	17,2	20,2	6,4	45,0	62,0	14,6

Fuente: elaboración propia con base a las publicaciones indicadas, Australia: Thomson, 2005: table 13, p. 29; Canadá: Shaienks et al 2006: 13. América Latina: Panorama Social 2007: cuadro 30. Los países de AL se ubican en el nivel alto de Desarrollo Humano, entre los números 38 y 70.

#### 4. Factores asociados al acceso

El análisis que sigue se propone explorar cómo se distribuyen el acceso a la ES por un lado, según el nivel de desempeño en matemática evaluado por PISA 2003 (estratos de la muestra), y, por otro, según el sector institucional y el entorno sociocultural del centro en el que los estudiantes estaban en 2003. El cuadro 5 presenta las estimaciones en términos de probabilidades condicionales de inscripción en ES controladas hasta por tres variables.

En la última columna del cuadro 5 se encuentran las tres probabilidades de acceso a la Educación Superior condicionadas al nivel de desempeño que estos jóvenes habían demostrado en PISA 2003. La probabilidad es nítidamente diferente en cada uno de los tres estratos de la muestra. En la elite académica (estrato I) la probabilidad de que un joven acceda es de 0,749, dos veces y media más que la probabilidad marginal observada ( $P=0,337$ , véase cuadro 1). Diríamos con Bourdieu que la expectativa más razonable y natural para estos jóvenes es ingresar a la ES. En el estrato II, los jóvenes que en 2003 habían superado el umbral de alfabetización matemática, la probabilidad es de 0,456; aun mayor a la marginal, pero sensiblemente menor a la observada para la elite académica. En el estrato III, que agrupa a los jóvenes analfabetos matemáticos según PISA, la probabilidad desciende a 0,148, menos de la mitad que la marginal y un quinto de la chance que tiene la elite académica. Podemos suponer que para estos jóvenes el acceso a la ES es un evento poco probable.

Las chances de acceso también difieren según el sector institucional al que asistían en 2003, tal como se puede observar en las filas 17 a 19 del cuadro 5, penúltima columna. La probabilidad de que un alumno de colegios privados asista a la ES se estima en 0,791 en tanto que la probabilidad de que lo haga un estudiante de la UTU es de



0,177: la primera próxima a la chance de la elite académica y la última al estrato de los analfabetos matemáticos de PISA.

Las similitudes entre las dos distribuciones generan la pregunta de si las probabilidades diferenciales obedecen a la competencia académica o al sector. En la penúltima columna del cuadro, y dentro de los paneles para cada estrato de desempeño, se encuentran las probabilidades condicionales de acceso por sector. Es de notar que en el estrato I no existen diferencias significativas en los estimados para quienes fueron estudiantes de la Secundaria Pública y de la UTU: en ambos casos tienen algo más de 6 chances en 10 de acceder a la ES. El sector privado también incrementa sus chances pero en una menor magnitud ( $P = 0,880$  vs.  $P = 0,791$ ). En el estrato II, en relación al estrato I, las probabilidades de acceso caen abruptamente para los jóvenes originarios del sector público y además se diferencian entre Secundaria Pública y UTU; aun así son más altas que las bivariadas. Pero para el joven formado en el sector privado, sus chances de acceder gruesamente no se han modificado e inscribirse en la ES sigue siendo un evento naturalmente esperable. Finalmente, en el estrato III los estudiantes de UTU y Secundaria ven reducidas sus chances a casi una en diez. Sólo los estudiantes originarios del sector privado conservan aún probabilidades razonables de acceder a la ES. Esto hace pensar que la asistencia a la Educación Privada hasta los 15 años parecería funcionar como un “seguro de piso” para acceder a la ES, incluso cuando el nivel de formación alcanzado linda con el analfabetismo matemático<sup>47</sup>.

Esta hipótesis puede discutirse al analizar el efecto del entorno sociocultural del centro al que asistía en 2003. En la última fila (número 20) del cuadro 5 se encuentran tales estimaciones. La variación en las chances es la máxima hasta ahora observada: los estudiantes originarios en el entorno muy desfavorable prácticamente no tenían probabilidades de acceder ( $P = 0,047$ ) contra chances prácticamente aseguradas de hacerlo ( $P = 0,889$ ) en el entorno muy favorable. Ahora bien, si se observan las tres filas precedentes (de la 17 a la 19) se puede constatar que el rango en la variación de las probabilidades no se modifica al controlar por sector: aunque el estimado para los estudiantes de la UTU en el entorno muy desfavorable cae aun más hasta una  $P = 0,030$ . En el entorno muy favorable no se modifica, puesto que sólo hay colegios privados.

Si se consideran ahora las filas 5, 10 y 15 del cuadro se pueden comparar las probabilidades de acceder a la ES según entorno sociocultural y estrato de desempeño. Se dibuja un comportamiento de embudo. Las chances de acceder a la ES de jóvenes del estrato de los jóvenes del estrato III varían 25 veces desde  $P = 0,826$  en el entorno muy favorable a  $P = 0,032$  en el entorno muy desfavorable. Esas mismas chances en el estrato I varían 1,21 veces: desde  $P = 0,740$  a  $P = 0,903$ .

---

47 PISA define como analfabetos matemáticos a los estudiantes que no alcanzaron el nivel 2 de desempeño.

**Cuadro 5**  
**Probabilidades conjuntas de acceso a la Educación Superior según el estrato de desempeño PISA, el sector institucional y el entorno sociocultural del centro al que asistían en 2003**

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total por Sector	Total por Estrato
<b>[1] ESTRATO I: niveles 4, 5 y 6 de desempeño matemático en PISA 2003</b>							<b>0,749</b>
[2] Sec. Púb.	ns	0,526	0,653	0,835	(NA)	0,663	
[3] Ed. Téc.	ns	0,346	0,630	0,754	(NA)	0,650	
[4] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0,825	0,903	0,880	
[5] Subentorno en el estrato	0,740	0,497	0,661	0,814	0,903		
<b>[6] ESTRATO II: niveles 2 y 3 de desempeño matemático en PISA 2003</b>							<b>0,457</b>
[7] Sec. Púb.	0,134	0,323	0,379	0,491	(NA)	0,366	
[8] Ed. Téc.	0,109	0,182	0,445	0,278	(NA)	0,234	
[9] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0,691	0,888	0,794	
[10] Subentorno en el estrato	0,122	0,305	0,387	0,590	0,888		
<b>[11] ESTRATO III: niveles 0 y 1 de desempeño matemático en PISA 2003</b>							<b>0,148</b>
[12] Sec. Púb.	0,043	0,067	0,212	0,488	(NA)	0,135	
[13] Ed. Téc.	0,014	0,068	0,221	ns	(NA)	0,120	
[14] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	(NA)	0,460	0,826	0,565	
[15] Subentorno en el estrato	0,032	0,067	0,212	0,539	0,826		
<b>[16] TOTALES POR SECTOR INSTITUCIONAL EN PISA 2003</b>							
[17] Sec. Púb.	0,058	0,161	0,345	0,537	(NA)	0,267	
[18] Ed. Téc.	0,030	0,097	0,441	0,606	(NA)	0,177	
[19] Sec. Priv.	(NA)	(NA)	ns	0,674	0,889	0,791	
<b>[20] Totales por Entorno</b>	<b>0,047</b>	<b>0,149</b>	<b>0,353</b>	<b>0,615</b>	<b>0,889</b>		

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (NA): no existen centros privados en el entorno muy desfavorable ni públicos en el muy favorable en la muestra PISA 2003.

La oportunidad de acceso a la ES depende de las competencias para aquellos originarios de los entornos muy desfavorable y desfavorable. Pero no varía para el entorno muy favorable, donde sólo hay centros educativos privados. La hipótesis del “seguro colegio privado” es consistente con esta inelasticidad observada. Las seis chances estimadas (dos por cada estrato) muestran fuerte semejanza para quienes asisten al entorno muy favorable independientemente de su nivel de competencia (superiores al  $P = 0,80$ ). La probabilidad de acceso cae sustantivamente sólo entre los jóvenes del es-

trato III del entorno favorable, pero aun así se mantiene por encima de la probabilidad marginal.

En el otro extremo, los estudiantes de la UTU carecen de “seguro”. De las diez celdas estimadas, en seis se obtienen probabilidades de acceso condicionadas al desempeño y entorno sociocultural inferiores a las obtenidas para estudiantes con igual perfil de la Secundaria General Pública. Resulta interesante saber que dos de las restantes celdas se ubican en estrato III, donde la estimación es igual. Se destaca que el estudiante medio (en competencia y en entorno) mejora su chance de ingreso a la ES asistiendo a la UTU en lugar de a Secundaria.

## 5. Perfiles de los ingresos a la Educación Superior

Una de las virtudes del diseño panel atado a la evaluación de PISA es que permite discutir la hipótesis sobre la diversificación socioacadémica que existiría entre los estudiantes que han elegido cada una de las instituciones de educación superior. Este análisis se realiza bajo ciertos supuestos específicos que por el momento no pueden ser empíricamente testeados. En primer lugar, se supone que las competencias cognitivas medidas por PISA en 2003 son indicadores válidos de las competencias actuales. En segundo lugar, que la posición relativa en el nivel de competencias no se ha visto radicalmente alterado por el pasaje por la EMS. Es decir que suponiendo que la tendencia entre los estudiantes ha sido a conservar el conocimiento, se descarta una hipótesis como la de “desaprendizaje” que Rama (1992) propusiera sobre el Ciclo Básico en relación a Primaria.

El cuadro 6 informa de las distribuciones para la competencia matemática y para la competencia lectora. Tal como se puede apreciar, existen diferencias marcadas, en particular entre los estudiantes reclutados por las universidades privadas y el resto de los estudiantes de la ES. En promedio, los estudiantes de las universidades privadas tenían 507,9 puntos en matemática y 538,7 en lectura. Este nivel es estadísticamente más alto que los estudiantes de UDELAR (486,0 y 508,7, respectivamente). Los institutos de formación docente de la ANEP reclutan una población académicamente menos competente: en promedio tienen puntajes de 457,7 y 470,2 en matemática y lectura respectivamente. Si bien las diferencias son significativas con las dos primeras categorías, vale la pena remarcar que en estas carreras docentes los estudiantes tienen casi medio desvío estándar menos que en las universidades. Finalmente, los estudiantes del (novel) nivel terciario de la UTU tienen competencias inferiores, aunque no significativas, que las observadas entre los futuros docentes.

**Cuadro 6**  
**Competencias de los estudiantes que acceden a la ES según el estrato socioacadémico**

Estrato socioacadémico (ESA)	Promedio	Desvío estándar	Error Estándar	Lím. Inf 95%	Lím. Sup, 95%
<b>Matemática</b>					
ESA: alto (U. Privadas)	507,9	78,1	3,7	500,6	515,2
ESA: medio alto (UDELAR)	486,0	82,2	2,4	481,1	490,8
ESA: medio (II.UU. privados) *	488,0 ***				
ESA: medio bajo (MIL)	445,1 ***				
ESA: bajo (FD)	457,7	86,3	6,1	445,6	469,8
ESA: Bajo (UTU) **	447,3	70,8	8,5	430,3	464,3
<b>Lectura</b>					
ESA: alto (U. Privadas)	538,7	91,8	5,4	527,9	549,6
ESA: medio alto (UDELAR)	508,7	107,2	2,6	503,5	514,0
ESA: medio (II.UU. privados) *	533,8 ***				
ESA: medio bajo (MIL)	512,8 ***				
ESA: bajo (FD)	472,2	115,2	6,5	459,3	485,1
ESA: bajo (UTU) **	470,2	99,2	11,9	446,5	494,0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102. (\*) Derecho, Informática y Educación Física en II.UU. privados. (\*\*) La categoría incluyó individuos de EMAD, INAU, CIEP y ECU. (\*\*\*) Indica que el número de casos es inferior a 10.

Conviene realizar otra observación usando el estadístico de dispersión (desvío estándar). La más alta dispersión se observa entre los estudiantes de las carreras docentes, luego se encuentra la UDELAR y la menor dispersión está entre los II.UU. La estimación realizada supone que el estrato socioacadémico alto tiene una heterogeneidad académica casi similar a la observada en la UDELAR.

El perfil académico de la población de cada uno de los estratos puede completarse haciendo uso de los niveles de competencia en Matemática, en particular entre las dos clases extremas; si se consideran éstas, la diferencia entre los sectores vuelve a hacerse significativamente diferente. Mientras que 21,2% de los estudiantes de ES de esta generación que llegaron a la UDELAR tenían en 2003 un nivel en Matemática debajo del umbral de la alfabetización, tal categoría se reducía a 11,7% en las Universidades Privadas. 26,4% de los jóvenes del estrato III identificados entre quienes están en Formación Docente de la ANEP es estadísticamente similar al estudiantado de la UDELAR.

En el otro extremo, el ESA alto tiene 1 de cada 10 estudiantes de los dos más altos niveles de competencia matemática, o menos estrictamente, a uno de cada tres estudiantes del estrato I que tuvo los mejores resultados en PISA 2003. Las cifras para la UDELAR, en cambio, son notoriamente inferiores: seis de cada cien (6,4%) y uno de

cada cinco (22,9%) respectivamente. Lo interesante es que el guarismo de UDELAR es estadísticamente similar al estimado entre los estudiantes de Formación Docente en el nivel de las más altas competencias (5,2%) aunque algo inferior en el conjunto de la elite académica (14,2%).

## 6. Conclusiones

En el contexto de los tres países para los cuales se tiene información de un PISA-L, hemos estimado que Uruguay tiene sólo uno de cada cuatro jóvenes de la cohorte en la Educación Superior, mientras que Australia alcanza 45% y Canadá 62%. Claramente el perfil educacional de esta generación no está acorde a las aspiraciones de un proyecto de desarrollo fundado en la incorporación de la ciencia y la tecnología a la economía.

El acceso a la Educación Superior en cualquiera de sus modalidades aparece en este estudio como un evento fuertemente condicionado a las experiencias escolares anteriores y a la posición social del hogar de origen. Lo más preocupante es que las primeras están fuertemente segmentadas institucionalmente: los estudiantes que en 2003 asistían a un colegio privado tienen tres veces más chances de acceder a la ES que los estudiantes que asistían a un liceo público. Las diferencias de oportunidad son aun mayores cuando se desagregan los entornos socioculturales: en el muy desfavorable la probabilidad de acceder es de  $P = 0,047$  en tanto que en el muy favorable es de  $P = 0,889$ .

El tercer elemento observado es que no solamente la probabilidad de acceder a la ES es mayor para quienes asistieron a la EMS privada, sino que los datos hacen razonable pensar que existiría una segmentación académica dentro de las instituciones de ES en la cual las universidades privadas reclutan a los estudiantes con mayores competencias en promedio. La UDELAR capta a los estudiantes promedio y los institutos terciarios de formación docente a aquellos estudiantes con bajo promedio. Si se proyectan estas observaciones cabe la pregunta si la joven elite académica no terminará formándose principalmente en el sector privado.

El cuarto elemento ligado al anterior es que uno de cada cinco estudiantes que ingresaron a la UDELAR de la cohorte PISA había mostrado en 2003 un nivel de desarrollo de las competencias matemáticas que lo ubicaban en el analfabetismo. Por otra parte, y como se indicó en el capítulo 4, estos niveles (0 y 1) ya le crean problemas e incertidumbres a un estudiante para aprobar el Ciclo Básico. Dada la alta correlación entre las tres áreas evaluadas, es de suponer entonces que la UDELAR está recibiendo un quinto de sus estudiantes con rezago en sus competencias básicas correspondiente a un ciclo completo de su formación.



## 7. Dejar de ser estudiante

El papel de estudiante de la Enseñanza Media (el “liceal”) puede ser definido como la nota más distintiva de esa última etapa de la socialización escolar, con la cual las sociedades modernas procesan la transición desde el mundo de la irresponsabilidad social, propio de la infancia, hacia el mundo de la total responsabilidad (el trabajo, la ciudadanía y la familia). En las sociedades secularizadas, esta etapa de transición tiene fronteras difusas: son escasos los símbolos/ritos socialmente generalizados que delimitan cuándo finaliza esta etapa. La frontera más nítida es jurídica. La norma marca también los límites de la exigibilidad de un comportamiento específico, como asistir a la escuela o, si se quiere, pone fin también a la pretensión de regular la totalidad de la vida del joven desde las obligaciones y derechos del estudiante. Si se considera desde este punto de vista, durante la etapa de la educación obligatoria, las normas logran reducir las trayectorias de vida; sin embargo, concluida la obligatoriedad, en teoría se abren múltiples trayectorias posibles para los jóvenes.

En el caso de Uruguay, y conforme a las normas constitucionales y legales, la etapa culminaría con la acreditación del Ciclo Básico, esto es aproximadamente a los 14 o 15 años de edad (suponiendo una trayectoria exitosa, sin repeticiones ni rezagos). En esa edad también se corresponde con la autorización legal para trabajar, sin que esto signifique el fin de la obligación de los padres de cubrir el sustento del joven. Sin embargo, como la mayoría de edad civil, penal y política está establecida a los 18 años, ese período posterior resulta socialmente difuso donde nuevas y viejas referencias institucionales se solapan, dado que los jóvenes no están obligados a seguir estudiando, tienen ciertos permisos laborales pero sin la obligación de sustentarse, no han completado todos sus derechos/obligaciones ciudadanos. ¿Cómo explicar la no concurrencia a un centro educativo en un período en que la educación formal es optativa?

En este marco social de referencia aparece el fenómeno llamado comúnmente “deserción” como uno de los problemas más acuciantes en la agenda de las políticas educativas actuales. Desde la sociología preferimos denominarlo como “desafiliación”: un proceso por el cual un individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más su vida. El concepto es relativamente novedoso y está fundado en la reflexión centroeuropea sobre las relaciones entre los ciudadanos y los prestadores de servicios de bienestar (Castel, 2000). Además de la ganancia conceptual de inscribir el fenómeno en un marco más amplio, el término “deserción” nos parece objetable porque su connotación moral, marcial y penal terminan por ocultar el conjunto de factores individuales,

y sobre todo organizacionales, que pueden conducir a la decisión de dejar de asistir a organización educativa.

De todos modos, la desafiliación entre los 15 y los 20 años debe tener dos valoraciones distintas distinguiendo si el joven se retiró del sistema antes de la acreditación del CB o si lo hizo una vez acreditado.

En el primer caso, la desafiliación tiene un doble significado, Por un lado, representa individualmente una infracción a la norma que impone la obligatoriedad; sólo aquí cabría la acepción popular de “deserción”. Por otro lado, y en términos agregados, es una expresión de la incapacidad del Estado de regular preceptivamente los cursos de vida de sus (futuros) ciudadanos en forma estandarizada y transversal a aquellas categorías sociales, en este caso los menores, a los que se comprometió constitucional y legalmente a proteger.

En el segundo caso la desafiliación más allá del CB carece estrictamente de consecuencias jurídicas para el individuo, dado que se produce más allá de la norma obligatoria. Ahora bien, la continuación o no de estudios no obligatorios tiene una gran relevancia sociológica. Por el lado del individuo, es necesario conocer cuál es la racionalidad y cuáles son los incentivos externos que subyacen a esta decisión que trascienden a una prescripción (en el caso de haber cumplido con la norma). Por el lado del Estado, la desafiliación implica la desprotección por parte de una política social de bienestar en un período vital en el que, probablemente, las políticas de bienestar asociadas al trabajo aún no estén cubriendo los riesgos sociales.

El análisis planteado en este capítulo tiene tres partes: una primera descripción de la desafiliación, atendiendo más al momento en que se produce que a su magnitud. Luego expone las relaciones que existen entre este evento con las competencias medidas por PISA en 2003 y las variables de clase social. Concluye con una caracterización de los jóvenes que se han desafiliado. Nos restringimos aquí exclusivamente a estudiar este comportamiento en el nivel de la Enseñanza Media, sea en el Ciclo Básico, sea en la Educación Media Superior. Si bien concordamos con las distintas valoraciones sociales, conceptualmente no haremos distinción según cuál sea el nivel que es abandonado.

## **1. Concepto, medidas e hipótesis**

### *1.A. La desafiliación y su medida*

Conceptuamos a la desafiliación como el último y más visible evento de un proceso en una trayectoria escolar en la que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de la Enseñanza Media o Superior. Sostenemos además que el estado al que se accede a través de este evento es teóricamente transitorio y por tanto reversible. En el caso de la etapa vital aquí analizada (15 a 20 años) existen buenas razones para suponer que la transición a la edad adulta puede conllevar a múltiples desafiliaciones y re-afiliaciones como consecuencia



misma de la construcción del propio curso de vida. Furtado (2003:16), en uno de los pocos antecedentes nacionales sobre el tema, señalaba esto mismo: “no obstante, a nivel empírico, no existe una definición pura de deserción, en el sentido de que sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece.” Para nuestro estudio, nos aproximaremos al fenómeno a partir de constatar que se produjeron dos eventos sucesivos, los últimos de un proceso decisorio de concluir la etapa de estudiante: desafiados serán aquellos que durante dos comienzos sucesivos del ciclo escolar han decidido no matricularse ni dar exámenes pendientes, ni tampoco han regresado luego de este período a la educación formal. Concretamente esto significa principalmente jóvenes que ni en el año 2006 ni en el año 2007 iniciaron los cursos en que se habían matriculado ni tampoco dieron exámenes pendientes. Para esta definición no distinguiremos entre niveles educativos ni entre orientación de los cursos y programas matriculados.

Esta primera nota conceptual discrepa con la medida corriente sobre la desafiliación que la asimila a la no asistencia a la educación formal en el momento de la encuesta. Tales son los casos de la Encuesta Continua de Hogares y del Censo de Población. Constituyen una buena aproximación, aunque flexible, al fenómeno pues detectan un evento ya producido y aquí lo utilizaremos bajo la denominación de “medida tradicional” o “no matriculación 2007”<sup>48</sup>.

En segundo lugar, entendemos que la desafiliación es un proceso en que esa decisión final puede estar precedida (aunque no necesariamente) por decisiones anteriores, de menor alcance, relativas a tres tipos de eventos: a) una alta inasistencia diaria a clases; b) el abandono del curso escolar sin concluirlo; c) la no matriculación a principios de año. En consecuencia, resulta relevante adicionalmente incorporar medidas de estos eventos en un estudio sobre desafiliación, analizando cuáles son las trayectorias que llevan los jóvenes entre los 15 y los 20 años.

### 1.B. *Explicando la desafiliación*

Es posible agrupar en cuatro categorías las explicaciones de la desafiliación, según el nivel de análisis y el tipo de determinantes enfatizados.

Un primer grupo de explicaciones, radicales y pesimistas podríamos decir, postula que la desafiliación es una conducta desviada individual producto de una sucesión de eventos individuales y disruptivos que rayan con una evolución psicológica en alguna medida distorsionada. Se asociaría frecuentemente con otras conductas desvia-

---

48 Tiene un inconveniente metodológico serio: en las encuestas anuales o que cuyo campo se extiende durante un tiempo prolongado (como ha sido la nuestra), la “no asistencia” se está registrando en muy diferentes puntos del año (por ejemplo, marzo, junio y setiembre) y se está mezclando la decisión de no inscribirse a un curso (en marzo) con la decisión de no continuar en un curso al que uno se inscribió.

das leves y moderadas (tales como la faltas a clases, actos de rebeldía o la comisión de ciertos actos destructivos del edificio o mobiliario escolar) o con faltas graves (como las ingestas desmedidas de alcohol, el consumo de drogas ilegales, huidas de la casa, autoagresiones) (Mensch & Kandel, 1988; Ellikson et al, 1998; Drapela, 2005). Es discutible el grado de reflexividad que encierra este tipo de explicación debido a que la fuerte determinación psicológica asumida transforma este factor en una estructura mental. En el conjunto de eventos involucrados, la desafiliación parece un epifenómeno, un síntoma.

Un segundo grupo de explicaciones se caracterizaría por enfatizar lo microsocia l y lo racional-instrumental. La desafiliación sería el resultado de una elección individual por un curso de vida luego de evaluar que un año adicional de educación no mejora la probabilidad (subjetiva) de alcanzar una posición en el mercado de trabajo mejor a la que podría obtener si ingresa al mercado en ese momento. Un indicio de la pertinencia de esta explicación radicaría en la estrecha relación entre desafiliación e ingreso al mercado de trabajo (Boudon, 1983; Goldthorpe & Breen, 1997).

Una tercera hipótesis parte dudando sobre la eficacia de la Ley para establecer homogénea y transversalmente trayectos de vida entre los jóvenes. Argumentando que nuestra sociedad carece de símbolos o ritos generalizados de pasaje, se puede sostener que la desafiliación, y con ella el final de la moratoria de roles del estudiante, tendría diferentes momentos de conclusión especificados por la posición del hogar de origen en la estructura social. Más que un balance prospectivo costo-beneficio sobre el momento de ingreso al mercado laboral, la relación es inversa: la nueva generación hereda una posición laboral para la cual es superfluo ir más allá de cierta educación formal. Parafraseando a Bourdieu, los jóvenes que se desafilian hacen subjetiva la determinación estructural. Esta sería una hipótesis macrosocia l y estructuralista, probablemente eficaz para analizar la desafiliación entre los hijos de los trabajadores manuales, pero que tenga problemas para explicar el fenómeno entre hijos de clases medias (Bourdieu, 1986).

Un cuarto grupo de explicaciones proviene de los trabajos de Tinto (1986, 2002, 2003) que han señalado, para un tipo especial de enseñanza superior (las universidades y colleges norteamericanos), los déficits sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y a las buenas bibliotecas. No se trata aquí de aptitudes ni de infraestructura, ya que, a condiciones extraacadémicas constantes, el fracaso escolar depende del clima institucional y de su integración a él por parte del estudiante. En muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el precio de la adaptación a la universidad. Tinto señala que este problema es sintomático en contextos donde el peso del espacio y clima institucional se soslaya a priori como explicativo del rendimiento, cuando al menos puede tener un papel tan importante como los de tipo individual y social en el rendimiento académico.

En nuestra perspectiva, la desafiliación es una acción dotada de sentido racional e inteligible para los demás, sea mediante un modelo instrumental o un modelo valorativo. Esto pone un límite a las pretensiones de una explicación puramente estructuralista. Nos parece inapropiado partir de la idea de que es necesario explicar una conducta desviada, sea o no patológica.

Más bien nuestro enfoque también pretende modelizar la desafiliación reconociendo la intervención de determinantes microsociales, individuales (académicos, familiares, biográficos), conjuntamente con determinantes mesosociales (organizacionales) y macrosociales (coyunturas e instituciones). A nuestro entender es necesario enfatizar en el nivel microsocial el determinante académico que ha contribuido a resaltar un enfoque como el de Tinto. Teorizamos que la desafiliación tiene que ver con una autovaloración de las propias capacidades para continuar estudiando, valoración que se verifica dentro de un balance costo-beneficio realizado, claro está, en una posición de clase y en un horizonte de movilidad intergeneracional. Aquellos estudiantes que han desarrollado un bajo nivel de competencias están más proclives a desafilarse del sistema educativo en la medida en que afrontan un costo directo mucho mayor para continuar estudiando: más tiempo y con mayor intensidad empleado para entender los nuevos materiales académicos que se le presentan y, a la vez, solventar las carencias arrastradas de su formación básica. Pero a su vez teorizamos que este incremento del costo directo de continuar estudiando un año más puede o no ser solventado y mitigado (apoyo, solidaridad) por las acciones y atenciones del centro educativo. En el nivel de análisis mesosocial es importante recordar que varios estudios han destacado los efectos del clima organizacional en las escuelas como factor de contención, de retención (Fernández, 2001: 109 y ss.). La desafiliación sería así el resultado de una combinación entre una aversión al riesgo y al costo y el diseño de una organización escolar que no es eficaz. Ambos factores, el meso y el micro, añadirían una nueva capa a la desigualdad educativa.

## 2. ¿Continuar o desafilarse?

Con base en nuestro concepto y medida estimamos que se han desafilado 31,3% de los jóvenes evaluados por PISA en el 2003 ("cohorte PISA"). La no matriculación en el 2007 en cambio, sube a un guarismo notoriamente alto: quienes no inscribieron cursos ni dieron exámenes, ya sea en el nivel medio o en el nivel superior, fueron 41,1% de los jóvenes. Un 14,5% de jóvenes que no asistieron a clases en el año 2007 pero que habían asistido hasta 2006.

La hipótesis sobre el desgranamiento progresivo de la cohorte parecería no ser de recibo. Según se aprecia en el cuadro 1, casi la mitad de quienes se desafilieron tomaron la decisión de no matricularse en 2006 y la reiteraron en 2007. La otra mitad de este grupo se compone de jóvenes que al menos llevaban al menos tres años en 2007 sin matricularse o que directamente dejaron de asistir casi sobre la fecha en que se los

evaluó en 2003. Si se recupera aquí el dato que a los 15 años habían dejado de asistir la cuarta parte de la cohorte y se supone que este grupos de jóvenes probablemente haya tomado la decisión entre los 14 y los 15 años, es razonable inferir que los momentos críticos para esta decisión se encuentran alrededor de dos edades: los 14/15 y los 18/19 años.

Se observa así un salto significativo en la temporalidad de la desafiliación en torno al decimotavo cumpleaños de los jóvenes. Aquí parecería estar socialmente marcada la edad de transición al mundo adulto y el abandono del papel de estudiante (propio de la moratoria adolescente). Habrá que analizar más abajo si el retiro se debe al cumplimiento de la edad o a la acreditación de la EMS.

Hay que resaltar el número complementario: el que 68,9% de los jóvenes continúan estudiando en el año 2007. Con 20 años de edad cuestionan el tipo y grado de desarrollo social que ha alcanzado el Uruguay. Con tal proporción es factible que la transición esté socialmente estratificada, como ya se ha mostrado que están los anteriores eventos educativos.

**Cuadro 1**  
**Distribución de la desafiliación y no asistencia según años de edad para la Cohorte PISA y estimado en Cohorte Edad**

Categoría	Porcentaje en Cohorte PISA
[1] Total "desafiliados" desde agosto de 2003 hasta 2006 y no volvieron en 2007	31,3%
[2] Total "no asistentes" en 2007	41,1%
AÑO Y EDAD APROXIMADA DESDE LA CUAL NO ASISTEN	
[3] No asisten en 2007 (desde los 19 o 20 años de edad)	14,5%
[4] No asisten en 2006 ni en 2007 (desde los 18 o 19 años)	13,4%
[5] No asisten en 2005 ni 2006 ni 2007 (desde los 17 o 18 años)	7,9%
[6] No asisten desde 2004 (desde los 16 o 17 años)	3,4%
[7] Desde agosto de 2003 (15 a 16 años)	1,9%
[8] Desde antes de agosto de 2003	nc

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

## 2.A. Desafiliación y acreditación

Ahora bien, se ha señalado que la desafiliación tiene un significado distinto según el estudiante haya o no acreditado la educación obligatoria. El cuadro 2 presenta información sobre qué nivel habría alcanzado el estudiante el año en que se desafiló. La columna de totales informa que en 84,9% de los casos, la desafiliación tiene una connotación de exclusión, dado que se ha producido sin acreditar este nivel, la EMS en un

tiempo histórico en que la sociedad ha sancionado su obligatoriedad a través de la ley 18.437. Se puede sostener por tanto que los jóvenes desafiados carecen en este período de transición de protección por parte una de las políticas sociales más importantes y, además, ingresan con tales desventajas al mercado de empleo que es de suponer que también carezcan de la protección que otorgan las leyes laborales.

Dentro del grupo de desafiados el más alto porcentaje (50,2%) se corresponde con quienes se desafilieron sin concluir la Enseñanza Media Superior (bachilleratos diversificados o tecnológicos). Tienen una escasa participación en el grupo aquellos que se desafilian de la educación luego de acreditar ese ciclo en la Enseñanza Media. La desafiliación de Ciclo Básico sin concluirlo representa un tercio de este grupo entre los jóvenes de la cohorte PISA. Ahora, si se observa la distribución dentro de cada año en que se produce la desafiliación, se tiene que el fenómeno es más importante en el Ciclo Básico en 2003 y 2004, en tanto que en 2005 es superado ya por la tasa de la EMS. Es decir, que para esta cohorte PISA, hasta los 16 años aproximadamente el problema involucra al Ciclo Básico; pero entre los 17 y los 19 años el problema involucra la EMS.

**Cuadro 2**  
**Trayectoria académica lograda en el año de la desafiliación**

	2003	2004	2005	2006	total
No acredita CB	73,3	58,0	41,2	17,5	33,6
Acredita CB	4,6	20,8	11,1	4,0	8,3
No acredita EMS	22,1	21,2	46,9	63,4	50,2
Acredita EMS	0,0	0,0	0,7	13,0	6,8
Sale de ES	0,0	0,0	0,2	2,0	1,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Este patrón de participaciones por ciclo es análogo a otros países de América Latina, tales como Bolivia, México y Chile, aunque no en sus magnitudes. Las magnitudes marcan nuestro rezago en el desarrollo educativo y social. Chile, por ejemplo, tenía hacia 2006 sólo 12,1% de jóvenes fuera del sistema educativo sin haber acreditado el nivel; la mitad de nuestro guarismo. Nuestra tasa se asemeja más a las de Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú (CEPAL 2008, anexo estadístico, cuadro 36).

Ahora bien, si se hace uso de la medida tradicional, que hemos denominado “no matriculación en 2007”, es posible comparar nuestros datos con otras fuentes. El cuadro 3 presenta una comparación con la que aporta la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENAH, 2006) y cuyas estimaciones fueran incluidas en el Anuario Estadístico de Educación publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2007 (Gráfico

1.13). La columna [1] del cuadro 3 transcribe el estimado conservador y el tradicional sobre desafiliación en la subpoblación de estudiantes escolarizados evaluada por PISA en 2003 (“cohorte PISA”). La columna [2] estima la tasa de desafiliación para toda la población de jóvenes que en 2003 tenía 15 años (“cohorte edad”). Esta medida se obtiene sumando (a) la proporción de jóvenes desafiados para la cohorte PISA, ponderada por 0,75 (la proporción de cobertura en 2003), y (b) la totalidad de los jóvenes que se estimó que en 2003 no asistían a la escuela ponderada por 0,25. Esta suma ponderada con base a un supuesto de trayectoria ya utilizado en otras partes del texto, que un 25% de jóvenes no volvió al sistema educativo en el 2006 ni en el 2007. La columna [3] transcribe el complemento de la tasa de asistencia estimada con base a las edades simples de la ENAH para la población de 19 años.

La estimación ponderada para la cohorte edad con base en nuestro panel 2007 informa que el 55,8% de los jóvenes a los 19/20 años de edad habrían tomado en 2007 la decisión de no matricularse a cursos ni dar exámenes en el sistema educativo formal. De acuerdo al estimado por la ENAH (MEC, 2007:57), la proporción de jóvenes que habrían tomado esta decisión en el año 2006 fue de 53,0%. Tal como se puede apreciar, la diferencia entre ambas medidas tradicionales es de 2,8 puntos porcentuales, una magnitud suficientemente pequeña para ser sustantiva atendiendo a los complejos diseños muestrales comparados y al supuesto absoluto que se ha hecho respecto a los jóvenes que en 2003 no asistían a la escuela.

**Cuadro 3**

**Comparación de las tasas estimadas de desafiliación a cualquier nivel de Educación (Media o Superior), Panel 2007 y ENAH 2006**

	[1] Cohorte PISA (2007)	[2] Cohorte Edad (2007) = [1]*0,75 +0,25	[3] ENAH (2006) edad simple 19 años
Desafiados: no matricula el año en curso ni el año anterior	31,3%	48,5%	ND
No asistentes: No matricula el año en curso	41,1%	55,8%	53,0%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

### 3. El peso de las desigualdades sociales

Tal como se indicó en el marco de referencia, la hipótesis más mentada explica la desafiliación con aspectos estructurales ligados a las desigualdades heredadas (por posición de clase y por situación pobreza). Pondremos en discusión la hipótesis utilizando tres variables estructurales: la clase social del hogar determinada por la ocupación de mayor prestigio entre el padre o la madre; el entorno sociocultural del centro

educativo en el que se encontraba estudiando en 2003 al momento de la evaluación de PISA; y el sexo del joven.

El cuadro 4 muestra que la desafiliación varía condicionada a la clase socio ocupacional del hogar. La probabilidad es de  $P = 0,129$  para los estudiantes que provienen de un hogar donde los padres son profesionales universitarios, docentes, administradores de empresas y técnicos de nivel superior. El guarismo sube notoriamente para las otras tres clases, conformando escalones bien notados de casi 10% cada vez.

Entre los factores macrosociales, el entorno sociocultural del centro educativo tiene un peso superlativo. En el entorno muy desfavorable,, es probable que casi dos de cada tres jóvenes se hayan desafiado ( $P = 0,578$ ) entre 2006 y 2007. La probabilidad baja rápidamente a 0,385 en el entorno desfavorable, a 0,220 en el medio y a 0,077 en el favorable. En el entorno muy favorable se observa la probabilidad más baja: 0,018. Es decir que mientras que para el primer grupo de jóvenes es naturalmente esperable haber dejado la escuela a los 19-20 años, para el segundo grupo es naturalmente inesperable haberse desafiado a los 19-20 años. Trayectorias radicalmente contradictorias si se contabilizan las chances relativas que tienen los jóvenes comparados con el grupo del entorno muy favorable. Por cada desafiado en este último, hay 31,8 desafiados en el entorno muy desfavorable y 21,2 en el desfavorable.

Al combinar la información de ambas variables, se aprecia que la relación no es lineal; más bien, la clase social definida por la ocupación de los padres especifica el impacto del entorno sociocultural del centro educativo al que el joven asistía en 2003, conformando grupos de probabilidades semejantes. Obsérvese por ejemplo que dentro del entorno sociocultural muy desfavorable los jóvenes provenientes de las dos clases de hogares manuales tienen la misma probabilidad de desafiarse. Por el contrario, en el entorno desfavorable se estiman probabilidades bien distintas entre quienes provienen de hogares manuales no calificados y manuales semicalificados ( $P = 0,530$  vs.  $P = 0,358$ ). A su vez, los jóvenes provenientes de las otras tres clases tienen las mismas chances. En el entorno medio, el agrupamiento diferencia entre hogares de clase no manual calificada y las restantes clases. Los primeros alcanzan una chance de magnitud similar al promedio estimado para el entorno favorable.

También la preservación del rol de estudiantes a los 19-20 años parecería tender a una dimensión de género que estaría preanunciando la feminización de la matrícula en los niveles avanzados del sistema educativo. 23,7% de las mujeres se había desafiado en tanto que 31,2% de los varones lo habrían hecho. Las diferencias son estadísticamente significativas (Sig. < 0,000).

**Cuadro 4**  
**Probabilidades de desafiliación según factores macro: entorno sociocultural del centro educativo al que asistía en 2003 y ocupación del hogar**

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total por ocupación
Manual no calificada	0,636	0,530	0,339	0,201	s/d	0,470
Manual calificada	0,642	0,358	0,294	0,046	s/d	0,368
No manual no calificada	0,530	0,336	0,254	0,086	0,052	0,275
No manual calificada	0,271	0,305	0,119	0,059	0,016	<b>0,129</b>
Total por Entornos	<b>0,578</b>	<b>0,385</b>	<b>0,220</b>	<b>0,077</b>	<b>0,018</b>	0,313

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

#### 4. El peso de la competencia

La decisión de no continuar los estudios tuvo un componente académico. La desafiliación se incrementaba conforme el joven había mostrado peor competencia al ser evaluado a los 15 años. El cuadro 5 muestra estos resultados en la fila [1]. Mientras que en el estrato I (que agrupa los niveles 4, 5 y 6), 8,1% de los jóvenes decidieron desafiarse, en el estrato II (niveles 2 y 3) lo había decidido 20,3%. En el estrato III (niveles de competencia matemática 1 y 0) a los 19-20 años 45,7% de los jóvenes ya no asiste a la educación por segundo año consecutivo. Las chances de salirse del sistema son 2,5 y 5,6 más altas en los estratos II y III comparadas con el estrato I.

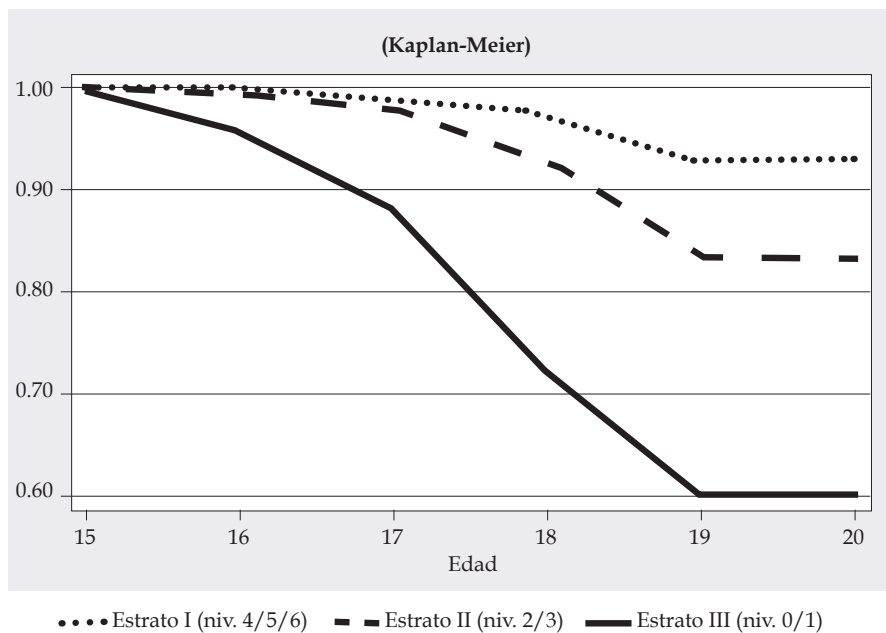
**Cuadro 5**  
**Decisión de no estudiar según en la cohorte PISA 2003 según estratos de muestreo**

	Estrato I (Niveles 4, 5 y 6)	Estrato II (Niveles 2 y 3)	Estrato III (Niveles 0 y 1)	TOTAL
[1] Desafiliados	8,1	20,3	45,7	31,3
[2] No asistentes (medida tradicional)	13,0	29,3	57,1	41,1

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.



**Gráfico 1**  
**Probabilidad de continuar en el sistema educativo según las competencias matemáticas evaluados por PISA**



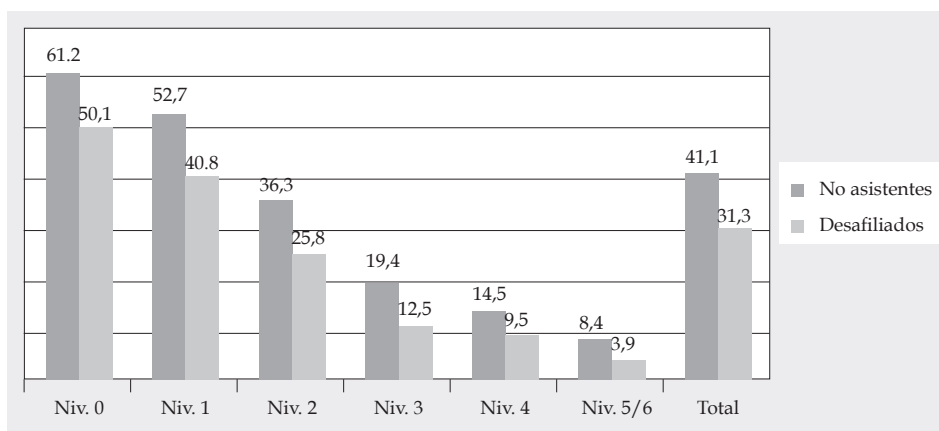
Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al controlar la desafiliación según edades y competencias se observa esta diferenciación con mayor claridad. El gráfico 1 muestra las curvas que conforman la desafiliación y la probabilidad de continuar estudiando para los jóvenes según cada uno de los tres estratos<sup>49</sup>. En el estrato III, la proporción de desafiados crece con una pendiente entre los 15 y los 17 años: para quienes lleguen a esta edad y tienen aquel nivel de competencia tienen una probabilidad de desafiarse de  $P = 0,12$ . El proceso luego se acentúa rápidamente: a los 18 años la probabilidad de desafiarse de  $P = 0,28$  y sube a  $P = 0,40$  para los 19 años. Para los jóvenes con un nivel intermedio de competencia matemática (estrato II) medida por PISA 2003, empieza a ser un problema incipiente a los 18 años ( $P = 0,07$ ) y llegando al último momento observado por nuestro panel a una cifra aun moderada ( $P = 0,17$ ). Los jóvenes con alto y muy alto nivel de competencia podríamos decir que transitan este período sin que la desafiliación sea más que un problema incipiente: a los 19/20 años la probabilidad de que ocurra es de  $P = 0,07$ .

49 La función de supervivencia (" $S(x)$ ") fue estimada a través de la técnica no paramétrica de Kaplan-Maier. La probabilidad de haber sufrido el evento "desafiliación" hasta cada edad se define como  $F(x)=1-S(x)$ .

Este examen se puede realizar con mayor detalle si se desagrega aun más el control por niveles de competencia y se presenta la información por seis de los niveles que identificó PISA 2003 en Matemática<sup>50</sup>. La curva sigue la misma tendencia con un mínimo de 3,9% de jóvenes desafiados en los dos niveles más altos de competencia y un máximo de 45,8% en el nivel 0 (también denominado “bajo nivel 1”). El gráfico 1 también presenta en color más oscuro el porcentaje de no asistentes en 2007.

**Gráfico 2**  
Desafiliación y no asistencia en la cohorte PISA según nivel de desempeño en Matemática en 2003. En porcentajes.



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Esta evidencia parecería avalar primariamente la hipótesis del papel de las competencias en la desafiación. Aquellos que alcanzaron un alto desarrollo a los 15 años, cuatro años después siguen estudiando “naturalmente”. Es razonable suponer que, para un análisis costo-beneficio realizado para adicionar años de educación en su capital cultural, el nivel de las competencias adquiridas aseguraban con alta probabilidad el éxito de la continuidad en los estudios. En cambio, para casi uno de cada dos estudiantes con bajo desarrollo de competencias, continuar estudiando tiene costos (directos e indirectos) mayores a los beneficios y, además, el nivel de competencias no asegura una alta probabilidad de éxito en la continuidad. Afirmar esta hipótesis sobre la capitalización no implica, sin embargo, desconocer que las probabilidades de continuar estudiando pueden estar asociadas a otros determinantes meso y macrosociales.

50 Por razones numéricas, se agrupa el nivel 6 con el nivel 5 para este trabajo.

## 5. Un primer perfil social de quienes se desafilian

### 5.A. Año de comienzo laboral

Señalamos al inicio del capítulo la hipótesis de que la desafiliación estaría vinculada a la decisión de ingresar al mercado de trabajo. Dadas las características longitudinales de nuestro proyecto, podemos testear de varias formas la hipótesis; aquí lo haremos en forma preliminar y simple informando si el joven tuvo su primer empleo antes de desafilarse, el año en que se desafiló o los años posteriores.

En términos generales, la adquisición del rol de trabajador parecería haber precedido la finalización del rol de estudiante. 48,9% de los jóvenes desafilados del sistema educativo ingresaron al mercado antes de que se configurara aquel estado; 25,1% lo hizo el mismo año en que se configuró la desafiliación (es decir, el año en que por segunda vez decidieron no inscribirse en la educación formal) y 16,5% empezó a trabajar después de desafilarse. No deja de ser desdeñable el hecho de que 9,5% de los jóvenes desafilados nunca haya tenido una experiencia laboral. Sería razonable descartar “linealidades”: debe señalarse que están trabajando dos de cada tres jóvenes que continúan afiliados al sistema educativo.

### 5.B. La emancipación

La desafiliación estaría más claramente ligada a más temprana emancipación de la familia de origen debida a la asunción de responsabilidades conyugales y parentales<sup>51</sup>. Cabe la advertencia de que entre los jóvenes de la cohorte PISA, los emancipados por estas razones son una minoría notable: sólo 15,2%. Las inferencias deberán hacerse con cautela.

Entre los desafilados, 39,8% se ha emancipado, teniendo entre los 15 y los 20 la primera experiencia de vida en pareja y/o habiendo tenido el primer hijo. Entre quienes no se desafilieron este guarismo baja a 11,8%. Si se considera el momento en que se produce este tipo de emancipación se aprecia que por tercios casi iguales ha sido anterior, simultánea o posterior a la desafiliación. Esto significa que no habría una base empírica demasiado sólida como para sostener causalidad de una sobre otra.

---

51 Técnicamente hay otras formas de emancipación, tal como la que ocurre con aquellos jóvenes que van a vivir solos o con amigos.

## 6. Conclusiones

Este capítulo ha permitido considerar la desafiliación como un evento con creciente probabilidad de ocurrencia conforme los jóvenes se aproximan a los 19 años de edad. En la cohorte de edad PISA, 31,3% de los jóvenes tomaron la decisión y la reiteraron de no matricularse en 2006 ni en 2007, configurando una desafiliación. Entre estos, menos de la mitad en realidad están desafiliados desde mucho antes, aunque la concentración se verifica en el año 2006 específicamente.

Gruesamente los jóvenes desafiliados que no acreditaron el Ciclo Básico estuvieron cursando en centros educativos públicos (generales y técnicos) del entorno muy desfavorable y desfavorable. Este tipo de desafiliación temprana asociada al escaso capital familiar que probablemente heredan los jóvenes, pone a estos espacios educativos en una situación de alto riesgo y los hace merecedores de una atención focalizada por parte de las políticas educativas, tal como ha entendido el Consejo de Secundaria (2005-2010) al instrumentar el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

Sin embargo, la desafiliación de la EMS es altamente significativa y también está fuertemente segmentada como problema. El más alto porcentaje también se observa entre los jóvenes originarios de centros educativos del entorno sociocultural muy desfavorable y desfavorable. En éstos, uno de cada tres o uno de cada cuatro descontinúan sus estudios sin acreditar la EMS. Sin embargo, en este nivel también el origen en un entorno sociocultural medio genera los mismos resultados. El fracaso en acreditar la EMS tiene un vector de condicionantes exógenos, ligados a la desigualdad social y a las clases sociales en particular. Es también un problema de la enseñanza pública, si recordamos que en estos tres entornos todos los estudiantes asistían a un liceo de Secundaria o a una Escuela Técnica<sup>52</sup>.

Al analizar el nivel en el que se produjo la desafiliación según el género, se observa un patrón divergente entre mujeres y varones. Mientras que en el nivel del Ciclo Básico la tasa más alta se corresponde a los varones, en la EMS las tasas se igualan. Dado el escaso tiempo de observación con el que contamos para la ES, no es posible enunciar si este cruce de tendencias se confirma en este nivel. También se observa otro patrón característico: es mayor la proporción de mujeres que de varones que tienden a desafiliarse una vez que acreditan el CB o la EMS; en cambio las proporciones de desafiliados sin acreditar son mayores entre varones que entre mujeres.

Conjuntamente con las explicaciones estructuralistas, aquí hemos mostrado que la desafiliación a la educación formal está asociada significativamente al nivel de competencias que el joven desarrolló hasta los 15 años. Las trayectorias son distintivas para quienes no alcanzaron el umbral del alfabetismo matemático (definido como niveles

---

52 No hay colegios privados en el entorno muy desfavorable ni en el desfavorable. En el entorno medio, 1% de los estudiantes asistían en 2003 a un colegio privado.

0 y 1). Hacia los 19 años, cuatro de cada 10 de estos jóvenes ya están desafiados. En cambio, entre quienes alcanzaron los tres más altos niveles de competencia (4, 5 y 6) el evento “desafiliación” prácticamente es casi un accidente fortuito, ya que 8 de cada 100 lo ha experimentado.

Estos hallazgos permiten avanzar en la hipótesis de que existen trayectorias estandarizadas de salida del sistema educativo más que un desgrane progresivo. Habrá que explorar cómo inciden las variables organizacionales en esta decisión y, sobre todo, en las secuencias temporales de salida.



## 8. Condición de actividad y experiencia laboral

### 1. Algunas precisiones

Los próximos 2 capítulos tratan la dimensión laboral y ocupacional de los jóvenes entrevistados. Hemos preferido una exposición descriptiva e indicativa de la convergencia con hipótesis y resultados de los trabajos al respecto mencionados en el capítulo 1. Como paso inicial, en este capítulo se examina la condición de actividad y se caracteriza la transición al momento actual a la luz de factores explicativos clásicos como sexo, edad, origen geográfico, origen social, y nivel educativo del hogar de origen. En el próximo capítulo se examinarán los logros ocupacionales en la historia ocupacional de los entrevistados a partir de la experiencia en empleos, la movilidad social y los medios aplicados para obtener empleo.

La inclusión de los aspectos laborales en la muestra 2007 tuvo por objetivo recoger los principales eventos de la historia laboral de los jóvenes entrevistados por PISA en 2003, donde no se les requirió sobre ellos, y que al momento tenían entre 19 y 20 años. Esto se relevó en capítulos sucesivos del formulario, a la manera una descomposición de la historia de vida laboral del joven<sup>53</sup>.

Dado que estos aspectos son revisados precisamente en un período de transición, adoptamos algunas definiciones sobre empleo más apropiadas. Entendimos por empleo a una relación laboral de al menos tres meses de duración, compartiendo así las recomendaciones de la Encuesta Nacional de Juventud analizada por Rama y Filgueira en 1991. Distinguimos así empleo de ocupación, porque uno supone la actividad, y la otra la tarea u oficio. Entonces, en primer lugar, se preguntó por el número de empleos dependientes o independientes que tuvo el joven con la mencionada duración. Y, en segundo lugar, a partir del screening de condición de actividad, procedimos desde el primer empleo estable y hacia el último o actual<sup>54</sup>.

---

53 No se utilizó una planilla de 'eventos mensuales' para las variables de interés, como es usual en las historias de vida demográficas por varias razones: el tamaño del cuestionario, la atención que requiere del entrevistado en caso de auto aplicación, el diseño de la base de datos, y finalmente el costo de una mano de obra experta para efectuar una entrevista muy larga. Preferimos, dada nuestra experiencia en investigación de la movilidad social, establecer jalones o hitos en la historia de vida con los cuales encauzar al proceso mnemónico del entrevistado. Por ello en la secuencia de preguntas primero preguntamos por el número de empleos, y luego interrogamos por el primer empleo estable y por el empleo más reciente, que podía ser el actual o el último que tuvieron.

54 Como estos datos suelen ser confundidos muchas veces, en cada bloque se repitió la secuencia de preguntas en el mismo orden: tipo de ocupación, tareas de esa ocupación (acciones o verbos), la actividad de la unidad económica donde se desempeñó (acciones o verbos), la fecha de inicio, las horas semanales, la relación laboral, el tamaño de la unidad económica, la fecha de cese si correspondió,

Estos detalles ilustran la precisión necesaria para capturar la transición al trabajo en esta fase del ciclo de vida. La precisión de la estimación cobra importancia para examinar la trayectoria laboral y su interacción con el sistema educativo<sup>55</sup>.

## 2. Antecedentes

Como se señaló en el capítulo 1 (Secc. 2.C) al menos 4 trabajos examinan aspectos de la actividad laboral que van más allá de lo descriptivo. Si bien cabe la acotación que en los casos anteriores se estaban observando varias generaciones y en este caso sólo una, importa el examen de la vigencia de algunas conclusiones, dada la magnitud de la presente muestra y el detalle de la información recolectada.

Siguiendo a Rama y Filgueira (1991), Diez de Medina (1992) y Boado (2008), en primer lugar nos interesa examinar la magnitud de los jóvenes que trabajan en la muestra 2007 a la luz de los factores que se asocian a esa condición para estimar el efecto de la desigualdad social y las competencias sobre la transición a la actividad económica de jóvenes. Esto someramente indica los efectos de la preparación para el trabajo que indujo el sistema educativo –que puede aproximarse por medio de las competencias o conocimientos adquiridos– y de la desigualdad social preexistente –que atraviesa la estructura de oportunidades de los jóvenes– ante el cambio de condición respecto de 2003.

En segundo lugar nos interesa examinar el despegue laboral de la generación que observamos en dos aspectos que pueden estar relacionados. Por un lado, como señalamos (Boado, 2008) y también lo hicieron Rama y Filgueira (1991), hay tendencias en la precocidad laboral que pueden estar condicionadas, entre las generaciones, los contextos geográficos, los orígenes sociales, los niveles educativos de los hogares y los géneros. Y, por otro lado, analizar la estabilidad o reversibilidad de la condición de actividad, ya que este aspecto suele calificar a la fuerza de trabajo juvenil como “fuerza de trabajo secundaria”. Si bien el empleo y el desempleo en la actualidad se tratan como estados reversibles, en la fase del ciclo de vida que se observa, son peculiarmente recurrentes, y tienen efecto sobre las chances ocupacionales y formativas a futuro.

Finalmente todos estos aspectos contribuyen al examen de la convergencia entre trabajo y educación, los cuales intuitivamente suelen verse como contradictorios.

---

los motivos del cese, los beneficios y leyes sociales, y los mecanismos o formas de acceso a cada uno de los dos empleos de interés. Cuando el empleo fue único, sólo se llenó el primer bloque; cuando fue diferente, independientemente de que fuera de la misma ocupación, se llenaron ambos bloques. Los que nunca trabajaron y los que buscaban trabajo llenaron otros bloques especiales, que en este trabajo no se analizarán.

55 Si bien por momentos una entrevista tan larga y precisa puede volverse tediosa, los jóvenes entrevistados respondieron con interés sobre su trayectoria laboral dejando muchas veces constancia de su compromiso y preocupación en la precisión y los comentarios sobre la temática laboral.



### 3. La condición de actividad en 2007

La condición de actividad de los entrevistados se recogió medio de una pregunta de autodefinición de la condición de actividad, y estaba incluida en un conjunto de preguntas que introducían el tema del trabajo. Como ilustra el cuadro 1 las alternativas de respuesta a la pregunta recogen un conjunto de situaciones, que si bien pueden ser subsumidas posteriormente en categorías de Población Económicamente Activa (PEA), también reflejan la situación de transición que nos interesaba recoger.

**Cuadro 1**  
**Condición de actividad por Sexo (en %)**

Actualmente tú...	Mujer	Hombre	Total
Estás trabajando	42,6	61,3	51,6
Estás de licencia, enfermo, o suspendido, pero vuelves a trabajar	0,5	0,4	0,5
Estás desocupado y buscas trabajo	14,7	9,5	12,2
Estás en Seguro de Paro	0,1	0,8	0,4
No trabajas, ni buscas trabajo, pero antes trabajaste	9,0	8,4	8,7
Buscas trabajo por primera vez	9,4	5,9	7,7
No trabajas, no trabajaste, ni buscas trabajo	23,7	13,7	18,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Los resultados destacan que, al momento de la encuesta, 52,1% de los entrevistados trabajan (trabajando, y con licencia); 12,2% está desocupado o buscando trabajo; en seguro de paro hay un escaso 0,4%; buscando trabajo por primera vez 7,7%; y no trabajando (en plena inactividad) 27,6%. Este último subconjunto puede dividirse entre quienes tuvieron experiencia laboral pero de momento no la continúan (8,7%), y quienes nunca trabajaron ni buscan hacerlo (18,9%).

Como indicamos las respuestas pueden agregarse de dos formas igualmente sustantivas. Por un lado la que refleja la tradicional condición de actividad que construye el concepto de PEA, y, por otro, la que refleja la condición de estar trabajando o haberlo hecho. Así por un lado tendríamos 52,1% ocupados, 20,3% desocupados, y 27,6% inactivos. Ocurre que precisamente en el momento de la transición al trabajo pueden suceder varias entradas y salidas de la fuerza de trabajo, algunas de ellas tienen que ver con el desaliento circunstancial, y otras con el estudio u otros eventos familiares. Utilizaremos de aquí en adelante este último sentido, considerando 52,1% de ocupados, 20,3% de desocupados, 8,7% de inactivos con experiencia laboral, y 18,9% de inactivos plenos.

Al interior de la condición de actividad advertimos que existen diferencias sustantivas por sexo. Claramente los hombres son mucho más propensos a trabajar, y a estar en menor proporción desocupados, mientras que las mujeres son propensas a trabajar en menor proporción que los hombres, y a experimentar en mayor medida el desempleo y la inactividad. Por su parte la diferencia entre los que no trabajan pero tuvieron experiencia no es tan pronunciada entre ambos sexos.

En resumen lo que importa es que entre los jóvenes de 19 a 20 años que estaban en el sistema educativo en 2003: 1 de cada 2 trabajaba en 2007, 1 de cada 4 nunca trabajó, 1 de cada 5 estaba desempleado, y 1 de cada 11 está fuera de la fuerza laboral aunque la integró previamente. En la dirección de la condición de ocupado, los hombres predominan en las chances nombradas y en la dirección de la inactividad predominan las mujeres.

Una segunda instancia de interés para examinar la condición de actividad es el origen geográfico del joven<sup>56</sup>. Con fines descriptivos, utilizamos dos grandes áreas geográficas de origen: Montevideo e Interior, El cuadro 2, en su primer panel, nos muestra que a los 19-20 años, los entrevistados originarios del Interior son más propensos a estar trabajando que los originarios de Montevideo, y, por su parte, los de Montevideo son más propensos a ser netamente inactivos que los del Interior. No se advierten grandes discrepancias entre los inactivos con experiencia laboral, ni entre los desocupados.

Atendiendo a la incidencia de los factores educativos en la condición de actividad examinamos la procedencia educativa hacia 2003, basada en el sector institucional del centro educativo, y los niveles de competencia en Matemática obtenidos en 2003. En el segundo panel vemos que a los jóvenes originarios del sector privado los caracteriza más la inactividad que la actividad laboral; mientras que a los provenientes del sector público los caracteriza la actividad laboral. La proporción de ocupados, como es de esperar, es más alta en los educados para el trabajo que en los de Secundaria. Asimismo es muy baja la proporción de jóvenes de estos sectores que nunca experimentaron el trabajo.

En el tercer panel se advierten los niveles de competencias en Matemática en 2003 agrupados en los estratos que definieron la muestra 2007<sup>57</sup>. Esta variable sostiene una relación notoria con la condición de actividad y destaca una polaridad entre la dedicación al trabajo y al estudio, dados los rendimientos en las pruebas. Se advierte que el alto nivel de actividad general observado en 2007 se sostiene con jóvenes del estrato III; éstos son los que tienen mayor proporción de ocupados, de desempleados, y menor proporción de inactivos. En el otro extremo, los jóvenes del estrato I exhiben menor

---

56 Consideramos como origen geográfico del joven a la localidad donde en 2003 estaba situado el centro educativo al que asistía, porque en la abrumadora mayoría coincidía con la localidad de residencia, y esta no estaba en la base de 2003.

57 El estrato I corresponde a la reunión de los niveles 4, 5 y 6 de los puntajes; el estrato II corresponde a los puntajes 2 y 3; y el estrato III a los puntajes 1 y 0.

proporción de activos y mayor de proporción inactivos. Más adelante observaremos si estos factores son excluyentes.

**Cuadro 2**  
**Condición de actividad según: origen geográfico, tipo de centro educativo, estratos de competencia matemática, origen social y máximo nivel educativo completado del hogar de origen (en %)**

Variable	Categoría	Ocupado	Desocupado	Inactivo c/ Experiencia	Inactivo pleno	Total	G <sup>2</sup>
Origen Geográfico	Interior	53,8	21,0	8,5	16,7	100	28 gl 3; p:.,000
	Montevideo	48,9	19,2	9,0	22,9	100	
Tipo de Centro Educativo 2003	Sec, Pública (gral/rural/mil)	53,5	22,1	8,7	15,7	100	172 gl 6; p:.,000
	Técnica	68,4	17,7	6,7	7,1	100	
	Privada	31,7	14,7	10,3	43,4	100	
Estratos Competencia Matemática	I (Niv. 4, 5 y 6)	40,3	10,9	14,9	33,9	100	118 gl 6; p:.,000
	II (Niv 2 y 3)	46,9	19,5	9,6	23,9	100	
	III (Niv. 0 y 1)	58,9	22,9	6,6	11,6	100	
Origen Social	No Manual Calificado	41,8	18,2	10,7	29,3	100	122 gl 9; p:.,000
	No Manual no calificado	55,9	20,5	8,9	14,6	100	
	Manual Calificado	57,1	23,1	6,0	13,8	100	
	Manual No calificado	64,4	19,7	7,2	8,7	100	
Nivel Educativo Hogar	Hasta Primaria	63,6	21,0	6,0	9,5	100	124 gl 9; p:.,000
	Hasta Secundaria	57,6	21,5	8,1	13,8	100	
	Hasta Bachillerato	46,8	21,0	7,6	24,7	100	
	Hasta Universidad completa	40,3	18,4	12,3	29,0	100	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Para medir los efectos del origen social del joven, PISA busca representar los efectos de la clase social del hogar y del nivel educativo del hogar del joven. Como en los estudios corrientes de estratificación y movilidad social, PISA recurre a criterios

de jerarquización de las ocupaciones y de los niveles educativos de los padres para situar la desigualdad social del país, y así estimar y contrastar la procedencia social de los jóvenes<sup>58</sup>. Así, a la estimación de la posición en función de la mejor ocupación de cualquiera de ambos padres le llamamos origen social del joven, y a la estimación de la posición en función del mejor nivel educativo logrado de cualquiera de ambos padres le llamamos Educación del Hogar del joven.

Con ambas variables nuevamente estamos ante relaciones asociativas con la condición de actividad, en las cuales con claridad se “ordenan” las tendencias. En el cuarto panel del cuadro 2 los entrevistados con mayor nivel de actividad (ocupación y desocupación) son los que provienen del origen social de nivel “manual no calificado”; y por su parte los jóvenes con mayor inactividad y menor actividad son los que provienen del origen social de nivel “no manual calificado”<sup>59</sup>.

Cuando se generan modelos loglineares para controlar la relación de la clase social de origen y la condición de actividad con el sexo o el origen geográfico se concluye que: a) la asociación de origen social y condición de actividad es homogénea en función del sexo; b) existen diferencias sustantivas entre Montevideo e Interior en cómo el origen social condiciona ser o no económicamente activo (ver anexo).

Finalmente en el quinto panel del cuadro 2 se advierte que a mejor educación del hogar menor experiencia laboral más inactividad y, probablemente, mayor dedicación al estudio. Usualmente, para estimar los efectos del hogar sobre la propensión a los logros educativos de los jóvenes se prefiere la educación de la madre, en esta ocasión utilizamos esta variable un tanto más ruda porque la finalidad es constatar la actividad laboral.

En resumen, a través del examen de las dimensiones usuales en este tipo de estudios, emergen indicios de que la desigualdad social opera de manera sustantiva en la determinación de la condición de actividad de los entrevistados a los 4 años de haber ingresado al panel. En particular, las dimensiones más “típicas” de la desigualdad, como la clase social de origen, el nivel educativo del hogar y el centro educativo al que se asistía, están ejerciendo un mayor peso que la desigualdad de género o de contexto geográfico.

---

58 En primer lugar, para la estimación de la clase social del hogar del joven recurrimos a la propuesta que trae la propia base PISA 2003. Allí las ocupaciones de cada uno de los padres fueron clasificadas en la clasificación ISCO 88, y luego agrupadas en la antigua, pero útil, clasificación “manual-no manual” (“white collar” - “blue collar”, en inglés). En segundo lugar, para la estimación del nivel educativo del hogar del joven recurrimos a la clasificación de niveles educativos de cada padre en función al criterio de UNESCO expresado en la escala ISCED (UNESCO, 1997). El criterio ‘dominance’ -habitual en los estudios de estratificación- permitió estimar la posición más elevada de cualquiera de ambos padres para cada variable.

59 A su vez entre el estrato de competencia matemática en 2003 y la variable indicativa de origen social también hay una asociación marcada ( $G^2: 185; df: 6; p:0,000$ ); véanse anexos.

Por su parte, las competencias logradas también tienen un peso importante en la condición de actividad. No obstante si bien puede advertirse una polaridad entre la inactividad y los niveles de competencias, no es similar la tendencia entre los niveles de actividad y las competencias, lo cual evidencia que la actividad laboral no está completamente opuesta a la formación obtenida.

### 3. El inicio de la transición

En la sección previa examinamos la situación laboral al momento de la encuesta a la luz de algunos descriptores clásicos, a continuación vamos procurar examinar el camino de los actualmente activos apuntando al inicio de la transición al trabajo, y para ello vamos a considerar a los activos (ocupados y desocupados) y a los que han tenido alguna experiencia laboral aun cuando ahora no sean activos.

Boado (2008) explorando la movilidad social en Uruguay, considerando varias generaciones, constató el peso desigual del origen social y el nivel educativo del hogar en la edad de iniciación de las carreras laborales: cuanto más modesto el origen social y cuanto menor nivel educativo del hogar más temprana la iniciación laboral. Y, si bien entre los géneros y entre las generaciones emergía una tendencia convergente en el largo plazo, estos factores previos no dejaban de operar nunca.

Los cuadros 3 y 4 nos acercan dos variables que están vinculadas, pero que no son indicativas de lo mismo: la edad de iniciación en un primer trabajo de al menos 3 meses de duración, y el tiempo que ha pasado desde ese inicio. Por un lado, la edad de inicio brinda idea de precocidad del despegue laboral. Por otro lado, el tiempo desde el inicio brinda una idea de experiencia e historicidad, que no es idéntico en todos los casos ni tampoco continuo, porque no informa si actualmente el entrevistado trabaja.

O sea, en ambas variables, la aproximación no es sinónimo de continuidad y, como vemos, están incluidos precisamente quienes han discontinuado su actividad. La importancia de ambas variables refiere a la experiencia acumulada y a un evento decisivo específico, pero, como hemos visto en otros estudios, en el momento de la transición hay comportamientos reversibles.

El cuadro 3 muestra que 23,5% de los jóvenes que están trabajando o trabajaron alguna vez se inició con menos de 17 años, 18% con 17 años; y el gran despegue al mercado de trabajo ocurrió entre los 18 y 19 años, que reúne casi 50% de los casos. Por ello la edad media se sitúa en 17,45 años, y la mediana en 18 años.

El cuadro 4 reporta cuántos años hace que estos jóvenes tuvieron ese primer empleo estable. El año de la encuesta (2007) 13% tenía menos de un año en su empleo, pero puede advertirse que 50% de los jóvenes iniciaron la actividad laboral en menos de tres años a la fecha. Dados los datos previos no sorprende que 38% de los entrevistados tenga más de 3 años de experiencia de trabajo y, en algunos casos, aun más.

**Cuadro 3**  
**Edad a la que obtuvo su primer trabajo estable**

Edad inicial	Porcentaje	Porcentaje sobre los Activos
Menos de 14	6,3	8,6
15-16	10,9	14,9
17	13,3	18,1
18	19,3	26,3
19	16,9	23,0
20	6,6	9,0
Subtotal con experiencia	73,4	100,0
No ha tenido trabajo	26,6	
Total	100,0	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

**Cuadro 4**  
**Tiempo de actividad según el año en que obtiene el primer empleo estable**

Tiempo de actividad	Porcentaje	Porcentaje sobre los Activos
Menos de 1 año	9,6	13,1
Menos de 2 años	19,9	27,1
Menos de 3 años	16,8	22,9
Menos de 4 años	12,6	17,2
Menos de 6 años	9,6	13,1
de 6 a 10 años,	4,9	6,7
Subtotal con experiencia laboral	73,4	100,0
No ha tenido trabajo	26,6	
Total	100,0	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Examinada por sexo, origen geográfico, condición de actividad, estrato de desempeño PISA 2003, y origen social, la edad de inicio indica que los hombres se iniciaron casi un año más jóvenes que las mujeres; los del Interior antes que los de Montevideo; los de estrato III de competencia antes que el resto de los estratos; los de origen social menos favorecido antes que los más acomodados; y los que mantienen la ocupación en la actualidad antes que los desocupados y los inactivos con experiencia laboral; en particular estos últimos concentran su inicio en los 18 y 19 años (ver anexos).

A su vez, el tiempo de actividad, examinando por sexo, origen geográfico, condición de actividad, estrato de PISA 2003, y origen social, indica que los hombres tienen una experiencia mayor que las mujeres; los del Interior tienen más experiencia que los de Montevideo, los de estrato III más que los de estrato I; los ocupados y desocupados exhiben más experiencia y notoriamente menos interrupción de ella que los inactivos con experiencia laboral; finalmente no hay diferencia sustantiva en esta variable según origen social (ver anexo).

Es tiempo de vincular la transición a la actividad observada con el logro educativo y la desafiliación. Nuestra preocupación aquí es el contraste del trabajo y la educación. Suele presumirse que el trabajo desplaza al estudio, porque el trabajo es la obligación forzosa, que para ciertos sectores trunca la chance de estudiar, a la vez que el estudio se vuelve el privilegio de quienes no están expuestos a tal obligación. Hay dos formas de examinar esto. Por un lado, examinar la condición de actividad y la trayectoria de logros académicos y, por otro, vincular la fecha de inicio laboral con la trayectoria de logros académicos para estimar si efectivamente significó una desafiliación al sistema educativo.

La trayectoria de logros académicos hasta 2007 resume para toda la muestra los eventos educativos analizados en los capítulos 4 a 7. Tal como se aprecia en el cuadro 5, claramente un tercio de los jóvenes de la muestra ha accedido a la educación superior y terciaria, 8% no sigue estudiando habiendo culminado EMS, 42% está por acreditarlo, y 16% está lejos de poder acreditarlo porque no lo puede iniciar. Esta situación tiene un perfil por sexo muy claro, las mujeres tienen mejor perfil de logro educativo que los hombres; para éstos hay un quiebre significativo al final del secundario.

Tal como vimos los hombres empiezan a trabajar antes que las mujeres, por lo que no debe extrañar que estos logros académicos tengan una sensible afinidad con la condición de actividad actual. Tal como ilustra el cuadro 5, estar en la Enseñanza Superior tiene una probabilidad muy alta para quienes no trabajan y son inactivos (3 de cada 4). Pero no es excluyente, ya que si bien la tasa es más baja los activos y los ex activos, estos componen 60% de ese tercio de la muestra. Por su parte, no puede negarse que quienes más temprano abandonaron el sistema y tienen una trayectoria más breve, mayoritariamente trabajan. Siguiendo una interpretación teórica de la trayectoria académica, a los 20 años los ocupados están mayoritariamente rezagados, concentrados en EMS, respecto de la edad teórica que podría situarlos en la Educación Superior. También es notorio que sufren mayor desafiliación que los otros grupos según condición actividad.

**Cuadro 5**  
**Trayectoria de logros académicos según Sexo y Condición de Actividad**

Variables		En ES	Acr. EMS No sigue	En EMS sigue	EMS Desaf.	Acr. CB No sigue	En CB No Acr.	CB Desaf.	Total	G <sup>2</sup>
Sexo	Mujer	38,30	9,20	26,60	12,60	3,90	3,20	6,10	100	51 df:6
	Hombre	28,70	6,40	29,70	14,80	3,80	3,90	12,70	100	p:0,000
Cond. de Actividad	Ocupado	17,50	9,90	33,00	18,30	4,50	4,20	12,50	100	518
	Desocup	30,10	5,10	32,10	13,60	4,00	6,00	9,10	100	df: 18
	Inact. c/ exp	46,60	7,30	27,70	5,80	4,20	1,60	6,80	100	p:0,000
	Inactivo	75,80	5,50	10,60	4,60	1,40	0,20	1,90	100	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.  
 Las categorías de la trayectoria lograda son discutidas en el capítulo 1.

Como señalamos, es necesario observar el timing de la transición vinculando, logros, año de inicio y año de desafiliación. Ya vimos que la media de edad tendía a menos de 17,4 años y la mediana a 18 años, veremos si el inicio del trabajo coincidió con el fin del estudio. En este caso debe recordarse que el inicio laboral sólo se registró para los que trabajan, están desocupados, o trabajaron y ahora están inactivos, y se excluye a los que buscan trabajo por primera vez, ya que no se han iniciado aún.

En término generales, 60% de los actuales activos, y de los que alguna vez trabajaron, comenzó a trabajar en los dos años previos a la encuesta. El inicio temprano previo a 2003 no es patrimonio exclusivo de las trayectorias de logros más modestos, aunque sí es más frecuente entre los que no culminaron EMS ni CB. En el polo opuesto los que exhiben mayor logro en la trayectoria educativa sí han retrasado su ingreso al trabajo y eso se nota el año de la encuesta. En situación intermedia están los que exhiben rezago en los estudios. Con ello vemos que trabajo y estudio no parecen ser tan mutuamente excluyentes como se suele presumir, aunque sí suponen rezago.

Finalmente la otra forma de observar esta transición es observar el año de inicio laboral y el año de desafiliación al sistema educativo. Quienes se desafilieron hasta 2005, en el lapso de un año se iniciaron en el trabajo en 50-55% de los casos. Pero los que lo hicieron en los dos años más recientes ya no guardan ese patrón, y en especial los que no se han desafiliado porque están haciendo Enseñanza Superior o terminando Bachillerato, muestran que se esmeran en combinar las dos actividades.

En consecuencia, estudiar favorece no trabajar, pero trabajar no impide estudiar para quienes se lo proponen.



**Cuadro 6**  
**Año de inicio del primer empleo estable según logros académicos (en %)**

Trayectoria de logros académicos	Año de inicio del primer empleo estable						
	Antes de 2003	2003	2004	2005	2006	2007	Total
En Ens. Superior	6,20	6,50	11,10	18,20	33,80	24,10	100
Acr. EMS no sigue	9,10	9,90	16,20	16,90	33,10	14,80	100
En EMS sigue	10,5	7,70	15,00	26,10	28,40	12,30	100
EMS Desafiliado	18,30	8,00	20,10	24,80	23,40	5,50	100
Acr. CB no sigue	7,90	12,00	26,70	22,70	16,00	14,70	100
En CB no acredita	7,50	6,00	25,40	17,90	32,80	10,40	100
CB Desafiliado	14,60	15,10	24,90	26,50	14,10	4,90	100
Total	11,00	8,70	17,20	22,90	27,10	13,10	100

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

**Cuadro 7**  
**Año de inicio del primer empleo estable según Año de Desafiliación del sistema educativo (en %)**

Año de Desafiliación	Año de inicio del primer empleo estable						
	Antes de 2003	2003	2004	2005	2006	2007	Total
2003	12,5	17,5	37,5	12,5	10,0	10,0	100
2004	12,8	15,7	32,9	17,1	15,7	5,7	100
2005	9,0	11,6	33,5	27,1	12,3	6,5	100
2006	19,6	7,9	11,1	27,1	28,6	5,7	100
2007	14,2	7,7	14,7	21,9	30,3	16,5	100
Total	11,0	8,7	17,2	22,9	27,1	13,1	100

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

#### 4. Conclusiones

Estamos frente a un contingente de jóvenes predominantemente activos, ya que 73% de ellos trabaja, está desocupado buscando trabajo, o busca trabajo por primera vez, y a su vez 9% trabajó cierto tiempo, aunque ahora decididamente no lo hace. En conclusión, una población marcadamente trabajadora, donde 4 de cada 5 han tenido experiencia laboral, o están procurando tenerla; y se han iniciado en el trabajo con menos de 18 años de promedio.

A su interna, ¿quiénes son más propensos a ser activos y a ser más experientes? Los hombres más que las mujeres; los oriundos del Interior más que los oriundos de

Montevideo; los provenientes de enseñanza pública (Secundaria o UTU) más que los provenientes de la enseñanza privada; los de estrato III de competencias (puntajes 0-1 de PISA 2003) más que los de estratos II (puntajes 2 y 3) y I (puntajes 4 a 6); los de origen social manual no calificado más que los de origen no manual calificado; los de nivel educativo del hogar menos preparado que los de nivel educativo más alto. Este orden de factores expone un gradiente asociativo en los datos. En consecuencia, cuánto más claramente indicativo de desigualdad social subyacente, mejor nivel predictivo de la condición de actividad. Por su parte, el origen social como determinante de la condición de actividad de estos jóvenes fue homogéneo por sexo, pero desigual por origen geográfico.

Respecto de la edad de inicio laboral y en el tiempo de permanencia en el mercado laboral, todos los factores previos tuvieron incidencia, pero la información permite teorizar que la procedencia educativa por sector de enseñanza, el nivel de competencia matemática adquirido, y el nivel educativo del hogar, son prioritarios.

Estos resultados están en sintonía con los resultados de Rama y Filgeira (1991, op. cit.) y con los modelos desarrollados por Boado (2008), que indicaron que el origen social, el nivel educativo del hogar, el sexo y la región geográfica, explican el inicio laboral temprano o más tardío. Así hay generaciones que se iniciaron más tempranamente; los hombres siempre han sido más precoces que las mujeres en el trabajo, aunque esta tendencia tiende a disminuir; los de origen más modesto se inician antes que los más acomodados. No parece claro, como en otras épocas, que estudio y trabajo se contrapongan nítidamente, aunque los que más temprano se inician no exhiben un perfil que les permita seguir estudiando. Este aspecto será retomado más adelante, pero ya puede advertirse que puede preconfigurar una limitante de oportunidades porque converge con conclusiones previas sobre los eventos educativos analizados.

La trayectoria de logros educativos muestra que mientras que 33% llegó a Enseñanza Superior o Terciaria, 30% nunca lo hará porque se desafiló antes de culminar el bachillerato, y el resto está terminándolo o no piensa continuar la enseñanza superior o terciaria. Los mejores logros educativos son más frecuentes para las mujeres que para los hombres; y para los económicamente inactivos antes que para los activos.

Respecto de la colisión entre trabajo y estudio vimos que una proporción no despreciable de activos se mantiene en la Enseñanza Superior o Terciaria. De este modo, si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente. En este sentido, por un lado, es claro que quienes más temprano se desafilieron, más rápidamente trabajaron y no retornaron al estudio; mientras que por otro lado, quienes no se desafilieron hasta el presente intentan combinar su estudio con el trabajo.

## Anexo

Homogeneidad Montevideo Interior en Condición de Actividad			
Modelos	G <sup>2</sup>	gl	p
1, OS*OG, CA*OG	136,69	18	0
2, OS*OG, CA*OG, OS*CA	21,48	9	0,011
Homogeneidad de Sexo en Condición de actividad			
Modelos	G <sup>2</sup>	gl	p
1, OS*S, CA*S	142,36	18	0
2, OS*S, CA*S, OS*CA	13,67	9	0,134

OS: Origen Social; CA: Condición de Actividad; OG: Origen Geográfico; S: Sexo

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

	Tiempo de Actividad						Total	G <sup>2</sup> , gl, p
	< 1 año	< 2 años	< 3 años	< 4 años	< 6 años	> 6 años		
Total	13,1	27,1	22,9	17,2	13,1	6,7	100	
<b>Origen Geográfico</b>								
Otro Depto.	12,4	25,0	22,1	17,8	15,2	7,5	100	21,9; 5,,001
Montevideo	14,5	31,2	24,4	15,8	9,0	5,1	100	
<b>Sexo</b>								
Mujer	15,9	31,0	19,4	16,8	10,8	6,2	100	31,4; 5,,000
Hombre	10,6	23,6	26,0	17,6	15,2	7,0	100	
<b>Nivel Educ Hogar</b>								
Menos Prim.	12,5	24,8	17,4	22,3	15,6	7,3	100	76,1; 20; p,000
Primaria	11,3	24,1	24,5	16,0	17,2	6,9	100	
Secundaria	10,3	12,8	17,9	51,3	7,7	0,0	100	
Técnica	13,8	31,3	21,8	12,4	12,3	8,2	100	
Superior	16,3	27,2	25,9	16,8	9,3	4,5	100	
<b>Origen Social</b>								
No Manual calificado	13,6	30,7	25,9	13,6	10,4	5,8	100	23,5; 15,,073
No Manual no calificado	14,3	24,1	20,2	20,2	14,5	6,7	100	
Manual Calificado	11,7	23,9	23,0	18,4	15,5	7,4	100	
Manual No Calificado	13,1	28,0	20,1	19,0	13,1	6,7	100	
<b>Sector de Enseñanza</b>								
Sec. Pública	12,8	26,2	22,0	18,3	13,4	7,3	100	45,3; 10,,000
Técnica	8,8	24,5	26,9	17,7	16,5	5,6	100	
Privada	21,9	37,5	23,1	8,1	5,6	3,8	100	
<b>Competencia Matemática (PISA 2003)</b>								
I (Nivel 4, 5 y 6)	22,0	31,1	23,5	9,1	9,1	5,3	100	28,5; 10,,001
II (Nivel 2 y 3)	13,0	30,6	21,5	15,8	13,3	5,9	100	
III (Nivel 0 y 1)	11,8	23,9	23,8	19,4	13,6	7,5	100	
<b>Condición de Actividad</b>								
Ocupado	13,6	24,2	23,0	17,8	13,8	7,6	100	24,7; 10,,006
Desocupado	10,8	31,8	22,0	18,1	12,3	5,1	100	
Inact. Exp.	13,5	37,0	23,4	12,0	10,4	3,6	100	

	Edad Inicial para Trabajar						Total	G <sup>2</sup> , gl, p
	20	19	18	17	15-16	Menos de 14		
Total	9,0	23,1	26,3	18,2	14,8	8,6	100,0	
<b>Origen Geográfico</b>								
Otro Depto.	8,6	20,4	26,8	17,5	17,1	9,5	100,0	27,7; 5;,000
Montevideo	9,8	28,6	25,4	19,5	10,2	6,6	100,0	
<b>Sexo</b>								
Mujer	10,9	27,7	23,2	17,7	12,3	8,1	100,0	30,9; 5;,000
Hombre	7,3	19,0	29,2	18,5	17,0	8,9	100,0	
<b>Nivel Educ. Hogar</b>								
Menos Prim.	9,8	20,1	21,3	20,4	18,6	9,8	100,0	64,4; 20;,000
Primaria	7,5	19,5	28,9	17,6	17,6	8,8	100,0	
Secundaria	5,1	12,8	15,4	53,8	12,8	0,0	100,0	
Técnica	9,6	26,5	26,1	15	13,	9,6	100,0	
Superior	10,7	26,1	27,2	17,3	11,7	6,9	100,0	
<b>Origen Social</b>								
No Manual calificado	8,4	27,0	29,7	16,9	10,3	7,7	100,0	27,8; 15;,022
No Manual no calificado	10,1	19,7	25,9	17,5	19,0	7,9	100,0	
Manual Calificado	8,4	21,0	25,2	20,0	15,8	9,7	100,0	
Manual No Calificado	10,2	23,8	21,8	19,2	16,3	8,7	100,0	
<b>Sector de Enseñanza</b>								
Sec. Pública	8,5	22,5	25,7	18,9	15,3	9,1	100,0	39,1; 10;,000
Técnica	7,6	18,5	27,7	19,3	18,1	8,8	100,0	
Privada	14,5	34,6	29,6	10,7	6,9	3,8	100,0	
<b>Competencia Matemática</b>								
I (Nivel 4, 5 y 6)	16,0	31,3	26,0	9,2	12,2	5,3	100,0	32,7; 10;,000
II (Nivel 2 y 3)	10,4	24,6	26,1	17,0	14,3	7,6	100,0	
III (Nivel 0 y 1)	6,9	20,6	26,6	20,3	15,8	9,7	100,0	
<b>Condición de Actividad</b>								
Ocupado	9,2	21,1	25,9	19,0	15,4	9,3	100,0	22; 10;,015
Desocupado	6,5	26,3	25,9	19,1	15,1	7,2	100,0	
Inact. Exp.	11,0	30,4	29,8	11,5	11,0	6,3	100,0	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.



## 9. Ocupación, movilidad social y acceso a los empleos

### 1. Precisiones

El objetivo de este capítulo es atender la historial laboral del entrevistado desde diversos ángulos que la resumen. En primera instancia, los logros ocupacionales se examinarán por su cantidad y por su calidad. En segunda instancia se examinarán los determinantes de movilidad o herencia ocupacional del joven. Y, en tercer lugar, se examinarán los mecanismos predominantes de acceso al primer y último empleo utilizados por los jóvenes.

En general, los estudios ocupacionales de los jóvenes en el país (Rama y Filgueira, 1991; Boado, 2008) y los estudios económicos (Diez de Medina, 1992) destacan el efecto del origen social sobre los resultados iniciales de la carrera de los jóvenes.

### 2. Número de empleos

La cantidad de empleos<sup>(60)</sup> da una idea inicial de cómo ha sido la trayectoria ocupacional. Por su importancia para el contraste con la educación lograda es que consideramos en este caso sólo a los activos ocupados y desocupados al momento de la encuesta y a los inactivos con experiencia; se excluyó a los que buscaban trabajo primera vez.

La submuestra así definida se situó en 1.616 jóvenes (cantidad no ponderada). De este conjunto 42,6% tuvo un solo empleo, 26% hasta 2, 14,1% hasta 3, y 17,3% tuvo 4 y más empleos.

Como vemos en el primer panel del cuadro 1 la experiencia es desigual por sexo, y ello indica una asociación explícita. Los hombres, que ya vimos que comenzaban a trabajar antes que las mujeres, confirman su tendencia en ello al tener mayor número de empleos.

El número de empleos examinado por estratos de competencia en matemática en 2003 indica que los empleos son inversamente proporcionales a la competencia. También aquí hay un patrón asociativo, y los de estrato III, los de menor competencia, han tenido más experiencias laborales que los de estrato I y II.

Respecto de la clase social de origen se advierte que no haber tenido empleo alguno es una chance bien reducida para la clase más baja, mientras que, por el contrario,

---

60 El número de empleos fue la pregunta 59 del formulario y requería sobre el número de empleos de al menos 3 meses de duración que el entrevistado tuvo.

es una ventaja sólo de la clase más acomodada. Los de origen manual no calificado tienen ventajas en el número de empleos respecto del polo no manual calificado, pero no mucha diferencia con los otros de posiciones intermedias. Nuevamente esta relación es estadísticamente significativa y se aleja de la independencia. Esta experiencia de mayor número de empleos sugiere mayor rotación laboral; más adelante la examinaremos en relación a la calidad del trabajo obtenido.

**Cuadro 1**  
**Número de empleos según Sexo, Estratos de Competencia Matemática**  
**Origen Social, Origen Geográfico, y Condición de Actividad**

Número de empleos							
		1 empleo	2 empleos	3 empleos	4 empleos y más	Total	G <sup>2</sup>
Sexo	Mujer	47,4	25,6	12,6	14,4	100	17 gl 3, p:0,000
	Hombre	38,4	26,3	15,4	20,0	100	
Estrato Competencia Matemática	I	58,8	21,4	9,9	9,9	100	26,9 gl 6, p:0,000
	II	45,5	25,6	13,8	15,1	100	
	III	38,1	26,9	14,9	20,2	100	
Origen Social	No Manual Calificado	50,3	22,5	12,5	14,8	100	23,3 gl 9 P:0,000
	No Manual no calificado	39,7	28,1	14,3	18,0	100	
	Manual Calificado	42,1	26,9	12,6	18,4	100	
	Manual No calificado	35,2	28,4	16,7	19,7	100	
Origen Geográfico	Otro Depto	39,4	26,5	14,0	20,1	100	22,4 gl 3. P:0,000
	Montevideo	49,2	24,8	14,1	12,0	100	
Condición de Actividad	Ocupado	38,0	26,7	15,5	19,8	100	48 gl 6, P:0,000
	Desocupado	49,3	25,5	11,2	14,0	100	
	Inact. c/exp.	60,7	22,5	8,9	7,9	100	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada, Proyecto DS/FCE 102.

A la luz del origen geográfico, definido como la localidad en la que se encontraba el centro educativo al que asistía en 2003, los jóvenes del Interior exhiben mayor recorrido de número de empleos frente a los de Montevideo, que especialmente se concentran en una única experiencia laboral.



El mayor sustento empírico para con el número de empleos proviene del examen a la luz de la condición de actividad. La experiencia única es dominante entre los inactivos con experiencia, lo opuesto a los que tienen una carrera a lo largo de una sucesión de empleos, que moderan la sucesión de trabajos con más estabilidad. Los desempleados se encuentran vecinos a los que se han retirado “temporalmente” de la actividad, y es clara la cercanía entre el desaliento y la salida temporal de la PEA.

### 3. Logros ocupacionales

El logro ocupacional está indicado por la ocupación. Los títulos de estas ocupaciones fueron codificados en base a Clasificación Nacional Unificada de Ocupaciones 1995 (CNUO-95)<sup>61</sup> a 5 dígitos. Luego se agruparon estos títulos de la manera como se hizo con el origen social en cuatro categorías, dando lugar a la variable ocupación actual (trabajo manual vs. trabajo no manual; y trabajo calificado vs. trabajo no calificado). Si bien registramos al menos dos ocupaciones, la inicial y la última o actual que tuvieron los jóvenes, nos concentraremos en esta exposición en la última o actual.

De esta forma se tuvo una representación simple de la situación ocupacional de los entrevistados. Esta categorización puede parecer ruda, pero la preferimos por dos motivos. Por un lado, porque fue la aplicada a las ocupaciones de los padres según la propia encuesta PISA, y, por otro, porque el grueso de las ocupaciones logradas se concentraron en algunas categorías que esta categorización representan muy bien. Por tratarse del inicio del ciclo de vida laboral es esperable que la distribución de los casos en la escala ocupacional no exhiba la misma distribución que el conjunto de la PEA. Es claro que los estudiantes en esta transición no van a lograr su máximo recorrido ocupacional dada la edad que tienen. Muchos de ellos van a quedar en las partes bajas de cada segmento manual o no manual. Es decir que a la alta rotación laboral en los empleos, es muy probable que le corresponda una posición ocupacional lograda no jerárquica ni calificada.

---

61 Este es el nombre que recibe en el Uruguay la adaptación hecha por el INE de la escala internacional ISCO-88 publicada por la OIT.

**Cuadro 2**  
**Posición ocupacional actual según Sexo, Origen Geográfico en 2003.**  
**Número de empleos obtenidos. Tiempo en el mercado de trabajo.**

Posición Ocupacional Actual en el Mercado de trabajo							
		No Manual Calificado	No Manual no calificado	Manual Calificado	Manual No calificado	Total	G <sup>2</sup>
Sexo	Mujer	6,80	66,30	4,60	22,30	100	<b>221,3</b> gl 3; p:0,000
	Hombre	11,60	32,20	20,90	35,30	100	
Estrato Competencia Matemática	I	22,1	52,7	9,2	16,0	100	<b>96,9</b> gl 6; p: 0,000
	II	13,3	52,1	13,0	21,6	100	
	III	4,5	44,9	14,0	36,6	100	
Origen Geográfico	Interior	6,70	47,20	15,10	31,10	100	<b>36,4</b> gl 3; p: 0,000
	Montevideo	14,60	50,50	9,60	25,30	100	
Nº de empleos	1	11,00	54,40	10,30	24,30	100	<b>43</b> gl 9; p: 0,000
	2	10,70	44,50	13,30	31,40	100	
	3	7,50	39,60	17,60	35,20	100	
	4y+	4,60	45,60	16,70	33,10	100	
Años de inicio actividad	Menos de 1 año	10,9	64,5	4,7	19,9	100	<b>72,5</b> gl 12; p:0,000
	Entre 1 y 2 años	13,0	50,6	8,9	27,5	100	
	Entre 2 y 3 años	7,6	44,6	18,2	29,6	100	
	Entre 3 y 4 años	9,0	41,9	15,2	33,9	100	
	4 y más años	5,3	44,7	16,9	33,1	100	

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

En particular se advierte que las posiciones ocupacionales logradas están segmentadas por sexo. 73% de las mujeres ha obtenido en la actualidad una posición en el estrato no manual; aunque el grueso de ellas (66%) lo tienen en el segmento no calificado; 56% de los hombres se distribuye en el sector manual, en mayor medida en el no calificado que en el calificado. Esta relación también exhibe una fuerte asociación.

En resumen, las mujeres predominan en el no manual y los hombres en el manual, pero ambos en el sector no calificado.

Por su parte, el origen geográfico destaca, aunque de modo más atenuado que el sexo, que los jóvenes de Montevideo obtienen mejores empleos en esta fase de sus trayectorias que los del Interior.

A continuación se advierte que “por mucho madrugar, **no** amanece más temprano”. Haber comenzado a trabajar antes de lo deseable no conduce a posiciones laborales actuales de destaque sino más bien lo contrario. Por un lado, haber tenido “mucha experiencia” por rotar entre los empleos, no es garantía de llegar a los mejores niveles ocupacionales. Claramente aquellos que llenan las mejores posiciones no son siempre los más experimentados, y, por otro lado, la mayor experiencia de empleos es un rasgo de los segmentos no calificados ya del sector no manual como del manual. Es perceptible tras esto el efecto de la desigualdad de sexo ya indicada. Esta relación se aleja de la independencia.

Esto señala que la afinidad entre la experiencia y las oportunidades no es necesariamente acumulativa. Una buena preocupación es saber si ello tiene antecedentes en materia de tiempo y de otros factores de origen social, o de formas de acceso. Trataremos estos aspectos a continuación.

Por un lado, el tiempo en el mercado de trabajo (que no puede asumirse de manera continua en todos los casos) parece responder a la asimetría de las ocupaciones: muchos años de experiencia sólo son funcionales para las ocupaciones manuales calificadas, pero para las no manuales sin calificación ello no parece requisito. Para las ocupaciones no manuales calificadas la afinidad con la baja experiencia en el número de empleos como con el escaso tiempo en el trabajo parece responder a que la experiencia no brinda la preparación necesaria. Nuevamente esta relación entre las variables exhibe un tenor asociativo.

Sin llegar a ser contundente, porque hay jerarquía a ambos lados de la frontera manual no manual, es claro que la “cantidad” de experiencia no lleva a ocupaciones de mejor calidad. Por ello dónde se empieza a trabajar, del mismo modo que por dónde se pasó, resultan decisivos para la carrera ocupacional futura. Esta conclusión es la que nos conduce al examen de la movilidad y herencia social, restringida a la relación entre el origen social y la última ocupación lograda, en el final de esta sección.

El cuadro 3 nos acerca el cruce de la última ocupación lograda en la historia ocupacional por el entrevistado con su origen social. Los números en *itálicas* expresan el porcentaje de casos en la fila (proporción de casos dado el origen social), y nos indican cuántos jóvenes lograron “retener” la posición social del origen en su último empleo y cuántos se dispersaron en otros destinos. Por su parte los porcentajes en *gris* nos señalan la proporción que representa cada celda en el total de casos en el cuadro. Con ellos es fácil “componer” por zonas del cuadro cuándo coinciden origen social y posición actual, indicando una propensión a la herencia y, cuando no, indicando una propensión

al cambio. Como vemos de manera general en el cuadro 3 la última ocupación lograda guarda una relación asociativa no despreciable con el origen social.

Aquí vemos peculiaridades que merecen destacarse<sup>62</sup>. En primer lugar al observar el peso de los orígenes de los jóvenes vemos claramente que la situación actual de ellos no reproduce la situación de partida. La última fila exhibe los porcentajes de las columnas y expresan las posiciones ocupacionales hoy; mientras que los porcentajes en gris de la columna de la derecha expresan las posiciones de origen. Seguidamente vemos que, en relación al origen, los segmentos no calificados del no manual y del Manual son los que se incrementan en esta transición. Un “índice de disimilaridad”<sup>(63)</sup> rápidamente nos resume las discrepancias entre los marginales de filas y columnas, indicando que, para mantener la homogeneidad entre ellas, es decir, para que cada uno mantuviera una ocupación acorde a su origen, habría que reclasificar al menos 30% de los casos.

En segundo lugar, sólo 30,3% de los casos muestran haber retenido el grupo social de origen cuando sumamos las celdas grises a lo largo de la diagonal de izquierda a derecha. Si nos detenemos en los renglones blancos, que expresan el destino dado el origen, advertimos que la mayor retención se aprecia exclusivamente en el origen no manual no calificado, porque los otros orígenes claramente en esta fase del ciclo vital del joven exhiben una importante dispersión. El origen no manual calificado muestra una importante dispersión, especialmente dirigida a posiciones no manuales no calificadas, que constituye una de las mayores concentraciones de casos de la muestra. El origen no manual no calificado logra retener una proporción importante de casos y dispersa especialmente hacia el manual no calificado. El origen manual calificado, tampoco logra retener sus casos y dispersa en dirección no manual no calificado, y al manual no calificado. El origen manual no calificado retiene una proporción importante pero dispersa 60% de los casos.

En tercer lugar, adviértase que es posible examinar en conjunto las dispersiones si se suman las celdas grises fuera de la diagonal principal. El triángulo sobre la diagonal permite ver que desde “la cumbre hacia la base” la estructura social se desplazó 44,9% de los casos, o, en otras palabras, esos casos en su dispersión desde el origen perdieron posición. Ya vimos previamente que 30,3% la retuvo. El triángulo bajo la diagonal permite ver que sólo 24,7% ganó respecto del origen hasta el momento. Esta secuencia de observaciones nos permite ver con claridad por qué y con quiénes se conforma el predominio de la categoría no manual no calificado.

Estos resultados no son extraños, ya que en la primera transición al empleo que examina esta encuesta los resultados son similares a los de otros trabajos. Se ha obser-

62 Las celdas en gris indican el porcentaje de la celda en el total de los casos de la tabla. Las celdas en blanco, el porcentaje de la celda en el total de la fila.

63  $ID = \sum |dif\%| / 2.$

vado que es muy difícil mantener el origen social inicial, en especial en aquellas posiciones en las que el acceso se caracteriza por la formación y por la posesión de bienes de capital. Por eso es que la movilidad ocupacional descendente es predominante. Esta situación tiende a mejorar a lo largo del ciclo vital por dos vías: la movilidad ascendente y los rebotes al origen. Hemos observado (Boado, 2008) que: por un lado existe un proceso de movilidad ascendente real asociado a la formación, y que, por otro lado, hay efectos “rebote” a las posiciones de origen a lo largo de la carrera ocupacional, producto de la experiencia laboral y de las formación terciaria y superior.

**Cuadro 3**  
**Origen social por posición actual (en %)**

Origen Social	Posición Ocupacional Actual				Total
	No Manual Calificado	No Manual no Calificado	Manual Calificado	Manual no Calificado	
No Manual Calificado	15,0	56,8	8,3	20,0	100,0
	<b>4,9</b>	18,7	2,7	6,6	33,0
No Manual no calificado	9,1	51,9	13,8	25,2	100,0
	2,3	<b>13,3</b>	3,5	6,5	25,6
Manual Calificado	7,1	40,0	17,7	35,2	100,0
	1,4	7,8	<b>3,5</b>	6,9	19,6
Manual No calificado	3,8	42,2	14,5	39,5	100,0
	,8	9,2	3,2	<b>8,6</b>	21,8
Total	9,5	49,1	12,9	28,5	100,0

G<sup>2</sup>: 97; gl: 9; p: 0,000

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Los efectos del origen geográfico y del sexo no exhibieron particularidades sobre la movilidad y herencia en esta transición, evaluados con modelos loglineares (ver anexo). Lo cual sugiere que la desigualdad de oportunidades que refleja la influencia del origen social sobre el logro ocupacional en la información analizada opera de manera homogénea y no presenta sustanciales diferencias por sexo o región. Desagregados los efectos para los “móviles” por un lado, y para los “herederos” por otro, tampoco se advirtió que hubieran particularidades por sexo o por origen geográfico. En resumen, la transición del origen a la última ocupación tiene patrones asociativos constantes en la herencia y en la movilidad por sexo y región geográfica para esta generación.

#### 4. El acceso a los empleos

Como en otros trabajos nuestros mencionados, y como en el trabajo de Rama y Filgueira, el acceso al empleo es una dimensión de interés. Rama y Filgueira en su

trabajo se refirieron a los mecanismos de acceso a los empleos como “métodos particularistas o universalistas” según priorizaran relaciones primarias o relaciones impersonales, visiblemente inspirados en una terminología funcionalista. En nuestro caso, en varios trabajos preferimos la denominación de mecanismos de acceso, incluyendo en ella los que suponían la existencia de un capital relacional o social y los que estaban despojados de ello. Granovetter (1974) desde su pionero trabajo *Getting a Job* sugirió la importancia de los mecanismos relacionales en el acceso a ciertos sectores de ocupaciones. Su peculiar hipótesis sostuvo que no importaba cuán racional era la búsqueda de empleo, porque el empleo lo encontraba a uno. Eso se debía a la influencia ciertos mecanismos relacionales y no de todos ellos. Así distinguió entre lazos “fuertes” (strong ties) (los basados en familiares y amigos más cercanos) y lazos “débiles” (weak ties) (los basados en compañeros y conocidos). En particular su conclusión era la especial “fuerza” que tenían los lazos débiles (“the strength of weak ties”) en proveer ocupaciones especializadas.

En consecuencia, se requirió al joven, frente a una serie de ítems que describen su forma de acceso al empleo, que indicara sólo una<sup>64</sup>. Posteriormente, una forma de examinar estos mecanismos fue codificando las respuestas siguiendo las sugerencias de Granovetter, que privilegia los lazos fuertes, los lazos débiles y las relaciones impersonales.

Independientemente del número de empleos que tuvieron, en el acceso a la primera ocupación estable 52,6% de los jóvenes reconoció haber usado mecanismos que corresponden a los denominados lazos fuertes, 24,2% a los lazos débiles, y 23,2% a relaciones impersonales. Es decir 76,8% usó mecanismos relacionales. Una proporción algo más elevada que lo que hemos observado en otros trabajos cuando se considera simultáneamente el inicio de varias generaciones (64%).

¿Esto se mantiene para todos a lo largo de estos primeros pasos de la carrera laboral? Controlando el número de empleos requerimos sobre el uso de mecanismos de acceso al primer y al último empleo a todos los que han tenido 2 y más empleos en el cuadro 5. La última fila de la tabla no indica que para este subconjunto que ha tenido 2 y más empleos, el acceso a la última ocupación declarada exhibió 45,7% de lazos fuertes, 23,5% de lazos débiles, y 30,7% de mecanismos no relacionales. Por lo cual el influjo relacional desciende a 69%. Esto indica que los que tienen una cierta carrera exhiben un desplazamiento hacia lo impersonal y no relacional. No obstante, no puede

64 El tipo de mecanismos por el cual se accedió al primer empleo y al actual o último empleo surge requerido de las preguntas 72 y 85 del formulario. Las respuestas fueron: 1 Por mis padres, hermanos, primos abuelos, tíos, primos; 2 por herencia; 3 por amigos tuyos; 4. por conocidos tuyos; 5 por amigos o conocidos de tus padres; 6 por amigos o conocidos de tu pareja; 7 por préstamo o crédito para poner tu negocio; 8 por estudios; 9 por cuenta propia; 10 por una agencia de empleo; 11 por diario, radio, internet; 12 concurso o prueba; 13 beca o pasantía; 14 por programa de trabajo público; 15 por una ONG; 16 otro. Los anteriores ítems 1 a 3, representaron los ‘lazos fuertes’, los ítems 4 a 6 los ‘lazos débiles’, y los ítems 7 al 16 lo llamado ‘no relacional’.

negarse todavía una apreciable estabilidad en el uso de los mecanismos relacionales de acceso al empleo. Cuando examinamos los porcentajes condicionados a lo que se usó en primer empleo, vemos que 1 de cada 2 que usó lazos fuertes lo sigue haciendo en sus posteriores empleos; los que usaron lazos débiles la primera vez, no se desplazan sistemáticamente hacia lo impersonal, sino a los lazos fuertes; y, los que usaron mecanismos impersonales exhiben un reflujo importante hacia lo relacional. En resumen, hay un desplazamiento hacia mecanismos impersonales por parte de quienes usaron inicialmente mecanismos relacionales, pero también se advierte un movimiento hacia mecanismos relacionales de quienes se iniciaron con mecanismos impersonales. Es decir que en estas primeras experiencias los mecanismos relacionales, y en especial los lazos fuertes, están lejos de debilitarse.

**Cuadro 4**  
**Mecanismos de acceso al primer empleo para todos los activos actuales y todos los que trabajaron al menos una vez**

	Porcentaje
Lazos Fuertes	52,6
Lazos Débiles	24,2
No relacionales	23,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

**Cuadro 5**  
**Inercia y variación del uso de los mecanismos para los jóvenes que han tenido dos y más empleos (en %)**

Mecanismo acceso al primer empleo	Mecanismos acceso último empleo			Total
	Lazos Fuertes	Lazos Débiles	No relacionales	
Lazos Fuertes	49,6	18,8	31,6	100,0
Lazos Débiles	38,8	36,7	24,5	100,0
No relacionales	44,1	18,2	37,6	100,0
Total	45,7	23,5	30,9	100,0
	407	209	275	891

**G<sup>2</sup>: 32 df 4 p0000**

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Para finalizar, decidimos examinar si resultaba plausible la hipótesis corriente que sostiene que existen “condiciones estructurales” que indican el uso diferencial de

mecanismos de acceso a los empleos. De este modo se sostiene la “tesis del cercamiento”, por la cual los “más favorecidos” usarían mecanismos más claramente “relacionales” y los menos favorecidos mecanismos más azarosos. Esta hipótesis no ha podido ser demostrada a lo largo de numerosos trabajos en el Uruguay, porque la preferencia por mecanismos relacionales, o particularistas como decían Rama y Filgueira, y nosotros también comprobamos, atraviesa toda la estructura social.

Para esto nuevamente distinguimos a los que tuvieron un solo empleo de los que han tenido 2 y más empleos. En ninguna subpoblación obtuvimos efectos significativos de incidencia distintiva en el uso de los mecanismos de acceso al empleo del origen geográfico, el Nivel educativo del hogar, el origen social, el Nivel de competencias en matemáticas, ni el tipo de centro educativo en 2003. Es decir que en todos estos cruces siempre fueron indistintamente mayoritarios los mecanismos relacionales. Solamente se advirtió una tenue diferencia en función del sexo en el acceso al primer empleo, en la preferencia de los hombres por los lazos fuertes y las mujeres por los lazos débiles. Una brecha que tiende a cerrarse a medida que se avanza en la carrera ocupacional, ya que ambos convergerán hacia lazos débiles y mecanismos no relacionales.

## 5. Conclusiones

Los hombres, por trabajar desde antes, han tenido más empleos que las mujeres. Lo mismo se aplica a los miembros del nivel de competencias matemáticas III de la muestra frente al resto de los niveles. Los jóvenes del Interior han experimentado más empleos que los jóvenes de Montevideo, aunque, como vimos, los de estos últimos tendieron a ser de mejor calidad y calificación que los de los primeros. Y, desde luego, también por grandes clases sociales de origen se distingue el número de empleos.

En las ocupaciones logradas no fueron frecuentes las de mayor rango y calificación, sino más bien las no manuales de baja calificación, y las Manuales en general. Es posible hacer distinciones por sexo y origen geográfico. Las mujeres predominan ampliamente en las de tipo No Manual no calificado, mientras que los hombres predominan en todas las restantes. Y, si bien la distribución es parecida entre Montevideo e Interior, en la primera son algo más frecuentes las de alta calificación que en la última.

El número de empleos no siempre correlaciona con las mejores ocupaciones, dando por tierra el mero argumento de la experiencia. La calificación sigue siendo decisiva.

La herencia de ocupaciones respecto del origen social fue considerablemente menor, en consecuencia se advirtió mucha movilidad social descendente en los jóvenes. Lo cual no es inesperado dado el ciclo vital como ya anotamos. Salvo el origen social no manual no calificado, todos los orígenes sociales perdieron descendientes. Como mostrará este trabajo en el futuro, dadas las sugerencias de los autores clásicos



del tema, sólo los mejor calificados podrán “volver” a sus orígenes a lo largo de la carrera ocupacional.

La desigualdad de oportunidades que reflejó la influencia del origen social sobre el logro ocupacional en la información analizada operó de manera homogénea y no presenta sustanciales diferencias por sexo o región.

La gran mayoría de los jóvenes usó mecanismos relacionales y, dentro de éstos, del tipo de lazos fuertes en el acceso a su primer empleo, tal como indican numerosos trabajos nacionales en la materia. A medida que continuaron la carrera laboral se advirtió que algunos jóvenes tendieron a preferir los lazos débiles y los lazos con terceros a los lazos fuertes. Aunque por el momento este rasgo no debilita la gran estabilidad de la preferencia por una estrategia relacional antes que una meritocrática, o universalista. Por su parte, según el sexo, los hombres prefirieron en el inicio mayormente los mecanismos relacionales de lazos fuertes, y las mujeres los de lazos débiles.

Algunas variables indicativas de la desigualdad social no tienen efecto alguno para discriminar los mecanismos preferidos en el acceso a los empleos. En particular, el efecto del origen social en los tipos de mecanismos fue indistinto entre las clases sociales para el primer empleo de todos los que han trabajado o están trabajando; y también para el último empleo declarado por los que han tenido dos y más empleos.

En conclusión, los factores habituales en la predicción de la desigualdad social han tenido influencia sobre la transición y sus logros. En especial el nivel cultural del hogar de origen ha sido uno de los más presentes. Tal como señalan los clásicos de la movilidad social, también vimos que, la propia experiencia y las instituciones por donde se pasó hacen al resultado. Por ello, cuando se han tenido magros resultados formativos, que pueden ser indicados por las competencias adquiridas, y se percibe una influencia durable del hogar, es probable que la movilidad social esté perdiendo la competencia a favor de la segmentación social. Así, la interacción de magras competencias adquiridas con hogares muy desiguales profundiza la desigualdad social, y esto es el fin de la igualdad de oportunidades.

## Anexo

	Origen Social				G <sup>2</sup> ,gl,p
	No Manual calificado	No Manual no calificado	Manual Calificado	Manual No Calificado	
<b>Contexto Sociocultural</b>					
Muy desfavorable	3,2	8,3	17,0	18,2	463; 12,;000
Desfavorable	19,8	33,2	42,3	46,7	
Medio	36,4	41,6	35,8	27,7	
Favorable	22,4	13,7	4,5	6,4	
Muy favorable	18,2	3,2	0,5	1,0	
<b>Competencia</b>					
I	17,2	8,2	5,8	2,6	185,9; 6,;000
II	50,6	39,5	33,5	35,1	
III	32,0	52,4	61,0	62,3	
Total	100	100	100	100	

Homogeneidad Montevideo-Interior en la movilidad			
Modelos	G <sup>2</sup>	gl	p
1. OS*OG. OA*OG	93,54	18	0
2. OS*OG. OA*OG. OS*OA	6,03	9	0,736
3. OS*OG. OA*OG (Sólo Móviles)	41,3	10	0
4. OS*OG. OA*OG. OS*OA (Sólo Móviles)	0,65	5	0,985
5. CONTRASTE 2-4 (Sólo Herederos)	5,37	4	0,3
Homogeneidad de género en la movilidad			
Modelos	G <sup>2</sup>	gl	p
1. OS*S. OA*S	124,09	18	0
2. OS*S. OA*S. OS*OA	6,99	9	0,637
3. OS*S. OA*S (Sólo Móviles)	66,07	10	0
4. OS*S. OA*S. OS*OA (Sólo Móviles)	6,28	5	0,279
5. Contraste 2-4 (Sólo Herederos)	0,7	4	0,58
OS: Origen Social; OA: Ocupación Actual; OG: Origen Geográfico; S: Sexo			

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

## 10. Conclusiones

Dos grandes objetivos nos han guiado a través del panel de alumnos de Uruguay evaluados por el PISA 2003 que entrevistamos en 2007: describir cuáles habían sido los principales eventos educativos y laborales que pautaron la vida de los jóvenes uruguayos entre los 15 y los 20 años en la primera década del siglo XXI; y explicar esas trayectorias juveniles en base a factores que priorizaban lo adquirido, como las competencias cognitivas desarrolladas durante la escolarización, y a factores que priorizaban lo adscriptivo, como la herencia social y cultural, la experiencia académica y social que tuvieron en la Enseñanza Media, el entorno sociocultural de los centros educativos, los mecanismos de acceso al empleo, las ocupaciones desempeñadas.

El estudio de estas trayectorias ha requerido del desarrollo de una metodología de poca tradición en el país, como son las historias de vida retrospectivas controladas, en un relevamiento tipo panel. Esta metodología ha dado a la dimensión tiempo un lugar que habitualmente no tiene, y, con ello, la recolección de una información inédita para observar el proceso. A través de los miembros una generación, seleccionados al azar de manera representativa, observamos la historia de todas las historias de vida.

Para ello aportamos una descripción amplia y novedosa sobre los principales eventos críticos de la transición al mundo adulto de los jóvenes uruguayos a inicios del siglo XXI, quiénes y en qué momentos acreditan el Ciclo Básico, acceden y acreditan la Educación Media Superior, acceden a la Educación Superior, se desafilian del sistema educativo, cuándo comenzaron a trabajar, qué chances tuvieron, qué experiencia adquirieron, y cómo lograron los empleos.

Esta información ha permitido reflexionar sobre el efecto que las actuales políticas educativas y el mercado de trabajo tienen respecto de las trayectorias juveniles. Y conforma un aporte para replantear el tema de la juventud en el marco de la agenda más amplia de las políticas sociales de protección. Como por ejemplo en la ENIA, donde se reconoce que los adolescentes y los jóvenes son los menos protegidos en la ingeniería de la política social contemporánea.

### **Las trayectorias académicas**

Deliberadamente nos propusimos examinar la secuencia que emerge de las historias de vida relevadas por el panel en clave de eventos teórica y normativamente relevantes para los jóvenes en su tránsito de los 15 a los 20 años: el Ciclo Básico (CB), la Enseñanza Media Superior (EMS), la Educación Superior (ES) y la desafiliación; siempre apuntando a la centralidad que debieran jugar las competencias, en este caso ma-

temáticas, como indicativas del saber adquirido, en tensión con los determinantes de la desigualdad social más clásicos, para explicar la regularidad y la dispersión de los resultados. Porque, en definitiva, cuando la igualdad de oportunidades opera, la desigualdad de orígenes y contextos debe perder significado estadístico como señal de su baja incidencia.

La acreditación del CB fue un evento que se produjo prácticamente en el mismo momento de la vida para 9 de cada 10 de los jóvenes de esta cohorte. Este dato conduce a concluir que este evento es un ejemplo de “estandarización” del curso de vida para la amplísima mayoría de ellos. Pero también se advierte que quienes no lo lograron el CB en ese período, tuvieron muy pocas chances de acreditarlo con posterioridad.

El CB requirió para su aprobación un tiempo de 3,2 años promedio. 19% de los jóvenes demoró más de 3 años en acreditarlo, mostrando un rezago debido casi totalmente a la repetición de al menos un grado en Secundaria. Lo cual señala que la repetición tiene un impacto sobre la trayectoria mayor en este nivel mayor que en Primaria.

La totalidad de los jóvenes del estrato I<sup>65</sup> (10% del total de la muestra) acreditan el CB con 95,5% de ellos dentro de la edad normativa, antes de 2003. Los jóvenes del estrato II (41,6% de la muestra) completaron el CB en 96%, con 87% de ellos en la edad normativa. Pero los jóvenes del estrato III (48,4% de la muestra) completaron el CB en 76%, con sólo 47% en la edad normativa. Lo cual muestra que para más de la mitad los jóvenes del estrato III las competencias que desarrollaron hasta los 15 años, no fueron suficientes para aprobar el Ciclo Básico en (al menos) cuatro años de cursos; y, a su vez, para uno de cada cuatro ni siquiera fue sustento para que lo completara.

Lo previo sólo abre la puerta del menú de la desigualdad social ante un evento que parece tan común como necesario. En primer lugar es inocultable la desigual eficacia de cada sector institucional de la educación: los estudiantes de la UTU tienen la menor probabilidad de acreditación del CB y los estudiantes del sector privado tienen la mayor probabilidad. En segundo lugar, el “entorno sociocultural”, confirma la segmentación del logro académico según se trate del entorno muy desfavorable, del desfavorable; o de los niveles medio, favorable y muy favorables donde la acreditación es prácticamente un evento cierto. En tercer lugar, completar CB exhibe una progresiva feminización.

En 2007, 13% no ha acreditado el CB y, si bien hay diferencias, es difícil atribuirlo al hogar de origen en función del capital cultural del hogar. De los jóvenes que no acreditaron el CB 37,5% proviene de un hogar con máximo de Primaria, 33,6% proviene de hogares con máximo de CB, y 28,8% restante proviene de hogares con niveles de EMS y ES. Esto indica que brecha no es tan amplia con respecto a los que tienen alto capital cultural.

---

65 Estrato I incluye los niveles 4, 5 y 6 de competencia matemática, el estrato II, los niveles 2 y 3; y el estrato III los niveles 0 y 1.

Como advertimos desde el inicio del estudio, parte del subdesarrollo que experimenta el CB, se debe a que se estima que ya en el momento de la evaluación de PISA uno de cada cuatro jóvenes habría dejado de estudiar. Con esta restricción en mente, los datos previos exhiben una gravedad inocultable por dos lados. Porque entre los 15 y los 20 años la tasa de acreditación del Ciclo Básico entre los escolarizados en 2003 pasó de 69 a 87,1%. Y porque entre los que estaban rezagados en 2003, siete de cada diez dejó de estudiar sin acreditar el Ciclo Básico.

Si “damos lugar” a la hipótesis de que en 2003 25% de los jóvenes ya no asistían a un centro educativo, ni volvieron a ellos, y ponderamos las estimaciones previas, la probabilidad media general de que un joven concluya el CB es de 0,659. Si sólo dos tercios de los jóvenes lo acreditarían, entonces debe anotarse que la universalización es un objetivo que aún está muy lejos de alcanzarse cuarenta años después de aprobada la norma de 1967. Resultará imperioso adoptar políticas específicas para tal fin, pero, tal como se ha mostrado aquí, deberán ser doblemente focalizadas, apuntando a los centros del entorno muy desfavorable y a los estudiantes que llegan a la Enseñanza Media con menores niveles de competencia lectora y matemática.

Para promover mecanismos de movilidad social ascendente para las nuevas generaciones, la sociedad uruguaya debe “ensanchar” la base social del estudiantado en la EMS. Este objetivo que consagra la nueva Ley de educación al extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta la EMS, se basa en dos argumentos fuertes y con evidencia empírica: por un lado, la extensión de la sociedad del conocimiento del futuro inducirá cambios profundos en el tipo de tareas que desarrollan los trabajadores del sector servicios, para las que es necesario ampliar las competencias cognitivas; y por otro lado, los estudios sobre pobreza y educación en América Latina han concluido que recién a partir de los 11 años de educación formal, los ingresos por trabajo mejoran y reducen significativamente la probabilidad de estar en la pobreza. Entonces si bien acreditar EMS no garantiza la inclusión, su acreditación reduciría sustantivamente la exclusión del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento. Nuevamente, a través del prisma de competencias, contexto sociocultural y desigualdad de origen examinamos el acceso y la acreditación de este nivel de enseñanza.

Hasta el año 2007, mientras se habían inscripto en la EMS 83,5% de los jóvenes de la cohorte PISA que acreditaron el CB, 17% nunca lo hizo, sea porque no culminó el CB, porque se desafiló, o porque a pesar de haber completado el CB decidió no seguir estudiando.

El acceso a la EMS según las competencias matemáticas es un evento cierto para los jóvenes en el estrato I, pero retrocede 70% para jóvenes del estrato III. El acceso según el entorno sociocultural del centro educativo al que el joven asistía en 2003, exhibe una fuerte segmentación social. En el entorno muy desfavorable, 53% de los jóvenes no accedió a la EMS; en el entorno desfavorable no accedió 25%, y en el entorno medio no accedió sólo 5,8%. Y, por el contrario, el acceso fue universal para los jóvenes

que asistían a un centro en el entorno favorable o en el muy favorable. No obstante la desigualdad que enfrenta un estudiante para acceder a la EMS según el entorno de su centro educativo, manteniendo constante su nivel de competencia matemática, se advierte que: para los jóvenes del estrato I el acceso a la EMS no está afectado por el entorno sociocultural; para los jóvenes en el estrato II hay una brecha de 27 puntos entre el entorno muy desfavorable y el muy favorable en el acceso a EMS; y para los jóvenes en el estrato III la brecha se duplica, con lo que la chance de acceder a EMS en entorno muy desfavorable es menos de la mitad que en el entorno muy favorable.

De los jóvenes evaluados en PISA 2003, 41,5% había logrado acreditar el bachillerato hasta el año 2007, pero sólo 2/3 de ellos lo completaron en 2005 de acuerdo a la edad normativa, otro 41,9% de los jóvenes de esta cohorte, aunque accedieron al bachillerato, continuaban estudiando para acreditarlo.

Al examinar la acreditación según el nivel de competencia se observa una nítida diferenciación, que permite sostener a las competencias que mide Pisa 2003 en un predictor de la acreditación de EMS. El 81,3% de los estudiantes del estrato I aprobaron el BD entre 2004 y 2005. En el estrato II, menos de la mitad lo hizo entre 2005 y 2006. Y en el estrato III sólo 19,4% de los estudiantes alcanzaron esta meta. En conclusión, sólo en base a las competencias la chance de graduarse es 4,2 veces mayor en el estrato I respecto al estrato III o, en otras palabras, en función de las competencias acreditar EMS es un evento muy probable para 10% de los jóvenes, y muy poco probable para los jóvenes de estrato III.

Por su lado el entorno sociocultural del centro educativo de 2003 consagra que en el entorno muy desfavorable un joven tenía una probabilidad de 0,07 para aprobar el Bachillerato, un joven del entorno medio tenía una probabilidad de 0,478, y uno del entorno muy favorable una probabilidad de 0,916; lo que equivale a 13 veces más chance de aprobar que en el primer caso.

Finalmente, el influjo del capital cultural del hogar de procedencia, exhibe menores diferencias que el contorno, pero también remite a las restricciones que la estructura social impone a la movilidad por vía educativa, por ello los jóvenes originarios de un hogar con máximo de Primaria, tienen una chance en cinco de acreditar el CB, en cambio aquellos originarios de un hogar con Educación Superior tienen seis chances en diez de graduarse bachilleres.

En conclusión la EMS presenta graves problemas en materia de desigualdad de oportunidades, no tan ligadas al acceso como a su conclusión. Lo cual tiene raíces sociales pero también académicas. La inferencia es clara: no se puede acreditar la EMS con un nivel de desempeño por debajo del umbral de la alfabetización matemática medida por PISA. Y el drama es que casi uno de cada dos jóvenes uruguayos escolarizados tiene sólo ese nivel de competencia.

Ahora bien, el factor más importante para predecir la trayectoria es el entorno sociocultural del centro educativo. Un estudiante que asistía en 2003 a un centro educativo del entorno sociocultural muy favorable tenía 13 veces más chance de acreditar la EMS que otro estudiante del entorno muy desfavorable. Claramente, en algunas localidades y barrios, democratizar la Enseñanza Media Superior no significa construir un edificio e impartir clases como se lo hace en otro lado. Es necesario definir políticas que compensen estas diferencias.

Pero, por si fuera poco, el problema no se agota en las probabilidades socialmente diferenciadas de acreditación sino en que las mismas credenciales pueden acreditar cosas muy distintas. Si bien existe una equivalencia formal de las credenciales emitidas por las secundarias pública, técnica y privada, las competencias que acreditarían son sustantivamente diferentes, porque en el extremo, dos egresados de Bachilleratos pueden diferir en promedio 122,8 puntos en matemática y 187,1 en lectura, equivalentes a dos y tres niveles de competencia respectivamente en la escala de PISA. Mientras que un estudiante de Montevideo egresado del sector privado tiene el nivel que tuvieron en promedio los estudiantes de Dinamarca; el egresado del bachillerato tecnológico del interior se desempeña en forma similar al promedio que tuvieron los estudiantes de México en PISA 2003. Debajo de la igualdad del título se esconde una desigualdad de conocimientos que se traducirá en las oportunidades de trayectoria en la Educación Superior y en el mercado de trabajo.

El sistema de educación formal ha tenido una historia y un diseño institucional persistentes, y ha cumplido el papel de incentivar a los jóvenes para que definan sus trayectorias escolares hacia la UDELAR ya desde el temprano ingreso al Ciclo Básico. Así nuestra hipótesis inicial en este punto fue la alta estandarización de las trayectorias en la ES concentradas en la UDELAR. Sin embargo, las características fundacionales, los procesos de diversificación de la oferta y la diferenciación funcional de la ES, nos permitieron ver que las diferencias que se observaron en el camino a la ES fueron resultado de diferencias sociales, más que sólo opciones académico-vocacionales. Lo cual es reforzado aun más con la aparición del sector privado en la ES.

Un 41,5% de la cohorte PISA acreditó la EMS, pero sólo 33,7% se inscribió en alguna forma de Educación Superior (ES) entre 2005 y 2007, y 8% por el momento decidió no continuar estudiando. Este subconjunto se inscribió en la ES en la edad normativa con 18 años de edad en 2006 con 21,8%, sólo 3,2% ingresó un año antes en 2005, y 8,7% se inscribió en 2007.

Este resultado general nos permite sostener que tuvo lugar una alta estandarización de las trayectorias académicas de quienes concluyeron la EMS, y reafirmar la función propedéutica del bachillerato para ingresar a la ES.

La Universidad de la República ha sido la institución que absorbió la mayor proporción de jóvenes que ingresaron a la ES; 67,5% de los estudiantes inscriptos en la ES

entre 2005 y 2007<sup>66</sup>. El tercio restante de los inscriptos se reparte entre las universidades privadas y en los institutos de formación docente dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Considerando nuevamente competencias, entorno sociocultural, y sector institucional, emergen perfiles de este acceso a ES. Según las competencias para el estrato I la probabilidad de que un joven acceda es de 0,749. En el estrato II, la probabilidad es de 0,456; y en el estrato III de 0,148, O sea, en el primer estrato, dos veces y media más, en el segundo, media vez más, y en el tercero, menos de la mitad que la probabilidad marginal observada ( $P = 0,337$ ). Lo cual señala entre I y III una diferencia de 5 veces.

Considerando al sector de la enseñanza la probabilidad de acceder a la ES en un alumno de colegios privados es 0,791, en tanto que la probabilidad para un estudiante de Secundaria es 0,267 y para uno de la UTU es de 0,177: la primera próxima a la chance de la elite académica y la última al estrato de los analfabetos matemáticos de PISA.

La evaluación de competencias y sectores institucionales en el acceso a la ES nos indicó que en el estrato I no existieron diferencias significativas para quienes fueron estudiantes de la Secundaria Pública y de la UTU, porque en ambos casos tuvieron algo más de 6 chances en 10 de acceder a la ES, pero para los del sector privado se incrementó su ventaja de 0,79 a 0,88. En el estrato II, en relación al estrato I, las probabilidades de acceso cayeron abruptamente para los jóvenes originarios del sector público y además se diferenciaron Secundaria Pública y UTU, pero para el joven del sector privado, sus chances de acceder a la ES siguieron siendo un evento esperable. Y en el estrato III, los estudiantes de UTU y Secundaria tuvieron reducidas sus chances a casi una en diez, frente a los estudiantes del sector privado que conservaron probabilidades razonables de acceder a la ES.

Hasta aquí, claramente la asistencia a la educación privada hasta los 15 años parecería funcionar como un “seguro de piso” para acceder a la ES, incluso cuando el nivel de formación alcanzado lindaba con el analfabetismo matemático.

Esta hipótesis la controlamos introduciendo el efecto que pudo aportar el entorno sociocultural del centro al que asistía en 2003. En primer lugar, quedó muy claro que los estudiantes originarios del entorno muy desfavorable prácticamente no tenían probabilidades de acceder (0,047) a la ES, contra chances prácticamente aseguradas de hacerlo (0,889) en el entorno muy favorable. En segundo lugar se pudo constatar que el rango en la variación en las probabilidades no se modificaba al controlar por sector, con un extremo inferior para los estudiantes de la UTU en el entorno muy desfavorable de 0,03, y un extremo superior en el entorno muy favorable donde sólo hay colegios privados. En tercer lugar, según entorno sociocultural y estrato de desempeño advertimos un “comportamiento de embudo”, porque las chances de acceder a la ES de jóvenes

---

66 En términos generales algo más de uno de cada cinco encuestados de la cohorte PISA 2003 llegó a la UDELAR; y el 4.2% de toda la cohorte a la ES privada y a la formación docente.



del estrato del estrato III variaban 25 veces desde 0,826 en el entorno muy favorable a 0,032 en el entorno muy desfavorable, mientras que esas mismas chances en el estrato I variaban sólo 1,21 veces desde 0,740 a 0,903. En conclusión, la oportunidad de acceso a la ES dependió enteramente de las competencias para aquellos originarios de los entornos muy desfavorable y desfavorable, pero no varió tan fuertemente para los centros educativos privados.

Lo cual permite reformular la hipótesis previa como “hipótesis del seguro colegio privado”, para que sea consistente con la inelasticidad observada. Hay una fuerte semejanza en el acceso a ES para quienes asisten al entorno muy favorable independiente de su nivel de competencia; mientras que la probabilidad de acceso cae sustantivamente sólo entre los jóvenes del estrato III del entorno favorable.

También pudo examinarse la diversificación socioacadémica que existiría entre los estudiantes que han elegido cada una de las instituciones de educación superior, sobre los supuestos de que las competencias cognitivas medidas por PISA en 2003 son indicadores válidos de las competencias actuales, y que la posición relativa en el nivel de competencias no se ha visto radicalmente alterado por el pasaje por la EMS. Lo cual condujo a observar que existen diferencias marcadas entre los estudiantes reclutados por las universidades privadas y el resto de los estudiantes de la ES. En promedio, los estudiantes de las universidades privadas tenían 507,9 puntos en matemática y 538,7 en Lectura, los estudiantes de UDELAR 486,0 y 508,7 respectivamente, y los de los Institutos de formación docente de ANEP de 457,7 y 470,2 respectivamente.

Todas estas conclusiones se agudizan si se advierte que en el contexto de los tres países para los cuales se tiene información de un PISA-L, hemos estimado que Uruguay tiene sólo uno de cada cuatro jóvenes de la cohorte en la Educación Superior, mientras que Australia alcanza a 45% y Canadá a 62%. Por ello claramente el perfil educacional de esta generación no está acorde a las aspiraciones de un proyecto de desarrollo fundado en la incorporación de la ciencia y la tecnología a la economía.

La desafiliación del sistema educativo formal es un evento con creciente probabilidad de ocurrencia conforme los jóvenes se aproximan a los 19 años de edad. En la cohorte PISA 2003 ello está configurado por 31,3% de jóvenes que tomaron la decisión de no matricularse en 2006 ni en 2007. Entre éstos, menos de la mitad en realidad estaban desafiliados desde antes del año 2006. Los jóvenes desafiliados que no acreditaron el Ciclo Básico lo cursaron en centros educativos públicos (Secundaria y UTU) del entorno muy desfavorable y desfavorable. Este tipo de desafiliación temprana, asociada al escaso capital familiar que probablemente heredaron los jóvenes, pone a estos espacios educativos en una situación de alto riesgo y merecedores de una atención focalizada por parte de las políticas educativas, tal como ha entendido el Consejo de Secundaria (2005-2010) al instrumentar el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

La desafiliación de la EMS también es altamente significativa y está fuertemente segmentada. El más alto porcentaje también se observa entre los jóvenes originarios de centros educativos del entorno sociocultural muy desfavorable y desfavorable, para los cuales entre uno de cada tres y uno de cada cuatro, no acreditan EMS.

A su vez, el fracaso en acreditar la EMS tiene un vector de condicionantes ligados a la desigualdad social y a las clases sociales en particular.

Por otro lado, al analizar el nivel en el que se produjo la desafiliación según el género, se observa un patrón divergente entre mujeres y varones. Mientras que en el nivel del Ciclo Básico la tasa más alta se corresponde a los varones, en la EMS las tasas se igualan. Dado el escaso tiempo de observación con el que contamos para la ES, no es posible enunciar si este cruce de tendencias se confirma en este nivel. También se observa otro patrón característico: es mayor la proporción de mujeres que de varones que tienden a desafiarse una vez que acreditan el CB o la EMS; en cambio las proporciones de desafiados sin acreditar son mayores entre varones que entre mujeres.

Conjuntamente con las explicaciones estructuralistas, aquí hemos mostrado que la desafiliación a la educación formal está asociada significativamente al nivel de competencias que el joven desarrolló hasta los 15 años. Las trayectorias son claras para quienes no alcanzaron el umbral del alfabetismo matemático que es el estrato III, por eso cuando alcanzaron los 19 años, cuatro de cada 10 de estos jóvenes ya estaban desafiados. En cambio, entre quienes alcanzaron el estrato I, el nivel más alto competencias matemáticas, la “desafiliación” es un evento muy poco frecuente ya que 8 de cada 100 no lo ha experimentado.

Todos estos hallazgos permiten avanzar en la hipótesis de que existen trayectorias estandarizadas de salida del sistema educativo más que un desgrane progresivo. Habrá que explorar cómo inciden las variables organizacionales en esta decisión y sobre todo en las secuencias temporales de salida.

### **Trayectorias laborales**

En 2007 la cohorte PISA se presentó como un contingente de jóvenes predominantemente activos, ya que 73% de ellos trabaja, está desocupado buscando trabajo, o busca trabajo por primera vez, y a su vez 9% trabajó cierto tiempo, aunque ahora decididamente no lo hace. En otras palabras, era una subpoblación marcadamente trabajadora, donde 4 de cada 5 han tenido experiencia laboral, o están procurando tenerla; y se han iniciado en el trabajo con menos de 18 años de promedio.

La propensión a ser activos y experientes es más frecuente en los hombres que las mujeres; en los oriundos del Interior más que los oriundos de Montevideo; en los provenientes de enseñanza pública (Secundaria o UTU) más que los provenientes de la enseñanza privada; en los de estrato III de competencias más que los de estratos II y I; en los de origen social manual no calificado más que los de origen no manual califica-

do; los de nivel educativo del hogar menos preparado que los de nivel educativo más alto. Este orden de factores señala que cuanto más nítidamente se indica la desigualdad social subyacente, mejor se predice la condición de actividad. En particular un factor clásico en los estudios de desigualdad social, y de movilidad social y de ingresos, como el origen social, tuvo un efecto sustantivo como determinante de la condición de actividad de estos jóvenes, que fue constante por sexo, pero desigual si se trataba Montevideo o del Interior.

Situándonos, de manera descriptiva, sobre un aspecto vinculado a las trayectorias que ya vimos, como la de la edad de inicio laboral y en el tiempo de permanencia en el mercado laboral, todos los factores que previamente examinamos respecto de la condición de actividad tuvieron incidencia. Pero advertimos efectos singulares que permiten teorizar que la procedencia educativa por sector de enseñanza, el nivel de competencias matemáticas adquirido, y el nivel educativo del hogar, son prioritarios para el inicio laboral, y para el tiempo de permanencia en el mercado. Precisamente, unido a lo que ya vimos en las trayectorias académicas, estos factores tuvieron efecto tanto en el rezago como en la misma desafiliación, por lo que, con signos opuestos, ya están conformando el otro lado del logro educativo.

Estos resultados están en sintonía con los resultados de Rama y Filgueira (1991) y con los modelos desarrollados por Boado (2008), que indicaron que el origen social, el nivel educativo del hogar, el sexo y la región geográfica, explicaban el inicio laboral temprano o más tardío. Estos autores indicaron en sus trabajos, que había generaciones que se iniciaron más tempranamente que otras, que los hombres siempre han sido más precoces que las mujeres en el inicio del trabajo, aunque esta tendencia tendía a disminuir en las décadas recientes en los centros urbanos; que los jóvenes de origen más modesto se iniciaron laboralmente antes que los más acomodados.

No parece claro, como en otras épocas, que estudio y trabajo se contrapongan nítidamente, aunque los que más temprano se inician no exhiben un perfil que les permita seguir estudiando. Ya puede advertirse que puede preconfigurar una limitante de oportunidades porque converge con conclusiones previas sobre los eventos educativos analizados.

La trayectoria de logros educativos muestra que mientras 33,7% llegó a enseñanza superior o terciaria, casi 30% nunca lo hará porque se desafilió antes de culminar el bachillerato, y el resto está terminándolo o no piensa continuar la enseñanza superior o terciaria. Los mejores logros educativos son más frecuentes para las mujeres que para los hombres; y para los económicamente inactivos antes que para los activos.

Respecto de la colisión entre trabajo y estudio vimos que una proporción no despreciable de activos se mantiene en la enseñanza superior o terciaria. De este modo, si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente. En este sentido, por un lado, es claro que quienes más temprano se desafilieron, más rápida-

mente trabajaron y no retornaron al estudio; mientras que por otro lado, quienes no se desafilieron hasta el presente intentan combinar su estudio con el trabajo.

Los hombres, por trabajar desde antes, han tenido mayor número de empleos que las mujeres, Lo mismo se aplica a los miembros del estrato III de competencias frente al resto de los niveles. Los jóvenes del Interior han experimentado más empleos que los jóvenes de Montevideo, aunque, como vimos, los de estos últimos tendieron a ser de mejor calidad y calificación que los de los primeros. Y, desde luego, también por grandes clases sociales de origen se distingue el número de empleos, siendo mayor en los orígenes más modestos.

Respecto de las ocupaciones logradas por los jóvenes del panel PISA 2003 en su carrera laboral no fueron frecuentes las de mayor rango y calificación, sino más bien las no manuales de baja calificación, y las manuales en general. Es posible hacer distinciones por sexo y origen geográfico. Las mujeres predominan ampliamente en las de tipo no manual no calificado, mientras que los hombres predominan en todas las restantes. Y si bien la distribución es parecida entre Montevideo e Interior, en la capital del país son algo más frecuentes las de alta calificación que en el resto del país así considerado.

El número de empleos no siempre correlaciona con las mejores ocupaciones, dando por tierra el mero argumento de la experiencia acumulativa. La calificación sigue siendo decisiva y, como ya vimos, la situación en la sección previa de trayectorias académicas, es preocupante que la ineficaz democratización de los niveles de enseñanza ya esté generando resultados difíciles de revertir.

La herencia de ocupaciones respecto del origen social fue considerablemente menor de lo que suele observarse en los estudios de movilidad, porque en esta etapa es factible encontrar mucha movilidad social descendente dado el ciclo vital. Salvo el origen social no manual no calificado (que rudamente en la categorización que hace PISA reúne muchísimas ocupaciones) todos los orígenes sociales perdieron descendientes. Como pretende mostrar este trabajo en el futuro, dadas las sugerencias de los autores clásicos del tema, y como hemos mostrado en nuestros antecedentes de movilidad social: sólo los mejor calificados podrán “volver” a sus orígenes a lo largo de la carrera ocupacional.

La desigualdad de oportunidades que reflejó la influencia del origen social sobre el logro ocupacional en la información analizada, operó de manera homogénea y no presenta sustanciales diferencias por sexo o región.

La prospección sobre los mecanismos de acceso a los empleos logrados por tercera vez en nuestra experiencia de investigación confirman un fenómeno inocultable: la gran mayoría de los jóvenes (75%) usó mecanismos relacionales en el acceso a su primer empleo. Y dentro de estos mecanismos, los que se catalogan como “lazos fuertes” han sido abrumadora mayoría, frente a los “lazos débiles” y a los mecanismos

no relacionales. Las variables indicativas de la desigualdad social no tuvieron efecto alguno para discriminar los mecanismos preferidos en el acceso a los empleos. Por su parte, según el sexo, los hombres prefirieron en el inicio mayormente los mecanismos relacionales de lazos fuertes, y las mujeres los de lazos débiles. A medida que los jóvenes continuaron la carrera laboral se advirtió que, si bien hay una “inercia” de los mecanismos muy importante, con contramovimientos hacia lo relacional no despreciables, en función del número de empleos, algunos jóvenes tendieron a preferir los lazos débiles y los lazos con terceros a los lazos fuertes. Aunque por el momento este rasgo no debilita la gran estabilidad de la preferencia por una estrategia relacional antes que una meritocrática o universalista.

En síntesis, hemos constatado que los factores habituales en la predicción de la desigualdad social tienen una fuerte influencia sobre este primer período de la transición al mundo adulto y en sus logros educacionales y laborales. En especial la clase social del hogar de origen ha sido uno de los más presentes. Tal como señalan los clásicos de la movilidad social, también vimos que por dónde se pasó, y la propia experiencia, hacen al resultado. Por ello cuando se ha tenido magros resultados formativos, que pueden ser indicados por las competencias evaluadas por PISA 2003, y se percibe un influencia durable del hogar, es probable que la movilidad esté perdiendo la carrera con la segmentación, porque la interacción de magras competencias logradas con hogares carentes de capital cultural y económico, llevan a la profundización de la desigualdad social y es el fin de la igualdad de oportunidades.

## Bibliografía

- ALLISON, Paul (2001) Missing Data. Quantitative Applications in Social Science num. 136. Sage University Paper. Sage. Thousand Oaks. CA.
- ANEP-CES (2008) Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico 2008-2009. Consejo de Educación Secundaria. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- ANEP/PISA (2004) Primer Informe Nacional PISA 2003 Uruguay. Versión preliminar. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- ANEP/PISA (2005) La cultura matemática en Pisa. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- ANEP-GIE (2005) Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- BERSCHTY, Kathrin; CATTANEO, Alejandra & WOLTER, Stefan (2008) What happened to the PISA 200 participants five years later? Discussion Paper N° 3323. IZA (Institute for the Study of Labor). Bonn.
- BOADO, Marcelo (2002) Algunos determinantes de la Movilidad Social en Montevideo. en 1996. Serie Docs. de Trabajo N° 69; Depto de Sociología/Fac. de Ciencias Sociales. UDELAR; Montevideo.
- (2003a) Movilidad ocupacional en dos ciudades del interior del país: estudio de los efectos de los desarrollos locales de Maldonado y Salto. Informes de Investigación N° 34 Depto. de Sociología/Fac. de Ciencias Sociales. UDELAR; Montevideo.
- (2003b) "Determinantes del ingreso personal de ocupación principal en Maldonado y Salto en 2000". en: El Uruguay desde la Sociología E. Mazzei (Ed). Depto. de Sociología/Fac. de Ciencias Sociales. UDELAR; Mvdeo.
- (2008) Movilidad social en el Uruguay contemporáneo Inst. Universitario de Pesquisas de Río de Janeiro (IUPERJ)/UDELAR.
- BOADO, Marcelo & FERNÁNDEZ, Tabaré (2005) Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos evaluados por PISA 2003. Proyecto Departamento de Sociología/Fondo Clemente Estable N° 102.
- BLOSSFELD, Hans Peter; KLIJZING, Erik; MILLS, Melinda & KURZ, Karin (2006) Globalization. uncertainty and Youth in Society. Globalife (Life Courses in the Globalization Process)/Routledge/Taylor Francis Group. London.
- BOUDON, Raymond (1983) Education. Opportunity and Social Inequality. John Willey. New York.
- BOURDIEU, Pierre (1967) "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée". Revue Internationale de Science Sociale vol. XIX. num. 3 pág. 367-388. Traducido al español en GIMENO SACRISTÁN. José (ed) (1989) La enseñanza: su teoría y su práctica. Tomo II. Akal Universitaria. Madrid.

- (1986) "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales" en de LEONARDO. Patricia (1986) La nueva sociología de la educación. Ed. Secretaría de Educación Pública /Ediciones El Caballito. México DF.
- (2000) Poder. Derecho y Clases Sociales. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- BREEN, Robert & GOLDTHORPE, John (1997) "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". Rationality and Society. N° 9.
- BRÜCKNER, Hannah & MAYER, Karl (2005) "De-standarization of the life course: what it might mean? And if it means anything. whether it actually took place?". In MacMillan. Ross (editor) The Structure of the life course: standarized? Individualized? Differentiated?. Advances in life course research. volume 9. Elsevier. Amsterdam.
- BRYK, Anthony; LEE, Valerie & HOLLAND, Peter (1993) Catholic Schools And The Common Good. Cambridge University Press. MA.
- BUHELLI, Marisa & CASACUBERTA, Carlos (2001) Sobreeducación y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en el Uruguay. Documento de Trabajo 6/01. Departamento de Economía. Facultad de ciencias Sociales. UDELAR. Montevideo.
- CARDOZO, Santiago; FUENTES, Álvaro & LLAMBÍ, Cecilia (1999) El Plan 1996 en el Ciclo Básico. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos. MES y FOD/ Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- CEPAL (2008) Panorama Social de América Latina 2007. Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- CROMPTON, Rosemarie (1997) Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales. Tecnos. Madrid.
- DIEZ DE MEDINA, R. (1992) "Los jóvenes y el trabajo en Uruguay: la búsqueda y la inserción." Doc de Trabajo 4/92. Depto. de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR; Mvdeo.
- ECHARRI, Carlos & PÉREZ AMADOR, Julieta (2007) "En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México". Estudios Demográficos y Urbanos. vol 22 no. 1. Pp. 43-77. El Colegio de México.
- EDMONDS, Ronald (1979) "Effective Schools for the Urban Poor". Educational Liderhip n° 37: 15-27.
- ELDER, Glen Jr. (1985) "Perspectives on the Life Course". In idem. Life Course Dinamics.. Ithaca: Cornel University Press.
- (1998) "The Life Course as Developmental Theory". Child Development. vol. 69(1). Pp 1-12. Blackwell Publishing..
- ELLICKSON, Phyllis; BUI, Khanh; BELL, Robert; MCGUIGAN, Kimberly A. (1998) "Does Early Drug Use Increase The Risk Of Dropping Out Of High School?". Journal of Drug Issues. Spring 98. Vol. 28. N° (2).

- ENIA (2008) Sustentabilidad social. Documento para la discusión sobre la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Consejo de Ministros. Presidencia de la República. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2001) Contribución al análisis organizacional en educación. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- (2004) "De las escuelas eficaces a las reformas de segunda generación". Estudios Sociológicos. vol XXII. núm 66. México. D.F.
- (2006) "Una aproximación a las relaciones entre clase social y habitus: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003". En Revista Electrónica sobre Calidad. Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 4 núm. 1 (Enero).
- (2007 a) Distribución del conocimiento escolar: clases sociales. escuela y sistema educativo en América Latina. El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos. México. D.F.
- (2007 b) "Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Education 1996-2002". In Richard Teese. Stephen Lamb & Marie Duru-Bellat (editors) International Studies in Educational Inequality. Theory and Policy vol. 2. Springer. Dordrecht. The Netherlands.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; BOADO, Marcelo & BONAPELCH, Soledad (2008) Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Informe de Investigación N° 40. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré & BENTANCUR, Nicolás (2008) "La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional". REICE) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en Educación) Vol. 7, número 4.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; ARMÚA, Marcela; BERNADOU, Olga; CENTANINO, Ivanna; FERNÁNDEZ, Marlene; LEYMONIÉ, Julia; ROSSELLI, Anna & SÁNCHEZ, Helvecia (2007) Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias. Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Programa ANEP-PISA. Dirección de Investigación. Evaluación y Estadísticas. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.
- FILARDO, Verónica (1999) "Mecanismos de Acceso al Trabajo y Movilidad Ocupacional. de la Fuerza de Trabajo Urbana de Montevideo."; Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N° 54.
- FOY, Pierre (1997) "Calculation of sampling weights". In In M. O. Martin & D. L. Kelly (eds). Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Thechnical Report Volume II: implementation and analysis. Boston College. Chestnut Hill. MA.
- FURTADO, Magdalena (2003) Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Cuaderno de Trabajo n° 22. Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo.



- GRANOVETTER, Mark (1973) "The strength of Weak Ties". *American Journal of Sociology*. Vol. 78. No. 6. May; The University of Chicago Press. Chicago.
- (1974) *Getting a Job*. Harvard University Press. Cambridge. Mass.
- GROVES, Robert (2006) "Nonresponse rates and nonresponse bias in household surveys". *Public Opinion Quarterly*. vol. 70 no. 5. Special Issue 2006. Pp. 646-675.
- HOGAN, Dennis & ASTONE, Nan Marie (1986) "The Transition to Adulthood". *Annual Review of Sociology*. vol 12. Pp. 109-130.
- JONCAS, Marc (2004) "TIMSS 2003 sampling weights and participation rates". In M.O. Martin. VS Mullis & SJ Chorotstowki (2004) *timss 2003 Technical report*. TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education. Boston College. MA.
- KING, Gary (1998) "Unifying Political Methodology."; University of Michigan Press. Ann Arbor.
- KNIGHTON, Tamara & BUSSIÈRE, Patrick (2006) *Educational Outcomes at Age 19 associated with Reading Ability at age 15*. Research Paper. Statistics Canada/Human Resources and Development Canada /Ministry of Industry. Ottawa.
- LEMEZ, Rodolfo (1991) *Lógica de un ajuste imperfecto*. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- LIN, N. 2001 *Social Capital. A theory of social capital and social action*. Cambridge University Press. NY.
- MACMILLAN, Ross (ed) (2005) *The Structure of The Life Course: Stantarized? Individualized? Differentiated?* Elsevier. Amsterdam.
- MARA, Susana (2000) *Estudio de Evaluación de impacto de la Educación Inicial en el Uruguay* . Editado por el Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF. Montevideo.
- MENSCH, Barbara & KANDEL, Denise (1988) "Drooping out of High School and Drug Involvement". *Sociology of Education*. vol 61 (April) pp95-113.
- MESYFOD (2000) *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes de Tercer año de enseñanza Media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999*. ANEP-MES y FOD-UTU-BID; Montevideo.
- MEC-DE (2007) *Anuario Estadístico de Educación 2006*. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Montevideo.
- MORA, Minor & DE OLIVEIRA, Orlandina (2009) "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias. transiciones y subjetividades". *Estudios Sociológicos XXVII*. núm. 79. Pp. 267-289.
- MOREIRA, Mirta; PATRÓN, Rossana & TANSINI, Ruben (2007) *La escuela pública: puede y debe rendir más. Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1º en las escuelas públicas de Montevideo: 1999-2005* . CSIC/ASDI/Facultad de Ciencias Sociales. Depto. de Economía. Montevideo.
- MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David & ECOB, Russell (1988) *Schools Matters*. The University of California Press. CA.

- MURILLO, Javier (2007) (coord) Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Santafé de Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- NEUGARTEN, Bernice (1973) "Pattern of aging: past, presente and future". The Social Service Review. vol 47 (4). Pp. 571-580. The University of Chicago Press. ILL.
- NEUKIRCH, Thomas (2003) Panel attrition: determinants, biases and weighting. Institute of Statistics and Mathematics. University of Frankfurt.
- OECD-PISA (2003) The Pisa 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Paris.
- OECD-PISA (2004) Learning for Tomorrow's world. First Results from Pisa 2003. Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/UNESCO. París.
- OECD- PISA (2005) School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000. Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/UNESCO. París.
- OECD-PISA (2006) Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for Pisa 2006. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). París.
- OECD-PISA (2007) Scientific competencies for the world of tomorrow. Vol 1. Analysis. Vol. 2 Data. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). París.
- RAMA, Germán & FILGUEIRA, Carlos (1991) Los jóvenes en Uruguay: esos desconocidos. Oficina Montevideo CEPAL. Montevideo.
- RYAN, (2001) "The School to Work Transition: A Cross National Perspective". Journal of Economic Literature. vol. XXXIX. pp. 34-92.
- RYDER, Norman. (1965) "The cohort as a concept for social change" American Sociological Review. Vol. 31. N° 3. Albany.
- SHAIENKS, Danielle; Judy EISL-CULKIN & Patrick BUSSIÈRE (2006) Follow-up on Education and Labour Market Pathways of Young Canadians Aged 18 to 20 - Results from YITS Cycle 3. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics. Statistics Canada. Research Paper n° 81-595-MIE2006045. Ministry of Industry. Ottawa.
- UNESCO-SERCE (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Unesco. Oficina de Santiago de Chile.
- THOMSON, Sue (2005) Pathways from School to Further Education or Work: Examining the consequences of year 12 course choices. Research Report 42. Longitudinal Surveys of Australian Youth. ACER. Sidney.
- TINTO, Vincent (1986) "Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil". Handbook of theory and research. Pp. 359-384. Agathon Press. New York. USA.
- (1987) "El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM-ANUIES; México DF.

- TORBEN PILEGAARD, Jensen and Dines ANDERSEN (2006) "Participants in PISA 2000 – Four Years Later". In Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries. Edited by Jan Mejdning and Astrid Roe. Nordic Council of Ministers. Copenhagen.
- VAILLANT, M; FERNÁNDEZ, Adrián; KATZMAN, Rubén; CASACUBERTA, Carlos; BARRENECHEA, P. (2001) El desarrollo humano en Uruguay: Inserción internacional. empleo y desarrollo humano. Oficina de Montevideo. CEPAL/PNUD. Montevideo.
- VEROCAI, Ana (2008) Análisis de las trayectorias de los estudiantes de primer año del Ciclo Básico. La incidencia de los factores organizacionales. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- WILLMS, Douglas (2005) School factors related to quality and Equity. Results from PISA 2000. Organisation For Economic Co-operation And Development (OECD)/UNESCO. París.





Universidad de la República  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología

Administración Nacional de Educación  
Pública (ANEP)

---

*“Estudio  
sobre las trayectorias académicas  
y primeras experiencias laborales  
de los estudiantes evaluados  
por PISA 2003”*

Estimado joven:

La Universidad de la República en el marco del convenio con la Administración Nacional de la Educación Pública, está realizando un estudio para conocer mejor cuáles han sido las experiencias educativas, laborales y familiares de los jóvenes uruguayos entre los 15 y los 20 años. Para esto te hemos contactado a ti a través del Centro Educativo al que asistías en el 2003. Nos interesa hacerte algunas preguntas sobre cómo fue:

- Tu trayectoria en la educación desde 2003 hasta este año
- Si sigues alguna carrera en la Educación Superior
- Tu experiencia laboral, tu primer y actual empleo
- Tu familia

Te agradeceremos que respondas a cada pregunta en la forma en como se indica entre paréntesis y que si lo consideras conveniente, añadas todos los comentarios que creas pertinente. Tal vez haya preguntas que no se apliquen a ti, por ejemplo, no seguiste estudiando o no trabajaste. Tal vez haya preguntas que no desees responder; sin embargo esperamos que respondas todas las preguntas que puedas.

**Toda la información que proporciones aquí está amparada por la Ley de Secreto Estadístico n° 16.616.** Sólo será utilizada para realizar este estudio. Queda garantido por las Instituciones participantes del Estudio.

En el caso en que estés de acuerdo en participar en este Estudio, te agradeceremos que al final de la siguiente página **firmes** en señal de consentimiento.

*Dr. Marcelo Boado  
Dr. Tabaré Fernández*

## Participación en el Estudio

1). Por favor, escribe tu nombre y apellidos completos

(1.1) Primer nombre \_\_\_\_\_

(1.2) Segundo Nombre \_\_\_\_\_

(1.3) Primer Apellido \_\_\_\_\_

(1.4) Segundo Apellido \_\_\_\_\_

2). Escribe a continuación tu fecha de nacimiento:

DÍA: \_\_\_\_\_ MES: \_\_\_\_\_ AÑO: \_\_\_\_\_

3). ¿Cuál es tu domicilio actual y permanente? *(Si vives fuera de tu casa familiar porque estás estudiando o trabajando en una localidad distinta, por favor escribe la dirección de tu casa familiar).*

(3.1) Calle \_\_\_\_\_/Esquina: \_\_\_\_\_

(3.2) Número \_\_\_\_\_

(3.3) Localidad / Barrio \_\_\_\_\_

(3.4) Ciudad \_\_\_\_\_

(3.5) Departamento \_\_\_\_\_

4). Tu teléfono es *(Escribe el teléfono de tu casa familiar. Si tienes celular, por favor agrégalo)*

\_\_\_\_\_

5). Tu Cédula de Identidad es:

\_\_\_\_\_

6). ¿Tienes una dirección de correo electrónico?

a) No.

b) Sí: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

7). Te agradecemos que firmes en señal de consentimiento para participar en este Estudio:

\_\_\_\_\_

## I. Sobre tu trayectoria en la educación desde 2003

AÑO 2003

- 8). ¿Cuál es el **nombre completo** del Centro Educativo al que asistías en 2003 y la **localidad** en la que se encuentra? (Por ejemplo, Liceo n°1 de Florida; Escuela Técnica de Carmelo; Liceo n°41 Montevideo).

---

- 9). ¿Qué nivel, grado y materias estabas realizando? (Por favor, marca en las **tres** columnas)

- |  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Ciclo Básico               | <input type="checkbox"/> a) Primero | <input type="checkbox"/> a) Todas las materias |
| <input type="checkbox"/> b) Bachillerato de Secundaria | <input type="checkbox"/> b) Segundo | <input type="checkbox"/> b) Varias materias    |
| <input type="checkbox"/> c) Bachillerato Tecnológico   | <input type="checkbox"/> c) Tercero | <input type="checkbox"/> c) Una o dos materias |
| <input type="checkbox"/> d) Cursos Básicos             | <input type="checkbox"/> d) Cuarto  |  |
| <input type="checkbox"/> e) Cursos Técnicos            | <input type="checkbox"/> e) Quinto  |  |

- 10). **Si corresponde.** ¿Qué orientación o modalidad cursaste de Bachillerato? Por favor, escribe el nombre completo, por ejemplo Humanístico-Derecho, Bachillerato Tecnológico de Informática, Naval, Medicina, etc.

---

- 11). ¿Recuerdas cuántas faltas a clase tuviste ese año 2003? (Ubica la cantidad más **aproximada** de faltas).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 10 faltas   | <input type="checkbox"/> c) Entre 16 y 20 faltas |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 11 y 15 faltas | <input type="checkbox"/> d) 21 faltas o más      |

- 12). Ese año 2003:

- a) Dejaste de estudiar sin terminar el año
- b) Repetiste el año por faltas
- c) Repetiste por razones académicas
- d) Abandonaste algunas materias pero seguiste con otras materias
- e) Distes exámenes en diciembre o febrero
- f) Promoviste el año / exoneraste

- 13). **Para quienes dejaron de asistir a todas o algunas de las materias durante el año.** ¿En qué mes dejaste de asistir?

- a) Antes de Turismo
- b) Antes de las vacaciones de Julio
- c) Antes de las vacaciones de Primavera
- d) A fin de año

- 14). ¿Por qué razones dejaste de asistir antes de fin de año? (Por favor, escribe todas las razones que te llevaron a dejar de asistir)

---



---



---

## AÑO 2004

15). En el año 2004...

- a) Decidiste no seguir estudiando (*Por favor, sigue con el año 2005*)  
 b) Te inscribiste pero no comenzaste las clases (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)  
 c) Te inscribiste y comenzaste a asistir a los cursos (*Por favor, contesta todo el módulo*)  
 d) Distes exámenes pendientes del año anterior (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)

16). ¿Cuál es el **nombre completo** del Centro Educativo y la **localidad** al que asistías en 2004?

---

17). ¿Qué nivel, grado y materias estabas realizando? (*Por favor, marca en las **tres** columnas*)

- |  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Ciclo Básico                   | <input type="checkbox"/> a) Primero | <input type="checkbox"/> a) Todas las materias |
| <input type="checkbox"/> b) Bachillerato de Secundaria     | <input type="checkbox"/> b) Segundo | <input type="checkbox"/> b) Varias materias    |
| <input type="checkbox"/> c) Bachillerato Tecnológico       | <input type="checkbox"/> c) Tercero | <input type="checkbox"/> c) Una o dos materias |
| <input type="checkbox"/> d) Cursos Básicos                 | <input type="checkbox"/> d) Cuarto  |  |
| <input type="checkbox"/> e) Cursos Técnicos                | <input type="checkbox"/> e) Quinto  |  |
| <input type="checkbox"/> f) Formación Profesional Superior | <input type="checkbox"/> f) Sexto   |  |
| <input type="checkbox"/> g) Terciaria o Universitaria      |                                     |  |

18). **Si corresponde.** ¿Qué orientación o modalidad cursaste de Bachillerato? *Por favor, escribe el nombre completo, por ejemplo Humanístico-Derecho, Bachillerato Tecnológico de Informática, Naval, Medicina, etc.*

---

19). ¿Recuerdas cuántas faltas a clase tuviste ese año 2004? (*Ubica la cantidad más aproximada de faltas*).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 10 faltas   | <input type="checkbox"/> c) Entre 16 y 20 faltas |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 11 y 15 faltas | <input type="checkbox"/> d) 21 faltas o más      |

20). Ese año 2004:

- a) Dejaste de estudiar sin terminar el año  
 b) Repetiste el año por faltas  
 c) Repetiste por razones académicas  
 d) Abandonaste algunas materias pero seguiste con otras materias  
 e) Distes exámenes en diciembre o febrero  
 f) Promoviste el año / exoneraste

21). **Para quienes dejaron de asistir a todas o algunas de las materias durante el año.** ¿En qué período dejaste de asistir?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Antes de Turismo                 | <input type="checkbox"/> c) Antes de las vacaciones de Primavera |
| <input type="checkbox"/> b) Antes de las vacaciones de Julio | <input type="checkbox"/> d) A fin de año                         |

22). ¿Por qué razones dejaste de asistir antes de fin de año? (*Por favor, escribe todas las razones*).

---



---



---



**AÑO 2005**

23). En el año 2005 .....

- a) Decidiste no seguir estudiando (*Por favor, sigue con el año 2006*)
- b) Te inscribiste pero no comenzaste las clases (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)
- c) Te inscribiste y comenzaste a asistir a los cursos (*Por favor, contesta todo el módulo*)
- d) Distes exámenes pendientes del año anterior (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)

24). ¿Cuál es el **nombre completo** del Centro Educativo y **la localidad** al que asistías en 2005?

---

25). ¿Qué nivel, grado y materias estabas realizando? (*Por favor, marca en las **tres** columnas*)

- |  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Ciclo Básico                   | <input type="checkbox"/> a) Primero | <input type="checkbox"/> a) Todas las materias |
| <input type="checkbox"/> b) Bachillerato de Secundaria     | <input type="checkbox"/> b) Segundo | <input type="checkbox"/> b) Varias materias    |
| <input type="checkbox"/> c) Bachillerato Tecnológico       | <input type="checkbox"/> c) Tercero | <input type="checkbox"/> c) Una o dos materias |
| <input type="checkbox"/> d) Cursos Básicos                 | <input type="checkbox"/> d) Cuarto  |  |
| <input type="checkbox"/> e) Cursos Técnicos                | <input type="checkbox"/> e) Quinto  |  |
| <input type="checkbox"/> f) Formación Profesional Superior | <input type="checkbox"/> f) Sexto   |  |
| <input type="checkbox"/> g) Terciaria o Universitaria      |                                     |  |

26). **Si corresponde.** ¿Qué orientación o modalidad cursaste de Bachillerato? *Por favor, escribe el nombre completo, por ejemplo Humanístico-Derecho, Bachillerato Tecnológico de Informática, Naval, Medicina, etc.*

---

27). ¿Recuerdas cuántas faltas a clase tuviste ese año 2005? (*Ubica la cantidad más aproximada de faltas*).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 10 faltas   | <input type="checkbox"/> c) Entre 16 y 20 faltas |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 11 y 15 faltas | <input type="checkbox"/> d) 21 faltas o más      |

28). Ese año 2005:

- a) Dejaste de estudiar sin terminar el año
- b) Repetiste el año por faltas
- c) Repetiste por razones académicas
- d) Abandonaste algunas materias pero seguiste con otras materias
- e) Distes exámenes en diciembre o febrero
- f) Promoviste el año / exoneraste

29). **Para quienes dejaron de asistir a todas o algunas de las materias durante el año.** ¿En qué período dejaste de asistir?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Antes de Turismo                 | <input type="checkbox"/> c) Antes de las vacaciones de Primavera |
| <input type="checkbox"/> b) Antes de las vacaciones de Julio | <input type="checkbox"/> d) A fin de año                         |

30). ¿Por qué razones dejaste de asistir antes de fin de año? (*Por favor, escribe todas las razones*).

---



---

## AÑO 2006

31). En el año 2006...

- a) Decidiste no seguir estudiando (*Por favor, sigue con el año 2007*)  
 b) Te inscribiste pero no comenzaste las clases (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)  
 c) Te inscribiste y comenzaste a asistir a los cursos (*Por favor, contesta todo el módulo*)  
 d) Distes exámenes pendientes del año anterior (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)

32). ¿Cuál es el **nombre completo** del Centro Educativo y **la localidad** al que asistías en 2006?

---

33). ¿Qué nivel, grado y materias estabas realizando? (*Por favor, marca en las **tres** columnas*)

- |  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Ciclo Básico                   | <input type="checkbox"/> a) Primero | <input type="checkbox"/> a) Todas las materias |
| <input type="checkbox"/> b) Bachillerato de Secundaria     | <input type="checkbox"/> b) Segundo | <input type="checkbox"/> b) Varias materias    |
| <input type="checkbox"/> c) Bachillerato Tecnológico       | <input type="checkbox"/> c) Tercero | <input type="checkbox"/> c) Una o dos materias |
| <input type="checkbox"/> d) Cursos Básicos                 | <input type="checkbox"/> d) Cuarto  |  |
| <input type="checkbox"/> e) Cursos Técnicos                | <input type="checkbox"/> e) Quinto  |  |
| <input type="checkbox"/> f) Formación Profesional Superior | <input type="checkbox"/> f) Sexto   |  |
| <input type="checkbox"/> g) Terciaria o Universitaria      |                                     |  |

34). **Si corresponde.** ¿Qué orientación o modalidad cursaste de Bachillerato? *Por favor, escribe el nombre completo, por ejemplo Humanístico-Derecho, Bachillerato Tecnológico de Informática, Naval, Medicina, etc.*

---

35). ¿Recuerdas cuántas faltas a clase tuviste ese año 2006? (*Ubica la cantidad más aproximada de faltas*).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 10 faltas   | <input type="checkbox"/> c) Entre 16 y 20 faltas |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 11 y 15 faltas | <input type="checkbox"/> d) 21 faltas o más      |

36). Ese año 2006:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Dejaste de estudiar sin terminar el año | <input type="checkbox"/> d) Abandonaste algunas materias pero seguiste con otras materias |
| <input type="checkbox"/> b) Repetiste el año por faltas             | <input type="checkbox"/> e) Distes exámenes en diciembre o febrero                        |
| <input type="checkbox"/> c) Repetiste por razones académicas        | <input type="checkbox"/> f) Promoviste el año / exoneraste                                |

37). **Para quienes dejaron de asistir a todas o algunas de las materias durante el año.** ¿En qué período dejaste de asistir?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Antes de Turismo                 | <input type="checkbox"/> c) Antes de las vacaciones de Primavera |
| <input type="checkbox"/> b) Antes de las vacaciones de Julio | <input type="checkbox"/> d) A fin de año                         |

38). ¿Por qué razones dejaste de asistir antes de fin de año? (*Por favor, escribe todas las razones*).

---



---

AÑO 2007

39). Este año 2007...

- a) Decidiste no seguir estudiando (*Por favor, sigue con el módulo II*)
- b) Te inscribiste pero no comenzaste las clases (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)
- c) Te inscribiste y comenzaste a asistir a los cursos (*Por favor, contesta todo el módulo*)
- d) Distes exámenes pendientes del año anterior (*Por favor, contesta las tres preguntas siguientes*)

40). ¿Cuál es el **nombre completo** del Centro Educativo y **la localidad** al que estás asistiendo?

---

41). ¿Qué nivel, grado y materias estas realizando? (*Por favor, marca en las tres columnas*)

- |  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a) Ciclo Básico                   | <input type="checkbox"/> a) Primero | <input type="checkbox"/> a) Todas las materias |
| <input type="checkbox"/> b) Bachillerato de Secundaria     | <input type="checkbox"/> b) Segundo | <input type="checkbox"/> b) Varias materias    |
| <input type="checkbox"/> c) Bachillerato Tecnológico       | <input type="checkbox"/> c) Tercero | <input type="checkbox"/> c) Una o dos materias |
| <input type="checkbox"/> d) Cursos Básicos                 | <input type="checkbox"/> d) Cuarto  |  |
| <input type="checkbox"/> e) Cursos Técnicos                | <input type="checkbox"/> e) Quinto  |  |
| <input type="checkbox"/> f) Formación Profesional Superior | <input type="checkbox"/> f) Sexto   |  |
| <input type="checkbox"/> g) Terciaria o Universitaria      |                                     |  |

41 I) **Si corresponde.** ¿Qué orientación o modalidad cursaste de Bachillerato? *Por favor, escribe el nombre completo, por ejemplo Humanístico-Derecho, Bachillerato Tecnológico de Informática, Naval, Medicina, etc.*

---

41 II) ¿Cuántas faltas a clase tienes en este año 2007? (*Ubica la cantidad más aproximada de faltas*).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Menos de 10 faltas   | <input type="checkbox"/> c) Entre 16 y 20 faltas |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 11 y 15 faltas | <input type="checkbox"/> d) 21 faltas o más      |

41 III) Ese año 2007:

- a) Dejaste de estudiar sin terminar el año
- b) Repetirás el año por faltas
- c) Repetirás por razones académicas
- d) Abandonaste algunas materias pero seguiste con otras materias
- e) Darás exámenes en diciembre o febrero
- f) Promoverás el año

41 IV) Para quienes dejaron **de asistir a todas o algunas de las materias durante el año.** ¿En qué período dejaste de asistir?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Antes de Turismo                 | <input type="checkbox"/> c) Antes de las vacaciones de Primavera |
| <input type="checkbox"/> b) Antes de las vacaciones de Julio | <input type="checkbox"/> d) A fin de año                         |

41 V) ¿Por qué razones dejaste de asistir? (*Por favor, escribe todas las razones*).

---



---

## II. Para quienes ya No Siguen Estudiando

Este módulo debe ser completado para quienes dejaron de estudiar y ya no están estudiando más en el sistema educativo formal (Privados, Secundaria o UTU) en su modalidad académica o técnica (Ciclo Básico o Bachillerato) sin haber completado el Ciclo Básico o el Bachillerato (Diversificado o Tecnológico). No aplica para Educación Terciaria.

42). Cuando dejaste de estudiar, ¿quién tomó la decisión? (Por favor, marca una sola opción)

- a) La decisión fue tuya, pero tu familia **no** te apoyó
- b) Fue una decisión tuya pero tu familia **sí** estuvo de acuerdo
- c) Fue una decisión de tu familia con la cual tu **no** estabas de acuerdo
- d) Fue una decisión de tu familia con la que tu **sí** estabas de acuerdo

43). En ese momento, ¿algún profesor o director de tu centro educativo se comunicó contigo o con tu familia? (Por favor, marca una sola opción).

- a) No
- b) Sí, para preguntarme por qué no estaba asistiendo
- c) Sí, para convencerme de que volviera a clases
- d) Sí, para ofrecerme ayuda concreta para retomar los cursos
- e) Sí, por otra razón. ¿Podrías indicar cuál? \_\_\_\_\_

44). Ese año, ¿alguna persona intentó convencerte para que siguieras estudiando? (Por favor, marca todas las opciones que correspondan).

- (44.1) Nadie
- (44.2) Tu familia (padres, hermanos, abuelos, tíos)
- (44.3) Tu pareja
- (44.4) Tus amigos de tu barrio o localidad
- (44.5) Tus compañeros del centro educativo
- (44.6) Otros (¿Quiénes?) \_\_\_\_\_

### III. Tu última experiencia en la Educación Media

Nos interesa ahora conocer como te sentías y algunas características del **último** centro educativo (Liceo de Ciclo Básico o de Preparatorios, Escuela Técnica, Escuela Agraria o el 7º-8º -9º rural) al que asististe por lo **menos por 4 meses**.

- 45). El **último centro educativo** en el que cursaste por un período de tiempo mayor a 4 meses fue .... (Por favor escribe el nombre completo del Centro y la localidad en la que se encontraba)
- 

- 46). Durante ese tiempo, ¿con qué grado se te presentaron las siguientes dificultades para estudiar? (Para responder a cada situación, responde marcando entre "muy importante" a "no fue un problema") (TARJETA 1)

	Muy importante	Importante	Más o menos	Poco importante	No fue problema
No tenías interés en seguir estudiando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumiste responsabilidades familiares (tuviste hijos, te casaste, te mudaste con tu pareja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empezaste a tener malas notas y a perder exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajabas y te resultó difícil trabajar y estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No te sentías preparado para el nivel que se te exigía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hubo hechos de violencia en el centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Era malo o caro el transporte para ir y volver del liceo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La orientación que elegiste no era lo que querías realmente estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temías por tu seguridad personal en la zona del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuviste un problema de salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terminar Bachillerato no te ayudaría a encontrar un mejor empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No te gustaba ese centro educativo al que asistías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 47). Durante el tiempo que asististe, ¿cómo evaluarías los consejos personales que recibiste durante conversaciones con .....? (Por favor, marca sólo una opción en cada renglón). (TARJETA 2)

	Muy bueno	Buenos	Indiferentes	Inapropiados	No hubo consejos
Profesores de asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adscriptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director o Subdirector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 48). Pensando ahora en las **relaciones** entre profesores, adscriptos y alumnos, ¿con qué frecuencia sucedían o suceden las siguientes situaciones en tu **último** centro educativo? (Por favor, marca **una opción en cada renglón**). (TARJETA 3)

	Siempre	En la mayoría	Más o menos	En pocos casos	Nunca
Los profesores se preocupaban mucho por sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores realmente valoraban tus opiniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando un estudiante faltaba mucho, los adscriptos llamaban a la casa para saber qué le pasaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores te trataban de manera justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si faltaba a clase, los profesores te preguntaban por qué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 49). Piensa ahora en tus **profesores** y **en la exigencia académica** que predominaba. ¿Con qué frecuencia ocurría que ..... (Por favor, marca en cada renglón lo que corresponda). (TARJETA 3)

	Siempre	En la mayoría	Más o menos	En pocos casos	Nunca
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores faltaban mucho a las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedicaban horas extras para ayudarte a entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los escritos y parciales eran fáciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las clases estaban muy bien planificadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ponían metas académicas exigentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yo no necesité estudiar casi nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yo estaba motivado a seguir estudiando y saber más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente aprendí mucho en todas las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 50). ¿Qué resultado obtuviste en la última evaluación de Matemática que realizaste? (por ejemplo, examen)?  
 (Por favor, indica la nota, la instancia y a qué Matemática correspondió).

¿Cuál Matemática? (grado/orientación):	Instancia (¿Examen o escrito?)	Nota

- 51). ¿Qué sugerencias y orientaciones vocacionales recibiste por parte del centro educativo? (Por favor, marca en cada recuadro todas las opciones que correspondan).

- (51.1) Charlas orientadoras sobre la Educación Superior dadas por invitados al centro educativo
- (51.2) Test de orientación vocacional
- (51.3) Actividad de orientación a cargo de los adscriptos
- (51.4) Actividad de orientación a cargo del Director o Sub-Director
- (51.5) Cartelera (s) informativa(s)
- (51.6) Conversaciones informales con adscriptos o profesores del Centro Educativo

- 52). Para quienes hicieron Bachilleratos. ¿Qué razones te impulsaron a elegir esa opción de Bachilleratos? (Por favor, marca en cada recuadro todas las opciones que correspondan).

- (52.1) Era la solicitada por la carrera terciaria o universitaria que deseabas hacer
- (52.2) Tenía menor carga horaria de Matemática
- (52.3) Tenía menos carga de letras (Historia, Filosofía, Literatura)
- (52.4) Era la orientación más fácil
- (52.5) No habían otras orientaciones en tu localidad / barrio
- (52.6) La eligieron la mayoría de tus amigos
- (52.7) Tenía la materia que más te agradaba (¿Cuál?: \_\_\_\_\_)

## IV. Cursos de formación para el trabajo

Las preguntas siguientes refieren a estudios orientados a prepararte para el trabajo, tales como Secretariado, Inglés, Operador Windows, Carpintería, Mecánica, Peluquería, Dactilografía, Instalación de Redes, Gourmet, Prevención de accidentes, Auxiliar de Enfermería, Técnico-contable, etc. Te agradecemos que escribas los datos de hasta 2 cursos. Selecciona los que te hayan llevado más horas de asistencia. Si no te acuerdas de algún dato, escribe lo más aproximado que recuerdes.

53). Primer curso realizado.

(53.1) Nombre del curso: \_\_\_\_\_

(53.2) Tema: \_\_\_\_\_

(53.3) El curso duró: \_\_\_\_\_

- |                             |                |                             |                  |
|-----------------------------|----------------|-----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> a) | hasta 2 meses? | <input type="checkbox"/> b) | 2 meses a 1 año? |
| <input type="checkbox"/> c) | 1 a 2 años?    | <input type="checkbox"/> d) | Más de 2 años?   |

(53.4) Nombre de la Institución que impartió el curso: \_\_\_\_\_

(53.5) ¿Completaste el curso? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Sigue estudiando \_\_\_\_\_

54). Segundo curso realizado.-

(54.1) Nombre del curso: \_\_\_\_\_

(54.2) Tema: \_\_\_\_\_

(54.3) El curso duró: \_\_\_\_\_

- |                             |                |                             |                  |
|-----------------------------|----------------|-----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> a) | hasta 2 meses? | <input type="checkbox"/> b) | 2 meses a 1 año? |
| <input type="checkbox"/> c) | 1 a 2 años?    | <input type="checkbox"/> d) | Más de 2 años?   |

(54.4) Nombre de la Institución que impartió el curso: \_\_\_\_\_

(54.5) ¿Completaste el curso? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Sigue estudiando \_\_\_\_\_



## V . Para quienes asisten a la Educación Terciaria

Una persona asiste a la Educación Terciaria si está inscripto en una Universidad, Instituto Normal, el IPA, CERP, Centro de Diseño, Escuela Militar, Naval, Aeronáutica, Policial, etc.

- 55). Por favor indica el nombre completo de la carrera de Educación Terciaria que te encuentras actualmente realizando y la institución que lo imparte (Por ejemplo, "Profesorado de Historia, IFD de Florida" o "Ingeniería en Computación, Universidad de la República". Si cursas más de una carrera, anota aquí a la que actualmente le dedicas mayor tiempo).

---



---

- 56). ¿Realizas otra carrera de Educación Terciaria?.

e) No

f) Sí. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

- 57). ¿En cuánto tiempo estimas que concluirás tu carrera principal?

---

- 58). ¿Qué importancia tuvo cada uno de los siguientes aspectos en la elección de tu carrera (principal)? (Por favor, marca una opción en cada renglón).

	Muy importante	Importante	Más o menos	Poco importante	Nada importante
Es mi vocación	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Es una carrera fácil de hacer	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Sus profesionales tienen mucho prestigio	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Me gustaba la profesión	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Es una opción que se puede hacer en esta localidad o departamento	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Apenas te recibís, encontrás trabajo	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Es una profesión con altos salarios	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
No me gustaban otras carreras	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
Es una carrera de tradición en tu familia (madre, padre, abuelos, hermanos)	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

## VI. Tu experiencia laboral

A continuación encontrarás preguntas sobre cuántos empleos has tenido, cómo eran y en qué país te gustaría trabajar.

59). ¿Cuántos empleos de al menos **2 meses** tuviste hasta ahora? (*Considera también aquellos casos en los que no recibías remuneración, por ejemplo por trabajar en el negocio de tu familia.* (Por favor, marca **sólo una** opción).

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Nunca he tenido un empleo | <input type="checkbox"/> d) 3 empleos               |
| <input type="checkbox"/> b) Sólo 1 empleo             | <input type="checkbox"/> e) 4 empleos               |
| <input type="checkbox"/> c) 2 empleos                 | <input type="checkbox"/> f) 5 empleos               |
|   | <input type="checkbox"/> g) 6 empleos y más empleos |

60). Para tener un trabajo de acuerdo a tus expectativas, ¿te irías a otro país? (*Por favor, marca todas las opciones que correspondan*).

- (60.1) No, no me iría del país
- (60.2) Sí, a Argentina
- (60.3) Sí, a Brasil
- (60.4) Sí, a Chile, México, Venezuela o cualquier otro país de América Latina
- (60.5) Sí, a España o Italia
- (60.6) Sí, a cualquier país de Europa (Por ejemplo, Alemania, Francia, Inglaterra o Suecia)
- (60.7) Sí, a los Estados Unidos o Canadá
- (60.8) Sí, a Australia o Nueva Zelanda
- (60.9) Sí, a... (*por favor, especifica*) \_\_\_\_\_

61). Alguna vez trabajaste al menos 1 mes ... (*Por favor, marca todas las opciones que correspondan*).

- (61.1) Como voluntario (por ejemplo, en un asilo de ancianos, un comedor, guardería, etc)
- (61.2) Durante la temporada turística por lo menos 1 mes
- (61.3) En el campo plantando, en cosechas, en la esquila, en la vendimia, etc, por lo menos 1 mes

62). Tus ingresos personales actualmente provienen de: (*Por favor, marca todo lo que corresponda*)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> (62.1) Tu familia te ayuda mes a mes | <input type="checkbox"/> (62.5) Ingreso del PANES o Trabajo por Uruguay |
| <input type="checkbox"/> (62.2) Una beca de estudios          | <input type="checkbox"/> (62.6) Seguro de desempleo, por enfermedad     |
| <input type="checkbox"/> (62.3) Tu trabajo                    | <input type="checkbox"/> (62.7) Regalos, préstamos, donativos, etc.     |
| <input type="checkbox"/> (62.4) Ahorros propios               | <input type="checkbox"/> (62.8) Una pensión                             |
|   | <input type="checkbox"/> (62.9) Otros                                   |

63). **Actualmente**, tú...: (*Por favor, marca todas las opciones que correspondan*).

- (63.1) Estás trabajando
- (63.2) Estás de licencia o enfermo o suspendido, pero volverás a trabajar en unos días
- (63.3) Estás desocupado y estás buscando trabajo
- (63.4) Estás en seguro de paro
- (63.5) No estás trabajando pero antes sí trabajaste
- (63.6) Estás **buscando** trabajo **por primera vez** (antes nunca trabajaste) (*Sigue en la sección IX*)
- (63.7) **No** trabajás, **nunca** trabajaste **ni** estás buscando trabajo (*Sigue con la sección X sobre tu familia*)

## VII. ¿Cuál fue tu primer empleo?

Las siguientes preguntas son sobre el primer empleo que tuviste (o sobre tu actual empleo si sigues teniendo este mismo empleo).

- 64). ¿En que fecha comenzaste a trabajar por primera vez en un empleo que durara **al menos 2 meses**?

Año \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_

- 65). ¿Cuál era tu trabajo? *Por favor, escribe el nombre del trabajo, por ejemplo mandadero, secretaria, peón, telefonista, vendedor, cajera de supermercado, vigilante, repartidor de volantes, auxiliar contable, empleada doméstica, etc.*

\_\_\_\_\_

- 66). ¿Qué tareas desempeñabas en ese primer trabajo? *Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar la seguridad, ofrecer y cortar las telas en la tienda, cuidabas niños, etc.*

\_\_\_\_\_

- 67). ¿A qué se dedicaba la empresa en la que trabajabas?

\_\_\_\_\_

- 68). En este primer empleo, tú eras... (*Por favor, marca **sólo una** opción*).

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Empleado u obrero privado              | <input type="checkbox"/> e) Cooperativista               |
| <input type="checkbox"/> b) Empleado u obrero público              | <input type="checkbox"/> f) Trabajador Familiar sin pago |
| <input type="checkbox"/> c) Trabajador con cuenta propia con local | <input type="checkbox"/> g) Patrón de otros empleados    |
| <input type="checkbox"/> d) Trabajador por cuenta propia sin local | <input type="checkbox"/> h) Becario (en el Estado)       |

- 69). ¿Cuántas horas trabajabas?

(69.1) En una semana normal \_\_\_\_\_

- 70). Además de ti, ¿cuántas personas recuerdas que trabajaban contigo en esa empresa? (*Por favor, marca **sólo una** opción*).

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a) Hasta 5 personas       | <input type="checkbox"/> d) Entre 21 y 50 personas  |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 6 y 10 personas  | <input type="checkbox"/> e) Entre 51 y 100 personas |
| <input type="checkbox"/> c) Entre 11 y 20 personas | <input type="checkbox"/> f) Más de 100 personas     |

- 71). En ese empleo, ¿tenías...? (*Por favor, marca todas las opciones que correspondan*).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) Vacaciones pagas            | <input type="checkbox"/> d) Derecho a Seguro de Paro                   |
| <input type="checkbox"/> b) Aguinaldo                   | <input type="checkbox"/> e) Derecho a Seguro de Enfermedad             |
| <input type="checkbox"/> c) Aportes jubilatorios al BPS | <input type="checkbox"/> f) Cuota de Mutualista (DISSE o pago directo) |

72). ¿Cómo llegaste a ese empleo? *Por favor, marca sólo la forma más importante.*

- a) Por tus padres, hermanos, tíos, primos o abuelos
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por amigos o conocidos de tus padres
- f) Por amigos o conocidos de tu pareja
- g) Por un préstamo o crédito que te permitió poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio, o internet
- l) Por un concurso o prueba
- m) Por una beca o pasantía de tu centro de estudios
- n) Por un Programa de Trabajo Público (Ministerio de Trabajo, JUNAE, PANES, etc)
- o) Por un programa de trabajo de una ONG (Salesianos, etc )
- p) Otro, *por favor especifica* \_\_\_\_\_

73). Si respondiste en la anterior pregunta las letras (a)(b)(c)(d), (e) o (f), ¿podrías indicar qué relación tenía ESA PERSONA con tu empleo? *(Por favor, marca sólo la opción más importante).*

- a) Era el dueño o dueña de la empresa
- b) Ocupaba un puesto importante en esa empresa
- c) Sólo era un empleado más de la empresa
- d) Pertenencia al sindicato de la empresa
- e) Trabajaba en la misma actividad pero en otra empresa
- f) Conocía a alguien en la empresa
- g) Era un político o política
- h) Era un compañero del Liceo de la UTU o del Liceo Militar
- i) Era un compañero de la Universidad, del Instituto Normal, CERP, IPA, IFD, Escuela Militar
- j) Otro, *por favor especifica* \_\_\_\_\_

74). ¿Hasta que fecha trabajaste en este empleo?

- a) Sigo trabajando
- b) Terminé de trabajar en el año \_\_\_\_\_ y Mes \_\_\_\_\_

75). ¿Por qué razón dejaste de trabajar ahí? *(Por favor, marca sólo la opción más importante)*

- a) Por voluntad propia
- b) Tuviste conflicto con los jefes o patrones
- c) Te despidieron
- d) Terminó el contrato
- e) Finalizó la zafra, la temporada o la cosecha
- f) Te enviaron a Seguro de Paro
- g) Cerraron o dio quiebra la Empresa
- h) Otra razón \_\_\_\_\_

## VIII. ¿Cómo es tu actual o cómo fue tu último empleo?

**NO RESPONDAS ESTAS PREGUNTAS si este empleo era el mismo que tu primer empleo.**

76). ¿En que fecha comenzaste a trabajar?

Año \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_

77). ¿Cuál es o era tu trabajo? *Por favor, escribe el nombre del trabajo, por ejemplo mandadero, secretaria, peón, telefonista, vendedor, cajera de supermercado, vigilante, repartidor de volantes, auxiliar contable, etc.*

\_\_\_\_\_

78). ¿Qué tareas hacés o hacías en este trabajo? *Por favor, indica al menos dos tareas que haces comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia, escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer pisos, levantar paredes, sugerir y cortar las telas, etc.*

\_\_\_\_\_

79). ¿A qué se dedica o dedicaba la empresa en la que trabajas?

\_\_\_\_\_

80). En tu actual / último empleo, tú sos o eras .... *(Por favor, marca **sólo una** opción).*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> a) Empleado u obrero privado              | <input type="checkbox"/> e) Cooperativista               |
| <input type="checkbox"/> b) Empleado u obrero público              | <input type="checkbox"/> f) Trabajador Familiar sin pago |
| <input type="checkbox"/> c) Trabajador cor cuenta propia con local | <input type="checkbox"/> g) Patrón de otros empleados    |
| <input type="checkbox"/> d) Trabajador por cuenta propia sin local | <input type="checkbox"/> h) Becario (en el estado)       |

81). Además de ti, ¿cuántas personas trabajan o trabajaban ahí? *(Por favor, marca **sólo una** opción).*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a) Hasta 5 personas       | <input type="checkbox"/> d) Entre 21 y 50 personas  |
| <input type="checkbox"/> b) Entre 6 y 10 personas  | <input type="checkbox"/> e) Entre 51 y 100 personas |
| <input type="checkbox"/> c) Entre 11 y 20 personas | <input type="checkbox"/> f) Más de 100 personas     |

82). ¿Cuántas horas trabajas o trabajabas?

(82.1) En una semana normal \_\_\_\_\_ (82.2) En un día normal \_\_\_\_\_

83). En este empleo, ¿tenés o tenías ...? *(Por favor, marca todas las opciones que correspondan).*

- (83.1) Vacaciones pagas
- (83.2) Aguinaldo
- (83.3) Aportes jubilatorios al BPS
- (83.4) Derecho a Seguro de Paro
- (83.5) Derecho a Seguro de Enfermedad
- (83.6) Cuota de Mutualista

84). ¿Seguís trabajando?

- a) Sí, sigo trabajando  
 b) No, terminé de trabajar en el Año \_\_\_\_\_ y Mes \_\_\_\_\_

85). ¿Cómo llegaste a ese empleo? Por favor, marca sólo la forma más importante.

- a) Por tus padres, hermanos, tíos, primos o abuelos  
 b) Por herencia,  
 c) Por amigos tuyos  
 d) Por conocidos tuyos  
 e) Por amigos o conocidos de tus padres  
 f) Por amigos o conocidos de tu pareja  
 g) Por un préstamo o crédito que te permitió poner tu propio negocio  
 h) Por estudios  
 i) Por tu propia cuenta  
 j) Por una agencia de empleo  
 k) Por un aviso en el diario, la radio, o internet  
 l) Por un concurso o prueba  
 m) Por una beca o pasantía de tu centro de estudios  
 n) Por un Programa de Trabajo Público (Ministerio de Trabajo, JUNAE, PANES, etc)  
 o) Por un programa de trabajo de una ONG (Salesianos, etc )  
 p) Otro, *por favor especifica* \_\_\_\_\_

86). Si respondiste en la anterior pregunta las letras (a)(b)(c)(d)(e) o (f), ¿podrías indicar qué relación tenía ESA PERSONA con tu empleo? (*Por favor, marca sólo la opción más importante*).

- a) Era el dueño  
 b) Ocupaba un puesto importante  
 c) Sólo era un empleado  
 d) Trabajaba en la misma actividad pero en otra empresa  
 e) Pertenencia al sindicato de la empresa  
 f) Conocía a alguien en la empresa  
 g) Era un político o política  
 h) Era un compañero del Liceo de la UTU o del Liceo Militar  
 i) Era un compañero de la Universidad, del Instituto Normal, CERP, IPA, IFD, Escuela Militar  
 j) Otro, *por favor especifica* \_\_\_\_\_

87). Para quienes dejaron de trabajar . ¿Por qué razones dejaste de trabajar ahí? (*Por favor, marca sólo la opción más importante*)

- a) Por voluntad propia  
 b) Tuviste conflicto con los jefes o patronos  
 c) Te despidieron  
 d) Terminó el contrato  
 e) Finalizó la zafra, la temporada o la cosecha  
 f) Te enviaron a Seguro de Paro  
 g) Cerraron o dio quiebra la Empresa  
 h) Otra razón. *Por favor especifica* \_\_\_\_\_

## IX. Para quienes No trabajan pero Buscan Trabajo

88). ¿En qué mes empezaste a buscar trabajo? (Por favor, marca sólo una opción).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a) Octubre de 2007   | <input type="checkbox"/> i) Febrero de 2007        |
| <input type="checkbox"/> b) Setiembre de 2007 | <input type="checkbox"/> j) Enero de 2007          |
| <input type="checkbox"/> c) Agosto de 2007    | <input type="checkbox"/> k) Diciembre de 2006      |
| <input type="checkbox"/> d) Julio de 2007     | <input type="checkbox"/> l) Noviembre de 2006      |
| <input type="checkbox"/> e) Junio de 2007     | <input type="checkbox"/> m) Octubre de 2006        |
| <input type="checkbox"/> f) Mayo de 2007      | <input type="checkbox"/> n) Setiembre de 2006      |
| <input type="checkbox"/> g) Abril de 2007     | <input type="checkbox"/> o) Agosto de 2006 o antes |
| <input type="checkbox"/> h) Marzo de 2007     |  |

89). ¿Qué medios utilizás para conseguir trabajo? (Por favor, marca las opciones que correspondan).

- (89.1) Por mis padres, hermanos, tíos, primos o abuelos
- (89.2) Por herencia
- (89.3) Por amigos tuyos
- (89.4) Por conocidos tuyos
- (89.5) Por amigos o conocidos de tus padres
- (89.6) Por amigos o conocidos de tu pareja
- (89.7) Por un préstamo o crédito que te permitió poner tu propio negocio
- (89.8) Por estudios
- (89.9) Por tu propia cuenta
- (89.10) Por una agencia de empleo
- (89.11) Por un aviso en el diario, la radio, o internet
- (89.12) Fuiste a dar una prueba o un concurso
- (89.13) Te presentaste para una beca o pasantía de tu centro de estudios
- (89.14) Te inscribiste en un Programa de Trabajo Público (Ministerio de Trabajo, JUNAE, PANES, etc)
- (89.15) Te presentaste a un programa de trabajo de una ONG (Salesianos, etc )
- (89.16) Otro, por favor especifica \_\_\_\_\_

90). De los anteriores medios , podrías indicar cuál es el más importante de todos. (Por favor, indica el número en la lista anterior).

\_\_\_\_\_

91). ¿En qué lugares has buscado empleo? (Por favor, marca todas las opciones que correspondan).

- (91.1) En el barrio, localidad o **ciudad en la que vives** actualmente
- (91.2) En **otra localidad** o ciudad de tu mismo departamento
- (91.3) En **otro departamento** del Uruguay
- (91.4) En Argentina
- (91.5) En Brasil
- (91.6) En otro país de América Latina
- (91.7) En España, Italia
- (91.8) Otro país de Europa
- (91.9) En Estados Unidos o en Canadá,
- (91.10) En Australia, Nueva Zelanda
- (91.11) Otro, por favor especifica \_\_\_\_\_

92). La siguiente lista menciona algunos problemas que le pasan a la gente cuando busca trabajo. En tu caso, ¿por qué crees que no encuentras trabajo? (*Por favor, marca todas las opciones que correspondan*).

- (92.1) Problemas de salud
- (92.2) Crees que sos muy joven todavía
- (92.3) Tenés un problema de minusvalía o discapacidad
- (92.4) Debes cuidar tus hijos
- (92.5) No hay transporte bueno para llegar hasta el lugar de trabajo
- (92.6) No tenés el Bachillerato terminado
- (92.7) No tenés suficiente experiencia
- (92.8) Porque sos mujer
- (92.9) Porque sos hombre
- (92.10) Porque no hay suficientes empleos en tu localidad
- (92.11) Por tu raza
- (92.12) No te va bien en las entrevistas
- (92.13) No te va bien en las pruebas para los trabajos
- (92.14) No sabés usar programas de computadora (Por ejemplo, Excel, Word )
- (92.15) No te va bien con los números
- (92.16) No te tenés mucha confianza
- (92.17) No tenés amigos, conocidos o un padrino que te consigan trabajo
- (92.18) Otra razón. *Por favor, especifica* \_\_\_\_\_

93). De los anteriores problemas, ¿podrías escribir cuál es el más importante de todos?.

\_\_\_\_\_



## X. ¿Cómo es tu familia?

Para finalizar, te agradecemos que completes algunos datos sobre tu familia.

94). ¿Cuál es el estado civil de tus padres? *(Por favor, marca lo que corresponda).*

- (94.1) Tu madre y tu padre conviven en unión libre pero no están casados
- (94.2) Tu madre y tu padre están casados
- (94.3) Tu madre y tu padre están separados
- (94.4) Tu madre y tu padre están divorciados
- (94.5) Tu madre es soltera, no vivió con tu padre ni tampoco se casó con él
- (94.6) Tu madre vive en unión libre con una persona que no es tu padre
- (94.7) Tu madre se casó con una persona que no es tu padre
- (94.8) Tu madre es viuda
- (94.9) Tu madre falleció

95). ¿Cómo es tu vivienda? *(Por favor marca en las tres columnas lo que corresponde)*

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> a) Una casa o apartamento | <input type="checkbox"/> a) Es tuyo o de tus padres | <input type="checkbox"/> a) No tiene dormitorio |
| <input type="checkbox"/> b) Un hogar estudiantil   | <input type="checkbox"/> b) Estás pagando alquiler  | <input type="checkbox"/> b) Tiene 1             |
| <input type="checkbox"/> c) Una pensión            | <input type="checkbox"/> c) Estás becado            | <input type="checkbox"/> c) Tiene 2             |
| <input type="checkbox"/> d) Otro                   | <input type="checkbox"/> d) Te lo están prestando   | <input type="checkbox"/> d) Tiene 3             |
|  | <input type="checkbox"/> e) La ocupaste             | <input type="checkbox"/> e) Tiene 4 o más       |

96). Actualmente, ¿quienes viven **diariamente** contigo? *(Por favor, marca **todo** lo que corresponda).*

- (96.1) Tu compañera o compañero
- (96.2) Tu esposo o tu esposa
- (96.3) Tu(s) hijo(s)
- (96.4) Hijo(s) de tu pareja / esposa(o)
- (96.5) Tu madre
- (96.6) Tu padre
- (96.7) Tu abuelo(s) o abuela(s)
- (96.8) Tu(s) hermano(s) y/o hermana(s)
- (96.9) Otra mujer adulta, que es la actual esposa o compañera de tu padre (“madrastra”)
- (96.10) Otro hombre adulto, que es el actual esposo o compañero de tu madre (“padrastro”)
- (96.11) Otros familiares: tíos, primos, sobrinos, cuñados, etc
- (96.12) Vives con otros no familiares (amigos, conocidos, etc).

97). Para quienes **NO viven con sus padres**. ¿Cuáles fueron las **razones** por las que dejaste de vivir con ellos? *(Por favor, marca todas las casillas que sean necesarias).*

- (97.1) Por Estudios (por ejemplo, te fuiste a estudiar a una ciudad distinta)
- (97.2) Me fui a vivir con mi pareja/ Formé mi propia familia
- (97.3) Ganar mi independencia personal
- (97.4) Por razones de trabajo
- (97.5) Murió mi madre / mi padre
- (97.6) Malas relaciones familiares
- (97.7) Otra (especificar) \_\_\_\_\_

98). **Para quienes NO viven con sus padres.** ¿En qué año **dejaste** de vivir con ellos? (Por favor, marca sólo una opción).

- |                             |                |                             |                  |
|-----------------------------|----------------|-----------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> a) | Antes del 2003 | <input type="checkbox"/> d) | En 2005          |
| <input type="checkbox"/> b) | En 2003        | <input type="checkbox"/> e) | En 2006          |
| <input type="checkbox"/> c) | En 2004        | <input type="checkbox"/> f) | En este año 2007 |

99). **PARA TODOS.** Entre el año 2003 y el presente año 2007, ¿podrías indicar si ocurrió alguno de los siguientes hechos en tu familia?(Por favor, marca todas las casillas que sean necesarias).

- |                          |         |   |
|--------------------------|---------|---|
| <input type="checkbox"/> | (99.1)  | Nacimiento de un hermano / hermana  |
| <input type="checkbox"/> | (99.2)  | Nacimiento de un hijo o hija tuyo (a)   |
| <input type="checkbox"/> | (99.3)  | Un hermano, padre, madre, pareja, se fue a vivir al extranjero                                |
| <input type="checkbox"/> | (99.4)  | Casamiento de un hermano o hermana  |
| <input type="checkbox"/> | (99.5)  | Separación de tus padres  |
| <input type="checkbox"/> | (99.6)  | Divorcio de tus padres  |
| <input type="checkbox"/> | (99.7)  | Tu madre formó una nueva pareja pero no se casó   |
| <input type="checkbox"/> | (99.8)  | Tu madre formó una nueva pareja y se casó   |
| <input type="checkbox"/> | (99.9)  | Enfermedad grave de hermanos o padres (Parkinson, Alzheimer, Demencia, Cáncer, Diabetes, etc) |
| <input type="checkbox"/> | (99.10) | Fallecimiento de tu madre   |
| <input type="checkbox"/> | (99.11) | Fallecimiento de tu padre   |
| <input type="checkbox"/> | (99.12) | Fallecimiento de la pareja de tu madre  |

100). **PARA TODOS.** ¿Hace cuánto tiempo que tenés tu actual pareja? (Marca sólo una opción).

- |                             |                             |                             |                       |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> a) | No tengo pareja actualmente | <input type="checkbox"/> d) | Entre 7 meses y 1 año |
| <input type="checkbox"/> b) | Menos de 2 meses            | <input type="checkbox"/> e) | Entre 1 y 2 años      |
| <input type="checkbox"/> c) | Entre 2 y 6 meses           | <input type="checkbox"/> f) | 2 o más años          |

101). **Para quienes tienen pareja actualmente.** ¿Cuántos años tenías tu cuando **te fuiste a vivir** con tu actual pareja?

- |                             |                          |                             |               |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> a) | Nunca viví con mi pareja | <input type="checkbox"/> d) | 18 años       |
| <input type="checkbox"/> b) | 15 o 16 años             | <input type="checkbox"/> e) | 19 años       |
| <input type="checkbox"/> c) | 17 años                  | <input type="checkbox"/> f) | 20 años o más |

102). **PARA TODOS** ¿Cuántos años tenías tu cuando **te fuiste a vivir** por primera vez con una pareja?(Por favor, marca sólo una opción).

- |                             |               |                             |               |
|-----------------------------|---------------|-----------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> a) | Nunca conviví | <input type="checkbox"/> d) | 18 años       |
| <input type="checkbox"/> b) | 15 o 16 años  | <input type="checkbox"/> e) | 9 años        |
| <input type="checkbox"/> c) | 17 años       | <input type="checkbox"/> f) | 20 años o más |

103). **PARA TODOS.** ¿Cuántos hijos nacidos vivos has tenido?(Por favor, marca sólo una opción).

- |                             |                    |                             |         |
|-----------------------------|--------------------|-----------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> a) | No he tenido hijos | <input type="checkbox"/> c) | 2 hijos |
| <input type="checkbox"/> b) | 1 hijo             | <input type="checkbox"/> d) | 3 o más |



## **AA Impresos**

Juan Carlos Gómez 1461  
Montevideo

Tels.: 916 1907 - 095 019115  
E-mail: [aaimpresos@hotmail.com](mailto:aaimpresos@hotmail.com)  
Depósito Legal: 349.306/10  
Enero 2010