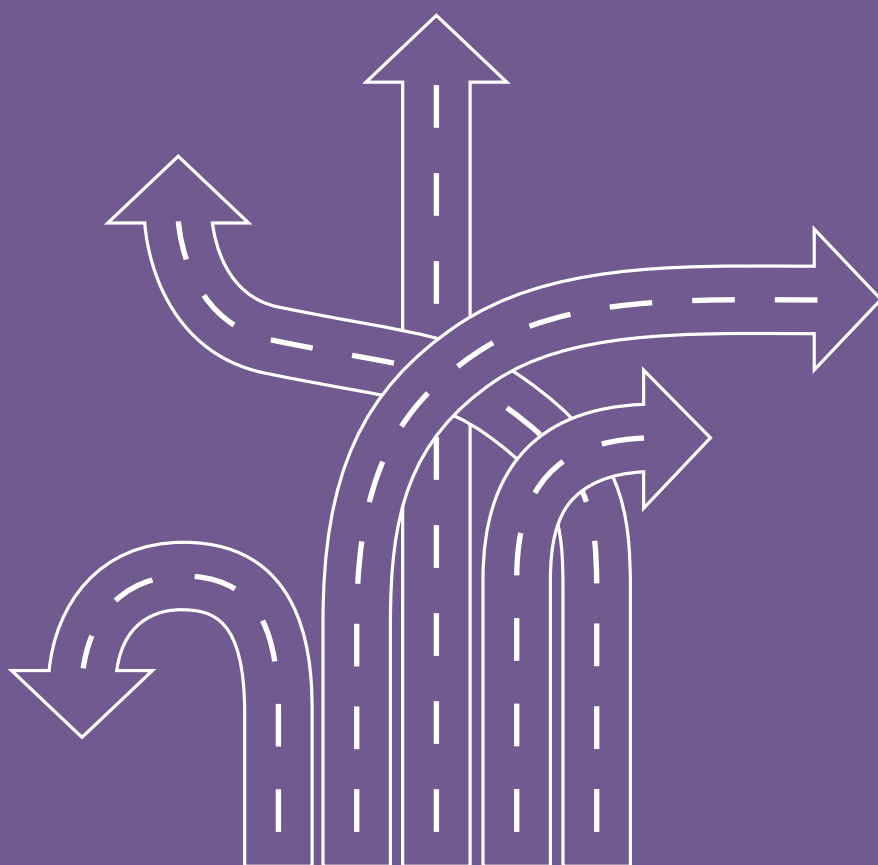


Camino desiguales

Trayectorias educativas y laborales
de los jóvenes en la Ciudad de México

Emilio Blanco ❖ Patricio Solís ❖ Héctor Robles
(Coordinadores)



Otros textos
de evaluación

C EL COLEGIO
M DE MEXICO

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Caminos desiguales

Trayectorias educativas y laborales
de los jóvenes en la Ciudad de México



CAMINOS DESIGUALES:
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES
DE LOS JÓVENES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Primera edición, 2014

INEE: 978-607-7675-61-7

EL COLMEX: 978-607-462-711-4

Coordinación

Emilio Blanco, Patricio Solís, Héctor Robles

Autores

Cecilia Alonso, Emilio Blanco, Tabaré Fernández y Patricio Solís

D. R. © El Colegio de México
Entronque Picacho-Ajusco 20, Fuentes del Pedregal,
Delegación Tlalpan, C.P. 10740, México, D. F.

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

Edición: María Norma Orduña Chávez

Formación: Heidi Puon Sánchez

Impreso y hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:

www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación, a través de la Dirección General para la Integración y Análisis de Información, como área coordinadora, y de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación, como área responsable del cuidado de la edición e impresión.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de El Colegio de México y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Blanco, Emilio; Patricio Solís y Hector Robles, coord. (2014)
Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. México: INEE -El Colegio de México.

Caminos desiguales

Trayectorias educativas y laborales
de los jóvenes en la Ciudad de México

Emilio Blanco ❖ Patricio Solís ❖ Héctor Robles
(Coordinadores)



Otros textos
de evaluación

C EL COLEGIO
M DE MEXICO

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Silvia Irene Schmelkes del Valle
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro
CONSEJERA

Teresa Bracho González
CONSEJERA

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Agustín Caso Raphael
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Luis Castillo Montes
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz
CONTRALOR INTERNO

Dirección General para la Integración y Análisis de Información
Héctor Virgilio Robles Vásquez

Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación
Annette Santos del Real

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

Índice

13 Presentación

17 Introducción

21 Capítulo 1

La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general

Patricio Solís. Emilio Blanco

39 Capítulo 2

Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida

Emilio Blanco

71 Capítulo 3

Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas

Patricio Solís

107 Capítulo 4

¿Relación duradera o divorcio?

El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral

Patricio Solís. Emilio Blanco

131 Capítulo 5

Transición al trabajo y educación de los jóvenes: dinámica económica, política social y reformas educativas

Tabaré Fernández. Cecilia Alonso

163 Conclusiones

Emilio Blanco. Patricio Solís

173 Anexo 1

Síntesis metodológica y cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

191 Anexo 2

Medición del nivel socioeconómico de la familia de origen (origen socioeconómico)

195 Bibliografía

Índice de tablas, figuras, gráficas y anexos

Tablas

Capítulo 1

- 23 1.1 Escolaridad alcanzada por jóvenes de 20 a 29 años, según sexo (%)
- 25 1.2 Incidencia (en escala anual) de la "no aprobación" en la trayectoria escolar y distribución según si esta fue por reprobación o por interrupción de los estudios antes de terminar el año. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 27 1.3 Incidencia de la interrupción escolar por edad y condición de terminación en el año escolar previo, según sexo (%)
- 28 1.4 Probabilidad estimada de retornar a la escuela hasta 5 años después de haber interrumpido los estudios, según edad de interrupción y sexo
- 30 1.5 Distribución de los jóvenes según el tipo de escuela al que asistieron, por nivel educativo (%)
- 34 1.6 Secuencia y temporalidad de los eventos "primera salida de la escuela" y "primer trabajo", según sexo (%). Jóvenes entre 20 y 29 años de edad
- 36 1.7 Clase ocupacional del primer trabajo y los trabajos siguientes (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad, según sexo

Capítulo 2

- 52 2.1 Porcentaje de interrupciones, por origen socioeconómico, en edades críticas
- 55 2.2 Nivel educativo aprobado antes de la primera interrupción, según sexo y origen socioeconómico (%)
- 58 2.3 Porcentaje de alumnos que retornaron dentro de los tres años siguientes a la primera interrupción (ocurrida antes de los 18 años de edad), según sexo y origen socioeconómico
- 59 2.4 Probabilidad de experimentar una interrupción prolongada o definitiva antes de los 18 años, según sexo y origen socioeconómico
- 61 2.5 Variables independientes en los modelos de regresión logísticos de tiempo discreto
- 64 2.6 Modelos logísticos de tiempo discreto. Factores asociados a la interrupción escolar en distintos momentos de la trayectoria educativa (razones de momios)

Capítulo 3

- 74 3.1 Indicadores de progresión escolar para los jóvenes entre 19 y 29 años, según sexo
- 83 3.2 Porcentaje de entrevistados que alcanzan distintos marcadores de progresión escolar. Jóvenes entre 19 y 29 años
- 87 3.3 Tipo de escuela primaria y secundaria, por origen socioeconómico y tipo de escuela al que asistieron en el nivel previo (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

- 88 3.4 Tipo de escuela de educación media superior por origen socioeconómico y tipo de escuela secundaria (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 90 3.5 Tipo de institución de educación superior al que asistió, según origen socioeconómico y tipo de IEMS (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 92 3.6 Probabilidades estimadas de progresión escolar y medidas de desigualdad en cada transición según origen socioeconómico
- 94 3.7 Factores asociados a la asistencia a distintos tipos de escuelas primarias. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 96 3.8 Factores asociados a la transición a la escuela secundaria. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 99 3.9 Factores asociados a la transición a la educación media superior. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad
- 101 3.10 Factores asociados a la transición a la educación superior. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 20 y 29 años de edad
- 106 3.A1 Factores asociados a la probabilidad de transitar entre niveles educativos. Razones de momios de un modelo logístico para todas las transiciones

Capítulo 4

- 115 4.1 Características ocupacionales de los jóvenes entre 16 y 29 años, según sexo
- 117 4.2 Efectos del origen socioeconómico, la escolaridad, la asistencia escolar y las transiciones familiares sobre la transición al primer trabajo. Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto
- 121 4.3 Factores asociados al destino de los cambios de trabajo. Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto
- 125 4.4 Factores asociados al destino de los reingresos al trabajo. Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto

Capítulo 5

- 136 5.1 Caracterización de ciclos macroeconómicos según variación del Producto Interno Bruto (PIB) y la Tasa de Desempleo Abierto (TDA)
- 139 5.2 Acceso a becas según generación de nacimiento (%)
- 141 5.3 Distribución de escuelas y de la matrícula en EMS ciclos 1990-1991 a 2008-2009
- 145 5.4 Condición de actividad hasta la edad de 20 años
- 146 5.5 Experiencia del primer empleo antes de los 20 años de edad, según sexo y generación (%)
- 148 5.6 Experiencia del primer empleo hasta los 20 años de edad según clase social, sexo y generación (%)
- 149 5.7 Clase ocupacional en el primer empleo (%)
- 151 5.8 Condición del primer empleo: Informalidad y extensión de jornada (%)
- 152 5.9 Duración del primer empleo según la generación de nacimiento (%)

- 154 5.10 Tipos de empleo, según sexo y generación (%)
- 156 5.11 Efectos marginales de la generación sobre la probabilidad de experimentar cada tipo de primer empleo según sexo. Categoría de referencia: generación 1
- 158 5.12 Efectos marginales de la edad sobre la probabilidad de experimentar cada tipo de primer empleo según sexo
- 158 5.13 Efectos marginales de las clases sociales de origen sobre la probabilidad de los tipos de primer empleo según sexo. Categoría de comparación: clases de servicio (I y II)
- 159 5.14 Efectos marginales de asistencia a la escuela sobre la experiencia del primer empleo
- 162 5.A1 Modelo multinomial logístico

Figuras

- 76 3.1 Esquema de análisis de las transiciones entre niveles educativos con destinos estratificados
- 111 4.1 Transiciones relevantes en las trayectorias ocupacionales tempranas
- 119 4.2 Distribución simulada de jóvenes según la jerarquía del primer trabajo hasta los 30 años de edad, por sexo y nivel de escolaridad.
- 123 4.3 Distribución porcentual simulada de jóvenes que cambian de trabajo según el destino de cambio, por sexo y nivel de escolaridad
- 126 4.4 Distribución porcentual simulada de jóvenes que retornan al trabajo según el destino de retorno, por sexo y nivel de escolaridad

Gráficas

- 33 1.1 Proporción acumulada de jóvenes con experiencia laboral, según edad y sexo
- 52 2.1 Sobrevivencia a la interrupción escolar, por sexo
- 54 2.2 Sobrevivencia a la interrupción escolar, por origen socioeconómico
- 146 5.1 Probabilidad de haber trabajado, por edad y cohorte

Anexos

- 193 A.1 Indicadores de acceso a recursos por cuartiles del IOS
- 194 A.2 Operacionalización de la teoría de clases de EGP

Presentación

En 2012 apenas la mitad de la población de 20 a 24 años completó la educación media superior. Aunque se aprecia una ligera ventaja de las mujeres (51.7%) sobre los varones (48%) en alcanzar esta escolaridad, la desigualdad se amplía entre las distintas subpoblaciones de nuestros jóvenes de este grupo de edad. Por ejemplo, completan este nivel educativo apenas un tercio de los que residen en áreas rurales en contraste con 57% de los que residen en áreas urbanas, o la alcanzan sólo 23 de cada 100 de quienes se encuentran en condiciones de pobreza alimentaria a diferencia de 62% de quienes residen en hogares no pobres. ¿Cómo se dan estos resultados escolares tan dispares? ¿En qué momentos y bajo qué circunstancias, los jóvenes interrumpen sus estudios? Para responder a estas interrogantes y con el interés de generar conocimiento sobre las causas que determinan la eficacia del Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar al menos la educación media superior, obligatoria desde el ciclo escolar 2012-2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presenta en este volumen un análisis de los resultados de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL) producto de la colaboración del INEE y del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

Esta cooperación plantea promover el desarrollo de una agenda de investigación cuyo eje sea la generación de información sobre los caminos desiguales que siguen las historias escolares y de vida de los jóvenes, su análisis y el desarrollo de indicadores longitudinales, que aportarán mayores elementos para evaluar al SEN en su obligación de dotar de una educación de calidad a todos nuestros niños y jóvenes.

Una agenda de esta naturaleza permite formular respuestas iniciales a preguntas que la información disponible no puede contestar en su totalidad o, en los pocos casos que lo hace, incurre en imprecisiones. La información retrospectiva como la que se generó en el marco de la ETEL 2010 permite abordar interrogantes como las planteadas anteriormente y más específicamente: ¿en qué medida la reprobación temprana de algún grado escolar de educación básica o de media superior afecta el desempeño académico posterior de los niños y jóvenes?, ¿cuántos niños que no terminan un ciclo escolar, por reprobación o interrupción, vuelven a matricularse para finalizar su educación básica o de media superior?, ¿y entre aquellos que finalizan un grado o los niveles completos de secundaria o de educación media superior, cuántos prosiguen sus estudios?, ¿cuántos lo hacen en trayectorias escolares ininterrumpidas? ¿Cómo se asocian mutuamente la continuidad o el truncamiento de las trayectorias escolares con la participación laboral temprana de los niños y jóvenes o con otros eventos significativos en sus vidas? ¿Cómo se diferencian las trayectorias escolares de acuerdo con el origen social del niño o joven, de los recursos en su hogar o del tipo de escuela a la que previamente han asistido?, ¿cuáles son los trayectos escolares que siguen nuestros niños y jóvenes dada la estratificación de los servicios educativos?, ¿en qué medida la generación de capacidades por parte del sistema escolar corresponde a la demanda de

la sociedad?, ¿en qué medida el sistema educativo contribuye a la reproducción de la estratificación social?

Con la información actual sólo es posible ofrecer respuestas parciales, y en algunos casos sesgadas, a estas interrogantes. Por un lado, las estadísticas educativas de inicio y fin de ciclo escolar posibilitan el cálculo de indicadores relativos al tránsito de los alumnos entre grados y niveles educativos; tales datos son una aproximación a las mediciones del flujo escolar real que conllevan sesgos de consideración, especialmente cuando altos porcentajes de niños o jóvenes de otras generaciones escolares regresan a sus estudios. Por otro lado, las encuestas de hogares y los censos de población proveen estadísticas sobre la asistencia a la escuela y la escolaridad, que nos permiten conocer cuántos niños y jóvenes no asisten a la escuela, quiénes son y dónde se encuentran. No obstante, de ambos tipos de información no puede inferirse la dinámica escolar que seguirán, por ejemplo, quiénes de aquellos que interrumpieron sus estudios mayormente se reintegrarán a ellos, cuántos lo hacen, en qué momento y cuál es la probabilidad que tendrán de concluir los niveles educativos obligatorios.

Como puede notarse, responder a estas cuestiones es fundamental para orientar el diseño de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación obligatoria de todos los niños y jóvenes. Por ello, Emilio Blanco y Patricio Solís de El COLMEX y Héctor Robles Vásquez del INEE, coordinadores del proyecto general que alberga la presente publicación, consideraron importante promover la producción de información retrospectiva de los trayectos escolares y de eventos significativos de los jóvenes de 18 a 29 años, en una escala que permitiera mostrar las dificultades en su obtención, así como la potencialidad de sus resultados y, en consecuencia, tener elementos para impulsar la generación de estudios nacionales periódicos como los que se realizan en otros países donde se da seguimiento a cohortes de niños y jóvenes.

El instrumento diseñado para este estudio permite caracterizar el origen social de los entrevistados a los quince años, junto con la reproducción de su tránsito escolar desde la educación primaria hasta el último grado cursado, así como su historia laboral, familiar y residencial. De este modo, la información permite reconstruir las distintas trayectorias escolares y los trayectos de vida de los niños y jóvenes.

Los resultados expuestos en esta publicación muestran la riqueza de los datos primarios, las posibilidades de análisis y su gran aporte en la caracterización y estudio de la dinámica escolar y laboral de los jóvenes de la Ciudad de México. Destacan dos hallazgos del estudio que no es posible derivar de la información disponible: cerca de una quinta parte de aquellos que interrumpen sus estudios antes de los 18 años retornan a la escuela en un periodo de hasta cinco años luego de su salida y, entre los jóvenes de 20 a 29 años, casi 45% de los trayectos escolares y laborales siguen una secuencia donde ocurre primeramente la suspensión de los estudios y, posteriormente, el primer ingreso al trabajo. Sin embargo, la frecuencia de los trayectos donde primero se trabaja y después se interrumpen los estudios es también relativamente alta: aproximadamente 38%.

Las indagaciones de Emilio Blanco, Patricio Solís, Tabaré Fernández y Cecilia Alonso, destacados investigadores sociales, centran su interés en la dinámica escolar

y laboral de los jóvenes. Estas investigaciones permiten diseccionar los trayectos escolares, las transiciones entre niveles educativos, la desigualdad en la escolaridad y cómo ésta se asocia al origen social de los jóvenes, así como a la estratificación de los servicios educativos que se convierte en un mecanismo que coadyuva a la reproducción de dicha desigualdad. Además, se caracteriza la vinculación al primer trabajo y las primeras transiciones laborales y se realiza también un esfuerzo por situar a los fenómenos principales de estudio en el marco de las políticas sociales y reformas educativas.

En particular, *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, de la serie OTROS TEXTOS DE EVALUACIÓN del Fondo editorial del INEE, contribuye a la comprensión de la dinámica de escolarización de la población y cómo esta se relaciona con el origen social de los niños y jóvenes, con el tipo de servicio educativo al que se adscriben, con la irrupción de eventos significativos en su vida como son la repetición e interrupción de los estudios, y con el ingreso al primer empleo o la formación de pareja. Fenómenos todos que adquieren importancia capital entre aquellos en edad de asistir a la educación media superior.

La aplicación del análisis de historia de eventos en investigaciones educativas es relativamente nueva en el país, pero el enfoque está teniendo un rápido desarrollo en los programas de posgrado de demografía. El presente estudio abre la puerta a otros investigadores para que examinen la información recolectada; se les invita a contribuir al análisis de las trayectorias escolares y de eventos significativos que experimentan nuestros niños y jóvenes para comprender las limitantes al ejercicio de su derecho a una educación obligatoria de calidad. Las bases de datos generadas están disponibles en la página del INEE www.inee.edu.mx, donde se podrá encontrar también la metodología del levantamiento de datos.

Los coordinadores del proyecto continuarán promoviendo la ampliación de este esfuerzo inicial para explotar aún más la información generada y para garantizar información en una escala nacional que involucre no solo al INEE y al COLMEX sino a otras dependencias e instituciones. Los avances que se reportan aquí seguramente propiciarán el diseño de proyectos más ambiciosos para avanzar en una agenda interinstitucional de generación de información longitudinal que tenga como eje las trayectorias escolares de nuestra población infantil, a partir de las cuales impulsar mejoras a su educación.

Junta de Gobierno del INEE

Introducción

México ha sido, históricamente, una sociedad de desigualdades pronunciadas y múltiples. Elevados niveles de concentración de riqueza, poder y prestigio han derivado en una estructura social segmentada, marcada por fuertes divisiones de clase y estatus, y por una gran diferenciación en la estructura de oportunidades. A pesar de su relativa prosperidad con respecto al resto del país, la Ciudad de México¹ no es ajena a tales desigualdades, en tanto en ella coexisten, en un espacio geográfico relativamente acotado, entornos sociales de alta prosperidad y abundancia de oportunidades con otros en donde predominan las privaciones sociales y las barreras a la movilidad educativa y ocupacional.

Las oportunidades educativas en la Ciudad de México son mayores a las del resto del país y han continuado creciendo en la última década. No solo se ha alcanzado una cobertura prácticamente universal en el nivel básico, sino que también se ha incrementado de manera importante el acceso a los niveles medio superior y superior. La ciudad cuenta con una oferta relativamente amplia y diversificada, tanto en el sector público como en el privado. Las oportunidades de acceso y finalización de los niveles educativos superiores son, en consecuencia, mayores que en el resto del país, aunque también es cierto que la calidad de la oferta educativa varía considerablemente, y se asocia significativamente al nivel socioeconómico de los jóvenes.

Asimismo, la Ciudad de México es un espacio de estudio interesante en tanto ofrece oportunidades de trabajo muy diversificadas, y refleja las características y procesos de transformación más recientes del mundo laboral en el país: segmentación de mercados, precarización y flexibilización de condiciones de empleo, desajuste entre credenciales educativas y requisitos. Estas transformaciones acarrearán un incremento en los niveles de incertidumbre bajo los cuales se toman decisiones educativas y laborales, lo que pone en duda las estrategias familiares de reproducción. Sin embargo, es importante tener en mente que la incertidumbre no es la misma para todos los jóvenes, ni se enfrentan a ella con los mismos recursos.

El estudio de los problemas asociados a la desigualdad en México no es un campo nuevo. Existe una importante acumulación de investigaciones en temas como la distribución del ingreso (Székely, 1995; Cortés, 2000; Esquivel, 2011), el acceso a la educación y el logro educativo (Bracho, 1995; Schmelkes *et al.*, 1997; Muñoz Izquierdo, 1998; Parker y Pederzini, 2000; Martínez Rizo, 2002; Giorguli *et al.*, 2010; Solís, 2010), y la estratificación y movilidad social (Balan *et al.*, 1973; Zenteno y Solís, 2003; Cortés y Escobar, 2003; Cortés *et al.*, 2007; Solís, 2012b). Estos trabajos se han encargado de mostrar de qué manera las desigualdades

¹ En este libro utilizaremos el término “Ciudad de México” para referirnos al conglomerado urbano integrado por las 16 delegaciones del Distrito Federal y los municipios conurbados del Estado de México e Hidalgo que forman parte de la llamada “Zona Metropolitana del Valle de México”, tal como la definieron la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a partir de los datos del Censo de Población de 2005 (SEDESOL, CONAPO e INEGI 2007).

sociales se reproducen y transforman en la sociedad mexicana, así como el peso de la estructura social sobre el destino de los sujetos.

No obstante, la mayor parte de las investigaciones sobre desigualdad educativa se basa en información obtenida en un punto en el tiempo, o a lo sumo en la comparación de datos transversales en diversos momentos. Son escasos, o inexistentes en algunos campos, los estudios sobre la desigualdad desde la perspectiva del curso de vida de los individuos, que pongan atención detallada a la desigualdad en las trayectorias educativas, a las trayectorias y transiciones ocupacionales, y a las vinculaciones entre escuela y trabajo a lo largo de la vida de las personas. Es magro, en este sentido, el conocimiento acumulado sobre la incidencia del origen social en las experiencias escolares, los calendarios de eventos educativos cruciales, la transición al mercado de trabajo y la movilidad social temprana; no se han estudiado aún, mas que en algunos trabajos destacados, las relaciones entre estas transiciones y otros eventos relevantes en la vida de los jóvenes (Pérez Amador, 2006; Echarri y Pérez Amador, 2007; Saraví, 2009).

Este libro pretende contribuir en este campo, con el análisis de los resultados de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010). Esta encuesta fue aplicada entre los meses de octubre y noviembre de 2010, a una muestra aleatoria de 2920 jóvenes de entre 18 y 29 años de edad de la Ciudad de México. El cuestionario,² de tipo retrospectivo, recoge de manera detallada la historia educativa y laboral de las personas entrevistadas. Se recolecta información sobre los principales eventos educativos (inscripción, aprobación, reprobación, por nivel y grado) para cada edad del individuo a partir de su ingreso a la escuela. Asimismo, se registran todos los trabajos desempeñados, los períodos que abarcan, así como el tipo y las condiciones de la ocupación. Se acopia también la historia de movilidad geográfica, conformación del hogar familiar (convivencia con cada uno de los padres), así como el momento de formación de pareja y el nacimiento de hijos. También se recoge información sociodemográfica básica del individuo e información socioeconómica de su hogar de origen. Se tienen, de esta forma, datos suficientes para caracterizar los principales eventos en las trayectorias educativas y laborales tempranas de los entrevistados, así como sus correlatos con los antecedentes socioeconómicos y familiares.

ORGANIZACIÓN DEL LIBRO

Los capítulos que constituyen esta obra son resultado de la colaboración de Emilio Blanco y Patricio Solís, y de dos autores invitados, Tabaré Fernández y Cecilia Alonso. Un rasgo que unifica a estos trabajos es la mirada longitudinal, que hace hincapié en los procesos que desencadenan en transiciones y trayectorias educativas específicas, mas que en los resultados estáticos observados en un momento en el tiempo. Otro rasgo en común es su énfasis en el análisis de los efectos del origen socioeconómico familiar sobre las trayectorias y transiciones educativas y

² Ver anexo 1.

laborales de los jóvenes entrevistados. Aunque es evidente que en México existen profundas desigualdades sociales, se ha trabajado relativamente poco en analizar con una perspectiva longitudinal cómo las desigualdades de origen se expresan en las trayectorias y transiciones educativas de los niños y jóvenes, y también de qué manera interactúan con el logro educativo como determinantes de la inserción ocupacional temprana de los jóvenes. Esto es importante debido a que el diseño de políticas para reducir las desigualdades educativas requiere un conocimiento más detallado de cómo y cuándo operan estas desigualdades, más allá del reconocimiento de su existencia.

El libro está organizado como se detalla a continuación. En el primer capítulo se presentan algunos resultados iniciales de la ETEL 2010, con énfasis en las tendencias generales en el logro educativo, algunos eventos relevantes en las trayectorias escolares (interrupción, reprobación, retorno a la escuela), y las primeras experiencias ocupacionales. Esto con el fin de ofrecer un panorama general y adelantar algunas de las preguntas de investigación que inspiraron el estudio y han dado origen al libro.

En el capítulo 2 Emilio Blanco examina los patrones de salida de la escuela. Inicia con un análisis detallado de la temporalidad de este evento, lo cual permite destacar las enormes diferencias que existen en las edades en que los jóvenes con distintos antecedentes socioeconómicos y familiares dejan la escuela. En seguida el autor profundiza en los factores asociados con la interrupción de los estudios, mediante el uso de modelos que consideran la temporalidad inmanente a este evento. Esto le permite adentrarse en algunas de las preguntas más relevantes relacionadas con la interrupción de los estudios, entre ellas, cuál es el peso de las condiciones socioeconómicas familiares, y en qué medida los efectos socioeconómicos se encuentran mediados por otros eventos previos, como la reprobación y los cambios en el entorno familiar.

Patricio Solís estudia, en el capítulo 3, el logro educativo de los jóvenes, con énfasis en la desigualdad de las oportunidades de transición entre los niveles educativos. Una primera cuestión que se busca responder en este capítulo es en qué niveles educativos se presenta una mayor desigualdad de oportunidades de ingreso. A partir de los datos de la ETEL 2010 se contrastan dos hipótesis: una de ellas, conocida como “hipótesis de selección” (Mare, 1980; Shavit et al., 2007), sostiene que la desigualdad disminuye en la medida en que se progresa en los niveles educativos debido a la creciente selectividad de los niños y jóvenes de bajos recursos socioeconómicos que continúan estudiando; y otra, a la que el autor denomina “hipótesis de desigualdad vinculada a la cobertura”, sostiene que la desigualdad es mayor en aquellos niveles que presentan menor cobertura, debido a que es en el tránsito a estos niveles donde operan de manera más intensa los procesos de selección social.

Una segunda cuestión que se aborda en el capítulo 3 es la denominada “desigualdad horizontal”: disparidades en el tipo de institución educativa a la que asisten los jóvenes en cada nivel de escolaridad. Para ello, el autor pone atención no solo en el peso de las circunstancias socioeconómicas en las oportunidades de que los niños y jóvenes asistan a determinados tipos de escuelas, sino también

en el grado en que la segmentación institucional en un nivel educativo específico tiene efectos acumulativos sobre las trayectorias escolares posteriores, determinando no solo las probabilidades de continuidad escolar al nivel siguiente, sino también el tipo de escuela al que se logra tener acceso.

El capítulo 4, a cargo de Patricio Solís y Emilio Blanco, trata sobre la inserción laboral inicial de los jóvenes, así como su movilidad ocupacional temprana. Como ya se apuntó, en años recientes el valor instrumental de la escolaridad en el mercado de trabajo ha estado bajo cuestionamiento, debido a la masificación de las credenciales educativas y a la incapacidad del sector productivo de generar empleos de alta productividad que requieran del uso intensivo de esas credenciales. El tema, sin embargo, no se pinta en blanco o negro, sino con matices. Son precisamente estos matices los que se pretende destacar. Para ello, se analizan las condiciones de inserción laboral inicial de los jóvenes según su nivel de escolaridad, estableciendo controles estadísticos por una serie de factores que pueden afectar la relación entre escolaridad y trabajo, incluyendo la condición socioeconómica de la familia de origen. También se revisa en qué medida la escolaridad es un factor asociado a la movilidad ocupacional ascendente en los primeros años de la trayectoria ocupacional. Esto permite ensayar algunas respuestas a la cuestión de si la educación formal sigue siendo un medio para la movilidad social ascendente, si es tan solo un paracaídas para evitar la descalificación laboral, o bien ha perdido por completo su valor instrumental en el mercado de trabajo.

En el capítulo 5, por su parte, Tabaré Fernández y Cecilia Alonso (Universidad de la República, Uruguay) realizan un análisis propio a partir de la ETEL 2010, el cual ofrece a los lectores una perspectiva analítica ligeramente diferente y permite ilustrar el potencial de la encuesta para ser enfocada desde distintos ángulos. El capítulo trata el tema de la inserción ocupacional temprana de los jóvenes, con énfasis en los posibles “efectos cohorte” en las edades de inicio del trabajo, la ocupación de entrada, y diversas características de esta ocupación. El uso de los datos para este fin por parte de los autores les permite formular y poner a prueba un conjunto de hipótesis sobre los cambios recientes en las condiciones de ingreso al mercado de trabajo de los jóvenes.

Los resultados respaldan parcialmente la hipótesis de un adelantamiento en el calendario, y sugieren que las condiciones de entrada al trabajo se han dificultado para las cohortes más jóvenes. Asimismo, fortalecen la noción de que la desigualdad social, observada en este caso a través de un esquema de clases, está fuertemente asociada con el tipo de inserción laboral, de forma tal que entre los hijos de los sectores (relativamente) privilegiados predominan las inserciones en empleos compatibles con la continuación de la escuela (medio tiempo), mientras que entre los jóvenes pertenecientes a sectores sociales inferiores predomina la inserción en empleos que hacen más difícil esta continuación (tiempo completo).

Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los hallazgos principales de este trabajo, y se plantean interrogantes con el fin de trazar una agenda de investigación hacia el futuro, pues es claro que todavía queda mucho por desentrañar acerca de los mecanismos que dan cuenta de las trayectorias educativas y ocupacionales de los jóvenes en México. ❖

Capítulo 1

La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general

Patricio Solís
Emilio Blanco

En este capítulo introductorio se ofrece al lector un panorama general de los resultados de la encuesta, con énfasis en el logro educativo de los jóvenes, los eventos relevantes en sus trayectorias escolares (no aprobación de grados, interrupción de los estudios, reingreso a la escuela), la segmentación de las opciones educativas que han tenido a lo largo de esas trayectorias, y sus primeras experiencias ocupacionales. Cabe destacar aquí la riqueza de la información que proporciona la ETEL 2010, ya que permite hacer un seguimiento longitudinal a las trayectorias y transiciones educativas y ocupacionales de los jóvenes desde la infancia hasta los primeros años de su vida adulta. Esta riqueza será apenas explotada en este capítulo introductorio, pues el interés es plantear algunas tendencias generales y a partir de ellas desarrollar un conjunto de cuestionamientos que serán tratados con mayor profundidad en los capítulos posteriores.

EL LOGRO EDUCATIVO

La Ciudad de México cuenta con una situación privilegiada en relación con el resto del país en lo que refiere a los niveles de desarrollo socioeconómico y los indicadores demográficos. Esto se refleja en el ámbito de la oferta educativa. Las cifras oficiales ubican al Distrito Federal (núcleo de este conglomerado urbano, cuya población representa algo menos de 50% del total) en el primer lugar nacional en cobertura, años de escolaridad y niveles de aprendizaje. La oferta educativa en la ciudad no solo es cuantitativamente amplia, sino también cualitativamente diversa, especialmente en los niveles medio superior y superior. Además, la Ciudad de México es sede principal de algunas de las instituciones de educación superior (IES) más reconocidas del país, tanto en el sector público como en el privado.

Algunas de estas universidades cuentan con sus propios bachilleratos.¹ Sin embargo, la ciudad es también un espacio marcado por fuertes desigualdades educativas, que se manifiestan en la segmentación de la oferta educativa, la diversificación de las trayectorias escolares, y la estratificación de los niveles de logro.

Esto se refleja en la estructura de niveles aprobados por los jóvenes encuestados, estructura que podría denominarse de “tercios”, distribuidos entre los niveles básico, medio y superior (completos o incompletos). La tabla 1.1 muestra que, de los jóvenes que al momento de la encuesta tenían 20 años cumplidos o más,² una tercera parte había logrado, como máximo, completar la secundaria; alrededor de 11% no había alcanzado siquiera a terminar ese nivel. Por su parte, siete de cada 10 encuestados había cursado por lo menos un año de educación media superior, y uno de cada cinco la había concluido. En el extremo superior de la distribución, tres de cada 10 jóvenes habían completado, al menos, un año de educación superior.³ Estas distribuciones son similares para hombres y mujeres, lo cual sugiere que, al menos en lo que corresponde al logro en escolaridad, las brechas que en cohortes más antiguas desfavorecían a las mujeres prácticamente han desaparecido. Un tema que analizaremos más detalladamente a lo largo del libro es si esta equidad de género se expresa en distintos resultados educativos.

Debe recordarse, para la lectura de esta tabla, que los logros observados al momento de la aplicación de la encuesta son el resultado de trayectorias educativas que para una parte importante de los entrevistados aún no han terminado. Para ser más precisos, 20% de los jóvenes de 20 y más años declaró estar cursando algún grado educativo en el momento de la entrevista. Por lo tanto, es razonable suponer que, si se observaran estas trayectorias educativas hasta su finalización, los niveles de logro se incrementarían.

En este punto conviene preguntarse quiénes son los más favorecidos por la oportunidad de realizar estudios prolongados. Como se verá en los primeros dos capítulos de este libro, la trayectoria se vincula de manera muy marcada con el origen socioeconómico. Los jóvenes del estrato más bajo que continuaban estudiando al momento de la entrevista eran cerca de 8%, mientras que en el estrato más alto esta cifra llegaba a 33%, esto es una proporción cuatro veces superior. En otras palabras: detrás de la distribución general por nivel de escolaridad se esconden grandes diferencias socioeconómicas (que serán objeto de un análisis detallado más adelante) y; si pudiésemos observar las trayectorias educativas de

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

² Para este cálculo se ha tomado únicamente a aquellos jóvenes de la muestra que al momento de la encuesta tenían 20 o más años cumplidos. De esta forma se controla, parcialmente, el truncamiento de las observaciones. Como regla general, a lo largo del estudio procuramos utilizar la muestra completa. No obstante, al elaborar en este capítulo ciertas medidas descriptivas del logro educativo, así como de la secuencia y temporalidad de los eventos, fue necesario restringir el rango de edades de la muestra, pues de otra manera los resultados se verían distorsionados por el hecho de que muchos jóvenes no han completado sus transiciones educativas y ocupacionales.

³ Un dato que merece atención es que, del total de jóvenes que había ingresado al nivel superior y tenía 23 años o más de edad al momento de la encuesta, solo 47% había logrado finalizarlo.

estos jóvenes hasta la salida definitiva de la escuela, lo más probable es que estas diferencias fuesen más acentuadas.

Tabla 1.1 Escolaridad alcanzada por jóvenes de 20 a 29 años, según sexo (%)

	Hombres	Mujeres	Total
Primaria completa o menos	5.5	5.7	5.6
Secundaria incompleta	7.6	4.1	5.6
Secundaria completa	18.0	19.9	19.1
Media superior incompleta	16.0	16.1	16.1
Media superior completa	19.5	20.5	20.1
Superior (completa o incompleta)	33.4	33.8	33.6
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

LOS QUE TROPIEZAN Y LOS QUE SALEN

El logro educativo es un indicador de las oportunidades que tienen los jóvenes de acceder al sistema de educación formal, de su desempeño dentro del mismo, y de la interacción entre la participación de los jóvenes en la escuela y otros ámbitos de la vida, como son el trabajo y la familia. Constituye, en este sentido, una medida resumen de un proceso complejo, donde se conjugan un cierto periodo histórico que articula estructuras de oportunidades educativas específicas, un conjunto de instituciones que intentan regular las trayectorias y transiciones educativas, y las decisiones que deben tomar los jóvenes (por sí mismos o a través de otros) respecto a dichas trayectorias (Casal, 1996).

Sería deseable que las trayectorias educativas de todos los alumnos se desarrollaran de manera continua y sin sobresaltos, particularmente durante la asistencia a los niveles básicos. Esto implicaría continuidad en la asistencia escolar hasta concluir los estudios y una reducción al mínimo de las inasistencias, las interrupciones, la reprobación y el rezago. Sin embargo, sabemos que una parte importante de los niños y jóvenes experimentan distintos tipos de “irregularidades” en sus trayectorias, las cuales pueden incidir negativamente en sus niveles de logro educativo posterior.

Las inasistencias, cuando son frecuentes, marcan un primer distanciamiento de la trayectoria educativa ideal. Sin embargo, la naturaleza retrospectiva de la ETEL 2010 hizo imposible registrar este fenómeno para cada año escolar cursado. Lo que se obtuvo fueron otros dos tipos de eventos disruptivos: la “no aprobación” y la no inscripción a un grado escolar.⁴ Por “no aprobación” se entiende que un alumno no apruebe el grado al cual se inscribió en un año determinado.

⁴ A diferencia de las cifras oficiales de la SEP, que provienen de registros administrativos proporcionados por el propio sistema, los datos que proporciona la encuesta provienen de la información que proveen los mismos jóvenes sobre su historia escolar. Esto podría implicar sesgos en la medida en que los jóvenes podrían omitir declarar eventos disruptivos en su trayectoria escolar. Es probable por tanto que las estimaciones de la encuesta se encuentren por debajo de lo que se reporta en las estadísticas oficiales.

La encuesta permite observar dos tipos de “no aprobación”: la que se produce por reprobación y la que se da por la interrupción de los estudios antes de culminar el grado.

La tabla 1.2 presenta la incidencia de la no aprobación por cada una de estas dos causas. Cabe aclarar que los datos se refieren al conjunto de años-persona de asistencia escolar de los entrevistados, por lo que un entrevistado aporta tantos “casos” como edades en las cuales haya asistido a la escuela (de ahí que el número de años-persona reportados sea mayor al número de entrevistados). El porcentaje de no aprobación entre los 6 y 11 años de edad (es decir, durante el periodo normativo de asistencia a la escuela primaria) es de 2.2%. Este porcentaje se incrementa a 3.9% entre los 12 y 14 años y a 9.3% entre los 15 y 17 años. Resulta claro que las probabilidades de no aprobar un ciclo escolar ya iniciado se incrementan en la medida en que los jóvenes transitan a etapas más avanzadas de su trayectoria educativa.

En el conjunto de edades observadas (6 a 17 años) se observa una incidencia promedio de 3.9% en la no aprobación. Aunque en principio esta cifra podría parecer baja, es importante considerar que se refiere a cada año de asistencia escolar tomado de manera individual, de modo que al acumular los años escolares en la trayectoria educativa de los jóvenes la incidencia crece significativamente. De hecho, al realizar este ejercicio surge un dato preocupante: hasta los 17 años de edad, 33.6% de los jóvenes (42.2% de los hombres y 26.8% de las mujeres) habían experimentado al menos un episodio de no aprobación.

Se observa que las mujeres son menos propensas a la no aprobación, con tasas que difieren significativamente a las de los varones, particularmente entre los 15 y 17 años. Esto parece asociarse en parte al hecho de que los hombres son más propensos a la reprobación: en el conjunto de las edades analizadas el peso de la reprobación es casi 10 puntos porcentuales mayor para los varones (58%) que para las mujeres (49%).⁵ Además se observa que, independientemente de las diferencias por sexo, el balance entre la reprobación y la interrupción cambia significativamente con la edad, de manera que a medida que se progresa en la trayectoria educativa la interrupción de los estudios se convierte en el factor predominante de la no aprobación. Así, mientras que entre los 6 y 11 años solo 23% de los episodios de no aprobación se deben a la interrupción de los estudios, entre los 15 y 17 años esta fracción se incrementa 60%. La alta incidencia de la interrupción de los estudios a partir de los 12 años nos advierte sobre la urgencia de poner atención a este fenómeno, ya sea como evento que “enmascara” una reprobación por mal desempeño (debido al abandono anticipado de los jóvenes que tienen malos resultados); bien como resultado de otras contingencias no asociadas al desempeño escolar, entre ellas problemas familiares, la necesidad de abandonar los estudios para trabajar; o bien como manifestación de un progresivo distanciamiento social y simbólico respecto del sistema educativo.

⁵ Diferencias estadísticamente significativas con $p < 0.05$.

Tabla 1.2 Incidencia (en escala anual) de la "no aprobación" en la trayectoria escolar y distribución según si esta fue por reprobación o por interrupción de los estudios antes de terminar el año. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Edad			
	6-11	12-14	15-17	Total
Hombres				
No aprobó (%)	2.6	5.7	11.4	5.1
Por reprobación	84	56	42	58
Por interrupción	16	44	58	42
Mujeres				
No aprobó (%)	1.8	2.4	7.5	3.1
Por reprobación	70	41	37	49
Por interrupción	30	59	63	51
Total				
No aprobó (%)	2.2	3.9	9.3	3.9
Por reprobación	77	51	40	54
Por interrupción	23	49	60	46
<i>n</i> (años de asistencia escolar)	17 290	8 007	5 441	30 738

* La incidencia se calcula tomando como denominador el total de años de asistencia escolar registrados en la encuesta y como numerador la cantidad de eventos de reprobación e interrupción en esos mismos años.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Por otra parte, las investigaciones internacionales han descubierto que existe una relación consistente entre la reprobación y la interrupción escolar. Quienes reprobaban son más propensos a no inscribirse al siguiente ciclo escolar (Rumberger, 1995; Stearns *et al.*, 2007; Herrera, 2009). Es esperable también que quienes interrumpen sus estudios en el transcurso del año escolar sean menos propensos a volver a clases el año siguiente. Pero ¿hasta qué punto la reprobación y la interrupción de la asistencia escolar se asocian con la salida definitiva de la escuela?

Cabe hacer una distinción conceptual entre la salida definitiva de la escuela y la interrupción temporal. Un evento de interrupción, tal como se registra en la encuesta, se produce cuando un joven deja de asistir a la escuela en una edad determinada, dado que sí asistió en la edad precedente. Como explicamos, esta interrupción suele ser de dos tipos: puede producirse durante un grado escolar al que el sujeto se inscribió (interrupción "intra-grado"), o puede constituir directamente en la no inscripción a un grado escolar después de haber culminado el anterior (interrupción "inter-grado").

La decisión de dejar de asistir a la escuela puede tener motivos muy distintos, según como se inscriba en el curso de vida de la persona. Puede ser la culminación de una decisión o estrategia familiar diseñada de antemano (por ejemplo, finalizar el nivel medio superior y luego salir al mercado de trabajo); en el otro extremo,

puede deberse a circunstancias accidentales que fuerzan la decisión de interrumpir la trayectoria educativa. Es posible también pensar en situaciones intermedias, donde el joven explora la posibilidad de dejar de estudiar y empezar a trabajar aunque sin abandonar definitivamente la idea de continuar la escuela. También es posible que se den estrategias de interrupción temporal planeadas (ejemplo, no inscribirse durante un año pensando en hacerlo al siguiente) en oposición a una salida definitiva.

En este sentido, es arriesgado englobar todas estas posibilidades bajo una misma etiqueta. El lugar de una interrupción en la trayectoria educativa, su peso específico, su significación en el curso de vida del sujeto, dependerá de cómo continúe la trayectoria educativa en los años siguientes. Es necesario distinguir, por tanto, un evento de interrupción del fenómeno denominado “deserción” (que marca un estado definitivo). Eventualmente, la interrupción definitiva puede identificarse o suponerse cuando ha transcurrido un período prolongado de no asistencia a la escuela, pero no todos los eventos de interrupción derivarán en el abandono definitivo.⁶

Realizada esta aclaración, podemos echar un vistazo a qué tan frecuentes son los eventos de interrupción, así como el grado en que estos eventos se asocian con la experiencia educativa previa. La tabla 1.3 presenta la incidencia de los eventos de interrupción de acuerdo con los resultados educativos observados en el año anterior. Entre los 6 y 11 años la interrupción es muy esporádica (menos de 1%), lo cual es consistente con las altas tasas de cobertura de la educación primaria. En edades posteriores se hace mucho más frecuente. Alcanza 8.2% entre los 12 y los 14 años de edad, lo cual es un indicador preocupante ya que estas son las edades típicas de asistencia a la secundaria, por lo que se esperaría que todos los jóvenes siguieran en la escuela. Posteriormente, entre los 15 y 17 años, cuando muchos están experimentando la transición a la educación media superior y superior, llega a 20.4%. El marcado incremento a partir de los 16 años nos advierte sobre el desplazamiento de las trayectorias irregulares hacia la educación media superior y superior, el cual es agravado por las deficiencias institucionales para captar la creciente demanda educativa de los jóvenes que terminan la educación secundaria.

Por otra parte, existe una clara asociación entre la reprobación, la interrupción en el año previo y la probabilidad de no inscripción escolar el año siguiente. Solo 6.9% de quienes aprobaron el año previo no iniciaron estudios un año después, frente a 18.6% de quienes reprobaron y 64.5% de quienes dejaron de asistir antes de terminar el año. Esta relación se replica sin marcadas diferencias en ambos sexos. Al mismo tiempo, se observa que las tasas de interrupción son similares para varones y mujeres (8.3 y 8.4%, respectivamente).

No obstante esta asociación, es preciso ser cautelosos. Una revisión más detallada de los datos (no mostrada en la tabla) indica que solo 4.8% de los eventos de no inscripción estuvieron precedidos por una reprobación y 17.0% por una interrupción en el año previo, mientras que el resto (78.2%) tuvo lugar tras la aprobación del año escolar previo. En otras palabras, aunque sin duda la reprobación

⁶ Estas distinciones son explicadas con mayor detalle en el capítulo 2.

y la interrupción incrementan el riesgo de inasistencia escolar al año siguiente, en la mayor parte de los casos la inasistencia no es precedida por uno de estos dos eventos. Esto lleva a ampliar la mirada hacia otros factores que propician la interrupción de los estudios. Algunos de estos factores pueden estar relacionados con la trayectoria escolar previa, pero es posible que existan otros detonantes asociados a la condición socioeconómica, el tipo de escuela a la que se asiste, la situación familiar, etcétera. Estos determinantes serán analizados con mayor detalle en el capítulo 2 de este libro.

Tabla 1.3 Incidencia de la interrupción escolar por edad y condición de terminación en el año escolar previo, según sexo (%)¹

	Hombres	Mujeres	Total
Edad			
7 a 11 años	0.8	0.8	0.8
12 a 14 años	8.3	8.1	8.2
15 a 17 años	21.5	19.4	20.4
Todas las edades (6 a 17 años)	8.4	8.3	8.4
Condición de terminación del año previo			
Aprobó	6.8	7.0	6.9
Reprobó	16.8	21.2	18.6
Dejó de asistir	66.7	62.3	64.5
Total	8.4	8.3	8.4
<i>n</i> (interrupciones)	798	1370	2168

¹ Los porcentajes corresponden a la tasa de interrupción de los estudios a una edad determinada, dado que asistió a la escuela en el año previo.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

LOS QUE REGRESAN A LA ESCUELA

¿Qué sucede después de que un niño o joven deja de asistir a la escuela? Discutimos en la sección anterior que los episodios de interrupción escolar pueden resolverse de formas muy diferentes: es posible que sean el inicio de un estado definitivo, pero también la interrupción puede ser temporal, y en este último caso, el regreso a la escuela puede tomar más o menos tiempo.

Los datos que proporcionan las historias de asistencia escolar sirven para revisar los patrones de retorno a la escuela. La tabla 1.4 presenta una estimación de la probabilidad de retorno a la educación formal luego de cinco años de la interrupción para los jóvenes que dejaron de asistir a la escuela por primera vez antes de los 18 años.⁷ Se constata, en primer lugar, que el retorno es un fenómeno nada

⁷ Decidimos establecer para esta introducción un límite de cinco años debido a que es dentro de este período cuando se produce la mayor parte de los retornos y esto nos permite minimizar el truncamiento de los datos.

despreciable entre aquellos que experimentan una salida temprana del sistema. Las probabilidades estimadas nos indican que alrededor de una de cada cinco personas ($p = 0.22$) regresa a la escuela antes de transcurridos cinco años. Esta cifra es similar para hombres y mujeres (0.24 y 0.21, respectivamente) y tampoco varía significativamente con la edad (0.23 para quienes interrumpieron antes de los 15 años y 0.22 para quienes lo hicieron entre los 15 y 17 años).

Tabla 1.4 Probabilidad estimada de retornar a la escuela hasta 5 años después de haber interrumpido los estudios, según edad de interrupción de los estudios y sexo

	Edad de interrupción		
	Menos de 15 años	15 a 17 años	Total
Hombres	0.29	0.20	0.24
Mujeres	0.17	0.23	0.21
Total	0.23	0.22	0.22

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Esto último resulta sorprendente pues podría pensarse que las salidas a edades más tardías tendrían un carácter más definitivo, ya sea por asociarse con la finalización de algún ciclo escolar (secundaria o preparatoria) o porque al interrumpir los estudios los jóvenes en esas edades se integran a otras actividades que pueden obstaculizar su retorno a la escuela. En este sentido, el hecho de que entre los 15 y 17 años se acumulen las probabilidades de no aprobación (tabla 1.2), interrupción (tabla 1.3) y reingreso (tabla 1.4) nos habla de que esta etapa es un periodo crítico y de alta volatilidad en las trayectorias educativas de los jóvenes de la Ciudad de México.

Por otra parte, cuando la interrupción es antes de los 15 años la probabilidad de retornar es menor para las mujeres (0.17) que para los varones (0.29). Este dato nos muestra una desventaja para ellas que no había aparecido en los resultados educativos hasta ahora revisados.

OTRAS FUENTES DE DESIGUALDAD: DIFERENCIACIÓN HORIZONTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Hasta este punto hemos descrito algunos rasgos de las trayectorias educativas que enfatizan la dimensión vertical de la estratificación educativa, es decir, aquella que se relaciona con el nivel de escolaridad alcanzado, las probabilidades de no aprobación, interrupción de los estudios y retorno a la escuela. Existe otro eje de estratificación en las trayectorias educativas que es de tipo horizontal, y que expresa las desigualdades no en términos del nivel de escolaridad alcanzado, las oportunidades de progresión escolar, o las probabilidades de asistir a la escuela, sino del tipo de institución o escuela al que asisten los niños y jóvenes con niveles de escolaridad similares.

Algunos rasgos de la estratificación horizontal se encuentran institucionalizados y se expresan mediante distinciones formales, por ejemplo la división entre los sectores público y privado, así como las diferencias entre modalidades educativas en cada nivel (indígena, comunitaria, y/o multigrado en el nivel primaria; telesecundaria, general y técnica en secundaria; bachillerato y profesional técnico en la educación media superior; licenciatura y técnico superior en el nivel superior), entre turnos matutino y vespertino en las escuelas públicas de nivel básico, y entre instituciones públicas de distinto prestigio en la educación media superior y superior.

Existen, sin embargo, otros rasgos de la estratificación horizontal que no se manifiestan en distinciones formales, sino en procesos de selección social que reflejan y reproducen desigualdades entre quienes asisten a tipos de escuelas que son similares “en el papel”. Así, por ejemplo, en las primarias y secundarias públicas existe una estratificación entre escuelas de mayor y menor “calidad”,⁸ factor que las familias toman en cuenta a la hora de inscribir a sus hijos. Otro ejemplo es la ya conocida heterogeneidad en la calidad (y el costo) de la enseñanza en las instituciones de educación superior privadas. Pero también dentro de las públicas existe una diferenciación social según el tipo de carrera al que se asiste, propiciada por el mayor o menor grado de dificultad de ingreso y los procesos de selección social que se producen al regular el acceso a las mismas.

Es importante, por tanto, poner atención no solo a la desigualdad vertical, sino también a la horizontal, y en el caso de esta última, considerar tanto sus expresiones formales como informales. Esto implica investigar en qué medida la desigualdad horizontal deriva de mecanismos de selección del alumnado basados en el prestigio de la escuela, sea que esta selección se produzca por vía de instituciones “meritocráticas” (examen de ingreso, antecedentes de los alumnos), por vía del mercado (cuotas de ingreso), o por medio de criterios vinculados a la clase, *habitus*, y/o capital social de los alumnos (deseabilidad social de los alumnos, recomendaciones).

En el capítulo 3 se analizarán con más detalle algunos rasgos de la estratificación vertical y horizontal. Por ahora se presentan algunas tendencias generales que ilustran la heterogeneidad institucional en cada nivel educativo. Para ello, se presenta en la tabla 1.5 la distribución de jóvenes según el tipo de escuela a la que asistieron en cada nivel.

En el nivel primaria seis de cada diez jóvenes (61.8%) fueron a una escuela pública general matutina, 22.1% a una vespertina y 8.3% a escuelas públicas de modalidades diferentes (indígenas, multigrado). Solo 7.8% de los jóvenes declararon haber asistido a primarias privadas. Esto confirma que, al menos en las cohortes de quienes que respondieron la encuesta, la educación primaria pública

⁸ Prácticamente es innecesario mencionar aquí que el concepto de calidad educativa es, incluso en la academia, polisémico. Existen, múltiples aspectos que pueden ser considerados parte de la calidad educativa: niveles de aprendizaje, infraestructura, oferta curricular y actividades extracurriculares, clima educativo, seguridad, “deseabilidad social” de la escuela, entre otros. Las pruebas de aprendizaje que se realizan periódicamente en México dan cuenta de la heterogeneidad existente, mayor incluso en el sector público que en el privado, aunque solo en algunas dimensiones específicas de la calidad educativa (aprendizajes en algunas áreas de conocimiento).

sigue atendiendo a la mayor parte de la demanda, pero con un nivel de diferenciación horizontal (especialmente entre escuelas matutinas y vespertinas) que merece ser investigado con mayor detalle.

Tabla 1.5 Distribución de los jóvenes según el tipo de escuela al que asistieron, por nivel educativo (%)¹

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Total	n
Primaria ^a	61.8	22.1	8.3	7.8	—	—	100.0	2889
Secundaria ^b	37.3	16.2	18.8	7.6	13.5	6.7	100.0	2737
Educación media superior ^c	16.2	6.0	29.6	29.7	14.9	3.6	100.0	1952
Educación superior ^d	32.8	38.0	29.2	—	—	—	100.0	711

¹ El tipo de escuela corresponde a la última escuela a la que se asistió en ese nivel.

^a Tipo de escuela primaria: 1. Pública matutina; 2. Pública vespertina; 3. Pública otro tipo (indígena, multigrupo, etcétera); 4. Privada.

^b Tipos de escuela secundaria: 1. Pública general matutina; 2. Pública general vespertina; 3. Pública técnica matutina; 4. Pública técnica vespertina; 5. Pública otro tipo (telesecundaria, para trabajadores, nocturna, Conafe). 6. Privada.

^c Tipos de escuela de EMS: 1. Preparatoria o CCH UNAM; 2. Bachillerato afiliado a otra IES pública; 3. Bachillerato general público no afiliado a IES; 4. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales públicos no afiliados a IES; 5. Bachillerato privado general. 6. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales privados.

^d Tipos de educación superior: 1. UNAM; 2. Otra IES pública; 3. Otra IES privada.

n = número de casos.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

En la educación secundaria 53.5% de los jóvenes asistieron a escuelas públicas generales y 26.4% a secundarias técnicas. En ambas modalidades se reproduce la diferenciación entre turnos, con poco menos de un tercio de los estudiantes en escuelas vespertinas. Las otras modalidades de secundarias públicas agrupan a 13.5% de los estudiantes, cifra que se incrementa con respecto a la escuela primaria y que refleja la incorporación de otras modalidades no presentes en aquel nivel, como son la telesecundaria y las escuelas técnicas. La proporción de jóvenes que asistieron a secundarias privadas es similar a la observada en la primaria (7.6%).

En la educación media superior (EMS) la oferta educativa se amplía sustancialmente, pues un mayor número de instituciones ofrecen el bachillerato, al tiempo que persisten las distinciones por modalidad (entre los bachilleratos generales y los de formación vocacional o técnica), así como la diferenciación entre escuelas públicas y privadas. Es difícil revisar con detalle a partir de la ETEL 2010 la inserción de los jóvenes en cada una de las muchas ofertas institucionales, pues si bien la encuesta registra adecuadamente el tipo de bachillerato al que asistieron los jóvenes, el tamaño de muestra no es lo suficientemente amplio para realizar una clasificación muy detallada. Por ello utilizamos una clasificación relativamente simple, que divide a los bachilleratos en seis tipos, según la institución que los ofrece (UNAM, otras IES públicas, público no afiliado a una IES, y privado) y la modalidad (técnico frente a general).

Los bachilleratos de la UNAM (preparatorias; Colegio de Ciencias y Humanidades) atendieron a 16.2% de los jóvenes. Un 6.0% asistió a bachilleratos afiliados a otras IES (principalmente las vocacionales del Politécnico y bachilleratos vinculados a la Universidad Autónoma del Estado de México). En suma, las IES públicas atendieron la demanda de bachillerato de poco más de 20% de jóvenes residentes en la ciudad.

Por otra parte, en la EMS la participación del sector privado crece considerablemente con respecto a los niveles básicos. Si se consideran en conjunto el bachillerato general y las opciones técnicas, 18.5% de los jóvenes asistieron a escuelas privadas, es decir una cobertura que supera a la de la UNAM y no está lejos de las IES públicas en su conjunto. La mayoría de los jóvenes que cursaron la EMS en instituciones privadas optó por el bachillerato general (14.9%).

Entre estos dos universos se encuentran las opciones públicas de bachillerato no vinculadas a las instituciones de educación superior, que con 59.3% de los casos son, por mucho, las que más contribuyen a la cobertura de la EMS en la ciudad. Las principales instituciones que ofrecen este tipo de bachillerato son el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), los bachilleratos técnicos de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la SEP, y las preparatorias que dependen directamente de la Secretaría de Educación del Estado de México. Cuando se agrupa a los jóvenes que asistieron a estas instituciones de acuerdo con la modalidad de bachillerato (general o técnico/tecnológico), la distribución es prácticamente equitativa, con 29.6% en bachilleratos generales y 29.7% en técnicos.

Al pasar de la EMS a la educación superior, en la encuesta se reduce considerablemente el tamaño de la muestra, de 1952 a 711 casos.⁹ Esto nuevamente nos impide realizar un análisis tan detallado como sería deseable de la distribución de los jóvenes según el tipo de IES. No obstante, podemos realizar un corte amplio en tres tipos de instituciones: la UNAM, que absorbe 32.8% de la cobertura, otras instituciones públicas de educación superior (UAM, IPN, etcétera), que cubren al 38.0%, y una enorme y diversa cantidad de IES privadas que en su conjunto atendieron a 29.2% de los jóvenes.

En resumen, es evidente que la cobertura escolar tiene un alto grado de diferenciación institucional en todos los niveles educativos, aunque las fuentes de esta diferenciación varían según el nivel. En la primaria las diferencias se construyen a partir del tipo de financiamiento y el turno. En la secundaria se suman las distinciones por modalidad. A partir de la educación media superior la diferenciación se hace más compleja, pues intervienen otros actores institucionales que ofrecen servicios educativos en el sector público, entre ellos las grandes IES públicas como la UNAM y el IPN.

Una pregunta fundamental es en qué medida esta heterogeneidad institucional refleja desigualdades socioeconómicas en el acceso que tienen los niños y jóvenes a los distintos tipos de escuelas. Para responder conviene averiguar,

⁹ Esto no es propiamente un problema de la encuesta, sino el resultado de que pocos jóvenes logran pasar del bachillerato a los estudios superiores, tema al que volveremos con mayor detalle en capítulos posteriores.

en primer lugar, si quienes asisten a los distintos tipos en determinado nivel son similares entre sí o, por el contrario, se estratifican según sus antecedentes socioeconómicos, familiares y educativos. Otro aspecto relevante es en qué medida la asistencia a una u otra opción condiciona las oportunidades de logro educativo posterior, incluyendo a qué tipo de escuela transitan quienes pasan a niveles más avanzados. Estas cuestiones se ven en el capítulo 3, donde se analizan en detalle las trayectorias escolares de los jóvenes, no solo en términos de sus oportunidades de progresión escolar, sino también del tipo de institución al que asisten en cada nivel.

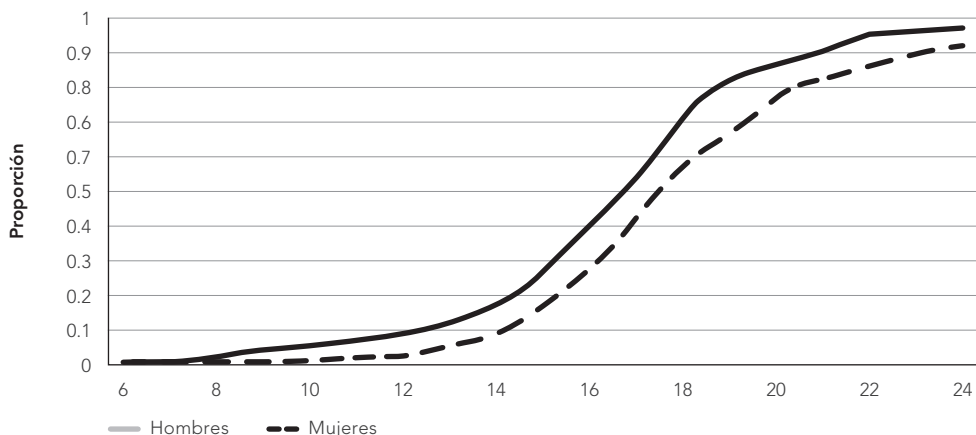
BIENVENIDOS A LA REALIDAD: EL PRIMER EMPLEO

Las trayectorias y transiciones educativas de los jóvenes frecuentemente se imbrican con sus experiencias laborales. Cuando la cobertura de la educación primaria y secundaria alcanza niveles casi universales —como ocurre en la Ciudad de México—, las trayectorias educativas se prolongan a edades más tardías, por lo que la asistencia escolar comienza a sobreponerse con el inicio de la trayectoria laboral. Por otra parte, existe una asociación entre la escolaridad y las oportunidades laborales que en años recientes ha estado bajo escrutinio, debido a la masificación de las credenciales educativas y el deterioro generalizado en las condiciones de ingreso al mercado de trabajo de los jóvenes (De Ibarrola, 2009; Mora y de Oliveira, 2012). Esto ha llevado a cuestionar el papel de la educación como recurso para la movilidad ocupacional. En este sentido, es importante también dirigir la mirada hacia las primeras experiencias ocupacionales de este grupo poblacional, de modo que podamos analizar cómo se da la relación entre la educación y el ingreso al mercado de trabajo.

Un primer aspecto que conviene destacar es la temporalidad del ingreso al trabajo. En la gráfica 1.1 se presenta una estimación de la proporción acumulada de jóvenes que ya habían tenido experiencia laboral a las distintas edades.¹⁰ Si bien las mujeres tienen un calendario de inicio un poco más tardío que los varones, la mayoría (92% a los 25 años) termina por ingresar a trabajar, lo que significa que la experiencia laboral es casi universal entre las jóvenes de la Ciudad de México. Esto marca una diferencia con respecto a otros ámbitos geográficos y cohortes más antiguas, en las que una proporción más alta de mujeres jamás tuvieron un trabajo (más allá de las actividades domésticas de reproducción familiar). No obstante lo anterior, persisten otras discrepancias de género en la participación laboral, como aquellas asociadas al tipo de ocupación y también el hecho de que las mujeres son más proclives a interrumpir su participación laboral a edades tempranas.

¹⁰ Para estimar estas series se utilizó como universo la muestra total de jóvenes, es decir, el grupo de edades entre 18 y 29 años.

Gráfica 1.1 Proporción acumulada de jóvenes con experiencia laboral, según edad y sexo



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Otro rasgo importante es la concentración en las edades en que los jóvenes inician sus trayectorias laborales. Es raro que entren a trabajar antes de los 12 años, aunque existe entre los varones una proporción reducida que declara haberlo hecho. La transición al primer trabajo se hace más frecuente después de los 12 años, nuevamente con un calendario más temprano para los hombres. A los 15 años de edad 20% de los varones habían tenido una experiencia laboral, frente a 12% de las mujeres. Sin embargo, es a partir de los 15 años que se acelera la entrada al trabajo. Ya al cumplir 19 años, 75% de los varones y 60% de las mujeres habían tenido algún trabajo.

Llama la atención que estas edades coinciden con las de la finalización de la escuela secundaria y la asistencia a la educación media superior, niveles educativos en los que justamente se acentúa la interrupción de los estudios. Surge aquí una conjetura obvia: la salida de la escuela se asocia con el inicio de la vida laboral. Esta correlación, sin embargo, no implica una especificación causal evidente. ¿Es la salida de la escuela un detonante del inicio de la entrada al trabajo? ¿Acaso la relación va en la dirección opuesta? ¿O es que se trata de “eventos entrelazados”, que forman parte de una misma transición (el pasaje a la vida adulta) y que por tanto se influyen mutuamente, o dependen de una estrategia de orden superior que involucra ambas decisiones?

Esta complejidad queda en evidencia cuando agrupamos a los jóvenes de acuerdo a la secuencia y temporalidad con la que experimentaron ambos eventos (tabla 1.6).¹¹ Para ello tomamos las edades de la primera interrupción de los estudios y del primer empleo y calculamos la diferencia entre ambas. Dado que la edad de estos eventos se ha registrado únicamente en años (sin información de meses), existen tres formas de ordenamiento posible: a) la interrupción de

¹¹ Para minimizar el truncamiento de la información excluimos de este cálculo a los jóvenes de 18 y 19 años.

los estudios ocurre a una edad previa a la entrada al trabajo; b) la interrupción de los estudios ocurre a la misma edad de entrada al trabajo; y c) la interrupción de los estudios ocurre a una edad posterior a la entrada al trabajo. A partir de esto, las secuencias se han organizado en ocho categorías (tabla 1.6), que incluyen no solo a quienes habían experimentado ambos eventos, sino también a quienes solo habían experimentado uno de ellos o ninguno.

Tabla 1.6 Secuencia y temporalidad de los eventos "primera salida de la escuela" y "primer trabajo", según sexo (%). Jóvenes entre 20 y 29 años de edad

Secuencia	Hombres	Mujeres	Total
1. Salió de la escuela - no había ingresado a trabajar	4.1	8.1	6.4
2. Salió de la escuela - ingresó a trabajar (2 o más años de diferencia)	24.3	27.3	26.0
3. Salió de la escuela - ingresó a trabajar (1 año de diferencia)	12.7	12.1	12.4
4. Ocurrencia de ambos eventos en la misma edad	16.1	15.1	15.5
5. Entró a trabajar - Salió de la escuela (1 año de diferencia)	8.7	8.3	8.5
6. Entró a trabajar - Salió de la escuela (2 o más años de diferencia)	25.2	20.5	22.6
7. Entró a trabajar - No había salido de la escuela	7.3	5.9	6.5
8. No había salido de la escuela ni ingresado a trabajar	1.5	2.7	2.2
Total	100.0	100.0	100.0

(n = 2172)

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Llama la atención que no existen secuencias predominantes, esto es, una secuencia temporal típica entre la primera salida de la escuela y la entrada al trabajo. Si se consideran en conjunto todas las variantes que implican la salida de la escuela antes de ingresar al trabajo (secuencias 1 a 3), el porcentaje de casos (44.8%) es ligeramente superior al de las secuencias 5 a 7, donde la entrada al trabajo antecede a la salida de la escuela (37.5%). Por otra parte, uno de cada cinco jóvenes salió de la escuela a la misma edad en la que empezó a trabajar, y apenas 2.2% no había experimentado ninguno de los dos eventos. Por último, existe una ligera tendencia a que la salida de la escuela se presente como primer evento entre las mujeres, lo que puede ser explicado por su calendario más tardío y menos intenso de ingreso al trabajo.

Estos resultados confirman que la transición escuela-trabajo no guarda una secuencia temporal normativa en ningún sentido. No es apropiado caracterizar esta transición como una en la que los jóvenes dejan de estudiar para después iniciar su vida laboral; tampoco sería correcto afirmar que la experiencia típica implica una combinación entre estudios y trabajo. Más bien, nos encontramos ante un panorama en el que existen múltiples formas de procesar esta transición.

Es probable que detrás de esta heterogeneidad se escondan no solo distintas experiencias educativas y laborales, sino también distintos significados asociados a esas experiencias. Si bien para algunos jóvenes entrar a trabajar mientras aún se estudia es un imperativo económico, para otros puede ser ante todo una posibilidad de

desarrollar experiencias profesionales y establecer redes sociales en anticipación de una inserción profesional futura. La encuesta no permite profundizar en estos significados cambiantes, pero sí advierte contra la idea de caracterizar de manera simple esta transición en una sociedad tan heterogénea y desigual como la mexicana.

PRIMERA OCUPACIÓN Y MOVILIDAD OCUPACIONAL

Más allá de la edad en que se comienza a trabajar, es importante analizar los tipos de trabajos a los cuales acceden los jóvenes residentes en la ciudad, así como en qué medida su inserción ocupacional temprana se asocia con sus antecedentes socioeconómicos familiares y sus logros educativos. La tabla 1.7 presenta la distribución de los 5696 trabajos reportados por los jóvenes en sus historias ocupacionales, según una clasificación que divide las ocupaciones en diez “clases”, de acuerdo con el tipo de relación laboral predominante, las habilidades requeridas, y el tamaño del establecimiento.¹²

La primera ocupación de los varones se concentra en trabajos de “segunda jerarquía” y de “baja calidad”, que en conjunto agrupan más de 80% de los casos. Al interior de estos dos grandes grupos destacan los asalariados manuales no calificados en empresas establecidas (23.6%), los trabajadores manuales no calificados en micro empresas (11.8%), los dependientes de pequeños comercios (11.8%) y los asalariados manuales calificados en empresas establecidas (10.9%). Solo 17.7% ingresa en ocupaciones no manuales, y de ellos solo una pequeña proporción lo hace en la llamada clase de servicios, integrada por profesionales y empresarios medianos y grandes (4.7%).

La inclinación hacia trabajos de segunda jerarquía y de baja calidad refleja las dificultades que enfrentan los varones que inician su trayectoria laboral para lograr una buena inserción en el mercado de trabajo. Es esperable que en la medida en que se adquiere experiencia laboral (y terminan los estudios quienes no han dejado la escuela) mejoren los trabajos, por lo que debería observarse una tendencia general hacia la movilidad ascendente en ocupaciones posteriores. La distribución de los trabajos siguientes refleja efectivamente esa tendencia: la proporción de ocupaciones no manuales pasa de 17.7 a 25.9%, con un incremento significativo en la clase de servicios. En las ocupaciones de segunda jerarquía aumentan los trabajadores manuales en empresas establecidas (de 10.9 a 15.6%), y el porcentaje en ocupaciones de baja calidad se reduce de 37.0 a 22.1%.

Las mujeres tienen una distribución diferente a la de los varones, debido a que la segregación ocupacional por género las lleva a concentrarse en ciertos trabajos (como las ocupaciones no manuales de rutina) y a no ingresar a otros (por ejemplo las ocupaciones manuales calificadas) (Solís y Cortés, 2009). Es por ello que desde el primer trabajo presentan una distribución más inclinada hacia la macro-clase no manual, pero si se observa con cuidado puede notarse que

¹² Como se verá en el capítulo 4, esta clasificación, y su agrupamiento en tres “macro-clases” (no manual, segunda jerarquía y baja calidad), permite aproximarnos a la jerarquía y calidad de las ocupaciones en dimensiones como el ingreso, la precariedad laboral y las oportunidades de movilidad social ascendente.

Tabla 1.7 Clase ocupacional del primer trabajo y los trabajos siguientes (%).
Jóvenes entre 18 y 29 años de edad, según sexo

	Hombres		Mujeres	
	Primer trabajo	Trabajos siguientes	Primer trabajo	Trabajos siguientes
No manuales	17.7	25.9	26.5	33.6
Clase de servicios	4.7	9.4	4.5	10.1
No manual de rutina	13.0	16.5	21.9	23.5
Segunda jerarquía	45.3	52.0	39.1	37.9
Trabajadores por cuenta propia y microempresarios (5 o menos empleados)	3.6	4.1	2.6	3.1
Asalariados manuales calificados en empresas establecidas (6 o más trabajadores)	10.9	15.6	6.6	5.9
Dependientes en comercios establecidos (6 o más trabajadores)	7.2	8.2	11.1	12.0
Asalariados manuales no calificados en empresas establecidas (6 o más trabajadores)	23.6	24.1	18.8	16.8
Baja calidad	37.0	22.1	34.4	28.6
Asalariados manuales calificados en micro empresas (5 o menos trabajadores)	7.6	7.4	1.3	2.2
Trabajadores manuales no calificados en micro empresas (5 o menos trabajadores)*	14.8	8.7	15.6	14.8
Dependientes en micro comercios (5 o menos trabajadores)	11.8	5.5	17.2	11.6
Trabajadores agrícolas	2.9	0.5	0.3	0.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

su inserción es más frecuente solo en ocupaciones no manuales de rutina (21.9% frente a 13.0% de los varones). Por otra parte, un poco menos de 40% ingresa en ocupaciones de segunda jerarquía y poco más de un tercio (34.4%) lo hace en posiciones de baja calidad. Al interior de estas macro-clases sobresalen las ocupaciones en comercio y manuales de baja calificación: 18.8% inició como trabajadora no manual de baja calificación en empresas establecidas y 15.6% lo hizo en establecimientos pequeños (ocupaciones que incluyen a las asalariadas en servicios personales como limpieza, preparación de alimentos, servicios domésticos, etcétera); otro 17.2% entró a trabajar como dependiente en pequeños comercios.

También se observa entre las mujeres una tendencia a la movilidad ocupacional ascendente en trabajos posteriores. No obstante, las mejoras en la parte baja de la jerarquía ocupacional son de menor magnitud que las observadas entre los varones. La proporción en ocupaciones de baja calidad se reduce apenas en 5.9 puntos porcentuales (de 34.4 a 28.6%), frente a casi 15 puntos en los varones. La distribución en las ocupaciones de segunda jerarquía varía muy poco (de 39.1

a 37.9%), por lo que el cambio se concentra en las ocupaciones no manuales y, en especial, en la clase de servicios que pasa de 4.5 a 10.1%.

A pesar de la tendencia a la movilidad ocupacional ascendente, es evidente que una proporción importante de jóvenes se desenvuelve en posiciones de baja calidad, con la consiguiente merma en los ingresos, la protección laboral, y las oportunidades de movilidad social que implica el estancamiento en estas ocupaciones. Lo que no resulta tan claro a partir de estos datos preliminares, es cuáles son los factores que propician la estratificación en las trayectorias ocupacionales tempranas. ¿En qué medida los resultados ocupacionales se asocian a los orígenes socioeconómicos? ¿Es acaso el logro educativo una variable explicativa fundamental? ¿Hasta qué punto los jóvenes que logran altos niveles de escolaridad escapan al riesgo de obtener trabajos de baja calidad, o gozan de oportunidades plenas de acceder a las ocupaciones no manuales? ¿En qué medida la aparente equidad educativa que han logrado las mujeres se manifiesta o no en sus logros ocupacionales? Estas preguntas serán respondidas en los capítulos 4 y 5.

Capítulo 2

Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida

Emilio Blanco

INTRODUCCIÓN

A pesar de tratarse de un evento crítico en la vida de muchos jóvenes, la interrupción escolar¹ en México no es un fenómeno estudiado en profundidad. La relativa escasez de relevamientos cuantitativos sobre trayectorias escolares, y la consiguiente necesidad de recurrir a estadísticas oficiales que solo pueden aproximarse tímidamente al fenómeno, han propiciado que no se cuente con los datos para dimensionarlo adecuadamente, ni para conocer la estructura de factores que lo condicionan. A esto se agrega una conceptualización no del todo precisa, donde se suele utilizar términos como “deserción” o “abandono” para eventos de diferente tipo, que ocurren en distintos momentos del curso de vida, y que probablemente posean diversos significados para quienes los experimentan.

Al revisar la investigación para América Latina se encuentra que el fenómeno de la interrupción tiene una fuerte presencia en las preocupaciones sobre

¹ En este capítulo se utiliza el término “interrupción” para referir, de manera genérica, a cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar. De esta manera, un evento de interrupción puede dar lugar a distintos estados y trayectorias posibles. Desde el punto de vista del momento en el que ocurre, una interrupción puede producirse entre dos grados educativos (interrupción “inter-grado”: el individuo aprueba un grado y no se inscribe en el siguiente), o dentro de un mismo grado (interrupción “intra-grado”: el individuo se inscribe y no finaliza). Asimismo puede producirse entre dos niveles educativos (“inter-nivel”), o dentro de un mismo nivel educativo (“intra-nivel”). Dentro de esta última distinción, las interrupciones inter-nivel tienen implicaciones distintas si el nivel siguiente es obligatorio (como la secundaria) o no (como era el caso de la media superior en el año de levantamiento de la encuesta).

Las distinciones anteriores pueden realizarse en el momento mismo en que se observa la interrupción. Sin embargo, hay otras distinciones para las cuales es necesario dejar pasar un tiempo no determinado. Desde el punto de vista de la duración, es fundamental distinguir entre interrupciones temporales (el individuo no asiste durante un tiempo, y luego reingresa al sistema) e interrupciones definitivas (también conocidas como “deserción”). En ocasiones, para evitar la reiteración excesiva del término interrupción, se utiliza la expresión “salida de la escuela”; de igual manera se alterna con “abandono” para referir a las interrupciones temporales y/o definitivas.

Este trabajo aborda, en principio, cualquier evento de interrupción en la trayectoria escolar, con la condición de que sea el primero que se produce en la vida del individuo. Esto, como una forma de captar la mayor amplitud posible de fenómenos. No obstante, a lo largo del capítulo se introducen las distinciones necesarias según el evento de interés.

trayectorias educativas y juventud. Su incidencia, particularmente en la educación básica y media superior (Román, 2009; Alcázar, 2009; Aristimuño, 2009; Binstock y Cerrutti, 2005; Boado y Fernández, 2010), aunque crecientemente también en el nivel superior (Castaño, Gallón y Gómez, 2006; Andriola, 2009); este tema ha sido abordado desde distintos ángulos, en algunos casos con considerable nivel de sofisticación metodológica (Cardoso y Verner, 2011; Cardozo, 2009; Fernández, 2009 y 2010; Sapelli y Torche, 2004; Elías y Molinas, 2005; Giuliadori *et al.*, 2004).

Esta atención se justifica en la medida en que la interrupción configura un problema con consecuencias importantes en múltiples planos de la vida individual y de la realidad social. En el primer caso, la interrupción, temporal o definitiva de la trayectoria escolar, desplaza al niño o al joven del rol normativo, y por lo tanto implica un mayor riesgo de ejercer otros roles propios de la vida adulta. También supone, particularmente cuando implica una salida temprana del sistema, una fuerte reducción en la probabilidad de alcanzar posiciones ocupacionales que garanticen niveles mínimos de bienestar. Por otra parte, desde una perspectiva macro, una incidencia elevada de la interrupción podría tener consecuencias negativas tanto sobre la formación de capital humano como sobre los procesos de integración social.

En el contexto nacional, caracterizado por la cuasi-universalización del acceso a la educación primaria y el incremento sostenido en la cobertura de secundaria y media superior, la preocupación por las oportunidades educativas se ha desplazado del acceso, a las trayectorias y a la calidad de los resultados. En este sentido, México continúa siendo un país de claroscuros, con ritmos inerciales de mejora y persistencia de elevados niveles de rezago educativo.² Se ha calculado que en el tramo de 12 a 14 años de edad 20% de alumnos muestra algún grado de rezago, a los que se agrega 7.3% que no están matriculados (INEE, 2014). En otras palabras, para el tramo en edad de cursar la educación secundaria, solo tres de cada cuatro jóvenes sostendrían una trayectoria “regular”. Si se vuelve la mirada al fenómeno conocido como “deserción”, las estimaciones para el ciclo 2011-2012 cifran este fenómeno en 5.5% para secundaria, y 15%³ para el nivel medio superior (INEE, 2014).⁴

² Al inicio del ciclo escolar 2009-2010 la cobertura neta era de 100% en la educación primaria, 82.4% en la secundaria y 52.9% en el nivel medio superior (INEE, 2014). En el nivel superior la cobertura neta se estima ligeramente por encima de 25% (aunque existe un encendido debate en la actualidad respecto de la validez de las cifras oficiales). En los últimos 10 años el crecimiento anual de la cobertura en secundaria y media superior se ubica alrededor de lo que representa un incremento sostenido pero modesto de las oportunidades educativas en ambos niveles.

³ Estas cifras pueden variar ligeramente según los datos utilizados para realizar las estimaciones. En el documento “La educación Media Superior en México” (INEE, 2011) se reporta un 14.9% de deserción. Debe recordarse que se trata de las estimaciones más recientes para un único ciclo. Cuando se estima el abandono para una generación, las cifras son de 6.2% para primaria y 17.5% para secundaria (INEE, 2014).

⁴ Las estadísticas oficiales, en particular para la educación media superior, deben ser tomadas con precaución. Por ejemplo, en este nivel se reporta un índice de absorción de egresados de secundaria mayor a 100%. Estas cifras parecen excesivamente elevadas para un contexto en el que la escolaridad obligatoria finalizaba con el nivel básico. Resultaría extraño que al menos una parte de la población de jóvenes que concluyen la educación básica no decidan finalizar sus estudios e inscribirse al nivel siguiente. En el capítulo 3, elaborado por Patricio Solís, puede verse que en la Ciudad de México la absorción del nivel medio superior para la muestra podría cifrarse en 83%; no para un año en particular, sino para el grupo de edad analizado, que estuvo en situación de transitar al nivel medio superior en un período de alrededor de 12 años. Obviamente, cabría esperar cifras inferiores para el resto del país.

La combinación de rezago y desafiliación muestra efectos acumulados alarmantes a medida que se consideran niveles educativos más elevados. En primaria se calculó que solo 74.5% de los niños ingresados en el ciclo 2001-2002 egresaron de manera oportuna seis años después, y 92.8% si se conceden dos años más para esperar a los rezagados. Al considerar los 9 años normativos del nivel básico, de esta cohorte solo 58% terminaría oportunamente, porcentaje que se eleva a 73% cuando se considera un período de 11 años (INEE, 2014).

Es posible afirmar, entonces, que si bien las oportunidades de acceso educativo se han expandido modesta pero sostenidamente, persisten problemas que afectan la equidad de oportunidades de finalización en los niveles educativos básico y medio superior, problemas que junto (y asociados) con los ampliamente documentados problemas en la calidad de los aprendizajes (Fernández, 2007; Blanco, 2011; INEE, 2010a), contribuyen a reproducir la estratificación social.

En México existen interesantes investigaciones sobre asistencia, rezago y logro educativo (Mier y Terán y Rabell, 2003; Giorguli *et al.*, 2010; Mier y Terán y Pederzini, 2011); estudios específicos con perspectiva demográfica sobre efectos en la asistencia escolar de factores como las remesas (Parker y Skoufias, 2001), la fecundidad o la migración (Hanson y Woodruff, 2003; McKenzie y Rapoport, 2006), así como trabajos que analizan las condiciones que llevan a distintos patrones de transición entre educación y empleo (Giorguli, 2004; Mier y Terán y Rabell, 2005; Coubès y Zenteno, 2005; Castro y Gandini, 2008; Saraví, 2009; Meza, 2012). Sin embargo, son menos frecuentes los trabajos que se centran específicamente en el fenómeno de la interrupción.

En un trabajo pionero para México, Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) ya definían los problemas de deserción y abandono como determinados por múltiples mecanismos, de los cuales los más problemáticos de dilucidar son aquellos relacionados con las instituciones escolares y los procesos de enseñanza. Es notable el complejo entramado de factores ambientales, estructurales, nutricionales, motivacionales y organizacionales que esta investigación pone en juego para ofrecer un panorama dinámico sobre la reproducción de las desigualdades sociales a través del rezago y la salida del sistema.

A inicios de la presente década, Giorguli (2002) reportó hallazgos relevantes sobre la asociación entre la probabilidad de abandonar la escuela y distintos tipos de estructura familiar. Los últimos trabajos disponibles sobre abandono abarcan un espectro amplio de enfoques: desde estudios de caso centrados en un único plantel (Vidales, 2009) hasta la construcción de indicadores a partir de la reconstrucción de cohortes con base en estadísticas educativas (Robles *et al.*, 2009) o la estimación del abandono con base en estadísticas nacionales oficiales (Tapia, 2009). Se han analizado también las diferencias en las tasas de abandono entre distintas modalidades de escuelas secundarias (Tapia *et al.*, 2010). Otro trabajo destacable es el realizado por Solís (2012a) sobre la transición escuela-trabajo, y que incluye un apartado sobre la salida de la escuela y muestra fuertes efectos del origen social, la condición migratoria, laboral, y marital. Los hallazgos coinciden con lo relevado por Pérez Baleón (2012), quien corrobora el peso de las desigualdades sociales y su persistencia a lo largo del tiempo,

así como, para los hombres, el peso del empleo sobre la probabilidad de salida de la escuela.

La mayor parte de estos trabajos no se concentra en la interrupción de los estudios sino en la condición de asistencia a la escuela y el nivel de logro educativo en un momento dado. Por lo general no se considera al evento de interrupción en tanto ocurre en un momento específico, que permanece abierto (es decir, puede marcar un estado temporal o definitivo), y que está condicionado por un conjunto de factores más o menos distantes en el tiempo que marcan el curso de vida.⁵ El problema fundamental que debe reconocerse aquí es que el logro educativo y la condición de asistencia, observados en un punto en el tiempo, están fuertemente ligados al tipo de trayectoria escolar, su regularidad, y en particular a las decisiones tomadas en un momento anterior al de interrumpir los estudios formales. Esto obliga a enfocar más de cerca las condiciones que hacen que los jóvenes y/o sus familias tomen la decisión de quedarse o salir de la escuela.

Cabe agregar que en la mayor parte de las investigaciones mencionadas el uso de términos como deserción y abandono parece suponer un estado en el cual el sujeto se ha desvinculado completamente del sistema educativo, esto es, ha interrumpido su curso por la educación formal de forma persistente o indefinida. En la mayoría de estos trabajos no se discute la posibilidad de que un individuo experimente múltiples eventos de interrupción, o de que —visto del otro lado— regrese en algún momento al sistema. En este sentido, son interesantes las distinciones conceptuales que hacen Fernández *et al.* (2010: 16-17, 24), cuando separan “desafiliación” (estado prolongado fuera del sistema) de ausentismo (ausencia aun cuando el individuo se inscribe en un grado), la no inscripción o abandono (evento reversible), y la no asistencia (captada en un momento en el tiempo). La observación empírica de estas distinciones es posible cuando se utilizan datos longitudinales.

A partir de las consideraciones anteriores, será útil aprovechar las ventajas que ofrece una encuesta como la ETEL para abordar el fenómeno de la interrupción escolar. Al adoptar una perspectiva longitudinal es posible realizar estimaciones más precisas que las que ofrecen las estadísticas oficiales o los estudios transversales, tanto de la incidencia como del calendario de las interrupciones. Al mismo tiempo, es posible vincular este fenómeno con factores familiares, individuales, institucionales y del curso de vida de los sujetos, como forma de profundizar en los mecanismos a través de los cuales se reproduce la desigualdad social en torno a este fenómeno.

El resto de este capítulo está dividido en tres secciones. En la primera se revisan las principales teorías e hipótesis sobre los factores asociados a la interrupción escolar. En la segunda sección se presenta un conjunto de resultados descriptivos a partir de la ETEL y se ofrece una caracterización general de la interrupción escolar, distinguiéndola de otros eventos como el abandono temporal y/o definitivo. Se realiza además una estimación general de la incidencia y el calendario de la interrupción a lo largo de la vida de los jóvenes, así como de los momentos educativos en los que se produce, y se muestra cómo haber nacido en hogares con

⁵ Esto se debe, básicamente, a la relativa ausencia de datos longitudinales.

diferentes dotaciones de recursos económicos y educativos modifica considerablemente la incidencia y el calendario del fenómeno. También se avanza sobre la consideración de un fenómeno poco estudiado en México: el regreso posterior a las interrupciones y su complemento, el abandono definitivo. En la tercera sección se analiza la asociación entre la interrupción y un conjunto de factores institucionales y del curso de vida de los sujetos, mediante modelos logísticos de tiempo discreto, a fin de avanzar en el conocimiento sobre cómo estos aspectos podrían estar incidiendo en las decisiones de escolarización de los sujetos. En la cuarta y última sección se presentan las conclusiones.

TEORÍAS E HIPÓTESIS SOBRE LA INTERRUPCIÓN ESCOLAR Y SUS CONDICIONANTES

Teóricamente, son diversas las conceptualizaciones y las explicaciones que se han ofrecido desde las ciencias sociales. Los enfoques varían según enfatizan el nivel macro, meso o micro de análisis, así como el grado de agencia que otorgan a los sujetos (Fernández, 2009; Gambetta, 1987). No se resumirán aquí las distintas posturas, pero conviene exponer brevemente la perspectiva general que alienta la construcción de hipótesis y el enfoque metodológico de este capítulo.

Para fines de este trabajo, se considera que la salida de la escuela es producto de una decisión, sea del individuo (si tiene autonomía) o un allegado (familiar o tutor, en el caso de las edades más jóvenes), que si bien no es estrictamente racional, sí es “racionalizable”, en tanto el sujeto puede ofrecer explicaciones significativas en términos de motivos, que vinculan sus decisiones con ciertas preferencias, expectativas, y restricciones.

Un ejemplo notable de integración entre modelos formales de decisión racional y parámetros no racionalizables lo ofrecen Breen y Goldthorpe (1997), quienes suponen que la decisión de salir de la escuela es el resultado de un cálculo en el que el individuo busca minimizar la probabilidad de descenso social (relativa a su clase de origen). Específicamente, para estos autores la decisión de continuar o no al siguiente nivel educativo se tomaría en función de la probabilidad que este daría al individuo de obtener un empleo al menos en la misma categoría que su clase de origen, así como en función de la probabilidad subjetiva de finalizar dicho nivel educativo con éxito.

Este enfoque permite integrar, de manera parsimoniosa, lo que Boudon (1973) denominó efectos primarios y secundarios (elementos culturales y subjetivos, condensados en expectativas, y procesos racionales de decisión con arreglo a fines), vinculados a la posición de los agentes en la estructura social. Lo último constituye también una de sus virtudes principales: retener los efectos “duros” del origen social sin necesidad de oscurecer los mecanismos a través de los cuales opera —como podría atribuirse, por ejemplo, a las teorías de la reproducción al estilo de Bourdieu y Passeron (1981). Otro mérito de este modelo es que ha dado lugar a una amplia investigación empírica mediante la cual se ha puesto a prueba y refinado (Breen y Yaish, 2006; Stocké, 2007; Van de Werfhorst y Hofstede, 2007).

Ahora bien, este esquema presenta al menos tres grandes restricciones; la primera es que la decisión se enfoca en transiciones específicas, concretamente en el pasaje de un nivel educativo al siguiente. En este sentido, no se trata de un enfoque completamente adecuado para entender la interrupción escolar, ya que esta puede ocurrir no solo entre niveles sino también dentro de cada nivel.

La segunda restricción, vinculada con la anterior, es que el enfoque no toma en cuenta que las decisiones educativas son el resultado de un proceso que se desarrolla en el tiempo. En este sentido, múltiples elementos del curso de vida de los individuos, no necesariamente determinados por el origen social, pueden tener lugar durante la trayectoria escolar y afectar significativamente la propensión a dejar la escuela.

Adoptar una perspectiva de curso de vida abre la posibilidad de entender la decisión de interrumpir la escolarización como una acumulación de riesgos. Propuestas como la de Tinto (1975; 1988), Finn (1989) o Audas y Willms (2001), buscan explicar la salida de la escuela como el resultado del vínculo (social y/o académico) del alumno con la escuela. Precedida y condicionada por múltiples procesos y eventos encadenados (el cambio en las expectativas derivado de la secuencia de resultados educativos, y las decisiones en otros órdenes de la vida como el ingreso al mercado de trabajo), la interrupción escolar pasa a ser el último punto de un proceso extendido, que comienza a gestarse, incluso, desde el inicio de la trayectoria escolar (Alexander *et al.*, 1997). Incorporar la perspectiva del curso de vida supone también que no toda deserción puede ser concebida de la misma manera, ni determinada por los mismos procesos. Los condicionantes de la interrupción probablemente sean distintos, y tendrán distinto peso, según el nivel educativo y la edad de los alumnos.

Finalmente, una tercera restricción del enfoque adoptado es que no considera que las decisiones educativas también dependen de las características de los sistemas educativos por los que transitan los individuos. Es preciso, en consecuencia, adoptar un esquema analítico que compense este “déficit institucional”. En lugar de analizar las decisiones educativas como si el sistema educativo fuera un simple medio, se estima necesario abrir esa caja negra. El abandono no sería únicamente el resultado de la operación de características individuales, sino el producto de la interacción entre estas características y un sistema educativo que puede ser más o menos “expulsor”.⁶

Ahora bien, dentro de cada una de estas dimensiones (individuos, familias, curso de vida, sistemas educativos) se ha propuesto un número muy amplio de factores asociados a la interrupción (para una revisión exhaustiva véase Rumberger, 2001; Audas y Willms, 2001). No es el objetivo de este capítulo probar todas estas

⁶ El sistema educativo, su estructura y sus características, así como los atributos de las escuelas a las que asisten los individuos, pueden incentivar o desalentar la interrupción de la trayectoria escolar. Las formas de transición entre niveles, el currículum, la flexibilidad en la estructuración de las carreras académicas, la supervisión de los procesos escolares, la formación docente, han sido referidos como factores relevantes (Román, 2009). En lo que concierne a las escuelas se pueden mencionar rasgos como la composición social, la gestión, las prácticas escolares (Rumberger, 2001), el clima educativo, los recursos disponibles, el sector institucional así como medidas específicas dirigidas a los alumnos “en riesgo”.

relaciones, sino únicamente un conjunto seleccionado de ellas, conocer su poder explicativo conjunto y su relación con la desigualdad social. A continuación se hará un breve repaso de las teorías que se han propuesto para los factores cuya incidencia se estudia en este trabajo.

Características del hogar

Las características del hogar de residencia del joven, en particular las de tipo socioeconómico, se han asociado en la investigación nacional (Mier y Terán y Pederzini, 2011; Solís, 2012a; Pérez Baleón, 2012) de manera muy clara a la asistencia escolar y a la probabilidad de interrumpir los estudios. A nivel teórico, las explicaciones disponibles para este fenómeno van desde las posturas “racionalistas”, que suponen sujetos que evalúan costos y beneficios relativos de continuar estudiando o salir del sistema (Boudon, 1973; Breen y Goldthorpe, 1997), hasta las llamadas “teorías de la reproducción” (Bourdieu, 1981, 2003; Bernstein, 1971, 1990) que trascienden el enfoque centrado en los individuos y consideran las relaciones entre disposiciones intersubjetivas hacia la educación y la cultura (*habitus* o códigos), vinculadas a posiciones sociales, y las operaciones de jerarquización y legitimación diferencial que las instituciones educativas hacen de las mismas, ubicando a los sujetos en posiciones privilegiadas o subordinadas y condicionando, de esta forma, su “éxito” en el sistema.

Otras dos características importantes, el tamaño y la estructura del hogar, merecen también consideración. La bibliografía disponible tiende a señalar que un mayor número de hijos se relaciona con una menor probabilidad de asistencia a la escuela (Steelman *et al.*, 2002; Meier Jaeger, 2006), y la explicación general que se ofrece es que en hogares grandes disminuye la cantidad de recursos propios a la educación (materiales e inmateriales) que recibe cada hijo de parte de sus padres (Downey, 2001). No obstante, también se ha argumentado que la asociación detectada podría deberse al hecho de que aquellas familias que deciden apostar por la educación de sus hijos también deciden, de antemano, reducir su número (Guo y VanWey, 1999).

El análisis que se realiza en este capítulo no permite terciar en esta discusión. Sin embargo, se considera interesante preguntarse si el tamaño del hogar mantiene una asociación significativa con la probabilidad de interrumpir la educación, y si varía por nivel educativo. Podría pensarse que la expansión de la oferta educativa con carácter gratuito en la Ciudad de México, así como las políticas de apoyo a la asistencia escolar, podrían hacer desaparecer el impacto de esta variable (bajo la hipótesis de dilución de recursos). Sin embargo, si se considera el proceso de disminución de la fecundidad experimentado en la Ciudad de México en las últimas décadas, es posible suponer (bajo la hipótesis de decisiones de fecundidad vinculadas a apuestas educativas futuras) que en esta zona las familias numerosas efectivamente se caracterizarán por una valoración de la educación relativamente menor.

Por otra parte, la estructura del hogar también se ha mostrado como una característica relevante sobre la asistencia educativa. Las investigaciones muestran que los hijos de hogares monoparentales, tienden a presentar resultados

educativos menores (Rushton y McLanahan, 2002; Rumberger y Lim, 2008), aunque quizá no de gran magnitud (Chapple, 2009). Esto puede explicarse por el hecho de que estos hogares disponen de menores recursos (materiales e inmateriales) para apoyar los procesos educativos (un padre está ausente, el otro tiene que dedicar más tiempo al trabajo); o a que los hijos, con mayor frecuencia los varones, deben asumir tempranamente el rol de trabajadores para cubrir el lugar del padre (Giorguli, 2002). Sin embargo, también se ha argumentado que los hogares monoparentales podrían beneficiar a las mujeres, dado que suponen menos exigencias en términos de trabajo doméstico (Giorguli, 2002; Mier y Terán, 2011).

Instituciones sociales y educativas

Como se adelantó en el apartado anterior, otra de las grandes dimensiones analíticas que deben considerarse para explicar la interrupción escolar son las instituciones que regulan, moldean, o interfieren en las trayectorias educativas.

En primer lugar se encuentran las características de las escuelas por las que transitan los niños y jóvenes. Distintas investigaciones en los países desarrollados han estudiado, por ejemplo, los efectos de la composición social, los recursos o el tamaño de la escuela, en la interrupción (McNeal, 1997b; Rumberger y Thomas, 2000). En este capítulo, y dado que las características retrospectivas de la ETEL dificultaban un relevamiento adecuado de estos factores, el análisis se limitará a tres aspectos: el sector de la escuela (público versus privado), el turno (matutino frente a vespertino) y, para el caso del nivel medio superior, la modalidad (bachillerato general contra tecnológico ante carrera técnica).

Existen investigaciones que muestran que las escuelas del sector privado tendrían menores tasas de interrupción, incluso después de controlar por el origen social de los estudiantes (Coleman y Hoffer, 1987). No obstante, no es claro que esto sea un efecto propio del sector privado, o de ciertas características de algunas escuelas, más frecuentes en dicho sector —por ejemplo, los rasgos distintivos de las escuelas católicas expuestos por Bryk y Lee (1993); ver también Bryk y Thum (1989), Sander y Krautman (1995)—, o incluso un efecto de selección diferencial de las escuelas públicas y privadas.

Para el caso de México no se cuenta con antecedentes específicos sobre la relación entre el sector privado y abandono. Existen reportes que muestran, como es de esperarse, que la asociación entre el origen social y la asistencia al sector privado se ha fortalecido a lo largo del tiempo en todos los niveles educativos, lo cual es un indicador de estratificación creciente (Solís, 2013); también se conoce que los resultados educativos brutos del sector privado son superiores a los del sector público; no obstante, cuando se controlan los efectos del origen social de los alumnos, estos efectos se reducen significativamente e incluso desaparecen (Fernández, 2007; Blanco, 2011).

Por su parte, los antecedentes sobre la relación entre el turno (matutino/vespertino) y el desempeño educativo, aunque también son relativamente escasos (Pontón *et al.*, 2007; Lizasoain *et al.*, 2010; Vera *et al.*, 2011; Cárdenas, 2011), son consistentes al señalar una relación negativa entre el turno al que

se asiste y los resultados escolares. En el capítulo 3 de este libro, Patricio Solís muestra que la asistencia al turno vespertino en secundaria reduce significativamente la probabilidad de transitar al nivel medio superior, en comparación con la asistencia al turno matutino. Asimismo, y en concordancia con estudios previos (Lizasoain *et al.*, 2010), corrobora que los estudiantes que asisten a este tipo de escuelas provienen, en general, de hogares de menor nivel socioeconómico. Esto probablemente explique, en forma parcial, los menores niveles de rendimiento, pero queda abierta la pregunta por la posibilidad de que existan efectos propiamente escolares, derivados de la organización y los recursos de las escuelas de turno vespertino.

En la misma línea, esta investigación incluye una preocupación significativa por los efectos que la modalidad escolar tiene sobre las trayectorias educativas, y sobre la interrupción en particular. La investigación reciente (Solís en el capítulo 3 de este libro; Solís, 2013) muestra que no solo la división entre los sectores público y privado, sino también entre modalidades dentro del sector público, están socialmente estratificadas. Más aún, se ha constatado que asistir a una u otra modalidad tiene efectos independientes al del origen social sobre la probabilidad de transitar de un nivel educativo a otro. Vale la pena preguntarse, entonces, si esta asociación se observa cuando se considera el conjunto de interrupciones.

En segundo lugar deben considerarse otros eventos previos de la trayectoria de los estudiantes que pueden incidir en su propensión a salir de la escuela. La interrupción escolar puede verse, en este sentido, como el resultado de un proceso de progresiva desafiliación de la institución escolar, caracterizado por el incremento en las inasistencias, bajo rendimiento, o una débil integración social. Lamentablemente la ETEL, por su carácter retrospectivo, no permite un relevamiento sistemático de estas experiencias. El único indicador disponible que puede aproximarse a este tipo de trayectorias vulnerables es la reprobación de al menos algún grado escolar.

Al respecto, son numerosos los estudios que muestran una relación significativa entre reprobación e interrupción (ver la revisión de Jimerson *et al.*, 2002, que concluye que la reprobación no es una medida que beneficie académicamente a los alumnos). Sin embargo, el debate permanece abierto respecto de los mecanismos que producen esta relación. Se han propuesto teorías que enfatizan las consecuencias de la reprobación en la autoestima, el vínculo entre el alumno y los valores escolares, o el capital social de los alumnos (Stearns, 2007); también se ha postulado que la extraedad derivada de la reprobación podría ser el factor que explicara esta asociación (Roderick, 1994). No obstante, es posible contrargumentar que la reprobación y la interrupción no están relacionadas, sino que ambas son consecuencias de características previas de los estudiantes.

No puede dejarse de lado el papel de las políticas sociales específicamente orientadas a promover la asistencia escolar, o a desalentar la interrupción. Sin duda, en el caso de México el programa Oportunidades destaca como una de las iniciativas más importantes y de largo alcance en este sentido, por ser un programa de transferencias condicionadas, entre otras cosas, a la asistencia escolar

de los menores de los hogares que reciben dicho apoyo.⁷ Las evaluaciones que se han hecho de los impactos educativos de este programa suelen mostrar que tendría una incidencia positiva en la asistencia y la continuidad dentro de la escuela (Behrman *et al.*, 2005a, 2005b, 2005c; Parker *et al.*, 2005). Tal como se explica más adelante en el capítulo 5 de Fernández y Alonso, una proporción significativa de los jóvenes de la Ciudad de México representados por la muestra de la ETEL fueron susceptibles de haber residido en hogares que recibieran estos apoyos, especialmente mientras cursaban la secundaria. Por lo mismo, es necesario indagar en los posibles efectos de este programa. De manera similar, es importante evaluar la probable relación entre otros apoyos recibidos (por ejemplo becas específicamente educativas, y en particular las becas conocidas como “Prepa Sí” del Gobierno del Distrito Federal).

El papel del empleo

La relación entre condición laboral y asistencia escolar también ha sido extensamente estudiada, particularmente en los países desarrollados. Si bien las representaciones de sentido común sugieren que el hecho de estar empleado conspira invariablemente contra la permanencia en la escuela, la mayor parte de los resultados muestra una situación más compleja. Estar trabajando no necesariamente incrementa la posibilidad de abandonar la educación; esto solo se verifica cuando la intensidad del empleo —generalmente observada a partir de las horas trabajadas a la semana— supera cierto umbral (Warren, 2006). Esto ha propiciado al menos dos explicaciones: una de “suma cero”, y otra de “orientación primaria” (Warren, 2002). La primera sugiere que el tiempo dedicado al empleo compite con el dedicado a la actividad escolar; sin embargo no toma en cuenta que los jóvenes pueden reducir otro tipo de actividades sin quitar dedicación a la escuela, por ejemplo el tiempo de televisión (Schoenhals, 1998). La segunda postula que no es el trabajo en sí mismo el que se asocia a la interrupción escolar, sino que ambos son el resultado de la orientación, más o menos favorable a la actividad escolar, de los sujetos, y que depende de características socioeconómicas y educativas previas (Warren *et al.*, 2000; Lee, 2007). Esta teoría, en última instancia, también postula una relación de suma cero, no de tiempo sino de orientaciones.

Por su parte, algunos estudios han revelado que el empleo en actividades de baja intensidad (D’Amico, 1984), o dedicado a ahorrar dinero para la escuela (Marsh, 1991), estaría asociado a una mayor permanencia en el sistema educativo. Esto ha dado lugar a otra teoría, que en español podría denominarse de “desarrollo del carácter”, o de convergencia de orientaciones. Bajo esta perspectiva, las exigencias de ciertos tipos de empleo pueden estar alineadas con las orientaciones subjetivas favorecidas por la escuela (responsabilidad, puntualidad, diligencia), e incluso reforzarlas. En parte vinculado a estas teorías, se ha investigado también la incidencia de diferentes tipos de empleo en la probabilidad

⁷ Podría objetarse que este tipo de programas sea el más adecuado para incidir en la asistencia escolar y no, por ejemplo, programas específicamente orientados a este fenómeno y que vinculen directamente a las instituciones escolares. Sin embargo, esto no es materia de este capítulo.

de salir de la escuela (McNeal, 1997a), y se ha reportado la de diferencias significativas, dependiendo del grado de estructuración del empleo y las habilidades requeridas. También se ha reportado que estos efectos varían de acuerdo con la edad (Entwisle *et al.*, 2005).

En México la relación entre empleo y salida de la escuela no ha sido estudiada para estimar los efectos de uno en otra, sino que se ha observado desde una perspectiva de curso de vida, enfatizando el orden en el que ocurren ambos eventos (Coubès y Zenteno, 2005; Castro y Gandini, 2008; Meza, 2012). No obstante, también se han realizado análisis para estimar el vínculo entre empleo y salida de la escuela (Mier y Terán y Rabell, 2005; Pérez Baleón, 2012; Solís, 2012a), y se han detectado asociaciones negativas significativas. En este trabajo se propone avanzar sobre esta línea y probar la hipótesis de que la intensidad del trabajo (medida en horas de trabajo a la semana), y no la mera condición laboral, es la que incrementa la probabilidad de salir de la escuela.

El análisis de la incidencia de estos factores sobre la interrupción se presenta más adelante en este capítulo. Antes es necesario ofrecer algunos datos descriptivos que surgen de la ETEL y que ayudan a dimensionar, además de la incidencia y calendario del fenómeno, la desigualdad social de su distribución.

LA INTERRUPCIÓN ESCOLAR: CARACTERIZACIÓN, INCIDENCIA Y CALENDARIO

Haber dejado la escuela durante al menos un año es un fenómeno muy extendido entre los jóvenes de 18 a 29 años en la Ciudad de México. Alrededor de 88% de los encuestados estuvieron fuera en algún momento entre los 18 años y la edad en que se realizó el levantamiento. Este dato, por sí solo, es poco revelador ya que —tal como se indica al inicio de este capítulo— agrupa múltiples escenarios: interrupciones intra e inter-grado, interrupciones intra e inter-nivel, e interrupciones de distinta duración. También encubre diferencias en las edades a las que ha ocurrido el evento, debido a que considera cualquier interrupción, independientemente del momento en que se ha producido, y por lo tanto compara situaciones individuales muy diferentes; incluye, además, tanto a los jóvenes que no se inscribieron antes de terminar el nivel básico de educación como aquellos que dejaron de asistir luego de haber finalizado una carrera universitaria. Considerar esta diversidad de situaciones es una de las precauciones más obvias que deben tenerse cuando se quiere explicar por qué los jóvenes dejan de ir a la escuela.

Como se muestra en esta sección, la mayor parte de quienes interrumpen sus estudios en la Ciudad de México lo hacen antes de terminar el nivel medio superior, situación que puede considerarse crítica en tanto pone en riesgo una escolarización mínima de 12 años. Sin embargo, también se observa que no todos los que interrumpen sus estudios lo hacen de manera definitiva. Más de una cuarta parte de quienes dejaron la escuela regresaron en algún momento posterior. Esto indica que, para una parte importante de los jóvenes, la salida de la escuela

no es un evento que marque la transición a un estado definitivo de des-escolarización asociado a la adopción excluyente de roles como el de trabajador o padre.⁸

Este hallazgo, no obstante, no debe utilizarse para enfatizar excesivamente el carácter no lineal o “abierto” de la transición a dejar de ser estudiante. Visto desde el otro lado, para más de 70% de quienes interrumpieron un grado o no se inscribieron al año siguiente, dicha salida constituyó su egreso definitivo del sistema.

La distinción entre el carácter transitorio o definitivo de la primera interrupción no es trivial. A nivel teórico es importante porque, como se mencionó, implica entender a la desafiliación como un proceso más que como un evento, esto es, como una transición que se prolonga en el tiempo y que puede estar vinculada a cambios en las prioridades, expectativas, y roles a los que se adscriben los jóvenes. En el plano metodológico, la distinción supone tener claro que, cuando se analiza la primera interrupción no necesariamente se está observando la salida definitiva de la escuela.

En este sentido, aproximadamente 16% de los jóvenes que interrumpieron lo hicieron más de una vez. En este trabajo se limita el análisis a la primera interrupción por dos razones: primero, dado que para casi tres cuartas partes de los jóvenes la primera interrupción es también la definitiva, las diferencias en los modelos estimados son mínimas.⁹ Considerar la primera interrupción permite además, como se dijo al inicio, incorporar a todos los casos que han experimentado un corte significativo en su trayectoria, y en este sentido, supone identificar el primer evento claro en la transición hacia la desafiliación educativa.

Cabe hacer otra distinción en lo tocante a la salida de la escuela. La ETEL registró dos tipos de eventos: no inscripciones (o interrupción inter-grado: el sujeto no asiste a la escuela durante un año) y abandono de un curso (o interrupción intra-grado: el sujeto comienza un grado pero no lo termina). Si bien es posible argumentar que bajo ambos eventos subyacen lógicas distintas, en este trabajo se consideran de manera indistinta, dado que el objetivo principal es realizar un análisis sobre la edad y las condiciones en las que ocurre el primer evento significativo de desafiliación.

La proporción de entrevistados que no finalizó un grado al que se habían inscrito alcanza 22% (una cuarta parte del total de quienes interrumpieron), y estaría indicando una situación extrema en términos de desafiliación. Se trata de situaciones en las que los sujetos decidieron comenzar el año escolar, vincularse a una institución educativa, pero no lograron siquiera terminar de cursar dicho grado. Circunstancias objetivas o subjetivas, exógenas o propias del sistema educativo,

⁸ El hecho de que no todas las interrupciones equivalgan al abandono definitivo revela que ciertas trayectorias fluctúan entre estados de escolarización y des-escolarización. Se abren, en este punto, interrogantes relevantes respecto de las condiciones sociales y la racionalidad que subyacen a estas salidas no definitivas. En trabajos futuros será interesante indagar más a fondo el proceso de retorno a la escuela, en términos de temporalidad, inserciones institucionales y factores asociados. Para los fines de este trabajo no se abundará más en el tema de los retornos, salvo por una breve mención más adelante para dar cuenta de la distribución del fenómeno según orígenes sociales.

⁹ Los modelos de regresión logísticos de tiempo discreto que se presentan más adelante en este capítulo se estimaron tanto para la primera como para la última salida, con resultados muy similares en ambos casos. Se reportan únicamente las estimaciones para la primera salida.

operaron durante ese período para que el alumno desistiera de finalizar el año escolar. Ahora bien, una vez que el abandono de un grado ha tenido lugar, pueden seguir dos escenarios: o bien el alumno se reinscribe al año siguiente, probablemente para volver a cursar el grado que interrumpió, o bien no se inscribe y consolida así el estado de desafiliación. A este respecto, casi dos terceras partes de quienes abandonaron un grado no se inscribieron al año siguiente, lo que fortalece la idea de que ambos fenómenos deben ser tratados de forma única.¹⁰

De manera sintética, entonces, en este trabajo se considera como primera interrupción escolar *al primer evento que suponga una interrupción con consecuencias institucionales en la carrera escolar del joven*; este evento puede ser la primera interrupción intra o inter-grado.

Desigualdad social en la incidencia y calendario de la interrupción

¿Cuál es la incidencia y el calendario de la interrupción educativa? La gráfica 2.1 muestra un patrón conocido de sobrevivencia: la incidencia de la interrupción es muy baja hasta los 12 años, edad a partir de la cual se incrementa sensiblemente y experimenta un salto a los 14 años y continúa de manera muy marcada y regular. Es interesante observar que, en lo que refiere a este evento, no existen grandes diferencias entre sexos, lo que refleja la convergencia en las expectativas sobre la educación deseable para ambos sexos, asociada al cambio macro-social en los roles legitimados para las mujeres.¹¹

Si se consideran, en cambio, los patrones de interrupción por origen socioeconómico, emergen contrastes muy marcados. A partir del índice de origen social (IOS), construido con base en la información sobre educación de los padres y bienes en el hogar del joven a los 15 años,¹² se construyeron los estratos “Muy bajo”, “Bajo”, “Medio” y “Alto”, separando los valores del índice en cuartiles.¹³ Los resultados se presentan en la tabla 2.1.

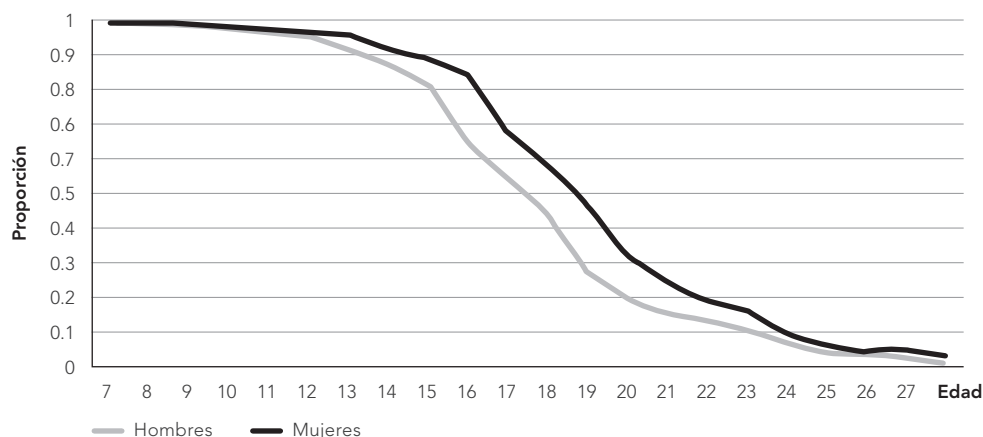
¹⁰ Para la ubicación cronológica de estos eventos se tomó como año de salida aquel en el que interrumpieron el grado en que se habían inscrito.

¹¹ Cabe destacar, no obstante, que el calendario de hombres y mujeres es similar pero mantiene un año de diferencia. La mayor caída en la sobrevivencia para los varones se produce en el período entre los 15 y 16 años, período correspondiente, típicamente, al primer año del nivel medio superior. En las mujeres esta caída se produce entre los 16 y los 17 años, período correspondiente al segundo año de este nivel. Esto podría indicar diferencias en: a) la capacidad de resiliencia de hombres y mujeres respecto del cambio de reglas de juego que supone pasar de un nivel obligatorio y fuertemente estructurado, como la secundaria, a uno no obligatorio y relativamente desestructurado, como la educación media superior; b) la presión por adoptar un rol de trabajador de tiempo completo, mayor para los varones que para las mujeres.

¹² Ver anexo 2 para los detalles de la construcción de este índice, que también se utiliza en los capítulos 3 y 4.

¹³ He decidido presentar el porcentaje de interrupciones ocurridas antes de los 15 y antes de los 18 años de edad debido a que ambas edades marcan momentos normativamente importantes en la vida del joven (los 15 años son la edad normativa en la que el joven debería iniciar la educación media superior, y los 18 años establecen la mayoría de edad con plenos derechos y deberes), pero además constituyen los límites del período más dramático en cuanto al ritmo de interrupciones de la escuela de los jóvenes bajo estudio. Entre los 15 y los 18 años sale el 38% del total de quienes han experimentado el evento.

Gráfica 2.1 Sobrevivencia a la interrupción escolar, por sexo



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Tabla 2.1 Porcentaje de interrupciones, por origen socioeconómico, en edades críticas

	Origen socioeconómico				Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Total					
Salió antes de los 18 años	76.1	55.8	47.9	35.6	53.5
Salió antes de los 15 años	32.8	12.9	10.9	7.9	15.9
Hombres					
Salió antes de los 18 años	77.4	56.1	55.5	39.5	55.1
Salió antes de los 15 años	29.8	15.3	15.6	13.9	17.7
Mujeres					
Salió antes de los 18 años	75.4	55.6	40.8	31.9	52.2
Salió antes de los 15 años	34.4	11.1	6.6	2.0	14.4

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Cuando consideran las interrupciones ocurridas antes de los 15 años de edad, las diferencias entre estratos se disparan. Cerca de 16% del total de los jóvenes experimentaron un evento de este tipo, pero mientras que en el estrato más alto el porcentaje es de 8%, en el más bajo es de 33%, es decir que la probabilidad de salir de la escuela es cuatro veces mayor. Considerar las diferencias entre estratos hace aparecer también diferencias entre ambos sexos: una mujer del estrato más bajo tiene 17 veces más probabilidades de salir antes de los 15 años que una del estrato más alto, mientras que entre los hombres esta relación es de poco más del doble. Esto se debe, fundamentalmente, al hecho de que una proporción ínfima (2%) de las mujeres del estrato más alto experimenta un evento de interrupción, mientras que entre los hombres del mismo estrato esta proporción es de 14%.

Lo que se observa cuando se considera de manera conjunta la distribución por sexo y estrato de estas salidas es una interacción significativa entre ambas variables. Mientras que en el estrato inferior la probabilidad de haber salido antes de los 15 años es prácticamente igual entre sexos, e incluso ligeramente superior para las mujeres, el ritmo en el que esta probabilidad se reduce cuando se asciende en la escala social es más acelerado para ellas, al punto que en el estrato más privilegiado los mo- mios son siete veces superiores para los hombres. Este resultado probablemente refleje diferencias en la forma en que la relación entre sexo, trabajo, educación, edad y emancipación se procesan para distintos sectores sociales.¹⁴

Si se toman los 18 años de edad como referencia, las diferencias relativas entre sexos y niveles socioeconómicos se reducen debido al incremento generalizado de la incidencia. De esta manera se reduce considerablemente la interacción entre ambas variables. Las diferencias aparecen entre los estratos medios y altos, donde hombres y mujeres mantienen entre 8 y 15 puntos porcentuales de diferencia.

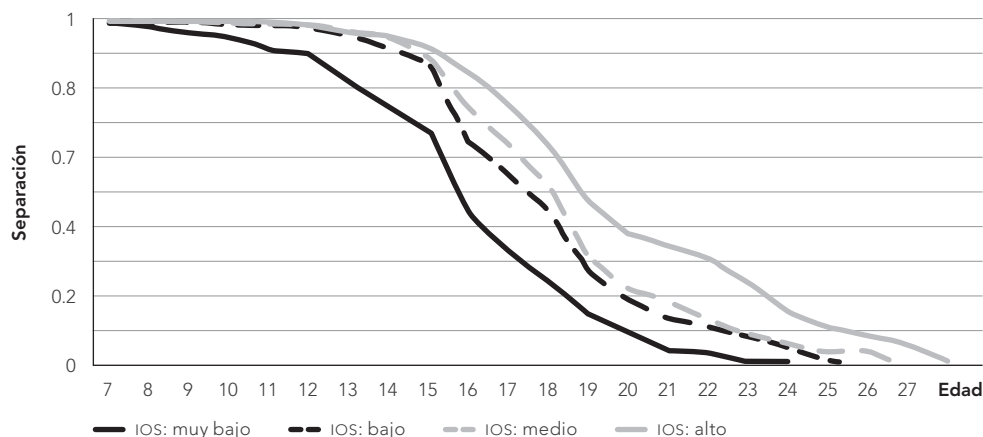
La gráfica 2.1 presenta tres patrones claramente diferenciados de interrupción por origen social. El patrón del estrato más bajo es alarmante: muestra desde edades muy tempranas un desgranamiento progresivo de la generación, incluso durante la primaria, al punto que a los 12 años de edad 10% de los sujetos ya ha experimentado un evento de salida. A partir de ese momento, que marca el paso a la secundaria, la in- cidencia se acelera y, a los 15 años, 35% del grupo inicial ya ha tenido una experiencia de interrupción. En este punto hay una inflexión aún más dramática en la tendencia: alrededor de 20% de los estudiantes de 15 y 16 años ha experimentado una interrup- ción; dos años después es decir, a los 18 años, apenas sobrevive 20% del total.

El patrón de los estratos medios muestra una diferencia importante. Al igual que el estrato más elevado, en este la incidencia antes de los 15 años es muy pe- queña, sin inflexiones significativas. Al llegar a dicha edad solo 10% ha salido de la escuela. Los 15 años representan, lo mismo para los alumnos del estrato bajo, un punto de quiebre que marca el inicio de una tendencia continua de interrup- ciones, a un ritmo más o menos similar. El resultado es que, al llegar a los 18 años, aproximadamente la mitad de los miembros de este grupo ya ha salido de la es- cuela al menos una vez.

Finalmente, el patrón de salida del estrato superior es mucho más tardío que el del estrato bajo y, sobre todo, considerablemente más fluido. Si bien la edad de 15 años marca una aceleración en la incidencia del evento, este se produce a una tasa menor que en los otros estratos. El resultado es que a los 18 años cerca de dos tercios de los miembros del grupo todavía no han experimentado una interrupción.

¹⁴ Es difícil, en este punto, apoyar alguna hipótesis sobre mecanismos específicos para explicar este fenómeno, como por ejemplo la mayor presión social a que se ven sometidos los varones para trabajar independientemente del origen social, o el hecho de que se ubiquen “primero” en el orden de los hijos que se espera trabajen a una cierta edad, o bajo determinadas circunstancias. También puede pensarse que no es la simple edad de entrada al trabajo lo que está asociado con la salida de la escuela, sino el tipo de trabajo al que se ingresa, y que los varones entran a empleos de tiempo completo, o manuales de baja calificación, con mayor frecuencia. Es posible también pensar en hipótesis distintas, por ejemplo la existencia de diferentes cronogramas de emancipación respecto del hogar paterno entre hombres y mujeres, y de una diferente relación de estos calendarios con la posición social.

Gráfica 2.2 Sobrevivencia a la interrupción escolar, por origen socioeconómico



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

En síntesis, los 15 años de edad son un punto de quiebre para una gran proporción de jóvenes, incluso para aquellos con mayores privilegios. Ya en este punto las diferencias son muy marcadas (la brecha entre cuartiles extremos es de 25 puntos porcentuales y la relación de interrupciones es de uno a cuatro). De ahí hasta los 18 años se acelera de forma constante la incidencia, fenómeno asociado con el fin de la escolaridad obligatoria, con las características de un sistema de educación medio superior expulsor de alumnos, así como con pautas culturales que vinculan edades cronológicas a roles en alguna medida incompatibles con el de alumno regular. El ritmo es, sin embargo, muy diferente para cada estrato; al llegar a los 18 años la brecha entre el porcentaje de quienes han experimentado una salida entre los estratos extremos se ha ampliado a 40 puntos, y la proporción es más del doble en el estrato bajo con respecto al alto.

La interrupción escolar y las trayectorias educativas

En este punto se vuelve fundamental analizar las salidas de la escuela en términos de los niveles aprobados inmediatamente antes por quienes interrumpen, ya que implica distinguir entre eventos que se producen al finalizar un nivel —y que por lo tanto podrían marcar un fin “planeado”¹⁵ de la asistencia escolar— de otros que se producen “a la mitad del camino”, y que podrían estar indicando el fracaso de una intención inicial de continuar estudiando hasta finalizar dicho nivel. En otros términos, es esperable que quienes toman la decisión de inscribirse al siguiente nivel educativo no lo hagan con el objetivo de cursar uno o dos grados sino de culminarlo, ya que es la acreditación de niveles, no de grados, lo que introduciría diferencias significativas en el tipo de empleo al que podría aspirarse. Interrupciones antes de finalizar niveles podrían estar indicando errores

¹⁵ Esto no significa que se trate de salidas más “aceptables” que aquellas menos planificadas. Simplemente podría mostrar expectativas y decisiones más estructuradas por los programas académicos de cada nivel.

de cálculo, mientras que salidas luego de finalizar un cierto nivel podrían indicar —aunque no necesariamente— decisiones pensadas de antemano.

La tabla 2.2 muestra a qué nivel pertenece el último grado educativo cursado y aprobado por los jóvenes, previo al primer evento de interrupción. Los porcentajes, calculados sobre el total de jóvenes (mayores a 21 años¹⁶) que han experimentado el evento, pueden utilizarse para comparar la distribución de eventos de salida “a medio camino” y “finales” en cada nivel.

Tabla 2.2 Nivel educativo aprobado antes de la primera interrupción, según sexo y origen socioeconómico (%)¹

	Origen socioeconómico				Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Total					
Básica incompleta	33.6	18.7	12.5	9.4	18.4
Básica completa	35.2	32.4	22.2	12.7	25.6
Media superior incompleta	11.4	14.8	17.5	14.9	14.7
Media superior completa	14.6	21.2	30.8	25.2	23.0
Superior incompleta	2.3	5.6	8.7	14.6	7.8
Superior completa	2.8	7.4	8.2	23.1	10.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Hombres					
Básica incompleta	32.9	20.5	20.2	16.9	21.8
Básica completa	36.8	28.3	25.7	14.9	25.4
Media superior incompleta	14.1	13.2	16.5	14.8	14.8
Media superior completa	11.2	26.1	26.9	20.4	21.7
Superior incompleta	4.7	5.9	6.3	9.8	6.9
Superior completa	0.3	5.9	4.4	23.4	9.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Mujeres					
Básica incompleta	34.0	17.6	6.1	2.5	16.0
Básica completa	34.3	35.0	19.2	10.7	25.7
Media superior incompleta	10.0	15.8	18.4	15.1	14.7
Media superior completa	16.5	18.0	34.0	29.7	24.0
Superior incompleta	1.0	5.32	10.8	19.1	8.5
Superior completa	4.3	8.3	11.5	22.9	11.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

¹ Población de 22 años o más.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

¹⁶ Se aplica esta restricción a la muestra debido a que, en tanto considera un tramo de edad mínimo necesario para finalizar el nivel superior, permite controlar, al menos parcialmente, los sesgos que el truncamiento podría introducir en la estimación de las diferencias de niveles de logro previos a la primera interrupción.

El primer hallazgo destacable es la marcada segmentación social. En el estrato más bajo, un tercio de todas las interrupciones se producen antes de completar el nivel básico, proporción que cae significativamente en el siguiente estrato, y continúa descendiendo hasta 9% en el más alto. Aquellas interrupciones que se producen luego de completar la educación básica siguen un comportamiento similar, aunque el descenso en la incidencia relacionado con el origen social es menos marcado: de 35% en el estrato más bajo desciende sistemáticamente y sin saltos importantes hasta alcanzar 13% en el más alto. En síntesis, las situaciones más graves de interrupción representan siete de cada diez eventos en el estrato más bajo, y solo uno de cada cinco en el más alto.

Esta relación se invierte en las interrupciones tardías. Los jóvenes que salieron con media superior incompleta son 11% en el estrato más bajo y 15% en el más alto, mientras que para media superior completa las cifras son de 15 y 25%, respectivamente. Finalmente, solo 3% de las interrupciones para el sector más bajo ocurren con educación superior completa, mientras que en el sector más alto esta cifra se eleva a 23%.

Las diferencias entre sexos, si se consideran con independencia del nivel social de origen, son pequeñas aunque algo más favorables a las mujeres. Sin embargo, al igual que lo observado anteriormente para la edad de interrupción, el cambio en los niveles educativos asociado al origen social es más marcado para las mujeres en lo que toca a las salidas antes de finalizar el nivel básico. La relación entre el estrato más bajo y el más alto para los hombres es de 2 a 1, mientras que entre las mujeres es casi de 14 a 1.

Un segundo hallazgo importante surge al observar los porcentajes de interrupciones según si se produjeron con niveles completos (interrupciones inter-nivel) o incompletos (interrupciones intra-nivel), porque podrían estar indicando distintos tipos de decisiones. A grandes rasgos, y con riesgo de poner en una misma categoría racionalidades y situaciones diferentes, el primer tipo podría indicar salidas que los sujetos han previsto de antemano, mientras que el segundo tipo podría corresponder a decisiones que los sujetos han debido tomar forzados por las circunstancias, y que suponen un revés a una decisión inicial de iniciar y finalizar cierto nivel educativo. Se constata que alrededor de seis de cada diez eventos entran en la primera categoría, y cuatro de cada diez corresponden a la segunda. En síntesis, una proporción muy importante de interrupciones se da sin haber finalizado el nivel en el que se produce.

Si se analizan los datos más de cerca, se observa que 18% de todas las interrupciones se producen en algún momento anterior al término de la educación básica. Esta situación puede considerarse como la más grave, tanto si implica un abandono definitivo como si es únicamente temporal. Luego de aprobado el nivel básico (tercer año de secundaria) se producen 26% de las interrupciones. La incidencia antes de terminar la educación media superior es de 15%, y 23% se concentra en el año posterior a la finalización de dicho nivel. En el nivel superior las interrupciones a mitad de camino alcanzan a 8%, y las que se producen una vez finalizado se acercan a 11%.

En este punto es razonable postular que las salidas no previstas tendrían una mayor incidencia relativa en los jóvenes de sectores bajos, en tanto cuentan con menos recursos para hacer frente a eventos inesperados. No obstante, al sumar

las salidas inter-nivel esta hipótesis solo obtiene un modesto apoyo: el estrato más bajo suma 47% de salidas sin completar un nivel, mientras que entre los jóvenes del sector más alto la cifra es de 39%.¹⁷ Esta diferencia, de hecho, se constata entre el estrato más bajo y los restantes, cuyas diferencias son estadísticamente irrelevantes.

En síntesis, y de manera coincidente con las diferencias sociales observadas en el calendario de la interrupción, se observa una segmentación importante en los momentos de la trayectoria educativa en los que ocurren las interrupciones. No se aprecian diferencias tan importantes en la proporción de interrupciones intra e inter-nivel, lo que podría indicar que la relativa vulnerabilidad de los jóvenes de sectores bajos frente a eventos imprevistos o frente a las presiones eventuales para salir de la escuela es una condición que los jóvenes y sus familias conocen de antemano e introducen en sus decisiones educativas. No obstante, es de resaltar que la incidencia de salidas inter-nivel es muy significativa en todos los estratos.

Ahora bien, si la primera salida fuera siempre la única, es decir, si equivaliese al abandono de los estudios, estos datos podrían equipararse fácilmente al logro educativo final de los jóvenes. Como ya se mencionó, esto no puede darse por sentado, dado que alrededor de 25% de los que salen de la escuela, en algún momento regresan a continuar sus estudios. Sin embargo, esta segunda oportunidad tampoco se distribuye equitativamente.

La desigualdad de (segundas) oportunidades

La decisión de regresar a la escuela una vez que se ha experimentado una interrupción es un evento frecuente aunque no generalizado. Interrumpir los estudios, especialmente en edades tempranas, es un fenómeno que confirma expectativas previas respecto de las escasas probabilidades de éxito académico de los jóvenes, o bien que puede llegar a des-estructurar expectativas optimistas. Regresar a la escuela significa que los sujetos logran revertir dicho proceso al menos para intentarlo una vez más, posiblemente con la expectativa de terminar el nivel al que se habían inscrito, o quizá incluso con la de empezar (y terminar) un nuevo nivel.

¿Quiénes tienen mayores oportunidades de regresar a la escuela? Si se restringe la edad de la primera interrupción a antes de los 18 años (tabla 2.3) y los retornos a los tres años siguientes, se observan algunos resultados interesantes. Existen diferencias muy marcadas entre estratos socioeconómicos; la probabilidad de retornar en el estrato más alto es tres veces mayor a la del más bajo; solo uno de cada seis jóvenes que salen de este estrato regresan, mientras que en el más alto lo hacen uno de cada dos.

El comportamiento de los retornos por estrato también es diferente entre sexos: si bien en los tres estratos más bajos las probabilidades se mantienen en un nivel más o menos similar, en el más alto las probabilidades de retornar se disparan para los hombres, pero se mantienen incambiables para las mujeres (respecto

¹⁷ La explicación reside en que entre los jóvenes de sectores bajos la salida luego de completar el nivel básico tiene un peso muy importante en el total de interrupciones, mientras que en los jóvenes de sectores altos predominan el nivel medio superior y el superior, completos. Los resultados son prácticamente idénticos si únicamente se consideran las interrupciones correspondientes a los niveles básico y medio superior.

Tabla 2.3 Porcentaje de alumnos que retornaron dentro de los tres años siguientes a la primera interrupción (ocurrída antes de los 18 años de edad), según sexo y origen socioeconómico

Sexo	Estrato socioeconómico				Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Hombres	16.8	19.0	35.0	57.9	29.8
Mujeres	16.4	23.9	40.5	39.4	25.1
Total	16.5	21.9	37.5	50.9	27.2

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

del estrato medio). Para la población masculina, la probabilidad de retornar a la escuela es similar en los dos estratos inferiores y crece de manera significativa en los niveles medio y alto. Para las mujeres, en cambio, la probabilidad de regresar crece hasta el medio y se “estanca” en el superior.

Este fenómeno probablemente esté relacionado con el comportamiento diferencial de la primera interrupción, según se mostró antes en la tabla 2.2. La hipótesis es que, en el estrato más alto, las mujeres que salen antes de los 18 años están, por decirlo así, más “seleccionadas” en términos negativos; es probable que la primera interrupción, para estas jóvenes, no esté tan relacionada con factores económicos, sino con aspectos como la ausencia de vocación académica o un historial de reiterados fracasos escolares. Entre los hombres, en cambio, es probable que los eventos de interrupción estén influidos en mayor medida por situaciones de tipo estratégico, por exploraciones en el mundo del trabajo, o situaciones coyunturales potencialmente reversibles.

Ahora bien, es claro que esta hipótesis sobre la relación entre el carácter “seleccionado” de quienes salen de la escuela y la probabilidad de retornar, si bien puede resultar plausible cuando se comparan hombres y mujeres, no parece razonable cuando se comparan estratos socioeconómicos. Aquí se dibuja claramente una trayectoria donde la desigualdad se profundiza con cada evento: a medida que se consideran estratos sociales más bajos, no solo aumenta fuertemente la probabilidad de interrumpir, sino que disminuye considerablemente la posibilidad de retorno. La población de jóvenes que interrumpe en los estratos más altos está más seleccionada que en los bajos; muy probablemente las razones detrás de estas salidas estén en factores subjetivos, coyunturales, o individuales. No obstante, o quizá precisamente por eso, estos jóvenes tienen probabilidades muy superiores de retornar al sistema educativo. El peso de la estructura social se pone aquí de manifiesto: los jóvenes de los estratos más altos tienen, sin importar las circunstancias de su interrupción, una segunda oportunidad. Para los jóvenes de los estratos más bajos, en cambio, interrumpir equivale casi siempre a abandonar definitivamente el sistema.

La tabla 2.4 refleja de manera ostensible esta situación. La información sobre probabilidades de interrupción y regreso en cada estrato se utilizó para calcular la probabilidad de que la primera salida antes de los 18 años sea prolongada o de carácter definitivo, esto es, la probabilidad de salir y no retornar en un período

de tres años. Para el conjunto de la población esta probabilidad es de 0.39, es decir, un poco más de uno de cada tres jóvenes, sin diferencias sustanciales entre hombres y mujeres. Esta probabilidad cambia de manera prácticamente constante entre estratos socioeconómicos, al punto que es casi cinco veces superior para los jóvenes de nivel más bajo, comparados con los jóvenes de nivel alto. Estos resultados exhiben patrones diferentes de salida y retorno, que marcan diferencias en los calendarios de escolarización pero también en las posibilidades de revertir decisiones iniciales o de cambiar las trayectorias. Si bien es cierto, como muestran algunas investigaciones, que los procesos de desafiliación escolar distan de ser lineales y pueden ser revertidos, para la mayor parte de los jóvenes la decisión de dejar la escuela se da “de una vez y para siempre”, y que la probabilidad de revertir esta decisión es considerablemente menor para aquellos de estratos más bajos.

Tabla 2.4 Probabilidad de experimentar una interrupción prolongada¹ o definitiva² antes de los 18 años, según sexo y origen socioeconómico

Sexo	Estrato socioeconómico				Total
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Hombres	0.644	0.454	0.361	0.166	0.387
Mujeres	0.630	0.423	0.243	0.193	0.391
Total	0.635	0.436	0.299	0.175	0.389

¹ Mayor a tres años de duración.

² Calculada como (probabilidad interrupción * 1 – probabilidad de retorno).

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Hasta aquí he mostrado que existe una asociación muy importante entre el origen social y la probabilidad de interrumpir la escuela a determinada edad. Sin embargo, las condiciones económicas y culturales del hogar del joven son solo parte del conjunto de factores que explican este evento. El tipo de escuela al que asistieron los jóvenes, eventos disruptivos de la trayectoria escolar como la reprobación de un grado, el hecho de haber recibido apoyos institucionales bajo la forma de becas; eventos como la ausencia de uno de los padres y el ingreso al mercado de trabajo; todos estos factores han sido mencionados en la literatura internacional, como elementos que pueden prolongar o reducir el tiempo que un individuo permanece dentro del sistema educativo formal. Un acercamiento más detallado sobre los efectos de estas condiciones, experiencias y eventos requiere de modelos de análisis algo más complejos.

FACTORES ASOCIADOS A LA INTERRUPCIÓN ESCOLAR

Método y variables

A fin de analizar los factores asociados con la probabilidad de interrupción en un momento determinado se recurrió a estimar modelos logísticos de tiempo discreto,

para lo cual la base de datos individual se expandió a una base de años-persona ($n_i = 2908$; $n_t = 36704$). Para cada individuo se registró, en cada año desde el momento en que se inscribió a la primaria (típicamente entre los 5 y los 7 años de edad), su condición de asistencia escolar hasta el momento de la encuesta, independientemente de si continuaba asistiendo a la escuela. También se registró si aprobó, reprobó, o interrumpió cada uno de los grados a los que se inscribió.

La variable dependiente es la primera interrupción de la trayectoria educativa escolarizada de cada individuo. Esta interrupción, como se dijo anteriormente, puede ser tanto temporal como definitiva (para los fines de este análisis es indiferente si el sujeto regresó o no a la escuela), y tanto intra-grado como inter-grado (esto es, puede consistir en la no inscripción posterior a un grado aprobado, o en la no finalización de un grado previamente inscrito).

Los modelos estimados ponen a prueba el efecto de diversas variables, tanto fijas como cambiantes en el tiempo (tabla 2.5). Entre las primeras se encuentran las relacionadas con el origen social del joven (observado a través del IOS), el tamaño del hogar (observado a través del número total de hijos que tuvo la madre del entrevistado), el tipo de primaria a la que asistió (sector: privado/público; turno: matutino/vespertino¹⁸), el tipo de escuela de nivel medio superior a la que asistió (sector: privado /público; modalidad: bachillerato general/bachillerato tecnológico/carrera técnica¹⁹); si recibió algún tipo de beca durante el nivel primario o el nivel medio superior.²⁰ Estas variables dan cuenta tanto de los efectos de la posición en la estructura social, como de los efectos institucionales.

La condición ocupacional del entrevistado²¹ se observó a través de cuatro categorías excluyentes: nunca trabajó; trabajó en algún momento pero no trabajaba el año anterior a la interrupción; trabajaba el año anterior a la interrupción, menos de 35 horas a la semana; y trabajaba el año anterior a la interrupción, más de 35 horas a la semana. De esta forma, y de acuerdo con lo planteado en la sección

¹⁸ Solo se preguntó por la última escuela primaria a la que asistió el entrevistado, por lo que no se contempla la posibilidad de que haya asistido a escuelas en dos modalidades diferentes.

¹⁹ En el caso de que hubiera asistido a más de una escuela de nivel medio superior, se optó por la información de la primera escuela, en el entendido de que la mayor parte de las interrupciones se producen en los primeros años de este nivel.

²⁰ No todas estas variables tienen valores para todos los individuos. Para el caso de quienes no asistieron al nivel medio superior, o quienes interrumpieron antes ingresar a este nivel, estas variables no pueden utilizarse. Esta es una de las razones por las que se recurre a separar los modelos según los momentos de la trayectoria educativa.

²¹ Introducir esta variable en los modelos presenta, si se pretendiera poner a prueba hipótesis de tipo causal, un problema de endogeneidad. Este problema se subsana parcialmente al considerar la condición ocupacional anterior, no obstante lo cual podría argumentarse que el problema es que, aunque estén separadas por un cierto período, ambas decisiones —ingresar al mercado formal y dejar la escuela— se toman de manera conjunta, como parte de una misma estrategia, o dependen de un tercer factor no observado. Efectivamente, introducir la noción de un individuo que toma decisiones supone abandonar, al menos parcialmente, el causalismo estricto (donde no hay decisiones sino “factores” que actúan ciegamente); por lo tanto, la interpretación de las asociaciones debe hacerse con cautela.

A pesar de lo anterior, y dados los antecedentes de investigación referidos en la sección teórica de este capítulo, considero razonable suponer que en este período del curso de vida las decisiones laborales y educativas podrían no estar fuertemente acopladas. Es decir, que el ingreso al mercado de trabajo no necesariamente empuja a los sujetos fuera del sistema contra su voluntad, ni puede pensarse que ambas decisiones son excluyentes en las estrategias de los individuos. Antes bien, la etapa del curso de vida que me interesa analizar (especialmente la juventud) debería ser concebida como un momento de exploración de roles, que abre la posibilidad a períodos relativamente prolongados de coexistencia de educación formal y empleo.

teórica de este capítulo, se analiza la relación entre la intensidad del empleo, observada en horas, y la probabilidad de interrupción.

Tabla 2.5 Variables independientes en los modelos de regresión logísticos de tiempo discreto

Nombre	Definición
Origen social	Índice de origen social (IOS): nivel educativo de ambos padres; categoría ocupacional del jefe de hogar; ^a bienes en el hogar; ^a número de libros en el hogar ^a
Número de hijos	Total de hijos de la madre del entrevistado
Primaria vespertina	Asistió a una primaria vespertina (omitida: primaria matutina)
Primaria pública	Asistió a una primaria pública (omitida: primaria privada)
Beca primaria	Recibió algún tipo de beca en el nivel primaria
Reprobó	Edad a la primera reprobación (por rendimiento) antes de finalizar el nivel básico ^t
EMS pública	Asistió a una EMS pública (omitida: EMS privada)
Bachillerato tecnológico	Asistió a un bachillerato tecnológico (omitida: preparatoria general)
Técnico/profesional	Asistió a una carrera técnico-profesional (omitida: preparatoria general)
Beca EMS	Recibió beca durante el nivel medio superior
Sin un padre	Edad a la primera salida del hogar de uno de los padres por lo menos durante un año ^t
No correside	Edad a la primera no co-residencia con ambos padres por lo menos durante un año ^t
Trabajó alguna vez	Joven estuvo empleado por lo menos una vez en su vida (omitida: nunca trabajó)
Trabajo -35 h	Joven trabajaba menos de 35 horas a la semana el año anterior a la interrupción (omitida: nunca trabajó)
Trabajo +35 h	Joven trabajaba 35 horas o más a la semana el año anterior a la interrupción (omitida: nunca trabajó)

^a Características del hogar de residencia del joven a los 15 años de edad.

^t Variables cambiantes en el tiempo.

Entre las variables cambiantes en el tiempo se consideran: la reprobación escolar (observada a partir de la edad del sujeto a la primera reprobación escolar); la falta en el hogar de uno de los padres (observada a partir de la edad a la salida de uno de los padres), y la no-corresidencia con ambos padres (observada mediante la edad a partir de la cual el joven no co-reside con ninguno de sus padres).²²

²² A través de estas variables se pretende aproximar, de manera dinámica, los cambios en la estructura del hogar antes de la interrupción escolar. El evento más común en el cambio de estructura del hogar es la salida de uno de los padres (generalmente el varón); esto puede deberse tanto a motivos conyugales (separación, divorcio) como a motivos migratorios. En ambos casos, se trata de una condición reversible. Por lo tanto, es más adecuado observarla de esta manera que a través de una variable fija, como sería por ejemplo al preguntar por la estructura del hogar a los 15 años de edad. La desventaja que tiene utilizar esta variable es que no considera otras estructuras posibles, por ejemplo la familia extensa. Por otra parte, la variable de no-corresidencia del entrevistado con ninguno de los dos padres se considera que indica en la mayoría de los casos la salida del joven del hogar paterno.

Al igual que en el caso del empleo, las relaciones entre estas variables y la interrupción deben ser interpretadas cuidadosamente porque en esta etapa del ciclo de vida todos estos eventos pueden darse muy próximos entre sí. La precedencia temporal no necesariamente indica una relación causal; todos ellos podrían depender, conjuntamente, de otros factores no observados (por ejemplo, expectativas culturales individuales y familiares sobre las edades normativas a las que deben procesarse las transiciones en su conjunto).

Separación de modelos por segmentos educativos

En este trabajo la estimación de los modelos para la primera interrupción se realiza por separado para tres segmentos de la trayectoria educativa. El primer segmento va desde el inicio de la educación primaria hasta el fin de la secundaria. El segundo inicia igual que el anterior (con el primer año de primaria) pero sigue a los alumnos hasta la inscripción del primer año de media superior. El tercer segmento va desde el inicio de la educación media superior hasta su finalización.²³

La decisión de estimar modelos separados responde a la necesidad de poner a prueba la existencia de diferencias en los condicionantes de las salidas para distintas etapas del curso de vida, así como de la trayectoria educativa.²⁴ El supuesto es que la significación social y subjetiva de la interrupción varía de acuerdo al momento en que se produce. Cabe en este punto ahondar en la explicación de por qué se estiman dos modelos que inician en primaria y finalizan, respectivamente, antes y después de la transición a la media superior.

El hecho de que la asociación entre edad y salida de la escuela dependa de expectativas sociales respecto de los períodos en los cuales es deseable, conveniente, o legítimo ser alumno del sistema educativo formal, debería derivar en que las representaciones y las decisiones en torno a este evento fueran considerablemente distintas según el momento en el que ocurriese. Ahora bien, las expectativas sociales construidas respecto del rol del alumno no solo dependen de la edad de los agentes, sino también del grado de institucionalización normativa de dichas expectativas. En este sentido, la construcción del sentido de la interrupción escolar podría reflejar el mayor o menor grado de ajuste entre expectativas y normatividad institucional.

En la Ciudad de México, debido a su nivel de desarrollo y a que cuenta con un promedio de años de escolaridad superior a la del resto del país, se esperaría que las expectativas generalizadas sobre cuándo es deseable finalizar o interrumpir los estudios superasen (en promedio) los nueve años de educación básica obligatoria.²⁵ Sin embargo, es probable que el hecho de que sea necesario un examen para ingresar a una escuela pública de nivel medio superior fortalezca el ajuste entre las expectativas y el mínimo obligatorio. El concurso de ingreso a la educación media superior en la Ciudad de México (conocido como COMIPEMS²⁶), en este sentido, constituiría una barrera simbólica que, independientemente de si los jóvenes se consideran con posibilidades de franquear, marca una clara diferencia entre dos formas de estar en la escuela.

²³ Se ensayaron otras alternativas de análisis, no vinculadas a los niveles educativos sino a las edades de interrupción (por ejemplo, antes/después de los 15 años), las cuales, en razón del ajuste relativamente fuerte que existe entre edad y trayectoria educativa (para quienes permanecen en la escuela), no arrojaron diferencias sustantivas con las que se presentan aquí.

²⁴ El ejemplo más evidente de la necesidad de pensar en modelos separados es el caso de la formación de pareja, evento que prácticamente no tiene sentido incluir para las interrupciones anteriores a la finalización del nivel básico (de hecho se excluyó de este modelo), pero que es fundamental para explicar las salidas posteriores.

²⁵ En el momento que se realizó la encuesta aún no estaba aprobada la obligatoriedad de los 12 años de educación.

²⁶ En adelante, por razones de claridad, se utilizará esta sigla, que corresponde a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, encargada de realizar el examen junto con el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.). El nombre del examen es, en realidad, "Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México".

Esta barrera entre el nivel secundaria y medio superior presenta un dilema analítico. Es necesario decidir en cuál de los dos momentos educativos ubicar la crucial transición al nivel medio superior. De manera apresurada podría pensarse que lo más conveniente sería mantener separados los niveles básico y medio superior, con lo que el primer modelo debería ir solo hasta el término del nivel básico, y el segundo debería ir desde este punto hasta la finalización del nivel medio superior. La transición entre niveles quedaría en el segundo modelo, lo cual parece además razonable porque separa lo obligatorio de lo (en el momento de la encuesta) no obligatorio. El problema es que esta división no permite incorporar, en el segundo modelo, el efecto de las variables institucionales del nivel medio superior (sector y modalidad de la escuela; becas), porque una proporción importante de los jóvenes que finalizan secundaria no se inscriben al siguiente nivel.²⁷ En función de lo anterior, se decidió no incluir la transición al nivel medio superior como parte del segundo modelo, sino como parte de la finalización del nivel básico. No obstante, a fin de cubrir todas las posibilidades y de comparar resultados, para el primer momento se presentarán dos modelos alternativos, con y sin la inscripción al nivel medio superior (respectivamente, modelos 1 y 2).

En el primer momento, entonces, el conjunto en riesgo está compuesto por todos los sujetos que se inscribieron a primer año de primaria. Se consideran eventos las (primeras) interrupciones ocurridas antes de que el individuo finalice el nivel básico (modelo 1) o alternativamente, antes que se inscriba al medio superior (nivel 2). Aquellos que finalizaron el nivel básico (modelo 1) o que se inscribieron al medio superior (modelo 2) sin interrumpir su trayectoria, salen del conjunto en riesgo. En el segundo momento (modelo 3) el conjunto en riesgo está compuesto por todos los sujetos que se inscribieron al primer año del nivel medio superior. Se consideran eventos las (primeras) interrupciones ocurridas antes de que el individuo finalice este nivel. Aquellos que lo finalizan sin interrumpir, salen del conjunto en riesgo.

Resultados de los modelos logísticos

La tabla 2.6 presenta los resultados de dos modelos para el nivel básico y uno para el nivel medio superior, de forma separada para hombres y mujeres.²⁸

²⁷ Una situación similar se presenta cuando se quieren introducir características de las escuelas secundarias en los modelos que cubren toda la trayectoria de educación básica. Los alumnos que hayan abandonado antes de ingresar a secundaria tendrán valores perdidos en estas variables. Por eso los modelos 1 y 2 de educación básica no tienen variables relacionadas con el nivel secundario.

²⁸ Cabe realizar dos aclaraciones sobre los modelos. En primer lugar, no se reportan los efectos propios del tiempo sobre la probabilidad interrumpir la educación (en este caso, razones de momios de tramos determinados de edad en relación a un tramo de referencia) debido a que no constituyen el resultado de mayor interés, y a que no presentan novedades destacables (a mayor edad, mayor probabilidad de interrupción). En segundo lugar, si bien se introducen algunas de variables fijas en el tiempo (origen social, número de hijos en el hogar, sector y turno de la primaria a la que asistió el entrevistado), considero que se trata de controles importantes dada su relevancia teórica y empírica.

Los modelos fueron estimados mediante el comando `xtlogit` de STATA®, como modelos de efectos aleatorios (opción `re`). Controlan al menos en parte la heterogeneidad no observada, al imputar para cada individuo un riesgo de base diferencial. Esto implica que se controla el posible efecto de otros factores de riesgo no observados cuya distribución en la población podría cambiar a medida que se reduce la proporción de sobrevivencia a la salida de la escuela.

Tabla 2.6 Modelos logísticos de tiempo discreto. Factores asociados a la interrupción escolar en distintos momentos de la trayectoria educativa (razones de momios)

	Modelo 1 ¹		Modelo 2 ²		Modelo 3 ³	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Origen social (IOS)	0.62***	0.41***	0.63***	0.50***	0.78*	
Número de hijos	1.14**	1.19***	1.10**	1.14***	1.09*	
Primaria vespertina (omitida: matutina)		1.39*		1.35**		
Primaria pública (omitida: privada)				2.83**	1.99*	2.43**
Beca primaria			0.63*			
Reprobó un grado	1.71*	1.87**				
EMS pública (omitida: privada)	na	na	na	na		
Prepa general (omitida)	na	na	na	na		
Bachillerato tecnológico	na	na	na	na		
Técnico/profesional	na	na	na	na	1.65**	
Beca EMS					0.51**	0.42***
Sin un padre	1.82**	1.68**	1.44*	1.35*	1.71**	1.50*
No co-reside	5.20***	2.10*	4.53***	1.89*	3.18**	2.06*
Nunca trabajó (omitida)						
Trabajó alguna vez		4.69**				
Trabajo – 35 h			1.58**	1.62**		
Trabajo + 35 h	2.52**	5.91***	2.70***	4.53***	2.20***	2.52***
n_t (años-persona)	10057	15304	11106	16732	2054	2882
n_i (individuos)	1138	1752	1138	1750	709	1015

¹ Desde primer año de primaria hasta aprobación de la secundaria.

² Desde primer año de primaria hasta inscripción en el nivel medio superior.

³ Desde el primer año hasta la aprobación del nivel medio superior.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, (na) no aplica.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Como es de esperarse, en casi todos los modelos el origen social se relaciona con una reducción significativa en los momios de interrumpir la escuela. Esto corrobora en principio lo observado anteriormente de manera descriptiva: aun en un nivel en el cual la cobertura se acerca a la universalidad en la Ciudad de México, la continuidad de las trayectorias está fuertemente condicionada por el origen social. La única excepción es el modelo de nivel medio superior para las mujeres, en el cual el origen social deja de ser significativo cuando se introducen dos variables: sector de la escuela primaria y modalidad de nivel medio superior.

El número de hijos de la madre también muestra una asociación significativa en todos los modelos de nivel básico. Cada nuevo hijo incrementaría, de acuerdo

al modelo, entre 10 y 20% los momios de interrumpir la educación en esta etapa. Este resultado concuerda tanto con la hipótesis de la dilución de recursos como con la posibilidad de que las familias que deciden tener más hijos valoren, de antemano, en menor medida la educación que familias de menor tamaño. En el modelo de nivel medio superior la asociación solo es significativa para las mujeres, lo cual podría estar vinculado a la carga de tareas domésticas para estas últimas en los hogares grandes.

Las variables relacionadas con la estructura del hogar y co-residencia de los jóvenes también muestran efectos consistentes entre todos los modelos. Tanto para hombres como para mujeres, a partir del momento en que falta uno de los padres del hogar, generalmente la figura masculina, se incrementan las posibilidades de salir de la escuela. Las asociaciones son similares entre sexos, aun antes de controlar por la condición ocupacional (control que no afecta mayormente los resultados), por lo que parecen apoyar la hipótesis de que la falta de un padre implica una menor disposición de recursos y apoyo en el hogar para la asistencia escolar, aunque no necesariamente acarree que los jóvenes, generalmente los varones, deban salir a trabajar para cubrir la falta de un perceptor de ingresos.

En todos los casos, dejar de co-residir con los padres incrementa significativamente los momios de interrumpir la escuela. Esta asociación sería considerablemente más fuerte para los hombres, y en principio no puede ser atribuida a la incorporación al mercado de trabajo. La mayor vulnerabilidad del sexo masculino quizá podría explicarse por una menor sensibilidad a la influencia que, en compensación a la ausencia de ambos padres, pudieran ejercer otros miembros de la familia sobre la decisión de continuar estudiando.

La condición ocupacional muestra, mayormente, una relación esperada con la interrupción, aunque aquí aparecen diferencias entre los modelos. El empleo de tiempo completo incrementa de manera importante los momios de salir de la escuela tanto para hombres como para mujeres, aunque afecta con mayor intensidad a estas últimas en el nivel básico (posiblemente porque la decisión de salir al mercado de trabajo, en la que participa la familia, selecciona negativamente a las mujeres en relación a los hombres, por ejemplo en función de menores expectativas académicas). Esto también podría explicar la asociación no esperada, para las mujeres, de haber estado empleada alguna vez, que incrementa significativamente la probabilidad de dejar la escuela en el primer modelo.

Por su parte, el empleo menor a 35 horas semanales no muestra efectos en los modelos 1 y 3 (de forma coincidente con la hipótesis que postula que no es el empleo per se, sino su intensidad, lo que incrementa la propensión a interrumpir), pero sí incrementa la probabilidad de interrumpir en el modelo 2 (con una intensidad menor que el empleo de tiempo completo). Esto sugiere que, incluso situaciones de empleo ligero pueden tener efectos de rezago o interrupción total en la transición de un nivel educativo obligatorio a otro no obligatorio.

La reprobación de algún grado durante el nivel básico, por su parte, solo resulta significativa para ambos sexos en el modelo 1. Este hallazgo sugiere que un rendimiento escolar muy bajo, o la propia experiencia de la reprobación, pueden incidir sobre la probabilidad de interrumpir antes de terminar la educación básica;

esto es, que la educación básica en la Ciudad de México no cuenta con mecanismos para revertir el riesgo que representa una reprobación. Por otra parte, la ausencia de asociación en el tercer modelo podría explicarse por la selectividad académica que la interrupción asociada a la reprobación ha ocasionado para el momento en que se inicia el nivel medio superior.

Las variables institucionales también presentan diferencias importantes entre los modelos y entre sexos. El hecho de haber recibido una beca durante el nivel primario solo tiene un efecto en la dirección esperada para el caso de los hombres del segundo modelo. Por el contrario, haber recibido una beca durante el nivel medio superior reduce de manera importante la probabilidad de salir de la escuela, tanto para hombres como para mujeres. A partir de estos resultados podría inferirse que, al menos para el caso de la Ciudad de México, las políticas de becas dirigidas a la infancia no tienen la efectividad que tienen las enfocadas a los jóvenes, quienes en esta etapa se exponen de manera más clara a la alternativa educación/empleo. No obstante, los resultados deben tomarse con precaución dada la escasa incidencia de los apoyos (en particular del programa Oportunidades) para los niños de la Ciudad de México.

Al dirigir la atención al tipo de escuela se observan resultados destacables, si se toma en cuenta que las asociaciones observadas se producen con independencia de la asociación entre origen social y modalidad educativa. Estaríamos aquí en presencia de efectos atribuibles únicamente a las características de las instituciones. En primer lugar, se halló que haber asistido a una escuela de turno vespertino en el nivel primario incrementa el riesgo de salida, solo para las mujeres, en los modelos de nivel básico. El hallazgo coincide con lo reportado por las investigaciones nacionales respecto de una menor calidad de la oferta educativa en el turno vespertino. Sin embargo, queda abierta la pregunta de por qué la asociación se observa únicamente para las mujeres.

Asistir a una escuela pública, por su parte, se asocia a una mayor probabilidad de interrupción para las mujeres en el modelo 2 y para ambos sexos en el modelo de nivel medio superior. Además de la hipótesis vinculada a la calidad diferencial de la enseñanza, este hallazgo podría estar indicando que, en relación al sector privado, el público cuenta con mecanismos de protección más débiles para los alumnos en riesgo de interrumpir su trayectoria. Tampoco puede descartarse que, aun con el control del origen social, exista una autoselección por la cual los alumnos que asisten a escuelas privadas cuentan con mayor apoyo y control por parte de sus padres. En todo caso, queda abierta la misma interrogante que en el caso del turno vespertino respecto a la diferencia entre hombres y mujeres.

La hipótesis de los mecanismos institucionales de protección, sin embargo, no puede utilizarse para explicar por qué, en el modelo de nivel medio superior, haber asistido a una primaria pública se asocia con una mayor probabilidad de interrupción, tanto para hombres como para mujeres. Como posibles explicaciones quedan la diferencia en la calidad de la educación de ambos sectores (hipótesis institucional) o la diferencia en las disposiciones de las familias que envían a sus hijos a primarias de uno u otro sector (hipótesis de autoselección).

Para finalizar la revisión de los factores institucionales, es especialmente destacable el resultado obtenido para la modalidad de la escuela de nivel medio superior. Como expliqué anteriormente, dividí las modalidades para este nivel en “Preparatoria general”, “Bachillerato tecnológico”, y “Carrera técnica”. Sabemos además, por el análisis que presenta Patricio Solís en el siguiente capítulo, que la asistencia a estas modalidades está socialmente diferenciada. La pregunta de fondo es si a pesar de que se controlen los efectos del origen social, la modalidad de las escuelas a las que se asiste estará asociada con la probabilidad de salida. Como respuesta, se observó que la asistencia a una carrera técnica está asociada a una mayor probabilidad de interrupción, pero únicamente para el caso de las mujeres.

Tal resultado tiene tres vertientes interesantes. En primer lugar, confirma parcialmente que hay características institucionales que favorecen la interrupción. En segundo lugar, fortalece el indicio de que existe una diferencia de género en esta asociación, que afecta sistemáticamente a las mujeres, pero no a los hombres. En tercer lugar, para el modelo de mujeres, esta asociación (junto con el efecto de la primaria pública) debilita el efecto del origen social al punto de que pierde significación estadística. Esto implicaría que el papel de intermediación de la trayectoria institucional en los efectos del origen social es más marcado para las mujeres que para los hombres, un hallazgo que sin duda podría tener implicaciones fuertes para las teorías de género en torno a la educación.

CONCLUSIONES

Dejar de asistir a la escuela es, en principio, un evento abierto tanto social como institucionalmente. Los resultados obtenidos en este capítulo muestran una articulación compleja entre el origen social, el sexo, las instituciones educativas y los eventos principales del curso de vida de los sujetos.

Los resultados de la ETEL 2010 iluminan algunos aspectos importantes sobre la primera interrupción escolar. Se trata de un evento trascendente para las trayectorias educativas de los jóvenes, dado que para tres de cada cuatro, la primera salida equivale al fin de la trayectoria educativa; para una proporción menor, pero nada despreciable de jóvenes, se trata de un evento reversible, lo cual ameritaría un análisis aparte.

El análisis corrobora que el calendario de incidencia de la primera interrupción se distribuye de forma muy desigual según el origen social de los jóvenes. Este evento se produce considerablemente más temprano entre aquellos de estratos más bajos, y es posible identificar tres patrones distintos (interrupciones tempranas, intermedias y tardías), fuertemente vinculados al origen social. Se trata de diferencias que reflejan de forma dramática la desigualdad de oportunidades de continuidad escolar, aún en contextos donde se supone está garantizada la escolarización básica de casi el total de la población.

Particularmente crítico es el período entre los 15 y los 18 años de edad, durante el cual se produce un veloz incremento en las tasas de interrupción para todos los sectores sociales, aunque con marcadas diferencias entre ellos. En la

explicación de esta observación probablemente deban incluirse tanto factores sociales (por ejemplo qué edades se consideran apropiadas para dejar la escuela en distintos estratos, y qué tipo de circunstancias incrementan la propensión a interrumpir en cada sector), como institucionales (a través de qué características y mecanismos del sistema educativo se decide qué individuos tienen derecho a continuar en qué instituciones educativas).²⁹

Un último aspecto destacable del análisis descriptivo es la "doble desigualdad", que afecta severamente las posibilidades de logro educativo elevado de los jóvenes menos favorecidos: el origen social afecta no solamente el calendario y las condiciones institucionales de la primera salida, sino también la probabilidad de regresar, en perjuicio los estratos más bajos.

El análisis logístico, por su parte, arrojó varios resultados destacables. En primer lugar, confirmó la fuerte estructuración social de la interrupción educativa, tanto en el nivel básico como en el nivel medio superior. Más aún, los efectos del origen social solo cambian ligeramente con la introducción de las variables institucionales y del curso de vida, lo que apunta a la existencia de otros mecanismos, quizá relacionados con la formación temprana de expectativas individuales y familiares en torno a la duración de las trayectorias educativas. La posición social mantiene, entonces, una influencia decisiva para explicar las trayectorias educativas, aunque no se descarta que los individuos tomen decisiones de manera que es posible observar variaciones dentro de un mismo sector socioeconómico, estos actuarían como límites que acotan objetivamente sus posibilidades.

En segundo lugar se observó que los factores más consistentes a lo largo de los tres modelos son los que marcarían puntos de quiebre en la estructura familiar y el curso de vida de los sujetos: la ausencia de un padre, dejar de co-residir con ambos padres, y tener un empleo de tiempo completo, incrementan la probabilidad de salir de la escuela. Este último hallazgo, en particular, resalta la necesidad de indagar más a fondo respecto del efecto del empleo en las trayectorias escolares. Dimensiones no consideradas en este trabajo, como el tipo y la categoría ocupacional o las condiciones de empleo, podrían incidir de forma diferente, lo que obligaría a reflexionar sobre las representaciones más difundidas que asocian el trabajo con el abandono de la escuela.

En tercer lugar, algunos factores sufren variaciones significativas dependiendo del tramo escolar que se considera. La reprobación de un grado en el nivel básico solo resultó significativa en el modelo que va hasta la finalización de este nivel; el empleo de tiempo parcial solo aumenta la posibilidad de interrumpir en el modelo que incluye la transición al nivel medio superior, lo cual corrobora el carácter

²⁹ Es importante recordar que en la Ciudad de México, al igual que en muchas otras demarcaciones del país, existe un mecanismo formal de selección y distribución de alumnos a las escuelas del nivel medio superior (el examen de la COMIPEMS) que no solo sanciona con un velo meritocrático diferencias sociales de origen sino que probablemente también actúa como un instrumento de ajuste previo de expectativas al inhibir a los jóvenes de sectores más vulnerables de pensar siquiera en presentarse a rendir dicha instancia. En el futuro será necesario indagar sobre el papel que esta instancia supuestamente meritocrática tiene sobre la reproducción de las desigualdades de origen, su transformación en diferentes oportunidades de educación en el nivel medio superior, y su traslado al nivel superior, consolidando y consagrando un sistema educativo crecientemente inclusivo pero también injusto.

crítico de esta etapa. Por otra parte, haber asistido a una primaria pública muestra efectos de manera sistemática solo en el nivel medio superior, lo cual fortalece la idea de que las trayectorias educativas están condicionadas por dependencias institucionales de largo plazo.

Finalmente, se observaron diferencias importantes entre los modelos de ambos sexos que propician la reflexión. Los resultados parecen confirmar que la desigualdad social, y la institucionalización de las trayectorias educativas, se inscriben además en un orden de género. Dicho sintéticamente, las trayectorias educativas de las mujeres estarían más vinculadas al origen de clase y a la pertenencia institucional que las de los hombres.

Durante la educación básica, e incluso en la transición a media superior, las mujeres son más sensibles que los hombres a su origen social, y esta diferencia se mantiene aún después de controlar por el empleo (que podría afectar en mayor medida a los hombres) y por el número de hijos (que, a través del trabajo doméstico, podría afectar en mayor medida a las mujeres). Esta diferencia se atenúa una vez que se accede al nivel medio superior, lo cual podría obedecer al efecto de la selectividad operada en la transición desde el nivel secundario, de una forma similar a la observada por Mare (1980).

El análisis descriptivo presentado al inicio de este capítulo sugiere que la mayor desigualdad social que experimentan las mujeres no necesariamente las hace más vulnerables a la interrupción. El problema podría estar en que los hombres de sectores medios y altos no logran aprovechar las ventajas de su origen de la misma manera que las mujeres, por lo que su propensión a interrumpir la escuela es más alta que la de estas últimas aun cuando comparten el mismo estrato social.³⁰

A esto se agrega el interesante hecho de que las mujeres serían más sensibles a las características institucionales de las escuelas a las que se inscriben. Este resultado es novedoso y sumamente interesante para el contexto mexicano,³¹

³⁰ No es posible, a partir del análisis cuantitativo, ofrecer una respuesta respecto de los mecanismos que explicarían este fenómeno, pero sí plantear algunas hipótesis. Cabe la posibilidad de que persistan expectativas relativamente rígidas respecto de la edad a la que los hombres deben abandonar el rol de alumno para adoptar el rol de trabajador; es posible también que se produzca una incompatibilidad mayor entre ambos roles debido al tipo de trabajo en el que los hombres ingresan; incluso puede ser que la diferencia obedezca a la influencia de pautas culturales, no necesariamente relacionadas con lo laboral, pero sí con los procesos de individuación y construcción de autonomía individual, que hacen que los jóvenes de sexo masculino tiendan a desvincularse antes del rol de alumno con independencia de su origen social. Esta hipótesis coincide con que el fin de la co-residencia con ambos padres afecte en mayor medida a los hombres que a las mujeres. El simple ingreso al mercado de trabajo no logra explicar este efecto (aunque podría haber diferencias en el tipo de empleo que estos jóvenes consiguen). Es posible que, en esta etapa crucial en la cual comienzan a ampliar sus márgenes de autonomía y a recibir mensajes que favorecen o inhiben este proceso por parte de adultos significativos, el debilitamiento del vínculo con los referentes paternos sea una ruptura más significativa para los hombres que para las mujeres, quienes en esta situaciones podrían ser más susceptibles de influencia por parte de otros familiares.

³¹ Resultados similares para países en desarrollo han sido reportados Lloyd y colaboradores (2000; 2003). Estas investigaciones encuentran, en Egipto y Kenia, que las mujeres son considerablemente más sensibles que los varones a las características organizacionales y sociales de las escuelas. No obstante, la propia autora advierte contra la tentación de intentar explicaciones generales sobre este fenómeno, dado que las condiciones de escolarización en ambos países son completamente distintas, y las explicaciones podrían obedecer a mecanismos diferentes, dependientes del contexto.

y merecería profundizarse en futuras investigaciones. En el cierre de este capítulo solo es posible plantear en algunas hipótesis especulativas.

Las investigaciones sobre educación y género muestran que, en las sociedades tradicionales, las familias deciden invertir menos en la educación de las mujeres debido a que se espera que su inserción social dependa más del matrimonio que de sus propios méritos y, en general, son más reacias a enviar a sus hijas a la escuela (por ejemplo cuando esto implica desplazamientos largos). En el caso de la Ciudad de México podría pensarse que diversos fenómenos asociados al proceso de modernización³² deberían hacer desaparecer estas diferencias. Efectivamente, se han reducido en lo que tiene que ver con el acceso y las trayectorias educativas, al menos hasta el nivel medio superior. Sin embargo, es posible suponer que algunas de las concepciones tradicionales sobre el valor de la educación de las mujeres persistan en la actualidad.

Por ejemplo, la mayor sensibilidad institucional de las mujeres podría explicarse por el hecho de que su rendimiento educativo es un factor de mayor peso a la hora de decidir si se continúa en la escuela o no; dicho de otra forma, la inversión asociada a continuar en la escuela es evaluada con mayor detenimiento en el caso de las mujeres que en el caso de los hombres. Otra hipótesis que debería indagarse es la posibilidad de que las mujeres sean más sensibles a los mensajes que envía el sistema educativo respecto de sus propias capacidades y posibilidades de continuar en la escuela.

Si, además, se leen estas hipótesis a la luz de la intermediación institucional de los efectos del origen social observada para el nivel medio superior, podría suponerse que las mujeres son más susceptibles que los hombres a la sanción institucional de las diferencias sociales. Esta hipótesis sería compatible con los estudios de género, que han develado cómo a lo largo de la historia las mujeres han sido objeto de mayores subordinaciones institucionales, pero además podría contribuir a explicar cómo estas diferencias se imbrican con la desigualdad socioeconómica. ❖

³² Por ejemplo, las concepciones sobre la igualdad del derecho a la educación, el incremento en la autonomía de las mujeres frente a sus familias, el incremento de la oferta escolar, la capacidad del estado de hacer cumplir la obligatoriedad de los niveles educativos, y la creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo.

Capítulo 3

Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas

Patricio Solís

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analizan los efectos de las condiciones socioeconómicas de la familia de origen sobre las transiciones educativas de los jóvenes. Se estudian dos rasgos de la progresión escolar. El primero es la “estratificación vertical”, es decir la continuidad o desafiliación escolar de los jóvenes en su tránsito entre niveles educativos. El segundo es la “estratificación horizontal”, que refiere a los procesos de selección que generan desigualdad en la ubicación de los niños y jóvenes en distintas modalidades e instituciones educativas dentro de un mismo nivel de escolaridad.

Al integrar desigualdades verticales y horizontales se busca un mejor entendimiento de cómo la estratificación social interactúa con la segmentación institucional del sistema educativo para generar desigualdad en las trayectorias educativas. Diversos estudios han documentado la persistente desigualdad en los logros educativos en México, ya sea en términos de desigualdad distributiva (es decir, qué tan desigual es la distribución de años de escolaridad o credenciales educativas en la población) o, con menos frecuencia, de desigualdad de oportunidades (es decir, en qué medida la desigualdad distributiva se explica por las brechas en circunstancias sociales heredadas, entre ellas el nivel socioeconómico de la familia de origen) (Bracho, 1995; Martínez Rizo, 2002; Solís, 2010).

Más recientemente, el interés de la sociología de la educación se ha concentrado en la desigualdad de aprendizajes. En el marco de un debate más amplio en torno a los “efectos escuela” en el desempeño escolar, varios estudios coinciden en señalar que los factores de contexto familiar, esto es, el nivel socioeconómico de la familia, sus rasgos sociodemográficos, y en general la existencia de una atmósfera adecuada para el estudio, son por mucho el determinante más importante del aprendizaje de los estudiantes (Blanco, 2011; Fernández, 2007).

Por otra parte, aunque situada en un campo de investigación distinto, la nueva ola de estudios sobre movilidad social realizados en México a partir de la década pasada ha destacado el incremento de la asociación entre orígenes y destinos sociales, tanto en el ámbito de los logros ocupacionales como de los educativos (Cortés, Escobar y Solís, 2007; De Hoyos *et al.*, 2010; Solís, 2007; Puga y Solís, 2010; Zenteno y Solís, 2006).

Estos antecedentes sugieren que la desigualdad socioeconómica sigue siendo uno de los determinantes fundamentales de las brechas sociales en resultados educativos. No obstante, aún sabemos poco sobre la forma en que esta desigualdad se expresa en oportunidades dispares de progresión y desafiliación escolar en el transcurso de las trayectorias educativas.

Una forma de avanzar en este tema sería realizar estudios longitudinales sobre el evento de salida de la escuela a lo largo de las trayectorias educativas, por medio de técnicas estadísticas como el análisis de historia de eventos.¹ Otra posibilidad es concentrarse en las transiciones educativas. El análisis de transiciones educativas consiste en descomponer las trayectorias educativas en una secuencia de transiciones entre grados o niveles de escolaridad para, posteriormente, identificar los efectos de distintas circunstancias sociales, incluyendo las condiciones socioeconómicas de la familia de origen, sobre las probabilidades de continuidad escolar en cada una de estas transiciones (Mare, 1980, 1981; Raftery y Hout, 1993; Shavit y Blossfeld, 1993; Breen *et al.*, 2009).

En este capítulo se adopta la perspectiva de transiciones educativas, ya que esto permite identificar los efectos de la desigualdad en cada nivel educativo, así como analizar la forma en que la segmentación en la oferta educativa en cada nivel interactúa con la desigualdad social para producir trayectorias educativas divergentes.

HACIA UN ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD EN LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS

Se analizarán las tres principales transiciones entre niveles educativos: de primaria a secundaria, de secundaria a educación media superior (EMS) y de EMS a educación superior. Como primer paso, se intentará responder a dos preguntas: ¿En qué medida las características socioeconómicas de la familia de origen —que en adelante se llamarán “circunstancias sociales de origen” o simplemente “orígenes sociales”— afectan las probabilidades de progresión escolar en cada una de estas transiciones? ¿En cuál de las transiciones se observa una mayor desigualdad de oportunidades de progresión?

Al responder estas preguntas se confrontarán dos hipótesis. La primera, conocida como la “hipótesis de selección”, postula que la magnitud de la desigualdad de oportunidades de progresión escolar se reduce en las transiciones tardías con respecto a las transiciones tempranas (Mare, 1980). Este fenómeno es

¹ Ver el capítulo 2 de este libro, en el que Emilio Blanco realiza un análisis de la transición de salida de la escuela con los datos de la ETEL 2010. También se pueden consultar, entre otros, Echarri y Pérez Amador (2007), Oliveira y Mora (2008) y Solís y Brunet (2013).

atribuido a la creciente selectividad de los estudiantes que progresan hacia los niveles educativos más avanzados,² aunque una explicación alternativa basada en la perspectiva del curso de vida es que en la medida en que se avanza a las transiciones tardías también aumenta la edad, y con ella la autonomía de los hijos sobre los padres, reduciéndose así la influencia de las características socioeconómicas de origen sobre las probabilidades de progresión (Müller y Karle, 1993; Shavit *et al.*, 2007).

El hecho es que, más allá de los mecanismos explicativos, numerosas investigaciones empíricas en distintos países (incluido México), han producido evidencia que respalda la hipótesis de selección (Mare, 1980; Shavit y Blossfeld, 1993; Torche, 2010). Sin embargo, como se discutirá más adelante, esta evidencia ha sido construida a partir de las llamadas “razones de momios”, una medida relativa de desigualdad que tal vez no sea la más apropiada para este caso.

Una hipótesis alternativa, a la que se llamará de “desigualdad vinculada a la cobertura”, sostiene que la magnitud de la desigualdad de oportunidades de progresión escolar desde un nivel educativo (i) hacia el nivel siguiente ($i + 1$) no se reduce necesariamente en la medida en que se progresa hacia niveles educativos más altos, sino que se relaciona de manera inversa con el grado de cobertura poblacional del nivel $i + 1$ con respecto al nivel i , o en otras palabras, con la tasa general de absorción de un nivel educativo con respecto al nivel anterior.

Esta hipótesis se sustenta en la idea de que en un régimen de estratificación social en el que no existen mecanismos compensatorios de asignación de oportunidades y las tasas de absorción son bajas, los lugares educativos disponibles son escasos, lo que activa una suerte de “acaparamiento de oportunidades” por parte de los estratos sociales más privilegiados, generando alta desigualdad de oportunidades. En estas condiciones, la desigualdad solo se reduciría en la medida en que aumente la cobertura de cada nivel educativo lo suficiente como para rebasar la demanda de los sectores privilegiados, propiciando así, “por goteo”, una ampliación de las oportunidades para los sectores sociales bajos.³

¿Qué cabría esperar con respecto a la magnitud de los efectos de los orígenes sociales en cada transición bajo una y otra hipótesis? Para responder a esta pregunta conviene revisar brevemente los indicadores de escolaridad y progresión escolar entre los jóvenes residentes en la Ciudad de México que constituyen

² Esta selectividad consiste en que en la medida en que se avanza a niveles educativos superiores, los jóvenes con desventajas socioeconómicas que permanecen en la escuela se encuentran cada vez más selectos en función de un conjunto de características positivas no observadas, por ejemplo la habilidad académica, la motivación, y el apoyo familiar. Esta selectividad compensaría las desventajas socioeconómicas, neutralizando su efecto negativo sobre las probabilidades de progresión escolar.

³ La hipótesis de desigualdad vinculada con la cobertura se apoya en la tesis de “desigualdad mantenida al máximo” elaborada por Raftery y Hout (1993). Esta tesis sostiene que el incremento en la cobertura de un nivel educativo solo reducirá la desigualdad de oportunidades de acceso a ese nivel hasta después de que se alcance un “punto de saturación” en la cobertura de ese nivel en los estratos sociales más privilegiados. Mientras no se llegue a ese punto de saturación, las familias mejor posicionadas utilizarán todas las herramientas a su alcance para acaparar las oportunidades derivadas de cualquier expansión de la cobertura, manteniéndose así la desigualdad de oportunidades.

la población bajo estudio (tabla 3.1).⁴ Hasta el ingreso a la secundaria, las tasas de cobertura y de absorción son casi universales. Más de 99% de los entrevistados ingresaron a la primaria, más de 97% la terminaron, y alrededor de 95% iniciaron la secundaria.⁵ Es decir, la tasa de progresión entre quienes finalizan la primaria e inician la secundaria es superior a 97%.

Tabla 3.1 Indicadores de progresión escolar para los jóvenes entre 19 y 29 años, según sexo

Porcentaje que logra distintos marcadores de progresión	Hombre	Mujer
1. Ingresar a primaria	99.4	99.8
2. Terminar la primaria	97.3	97.7
3. Ingresar a secundaria	95.1	94.9
4. Terminar la secundaria	86.9	90.2
5. Ingresar a la educación media superior	72.9	74.2
6. Terminar la educación media superior	48.6	54.4
7. Ingresar a la educación superior	30.3	32.9

Tasa de progresión entre cada marcador (%)*	Hombre	Mujer
1-2	97.9	97.9
2-3	97.7	97.1
3-4	91.4	95.1
4-5	83.9	82.2
5-6	66.7	73.3
6-7	62.4	60.5

* Porcentaje que logra progresar entre uno y otro marcador.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

La hipótesis de selección supone que en estos niveles educativos, y en particular en la transición entre la primaria y la secundaria, debería presentarse una mayor

⁴ Aunque la encuesta incluye a los jóvenes entre 18 y 29 años, en esta tabla se excluye a quienes tenían 18 años de edad, con el fin de reducir los sesgos asociados al truncamiento por edad en los dos últimos indicadores de la trayectoria educativa (terminación de la EMS e ingreso a la educación superior).

⁵ Es importante considerar que estas cifras corresponden a los residentes en la Ciudad de México al momento de la entrevista, independientemente de su origen migratorio y de si residían o no en la ciudad al momento de estudiar la primaria y la secundaria. Esto implica que las tasas de cobertura y absorción reportadas podrían ser ligeramente menores a las de quienes siempre han residido en la ciudad, debido al efecto negativo de la migración proveniente de áreas con menores niveles de cobertura. También es previsible que estas tasas no coincidan de manera exacta con las obtenidas mediante la construcción de cohortes sintéticas basadas en datos de registros administrativos, debido al desfase temporal de las cohortes y a las diferencias metodológicas en la construcción de ambos tipos de medidas.

desigualdad de oportunidades de progresión escolar, ya que en esta etapa los efectos de compensación de desventajas por selectividad aún son muy pequeños. No obstante, es difícil imaginar que existan grandes desigualdades socioeconómicas cuando más de 97% de los jóvenes que terminan la primaria logran ingresar a la secundaria. La hipótesis de desigualdad vinculada a la cobertura supone que esta cobertura, casi universal, implicará menor desigualdad de oportunidades.

Al avanzar a niveles posteriores la continuidad se reduce de manera significativa. Solo 86.9% de los hombres terminaron la secundaria y 72.9% ingresó a la educación media superior, lo que implica una tasa de continuidad de 83.9% en la transición secundaria-EMS (los porcentajes respectivos para las mujeres son 90.2, 74.2 y 82.2%). La desafiliación crece aún más a partir del ingreso al bachillerato: solo 48.6% de los varones logran terminar el bachillerato y apenas 30.3% ingresa a la educación superior, lo que equivale a una tasa de continuidad EMS-educación superior de 62.4% (60.5% para las mujeres).

La hipótesis de desigualdad vinculada a la cobertura supone que en estas dos transiciones, es decir, aquellas en las que un mayor número de jóvenes deja de estudiar, se acentuaría la desigualdad de oportunidades de progresión escolar. En cambio, la hipótesis de selección predice menor desigualdad de oportunidades con respecto a las transiciones previas, pues los jóvenes con orígenes sociales desfavorecidos que continúan en la secundaria y posteriormente en la EMS se encuentran cada vez más selectos positivamente en función de sus habilidades, motivaciones y otras características no observadas, las cuales compensarían sus desventajas socioeconómicas.

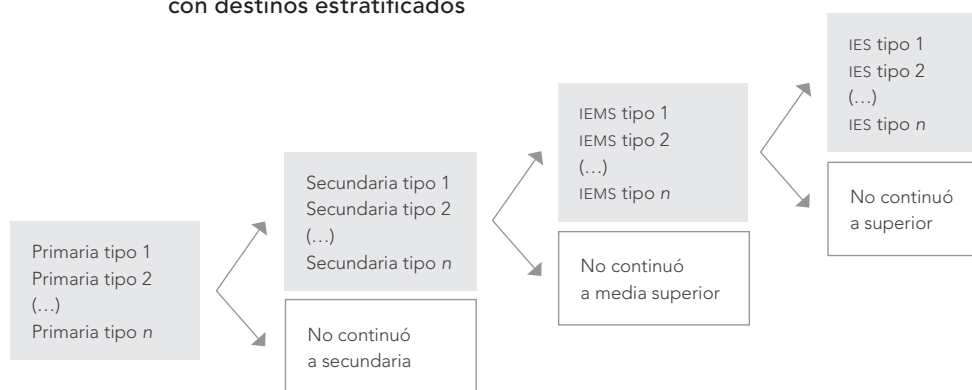
Las hipótesis de selección y desigualdad vinculada a la cobertura aplican a la dimensión vertical de la desigualdad ¿Pero qué debemos esperar con respecto a la desigualdad horizontal? La asignación de los niños y jóvenes en una u otra opción educativa no es independiente de la desigualdad en las oportunidades de progresión escolar, sino que la complementa o incluso puede reforzarla. En efecto, una de las formas en que la desigualdad educativa se mantiene en un contexto de creciente cobertura es mediante la segmentación de la oferta educativa (Lucas, 2001; Breen y Jonsson, 2005; Shavit *et al.*, 2007). Esta segmentación puede apoyarse en mecanismos formales o informales, pero tiene como rasgo definitorio la separación de alumnos de un mismo nivel educativo en opciones educativas estratificadas, las cuales pueden diferenciarse entre sí en uno o más de los siguientes rasgos: a) los programas de estudio y las credenciales que otorgan; b) la calidad de la enseñanza; c) las alternativas disponibles de continuidad escolar en los niveles educativos siguientes; d) las probabilidades de progresión hacia niveles educativos posteriores.

Uno de los objetivos de este capítulo es vincular la perspectiva de transiciones (desigualdad vertical) con la de segmentación (desigualdad horizontal). Para ello, se buscó demostrar que la segmentación de los niños y jóvenes en opciones educativas estratificadas, independientemente de que esta sea el resultado de una "elección individual" o una asignación institucionalmente forzada, tiene consecuencias en las probabilidades de continuidad escolar y en el acceso a opciones educativas estratificadas en los niveles educativos subsiguientes. De ser así, la

segmentación de las opciones educativas fomentaría la formación de circuitos educativos, que fortalecen la desigualdad en términos no solo de la calidad de la enseñanza, sino también de las oportunidades de progresión escolar.

Incorporar al análisis la “desigualdad horizontal” implica entender las transiciones educativas ya no en términos dicotómicos (continuó o no continuó estudiando), sino como un proceso que puede derivar en resultados múltiples (no continuó estudiando vs. continuó en la opción *i...n*). La figura 3.1 ilustra de manera esquemática esta estrategia analítica.

Figura 3.1 Esquema de análisis de las transiciones entre niveles educativos con destinos estratificados



Fuente: adaptado de Lucas (2001).

La segmentación puede comenzar temprano en la trayectoria educativa, con el tipo de primaria al que se asiste. Esta segmentación temprana tendría efectos independientes del origen social tanto en la probabilidad de continuidad escolar a la secundaria como en el tipo de secundaria al que se asiste, de tal manera que la asistencia a distintos tipos de primarias reforzaría la desigualdad asociada con las brechas socioeconómicas originales. Este proceso se replicaría en los siguientes niveles educativos, mediante el acceso a distintos tipos de escuelas y su impacto sobre la trayectoria educativa posterior, produciendo así efectos acumulativos en los que se refuerzan mutuamente la desigualdad socioeconómica y la segmentación de opciones educativas.

El rasgo de segmentación más frecuentemente estudiado en México es la distinción entre instituciones educativas públicas y privadas (Pereyra, 2008), por ello es importante considerarlo en el análisis. No obstante, sabemos que hay una marcada heterogeneidad en la oferta educativa de las instituciones privadas: al tiempo que existen “instituciones de élite”, que cobran altas colegiaturas y son la opción predilecta de las familias de estratos sociales privilegiados, también existe una abundante oferta de escuelas privadas “comerciales”, las cuales representan una alternativa para las familias de menores recursos que no envían a sus hijos a

las escuelas públicas (Olivier Téllez, 2007). En este sentido, es importante incluir, en la medida en que lo permitan los datos, no solo la distinción público/privado, sino también algún criterio que permita diferenciar la oferta educativa privada.

Por otra parte, sería erróneo pensar que la oferta de las instituciones de educación pública es homogénea. También en este sector existe una importante segmentación institucional que se traduce en opciones educativas estratificadas. En primaria y secundaria, una parte significativa de esta segmentación deriva de los procesos de selección o autoselección de los niños y jóvenes que asisten a distintos planteles. La ubicación geográfica de las escuelas en barrios con distintos niveles socioeconómicos es un factor que genera por sí mismo desigualdad en la composición socioeconómica del alumnado (Ribeiro y Kaztman, 2008). A estas desigualdades socioespaciales habría que sumar otras formas más activas de segmentación, como la selección o "tracking" informal de los niños y jóvenes con mayores habilidades o recursos para que asistan a las escuelas públicas "modelo", como son las escuelas "anexas" u otros planteles públicos con mayor prestigio. Aunque sería muy interesante incorporar esta dimensión de la segmentación en este análisis, la información que proporciona la ETEL 2010 no permite hacerlo, en tanto no se cuenta con datos sobre las características de directivos y docentes, la calidad de la enseñanza, y la composición socioeconómica del alumnado en las escuelas a las que asistieron los entrevistados.

Sin embargo, podemos evaluar otros rasgos "institucionalizados" de la segmentación. En el caso de las escuelas primarias y secundarias, un factor poco estudiado ha sido la distinción entre escuelas públicas de turno matutino y vespertino. Las escuelas de doble turno surgieron en México como una estrategia para atender la creciente demanda educativa, al duplicar la capacidad de atención de los planteles mediante la asistencia de grupos distintos de estudiantes por la mañana y por la tarde. Existe evidencia de que la división de turnos ha tenido como efecto no deseado la segmentación de la oferta educativa al interior del sector público.

Quizás el trabajo más exhaustivo sobre la segmentación entre turnos es el realizado por Cárdenas (2011), quien concluye que:

...en promedio, las escuelas vespertinas, al ser comparadas con las matutinas que operan en el mismo plantel, tienen: a) un porcentaje más alto de estudiantes de bajos ingresos; b) insumos significativamente diferentes; c) un porcentaje más alto de estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en exámenes curriculares de matemáticas y lenguaje; y d) tasas más altas de reprobación, extra edad y deserción. Estas diferencias sugieren que, en promedio, las escuelas vespertinas tienen niveles más bajos de calidad educativa. Por lo tanto corroboran, por primera vez, la evidencia anecdótica disponible que ha descrito a las escuelas vespertinas de México como escuelas de baja calidad y escuelas para niños pobres.

Dos preguntas importantes son entonces en qué medida los orígenes sociales inciden sobre la asistencia a escuelas públicas matutinas y vespertinas y, si asistir

a escuelas vespertinas representa un factor de desventaja adicional para lograr la progresión a los niveles educativos subsiguientes.⁶

Como se sabe, en México el diseño institucional de la oferta de educación media superior (EMS) y superior (ES) es muy distinto al de la educación básica. En la Ciudad de México el acceso a la EMS pública tiene dos particularidades. La primera es que se regula por un examen único de admisión (examen COMIPEMS). Antes de presentar el examen, los egresados de secundaria elaboran una lista con sus preferencias de opciones públicas de bachillerato en la que se pueden incluir hasta veinte opciones. Los estudiantes que logran mayores calificaciones en el examen son entonces asignados a sus opciones elegidas, hasta completar el cupo de cada opción, de modo que la asignación de los estudiantes a las opciones depende de una combinación de las calificaciones en el examen, las opciones elegidas por el estudiante, y el cupo en cada una de las opciones.

La segunda diferencia es que la oferta de educación media superior se encuentra claramente segmentada por su nivel de prestigio, incluso al interior de las instituciones públicas. Los bachilleratos de la UNAM son por mucho la opción más deseada entre los aspirantes, no solo por su calidad, sino también por que quienes ingresan a ellos tienen derecho al "pase automático" a los estudios superiores en esa institución. Pero además de la UNAM existen al menos otras seis instituciones públicas que ofrecen bachillerato en el área metropolitana, algunas de ellas vinculadas a instituciones de educación superior, por ejemplo las vocacionales del Politécnico y otras que, sin estar vinculadas a la educación superior, ofrecen opciones de bachillerato ya sea general (COLBACH) o técnico-vocacional (CONALEP). A esta diversidad de instituciones públicas debe agregarse la oferta de las instituciones privadas, que como ya se señaló es heterogénea.

Estas características, aunadas al hecho de que en esta transición se incrementan las tasas de desafiliación, hacen pensar que en la EMS no solo se reducen las oportunidades de continuidad escolar, sino también se incrementa la desigualdad horizontal en la asignación de los estudiantes a las distintas opciones educativas. El examen COMIPEMS operaría como un filtro institucional doble, en tanto los estudiantes de bajos recursos ajustan a la baja sus expectativas de opciones de bachillerato para reducir el riesgo de ser rechazados y también tienen opciones reducidas en tanto obtienen, en promedio, menores calificaciones.

La diferenciación de las opciones de acuerdo con el prestigio de las instituciones, por su parte, también contribuye a la segmentación horizontal, al servir como criterio ordenador de las preferencias de los jóvenes e institucionalizar la existencia de distintos "niveles" de oferta, incluso al interior de las instituciones públicas. Es esperable, por tanto, que en la transición de la escuela secundaria a la EMS no solo se presenten amplias desigualdades por origen social e institución de procedencia

⁶ Además de la distinción entre turnos en la primaria y secundaria, la oferta del sector público también se encuentra dividida por otras características. Coexisten las primarias generales, comunitarias e indígenas con una serie de modalidades "especiales" (nocturna, rural, multigrado, etcétera) que han sido creadas para atender la demanda de poblaciones específicas. En la secundaria se debe considerar además la distinción entre secundarias generales, técnicas, telesecundarias, para trabajadores y comunitarias. Estas variaciones serán incorporadas al análisis en la medida en que lo permitan los tamaños de muestra de la encuesta.

en las tasas de continuidad, sino también en las probabilidades de acceso a las instituciones públicas de mayor prestigio como la UNAM (Solís *et al.*, 2013).

Por último, la oferta de las instituciones públicas de educación superior también está segmentada. Aunque el panorama se ha diversificado recientemente, con la apertura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y otras IES públicas federales que ofrecen carreras técnicas de nivel superior, la oferta de estudios superiores en la Ciudad de México sigue dominada por un puñado de instituciones públicas que se caracteriza por tener cupos bastante inferiores a la demanda. Entre estas instituciones destaca la UNAM, pero en una situación similar se encuentran la UAM y el IPN. Por otra parte, como se comentó antes, existe una amplia oferta de instituciones privadas de lucro que ofrecen servicios educativos de calidad cuestionable, pero que terminan siendo una alternativa para los estudiantes que son rechazados de las instituciones públicas de mayor prestigio y cuyas familias cuentan con los recursos para cubrir el costo de las colegiaturas. Al mismo tiempo, existe un número pequeño de IES privadas de élite que representan una alternativa a la educación superior pública para los jóvenes de clases medias altas y altas. Si bien la ETEL 2010 no capta la segmentación en las IES privadas con este grado de detalle, se intentará, al menos, explorar si existen elementos para respaldar la hipótesis de la desigualdad horizontal entre distintos tipos de IES públicas y el conjunto de IES privadas en el tránsito de la EMS a la ES.

METODOLOGÍA

Se utilizó la información retrospectiva sobre trayectorias escolares recolectada en la ETEL 2010. Esta información permite conocer si los jóvenes ingresaron a cada nivel educativo, independientemente de que hayan logrado aprobar un año en cada nivel.⁷ También registra algunas características de las escuelas a las que asistieron: si la escuela era pública o privada; si el turno era matutino o vespertino; la modalidad en el caso de las escuelas primarias y secundarias, y la institución en la que cursaron la EMS y la ES.⁸ A partir de estos datos se analizó tanto la dimensión vertical como horizontal de la desigualdad en las transiciones educativas.

Después de un análisis descriptivo, se ajustan modelos de regresión logística binomiales en los que se estiman los efectos de los orígenes sociales y otras variables sobre las probabilidades de progresión escolar entre niveles educativos. La variable de respuesta en estos modelos adopta una forma dicotómica, en la que el “éxito” (1) se asigna a quienes logran ingresar a cada nivel educativo y el “fracaso” (0) a quienes no logran hacerlo, condicionando la participación en la muestra a que se haya logrado ingresar al nivel precedente.

⁷ A diferencia de las encuestas tradicionales de hogares, que preguntan sobre los años de escolaridad aprobados, en la ETEL 2010 se preguntó si los entrevistados habían ingresado a cada nivel independientemente de si lograron o no aprobar un año o semestre de estudios en ese nivel. Esto permite identificar de manera más precisa la tasa de absorción de cada nivel.

⁸ En el caso de quienes cambiaron de escuela o institución en un mismo nivel de estudios, se utilizó la información sobre la última escuela a la que asistieron en ese nivel.

La principal variable independiente en este modelo es el Índice de Orígenes Sociales o IOS, que es una medida resumen en escala continua de la posición relativa de la familia de origen del entrevistado en la estratificación social (Ver anexo 2). Además del IOS, en todos los modelos se introduce una serie de variables de control de las características sociodemográficas de los entrevistados: el sexo, la cohorte de nacimiento, el tipo de hogar a los 14 años de edad (nuclear con ambos padres, nuclear sin ambos padres, extenso con ambos padres, extenso sin ambos padres), la condición de habla de lengua indígena, el número de hermanos, y el orden de la persona entrevistada entre sus hermanos. Por último, en algunos modelos se incluye también como variable independiente el tipo de escuela al que se asiste en el nivel precedente. Más adelante, en cada caso, se especifica a detalle el tipo de modelo y las variables incluidas.

Un aspecto metodológico a discutir cuando se utilizan modelos logísticos es si los coeficientes estimados, expresados típicamente de forma exponencial (razones de momios), son una medida adecuada de la magnitud de la desigualdad. Defínase p como la probabilidad de ingresar a un determinado nivel educativo. La especificación típica de un modelo de regresión logística binomial sería la siguiente:

$$\ln(p/1 - p) = a + Bx$$

O expresado en términos de momios:

$$(p/1 - p) = \exp(a + Bx) = \exp(a) \exp(Bx)$$

Supóngase ahora que x representa una variable categórica que distingue a dos estratos socioeconómicos, $x = 0$ (pobres) y $x = 1$ (ricos).

Cuando $x = 1$, se tendrá:

$$([p/1 - p] | x = 1) = \exp(a + b) = \exp(a) \exp(b)$$

Cuando $x = 0$:

$$([p/1 - p] | x = 0) = \exp(a + B0) = \exp(a)$$

Por tanto, $\exp(b)$ puede ser interpretada como la razón de cambio en los momios de ingresar al nivel educativo para los ricos con respecto a los pobres. Nótese que esta interpretación no se apoya directamente en las probabilidades de transición (p), sino en los momios ($p/1 - p$). No obstante lo anterior, se asume que existe una asociación entre ambas medidas, de modo que las razones de momios suelen ser interpretadas directamente como una medida relativa de la brecha en las probabilidades de progresión y por tanto de la desigualdad de oportunidades.

El problema es que el paralelo entre las razones de momios y su medida equivalente en términos de probabilidades (el riesgo relativo, o, en términos de

este ejemplo, $[p|x = 1]/[p|x = 0]$) varía fuertemente en función de la magnitud de p , es decir, de qué tan frecuente es el evento de interés. Cuando p tiene una baja tasa de incidencia, las razones de momios se asemejan mucho a los riesgos relativos, pero en la medida en que p se incrementa, las razones de momios tenderán a sobreestimar cada vez más los riesgos relativos (Oliver Schmidt y Kohlmann, 2008). Esto no significa que sea incorrecto per se utilizar las razones de momios al interpretar los resultados de los modelos logísticos. El problema surge cuando se contrastan las magnitudes de las razones de momios provenientes de eventos con tasas de incidencia muy diferentes y a partir de ahí se obtienen conclusiones respecto de en cuál de los eventos existe mayor asociación (o desigualdad) entre la variable independiente y la probabilidad de ocurrencia.

En el caso específico de las transiciones educativas este problema surge debido a que las distintas transiciones educativas tienen probabilidades de ocurrencia muy diferentes. Para aclarar este punto se ilustra con un ejemplo hipotético, pero basado en datos que se asemejan a los observados en la Ciudad de México. Supóngase que en la transición a la secundaria el grupo $x = 0$ tiene una probabilidad de ingreso de 0.88 y que el riesgo relativo del grupo $x = 1$ vs. $x = 0$ es 1.10, es decir, $x = 1$ tiene una probabilidad de $0.88 \times 1.10 = 0.968$. Ahora supóngase que en la transición a la educación superior las probabilidades respectivas son 0.30 y 0.60 (es decir, un riesgo relativo de 2 para $x = 1$ vs. $x = 0$). A continuación se resumen estos datos, acompañados por las medidas de desigualdad basadas en riesgos relativos y razones de momios:

Probabilidades de transición	$x = 0$	$x = 1$
Ingreso a secundaria	0.880	0.968
Ingreso a superior	0.300	0.600

Medida de desigualdad, $x = 1$ vs. $x = 0$	
Riesgo relativo, secundaria	1.10
Riesgo relativo, superior	2.00
Razón de momios, secundaria	4.13
Razón de momios, superior	3.50

Si se utiliza la razón de momios directamente como medida de desigualdad se llega a la conclusión de que la desigualdad *decrece* en la transición a la educación superior con respecto a la transición a la secundaria, a pesar de que los riesgos relativos indican justamente lo opuesto. Por ello, en tanto las probabilidades de acceso a los distintos niveles educativos sean muy diferentes (como ciertamente ocurre en México y en muchos otros países), utilizar las razones de momios como medida comparativa de desigualdad en las probabilidades de progresión entre niveles educativos puede llevar a resultados confusos.

Este problema no ha recibido suficiente atención en la investigación sobre transiciones educativas, y particularmente en los estudios comparativos internacionales que aportan evidencia basada en coeficientes de modelos logísticos o razones de momios en favor de la “hipótesis de selección”.⁹ Para evitar la confusión que surge del uso de coeficientes o razones de momios, en este trabajo utilizaré como medida las probabilidades estimadas a partir de los modelos, así como los riesgos relativos que derivan de tales probabilidades.

ORÍGENES SOCIALES, MODALIDAD DE ESCUELA Y PROGRESIÓN EDUCATIVA

La tabla 3.2 presenta los porcentajes de jóvenes que alcanzan marcadores sucesivos de progresión escolar según el estrato socioeconómico de la familia de origen¹⁰ y el tipo de institución a la que se asistió en cada nivel educativo. Esta tabla ofrece una primera aproximación a los posibles efectos de la desigualdad social y el tipo de escuela sobre la progresión escolar.

En primer lugar, el acceso a la escuela primaria es prácticamente universal y la gran mayoría de jóvenes alcanzan a terminarla (97.5%). A partir del ingreso a la secundaria comienza a crecer la desafiliación escolar: 95% de los entrevistados ingresaron a la secundaria, pero solo 88.8% pudo completarla. Entre el egreso de la secundaria y el ingreso a la educación media superior (EMS) se produce una fuerte caída en la progresión escolar, ya que solo 73.6% de los jóvenes logró ingresar a este último nivel y 51.8% terminarlo. Finalmente, más de la mitad de los jóvenes egresados de la EMS no continuaron sus estudios superiores, lo cual reduce la tasa de acceso a la ES a 31.8%. Estos datos corresponden, en términos generales, al patrón que sigue la cobertura de los distintos niveles educativos en la ciudad, el cual se caracteriza por una alta cobertura en los niveles de primaria y secundaria, y niveles crecientes de desafiliación en el tránsito de la secundaria a la EMS, la progresión en la EMS, y la transición a la educación superior.

¿Cuál es la asociación entre los orígenes sociales y las probabilidades de progresión escolar? Incluso en un contexto como la Ciudad de México, en el que la oferta educativa es más amplia que en el resto del país y por tanto deberían existir

⁹ El problema parece haber sido notado por Lucas, que al enfrentarse a un reto metodológico similar en su intento por utilizar modelos logísticos para someter a prueba empírica la hipótesis de desigualdad mantenida de manera efectiva o “EMI” señala lo siguiente (2001, p. 1658): “Claramente, diferentes medidas de relaciones no lineales pueden llevar a diferentes conclusiones sustantivas (e.g., Long, 1997). No obstante, como Long sugiere, el objeto fundamental de muchos análisis radica en la probabilidad de que se produzca un resultado discreto. Los avances en la computación han facilitado determinar cómo los cambios en las variables independientes se asocian con cambios en las probabilidades de un resultado. En tanto las probabilidades son el objeto fundamental de muchos análisis, los analistas podrían estar interesados en hacer de las probabilidades el interés fundamental de su presentación. De hecho, para poner a prueba EMI será necesario enfocarse en cómo las probabilidades difieren para los estudiantes con diferentes orígenes sociales, en lugar de fijarse en los coeficientes de los modelos” (traducción nuestra).

¹⁰ El estrato socioeconómico de la familia de origen se obtuvo a partir de agrupar el Índice de Orígenes Sociales (IOS) en cuartiles. La denominación de “Muy bajo”, “Bajo”, “Medio” y “Alto” para cada cuartil es para simplificar la descripción.

mayores oportunidades de continuidad, las brechas socioeconómicas son marcadas y se manifiestan relativamente temprano en la trayectoria educativa.

Tabla 3.2 Porcentaje de entrevistados que alcanzan distintos marcadores de progresión escolar. Jóvenes entre 19 y 29 años

	Ingresar a primaria	Finalizar primaria	Ingresar a secundaria	Finalizar secundaria	Ingresar a EMS	Finalizar EMS	Ingresar a ES
Estrato socioeconómico							
Muy bajo	98.5	91.8	84.9	72.4	45.7	23.9	9.5
Bajo	100.0	98.8	96.5	89.6	69.4	47.6	24.4
Medio	100.0	100.0	99.4	96.4	86.7	60.5	36.3
Alto	100.0	99.8	99.4	97.3	93.8	76.5	57.9
Tipo de escuela primaria							
Pública general matutina	—	99.2	97.2	91.0	79.1	55.6	33.2
Pública general vespertina	—	94.0	89.1	81.8	55.7	33.8	17.6
Pública otro tipo	—	96.6	94.2	85.8	61.7	43.6	26.7
Privada	—	100.0	99.0	97.8	95.7	82.2	66.8
Tipo de escuela secundaria							
Pública general matutina	—	—	—	97.5	86.3	63.3	40.8
Pública general vespertina	—	—	—	91.7	69.1	40.7	18.4
Pública técnica matutina	—	—	—	95.8	83.8	64.4	38.6
Pública técnica vespertina	—	—	—	94.8	70.7	47.3	24.0
Pública otro tipo	—	—	—	78.8	51.1	26.3	14.5
Privada	—	—	—	99.0	93.5	80.7	66.1
Institución de EMS							
UNAM	—	—	—	—	—	81.9	70.6
Bachillerato afiliado a IES	—	—	—	—	—	82.3	55.0
Bachillerato general no afiliado a IES	—	—	—	—	—	71.8	37.1
Bachillerato vocacional no afiliado a IES	—	—	—	—	—	69.7	32.7
Privada general	—	—	—	—	—	77.8	60.0
Privada vocacional	—	—	—	—	—	54.1	24.2
Total	99.6	97.5	95.0	88.8	73.6	51.8	31.8

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Más allá del ingreso a la primaria, que es un evento prácticamente universal y por tanto no presenta diferencias entre estratos sociales, en todos los otros marcadores se aprecian ventajas a favor de los estratos más altos. Las brechas absolutas se acentúan en la secundaria, en donde prácticamente todos los jóvenes pertenecientes a los estratos bajo, medio y alto ingresan, frente a 84.9% de los del estrato muy bajo. Esta brecha se amplía al finalizar la secundaria, transición que completan más de 96% de los jóvenes en los estratos medio y alto, pero solo 89.6% de los jóvenes del estrato bajo y 72.4% de los del estrato muy bajo.

Aunque estas desigualdades son relevantes, particularmente por el hecho de que se presentan en etapas tempranas de la trayectoria escolar, su magnitud en términos absolutos es moderada, de manera que para el momento en que se termina la secundaria todavía la mayoría de los jóvenes con orígenes sociales bajos siguen en la escuela. Evidentemente esto refleja la ampliación de la cobertura de la educación primaria y secundaria en las últimas décadas.

El panorama cambia con la transición a la educación media superior. Solo 45.7% de los jóvenes de estrato muy bajo ingresó a este nivel y apenas 23.9% lo terminaron. Los niveles de ingreso y titulación aumentan de manera progresiva conforme se asciende en la jerarquía social: en el estrato bajo 69.4% ingresa y 47.6% termina; en el estrato medio 86.7% ingresa y 60.5% termina, y en el estrato alto el ingreso es casi universal (93.8%), pero no la terminación, que si bien es superior a la de los otros estratos, alcanza solo el 76.5%.

El acceso a la educación superior es más restringido. Tan solo 9.5% de los jóvenes provenientes del estrato muy bajo lograron acceder a los estudios superiores, fracción que se incrementa a 24.4% en el estrato bajo, 36.3% en el medio, y 57.9% en el alto. Estas brechas reflejan en parte las desventajas acumuladas hasta antes del ingreso a la educación media superior. No obstante, la desafiliación a partir del ingreso a la EMS también parece estar relacionada fuertemente con el origen social.

Tal como se ha sugerido, las desigualdades verticales y horizontales parecen estar ligadas. Esta asociación se expresa con mayor claridad a partir del ingreso a la escuela secundaria. Así, 89.1% de quienes asistieron a una primaria vespertina ingresaron a la secundaria, frente a 94.2% de quienes fueron a una modalidad especial, 97.2% de quienes fueron a escuelas públicas matutinas, y 99.0% de los que asistieron a escuelas primarias privadas.

Algo que llama la atención es que en niveles educativos posteriores las brechas asociadas al tipo de escuela primaria no desaparecen e incluso parecen acentuarse. Así, por ejemplo, casi todos los jóvenes que asistieron a primarias privadas terminaron la secundaria (97.8%), pero solo 81.8% de los que fueron a primarias vespertinas lograron hacerlo. Las tasas de desafiliación de quienes asistieron a primarias vespertinas se incrementan aún más en el tránsito entre la finalización de la secundaria y el ingreso a la EMS: entre los jóvenes que terminaron la secundaria y asistieron a primarias vespertinas, solo 68% ($68.04 = 55.7 / 81.8 * 100$) continuó sus estudios en la EMS, un porcentaje bastante inferior a 87% de quienes asistieron a primarias públicas matutinas y 98% de quienes fueron a primarias privadas. Esto sugiere que el tipo de escuela primaria influye en las trayectorias de

continuidad escolar incluso en niveles posteriores, muy probablemente mediante efectos acumulativos asociados a la adjudicación de los jóvenes en circuitos educativos estratificados.

Es notable que una circunstancia que ocurre tan temprano en la vida de los niños, como el hecho de acudir a una determinada modalidad de escuela primaria, tenga efectos de largo plazo y de tal magnitud sobre las probabilidades de continuidad escolar. Más aún si se considera que los propios niños tienen poco margen de decisión en el proceso de selección/adjudicación del tipo de escuela al que asisten, de manera que esto se les impone como una circunstancia externa, es decir, como un factor adscriptivo que potencia la desigualdad de oportunidades.

El tipo de escuela secundaria también se asocia con la continuidad escolar. Quienes asistieron a secundarias de "otra modalidad" tienen menos probabilidades de terminar este nivel educativo (78.8%) debido, muy probablemente, a que muchos de los jóvenes que ingresaron a las opciones educativas incluidas en esta modalidad ya presentaban características que los hacían particularmente vulnerables a la desafiliación escolar (extraedad, estudiantes que trabajaban, o estudiantes que habían sido reprobados o expulsados de las modalidades generales).

No obstante, las diferencias también se observan en otras modalidades. Nuevamente, los estudiantes de secundarias vespertinas presentan probabilidades menores de terminar la secundaria y continuar a los siguientes niveles educativos. Así, por ejemplo, solo 18.4% de los jóvenes que asistieron a secundarias generales vespertinas lograron ingresar a la educación superior, frente a 40.8% de quienes fueron a secundarias generales matutinas. Los porcentajes respectivos son 24.9 y 38.6% para quienes fueron a secundarias técnicas, lo cual sugiere que los efectos sobre la trayectoria escolar de asistir a una escuela matutina frente a una vespertina son considerablemente mayores a los de asistir a una escuela general en relación a una técnica. Por último, se reafirma que los estudiantes que asistieron a escuelas privadas tienen las mayores probabilidades de continuidad escolar.

A pesar de que al ingresar a la educación media superior se incrementa la selectividad de los estudiantes, situación que debería operar reduciendo las diferencias interinstitucionales en desempeños y logros educativos, el tipo de institución en la que se estudia la EMS se relaciona fuertemente con las probabilidades de terminar el bachillerato e iniciar la educación superior.

En el ámbito de las instituciones públicas, los bachilleratos de la UNAM ofrecen las mayores probabilidades de terminación y de continuidad a la educación superior (81.9 y 70.6%, respectivamente); le siguen los bachilleratos afiliados a otras IES, que presentan tasas similares de terminación (82.3%) pero menor continuidad hacia la ES (55.0%). Esto es un reflejo de las ventajas institucionales que obtienen los estudiantes de bachillerato de estas instituciones al tener un pase automático o preferencial para ingresar a una carrera universitaria. Muy por abajo se encuentran los bachilleratos no afiliados a instituciones de educación superior, ya sean generales o vocacionales, que presentan porcentajes de terminación de 71.8 y 69.7%, y de continuidad a la ES de 37.1 y 32.7%, respectivamente.

Es difícil esclarecer si las mayores tasas de continuidad observadas en los bachilleratos de la UNAM y de otras IES, particularmente las vocacionales del IPN, se asocian a efectos de selección —en estas instituciones ingresan los estudiantes con mayores habilidades o quizás también los más interesados en seguir con sus estudios superiores¹¹— o a “efectos escuela” que promueven la continuidad hacia la educación superior. En cualquier caso, las mayores tasas de continuidad de estos bachilleratos son percibidas por los aspirantes a ingresar al bachillerato público como una ventaja que refrenda su preferencia por estas instituciones. No extraña por tanto que la UNAM y las vocacionales del IPN aparezcan como las opciones más solicitadas en el examen COMIPEMS, relegando así a un segundo plano a otras alternativas como el Colegio de Bachilleres, el CONALEP, o las distintas opciones de bachilleratos tecnológicos (Solís *et al.*, 2013).

Finalmente, la separación de las instituciones privadas en generales y vocacionales confirma la gran heterogeneidad que caracteriza a este sector; las brechas en probabilidades de terminar la EMS son de 77.8% para los bachilleratos generales frente a 54.1% para los vocacionales, en tanto que los porcentajes de continuidad a la ES son considerablemente altos para quienes fueron a preparatorias privadas generales (60%), pero apenas alcanzan 24.2% para aquellos que asistieron a preparatorias privadas vocacionales.

SELECCIÓN DEL TIPO DE ESCUELA

En la sección previa se describió la asociación entre el estrato socioeconómico de la familia de origen, el tipo de escuela, y la progresión escolar. Ahora se analizará la selección de escuela entre quienes lograron ingresar a cada nivel educativo.

La tabla 3.3 presenta la distribución de los entrevistados por tipo de escuela primaria y secundaria, según el estrato socioeconómico y, en el caso de la secundaria, el tipo de primaria de la que provienen. Se observa una asociación entre ambas variables: quienes provienen del estrato socioeconómico muy bajo con más frecuencia estudiaron en escuelas primarias vespertinas (32.2%) y casi nunca de escuelas privadas (1.7%). En contraste, los jóvenes que provienen del estrato alto han asistido con mayor frecuencia a escuelas privadas (22.8%) y menor asiduidad a escuelas públicas vespertinas (11.1%). Es decir, en la medida en que se incrementa el nivel socioeconómico de la familia de origen, se reduce la probabilidad de asistir a escuelas primarias vespertinas y se incrementa la propensión a asistir a escuelas privadas.

Esta asociación se mantiene en la secundaria. Por un lado, persiste la tendencia entre los jóvenes del estrato alto a asistir a escuelas privadas (19.0%, frente a 6.7% para el total). A esto se suma la baja frecuencia con que este estrato asiste a secundarias de “modalidad especial” (6.8%, frente a 13.5% para el total).

¹¹ Podría argumentarse que la continuidad a la ES es menor en los bachilleratos vocacionales no afiliados a IES debido a que quienes ingresan a estos bachilleratos aspiran realmente a una carrera técnica y no a una carrera universitaria. Es probable que algo de esto ocurra. No obstante, eso no puede explicar los menores porcentajes de titulación en estas instituciones. Tampoco explica que quienes cursan el bachillerato general en escuelas públicas no afiliadas a las IES presenten menores tasas de continuidad a la ES.

Sin embargo, incluso en el estrato alto predominan los jóvenes que asisten a las escuelas públicas generales y técnicas, ya sean matutinas o vespertinas (73.7%).

Tabla 3.3 Tipo de escuela primaria y secundaria, por origen socioeconómico y tipo de escuela al que asistieron en el nivel previo (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Tipo de escuela primaria (n = 2889)*					Tipo de escuela secundaria (n = 2737)**						
	1	2	3	4	Total	1	2	3	4	5	6	Total
Estrato socioeconómico												
Muy bajo	55.3	32.2	10.8	1.7	100.0	30.0	18.5	15.0	6.8	27.9	1.9	100.0
Bajo	67.6	26.4	4.9	1.2	100.0	34.3	20.1	24.3	8.3	11.8	1.3	100.0
Medio	63.1	18.8	12.7	5.4	100.0	47.6	16.3	15.9	7.2	9.4	3.6	100.0
Alto	61.0	11.1	5.1	22.8	100.0	36.2	10.3	19.6	8.1	6.8	19.0	100.0
Tipo de escuela primaria												
Pública matutina	—	—	—	—	—	43.6	13.0	20.0	7.7	13.6	2.2	100.0
Pública vespertina	—	—	—	—	—	28.4	28.2	19.2	8.9	14.3	1.0	100.0
Pública no general	—	—	—	—	—	35.0	16.0	17.7	10.0	20.0	1.3	100.0
Privada	—	—	—	—	—	15.4	7.2	11.0	2.0	3.5	60.9	100.0
Total	61.8	22.1	8.3	7.8	100.0	37.3	16.2	18.8	7.6	13.5	6.7	100.0

* Tipos de escuela primaria: 1. Pública matutina; 2. Pública vespertina; 3. Pública otro tipo (indígena, multigrupo, etcétera); 4. Privada.

** Tipos de escuela secundaria: 1. Pública general matutina; 2. Pública general vespertina; 3. Pública técnica matutina; 4. Pública técnica vespertina; 5. Pública otro tipo (telesecundaria, para trabajadores, nocturna, CONAFE). 6. Privada.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Si por un momento se deja de lado al estrato alto y se considera el patrón de variación general entre los otros estratos, se puede observar que en la medida en que incrementa el nivel socioeconómico también lo hace la asistencia a escuelas públicas de turno matutino, ya sean generales o técnicas (55.9% en el estrato muy bajo frente a 63.5% en el estrato medio), al tiempo que se reduce el ingreso a secundarias de modalidad especial (27.9% frente a 9.4%, respectivamente).

En conjunto, podemos concluir que el nivel socioeconómico de la familia de origen no es solo un factor determinante de la asistencia a escuelas privadas, sino que también tiene una influencia sobre el tipo de primarias y secundarias a las que ingresan quienes asisten a escuelas públicas.

Con respecto a la asociación entre el tipo de escuelas primaria y secundaria, se observa que quienes provienen de primarias privadas tienden a continuar su secundaria en este tipo de centros escolares (60.9%), mientras que solo una minoría de quienes provienen de escuelas públicas hacen la transición al sector

privado (entre 1 y 2.2%, dependiendo de la modalidad). Esto respalda la hipótesis de que las primarias y secundarias privadas constituyen un circuito educativo segmentado al que tienen poco acceso quienes inician su trayectoria escolar en el sector público.¹²

■ Tabla 3.4 Tipo de escuela de educación media superior por origen socioeconómico y tipo de escuela secundaria (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Tipo de escuela media superior (n = 1952)*						Total
	1	2	3	4	5	6	
Estrato socioeconómico							
Muy bajo	9.6	6.4	30.0	42.5	8.3	3.2	100.0
Bajo	12.5	6.1	34.7	35.1	7.0	4.7	100.0
Medio	17.3	7.1	34.3	28.2	10.7	2.4	100.0
Alto	20.8	4.8	21.7	21.4	27.3	3.9	100.0
Tipo de escuela secundaria							
Pública general matutina	19.9	6.2	30.4	27.5	12.7	3.3	100.0
Pública general vespertina	10.2	6.2	28.5	37.3	11.2	6.7	100.0
Pública técnica matutina	17.2	9.8	30.0	31.0	9.6	2.5	100.0
Pública técnica vespertina	9.3	2.1	40.6	37.9	9.5	0.7	100.0
Pública otro tipo	20.9	3.6	30.1	38.0	4.3	3.1	100.0
Privada	7.6	1.5	17.1	9.7	59.4	4.8	100.0
Total	16.2	6.0	29.6	29.7	14.9	3.6	100.0

* Tipos de escuela: 1. Preparatoria o CCH UNAM; 2. Bachillerato afiliado a otra IES pública; 3. Bachillerato general público no afiliado a IES; 4. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales públicos no afiliados a IES; 5. Bachillerato privado general. 6. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales privados.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

La tabla 3.4 muestra la asociación entre el nivel socioeconómico de la familia de origen, el tipo de escuela secundaria y el tipo de institución de EMS a la que asistieron quienes lograron ingresar a este nivel. Es importante notar que el tamaño de muestra se reduce un tercio (1952 casos), debido a que no son considerados quienes salieron de la escuela antes de ingresar a la EMS. Esto implica que el subconjunto bajo estudio presenta una mayor selectividad, no solo por nivel socioeconómico (ver tabla 3.2), sino también, por otras variables no observadas

¹² En contraste, el hecho de que casi 40% de quienes estuvieron en primarias privadas haya cursado la secundaria en instituciones públicas sugiere que una proporción importante de jóvenes cambia de las escuelas privadas a las públicas en la transición entre la primaria y la secundaria. Una posible explicación son las dificultades económicas que enfrentan los padres para sufragar los costos de una educación prolongada en el sector privado, aunado a que las colegiaturas en la secundaria suelen ser más altas que en la primaria.

como las habilidades académicas, la motivación a seguir estudiando, el apoyo familiar, etcétera. Tal selectividad debería ser mayor en los niveles socioeconómicos bajos, que como hemos visto son los más vulnerables a la desafiliación escolar. La “hipótesis de selectividad” sugiere que esto debería traducirse en una reducción de los efectos del origen social. No obstante, se observa que existe una fuerte asociación entre el estrato socioeconómico de origen y el tipo de IEMS. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico aumenta la proporción de jóvenes que ingresa a la UNAM y a los bachilleratos privados generales. El porcentaje de quienes asistieron a la UNAM es más del doble en el estrato alto (20.8%) que en el muy bajo (9.6%), y la asistencia a escuelas privadas más del triple (27.3% frente a 8.3%). En contraste, 42.5% de los jóvenes de estratos bajos acudió a IEMS públicas técnicas o vocacionales (frente a 21.4% del estrato alto) y otro 30.0% asistió al bachillerato general no afiliado a una IES (21.4% en el estrato alto).

Por último, es interesante que no exista una asociación evidente entre el nivel socioeconómico y la asistencia a escuelas privadas técnicas o vocacionales. Esto, junto con las bajas tasas de continuidad a la ES de quienes provienen de estas escuelas (ver tabla 3.3), parece confirmar que muchas de las escuelas de EMS privadas clasificadas en esta categoría no son precisamente las preferidas de los jóvenes de estratos altos, sino que constituyen opciones “de refugio” para quienes no logran ingresar a las escuelas públicas de su preferencia o a las privadas de mayor prestigio.

El tipo de escuela secundaria también se asocia a la probabilidad de ingresar a las distintas IEMS. Destaca, en el ámbito de las instituciones públicas, que quienes provienen de secundarias vespertinas, tanto generales como técnicas, tienen menor probabilidad de ingresar a la UNAM, con porcentajes que se reducen prácticamente a la mitad con respecto a los egresados de secundarias matutinas. En contraste, las diferencias entre secundarias generales y técnicas, siempre y cuando sean del mismo turno, son casi inexistentes. Esto concuerda con lo antes dicho en el sentido de que, más que la modalidad general o técnica, es el turno de las escuelas secundarias públicas lo que marca la mayor diferencia en las trayectorias educativas posteriores.

La tabla 3.5 presenta los indicadores respectivos para el tipo de institución de educación superior. Se reduce aún más el número de casos (711 casos), lo cual denota una selectividad mucho mayor de los jóvenes de estratos bajos. Esta reducción en el tamaño de muestra obliga a agrupar las IES en solo tres tipos: la UNAM, otras IES públicas, e IES privadas. Por tanto, se agrupan en una sola categoría instituciones privadas de muy distinto tipo. Es quizás por eso que las IES privadas presentan un comportamiento en forma de “U”, con mayor participación en los estratos extremos (36.0% en el estrato muy bajo y 38.1% en el alto). Detrás de esta similitud entre estratos altos y bajos es muy probable que existan grandes diferencias en el tipo de IES privada a la que asisten.

Llama la atención que el ingreso a la UNAM sea tan uniforme en los distintos estratos sociales, con proporciones de alrededor de un tercio en cada estrato. Esta tendencia, sin embargo, debe ser matizada por el hecho de que los jóvenes de menor nivel socioeconómico tienen niveles de continuidad a la ES muy bajos.

Tabla 3.5 Tipo de institución de educación superior al que se asistió, según origen socioeconómico y tipo de IEMS (%). Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Institución de educación superior (n = 711)			
	UNAM	Otra pública	Privada	Total
Estrato socioeconómico				
Muy bajo	31.1	32.9	36.0	100.0
Bajo	30.7	52.6	16.7	100.0
Medio	33.7	44.5	21.9	100.0
Alto	33.4	28.6	38.1	100.0
Tipo de IEMS*				
Preparatoria o CCH UNAM	83.8	10.7	5.5	100.0
Bachillerato público afiliado a IES	4.4	68.3	27.4	100.0
Bachillerato general público no afiliado a IES	11.6	58.1	30.3	100.0
Bachillerato técnico/vocacional público no afiliado a IES	17.2	56.4	26.4	100.0
Privada general	17.0	21.8	61.2	100.0
Privada técnica/vocacional	7.3	23.7	68.9	100.0
Total	32.8	38.0	29.2	100.0

* Solo se incluyen quienes lograron ingresar a la educación superior. Se excluyen 113 casos en los que no se pudo determinar la modalidad de la educación media superior.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Esto implica que en términos comparativos, los jóvenes provenientes de los estratos más bajos tienen menores tasas absolutas de acceso a la UNAM, como se verá más adelante.

No obstante, el hecho de que no existan tendencias claras por nivel socioeconómico también podría ser indicativo de que la selectividad socioeconómica ya se manifestó en las tasas de continuidad y selección de instituciones educativas en niveles previos, de modo que las diferencias socioeconómicas son menos importantes en la selección de institución durante el tránsito de la EMS a la educación superior. De hecho, la distribución de IES por tipo de IEMS apunta en esta dirección. Se observa una fuerte asociación entre el tipo de bachillerato y de institución de educación superior: 83.8% de los egresados de preparatorias y CCH's de la UNAM continuaron sus estudios superiores en esta institución, resultado palpable de la política de "pase automático" que, al tiempo que ofrece privilegios de acceso a quienes logran acceder al bachillerato en esta institución, produce un "cierre" de oportunidades para quienes provienen de otros bachilleratos. Por su parte, los jóvenes que cursaron el bachillerato en escuelas afiliadas a otras IES públicas asistieron predominantemente a IES públicas distintas a la UNAM (68.3%), y quienes

fueron a bachilleratos privados tienden a continuar sus estudios superiores también en IES privadas. Es decir, el acceso a las distintas instituciones de educación superior puede estar fuertemente canalizado por el tipo de bachillerato.

Quienes parecen encontrarse un poco más a la deriva son los jóvenes provenientes de bachilleratos públicos no integrados a una IES. Estos jóvenes son los que presentan una inserción más heterogénea a la educación superior: restringido su acceso a la UNAM, una parte de ellos recurre a otras IES públicas, pero otra fracción ingresa a instituciones educativas privadas.

En resumen, una vez superado el obstáculo del ingreso, la entrada a las instituciones de educación superior parece depender más de la institución en la que se cursó el bachillerato que del nivel socioeconómico de la familia de origen. Para un observador que solo analiza la transición a la educación superior, esto podría ser un indicador de que no existen diferencias socioeconómicas importantes en el tipo de institución al que acceden quienes logran ingresar a los estudios superiores. Sin embargo, la mirada longitudinal ha permitido ver que esta conclusión es apresurada. A estas alturas de la trayectoria educativa los efectos de los orígenes sociales ya se han manifestado, tanto en la continuidad escolar como en la elección de instituciones educativas, de manera que el tipo de bachillerato al que se asiste es ya una expresión institucionalizada de desigualdades sociales acumuladas.

UN MODELO GENERAL DE PROGRESIÓN ESCOLAR

Los modelos de regresión ayudan a analizar más rigurosamente los vínculos entre origen social, instituciones y transiciones educativas, pues permiten controlar simultáneamente los efectos de estas y otras variables sociodemográficas. A partir de esta sección se presentan los resultados de una serie de modelos que buscan responder a las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

El primero de ellos refiere a las probabilidades de progresión escolar entre los niveles educativos. Pone a prueba las hipótesis de “selección” y de “desigualdad vinculada a la cobertura”, ya discutidas al inicio del capítulo. El modelo adopta la forma de una regresión logística binomial, en la que el “éxito” corresponde a la progresión escolar exitosa entre niveles educativos.

La “observaciones” son entonces las transiciones educativas entre niveles; cada individuo puede aportar tantas observaciones como transiciones educativas haya experimentado. Así, por ejemplo, un joven que alcanza la universidad aporta tres observaciones: primaria-secundaria, secundaria-EMS, y EMS-ES. En cambio, un joven que no logró ingresar a la EMS aporta dos observaciones, la transición exitosa de primaria a secundaria y la transición fallida de secundaria a EMS.

El modelo incluye los efectos del estrato socioeconómico de origen, dejando de lado, por ahora, los efectos del tipo de institución, que se analizarán más adelante. También incluyen como “variables de control” las características sociodemográficas señaladas en la tabla 3.A1 del anexo al final del capítulo.

Los resultados completos del modelo (ver tabla 3.A1) indican que existe una interacción estadísticamente significativa entre el nivel de la transición y el estrato socioeconómico de la familia de origen. Esto sugiere que los efectos de los

orígenes sociales cambian a lo largo de las tres transiciones educativas. ¿Pero cuál es la naturaleza de esta interacción? ¿Implica un desvanecimiento progresivo de los efectos de los orígenes sociales, tal como sugiere la hipótesis de selección? ¿O acaso se presenta un incremento de las brechas socioeconómicas en la medida en que se avanza hacia niveles educativos en los que se reduce la tasa de absorción, tal como sugeriría la hipótesis de desigualdad vinculada a la cobertura?

Para responder estas preguntas, en la tabla 3.6 se presentan las medidas de desigualdad por estrato socioeconómico derivadas de las probabilidades estimadas por el modelo, una vez controlados los efectos de las características sociodemográficas.

Tabla 3.6 Probabilidades estimadas de progresión escolar y medidas de desigualdad en cada transición según origen socioeconómico

	Probabilidades estimadas de progresión escolar ¹		
	Secundaria	EMS	Superior
Nivel socioeconómico			
Muy bajo	0.90	0.58	0.16
Bajo	0.97	0.73	0.29
Medio	0.99	0.88	0.38
Alto	0.99	0.94	0.52
	Medidas absolutas y relativas de desigualdad por nivel socioeconómico (Referencia = Muy bajo)		
	Primaria-Secundaria	Secundaria-EMS	EMS-Superior
Diferencia absoluta			
Bajo	0.07	0.15	0.13
Medio	0.09	0.30	0.21
Alto	0.09	0.36	0.35
Riesgo relativo			
Bajo	1.08	1.25	1.78
Medio	1.10	1.51	2.28
Alto	1.10	1.62	3.15
Razón de momios			
Bajo	3.78	1.93	2.10
Medio	11.68	5.17	3.05
Alto	20.70	11.02	5.48

¹ Probabilidades de ingreso a cada nivel dado que se alcanzó el nivel previo, estimadas a partir de un modelo logístico integrado para todas las transiciones, manteniendo constantes en el nivel promedio la composición por sexo, tipo de hogar, condición de habla de lengua indígena, número de hermanos, y orden de nacimiento.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Las diferencias absolutas en las probabilidades de continuidad escolar son pequeñas en la transición a la secundaria, tan solo 0.09 entre el estrato muy bajo y el estrato alto. Tal como ocurrió en el análisis descriptivo, estas diferencias crecen significativamente en la transición a la EMS y a la ES, alcanzando un máximo de 0.36 y 0.35, respectivamente.

Los riesgos relativos tienen una tendencia similar, aunque los incrementos en las brechas socioeconómicas se tornan más evidentes en las dos transiciones finales. Así, por ejemplo, los riesgos relativos de continuar estudiando para los jóvenes del estrato alto frente a los del estrato muy bajo se estiman en 1.10, 1.62, 3.15 en las transiciones a la secundaria, la EMS, y la ES, respectivamente.

En otras palabras, tanto las medidas absolutas como los riesgos relativos sugieren que, en lugar de decrecer, como indicaría la hipótesis de selección, las desigualdades sociales en la progresión escolar se incrementan al llegar a las transiciones que tienen menores niveles de cobertura, es decir, en la medida en que las oportunidades disponibles se reducen y un mayor número de jóvenes se ve obligado a salir de la escuela. En este sentido, los resultados parecerían apoyar la hipótesis de “desigualdad vinculada a la cobertura”, en tanto que las mayores desigualdades sociales en las tasas de progresión escolar se presentan en las transiciones a la EMS y la ES.¹³

¿A QUÉ TIPO DE ESCUELA PRIMARIA ASISTIERON?

Para analizar la “desigualdad horizontal” en el nivel primaria se ajustó un modelo logístico multinomial.¹⁴ Este modelo tiene como variable dependiente el tipo de escuela primaria al que asistieron los entrevistados, su interpretación se facilita al presentar los resultados como probabilidades estimadas de asistir a los diferentes tipos de escuela, tal como aparece en la tabla 3.7.

Cuatro variables tienen efectos estadísticamente significativos:¹⁵ el estrato socioeconómico, la condición de habla de lengua indígena, el tipo de hogar y el número de hermanos. Con respecto al estrato socioeconómico, los resultados coinciden con el análisis descriptivo: incluso después de controlar por los efectos de las otras variables de control y sociodemográficas, las probabilidades de asistir a una primaria vespertina se incrementan significativamente en la medida en que la familia proviene de orígenes sociales más desfavorecidos. Al mismo tiempo, la

¹³ Cabe hacer notar que las razones de momios presentan una tendencia inversa a la de los riesgos relativos. Esto ilustra con claridad los problemas asociados al uso de razones de momios en el análisis de la desigualdad en las transiciones educativas, ya discutidos en la sección metodológica.

¹⁴ Para simplificar la exposición y por motivos de espacio, se omiten los resultados completos de este modelo y los siguientes y se muestran únicamente en las probabilidades estimadas que derivan de los propios modelos. Los resultados completos de los modelos están disponibles mediante solicitud expresa al autor.

¹⁵ La significancia estadística reportada corresponde a la prueba estadística de razón de verosimilitud. Esta prueba nos indica si los efectos de una variable en su conjunto son estadísticamente significativos. Es posible que una variable sea significativa de manera global, pero que algunos coeficientes asociados a esta misma variable no lo sean. Por tanto, se debe tener cautela al inferir que todas las diferencias en las probabilidades reportadas son estadísticamente significativas (Long y Freese, 2006).

propensión a asistir a una escuela privada es considerablemente mayor en el estrato alto. Se estima que las probabilidades de asistencia a escuelas públicas vespertinas y privadas son de 0.29 y 0.02 para los jóvenes del estrato socioeconómico más bajo, frente a 0.11 y 0.17 para el estrato alto. Por otra parte, los efectos de los orígenes sociales sobre las probabilidades de asistencia a escuelas públicas matutinas y de otras modalidades no son de gran magnitud.

Tabla 3.7 Factores asociados a la asistencia a distintos tipos de escuelas primarias. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	General matutina	General vespertina	Pública otro tipo	Privada	Total
Estrato socioeconómico ***					
Muy bajo	0.61	0.29	0.08	0.02	1.00
Bajo	0.69	0.25	0.05	0.01	1.00
Medio	0.63	0.21	0.12	0.04	1.00
Alto	0.65	0.11	0.06	0.17	1.00
Habla lengua indígena ***					
No habla	0.69	0.20	0.07	0.04	1.00
Sí habla	0.52	0.28	0.18	0.02	1.00
Sexo					
Hombre	0.68	0.22	0.07	0.03	1.00
Mujer	0.68	0.20	0.08	0.04	1.00
Tipo de hogar *					
Nuclear con ambos padres	0.70	0.20	0.06	0.04	1.00
Extenso con ambos padres	0.64	0.17	0.13	0.05	1.00
Nuclear incompleto	0.63	0.27	0.08	0.02	1.00
Extenso incompleto	0.56	0.28	0.14	0.03	1.00
Número de hermanos ***					
Ninguno	0.63	0.12	0.06	0.19	1.00
2 hermanos	0.68	0.17	0.07	0.08	1.00
4 hermanos	0.67	0.22	0.08	0.03	1.00
Orden entre los hermanos					
Primero	0.68	0.23	0.07	0.02	1.00
Tercero	0.67	0.21	0.08	0.04	1.00
Quinto	0.65	0.18	0.09	0.07	1.00
Cohorte de nacimiento					
1981	0.66	0.21	0.09	0.04	1.00
1992	0.69	0.21	0.07	0.03	1.00

Número de casos = 2880, BIC = -210.013, pseudo r^2 de McFadden = 0.082.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Independientemente de los orígenes sociales, la composición del hogar y el número de hermanos tienen efectos estadísticamente significativos sobre las probabilidades de ingresar a los distintos tipos de escuela primaria. En comparación con los hogares nucleares en los que estuvieron presentes ambos padres, los jóvenes provenientes de hogares monoparentales presentan una mayor probabilidad de asistir a escuelas vespertinas (0.28 frente a 0.20) y a escuelas públicas no generales (0.14 contra 0.06). Por otra parte, a mayor número de hermanos decrece la probabilidad de ir a escuelas privadas (la probabilidad se estima en 0.19 para quienes no tienen hermanos, frente a 0.03 para quienes tienen 4 hermanos) y aumenta la de ir a vespertinas (0.22 ante 0.12, respectivamente).

Aunque considerados individualmente estos efectos son moderados, frecuentemente se presentan de manera combinada, lo que aumentaría significativamente su impacto sobre el tipo de escuela. Así, por ejemplo, quien proviene de un hogar nuclear monoparental con cuatro hermanos, tendría una probabilidad estimada de asistir a una primaria vespertina de 0.29, frente a 0.12 para quien lo hizo en un hogar nuclear biparental con un hermano.¹⁶

Por último, la condición de habla de lengua indígena implica mayores probabilidades de asistir a una escuela pública de otro tipo (0.18 frente a 0.07), lo cual es esperable si se considera que esta categoría incluye a las escuelas donde se imparten clases en lengua indígena. También existe una mayor propensión a asistir a escuelas públicas vespertinas (0.28 frente a 0.20). Estas tendencias se compensan con una menor asistencia a escuelas públicas matutinas (0.52 frente a 0.69).

EL PASO A LA SECUNDARIA

Se ha sugerido que para entender los efectos de la desigualdad social en las transiciones entre niveles educativos, es necesario considerar tanto la posibilidad de desafiliación como la heterogeneidad en los destinos institucionales de los jóvenes que continúan estudiando. La tabla 3.8 presenta los resultados de un modelo de regresión logística multinomial que incluye simultáneamente las probabilidades de desafiliación y de ingreso a los distintos tipos de secundarias. Para simplificar el modelo, y dado que diversos análisis preliminares —no mostrados en este capítulo— sugieren que en la Ciudad de México las principales diferencias en el tipo de escuela secundaria pública no son entre escuelas generales y técnicas sino entre las matutinas y vespertinas, se agruparon en una misma categoría las escuelas generales y técnicas del mismo turno. El modelo también incluye el tipo de escuela primaria, lo que permite analizar en qué medida los efectos del tipo de escuela primaria son independientes del estrato socioeconómico y las otras variables independientes. Por último, al igual que en el modelo anterior, los resultados se presentan como probabilidades estimadas.

¹⁶ Estas probabilidades fueron estimadas por separado a partir de los coeficientes del modelo, manteniendo en su nivel promedio todas las otras variables independientes.

Tabla 3.8 Factores asociados a la transición a la escuela secundaria.
Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión
logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Continuó estudiando (tipo de escuela)*				No continuó estudiando	Total
	1	2	3	4		
Estrato socioeconómico***						
Muy bajo	0.44	0.23	0.24	0.02	0.07	1.00
Bajo	0.58	0.27	0.12	0.01	0.02	1.00
Medio	0.66	0.23	0.09	0.01	0.01	1.00
Alto	0.65	0.22	0.08	0.04	0.01	1.00
Tipo de escuela primaria***						
Pública matutina	0.64	0.21	0.13	0.01	0.01	1.00
Pública vespertina	0.49	0.37	0.10	0.01	0.03	1.00
Pública otro tipo	0.54	0.28	0.15	0.01	0.02	1.00
Privada	0.38	0.15	0.07	0.38	0.02	1.00
Habla lengua indígena						
No habla	0.60	0.25	0.11	0.02	0.02	1.00
Sí habla	0.57	0.22	0.15	0.02	0.04	1.00
Sexo*						
Hombre	0.56	0.26	0.15	0.01	0.02	1.00
Mujer	0.62	0.24	0.10	0.02	0.02	1.00
Tipo de hogar**						
Nuclear con ambos padres	0.61	0.24	0.12	0.02	0.01	1.00
Extenso con ambos padres	0.59	0.25	0.13	0.01	0.02	1.00
Nuclear incompleto	0.55	0.29	0.11	0.02	0.03	1.00
Extenso incompleto	0.60	0.19	0.18	0.01	0.03	1.00
Número de hermanos***						
Ninguno	0.59	0.25	0.08	0.07	0.01	1.00
2 hermanos	0.60	0.25	0.10	0.03	0.01	1.00
4 hermanos	0.60	0.24	0.12	0.02	0.02	1.00
Orden entre los hermanos						
Primero	0.59	0.26	0.12	0.01	0.02	1.00
Tercero	0.60	0.24	0.12	0.02	0.02	1.00
Quinto	0.62	0.23	0.12	0.02	0.02	1.00
Cohorte de nacimiento						
1981	0.59	0.24	0.12	0.02	0.03	1.00
1992	0.60	0.25	0.12	0.02	0.01	1.00

* Tipos de escuela secundaria: 1. Pública matutina; 2. Pública vespertina; 3. Pública otro tipo (telesecundaria, para trabajadores, nocturna, CONAFE); 4: Privada.

Número de casos = 2866, BIC = -535.738, pseudo r^2 de McFadden = 0.136.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Cinco variables tienen efectos estadísticamente significativos: el estrato socioeconómico, el tipo de escuela primaria, el tipo de hogar, el número de hermanos, y el sexo. Con respecto al estrato socioeconómico, se confirman las tendencias ya señaladas en el análisis descriptivo. No solo se incrementa la probabilidad de desafiliación, como se había visto ya en los modelos generales de la tabla 3.6; también lo hace la probabilidad de ir a escuelas públicas de una modalidad distinta a las escuelas generales matutinas o vespertinas (0.24 en el estrato alto frente a 0.08 en el muy bajo). En cambio, se reduce la probabilidad de ingresar a secundarias públicas de turno matutino (0.65 frente a 0.44, respectivamente).

Llama la atención que al controlar por el tipo de escuela primaria y las otras variables incluidas en el modelo, no se aprecien diferencias sustantivas en la probabilidad de ingreso a escuelas públicas de turno vespertino y a escuelas privadas entre estratos socioeconómicos. Esto lleva a dirigir la atención hacia el tipo de escuela primaria como factor interviniente en la asociación entre los orígenes sociales y los destinos de la transición a la escuela secundaria. De hecho, se aprecia que la probabilidad de ingreso a secundarias vespertinas se incrementa sustancialmente entre quienes a su vez provienen de primarias vespertinas (0.37), o bien de escuelas públicas de otro tipo (0.28). Es decir, independientemente de los orígenes sociales y otras variables sociodemográficas, existen efectos institucionales asociados con el tipo de escuela primaria que condicionan las probabilidades de acceso de los jóvenes al turno vespertino en la secundaria.

Es similar, pero en un sentido opuesto, lo que ocurre con las escuelas privadas; descontando las diferencias por orígenes sociales y otras variables sociodemográficas, los niños que fueron a escuelas primarias privadas tienen una probabilidad estimada de 0.38 de continuar en una secundaria privada, frente a 0.01 para quienes venían de escuelas públicas, independientemente de la modalidad.

El tipo de hogar de origen, el número de hermanos y el sexo tienen efectos de magnitud relativamente menor, aunque estadísticamente significativos. Quienes provienen de hogares en los que están presentes los dos padres, ya sea hogares nucleares o extensos, tienen perfiles similares. Las mayores diferencias se dan en los hogares donde no están presentes ambos padres, donde es ligeramente más frecuente la desafiliación ($p = 0.03$ frente a 0.01 en los nucleares biparentales). Al mismo tiempo, en los hogares nucleares monoparentales se incrementa la probabilidad de asistir a escuelas vespertinas (0.29 frente a 0.24), mientras que en los extensos es un tanto más frecuente la asistencia a escuelas públicas de otro tipo (0.18 frente a 0.12). Por otra parte, a mayor número de hermanos menor es la asistencia a escuelas privadas (0.07 sin hermanos frente a 0.02 con cuatro hermanos) y se incrementa la asistencia a escuelas públicas de modalidad especial (0.12 frente a 0.08, respectivamente). Finalmente, el efecto del sexo se restringe a una probabilidad ligeramente mayor para los hombres de asistir a secundarias públicas de una modalidad diferente a las generales y técnicas, en detrimento de las secundarias matutinas.

LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La tabla 3.9 presenta las probabilidades estimadas para la transición a la educación media superior.¹⁷ Como se recordará, en el paso de la secundaria a la EMS se da la primera gran oleada de desafiliación escolar: mientras que 95% de los jóvenes ingresa a la secundaria, solo 74% entra a la EMS (ver tabla 3.2). Los resultados presentados en secciones previas también sugieren que el tipo de institución de EMS es un factor determinante en las probabilidades de avanzar a la educación superior. Por ello es muy importante analizar conjuntamente los riesgos de desafiliación y las probabilidades de acceso a los distintos tipos de bachillerato.

Los resultados del modelo sugieren que, lejos de anularse mutuamente o de ser explicados por otras variables sociodemográficas, los efectos de los orígenes sociales y del tipo de institución en el que se estudió la escuela secundaria son relativamente independientes entre sí y afectan de manera significativa no solo los riesgos de desafiliación, sino también el ingreso a los distintos tipos de bachillerato.

Así, en la medida en que se incrementa el nivel socioeconómico de la familia de origen, también lo hace la probabilidad de ingresar a las preparatorias o CCH de la UNAM, de manera que los jóvenes del estrato alto no solo tienen riesgos mucho menores de desafiliación, sino también cuatro veces mayores probabilidades de ingresar a la UNAM con respecto a los jóvenes de estrato muy bajo (0.22 frente a 0.05). Como era de esperarse, esta diferencia se reproduce en las probabilidades de incorporarse a un bachillerato privado (0.18 frente a 0.05, respectivamente), pero no en los otros tipos de modalidad. En conjunto, el patrón de variación asociado al nivel socioeconómico muestra cómo las privaciones socioeconómicas se asocian no solo a una menor probabilidad de no continuar los estudios en la transición al bachillerato, sino también de hacerlo en bachilleratos que ofrecen pocas posibilidades de continuar hacia la educación superior.

Al mismo tiempo, se aprecia la persistencia de “efectos institucionales” asociados al tipo de escuela secundaria. Como ya se señaló, los jóvenes que asistieron a secundarias públicas vespertinas tienen menores oportunidades de continuidad escolar al bachillerato, pero también de ingresar a la UNAM: su probabilidad estimada de ingresar a esta institución, controlando por orígenes sociales y otras variables, es equivalente aproximadamente a la mitad de la que tienen los jóvenes que provienen de secundarias públicas matutinas.

En contraste, llama la atención que quienes asistieron a secundarias públicas de alguna modalidad distinta a las generales y públicas presenten mayores probabilidades relativas de ingresar a la UNAM (0.12), a pesar de ser quienes tienen menos probabilidades de continuidad. Es posible que esto refleje efectos de selección positiva que no son captados por el modelo.

¹⁷ En la variable dependiente se incluye una categoría de “No especificado” para tomar en cuenta a los jóvenes que sí lograron transitar a la EMS pero no tienen información en la encuesta sobre el tipo de EMS a la que asistieron.

Tabla 3.9 Factores asociados a la transición a la educación media superior. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 18 y 29 años de edad

	Continuó estudiando (tipo de escuela) ¹							No continuó	Total
	1	2	3	4	5	6	NE		
Estrato socioeconómico***									
Muy bajo	0.05	0.04	0.20	0.23	0.05	0.01	0.01	0.42	1.00
Bajo	0.09	0.04	0.26	0.25	0.05	0.01	0.01	0.29	1.00
Medio	0.15	0.06	0.31	0.26	0.08	0.01	0.01	0.13	1.00
Alto	0.22	0.05	0.23	0.24	0.18	0.01	0.00	0.07	1.00
Tipo de escuela secundaria***									
Pública matutina	0.15	0.06	0.27	0.26	0.09	0.01	0.03	0.12	1.00
Pública vespertina	0.07	0.04	0.25	0.29	0.07	0.01	0.03	0.25	1.00
Pública otro tipo	0.12	0.02	0.18	0.21	0.02	0.00	0.07	0.37	1.00
Privada	0.06	0.02	0.23	0.13	0.41	0.01	0.00	0.14	1.00
Habla lengua indígena*									
No habla	0.12	0.05	0.27	0.26	0.08	0.03	0.01	0.18	1.00
Sí habla	0.18	0.02	0.18	0.35	0.07	0.00	0.02	0.18	1.00
Sexo									
Hombre	0.12	0.04	0.27	0.26	0.08	0.01	0.01	0.21	1.00
Mujer	0.12	0.05	0.27	0.27	0.10	0.01	0.01	0.17	1.00
Tipo de hogar***									
Nuclear con ambos padres	0.14	0.04	0.26	0.30	0.08	0.01	0.01	0.16	1.00
Extenso con ambos padres	0.10	0.04	0.28	0.24	0.11	0.01	0.01	0.22	1.00
Nuclear incompleto	0.11	0.07	0.24	0.24	0.09	0.01	0.01	0.24	1.00
Extenso incompleto	0.12	0.05	0.33	0.16	0.07	0.00	0.02	0.25	1.00
Número de hermanos***									
Ninguno	0.14	0.04	0.33	0.20	0.15	0.01	0.01	0.11	1.00
2 hermanos	0.13	0.04	0.30	0.24	0.11	0.01	0.01	0.15	1.00
4 hermanos	0.12	0.05	0.26	0.27	0.08	0.01	0.01	0.19	1.00
Orden entre los hermanos*									
Primero	0.13	0.05	0.24	0.29	0.07	0.01	0.01	0.20	1.00
Tercero	0.12	0.05	0.28	0.26	0.09	0.01	0.01	0.18	1.00
Quinto	0.11	0.04	0.32	0.22	0.11	0.01	0.01	0.17	1.00
Cohorte de nacimiento***									
1981	0.14	0.06	0.23	0.23	0.08	0.00	0.02	0.24	1.00
1992	0.11	0.04	0.29	0.30	0.09	0.01	0.00	0.15	1.00

¹ Tipos de escuelas post-secundaria: 1. Preparatoria o CCH UNAM; 2. Bachillerato afiliado a otra IES pública; 3. Bachillerato general público no afiliado a IES; 4. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales públicos no afiliados a EMS; 5. Bachillerato privado general; 6. Bachillerato o estudios técnicos/vocacionales privados; NE: No especificado.

Número de casos = 2725, BIC = -199.093, pseudo r^2 de McFadden = 0.098.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Finalmente, los jóvenes que asistieron a secundarias privadas mantienen las mayores probabilidades de continuar en un bachillerato general privado (0.41), aunque, tal como ocurre en las otras transiciones, una fracción importante de ellos transita a un bachillerato público. Destaca que, una vez descontadas las diferencias en orígenes sociales, los jóvenes procedentes de secundarias privadas que ingresan al bachillerato en instituciones públicas no presentan mayores probabilidades de ingresar a la UNAM o a otros bachilleratos afiliados a IES, sino que se concentran en las opciones de bachillerato general no afiliado a IES (0.23) y bachilleratos técnicos/vocacionales (0.13). Esto habla de que la heterogeneidad de la oferta educativa privada de la educación secundaria es tal que, si se descuentan las ventajas inherentes a la selectividad positiva por nivel socioeconómico, quienes pasan de una secundaria privada a un bachillerato público no parecen tener grandes ventajas para ingresar a la UNAM frente a quienes provienen de secundarias públicas.

Aunque todas las otras variables incluidas en el modelo (con excepción del sexo) tienen efectos estadísticamente significativos, su impacto se manifiesta principalmente en las probabilidades de continuidad, con el sentido y la magnitud ya discutidos previamente. Destaca que, una vez "descontadas" sus desventajas socioeconómicas y sociodemográficas y luego de la selección producida por su mayor desafiliación en niveles previos, los hablantes de lengua indígena presentan probabilidades ligeramente mayores de ingresar a la UNAM y de entrar al bachillerato vocacional público. Con respecto al tipo de hogar, quienes provienen de hogares nucleares biparentales tienen las menores probabilidades de desafiliación (0.16), frente a quienes pertenecen a hogares incompletos nucleares o extensos (alrededor de 0.25). A mayor número de hermanos también se incrementa la probabilidad de desafiliación y de asistir a estudios vocacionales públicos, y se reduce la asistencia a IEMS privadas generales. El orden entre los hermanos no afecta sustancialmente las probabilidades de continuidad, tan solo cambia la preferencia por bachilleratos públicos generales y vocacionales no afiliados a IES. Por último, el efecto de la cohorte sugiere un incremento en la continuidad hacia la EMS en el transcurso del tiempo, el cual ha sido absorbido fundamentalmente por las IEMS no afiliadas a las IES públicas.

INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la tabla 3.10 se presentan las probabilidades estimadas de los modelos logísticos multinomiales de transición a la educación superior. El número de casos se reduce a quienes ingresaron a la EMS.¹⁸ Como se recordará (ver tablas 3.1 y 3.2), prácticamente tres cuartas partes de los jóvenes logran ingresar a la EMS pero, de ellos, solo una tercera parte ingresa a la educación superior, lo cual implica que el periodo que transcurre entre el ingreso a la EMS y el ingreso a la educación superior es la etapa en la que la mayor proporción de los jóvenes de la ciudad abandonan la escuela.

¹⁸ La muestra también se redujo al excluir los 113 casos que no tienen información sobre el tipo de IEMS. Asimismo, la muestra se restringió a los jóvenes que tenían 20 años o más al momento de la encuesta, ya que un porcentaje considerable de jóvenes menores de 20 años estaban aún cursando la EMS al ser entrevistados, y por tanto no se conoce el resultado de su transición a la educación superior.

Tabla 3.10 Factores asociados a la transición a la educación superior. Probabilidades estimadas a partir de un modelo de regresión logística multinomial. Jóvenes entre 20 y 29 años de edad

	Continuó estudiando (tipo de IES)			No continuó estudiando	Total
	UNAM	Otra pública	Privada		
Estrato socioeconómico***					
Muy bajo	0.06	0.07	0.07	0.79	1.00
Bajo	0.08	0.21	0.06	0.65	1.00
Medio	0.10	0.20	0.08	0.62	1.00
Alto	0.11	0.22	0.22	0.44	1.00
Tipo de IEMS***					
Prepa o CCH UNAM	0.60	0.08	0.03	0.29	1.00
Bachillerato afiliado a otra IES pública	0.02	0.42	0.16	0.40	1.00
Bachillerato general público no afiliado a EMS	0.04	0.22	0.11	0.62	1.00
Técnico/vocacional público no afiliada a EMS	0.07	0.19	0.07	0.67	1.00
Bachillerato general privado	0.10	0.13	0.30	0.47	1.00
Técnico/vocacional privado	0.02	0.05	0.14	0.79	1.00
Habla lengua indígena					
No habla	0.09	0.19	0.11	0.61	1.00
Sí habla	0.14	0.16	0.09	0.61	1.00
Sexo					
Hombre	0.08	0.17	0.11	0.64	1.00
Mujer	0.11	0.20	0.11	0.58	1.00
Tipo de hogar*					
Nuclear con ambos padres	0.10	0.20	0.13	0.57	1.00
Extenso con ambos padres	0.14	0.15	0.13	0.59	1.00
Nuclear incompleto	0.06	0.17	0.08	0.69	1.00
Extenso incompleto	0.10	0.17	0.03	0.71	1.00
Número de hermanos*					
Ninguno	0.16	0.27	0.08	0.49	1.00
2 hermanos	0.12	0.22	0.10	0.56	1.00
4 hermanos	0.09	0.18	0.11	0.62	1.00
Orden entre los hermanos					
Primero	0.10	0.18	0.10	0.62	1.00
Tercero	0.10	0.19	0.11	0.60	1.00
Quinto	0.09	0.20	0.13	0.58	1.00
Cohorte de nacimiento					
1981	0.12	0.21	0.09	0.58	1.00
1990	0.08	0.17	0.13	0.62	1.00

Número de casos = 1429, BIC = -200.507, pseudo r^2 deMcFadden = 0.173.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Se repiten, como en las transiciones previas, los efectos significativos del origen social. El perfil de destinos es completamente diferente para los jóvenes del estrato alto: si todas las otras variables se mantuvieran fijas en su nivel promedio, se esperaría que más de la mitad (55%) de ellos ingresaran a la universidad, dos de cada cinco en instituciones privadas, otros dos a instituciones públicas distintas a la UNAM, y el resto a la UNAM. En el extremo opuesto, solo dos de cada 10 jóvenes provenientes del estrato más bajo siguen estudiando, distribuidos de manera equitativa entre los tres tipos de instituciones. En los estratos "bajo" y "medio" la continuidad es de nivel intermedio (alrededor de 35%), y la demanda adicional es satisfecha principalmente por las IES públicas distintas a la UNAM, que cubren a más de la mitad de los ingresos provenientes de estos estratos, y en menor medida por la UNAM y las IES privadas. En conjunto, estos resultados confirman que aunque el nivel socioeconómico de la familia de origen se asocia fundamentalmente al riesgo de desafiliación, también tiene efectos sobre la probabilidad de ingreso a las distintas instituciones.

El tipo de bachillerato tiene efectos independientes y de gran magnitud no solo sobre la continuidad, sino también y de manera decisiva sobre la IES de destino, lo que es muestra contundente de que el perfil de reclutamiento de las IES en la Ciudad de México está atado al tipo de bachillerato al que se asistió, no solo en el caso de las universidades e institutos superiores que cuentan con bachillerato (como la UNAM y el Politécnico), sino también en el de las IES privadas.

Así, quienes provienen de un CCH o preparatoria de la UNAM presentan las menores probabilidades estimadas de desafiliación (0.29) y transitan a la educación superior principalmente con la UNAM como destino (0.60 frente a 0.11 en la suma de las otras dos opciones). Algo parecido ocurre con quienes asistieron a una IEMS ligada a otra institución de educación superior pública, quienes tienen tasas de desafiliación de 0.40 y una transición orientada hacia las IES públicas (0.42, frente a 0.18 de las otras dos opciones en conjunto). Por su parte, los jóvenes provenientes de bachilleratos privados generales tienen tasas de desafiliación ligeramente más altas (0.47), y reproducen la tendencia a continuar sus estudios superiores en instituciones privadas (0.30 frente a 0.23 de las otras opciones combinadas). Por último, los jóvenes provenientes de bachilleratos públicos no afiliados a EMS tienen las menores probabilidades de continuar a estudios superiores (0.38 en el caso del bachillerato general y 0.33 de los técnicos/vocacionales), y su perfil se orienta principalmente a las IES públicas distintas a la UNAM.

Con respecto al resto de variables incluidas en el modelo, solo el tipo de hogar y el número de hermanos tienen efectos estadísticamente significativos. Tal como ocurre en transiciones previas, los jóvenes provenientes de hogares biparentales, ya sean nucleares o extensos, presentan menores probabilidades de desafiliación (cerca de 0.58 frente a 0.70 en los hogares donde falta uno o ambos padres). Las probabilidades de no ingresar a la educación superior también se incrementan con el número de hermanos (0.49 para quienes no tienen hermanos y 0.62 para quienes tienen cuatro). En relación al tipo de IES, las tendencias son menos claras y en todo caso de menor magnitud.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se han analizado las transiciones entre niveles educativos de los jóvenes en la Ciudad de México. Se revisaron tanto las probabilidades de progresión entre niveles educativos como la distribución de los jóvenes de acuerdo con el tipo de institución educativa a la que asistieron en cada nivel. Se ha puesto mayor atención en los efectos de la desigualdad social, mediante un análisis estadístico de la asociación entre las condiciones socioeconómicas de origen y el destino de cada transición entre niveles educativos. También se analizaron los efectos del tipo de institución en las probabilidades de continuidad escolar hacia el nivel siguiente, así como en el ingreso a distintos tipos de escuelas.

Las preguntas formuladas al inicio del capítulo sirven de guía para discutir los resultados. La primera pregunta refiere a los efectos de la desigualdad social en las transiciones entre niveles educativos. Se han confrontado dos hipótesis, la llamada "hipótesis de selección", que postula efectos decrecientes de la desigualdad social en la medida en que se avanza en las transiciones educativas y la hipótesis de "desigualdad vinculada a la cobertura", que sostiene que la desigualdad se acentúa en las transiciones con menor tasa de absorción.

Los resultados del análisis estadístico respaldan la hipótesis de desigualdad vinculada a la cobertura. Todas las transiciones presentan cierto grado de desigualdad social en las probabilidades de continuidad escolar. Sin embargo, las brechas socioeconómicas varían en función del grado de cobertura que ha alcanzado cada nivel educativo con respecto al nivel precedente.

Así, la asistencia a la primaria, que tiene cobertura prácticamente universal en la Ciudad de México, no muestra un gradiente socioeconómico sustantivo. Las dificultades para los jóvenes con mayores desventajas socioeconómicas comienzan desde la transición a la secundaria, aunque con niveles de desigualdad todavía relativamente bajos. Es en las transiciones a la educación media superior y a la educación superior, es decir, aquellas en las que existe mayor desafiliación escolar y por tanto reducciones más fuertes en la cobertura, en donde las brechas en los riesgos relativos de continuidad escolar se amplían de manera más significativa.

Es importante discutir esta conclusión, ya que numerosas investigaciones a escala internacional han obtenido resultados que apoyan la hipótesis de selección (Kerckhoff y Trott, 1993; Treiman y Yamaguchi, 1993; Shavit y Blossfeld, 1993). Si se comparan con esos trabajos, los resultados podrían hacer pensar que la Ciudad de México es un caso excepcional. Tal excepcionalidad, sin embargo, es solo aparente, pues no deriva necesariamente de diferencias sustantivas con los datos de otros países, sino de la opción metodológica de utilizar riesgos relativos en lugar de razones de momios. En la sección metodológica se explicaron ya las causas que llevan a que las razones de momios produzcan resultados confusos en la medición de la desigualdad en las transiciones educativas, por lo que se optó por utilizar riesgos relativos como medida alternativa. Esta elección ha producido resultados sustantivos, pues permite identificar con mayor claridad la asociación entre la cobertura de la demanda y la desigualdad de oportunidades, así como reafirmar que es en los niveles medio superior y superior en donde se encuentran los mayores retos para la equidad de oportunidades educativas en la ciudad.

Por otra parte, y en un plano de mayor abstracción, las hipótesis de selección y de desigualdad vinculada a la cobertura podrían ser conciliadas sin gran contradicción. Podría concluirse que la desigualdad de oportunidades de progresión escolar se acentúa en las transiciones con mayor reducción en la cobertura y por tanto con mayores tasas de desafiliación escolar, y que una vez rebasados estos “cuellos de botella” en la trayectoria educativa, los efectos del nivel socioeconómico se reducen, pues los estudiantes de bajos recursos que han logrado continuar se encuentran selectos positivamente en función de características no observadas que compensan esas desventajas. Planteada de esta manera, la predicción original de la hipótesis de selección (reducción de la desigualdad de oportunidades de continuidad escolar en la medida en que se avanza en las transiciones educativas) se verificaría ya no de manera irrestricta, sino solo en aquellos contextos en los que existe alta desafiliación, y por tanto alta selectividad, en las transiciones tempranas. En tanto la cobertura de los niveles básicos se incrementa, la selectividad de los “sobrevivientes” se reduce, y la desigualdad socioeconómica se desplaza paulatinamente hacia los niveles educativos posteriores.

Es este desplazamiento en el *locus* de la desigualdad de oportunidades, del nivel básico al intermedio y posteriormente al superior, el que se ha observado en varios estudios con perspectiva histórica, tanto a escala internacional (Shavit y Blossfeld, 1993) como en México (Torche, 2010). De hecho, en un trabajo reciente para el conjunto nacional (Solís, 2013), se mostró que en la cohorte nacida en los años cuarenta las mayores brechas socioeconómicas se daban en el tránsito de la primaria a la secundaria, pero luego decrecían en las transiciones a la educación media superior y superior. Esta tendencia se invirtió a partir de las cohortes de finales de los años sesenta e inicio de los setenta, en las que la cobertura de la educación secundaria se había incrementado significativamente y las mayores desigualdades se habían desplazado hacia las transiciones a la educación media superior y superior.

Además de la continuidad escolar, se analizaron los efectos de las características socioeconómicas de origen sobre la asignación de los niños y jóvenes a diferentes tipos de escuelas, y a su vez la medida en qué esta asignación afecta las probabilidades de continuidad escolar posterior. Este análisis, que busca integrar los componentes de “desigualdad vertical” y “desigualdad horizontal” en las trayectorias educativas, da lugar a tres conclusiones.

En primer lugar, desde muy temprano en la trayectoria escolar se aprecia una asociación entre los orígenes sociales y el tipo de escuela. En la primaria y la secundaria la segmentación se expresa no solo en la distinción entre escuelas públicas y privadas, sino también dentro del sector público, en una menor propensión a asistir a escuelas de turno matutino entre los niños y jóvenes con orígenes sociales menos favorecidos. A partir de la educación media superior la segmentación adquiere otros matices, debido a la naturaleza distinta de la oferta institucional. En este caso la segmentación se manifiesta en las diferentes probabilidades que tienen los jóvenes provenientes de distintos estratos socioeconómicos de ingresar a la UNAM, otras IES públicas, las instituciones públicas no afiliadas a grandes IES, y las escuelas privadas.

En segundo lugar, al avanzar en la trayectoria educativa, la asistencia a distintos tipos de escuela afecta las oportunidades de progresión escolar, generando así efectos acumulativos que refuerzan las desigualdades socioeconómicas previas. Así, por ejemplo, quienes asisten a secundarias públicas vespertinas tienen menores probabilidades de continuar sus estudios en la educación media superior, incluso si se descuentan los efectos negativos de las desventajas socioeconómicas de quienes asisten a este tipo de escuelas. Algo similar, aunque con opciones institucionales diferentes, ocurre con las oportunidades de ingresar a los estudios superiores para los estudiantes de bachilleratos públicos no afiliados a instituciones de educación superior.

Esto lleva a concluir que ciertos rasgos institucionales de la oferta educativa que en principio parecerían ser inocuos para la desigualdad, como la segmentación de las escuelas públicas en los turnos matutino y vespertino, terminan acentuando las desigualdades, convirtiéndose así en un mecanismo institucionalizado de reproducción de las mismas.¹⁹

En tercer lugar, al igual que como ocurre con la desigualdad vertical, los aspectos institucionales adquieren mayor importancia en la transición a la educación media superior que en los escalones precedentes. El paso a la EMS en la Ciudad de México no solo representa el fin de la cobertura universal, sino también la transición a una oferta institucional completamente diferente, que en el caso de los bachilleratos públicos de mayor prestigio tiene una puerta de acceso “resguardada” por un examen único de admisión. Esto implica que en la transición a la EMS no solo se amplían las brechas en la progresión escolar, sino también las desigualdades en las probabilidades de acceso a las instituciones de mayor demanda, como la UNAM o el IPN.

En este sentido, el análisis confirma lo que muchos jóvenes de estratos socioeconómicos medios y bajos que aspiran a realizar estudios universitarios en la Ciudad de México ya saben: el examen de ingreso al bachillerato es un punto de quiebre en sus aspiraciones, que pone en juego no solo a qué tipo de escuela se ingresa, sino también las oportunidades de aspirar a la universidad y de asistir a una IES pública como la UNAM. La transición a la educación media superior, con sus mecanismos institucionalizados de ingreso y su segmentación institucional, es por tanto un caso que ilustra de manera idónea el modo en que las brechas socioeconómicas y el diseño institucional interactúan para exacerbar la desigualdad social en las trayectorias educativas.

¹⁹ Cabe señalar además que este trabajo devela apenas una pequeña parte de los “efectos institucionales”, ya que los datos sobre las características de las escuelas a las que asistieron los entrevistados son limitados. En este sentido, es importante profundizar en trabajos posteriores en el análisis de los aspectos institucionales de la oferta educativa como un factor mediador e incluso catalizador de la desigualdad de oportunidades educativas.

Tabla 3.A1 Factores asociados a la probabilidad de transitar entre niveles educativos. Razones de momios de un modelo logístico para todas las transiciones

Transición/1		
P - S (referencia)		
S - EMS	0.15	***
EMS - ES	0.02	***
Nivel socioeconómico		
Muy bajo (ref.)		
Bajo	3.78	***
Medio	11.68	***
Alto	20.70	***
Transición * N. Socio.		
S - EMS * Bajo	0.51	*
S - EMS * Medio	0.44	*
S - EMS * Alto	0.53	
EMS - ES * Bajo	0.56	
EMS - ES * Medio	0.26	***
EMS - ES * Alto	0.26	*
Sexo		
Hombre (ref.)		
Mujer	1.35	***
Tipo de hogar		
Nuclear con ambos padres		
Extenso con ambos padres	0.83	
Nuclear sin ambos padres	0.60	***
Extenso sin ambos padres	0.56	***
Indígena		
No hablante (ref.)		
Hablante	0.76	
Número de hermanos	0.84	***
Orden de nacimiento	1.04	
Cohorte de nacimiento	0.98	
Pseudo <i>r</i> cuadrada McFadden	0.35	
Número de transiciones	7877	
Número de personas	2911	

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Capítulo 4

¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral

Patricio Solís
Emilio Blanco

INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores se analizó el entrelazamiento de los orígenes sociales y la trayectoria educativa de los jóvenes. Específicamente se estudió, desde distintos ángulos, la progresión y desafiliación escolar de los jóvenes en su tránsito entre niveles educativos, la segmentación de sus trayectorias educativas en diferentes modalidades y tipos de escuelas, y los factores que inciden en su edad de salida de la escuela. Esto nos ha permitido identificar algunas de las fuentes más importantes de desigualdad en las trayectorias educativas.

No obstante, el recorrido estaría incompleto si se deja de lado la inserción laboral temprana de los jóvenes. Aspectos como el calendario de entrada al trabajo, la posición en la que se inicia la vida laboral, y las expectativas de movilidad ocupacional temprana, son fundamentales para entender el encadenamiento entre trayectorias educativas y oportunidades de vida de los jóvenes.

En este capítulo interesa analizar específicamente en qué medida el nivel de escolaridad influye sobre la primera experiencia laboral, así como extender el horizonte temporal del análisis del primer trabajo a las transiciones laborales posteriores, de modo que se pueda obtener una perspectiva más completa de la asociación entre la escolaridad y la trayectoria laboral. Se parte de una pregunta aparentemente sencilla: ¿Cuál es la relación entre la escolaridad y las experiencias ocupacionales tempranas de los jóvenes?

Frente a esta cuestión aparecen enfoques analíticos contrapuestos. En los estudios de estratificación y movilidad social, la escolaridad sigue siendo considerada como la clave para el logro ocupacional y económico de las personas (Breen y Karlson 2013). En su análisis del “proceso de estratificación social”, Blau y Duncan establecieron las bases de un modelo que postulaba una cadena causal

entre los orígenes socioeconómicos familiares, la escolaridad, la inserción ocupacional inicial, y los logros ocupacionales posteriores en el curso de vida. A partir de entonces se ha avanzado mucho en especificar la naturaleza de este sistema de relaciones, particularmente en lo referente a los efectos, a veces cambiantes en forma pero persistentes en el tiempo, de los orígenes socioeconómicos familiares sobre la escolaridad y la progresión escolar (Breen y Jonsson, 2005; Shavit y Blossfeld, 1993; Mare, 1981).

En México, los estudios recientes sobre estratificación y movilidad social intergeneracional también han mostrado que, a pesar de los cambios sociales, económicos y en la cobertura educativa experimentados en el país durante las últimas décadas, la escolaridad sigue siendo la variable intermedia más importante entre la posición social de los padres y el logro ocupacional de los hijos, a tal grado que la mayor parte de los efectos de las condiciones socioeconómicas del hogar de origen, la escolaridad y la ocupación de los padres sobre el destino ocupacional de los hijos desaparecen una vez que se “controlan” las diferencias en escolaridad de los hijos (Solís, 2007; Puga y Solís, 2010). Esto sugeriría que el nivel educativo alcanzado es aún el factor explicativo fundamental para explicar las desigualdades laborales entre los jóvenes en la Ciudad de México.¹

Sin embargo, existen otras perspectivas que cuestionan desde distintos ángulos el valor actual de la escolaridad como recurso para acceder a ocupaciones de calidad y ser instrumento de movilidad social. Estas perspectivas se sitúan en una corriente que pone en duda el papel general de la educación formal como institución de socialización (Dubet, 2006), y la noción misma de trabajo (Offe, 1992; Rifkin, 1996), al menos como se concibió hasta finales del siglo xx, ante los procesos de globalización, flexibilización y precarización. Asimismo, particularmente en el caso latinoamericano, la literatura es abundante respecto de las condiciones precarias en las que los jóvenes acceden al empleo, a pesar de contar con logros educativos superiores a los de las generaciones precedentes (Pieck, 2001; Jacinto, 2002; Saraví, 2009; Bassi *et al.*, 2012). En México, este diagnóstico ha sido verificado por los estudios sobre mercados de trabajo, que reportan una creciente precariedad en las condiciones laborales de los jóvenes, la cual ha generado incertidumbres y dificultades para la inserción laboral incluso entre los egresados universitarios, quienes hasta hace algunas décadas solían tener asegurado el acceso a ocupaciones de calidad (Rodríguez y Leyva, 2004; Mora y de Oliveira, 2012;

¹ Cabe aclarar aquí que la persistencia de una asociación significativa entre la escolaridad y el logro ocupacional no implica necesariamente que exista igualdad de oportunidades en el sistema de estratificación social. En la medida en que la escolaridad se asocia al origen socioeconómico, tal como muestran numerosas investigaciones para México (Bracho, 1995, 2002; Solís, 2010 y el capítulo 3 de este mismo libro), la educación funcionará más como una correa de transmisión de desigualdades que como un mecanismo de equiparación de oportunidades. Asimismo, si el vínculo entre educación y trabajo dependiera más de las calificaciones formales que de las habilidades adquiridas durante la trayectoria educativa, se estaría más próximo a un sistema credencialista (Collins, 1979), que no ofrece grandes posibilidades de revertir las desigualdades sociales relativas (Goldthorpe, 1996). Es importante recordar también que existen otros elementos que contribuyen a hacer más complejas las relaciones entre origen social, escolaridad y ocupación. La investigación internacional comparativa ha mostrado la importancia de las instituciones educativas, del grado de estandarización y estratificación del sistema en su conjunto, y en particular de la distinción entre programas académicos y vocacionales (Shavit y Müller, 1998).

sobre variaciones regionales en las tendencias de precarización del empleo para jóvenes con altas calificaciones educativas, véase por ejemplo Hualde y Serrano, 2005).

Se han propuesto varias explicaciones para dar cuenta de la reducción de los retornos laborales de la escolaridad (y particularmente de la educación superior). Aquí se hará referencia a las tres más importantes: devaluación de credenciales, segmentación, y pertinencia.

La devaluación de las credenciales derivaría de la brecha entre el crecimiento relativamente acelerado de la escolaridad, y en especial de los graduados universitarios (Gil *et al.*, 2009), y el muy lento crecimiento de la economía, o un crecimiento no basado en los sectores más intensivos en conocimiento (Muñoz Izquierdo, 2006; ANUIES, 2003; De Ibarrola, 2009). Esto propiciaría una reducción de los retornos de las credenciales educativas en el mercado de trabajo; evidencias de esta serían las tasas relativamente altas de desocupación entre los egresados universitarios, y el “subempleo estructural” (Muñoz Izquierdo, 2006) o sobrecalificación de los jóvenes (Burgos, 2008).

La tesis de la segmentación sostiene que, en un contexto de incremento rápido de la matrícula de educación superior se ha dado también una creciente diversificación de la oferta de estudios terciarios (Ruiz-Larraguível, 2011), que podría tener como consecuencia una creciente estratificación interna del sector. Por tanto, más que estar frente a un escenario de precarización generalizada, México podría enfrentar una situación en la cual un pequeño sector de jóvenes, de orígenes sociales relativamente altos, accede a las universidades y carreras de mayor prestigio, atraviesa experiencias educativas continuas y de calidad, y logra insertarse de manera relativamente exitosa en el mercado laboral, mientras que una proporción mayor y creciente de quienes ingresan al nivel terciario lo hacen en opciones de menor prestigio, reciben una educación devaluada, y se emplean en condiciones relativamente desfavorables con respecto a los primeros, pero todavía mejores a las de quienes no logran estudios superiores (Villa Lever y Flores Crespo, 2002).

Por último, también se ha cuestionado el valor de la escolaridad desde la perspectiva de la pertinencia, esto es, de la incompatibilidad entre el tipo y modalidades de escolaridad que ofrecen las instituciones de enseñanza media y superior y el perfil de la demanda de los nuevos puestos de trabajo. El carácter crecientemente heterogéneo y segmentado del mercado de trabajo en México; los cambios organizacionales e institucionales que constituyen la denominada “flexibilización laboral”; la emergencia de ocupaciones intensivas en conocimiento especializado; todos estos procesos plantean desafíos en términos de formación a las instituciones educativas. La creación de universidades tecnológicas, politécnicas e institutos tecnológicos en las últimas dos décadas, así como el crecimiento del sector privado (Kent, 2003; Gil *et al.*, 2009), son el resultado de diversos esfuerzos y tendencias de adaptación en este sentido, cuyos resultados todavía deben ser valorados.

Existen entonces perspectivas encontradas sobre el papel de la educación en el logro ocupacional. Los estudios de estratificación y movilidad social insisten en asignar a la educación un papel central, mientras que otras corrientes enfatizan las tensiones asociadas a los procesos de deterioro de las credenciales educativas

y los mercados de trabajo. Sin embargo, detrás de este aparente enfrentamiento es posible que se oculten dos facetas diferentes de un mismo fenómeno. Mientras que los estudios de estratificación y movilidad social se ocupan de los *efectos globales de la escolaridad* en el logro ocupacional a lo largo del tiempo, los otros enfoques enfatizan el deterioro absoluto en las condiciones laborales de los *más escolarizados*, particularmente con respecto a una época pasada en la que alcanzar alta escolaridad era prácticamente una garantía para lograr movilidad ocupacional ascendente.

Una vez que se advierte esta diferencia de enfoques, ambas perspectivas podrían resultar compatibles. En un contexto histórico de masificación de las credenciales educativas, precarización de las condiciones laborales y persistentes desigualdades sociales, es posible que los jóvenes de mayor escolaridad hayan experimentado crecientes dificultades para su inserción laboral, y al mismo tiempo que mantengan sus ventajas relativas con respecto a otros jóvenes de menor escolaridad, que también han sido víctimas de estos cambios. Esto permitiría que se presentara simultáneamente un deterioro de las condiciones laborales de los más escolarizados y una persistencia de los efectos estratificantes globales de la escolaridad.

Es esto justamente lo que se plantea como hipótesis en esta revisión de las experiencias laborales tempranas de los jóvenes en la Ciudad de México. En un contexto estructural de deterioro laboral, es previsible que los jóvenes que forman parte de este estudio hayan experimentado condiciones difíciles en su inserción laboral temprana. Esto incluye a quienes tenían alta escolaridad, entre ellos los universitarios, que han visto cómo sus credenciales educativas dejan de ser suficientes para conseguir trabajos formales, estables y bien pagados. No obstante, también se podría esperar que, incluso en estas condiciones, los jóvenes más escolarizados sigan teniendo fuertes ventajas comparativas en su inserción laboral con respecto a los de menor escolaridad.

¿CÓMO ESTUDIAR LAS EXPERIENCIAS LABORALES TEMPRANAS?

Para analizar esta cuestión se estudian las historias ocupacionales reportadas por los jóvenes en la ETEL 2010.² Una primera dificultad radica en las propias limitaciones de los datos. Dado que el interés principal de la ETEL 2010 era reconstruir las trayectorias educativas de cohortes recientes, se optó por entrevistar a jóvenes con una edad apenas suficiente para haber completado buena parte de su trayectoria educativa (18-29 años) pero, en consecuencia, con una trayectoria laboral incipiente.

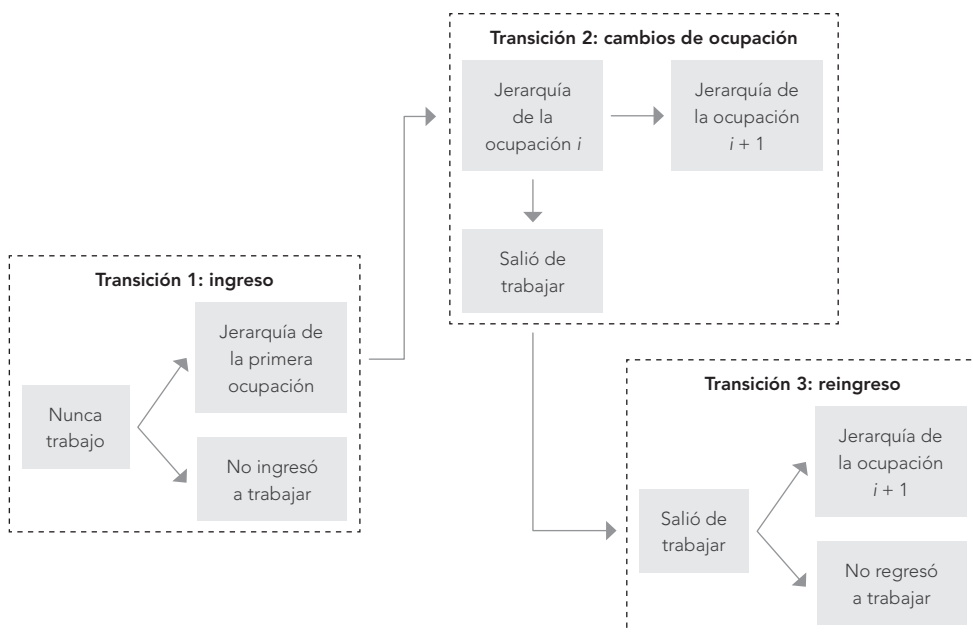
Esto implica que la “ventana de observación” de las trayectorias laborales se restringe a las ocupaciones iniciales de los jóvenes, esto es, a la primera ocupación y a algunas posteriores, así como a las posibles intermitencias en la participación

² La encuesta incluye un módulo de historias ocupacionales en el que se registran todas las ocupaciones que los jóvenes habían desempeñado, la edad a la que inició y terminó cada trabajo, la posición en la ocupación y el tamaño de la empresa. Ver cuestionario en el anexo 1 de este libro.

laboral entre los primeros trabajos. Es relevante analizar estas primeras experiencias ocupacionales, tanto para entender las desigualdades laborales tempranas como por el hecho de que estas influyen sobre las oportunidades de logro ocupacional posteriores a lo largo del curso de vida. No obstante, es preciso aclarar que estas experiencias no representan necesariamente el destino ocupacional final de los jóvenes, y por tanto tampoco sus perspectivas definitivas de movilidad social.

El análisis tiene otras implicaciones conceptuales y metodológicas. Para discutir estas implicaciones, y de paso introducir la estrategia empírica, se presenta la figura 4.1. Conviene destacar en principio que se optó por analizar las experiencias laborales tempranas de los jóvenes a partir de un enfoque de eventos o “transiciones”. Es decir, en lugar de plantear cuál es la situación laboral de los jóvenes en un momento fijo en el tiempo, se siguió su trayectoria laboral hasta identificar eventos que representan transiciones significativas en su posición ocupacional. Adoptar este enfoque permite visualizar la inserción ocupacional temprana como un proceso fluido, en el que los jóvenes pasan de una situación laboral a otra a lo largo del tiempo.

Figura 4.1 Transiciones relevantes en las trayectorias ocupacionales tempranas



Se han identificado tres tipos de transición, consideradas como las más importantes en las trayectorias laborales tempranas. La primera de ellas es la entrada al primer trabajo. Eventualmente la mayoría de los jóvenes entrarán a un trabajo, aunque todavía hay un porcentaje de mujeres que nunca lo hacen, además de que existen diferencias en la edad en que inicia la trayectoria laboral según

el sector social.³ La transición al primer trabajo es muy relevante debido a que en ella “se ponen a prueba” por primera vez en el mercado de trabajo las habilidades y entrenamientos adquiridos durante los años formativos (Saraví, 2009; Solís, 2012). El primer trabajo tiene además impacto en la trayectoria laboral posterior, ya que la jerarquía de la ocupación de entrada influye sobre las oportunidades de movilidad ocupacional ascendente posteriores. Por tanto, al estudiar la transición de ingreso al trabajo es importante poner atención tanto a las probabilidades de ingreso como a los factores que inciden sobre las oportunidades de entrar a trabajar en ocupaciones con distinta jerarquía.

Estudiar el primer trabajo no es suficiente para entender por completo la dinámica de la inserción laboral temprana de los jóvenes. El primer trabajo suele tener un carácter transitorio y es frecuente que los jóvenes “reajusten” su inserción ocupacional en ocupaciones posteriores. Por ello se analiza un segundo tipo de transición: los cambios entre trabajos. (Carroll y Mayer, 1986; Rosenfeld, 1992; Solís y Billari, 2003). De los cambios entre trabajos nos interesan dos tipos de resultados: uno de ellos es el que lleva a la inactividad laboral. En la investigación sobre mercados de trabajo en México y otros países de América Latina se suele plantear la salida de la fuerza de trabajo como un fenómeno asociado a las trayectorias laborales femeninas (García y De Oliveira, 1998; Blanco, 2001; De Oliveira y Ariza, 2002; Abramo, 2004). No obstante, las intermitencias laborales también ocurren en las trayectorias tempranas de algunos varones, que suelen poner una pausa en su participación laboral para retomar la escuela o dedicarse a otras actividades. El segundo resultado es el ingreso a un nuevo trabajo, en donde, al igual que como ocurre con el primer trabajo, la atención se enfoca en la estratificación de los destinos ocupacionales.

En tercer lugar, dada la frecuencia de las intermitencias laborales, es necesario observar también una tercera transición: el reingreso de los jóvenes al trabajo. Interesa analizar tanto la desafiliación laboral permanente (aquellos casos que no regresaron a trabajar) como la jerarquía ocupacional del reingreso para quienes sí volvieron.

Se analizarán estas tres transiciones mediante modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto (Allison, 1984). Estos modelos sirven para identificar los factores que inciden en la ocurrencia de distintos eventos en cada edad, dado que en ese momento la persona se encuentra efectivamente expuesta al riesgo de experimentar la transición en cuestión. Así, por ejemplo, al estudiar la transición de entrada al trabajo se parte de una edad mínima en la que nadie (o casi nadie) ha ingresado al trabajo y se evalúa para todos los individuos, la probabilidad de que no ingresen al trabajo o lo hagan en la ocupación, i, j, \dots, k a esa edad. Este procedimiento se replica en cada edad hasta agotar los “años-persona” en riesgo de entrar por primera vez a trabajar.

El uso de este tipo de modelos permite incorporar variables explicativas tanto fijas como cambiantes en el tiempo. Las dos variables de mayor interés en este

³ En 2009, 8% de las mujeres entre 30 y 60 años residentes en la Ciudad de México no había tenido experiencia laboral, y las jóvenes provenientes de las clases medias superiores ingresaban al mercado de trabajo en promedio tres años después que las de las clases trabajadoras de baja calificación (ver Solís, 2012).

capítulo (la asistencia escolar y la escolaridad) son cambiantes en el tiempo, debido a que la condición de asistencia a la escuela y el nivel de escolaridad alcanzado se modifican con la edad. Por ejemplo, una misma persona pudo estar expuesta al riesgo de entrar a trabajar a los 12, 15, 18 y 22 años de edad con niveles de escolaridad diferentes y en condiciones distintas de asistencia a la escuela. Para incorporar estos cambios en el tiempo se clasificó a las personas en cada edad por su condición de asistencia escolar, así como según su nivel de escolaridad alcanzado hasta ese momento (menos de secundaria terminada, secundaria terminada, educación media superior (o equivalente) terminada,⁴ y dos años o más de educación superior).

Una variable fija en el tiempo que será utilizada en todos los modelos es el Índice de Orígenes Sociales (IOS⁵). Uno de los problemas para identificar el papel de la escolaridad en la inserción ocupacional es que, como se ha visto en capítulos previos de este libro, la asistencia a la escuela y el logro educativo se encuentran fuertemente relacionados con características socioeconómicas de la familia de origen. Esto implica que las ventajas en logros ocupacionales que se observan entre los jóvenes con mayor nivel de escolaridad no solo deben atribuirse a los efectos de las credenciales escolares y las habilidades académicas adquiridas, sino también a que, al provenir de familias con mayores niveles socioeconómicos, los jóvenes con mayor logro educativo también heredan otros recursos que les dan ventaja en su inserción temprana al mercado de trabajo.⁶ Al incluir el IOS en todos los modelos se intenta neutralizar los efectos de estas ventajas adicionales y por tanto obtener una medida de los efectos de la escolaridad que no se vea afectada por la selectividad socioeconómica de los jóvenes.

INSERCIÓN LABORAL Y JERARQUÍA OCUPACIONAL ENTRE LOS JÓVENES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Antes de presentar los resultados se discute la jerarquía ocupacional a emplear en el análisis, y de paso se hacen algunas observaciones sobre las características de la inserción laboral de los jóvenes en la Ciudad de México.

Para definir la jerarquía ocupacional se partió del esquema de clases ocupacionales CASMIN propuesto por Erikson y Goldthorpe (Erikson y Goldthorpe, 1992), en su versión de siete clases. A este esquema se le realizaron tres adaptaciones que reflejan ciertas particularidades de la inserción ocupacional de los jóvenes en la Ciudad de México. En primer lugar, se separó a los dependientes de comercio de la clase no manual de rutina, pues este grupo ocupa una posición jerárquica inferior a la de los otros trabajadores en esta clase (Solís y Cortés, 2009).

⁴ Se considera con estudios equivalentes a educación media superior a quienes terminaron la secundaria y completaron tres años de estudios en una escuela normal, estudios técnicos o comerciales adicionales.

⁵ Ver anexo 2 para conocer los detalles de la construcción del IOS.

⁶ Entre estos recursos destacan los económicos, que permiten a los jóvenes de mayor escolaridad y provenientes de familias privilegiadas realizar su búsqueda de trabajo en condiciones de menor necesidad económica o bien financiar su propio negocio, así como el llamado "capital social", que se manifiesta en el acceso a mejores oportunidades de trabajo a través de redes sociales familiares.

En segundo lugar, en las ocupaciones manuales asalariadas y de comercio se estableció una distinción entre quienes trabajan en micro empresas (5 o menos trabajadores) y quienes lo hacen en empresas de mayor tamaño o "establecidas" (6 o más empleados). Se ha documentado que el tamaño de la empresa es un factor que influye en la calidad del empleo de los asalariados en general (García y De Oliveira, 2001) y en particular de los jóvenes (De Oliveira, 2006), por lo que la incorporación del tamaño del establecimiento permite destacar estas diferencias jerárquicas. Por último, dado que muy pocos jóvenes se dedican a actividades agrícolas, se optó por unir en un solo grupo las dos clases agrícolas del esquema original.

A partir de este esquema se elaboró la tabla 4.1, en el que se presenta la distribución porcentual de los jóvenes ocupados entre 16 y 29 años por grupo ocupacional, la mediana de ingresos laborales, los niveles de precariedad, y una aproximación a las oportunidades de movilidad social futura de los miembros de cada grupo.⁷ Además de los datos para cada grupo ocupacional, se ofrece una clasificación jerárquica de mayor agregación, que distingue tres grandes grupos de ocupaciones, denominados "no manuales", "segunda jerarquía" y "baja calidad".

La distribución porcentual muestra que cerca de 30% de los jóvenes trabajadores tiene ocupaciones de "baja calidad". Un rasgo de estas ocupaciones es que se trata fundamentalmente de posiciones asalariadas en establecimientos pequeños. Se aprecia que en la composición interna de este grupo existen ciertas diferencias por sexo: entre los hombres predominan las ocupaciones manuales, tanto de alta como de baja calificación, mientras que entre las mujeres el trabajo manual calificado es mucho menos frecuente (señal de la segregación de las mujeres en el acceso a estas ocupaciones).

¿Qué otros rasgos caracterizan a las ocupaciones de los jóvenes? Se observa que en general los ingresos promedio son bajos. No obstante, existe un gradiente por ocupación. Las ocupaciones de baja calidad presentan los menores ingresos, con una mediana de 3010 pesos para los varones y 2276 pesos para las mujeres. Los ingresos más bajos corresponden a los dependientes en microcomercios (2580 pesos y 2150 pesos, respectivamente), lo cual confirma que en este tipo de posiciones, típicamente clasificadas como no manuales de baja calificación, se presentan retribuciones significativamente menores a otras ocupaciones no manuales, como el trabajo de oficina. Adicionalmente, aunque la precariedad está presente en todas las categorías ocupacionales, las que se han denominado de "baja calidad" presentan los más altos índices: 88% de los varones y 79% de las mujeres en estas ocupaciones trabajaban sin contrato escrito, sin cobertura de seguridad social, o sin prestaciones laborales, frente a alrededor de un 33% de quienes participan en ocupaciones no manuales.

⁷ Para elaborar esta tabla utilizamos los datos integrados para 2005-2009 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI, así como, en lo referente a la movilidad, la Encuesta sobre Desigualdad y Movilidad Social en la Zona Metropolitana del Valle de México 2009 (ver Solís, 2011). Esto nos permite evaluar las características de los grupos ocupacionales con criterios que no están incluidos en la ETEL 2010.

Tabla 4.1 Características ocupacionales de los jóvenes entre 16 y 29 años, según sexo

Grupo ocupacional	Distribución porcentual ¹		Mediana de ingresos ²	
	H	M	H	M
No manuales	28	44	4 500	4 300
Clase de servicios	12	18	6 068	5 616
No manual de rutina	16	26	4 000	4 000
Segunda jerarquía	44	25	3 655	3 000
Trabajadores por cuenta propia y microempresarios	8	4	4 300	2 580
Asalariados manuales calificados en empresas establecidas	14	6	3 870	2 800
Dependientes en comercios establecidos	6	7	3 440	3 225
Asalariados manuales no calificados en empresas establecidas	15	9	3 440	2 800
Baja calidad	29	30	3 010	2 276
Asalariados manuales calificados en micro empresas	10	3	3 870	2 150
Trabajadores manuales no calificados en micro empresas*	12	18	3 000	2 580
Dependientes en micro comercios	6	10	2 580	2 150
Trabajadores agrícolas	1	0	2 586	—

Grupo ocupacional	Porcentaje de asalariados		Porcentaje de acceso al estrato socioeconómico ³			
	Precarios ^{1/2}		Bajo		Alto	
	H	M	H	M	H	M
No manuales	32	33	8	15	46	33
Clase de servicios	29	32	5	9	54	38
No manual de rutina	35	34	11	17	39	31
Segunda jerarquía	41	40	28	29	20	17
Trabajadores por cuenta propia y microempresarios	—	—	23	29	24	35
Asalariados manuales calificados en empresas establecidas	42	43	27	32	22	11
Dependientes en comercios establecidos	36	38	29	4	28	18
Asalariados manuales no calificados en empresas establecidas	42	40	33	37	13	13
Baja calidad	88	79	34	37	17	18
Asalariados manuales calificados en micro empresas	96	85	32	8	12	0
Trabajadores manuales no calificados en micro empresas*	90	91	42	43	13	15
Dependientes en micro comercios	74	61	18	32	39	31
Trabajadores agrícolas	78	22	33	49	15	0

¹ Muestras combinadas ENOE 2005-2010.

² Asalariados cuyos trabajos presentan una o más de las siguientes características: a) carencia de un contrato escrito; b) sin cobertura de seguridad social; c) sin prestaciones laborales (vacaciones pagadas y aguinaldo).

³ Refiere al porcentaje de trabajadores entre 30 y 44 años de edad que logran acceder a los estratos socioeconómicos alto y bajo, según la clase ocupacional en la que pasaron mayor tiempo entre los 18 y 29 años de edad. Los datos provienen de la ENDESMOV 2009 (ver Solís, 2011).

* Incluye a los trabajadores manuales no calificados por cuenta propia.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

La inserción laboral al inicio de la trayectoria ocupacional también tiene consecuencias en la movilidad social posterior en el curso de vida. Estos efectos se observan al analizar la asociación entre la ocupación predominante en la trayectoria ocupacional temprana (entre los 18 y 29 años) y el estrato socioeconómico en etapas posteriores del curso de vida (entre los 30 y 45 años). Quienes se desarrollaron en ocupaciones de “baja calidad” tuvieron menores oportunidades de acceder al estrato socioeconómico alto que aquellos que lo hicieron en ocupaciones no manuales (17% frente a 46% en el caso de los hombres, y 18% ante 33% en el de las mujeres). Los trabajadores en estas ocupaciones fueron también más proclives a terminar en el estrato socioeconómico bajo (34% frente a 8% y 37% contra 15%, respectivamente).

Aunque hasta ahora se enfatizaron los contrastes entre las categorías extremas, existen también un grupo de “ocupaciones intermedias”, integrado por trabajadores por cuenta propia y pequeños propietarios, asalariados manuales y dependientes de comercio en empresas establecidas, que no alcanzan los niveles de ingreso de las ocupaciones no manuales (la mediana de ingresos es 3655 pesos para los hombres y 3000 pesos para las mujeres), pero tampoco tienen los niveles de precariedad de las ocupaciones de baja jerarquía (el porcentaje de trabajadores precarios es alrededor de 40% en ambos sexos). En el largo plazo estos trabajadores tienen oportunidades bastante menores de acceder al estrato alto que los no manuales (20 y 17% para varones y mujeres, respectivamente), y no están protegidos contra la movilidad descendente al estrato bajo (28 y 29%), aunque sus riesgos de movilidad descendente son algo menores a los de los trabajadores en ocupaciones de baja calidad.

En síntesis, esta breve descripción muestra que si bien hay gran diversidad en las formas de inserción ocupacional de los jóvenes en la Ciudad de México, estas pueden ser clasificadas en tres grandes grupos; uno de ocupaciones no manuales, que ofrece las mejores condiciones laborales, las mayores oportunidades de ingreso y las mejores perspectivas de movilidad social ascendente; otro de ocupaciones de “baja calidad”, en las que priva el empleo desprotegido, los ingresos bajos y las bajas oportunidades de movilidad futura; y un grupo de ocupaciones intermedias situado entre los dos anteriores.

¿En qué medida el ingreso a estas ocupaciones y la movilidad entre ellas se encuentran determinados por la escolaridad y otros factores? En las próximas secciones se abordará esta cuestión, mediante el análisis de las tres transiciones apuntadas en la figura 4.1.

EL INGRESO AL TRABAJO

En la tabla 4.2 se presentan los resultados de un modelo logístico multinomial de tiempo discreto para el ingreso al primer trabajo. Cabe recordar que esta transición consiste en el paso de nunca haber trabajado (estado de origen) a cuatro posibles destinos: 1) mantenerse sin trabajar, o ingresar a: 2) posiciones no manuales, 3) de media jerarquía y 4) de baja calidad. Los coeficientes que se presentan en la

tabla corresponden a las razones de riesgos relativos de ingresar en cada tipo de ocupación frente a mantenerse sin trabajar.

Tabla 4.2 Efectos del origen socioeconómico, la escolaridad, la asistencia escolar y las transiciones familiares sobre la transición al primer trabajo. Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto¹

Jerarquía del primer trabajo	Hombres			Mujeres		
	No manuales	Segunda jerarquía	Baja calidad	No manuales	Segunda jerarquía	Baja calidad
Índice de Orígenes Sociales (IOS)	1.59***	0.88*	0.77***	1.23**	0.92	0.65***
Nivel de escolaridad						
No completó secundaria (ref.)	—	—	—	—	—	—
Secundaria completa	2.10	0.74	0.79	2.13*	1.07	0.79
EMS (o equivalente) terminada	4.62***	0.63	0.86	3.80***	0.94	0.69
Dos años o más de educación superior	4.60**	0.48	0.23*	8.18***	0.73	1.23
Condición de asistencia escolar						
No asistía a la escuela (ref.)	—	—	—	—	—	—
Asistía a la escuela	0.34***	0.27***	0.29***	0.38***	0.29***	0.48***
Transiciones familiares						
Nunca unido y sin hijos (ref.)	—	—	—	—	—	—
Unido o con hijos	1.78	2.10**	1.06	0.66	0.66**	1.10
Pseudo <i>r</i> cuadrada (McFadden)	0.19			0.19		
Chi cuadrada del modelo (30 g. l.)	690.38***			832.55***		

¹ Las razones de riesgos relativos corresponden al riesgo de ingresar a la ocupación de jerarquía *j* frente a no ingresar a trabajar. Se omiten de la tabla los coeficientes correspondientes a la edad.

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: estimaciones propias a partir de los datos de la ETEL 2010.

El modelo incluye el nivel socioeconómico de la familia de origen (IOS), el nivel de escolaridad, la condición de asistencia escolar y una variable de “transiciones familiares”, que evalúa si los jóvenes permanecían sin unirse y sin hijos o habían experimentado alguna de estas transiciones (o ambas). Además, dadas las características específicas que adopta la inserción laboral temprana de las mujeres, se ajustaron modelos diferentes para ambos sexos.

En primer lugar se aprecia que, incluso controlando por la escolaridad y las transiciones familiares, los orígenes sociales afectan la transición al primer trabajo de manera significativa. En la medida en que aumentan el estatus socioeconómico de la familia de origen, las oportunidades de ingresar en una ocupación no manual también lo hacen, al tiempo que decrece la propensión a entrar a trabajar

en una ocupación de baja calidad. La asociación tiene un orden de magnitud considerable. Así, por ejemplo, en el caso de los varones un incremento de una desviación estándar del IOS implica un aumento del riesgo relativo de ingresar a una ocupación no manual de 59%, acompañado por una reducción de 23% en el riesgo de ingresar a una ocupación de baja calidad. Si se considera que el IOS varía aproximadamente en 3 desviaciones estándar entre los deciles extremos de la distribución de orígenes sociales, se puede estimar que los jóvenes provenientes del decil socioeconómico superior tienen oportunidades casi nueve veces mayores de ingresar a una ocupación no manual frente a una de baja calidad con respecto a los del decil inferior.

Los efectos de las transiciones familiares son en términos generales de menor magnitud y tan solo dos de ellos son significativos estadísticamente. Esto sugiere que, una vez que se neutralizan los efectos de los orígenes sociales y la escolaridad, la unión temprana o la maternidad/paternidad tienen un impacto menor sobre el tipo de ocupación de entrada al mercado de trabajo.⁸

Con relación a la asistencia escolar, se observa que las probabilidades de empezar a trabajar en cualquier tipo de ocupación son menores para quienes asisten a la escuela que para quienes no lo hacen (las razones de riesgos relativos son menores a 1 y estadísticamente significativas en todos los casos). Esto confirma que quienes permanecen en la escuela tienden a retrasar el inicio de la vida laboral.⁹ No se perciben efectos importantes sobre el tipo de ocupación de entrada.

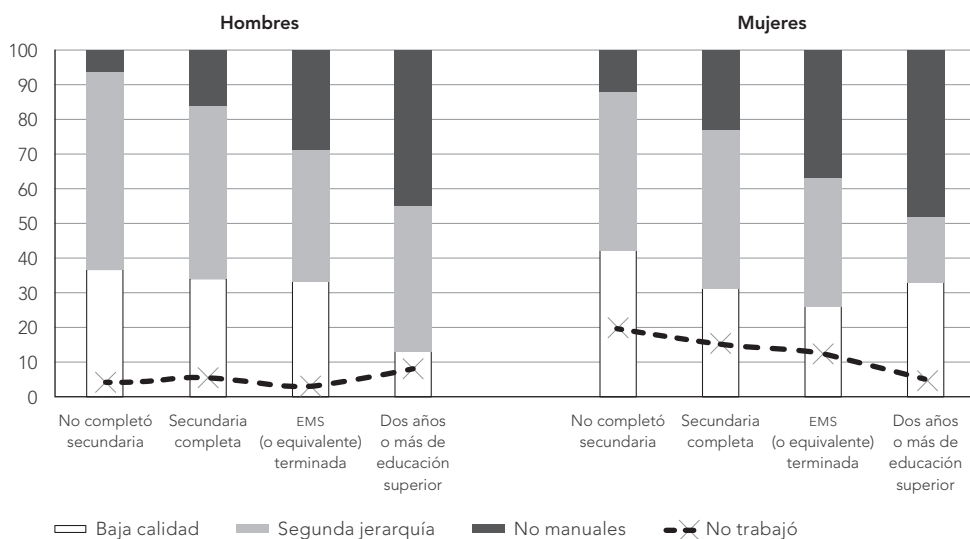
En cuanto al nivel de escolaridad, la asociación es de mayor magnitud. Con respecto a quienes no terminaron la educación secundaria, aquellos que lograron completar dos años o más de educación superior tienen mayores probabilidades de empezar a trabajar en ocupaciones no manuales. En el caso de los varones el incremento de la escolaridad también se traduce en una reducción significativa de las probabilidades de ingreso a ocupaciones de baja calidad (efecto que no se observa entre las mujeres).

Para visualizar con mayor claridad la magnitud del efecto de la escolaridad se realizó una simulación estadística a partir de los resultados del modelo. Esta simulación muestra cuáles serían las experiencias de ingreso al trabajo hasta los 30 años de edad para un grupo hipotético de jóvenes con distintos niveles de escolaridad, pero con niveles similares (equivalentes al promedio observado) en las otras variables. Los resultados se presentan en la figura 4.2.

⁸ Sin embargo, un análisis más detallado —que no se muestra aquí por cuestiones de espacio— revela que las transiciones familiares sí tienen efectos significativos sobre el riesgo global de ingresar a trabajar frente a permanecer fuera del mercado de trabajo. Estos efectos tienen sentidos opuestos para varones y mujeres. Mientras que una transición familiar incrementa el riesgo de entrar a trabajar para los varones, en el caso de las mujeres sucede lo opuesto. Esto podría explicarse por la persistencia de roles diferenciados de género, que siguen suscitando expectativas diferenciadas por sexo de la paternidad/maternidad: mientras que en el caso de los hombres se espera que trabajen y sean proveedores, en el de las mujeres se acepta que cumplan el papel de madres y “amas de casa”.

⁹ Esto es tan cierto como el hecho de que retrasar la entrada al trabajo reduce el riesgo de desafiliación escolar, lo que significa que la relación entre salida de la escuela y entrada al trabajo circula en los dos sentidos (ver el capítulo 2 sobre salida de la escuela en este mismo volumen, así como Solís, 2012).

Figura 4.2 Distribución simulada de jóvenes según la jerarquía del primer trabajo hasta los 30 años de edad, por sexo y nivel de escolaridad



Fuente: estimaciones propias a partir de los modelos de la tabla 4.2. Se controlan todas las otras variables incluidas en el modelo, manteniéndolas fijas en su nivel promedio.

Se observa que, una vez controlados los efectos del origen social, la asistencia escolar, y las transiciones familiares, 37% de los varones con escolaridad menor a secundaria ingresarían a ocupaciones de baja calidad, frente a 34% de jóvenes con secundaria, 33% de jóvenes con educación media superior, y solo 13% de quienes tienen estudios superiores. En otras palabras, solo el acceso a la educación superior garantiza una reducción significativa en los riesgos de entrar a trabajar en ocupaciones de baja jerarquía. En cambio, las probabilidades de ingresar a ocupaciones no manuales se incrementan significativamente por nivel de escolaridad (de 6 a 46%). No se aprecian efectos importantes sobre la probabilidad de no ingresar a trabajar.

Entre las mujeres los efectos del nivel de escolaridad son similares, aunque con dos particularidades. La primera es que, como ya se avizoraba al observar los coeficientes de la tabla 4.2, la educación superior parece tener pocos efectos sobre la probabilidad de ingresar a ocupaciones de baja calidad, lo que significa que para las mujeres el acceso a la educación superior no “protege” contra la descalificación laboral, aunque ciertamente sigue otorgando ventajas para ingresar a las ocupaciones no manuales.¹⁰ En segundo lugar, la probabilidad de no ingresar al mercado de trabajo se reduce de 20 a 4% en la medida en que la escolaridad pasa de menos de secundaria a educación superior. Es decir, el incremento en la escolaridad se asocia a una mayor incorporación al mercado de trabajo para las mujeres.

¹⁰ Se esperaría que 48% de las mujeres con educación superior ingresaran a ocupaciones no manuales, frente a solo 12% de las que no completaron la secundaria.

Por otra parte, aun cuando las probabilidades de ingresar en ocupaciones no manuales son mayores y los riesgos de ingresar en ocupaciones de baja calidad son menores para los jóvenes con estudios superiores, muchos de ellos no logran iniciar su trayectoria laboral en ocupaciones correspondientes a su nivel de calificación. Así, 42% de los varones y 19% de las mujeres con dos o más años de educación superior iniciarían su trayectoria laboral en las posiciones denominadas “intermedias”, grupo que corresponde a posiciones manuales y en comercio que no demandan de estudios universitarios para ser realizadas.

En síntesis, el logro educativo y, particularmente el acceso a los estudios superiores, facilita el acceso a mejores oportunidades y protecciones laborales relativas en el inicio de la trayectoria ocupacional. Sin embargo, no garantiza un inicio laboral exitoso, ni excluye del riesgo de ingreso a ocupaciones de baja jerarquía, particularmente en el caso de las mujeres.

LOS CAMBIOS DE TRABAJO

Aunque el ingreso al primer trabajo es una transición importante, no es un indicador definitivo del potencial de logro ocupacional de los jóvenes. Una vez que entran a trabajar, los jóvenes suelen cambiar de trabajo, lo que refleja movimientos de ajuste ascendente o descendente en la trayectoria ocupacional. Así, por ejemplo, puede ocurrir que un porcentaje importante de jóvenes con educación universitaria inicie su trayectoria laboral en ocupaciones de segunda jerarquía o incluso de baja calidad, pero que a este “debut” ocupacional le siga un cambio de trabajo hacia posiciones de mayor jerarquía.

En la tabla 4.3 se analiza el destino de los cambios ocupacionales, nuevamente a través de un modelo de regresión logística multinomial de tiempo discreto.¹¹ Se definen cuatro tipos de cambio; tres de ellos corresponden a cambios de trabajo hacia ocupaciones no manuales, de media jerarquía, y de baja calidad. El último es la salida del mercado de trabajo, definida como la finalización de un trabajo que no es seguida por otro trabajo en la misma edad o la edad siguiente.¹² El modelo incluye además el número de trabajos previos, la edad al primer trabajo, y la edad al inicio del trabajo actual, variables que operan como controles estadísticos de las características de la trayectoria ocupacional y de la experiencia laboral. Adicionalmente se incluye la jerarquía ocupacional del trabajo actual (es decir, el trabajo que se tenía al experimentar el cambio), de modo que el modelo refleja las probabilidades de cambiar a determinado tipo de ocupaciones dado un determinado logro ocupacional previo.

¹¹ Para estimar estos modelos se definen todos los trabajos reportados por los entrevistados como “episodios laborales”. A partir del inicio de cada episodio se da seguimiento a los entrevistados durante cinco años, para observar si se mantuvo en el trabajo o se dio algún tipo de cambio.

¹² Esta definición solo permite identificar las salidas del trabajo de “larga duración”, esto es, aquellas que se extienden por al menos un año. La encuesta no permite detectar adecuadamente las salidas de menor duración.

Tabla 4.3 Factores asociados al destino de los cambios de trabajo.
Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto¹

Jerarquía del trabajo de destino	Hombres				Mujeres			
	No manual	Segunda jerarquía	Baja calidad	Salida ²	No manual	Segunda jerarquía	Baja calidad	Salida ²
Número de trabajos	1.21	0.96	0.94	0.98	0.97	1.07	1.09	0.99
Edad al primer trabajo	1.28***	1.04	1.01	1.10**	1.06	1.1	1.06	1.11***
Edad al inicio del trabajo actual	0.81***	0.96	0.94	0.91***	0.99	0.88**	0.88*	0.88***
Jerarquía del trabajo actual								
No manual (ref.)	—	—	—	—	—	—	—	—
Segunda jerarquía	0.91	3.36***	0.78	1.11	1.03	2.70***	0.92	1.08
Baja calidad	0.58	1.80**	1.59	1.12	0.77	1.82*	1.43	1.06
Transiciones familiares								
Nunca unido y sin hijos (ref.)	—	—	—	—	—	—	—	—
Unido o con hijos	1.14	1.24	0.58*	0.82	0.83	0.69*	0.83	1.69***
Índice de Orígenes Sociales (IOS)	1.48***	1.23**	1.01	1.20***	1.26*	0.89	0.9	0.91
Condición de asistencia escolar								
No asistía a la escuela (ref.)	—	—	—	—	—	—	—	—
Asistía a la escuela	0.8	0.73	0.49**	1.25	0.89	0.76	1.13	1.36**
Nivel de escolaridad								
No completó secundaria (ref.)	—	—	—	—	—	—	—	—
Secundaria completa	1.93*	1.66**	1.6	1.99***	8.13***	2.78***	1.93**	1.60***
EMS (o equivalente) terminada	3.53***	1.34	1.65	1.57*	18.28***	1.88*	0.79	1.88***
Dos años o más de educación superior	3.96***	1.12	0.57	1.55	14.50***	1.06	0.13**	1.72**
Pseudo <i>r</i> cuadrada (McFadden)	0.08				0.06			
Chi cuadrada del modelo (60 g. l.)	446.37***				427.17***			

¹ Las razones de riesgos relativos corresponden al riesgo de cambiar a un trabajo de jerarquía *j* frente a continuar en el trabajo actual (en los primeros cinco años de duración del trabajo actual). Se omiten de la tabla los coeficientes correspondientes a la duración del trabajo.

² Se define como salida la finalización de un trabajo que no es sucedida por otro trabajo en la misma edad.

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Los orígenes sociales mantienen efectos estadísticamente significativos y con signo positivo sobre la probabilidad de cambiar de trabajo hacia una ocupación no manual (la razón de riesgos relativos —*rrr*— asociada al IOS es 1.48 para los

varones y 1.26 para las mujeres). También se aprecia entre los varones un efecto positivo asociado al cambio a ocupaciones de jerarquía media ($rrr = 1.23$). Es de llamar la atención que el IOS mantenga su asociación con los cambios entre trabajos, incluso cuando se descuentan sus efectos previos a través del logro educativo y la jerarquía de la ocupación actual. Esto indica que los efectos de la desigualdad en el origen social en las oportunidades de movilidad social son persistentes a lo largo de las trayectorias laborales tempranas de los entrevistados.

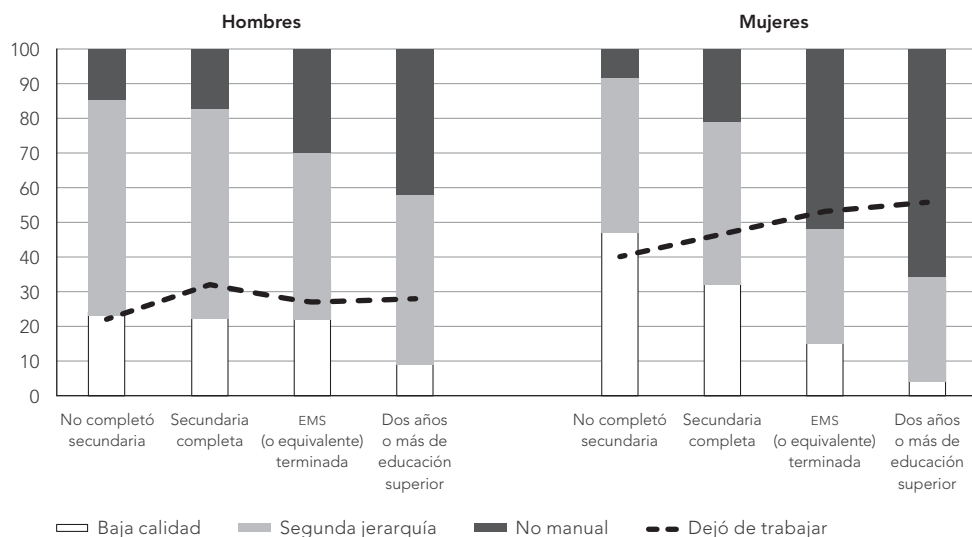
Con respecto a las transiciones familiares, los efectos más importantes se dan sobre la probabilidad de salida del trabajo de las mujeres. Unirse o tener un hijo se asocia a un incremento de 69% en el riesgo de dejar de trabajar. Estos resultados apuntan nuevamente a la persistencia de los roles diferenciados de género. Aunque hoy en día un mayor número de mujeres que se unen y tienen hijos permanecen en el trabajo, la tendencia a salir del mercado laboral luego de la unión conyugal o la maternidad es aún muy fuerte entre las mujeres jóvenes residentes en la Ciudad de México (de Oliveira y Ariza, 2002).

La condición de asistencia escolar no parece tener efectos de gran magnitud sobre el tipo de transición laboral. La excepción es la transición hacia ocupaciones de baja jerarquía, es que es menos frecuente entre los varones que estudian. Aunque sería de esperarse que quienes estudian tuviesen mayor propensión a salir del trabajo para dedicarse de tiempo completo a la escuela, esto solo se verifica en el caso de las mujeres estudiantes, que tienen un riesgo relativo de dejar el trabajo 36% mayor con respecto a quienes no estudian. Cabe aclarar, sin embargo, que el coeficiente respectivo para los hombres también es positivo, aunque no estadísticamente significativo. Esto último podría deberse a que existen mayores presiones sociales para que los varones permanezcan en el trabajo, lo que hace más frecuente que ellos combinen los roles de trabajador y estudiante.

Al igual que como ocurre en la transición de entrada al campo laboral, el nivel de escolaridad tiene efectos importantes sobre el destino de los cambios de trabajo. A mayor escolaridad, mayores probabilidades de cambiar hacia un trabajo no manual y menores riesgos de ingreso a uno de baja calidad. En el caso de las mujeres también se aprecia que la escolaridad incrementa el riesgo de dejar de laborar. Esto, aunado a la mayor probabilidad de entrada reportada en la sección anterior, sugeriría que las trayectorias laborales de las mujeres de mayor escolaridad son más volátiles, en el sentido de que presentan mayores intermitencias entre la entrada y salida del trabajo.

El impacto del nivel de escolaridad se aprecia más claramente en la figura 4.3 que presenta los resultados de una segunda simulación, en la cual se analizan los destinos de los cambios de trabajo de un grupo hipotético de jóvenes con diferentes niveles de escolaridad, pero características iguales al promedio en todas las otras variables incluidas en el modelo. Entre los varones que cambiaron de trabajo y tienen secundaria incompleta, solo 15% tendría como destino ocupaciones no manuales, frente a 41% de quienes tienen educación superior. De manera inversa, 23% de los de secundaria incompleta cambiaría a ocupaciones de baja calidad, frente a solo 9% de aquellos con educación superior. Nuevamente, la reducción en la probabilidad de cambiar a una ocupación de baja calidad solo se da cuando se pasa de la EMS a la educación superior.

Figura 4.3 Distribución porcentual simulada de jóvenes que cambian de trabajo según el destino del cambio, por sexo y nivel de escolaridad*



* Proporciones acumuladas luego de 5 años de haber ingresado a la ocupación de origen. Se controla por todas las otras variables incluidas en el modelo de la tabla 4.3, manteniéndolas en su nivel promedio.

Fuente: estimaciones propias a partir de los datos de la ETEL 2010.

Entre las mujeres los efectos son similares, aunque de mayor magnitud. Quienes tienen secundaria incompleta prácticamente tendrían cerrado el acceso a las ocupaciones no manuales (7%) y se distribuirían de manera uniforme entre las ocupaciones intermedias y de baja calidad (45 y 47%, respectivamente). El acceso a ocupaciones no manuales se abre gradualmente en tanto aumenta la escolaridad, hasta alcanzar 66% entre las mujeres con educación superior, que por otra parte transitan muy poco frecuentemente hacia ocupaciones de baja calidad (4%).

Un hecho que llama la atención es el alto porcentaje de salidas del trabajo. Bajo las condiciones de la simulación, entre 22 y 33% de los varones y entre 41 y 55% de las mujeres experimentarían al menos una salida del trabajo en su trayectoria ocupacional temprana. Esto confirma la caracterización realizada del inicio de la trayectoria laboral como una etapa de entradas, salidas y reingresos al mercado de trabajo. La volatilidad no es privativa de las trayectorias femeninas, sino que también es frecuente entre los varones jóvenes, que en esta etapa se encuentran negociando su estatus entre el trabajo, el estudio, y otras actividades.

EL REINGRESO AL TRABAJO

Como se ha visto, dejar de trabajar es un evento frecuente en las trayectorias ocupacionales tempranas de los jóvenes en la Ciudad de México. La salida del trabajo puede tener varias explicaciones. Es posible que algunos dejen de trabajar temporalmente por la dificultad para encontrar un trabajo (o uno de calidad).

Habrán quienes se dedicarán nuevamente de lleno a los estudios, con la idea de regresar posteriormente. Para otros, en cambio, la salida del trabajo representa una “opción de vida” de más largo plazo, en la que se privilegiarán otros ámbitos de integración social (por ejemplo, asumir los roles de pareja y la crianza de los hijos) a la participación laboral.

Es evidente entonces que, ante la frecuencia de las salidas del trabajo, el reingreso al mismo representa también una transición importante en la trayectoria laboral de los jóvenes. Esta transición es diferente al primer ingreso en tanto quienes reingresan ya tienen experiencia laboral, son en general de mayor edad, y se encuentran en fases más avanzadas de su trayectoria educativa. En el reingreso puede darse una revalorización positiva de las credenciales educativas, a la luz de la experiencia laboral previa y la mayor madurez de los jóvenes. Por otra parte, la salida temporal del trabajo también puede representar un costo para quienes intentan reingresar, ya que en el periodo de inactividad se interrumpe la acumulación de experiencia, se pierden los privilegios adquiridos por la antigüedad y se deterioran las redes sociales tejidas en la esfera laboral.

Al estudiar el reingreso al trabajo se procedió de manera similar a como se hizo con los cambios de trabajo. Se definió un episodio de “inactividad laboral” como aquel que inicia en el momento en el que un joven deja de trabajar. A partir de ese momento se siguió esa persona hasta por cinco años, identificando si permaneció fuera del trabajo o bien regresó a trabajar. En ese último caso se distinguió nuevamente la jerarquía de la ocupación de reingreso. En los modelos de regresión (tabla 4.4) se utilizan como control estadístico de la trayectoria laboral previa cuatro variables: el número de trabajos previos, la edad al primer trabajo, la edad al inicio del episodio de inactividad y la jerarquía del último trabajo.

En el caso de los hombres, los efectos de los orígenes sociales no son estadísticamente significativos, aunque el sentido de los coeficientes apunta en la dirección esperada (a mayor valor del IOS, mayor reingreso en ocupaciones no manuales y menor reingreso en ocupaciones de baja calidad). Cabe recordar que las salidas del trabajo son menos frecuentes entre los varones que entre las mujeres. Puede ser, por tanto, que los varones presenten mayor selectividad por características no observadas y que estas características neutralicen los efectos de los orígenes sociales.

En cambio, estos orígenes sí inciden de manera significativa sobre las probabilidades de reingreso de las mujeres. Quienes provienen de familias de mayor nivel socioeconómico tienen más probabilidades de retornar al trabajo en posiciones no manuales y de jerarquía intermedia (rrr de 1.56 y 1.36, respectivamente). Esto muestra que en el caso de las mujeres los efectos de los orígenes sociales persisten a lo largo de toda la trayectoria ocupacional temprana, no solo afectando las posibilidades de logro ocupacional en la transición al primer trabajo y en los cambios ocupacionales posteriores, sino también incidiendo sobre el tipo de ocupación al que pueden acceder quienes dejaron de trabajar y buscan reingresar al mercado de trabajo.

Tabla 4.4 Factores asociados al destino de los reingresos al trabajo. Razones de riesgos relativos de modelos logísticos multinomiales de tiempo discreto¹

Jerarquía del trabajo de reingreso	Hombres			Mujeres		
	No manual	Segunda jerarquía	Baja calidad	No manual	Segunda jerarquía	Baja calidad
Número de trabajos previos	1.07	0.90	0.94	1.17	1.32**	1.08
Edad al primer trabajo	1.00	0.91*	0.86***	0.98	0.93	1.03
Edad al inicio del periodo de inactividad	1.11	1.10*	1.13	0.98	0.92	0.91
Jerarquía del último trabajo						
No manual (ref.)						
Segunda jerarquía	0.60	2.32***	0.90	0.48***	1.55	0.81
Baja calidad	0.81	1.19	1.02	0.44***	1.04	1.38
Transiciones familiares						
Nunca unido y sin hijos (ref.)						
Unido o con hijos	0.87	1.66*	1.39	0.45***	0.35***	0.35***
Índice de Orígenes Sociales (IOS)	1.13	0.90	0.91	1.56***	1.36***	0.86
Condición de asistencia escolar						
No asistía a la escuela (ref.)						
Asistía a la escuela	0.45***	0.55**	0.60	0.55*	0.37***	0.75
Nivel de escolaridad						
No completó secundaria (ref.)						
Secundaria completa	2.54*	1.53	1.14	6.60***	2.29***	1.07
EMS (o equivalente) terminada	2.49*	1.01	0.75	19.72***	1.77	1.36
Dos años o más de educación superior	4.87***	0.58	0.24*	28.21***	2.01	0.57
Pseudo <i>r</i> cuadrada (McFadden)	0.10			0.12		
Chi cuadrada del modelo (42 g. l.)	154.66***			304.38***		

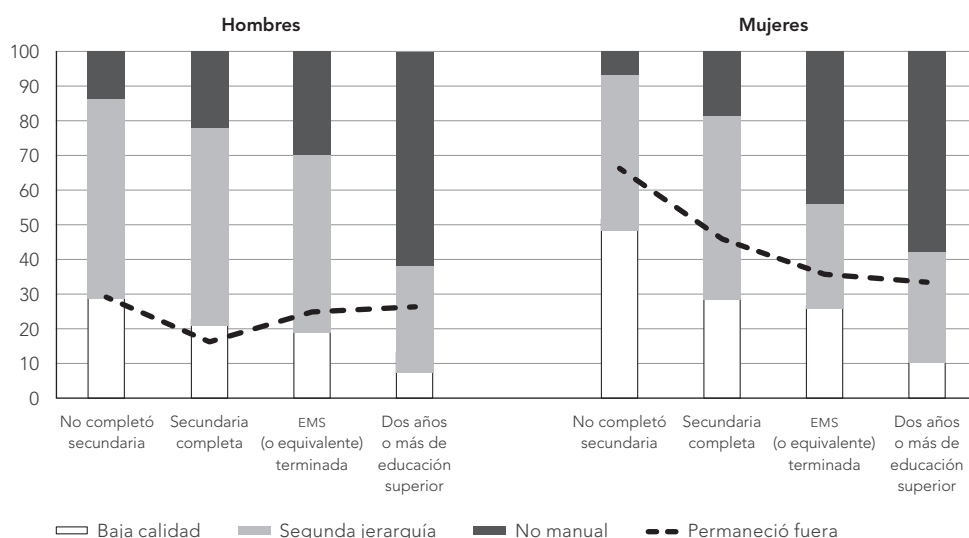
¹ Las razones de riesgos relativos corresponden al riesgo de reingresar en un trabajo de jerarquía *j* frente a continuar sin trabajar en los cinco años siguientes al inicio de la inactividad. Se omiten de la tabla los coeficientes correspondientes a la duración de la inactividad.

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Quienes estudian tienen menores probabilidades de regresar a trabajar, independientemente de la jerarquía de la ocupación de retorno y del sexo. Las razones de riesgos relativos indican que el efecto de la asistencia escolar sobre las probabilidades de reingreso al trabajo es de una magnitud importante, con riesgos relativos de reingreso frente a no reingreso entre 0.27 y 0.48, es decir, con probabilidades de reingreso dos a cuatro veces menores para quienes estudian que para quienes no lo hacen. Esta asociación negativa era esperable dado que, como se ha apuntado, algunos jóvenes dejan de trabajar para seguir estudiando, lo que implicaría que no vuelvan a trabajar hasta salir de la escuela.

El nivel de escolaridad tiene nuevamente efectos significativos, particularmente en el caso de las mujeres. La simulación estadística presentada en la figura 4.4, similar a la realizada con los cambios de trabajo, indica que el porcentaje de reingresos en ocupaciones no manuales se incrementaría de 14 a 62% (varones) y de 6 a 58% (mujeres) en la medida en que aumenta la escolaridad, con una ventaja muy clara para quienes tienen estudios superiores. En contraste, el reingreso en ocupaciones de baja calidad descendería de 29 a 7% entre los varones y de 49 a 10% en el caso de las mujeres.

Figura 4.4 Distribución porcentual simulada de jóvenes que retornan al trabajo según el destino del retorno, por sexo y nivel de escolaridad*



* Porcentajes acumulados luego de 5 años de haber dejado de trabajar. Se controla por todas las otras variables incluidas en el modelo de la tabla 4.4, manteniéndolas en su nivel promedio.

Fuente: estimaciones propias a partir de los datos de la ETEL 2010.

No obstante, el riesgo de ingresar a ocupaciones de menor calificación para quienes realizaron estudios superiores sigue siendo alto. Esto se explica más por la elevada proporción de reingresos en ocupaciones de segunda jerarquía (31% de los varones y 32% de las mujeres) que en ocupaciones de baja calidad.

En síntesis, tal como ocurre con el ingreso al trabajo, aunque con efectos más contundentes, tener alta escolaridad, y en especial estudios superiores, mejora significativamente las perspectivas de reingreso al trabajo y otorga ventajas relativas ante los riesgos de precarización laboral. Sin embargo, no protege completamente contra los riesgos de descalificación laboral y subempleo estructural.

Por último, las mujeres tienen menores probabilidades de reingresar al trabajo, lo que es consistente con la persistencia de roles de género diferenciados

a la que se ha hecho alusión en varias ocasiones. Cabe acotar, sin embargo, que las probabilidades de retorno de las mujeres están mediadas por la escolaridad; quienes poseen educación media superior y superior tienen probabilidades de retorno que se acercan a las de los varones (cerca de 65% retornarían al mercado de trabajo en el transcurso de 5 años, frente a 75% de los hombres). En cambio, apenas 34% las mujeres con secundaria o menos vuelven al trabajo, en contraste con 71% de los varones. La escolaridad es, nuevamente, un factor que tiende a igualar las experiencias laborales de hombres y mujeres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo revela que las primeras experiencias laborales de los jóvenes constituyen un periodo de volatilidad y ajuste al mercado de trabajo. Durante esta etapa muchos sujetos se encuentran en un periodo de “negociación” de sus roles como hijos dependientes, estudiantes, trabajadores, jóvenes esposos/as y padres/madres. Al mismo tiempo, la escasa experiencia laboral y la débil integración a los lugares de trabajo se manifiesta en una inserción ocupacional que no necesariamente refleja su potencial o sus intereses. Estas condiciones se manifiestan en una alta movilidad ocupacional, tanto de una ocupación a otra como de entrada y salida del trabajo.

No obstante, las formas de inserción laboral temprana de los jóvenes no son azarosas. Existe un conjunto de factores que inciden tanto sobre las probabilidades de ingreso y salida del trabajo como en el destino ocupacional de los cambios de trabajo. En el capítulo se enfatiza en los efectos de la escolaridad y el origen social, así como en las diferencias por género. Antes de abordar el tema de la escolaridad, objeto principal de nuestro análisis, se hacen algunos comentarios con respecto al origen social y las diferencias de género.

El nivel socioeconómico de la familia de origen afecta de manera significativa las probabilidades de ingresar en ocupaciones de mayor jerarquía, de tener movilidad ascendente en los cambios de trabajo y, en el caso de las mujeres, de reingresar a trabajar en ocupaciones no manuales.¹³ Es probable que el impacto del origen social se relacione con la mayor provisión de activos económicos, capital social y recursos culturales, que otorga ventajas en el trabajo a los jóvenes provenientes de estratos altos. También puede deberse a diferencias no observadas en el tipo de escolaridad, por ejemplo el mayor acceso a universidades privadas o públicas de prestigio entre los jóvenes de estratos altos.

Los resultados no alcanzan a identificar con claridad estos posibles mecanismos explicativos, pero sí llaman la atención en torno a la existencia de una desigualdad de oportunidades ocupacionales que va más allá de las brechas educativas. Es necesario por tanto entender que la escolaridad juega un papel importante en la reproducción intergeneracional de las desigualdades laborales,

¹³ Es importante recordar que estos efectos reflejan solo una parte de la asociación entre orígenes sociales y destinos ocupacionales, ya que el efecto indirecto de los orígenes sociales a través de la escolaridad es absorbido por las variables de escolaridad incluidas en los modelos estadísticos.

pero al mismo tiempo existen efectos del origen social que no se explican por las desigualdades en los niveles de escolaridad.

Con respecto a las variaciones por género, se ha visto que las mujeres ingresan con mayor frecuencia a ocupaciones no manuales, lo cual refleja patrones conocidos de segregación ocupacional por género que las alejan de las posiciones manuales calificadas. También se revela que entre las mujeres es más frecuente la salida del trabajo y menos usual el reingreso, patrón que se acentúa cuando se presenta una transición familiar como la unión o la maternidad. Esto es sin duda un indicador de que detrás de los comportamientos laborales disímiles de hombres y mujeres prevalecen diferencias en los roles de género que alejan a las mujeres del trabajo.

Un matiz importante es que el incremento en el nivel educativo entre las mujeres no solo potencia la participación laboral, sino también el retorno del trabajo de las mujeres que interrumpen temporalmente su participación laboral, así como sus probabilidades de acceder a ocupaciones no manuales. La escolaridad parece ser, por tanto, un factor igualador de las trayectorias ocupacionales tempranas de los hombres y mujeres residentes en la Ciudad de México.

En relación a la asistencia escolar, los resultados se orientan consistentemente al mismo punto: los jóvenes que estudian son menos proclives a entrar a trabajar por primera vez, pero, una vez que lo han hecho, quienes estudian tienen mayores probabilidades de abandonar el trabajo (aunque los efectos no son tan marcados como con el primer ingreso); y finalmente, quienes alguna vez trabajaron y siguen estudiando también son menos propensos a reingresar al trabajo. Es decir, aunque estudiar y trabajar no son estatus completamente incompatibles —como se muestra en el capítulo 5 de este libro—, evidentemente existe una tendencia a que los jóvenes se encuentren en una u otra situación, pero no en ambas.

Este resultado lleva a reflexionar sobre la relación entre desigualdad social y acceso a la educación media superior y superior. La mayoría de los jóvenes que estudian y trabajan lo hacen por necesidad económica.¹⁴ Si efectivamente existe cierta incompatibilidad entre los estudios y el trabajo ¿Cuánto hacen las instituciones educativas públicas para compensar las desventajas de los estudiantes que trabajan y darles cabida en sus programas de estudio?

En la escuela secundaria y el bachillerato existen modalidades nocturnas y abiertas, y algunas licenciaturas de las instituciones de educación superior públicas también se ofrecen en varios turnos, pero estos esquemas no parecen ser suficientes. En la educación media superior y superior todavía se parte del supuesto de que los jóvenes que estudian no trabajan y que quienes lo hacen deben ser atendidos de manera residual. Tal vez esto era cierto hace algunas décadas, cuando la educación media superior y superior era dominio casi exclusivo de los sectores medios y altos. Sin embargo, si se pretende avanzar en la extensión de la cobertura a los jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos, parecería que

¹⁴ Esto dejando de lado al privilegiado grupo de estudiantes que ingresan a trabajar sin tener una estricta necesidad económica de hacerlo, y que ven al trabajo como una forma de entrenamiento complementaria a sus estudios o como una opción para allegarse ingresos adicionales.

es necesario hacer mayores reajustes institucionales para dar cabida a quienes estudian y trabajan.

Con respecto a los efectos del nivel de escolaridad, el capítulo arrancó con una discusión sobre el aparente enfrentamiento entre dos enfoques. Mientras que los estudios sobre estratificación y movilidad social insisten en atribuir a la escolaridad un papel fundamental en la asociación entre orígenes sociales y destinos ocupacionales, otras vertientes han puesto énfasis en las dificultades que tienen actualmente los jóvenes más escolarizados para integrarse satisfactoriamente en el mercado de trabajo. Ambos enfoques no son contradictorios, pues es posible que la asociación entre logro educativo y logro ocupacional se mantenga a lo largo del tiempo, pero también que se haya dificultado la inserción ocupacional de los jóvenes más escolarizados, de manera que enfrentan mayores obstáculos que en el pasado pero mantienen sus ventajas con respecto a quienes tienen menor escolaridad.

Los resultados del análisis respaldan esta interpretación. A mayor nivel de escolaridad, y particularmente con la educación superior, se incrementan las probabilidades de que los jóvenes ingresen por primera vez a trabajar en ocupaciones no manuales y se reduce el riesgo de que lo hagan en trabajos de baja calidad. Este efecto es persistente en todas las transiciones analizadas, de modo que existe una tendencia a que los jóvenes con mayor escolaridad “reajusten al alza” su posición ocupacional en tanto avanza su trayectoria laboral. En otras palabras, la evidencia es contundente en favor de la hipótesis de que la escolaridad sigue siendo un factor explicativo fundamental de las desigualdades en el desempeño de los jóvenes en el mercado de trabajo y la principal variable intermedia entre los orígenes socioeconómicos y los destinos ocupacionales.

La otra cara de la moneda es que el acceso a los estudios superiores no es ya una garantía para alcanzar ocupaciones de alta calificación. Una proporción importante de jóvenes universitarios solo acceden a ocupaciones de “segunda jerarquía” que no requieren de calificaciones profesionales, y representan una descalificación laboral y un “subempleo estructural” con respecto a las ocupaciones no manuales en términos de los niveles de formación, de ingresos, de condiciones laborales, y de oportunidades de movilidad social futuras.

En resumen, los resultados muestran que el panorama de la relación entre escolaridad y trabajo no es blanco o negro, sino que tiene matices. En un mercado de trabajo como el de la Ciudad de México, alcanzar altos niveles de escolaridad no garantiza —como lo hizo en el pasado y aún lo plantean ciertas miradas optimistas— que las primeras experiencias ocupacionales sean satisfactorias. Sin embargo, es exagerado afirmar que el logro educativo ya no trae consigo mejores perspectivas ocupacionales, o que las instituciones de educación superior se hayan convertido en auténticas “fábricas de desempleados” o de trabajadores no calificados.

Cabría entonces concluir que, en un contexto de deterioro generalizado de los mercados de trabajo, de persistente desigualdad social, y de creciente acceso a las credenciales educativas, los jóvenes de mayor escolaridad siguen mejor posicionados para aprovechar las oportunidades laborales disponibles, aunque estas sean escasas e insuficientes para que todos alcancen una ocupación acorde a su formación académica y sus expectativas de movilidad social. ❖

Capítulo 5

Transición al trabajo y educación de los jóvenes: dinámica económica, política social y reformas educativas

Tabaré Fernández
Cecilia Alonso

INTRODUCCIÓN

La transición a la adultez es un proceso socialmente heterogéneo, pautado por desigualdades sociales heredadas —clase, género, etnia y territorios— y por la estructura de oportunidades distribuidas por las políticas educativas y sociales. La secuencia de eventos de transición, más allá de las premisas filosóficas que suelen estar implicadas, es entendida como el resultado de una decisión por la cual la persona organiza un curso para su vida, secuenciando la finalización de la etapa escolar, el inicio de la vida laboral, la emancipación de su hogar paterno, la formación de un nuevo hogar y la procreación.

Entre los autores especializados suele discutirse tanto sobre la secuencia, como acerca de la relevancia de cada evento. Los cursos de vida que organizan las personas están lejos de representar un patrón único, esto es, no siempre la emancipación del hogar precede a la unión conyugal, ni la finalización de la escolaridad obligatoria precede necesariamente a la maternidad. Empero, más allá de estas discusiones, existe un amplio consenso respecto de que el ingreso al mercado de trabajo (en adelante, primer empleo), constituye el más extendido evento de transición de la adolescencia a la adultez en México (Echarri y Pérez Amador, 2007). Análisis hechos sobre la Encuesta Nacional de Juventud (ENJUVE) 2005, muestran que alrededor de una cuarta parte de los jóvenes ya ha tenido a los 15 años su primer empleo y que más de tres cuartas partes de los varones y dos tercios de las mujeres han experimentado el evento a los 19 años (Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013).

Por encima de la alta incidencia que tiene entre los jóvenes, debe destacarse el cambio cualitativo que este evento implica en su identidad, roles y estatus. En principio, la emergencia de un nuevo sistema de expectativas de rol impone tareas, rutinas e intercambios sociales y económicos muy distintos a los escolares o familiares. Este nuevo rol se sobrepone, con diversos grados de conflicto, con

el de estudiante. Según la ENJUVE 2005, 20% de los jóvenes mexicanos entre 19 y 21 años de edad al 2005, había comenzado a trabajar antes de dejar la escuela, en tanto que 17% asistía a la escuela y trabajaba (Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013). Tal simultaneidad muestra que, aun cuando pueda ser por períodos breves, los cambios de rol y estatus acarreados por la decisión de comenzar a trabajar no implican necesariamente el abandono escolar. Esta constatación, que ha sido corroborada también por numerosas investigaciones en México (Mier y Terán y Rabell, 2005), acota las pretensiones explicativas de una de las más extendidas teorías que tratan de explicar estas decisiones de transición y trayectorias: la aversión relativa al riesgo (Breen y Goldthorpe, 1997).

La teoría postula que la decisión de acumular un año (o ciclo) adicional de escolaridad es una función de la clase social de origen, la autovaloración de las capacidades y la probabilidad de experimentar un desclasamiento en el mercado de trabajo si el sujeto fracasa académicamente en ese nivel. El mayor ponderador está asignado a evitar el fracaso escolar (no completar exitosamente el último nivel iniciado). Sin embargo, el supuesto central de la teoría es que la decisión de continuar estudiando es excluyente de la decisión de trabajar. En este capítulo, si bien se considera esta hipótesis para esperar calendarios de primer empleo diferenciados por clase —y más anticipados para la clase trabajadora—, no se supone que la decisión de trabajar sea incompatible con la de continuar estudiando.

Resulta de gran importancia avanzar en una caracterización de los diversos patrones con que ambos eventos se producen, tomando como base las desigualdades sociales heredadas. Es posible que las y los jóvenes de diferentes estratos sociales enfrenten niveles tan altos, y semejantes, de incertidumbre en el sistema educativo, respecto de la acreditación, como de su empleabilidad en mercados laborales crecientemente globalizados, precarizados y por lo tanto, cambiantes en sus demandas y prospectivas.

Esto implica mover ligeramente el eje de la discusión para cuestionar el papel que una determinada estructura de oportunidades tiene en estas transiciones cruciales. En este caso, existe menos evidencia sobre las diferencias resultantes de los cambios en la estructura de oportunidades que pudieran existir en los calendarios de la transición al primer empleo. Específicamente, sobre los procesos de los cambios en la matriz social de bienestar ocurridos en México durante los últimos 15 años.

Un estudio de transiciones al trabajo no podría soslayar los fenómenos económicos recientes y la incertidumbre que han generado: la profunda recesión entre 1995 y 1996, el cuasi-estancamiento de 2000 y más recientemente, la repercusión que tuvo la crisis de Estados Unidos sobre nuestro país comenzada en 2008. La línea de investigación mexicana sobre estrategias de sobrevivencia ha descrito cómo el empleo de los jóvenes y su retiro de la escuela son el resultado de decisiones de los hogares por emplear la fuerza de trabajo secundaria para contrarrestar la contracción del ingreso familiar que provoca una crisis económica (Cortés y Rubalcaba, 1991; Cortés, 2000).

Tampoco es posible desconocer el cambio sustancial en la matriz de protección social que han propiciado los distintos tipos de transferencias adoptados

en las políticas sociales mediante programas como Progresas/Oportunidades. Alrededor de 40 millones de mexicanos han sido beneficiarios desde 1997, sea en dinero para alimentación, microcréditos o subsidios a la salud y becas escolares. Finalmente, a inicios de la década pasada se iniciaron reformas en la educación media superior (EMS) asociadas a un incremento de la matrícula en este nivel, de las cuales es esperable que hayan afectado a los jóvenes y sus calendarios de ingreso al trabajo.

A partir de lo anterior, este capítulo tiene por objetivo general estudiar la transición al trabajo contemplando las desigualdades sociales y de género, con énfasis en las formas y magnitudes que pudieron haber tenido la dinámica económica reciente, el cambio de la matriz de protección y las reformas en la educación media.

CONSIDERACIONES SOBRE LA NOCIÓN DE PRIMER EMPLEO

En la teoría de los cursos de vida, la experiencia del primer empleo está conceptualmente relacionada con la finalización de la etapa escolar, sea por acreditación o por desafiliación (Neugarten, 1973; Elder, 1998). En la teoría de la aversión al riesgo relativo en los procesos de movilidad social también existen enunciados que conectan ambos eventos en la misma dirección (Breen y Goldthorpe, 1997). La decisión de continuar un año más como “estudiante de tiempo completo” y la decisión de comenzar a trabajar estarían asociadas a un balance entre los (des)incentivos provenientes del sistema educativo y del mercado de empleo, ubicados ambos en un mismo eje, tal que resultarían contrapuestos.

En este punto, es necesario señalar que la definición del evento “primer empleo” resulta polémica en tanto implica tomar posición en tres planos resaltados por dimensiones macro: la sanción cultural al trabajo infantil, la regulación laboral vigente y el cambio de estatus social.

En general, y bajo una fuerte influencia de organizaciones internacionales (UNICEF y OIT), los países han prohibido el ingreso al mercado de trabajo antes de los 12 años o 14 años, momento en que históricamente se situó el final de la educación primaria. Sobre esta base, todo estudio acerca del trabajo de los menores se transforma en el estudio de una “patología social”. La excepción sería la “pasantía” que vincula el tipo de estudios que se realizan en la educación media y un tipo de ocupación en la cual es en principio razonable que el adolescente pueda hacer una carrera laboral sobre la base de aquellos estudios. Sin embargo, es amplia la evidencia que informa que para varias categorías sociales particulares es muy alta la probabilidad de haber comenzado a trabajar antes de los 18 años lo cual construye trayectorias no necesariamente desviadas y relevantes en sí mismas.

Un segundo debate se abre por los cuestionamientos de las teorías feministas a la noción corriente de primer empleo, debido a que el término está socialmente connotado por la actividad productiva extradoméstica. Tal noción sesgaría las inferencias al ocultar la contribución que las niñas y las adolescentes hacen a las tareas reproductivas de la vida doméstica. En países con una baja desmercantilización del bienestar y una alta participación de las familias en la producción de distintos tipos de cuidados, la inobservancia de esta dimensión puede derivar en

una inferencia sesgada sobre los efectos de la matriz del bienestar en la transición a la adultez. Dados los antecedentes disponibles en México, esta cuestión es particularmente importante.

Un tercer debate se deriva de cuestionar la relación entre el objetivo científico de las descripciones del primer empleo y la significación atribuida por los niños y adolescentes a las tareas "adultas" (productivas y también reproductivas). Por lo general, el interés académico es describir la transición del estatus inactivo al económicamente activo, con sus consecuencias tanto en la esfera de los ingresos, los consumos y los derechos. Este es también el objetivo de este trabajo. Ahora bien, ¿está socialmente establecida una transición nítida, fundamentada en un único evento? ¿Es clara la diferencia entre jugar, ayudar a la madre y al padre y trabajar? ¿Estudiar y trabajar son decisiones contrapuestas?

La bibliografía sobre México ha sido particularmente crítica con este punto de vista. Por ejemplo, ya Balán, Browning y Jelin (1977: 142) en su investigación clásica sobre Monterrey, ampliaban las consideraciones que antes hiciera Oscar Lewis a principios de los sesenta, e indicaban que para los niños y jóvenes de clase obrera el inicio de la vida laboral no estaba pautado por un evento claramente definido, sino que inicialmente podía ser indistinguible de actividades esporádicas e irregulares de ayuda en negocios familiares, concebidas en parte como aprendizaje y por las cuales no recibían remuneración, o bien de actividades inestables y casuísticas, como la venta de artículos en la calle.

Estas objeciones pondrían en entredicho la validez de las inferencias hechas sobre una observación de la transición restringida a un primer empleo entre los jóvenes que, como los autores indican, es definido diversamente según criterios subjetivos. Más aún, lo difuso de las fronteras estaría muy asociado con la vida cotidiana de los niños de la clase obrera industrial, de los artesanos, o de los pequeños propietarios. La vida activa comenzaría imperceptiblemente, no por un evento único, diáfano en su significado subjetivo y social, sino por la introducción de nuevas rutinas hasta el momento en que existe una primera y clara relación consciente entre empleo, salario e independencia económica.

La relevancia de la crítica anterior estaría asociada en primer lugar, al grado en que una sociedad está anclada a una economía o a una fuerte cultura rural, realidades que fueron precisamente las observadas por Balán, Browning y Jelin en Monterrey. Por ejemplo, Larissa Lomnitz (1975: 74-76) en su estudio sobre una colonia en el Distrito Federal en los años setenta, describe el comienzo de la carrera ocupacional tomando la ocupación inicial y la segunda ocupación. La distinción controla el origen migratorio campesino. Los indicadores apelan también a la autocalificación y permite observar que incluso los empleos eventuales, precarios, son claramente identificados como primer "empleo" urbano; esto es, son subjetivamente definidos como "actividades productivas". Conforme los estudios se vuelven más actuales, esta objeción se vuelve menos frecuente (Solís, 2007). Es razonable pensar que en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y en el año 2010, este factor tendría poco peso para el análisis de una generación nacida a partir de 1981. En segundo lugar, la crítica tendría asidero si se encontraran

variaciones sustantivas en la tasa de empleo adolescente y el “empleo no remunerado” entre clases sociales. Estas son cuestiones que se pueden dilucidar empíricamente.

Ahora bien, el aspecto más sustantivo sobre la definición de la transición por más de un evento podría tratarse, precisamente, considerando la duración del primer empleo y el tiempo transcurrido entre el primer y el segundo empleos registrados en la historia laboral declarada.

En opinión de los autores y con base en un trabajo anterior hecho sobre los datos de la ENJUVE 2005 (Fernández, Bonapelch y Anfitti, 2013), la definición por autodeclaración de primer empleo aplicada a México es una medida que resulta útil a los estudios de transición sobre todo en contextos urbanos contemporáneos. Este es un indicador válido de la aparición de un nuevo rol de proveedor que además es “público” y “social” (el “trabajador”).¹

LA ECONOMÍA Y LA POLÍTICA SOCIAL EN EL MÉXICO RECIENTE

Durante los últimos quince años México ha vivido una serie de transformaciones que impactaron sobre la matriz social de bienestar, protección y asistencia social, y afectaron las decisiones de los hogares de diversas formas, entre ellas las que respectan al ingreso al mercado de trabajo de jóvenes. En este capítulo interesan tres aspectos específicos: el impacto de los ciclos económicos, los efectos del Programa Progresar/Oportunidades (P/O) y las reformas de la EMS. En esta sección se explora, en primer lugar, la conexión entre las oscilaciones en el mercado de trabajo y el calendario en el primer empleo. Luego se tematiza si la implementación de P/O pudo afectar la transición retrasando el ingreso al mercado de trabajo y /o incentivando extrínsecamente la doble actividad (estudiar y trabajar). Finalmente, se consideran las reformas educativas como incentivos intrínsecos a permanecer en la escuela demorando la salida laboral. A partir del recuento de este proceso, se formula un conjunto de hipótesis que estructuran el análisis.

Los ciclos y las crisis entre 1995 y 2010

En este apartado se describe la evolución de algunos indicadores macroeconómicos en el período 1995-2010. Esta aproximación es de gran utilidad en tanto permitirá conocer la situación socioeconómica que los jóvenes enfrentaron al ingresar al mercado de trabajo. Se utilizan dos indicadores: el crecimiento económico (variación anual del PIB) y la tasa de desempleo abierta (TDA). En el período distinguimos esquemáticamente cinco momentos claves pautados por crisis, estancamiento y expansión de la actividad económica. La tabla 5.1 muestra los indicadores e incluye en la última fila la referencia a los ciclos caracterizados.

¹ En atención a las teorías de género debiera registrarse por separado la participación en las tareas reproductivas y cuidados familiares. Sin embargo, la encuesta que aquí se analiza no permite salvar este problema y se debe tener presente al momento de las conclusiones.

Tabla 5.1 Caracterización de ciclos macroeconómicos según variación del Producto Interno Bruto (PIB) y la Tasa de Desempleo Abierto (TDA)

Año	Variación PIB %	TDA %	Ciclo Económico
1994	4.5	3.7	1
1995	-6.2	6.2	1
1996	5.1	5.5	1
1997	6.8	3.7	1
1998	4.9	3.2	2
1999	3.9	2	2
2000	6.6	2.2	2
2001	-0.2	2.4	3
2002	0.8	2.7	3
2003	1.4	3.3	3
2004	4	3.8	4
2005	3.1	3.5	4
2006	4.9	3.2	4
2007	3.6	3.4	4
2008	1.5	3.5	5
2009	-6.1	5.5	5
2010	5.5	5.4	5

Fuente: elaboración propia en base a los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

El primer ciclo se abre con el "error de diciembre" de 1994. Ese episodio generó al año siguiente una aguda caída del PIB (-6.2%) y un fuerte impacto en las oportunidades laborales: la tasa de desempleo se elevó a 6.20% y la inflación superó el 50% anual. En 1996, la economía retoma el ritmo de crecimiento observado hasta 1994 e incluso alcanza tasas superiores. La recuperación fue empujada por un aumento de las exportaciones y acompañada por una baja de la inflación. El desempleo recobró su nivel anterior a la crisis en 1997.

Entre 1998 y 2000, la evolución macroeconómica combina dos atributos: un enlentecimiento del dinamismo económico y una caída del desempleo. El PIB continúa creciendo año a año, pero a ritmos menores que en el período anterior.

El año 2001 representa una inflexión. Los atentados del 11 de septiembre, la guerra de Afganistán y la subida de los precios del petróleo impactaron en el corto plazo de forma negativa sobre la economía mexicana, generándose un estancamiento. Se aprecian tasas de crecimiento del PIB próximas a cero. El desempleo comienza a subir lentamente desde el mínimo histórico de 2% hasta 3.3% en 2003.

Entre 2004 y 2007 se observa un cuarto momento que tiene el doble atributo de la expansión económica a tasas relativamente elevadas con un incremento del desempleo hasta el 3.8%. Estas tasas son las más altas luego del "error de diciembre".

Finalmente, entre 2008 y 2010, México ha sido una de las naciones que más ha padecido la crisis financiera que explotó en Estados Unidos en 2008. En 2009 el PIB cayó 6%, magnitud similar a 1995 en tanto que el desempleo se elevó también a niveles semejantes a los del período post-crisis de 1994.

Ahora bien, ¿qué incidencia podrían haber tenido estas condiciones cambiantes en la propensión a emplearse por parte de los jóvenes? La bibliografía da cuenta, en general, de incentivos al empleo juvenil en contextos de disminución del desempleo (Meschi, Swaffield y Vignoles, 2011). Siguiendo esta noción, y en forma preliminar, al comparar diferentes generaciones de nacimiento deberían observarse diferentes calendarios de inicio en el primer empleo (hipótesis 1). Podría suponerse que será menor la probabilidad de estar empleados a los 15 años para quienes cumplieron esa edad en contextos de crisis económica (1994-1997 y 2008-2010). A su vez, se esperan calendarios anticipados para quienes tenían 15 años en los períodos de expansión (2004-2007). Finalmente, no hay expectativas previas sobre el comportamiento durante el período de estancamiento (2001-2003).

Junto con esta hipótesis general que especifica los efectos principales o directos, sugerimos que los ciclos económicos tendrían incidencia sobre los calendarios de empleo a través de modificar los costos de oportunidad de asistir a la escuela. Esto es, en una etapa de recesión donde las familias pierden ingresos, la investigación nacional ha mostrado que suelen desarrollarse distintas estrategias de sobrevivencia (Cortés y Rubalcava, 1991). Una de estas consiste en enviar al mercado la denominada fuerza de trabajo secundaria: mujeres adultas “inactivas” y menores de edad. Aun con el conocimiento de que se obtendrían muy bajos salarios y que se laboraría en condiciones de autoexplotación, resultaría económicamente racional que los niños aportaran económicamente a sus familias y abandonaran la escuela, o al menos desplazaran a un lugar secundario el rol de alumno, e ingresaran al mercado de trabajo.² Por el contrario, en un contexto de expansión económica, los costos de oportunidad disminuirían y se incrementarían los incentivos para permanecer en la escuela a los efectos de acumular capital humano (hipótesis 2).

Progres/Oportunidades

El Programa Progres/Oportunidades (en adelante P/O) es una de las políticas de transferencias condicionadas más extendidas de la región, y beneficia actualmente a un aproximado de 5 millones de familias, esto es, alrededor de 25 millones de personas. Existe evidencia razonable para sostener que esta estructura masiva de transferencias condicionadas a la acumulación de capital humano en los niños y jóvenes modificó los incentivos y costos del ingreso temprano al mercado de empleo (Cohen y Franco, 2006; Levy y Rodríguez, 2004).

² Como se dijo al inicio, la teoría de la aversión al riesgo, sobre la que se basa una parte importante de los estudios sobre transición, supone decisiones excluyentes. Dado que este no es el objetivo central del trabajo, no ahondaremos en esta discusión.

Desde su inicio, el P/O incluyó incentivos para crear y fortalecer comportamientos tanto en materia de escolarización como de rendimiento. Los menores de los hogares beneficiarios debieron asistir a por lo menos 85% de las clases estipuladas en el calendario escolar de la enseñanza primaria y secundaria. Las transferencias, en particular las becas educativas, se entregaron bimestralmente y tenían montos diferenciados por sexo (13% más a las niñas en secundaria), por nivel y por grado cursado: desde un mínimo de 105 pesos por mes para niños y niñas inscritas en tercer grado de primaria, hasta un máximo de 580 y 660 pesos por mes para los jóvenes hombres y mujeres, respectivamente, inscritos en tercer grado del nivel medio superior. También proporcionó apoyos para útiles escolares a través de una partida anual.

En el año 2002, esta estructura de incentivos fue modificada con la expansión del programa a las zonas rurales y la extensión al nivel medio superior a través del componente "Jóvenes con Oportunidades", que introdujo incentivos adicionales para enfrentar el tránsito entre la educación y el trabajo. En 2011, 790 mil jóvenes recibieron una beca.³ Cada uno de los becarios de nivel medio superior recibe un incentivo no monetario, denominado "puntos", que convierten en dinero que se deposita a una cuenta de ahorro administrada por una institución financiera. El becario se hace acreedor de este monto si concluye sus estudios medios superiores antes de cumplir 22 años de edad.

Los antecedentes acumulados sobre impactos de P/O en el ámbito de la educación son auspiciosos respecto de los objetivos más elementales, como la asistencia, la repetición y la matriculación en el nivel medio superior (Parker, 2003). Hacia mediados de esta década se realizó un estudio longitudinal que permitió comparar los efectos según el momento histórico y la edad de ingreso al programa. Behrman, Parker y Todd (2007) realizaron un análisis del impacto a mediano plazo (5 años) comparando tres generaciones etarias (9-10 años, 11-12 años y 13-15 años) de estudiantes rurales incluidos desde 1997, con estudiantes rurales no incluidos en el programa hacia 2003.

En el área laboral, este estudio encontró un conjunto de resultados interesantes en particular porque existían argumentos poco desarrollados sobre el impacto de Oportunidades sobre el empleo. El primer hallazgo a destacar es un retraso promedio en la edad de ingreso al mercado de trabajo que obedecería a la mayor supervivencia en la escuela; el efecto fue mayor entre los varones de la generación que a menor edad ingresó al programa. Un segundo hallazgo fue un incremento en la probabilidad de trabajar por parte de las niñas que antes de entrar al programa ya tenían entre 13 y 15 años, pero sin afectar su continuidad en la escuela. Una posible explicación de este fenómeno es que el retiro de los hijos menores (asistentes a la escuela primaria) es compensado con un ingreso al mercado de las hijas jóvenes (cursantes de secundaria). Un tercer hallazgo de interés para este capítulo refiere al tipo de ocupación adolescente: se constató un desplazamiento del empleo desde la agricultura hacia empleos no agrícolas, en particular para los varones.

³ Fuente: www.presidencia.gob.mx

A los efectos de aplicar estos antecedentes a las trayectorias en la Ciudad de México, es necesario recordar que P/O comenzó a distribuir becas en 2005 en el Distrito Federal y que, en promedio, el grueso de los municipios mexiquenses fue incluido en 2000. A partir de esto es posible formular dos hipótesis.

Las generaciones de alumnos de hogares pobres que cumplieron entre 8 y 9 años desde 2001 en adelante se habrían beneficiado en más alta proporción de las becas para educación básica y habrían podido postular para las becas de nivel medio superior. Esto habría proporcionado una estructura de incentivos dirigidos a asegurar la permanencia en la escuela hasta acreditar este último nivel. Asimismo, las contraprestaciones habrían demorado la edad de ingreso al mercado de empleo, u orientado a procurar ocupaciones que implicaran menor desgaste físico (baja intensidad y dedicación) así como también mayor articulación con los estudios. En consecuencia, debiera observarse conjuntamente una disminución de la heterogeneidad de los calendarios de transición, tanto entre clases sociales como entre géneros (hipótesis 3).

A la inversa, quienes cumplieron 9 años antes del año 2000 muy probablemente no habrían tenido acceso a P/O en la Ciudad de México. En este gran grupo cabría destacar dos generaciones; por un lado, los jóvenes que, aun no siendo beneficiarios originales de P/O, pudieron haber accedido a las becas para nivel medio superior por cumplir 15 o 16 años alrededor de 2002-2003 (nacidos entre 1986 y 1988). Por otro, los jóvenes que en estas fechas habían cumplido 21 o más años, lo cual los excluía como beneficiarios de las becas. Para esta generación de nacidos en 1983 o antes, se supone que su calendario de ingreso al mercado de trabajo estaría pautado por: 1) una edad más temprana de ingreso; 2) mayor probabilidad de estar activos a los 18 años; 3) mayor heterogeneidad en la edad de ingresos según clases sociales; y 4) mayor heterogeneidad en la transición por clase social y también entre sexos (hipótesis 4).

La tabla 5.2 muestra el acceso a becas tal como fuera declarado por los encuestados de la Ciudad de México en 2010. Se aprecia una clara tendencia al incremento de receptores de becas para todos los niveles a medida que se consideran generaciones más jóvenes, particularmente para el nivel medio superior.

Tabla 5.2 Acceso a becas según generación de nacimiento (%)

	Nacidos entre 1981 y 1982	Nacidos entre 1986 y 1988	Nacidos entre 1991 y 1992
Primaria	3.0	7.7	13.8
Secundaria	4.5	5.1	9.6
Media Superior	2.0	6.0	23.0
En al menos un nivel	8.6	14.2	33.8

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

La Educación Media Superior y los cambios entre 2002 y 2007

En el presente apartado se especifican las reformas aplicadas en la educación media superior entre 2002 y 2007 y cómo estas podrían haber modificado la estructura de incentivos aumentando la utilidad de continuar estudiando en ese nivel. El análisis se focalizará únicamente en la Ciudad de México. Sintéticamente se apuntan seis grandes cambios que pudieron haber incidido en las trayectorias académicas de los jóvenes residentes en esta ciudad.

En primer lugar, el Gobierno del Distrito Federal creó en 2001 la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), conjuntamente con una red de Escuelas Preparatorias que se autonomizaron a partir del 2004 en el Instituto de Educación Media Superior (IMES). Para ese año la diversidad geográfica alcanzada tanto por la UACM como por el IEMS fue notable; actualmente existen 18 de estas preparatorias en todo el Distrito Federal. Al mismo tiempo, varias escuelas preparatorias ampliaron la oferta pública, fundamentalmente a jóvenes de clases trabajadoras. En consecuencia, se observa para el período un importante aumento en la matrícula.

En segundo lugar, en 2003 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) realizó una reforma académica nacional, la cual buscó que sus programas fueran flexibles, pertinentes y de calidad. Mediante el título de Profesional Técnico-Bachiller se propuso ofrecer una preparación adecuada para el mercado laboral, así como brindar herramientas que permitieran a sus egresados continuar sus estudios. Entre las principales innovaciones del nuevo currículo se encontraban el enfoque en competencias, una nueva estructura para los planes de estudios, programas de tutorías y "salidas laterales" para certificar ciertas habilidades de los estudiantes que no terminaban sus estudios.

En tercer lugar, en el período 2003-2004 se inició en la Dirección General del Bachillerato una reforma del bachillerato general. En la fase piloto se aplicó en 70 planteles para posteriormente extenderse al resto de las escuelas de la Dirección General. La reforma no contempla una reestructura de los planes de estudio; la innovación se encuentra en la actualización de sus contenidos y adopción de nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

En cuarto lugar, también en 2004 se consolidó la reforma del bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el marco del nuevo modelo educativo de esta institución. El modelo propone una educación centrada en el aprendizaje en la que cada estudiante, con la guía de sus profesores, participa en el diseño de su trayectoria educativa. Con este enfoque se pretende dejar de lado la concepción del estudiante como receptor de información y convertirlo en el principal agente de su propio desarrollo.

En quinto lugar, durante el año 2004 el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), realizó una reforma que buscó mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos y reducir los índices de abandono y reprobación mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas bajo su coordinación, ya sea su orientación agropecuaria, industrial o del mar. La nueva estructura curricular incluía tres componentes básicos: formación básica, formación profesional y formación propedéutica.

En sexto lugar, en el período 2002-2006 el Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizó varias reformas en sus dos opciones: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En 2002 el CCH realizó un ajuste curricular que define los aprendizajes relevantes que los estudiantes deben dominar en cada una de sus asignaturas. En 2006, el bachillerato de la UNAM impulsó la definición de una base que deben compartir todos los estudiantes que cursen el nivel medio superior en las opciones educativas de esta institución, independientemente de los cursos que tomen. En años recientes, además, desarrolló un sistema de bachillerato a distancia, basado en competencias.

Finalmente, en septiembre de 2008 el Gobierno federal puso en marcha una reforma curricular con la pretensión de ordenar los diversos modelos de bachilleratos existentes en el país. Reforma motivada, entre otras razones, por el alto índice de abandono y la falta de articulación entre las diversas propuestas. De ella devino la creación del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB).

Asociada a este contexto de reformas, la matrícula de nivel medio superior se incrementó en 51.3% en esta década, con un salto espectacular entre 2000 y 2004 a razón de casi un cuarto de millón de alumnos nuevos por año. También se registró una expansión de la oferta, superior a la demanda, lo que se tradujo en una reducción del tamaño promedio de las escuelas de nivel medio superior (tabla 5.3).

Tabla 5.3 Distribución de escuelas y de la matrícula en EMS ciclos 1990-1991 a 2008-2009

	1990-1991	2000-2001	2004-2005	2008-2009
Estudiantes	2 100 500	2 594 242	3 547 900	3 923 800
Escuelas	6 222	9 761	12 382	14 103
Promedio estudiantes por escuela	338	266	287	278
Crecimiento anual en la matrícula (absoluta)	—	49 374	238 415	93 975
Crecimiento relativo	—	2.3%	9.1%	2.6%
Crecimiento global década	—	23.5%	—	51.2%

Fuente: INEE (2010b).

Interesa observar qué tipo de impacto podrían tener sobre el calendario del primer empleo estos procesos de crecimiento de la matrícula de EMS, de diferenciación institucional y de diversificación curricular. Para responder a esta interrogante, será valiosa la comparación de las trayectorias seguidas por jóvenes nacidos entre 1991 y 1992, que han iniciado la EMS en 2006 o 2007 con una estructura de incentivos más amplia —facilidades económicas, apoyos pedagógicos y posibilidad de flexibilizar las trayectorias— y que habrían avanzado más que aquellos que nacieron por ejemplo entre 1981 y 1982 (hipótesis 5).

Debe recordarse, además, que se espera observar el efecto de los ciclos económicos, en especial de una estabilidad económica que podría haber reforzado el estímulo para diferir el ingreso al trabajo o, al menos, el ingreso a un empleo de tiempo completo (hipótesis 6). Sería de esperar que las familias no se vieran obligadas a emplear mano de obra secundaria (mujeres amas de casa y jóvenes) para que contribuyeran con los ingresos del hogar, al menos hasta la crisis de finales de 2008.

MÉTODO

Delimitación de las generaciones a observar

La periodización presentada sobre los ciclos económicos, la implementación de Progres/Oportunidades (P/O) y de la Reforma de la Educación Media Superior (REMS), orienta a identificar tres generaciones entre los jóvenes encuestados en 2010, y a realizar un análisis comparativo de los calendarios experimentados por cada una. El supuesto más general es que los integrantes de cada una de estas generaciones han sido expuestos al conjunto específico y singular de fenómenos macrosociales delineados más arriba, de tal forma que habrían incidido en las preferencias, las oportunidades y en los comportamientos seguidos por los jóvenes estudiados, tanto en la educación como en trabajo.

La generación 1 está constituida por jóvenes que, al momento de la aplicación de la encuesta, tenían 28 y 29 años. A la generación 2 la conforman los jóvenes que al momento de la encuesta tenían de 22 a 24 años. En tanto que a la cohorte 3 la integran adolescentes que tenían de 18 a 19 años en el momento de la encuesta.

De la generación 1 sabemos que debió haber ingresado a la educación primaria entre 1987 y 1988, y a la secundaria entre 1993 y 1994. Estos jóvenes no alcanzaron a participar de los beneficios del P/O y menos aún a de la REMS. Al comienzo de su adolescencia enfrentaron la crisis del 1995 (ciclo económico 1). Por lo tanto, es probable encontrar que quienes ingresaron al mercado de trabajo a los quince años, entre 1996-1997 hayan abandonado la educación secundaria y a su vez hayan encontrado fuertes dificultades para su incorporación al trabajo (hipótesis 2 y 4).

Los jóvenes que conforma la generación 2 ingresaron a la educación primaria hacia 1992 y 1994, y llegaron a la secundaria entre 1998 y 2000. Es poco probable que hayan tenido oportunidad de acceder al Progres (inaugurado en 1997) pero es posible que algunos de ellos hayan obtenido alguna de las Becas de Educación Media Superior (2003-2004). Este grupo se enmarca en el ciclo económico 3, caracterizado por el estancamiento. Es de esperar que estos jóvenes hayan encontrado dificultades para su incorporación a la vida laboral, experimentando incentivos para continuar en el centro educativo a fin de generar un mayor capital cultural (hipótesis 2 y 3).

Finalmente, de los jóvenes que conforman la generación 3, cuyo ingreso a la educación primaria se dio en 1997 y 1998, es posible que los más pobres hayan accedido al P/O así como a las becas de nivel medio superior. También es

factible que al ingresar a Bachillerato, a partir de 2006, hayan estado influenciados por el clima de reforma general del nivel. Habrían experimentado el ciclo económico número cuatro, caracterizado por una expansión económica asociada a la persistencia de altas tasas de desempleo. En este sentido se puede esperar que quienes ingresaron al mercado de trabajo a la edad de quince años (2006-2007) sean los que enfrentan una situación más equilibrada (hipótesis 5).

Indicadores para el análisis

A continuación se explicitan los indicadores que permitirán el análisis sobre la transición educación trabajo de los jóvenes encuestados.

Uno de los indicadores más importantes para considerar las condiciones del empleo es la edad en la que se accede al primer empleo. El ingreso al mercado laboral es considerado uno de los eventos que inician la transición hacia la vida adulta; al asumir este nuevo rol, los jóvenes cambian sus rutinas y modifican las formas de relacionarse con sus pares. México es un país que se caracteriza por contar con una alta proporción de jóvenes que trabaja a partir de los quince años, por ello interesa observar comparativamente cómo se comporta este indicador para cada una de las generaciones.

Otro elemento a considerar es la intensidad de la jornada laboral, diferenciada en jornada de tiempo completo (más de 35 horas semanales) y jornada de tiempo parcial (menos de 35 horas). De esta manera se observarán las posibilidades de sostener educación y trabajo al mismo tiempo. Existe cierto consenso en la academia acerca de la dificultad de combinar extensas jornadas de trabajo con las dinámicas que demanda la escuela.

La duración del primer empleo es otro atributo de uso corriente en la bibliografía especializada para describir las condiciones de la inserción en el mercado de trabajo. Empleos breves (de algunos meses) son considerados un indicativo de problemas de integración; tanto por la demanda de trabajo en la que predominan los empleos estacionales, como por desajustes en la oferta (expectativas y calificaciones) frente a los empleos disponibles (Müller y Gangl, 2003).

En este sentido, este análisis se diferencia del que presentan Solís y Blanco en el capítulo anterior, porque que el interés principal no está en la calidad del empleo, sino en otras características relevantes como el calendario, la extensión de la jornada y su duración, así como su eventual vínculo con las trayectorias educativas.

Asimismo, a diferencia de los capítulos anteriores, este análisis utiliza una pauta de estratificación social inspirada en Breen y Goldthorpe (1997) basada en el tipo de ocupación del jefe del hogar cuando el entrevistado tenía 15 años, en la cual se distinguen cuatro grandes clases: trabajadores de servicios, intermedios, trabajadores manuales calificados y trabajadores manuales no calificados. Las primeras incluyen los grupos ocupacionales de gerentes, grandes empresarios, autoridades electivas del Estado, oficiales de las fuerzas armadas, profesionistas y profesores de primaria y secundaria. Las clases intermedias se componen de pequeños comerciantes, técnicos de nivel medio y empleados administrativos y del comercio que tienen ocupaciones no manuales con calificación media o baja. Las clases trabajadoras calificadas incluyen artesanos y operarios calificados. La

clase trabajadora no calificada incluye capataces, fuerzas de seguridad, obreros fabriles, empleadas domésticas y jornaleros rurales.⁴

Creemos que esta estrategia, si bien se aleja de la propuesta de análisis presentada en los capítulos anteriores (basada en un índice de orígenes sociales), contribuye a diversificar los enfoques analíticos, así como a mostrar la robustez de los resultados sobre la desigual estructuración de trayectorias y oportunidades, con relativa independencia de la perspectiva utilizada.

Limitaciones

El uso de los datos de la ETEL 2010 conlleva al menos dos limitaciones a las pruebas e inferencias planteadas. En primer lugar, el carácter retrospectivo de los datos podría introducir errores de medición en la fecha en que ocurren los eventos o en el descarte de eventos contemporáneamente significados como “intrascendentes”. Estas dificultades se incrementan conforme el tiempo transcurrido es mayor, por lo que este factor podría “sesgar hacia la derecha” en el tiempo las respuestas de las generaciones “más viejas” y crear diferencias en los calendarios que no serían verdaderas. Sin embargo, pensamos que estos efectos son menores en el tema trabajo, dada la significación o trascendencia del evento en la biografía subjetiva que tiene el comienzo de la vida laboral en sociedades centradas en el mercado de trabajo.

En segundo lugar, la comparación entre estas cohortes hasta los 20 años tiene la limitante de censurar los datos de aquellos que en la cohorte más joven tienen 18 años. La censura podría afectar la validez de la medida si la heterogeneidad interna de la cohorte fuera mayor que las anteriores al punto que la distancia etaria entre los jóvenes que ingresan tempranamente al mercado y los que ingresan tardíamente hubiera aumentado sustantivamente. Para descartar este sesgo se revisaron las estimaciones hechas sobre primer empleo con definiciones alternativas y en todas se encontró la misma tendencia, lo cual permite descartar invalidez y robustece las conclusiones.

CALENDARIO DEL PRIMER EMPLEO

Con base en las hipótesis y en la definición de las generaciones ya presentadas, el primer análisis presenta la información para cada una de las variables, e indica las tendencias y diferencias observadas en cada generación.

Condición de actividad global según generaciones

A continuación se analiza el ingreso de los jóvenes al mercado de empleo desde dos perspectivas: 1) la ocurrencia (o no) del evento en la vida de los jóvenes; y 2) para quienes sí experimentaron el evento, las edades en las que sucedió.

En relación con el primer aspecto se ha encontrado una distribución similar para las tres generaciones. La tabla 5.4 presenta los resultados.

⁴ Para mayores detalles sobre la fundamentación de este esquema, ver el anexo 2.

Tabla 5.4 Condición de actividad hasta la edad de 20 años

Actividad	Generación 1	Generación 2	Generación 3
Es o fue activo hasta la edad de 20 años	74.2%	72.6%	70.3%
Edad promedio de ingreso	16.4	16.6	15.3
Edad mediana de ingreso	16	16	15

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Tres de cada cuatro sujetos de la generación más joven (3) han ingresado al mercado laboral antes de los 20 años de edad; en la generación “más vieja” (1) lo hizo 72.6% y en la intermedia (2) 70.3%. Si se vuelve la mirada a la edad promedio de ingreso, las generaciones 1 y 2 no difieren estadísticamente, ubicándose entre los 16.4 y 16.6 años de edad, respectivamente. En cambio, la edad promedio de ingreso para la generación 3 fue de 15.3 años.

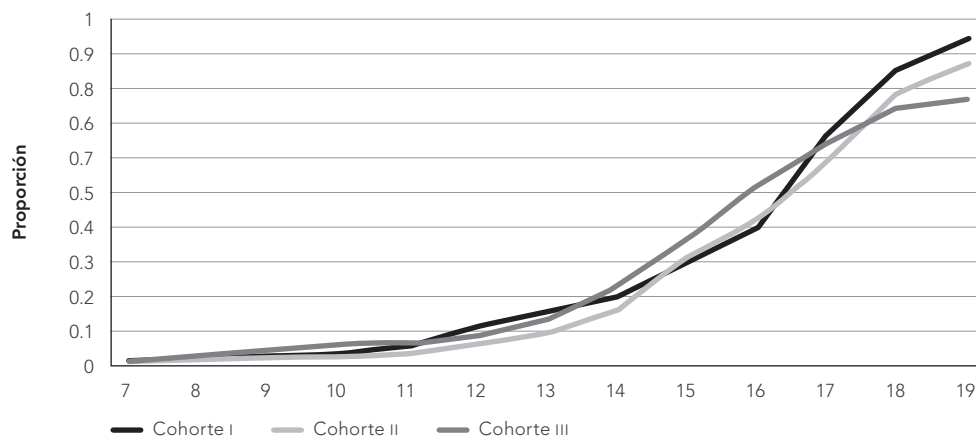
El análisis de las modas permite afirmar que los jóvenes de las tres generaciones han ingresado al mercado de trabajo entre los 15 y los 17 años, siendo levemente mayor lo estimado para los de la generación 3 (41.3%). Sin embargo, el patrón de ingresos difiere entre generaciones: en tanto que para las dos primeras se observa la segunda moda estadística para el tramo de los 18 y 19 años, en la generación 3 esta se da para los de 12 a 14 años.

El examen de las medianas evidencia que la primera mitad de la última generación ingresó más temprano al trabajo (a los 15 años) que las dos restantes (16 años). Igual conclusión se extrae al examinar las edades a las que ingresa el primer decil de los jóvenes encuestados: tanto en la primera como la última generación esto ocurrió a los 12 años; en tanto que en la generación 2 fue a los 14 años. Esta anticipación es visible también mediante las tablas de vida. La gráfica 5.1 muestra, por edad, la probabilidad de haber comenzado a trabajar para cada una de las generaciones, condicionada a que el joven no hubiera comenzado con anterioridad (v.g. probabilidad acumulada).

En síntesis, este primer análisis muestra una leve anticipación en el calendario del ingreso al mercado de empleo para la generación 3 en relación con las dos anteriores. Globalmente, esto parecería rechazar la hipótesis 1: las relaciones entre ciclos económicos y calendarios no parece ser “directa” o “lineal”. Tampoco se confirman las expectativas enunciadas en la hipótesis 2: la expansión económica entre 2004 y 2007 no ha retrasado el calendario. Si se considera además que la generación 3 habría experimentado por mayor tiempo los efectos de P/O y también de la REMS, todo lo cual debiera haber contribuido a retrasar el ingreso al mercado de trabajo, estos resultados llevarían a rechazar también las hipótesis 3 y 4.⁵

⁵ El resultado es robusto frente a la censura de las observaciones en la generación 3 en la medida en que se trata de un evento ya ocurrido a los 18 años. Contar con más años de observaciones hacia la derecha aumentaría en todo caso el numerador, y haría más pronunciada la magnitud del adelantamiento del calendario.

Gráfica 5.1 Probabilidad de haber trabajado, por edad y cohorte



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Calendarios según el sexo

Dados los antecedentes relativos a las desigualdades de género, es fundamental analizar la existencia de diferencias en los calendarios entre varones y mujeres para cada una de las generaciones y entre ellas.

Varios son los hallazgos a destacar: primero, la condición de inactividad pura hasta los 20 años entre las mujeres prácticamente no ha variado desde un punto de vista estadístico en los últimos 15 años. Gruesamente, una de cada tres mujeres no ha tenido empleo hasta esa edad. Entre los varones, en cambio, se observan algunas variaciones llamativas, en particular entre las generaciones 2 y 3, donde la incidencia de esta categoría cayó 10 puntos porcentuales. En la tabla 5.5 se observan los resultados.

Tabla 5.5 Experiencia del primer empleo antes de los 20 años de edad según sexo y generación (%)

	Generación 1		Generación 2		Generación 3	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Son o han sido activos	79.2	66.5	74.5	67.4	84.5	70.1
No activos antes de los 20	20.8	33.5	25.5	32.6	15.5	29.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

En segundo lugar, se analizó la edad promedio de ingreso al mercado de empleo por sexo para las tres generaciones (hasta los 20 años). La comparación de promedios confirma que existe un mismo patrón para mujeres y hombres:

no hubo cambios estadísticamente significativos de la generación 1 a la generación 2. Sí los hubo para la generación 3, en la cual hubo una anticipación del calendario en ambos sexos.

En tercer lugar, las edades promedio de ingreso entre generaciones y sexo son estadísticamente similares para las dos primeras generaciones, pero para la tercera, los varones amplían la diferencia con las mujeres a casi un año. Esto se debe a que en términos absolutos, una mayor proporción de varones de la generación "más joven" ingresa al mercado de empleo entre los 12 y los 17 años de edad.

En cuarto lugar, las brechas de género dentro de una misma generación se han modificado. Se observa que las mayores diferencias entre sexos están en el trabajo infantil: 2 varones por cada niña en la generación 1, cuatro por cada una en la generación 2 y tres por cada dos en la generación 3. Las brechas se reducen luego para los tramos de 12 a 14 años, siendo la relación de uno a uno para el tramo de 18 a 19 años.

En síntesis, las observaciones globales en el calendario anotadas más arriba serían producto de un cambio en la transición al mercado de trabajo seguido por los varones (y en menor medida también por las mujeres) de la generación más joven. En consecuencia, la relación entre las tres variables macrosociales y los calendarios tampoco tiene un efecto homogéneo entre sexos.

Clases sociales y comienzo de la historia laboral

Para indagar la relación entre origen social e inserción ocupacional se presenta, inicialmente, un análisis descriptivo con tres variables: clase social, sexo y generación. Esto permite dar el primer paso en el estudio de la diferenciación social de los calendarios. Se realizará la lectura de la tabla primero considerando las diferencias dentro de cada clase y entre generaciones. Luego se verá por separado qué cambios han tenido los varones y las mujeres de una misma clase social. Finalmente, se comparará lo sucedido en los extremos la estratificación social.

Las columnas 1, 4 y 7 de la tabla 5.6 informan qué porcentaje de encuestados habían tenido ya un primer empleo antes de los 20 años en cada una de las generaciones y clases sociales. Entre los encuestados originarios de las clases de servicio I y II y nacidos entre 1981 y 1982, la totalidad habría comenzado su historia laboral antes de los 20 años; en tanto, fueron alrededor de 8 de cada diez en la segunda y tercera generaciones.

En las clases intermedias también se observa un retraso en el ingreso al mercado de trabajo entre la generación 1 y las restantes,⁶ en las que la historia laboral bajó de 96.2 a 86.6%. Este fenómeno no se observa, en cambio, en las clases trabajadoras calificadas en donde se da una fluctuación en forma de "U invertida" que incrementa la historia laboral entre 78.6 y 88.8% para luego disminuir al mismo valor entre los encuestados más jóvenes. Las diferencias, empero, no son estadísticamente significativas.

⁶ No es posible rechazar la hipótesis nula en las diferencias entre las generaciones 2 y 3.

Tabla 5.6 Experiencia del primer empleo hasta los 20 años de edad según clase social, sexo y generación (%)

	Generación 1			Generación 2			Generación 3		
	1 Total	2 Varón	3 Mujer	4 Total	5 Varón	6 Mujer	7 Total	8 Varón	9 Mujer
Clases de servicio (I y II)	100.0	100.0	100.0	79.5	83.6	76.6	84.8	92.2	79.1
Clases intermedias (III y IV)	96.2	100.0	92.8	86.6	85.8	87.2	76.9	82.4	71.8
Clases trabajadoras calificadas (V, VI)	78.6	94.3	67.6	88.8	93.6	81.4	78.2	88.4	65.2
Clases trabajadoras no calificadas (VII)	96.6	100.0	94.0	90.5	95.5	87.5	73.2	81.1	67.3

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ETEL 2010.

Entre los encuestados originarios de hogares de clases trabajadoras no calificadas se observa un retraso en el comienzo de la carrera laboral de la primera a la segunda generación, y de la segunda a la tercera. En esta última se ha reducido en 25% los jóvenes que han tenido historia laboral antes de los 20 años.

Esta desagregación según clases es consistente con una hipótesis de convergencia de los patrones de transición más que con una hipótesis de persistencia de las desigualdades de clase. Sin embargo, es de advertir que la interpretación no es directa. Tal como se adelantó en el marco de referencia, los jóvenes de la generación 3 fueron población objetivo de programas sociales que se propusieron desincentivar el ingreso al mercado de trabajo. La baja de la tasa podría atribuirse a un éxito de esta política más que a una estandarización creciente de las trayectorias.

La incorporación de la variable sexo permite indagar si estos cambios entre generaciones se han observado indistintamente entre varones y mujeres en todas las clases, o si por el contrario, hay comportamientos diferenciales por sexo-clase social (columnas 2 y 3, 5 y 6, 8 y 9). Si consideramos primero la evolución de los varones de las clases de servicio, observamos que no hubo cambios estadísticamente significativos en la historia laboral. El retraso en el calendario solo habría ocurrido entre las mujeres originarias de esta clase social.

Al analizar las clases intermedias, el retraso del ingreso al mercado de trabajo entre la generación 1 y las restantes, es más claro también en las mujeres que en los varones. Sobre todo en la generación 3, se aprecia una caída significativa en el porcentaje de mujeres que han tenido una primera experiencia laboral antes los 20 años.

En las clases trabajadoras calificadas, la "U invertida" que se había observado se debería al comportamiento fluctuante entre las mujeres. La generación 2, en contexto de estancamiento económico, sin becas, habría adelantado la primera experiencia laboral, en tanto que las mujeres de la generación 3 retrasaron su salida en un contexto de crecimiento con becas.

Finalmente, en las clases trabajadoras no calificadas se estiman diferencias igualmente significativas para varones y mujeres de la generación 3 con respecto

a las dos anteriores. Esto es, el retraso no obedecería a patrones de género sino más bien de efecto generación.

CONDICIONES DEL PRIMER EMPLEO

Habitualmente los estudios sobre transición al trabajo se concentran más en la temporalidad que en las condiciones en que se ha tenido el primer empleo. En países como los latinoamericanos, con mercados de empleo segmentados y precarios, conviene tomar en cuenta otros rasgos que determinan la calidad del empleo, sobre todo teniendo presente que se está considerando el curso de vida de los jóvenes.

Para dicho análisis se adoptó una noción elemental y descriptiva sobre la calidad fundada en cuatro dimensiones: tipo de ocupación, protección legal, extensión de la jornada de trabajo y duración en el empleo. A continuación se desarrolla el análisis para cada una de ellas.

El tipo de ocupación será determinado de acuerdo con la Clasificación Internacional Estándar de Ocupaciones (ISCO) y codificado en cuatro categorías, a saber: trabajos calificados no manuales, trabajos con baja calificación no manuales, trabajos calificados manuales, y trabajos no calificados manuales.

El primer hallazgo a destacar (tabla 5.7) es que para las tres generaciones predomina el trabajo manual (clases V a VII) frente al no manual (clases I a IV). Entre los jóvenes de la generación 1, 78.8% obtuvo un primer empleo manual; en la generación 2 este tipo de ocupación la obtuvo para el primer empleo 77.6% de los jóvenes; finalmente, en la generación 3 una proporción sensiblemente mayor, 81.7%, está en esta situación. Al considerar el componente de calificación se aprecia que para las tres generaciones predomina el trabajo calificado sobre el no calificado.

Tabla 5.7 Clase ocupacional en el primer empleo (%)

Clases	Generación 1		Generación 2		Generación 3	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Clases de servicio (I y II)	7.7	2.8	3.1	2.9	7.2	1.7
Clases intermedias (III y IV)	9.1	23.6	18.3	20.3	8.9	18.9
Clases trabajadoras calificadas (V y VI)	46	49.7	42.5	59.1	45.9	51.7
Clases trabajadoras no calificadas (VII)	37.3	23.9	36.1	17.7	38.1	27.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

Respecto del trabajo no manual, la incidencia de los empleos que requieren mayor calificación (esto es, estudios y títulos expedidos por la educación superior) se mantiene relativamente constante para las tres generaciones. Las diferencias porcentuales no son estadísticamente significativas. En síntesis,

la estructura por generaciones parecería mantenerse estable a lo largo de los 15 años examinados aquí.

Ahora bien, al añadir la variable "sexo" al análisis, emergen algunos cambios sutiles en las distribuciones. Se aprecia en primer lugar, que dentro de cada generación existen diferencias en la distribución de los empleos: es más probable haber tenido un primer empleo no manual entre las mujeres que entre los varones. A medida que se recorren las generaciones esta diferencia entre empleo manual y no manual es menos marcada. Es decir, se observa una distribución menos desigual entre géneros que requiere ser analizada con mayor precisión.

Veáse con detalle lo que ocurre entre las mujeres. De generación a generación aumenta levemente la proporción de aquellas que obtienen un primer empleo manual. Más allá de este crecimiento, no hay una modificación apreciable en la distribución de empleos manuales, según la calificación, entre las generaciones 1 y 3. Por cada empleo manual sin calificación, se observaron dos primeros empleos manuales calificados. La excepción que conviene notar se encuentra en la generación 2 y solo dentro de los empleos manuales. Tal como se aprecia en la tabla 5.7, parecería que las mujeres que ingresaron al mercado de trabajo entre los años 2000 y 2004 tuvieron mayores probabilidades de encontrar un primer empleo manual calificado que sus antecesoras y sus sucesoras.

Entre los varones, también se observan singularidades que destacan a la generación 2 respecto a las otras dos: aumenta la probabilidad de haber comenzado a trabajar en un empleo no manual, aunque sobre todo en uno no manual bajamente calificado (comercio, oficina). Más claramente: en esta generación, por cada 6 varones que comenzaron en un empleo de este último tipo, hubo uno solo que lo hizo en un empleo no manual calificado. En la generación 3, esta relación bajó a 1, esto es una igual proporción.

Estos cambios que se hacen perceptibles cuando se incorpora la variable "sexo" ameritan explorar algunas hipótesis más allá del ciclo económico; una primera suposición sostendría que conforme se han extendido las reformas en la EMS, particularmente en las modalidades técnicas, se ha incrementado el ajuste entre las credenciales que estas ofrecen y los empleos manuales calificados, destino principal de la educación media técnica entre los varones. Una aproximación preliminar indica que tres cuartas partes de la generación 3 que desempeñaron una primera ocupación manual calificada realizaron estudios técnicos medios y superiores. Esta tendencia no se observa en el resto de las generaciones ni tampoco se da intergeneración por sexo, con la excepción de los varones de la generación 2 que también presentan, aunque en menor medida, un vínculo entre las ocupaciones manuales calificadas y la realización de estudios técnicos (66.5%).

El segundo aspecto considerado en esta sección es la protección legal del primer empleo, que se determina en función de su grado de precariedad. Se calificaron como empleos precarios aquellos cuya actividad: a) sea de jornalero y en la empresa trabajen menos de 14 personas; b) sea por cuenta propia; c) sea familiar o trabajador sin pago y en la empresa trabajen menos de 14 personas; d) sea de empleado y en la empresa trabajen hasta 5 personas. Hay que recordar que los indicadores disponibles no son los que clásicamente se utilizan en México

para identificar informalidad, por lo que es razonable encontrar diferencias en las magnitudes de los fenómenos estudiados si se comparan con otras fuentes de información.

Considerando lo anterior, los datos de la tabla 5.8 muestran un incremento estadísticamente significativo de la informalidad en el primer empleo entre quienes ingresaron al mercado de trabajo a mediados de la década de los años noventa (generación 1) y entre quienes lo hicieron en la presente década (generaciones 2 y 3). En los últimos años, aproximadamente uno de cada dos primeros empleos son informales. Sin embargo, al analizar por separado la evolución según el sexo, se constata que este incremento es explicado por la mayor informalidad que han tenido las mujeres, donde alrededor de un 19% más tuvieron un primer empleo en condiciones de precariedad y desprotección. No ocurre lo mismo con los varones: si bien la tasa tiende a crecer 7 puntos porcentuales no es posible afirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa.⁷

Tabla 5.8 Condición del primer empleo: Informalidad y extensión de jornada (%)

	Generación 1	Generación 2	Generación 3
Primer empleo informal	37.4	47.1	49.5
Primer empleo de jornada completa	64.8	59.3	48.9
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

El tercer aspecto observado es la extensión de la jornada laboral, medida en la encuesta con una pregunta dicotómica que distingue a quienes trabajaron menos y más de 35 horas a la semana. Los resultados muestran una tendencia marcada a disminuir la incidencia del tiempo completo conforme la generación se hace más joven. Así, mientras en la generación 1, 64.8% ha trabajado a jornada completa en su primer empleo, en la generación 2 esta cifra disminuye a 59.3%, siendo aún menor para la generación 3, con 48.9%. Estos datos podrían estar indicando que las generaciones más jóvenes ingresan en menor medida trabajando a jornada completa.

Un dato clave en el análisis de la transición es la duración del primer empleo de los jóvenes. Este se calculó indirectamente restando la edad en la que el joven terminó su primer empleo (o su edad actual si sigue trabajando) y la edad en la que comenzó a trabajar.

En particular interesa observar aquellos empleos que tuvieron menos de un año de duración. En la bibliografía existen tres interpretaciones para este indicador. La primera de ellas propone que los empleos breves tienen naturaleza “estacional”, generalmente vinculada a los ciclos agrícolas o a las temporadas turísticas;

⁷ Pruebas de Bonferroni, $p = 0.05$.

el trabajo es intrínsecamente breve porque concluyen las tareas. Sin embargo, es poco probable que en la Ciudad de México los empleos breves sean de este tipo. La segunda interpretación asocia el indicador con problemas de ajuste entre las calificaciones requeridas por el trabajo y las competencias y habilidades desarrolladas por el empleado. En ausencia de un sistema de “señales claras” (Spence, 1973), el contrato se gesta con gran incertidumbre y con expectativas de concluirlo en el caso de que ese desajuste se confirme. La tercera interpretación refiere la brevedad al tipo de tareas realizadas: rutinarias, poco motivantes, de baja o nula calificación, con salarios mínimos, que implican grandes desgastes físicos o alto estrés. Estas condiciones inherentes a la tarea establecen en el empleado una expectativa de cambio laboral a corto plazo con “muy bajos costos”. La bibliografía, sobre todo norteamericana, informa que los empleos breves (del segundo y tercer tipo) son propios de los jóvenes y de los mercados de trabajo en los que no existen o son muy débiles los mecanismos institucionalizados que conectan la educación media con el trabajo (Rosembaun et al., 1990). La tabla 5.9 presenta la información sobre duración del empleo según sexo, comparando las tres generaciones.

Tabla 5.9 Duración del primer empleo según la generación de nacimiento (%)

Duración primer empleo	Generación 1	Generación 2	Generación 3
Menos de 1 año	18.2	21.2	35.4
Entre 1 y 2 años	43.2	50.1	48.6
3 años y más	38.6	28.7	16.1
Totales	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

Es de destacar que existe entre las generaciones una distribución fuertemente diferenciada en cuanto a la duración del primer empleo. Mientras que las generaciones 1 y 2 tienen una baja proporción de jóvenes con empleos que duran menos de un año, 18.2 y 21.2% respectivamente, la situación es inversa para los jóvenes de la 3 en tanto que 35.4% de los empleos duran menos de un año. Es preciso recordar que generalmente los de corta duración están asociados a condiciones de mayor precariedad.

Al observar a quienes estuvieron empleados en su primer trabajo entre uno y dos años se aprecia que las distribuciones tienden a equipararse entre generaciones: 43.2% de la generación 1 se encuentra en esta situación; 50.1% de la 2 y 48.6% de la generación 3. Finalmente, la tendencia marcada respecto a los empleos de corta duración tiene un sentido inverso en aquellos jóvenes que se mantuvieron empleados por más de tres años. Son una proporción mayor para la generación 1 (38.6%); algo menos para la generación 2 (28.7%); y aproximadamente un sexto de la generación 3 (16.1%). Dada esta tendencia se podría suponer que los jóvenes de esta última generación enfrentan condiciones más inestables para ingresar y permanecer en el mercado laboral. Al momento de identificar tipologías del primer

empleo será necesario tener en mente que el ingreso de una parte importante de estos jóvenes es anterior a los 14 años y en condiciones de alta precariedad.

Al observar esta distribución por sexo no se encuentran fuertes diferencias que expliquen su comportamiento, con excepción de la generación 3. Parece ser que tener empleos de corta durabilidad está presente con mayor fuerza entre los varones.

En suma, las condiciones del primer empleo se han modificado en algunos aspectos en los últimos quince años. Para las tres generaciones predomina el tipo de trabajo manual, existiendo desigualdades de género. Sin embargo, a medida que se recorren las generaciones parecería observarse una menor desigualdad en estas. Se aprecia un incremento de la informalidad en el primer empleo entre quienes ingresaron al mercado de trabajo a mediados de la década de los noventa (generación 1) y entre quienes lo hicieron en la presente década (generaciones 2 y 3), lo cual se explica por el ingreso de las mujeres a trabajos de mayor informalidad. La extensión de la jornada laboral presenta una tendencia marcada a disminuir el tiempo completo conforme la generación es más joven. Finalmente, existe entre las generaciones una distribución fuertemente diferenciada en cuanto a la duración del primer empleo: parece ser que la generación más joven se inclina por primeros empleos de menor duración.

TIPOLOGÍA DE PRIMER EMPLEO

Para establecer una tipología de empleo se usaron dos de los factores anteriormente mencionados: duración en años del primer empleo y extensión de la jornada de trabajo para el primer empleo. La elaboración de una tipología con base en estos factores permitirá observar la relación que existe entre el ingreso al mercado de trabajo y la continuidad educativa. A continuación se caracteriza cuatro tipos de primer empleo teniendo en mente su relación con trayectorias académicas.

Transitorio media jornada (TM). Refiere a un empleo de duración menor a un año con una extensión de la jornada menor a 35 horas semanales, predominantemente del tipo media jornada. En el contexto de la Ciudad de México, más que un empleo estacional se trata de un empleo eventual en el cual tanto el empleado como el empleador contratan sobre un horizonte de expectativas muy restringidas. El empleo TM permitiría una alternancia no conflictiva entre el ingreso al mercado de empleo y la escuela.

Transitorio jornada completa (TC). Refiere a un empleo de duración menor al año, pero con jornada completa. Se supone que estos empleos son estacionales y representan una lógica de alternancia conflictiva entre educación y empleo.

Durable media jornada (DM). Se caracteriza por ser más perdurable en el tiempo, pero con media jornada de trabajo. Este tipo de empleo potenciaría la permanencia en ambas estructuras (el mercado de trabajo y la escuela).

Durable jornada completa (DC). Este es un tipo de primer empleo caracterizado por ser de larga duración y exigir una alta duración de la jornada laboral. Quienes tengan este tipo de ocupaciones difícilmente lograrán compatibilizar las exigencias de ambos "mundos", educativo y laboral, por lo que su permanencia

en la escuela se verá comprometida por el empleo. Se asume su incompatibilidad con el rol de estudiante. La tabla 5.10 presenta los resultados.

Tabla 5.10 Tipos de empleo, según sexo y generación (%)

Tipología primer empleo	h/1	m/1	h/2	m/2	h/3	m/3
TM	0.5	4.1	7.7	12.6	16.5	13.7
TC	21.7	11.8	8.5	14.8	18.3	24.0
DM	32.1	33.8	29.9	30.5	32.6	39.5
DC	45.7	50.4	53.9	42.1	32.7	22.8
Totales	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

Al observar los resultados que se obtienen por generación con base en la tipología realizada, lo primero que hay que remarcar es la existencia de un cambio en los primeros empleos entre generaciones. Se ha pasado de empleos de larga duración (más de un año) con jornadas completa o extendida (más de 35 horas semanales) a empleos de larga duración (más de un año) con jornadas parciales (menos de 35 horas semanales).

Como segundo elemento destacable se observa un cambio importante entre generaciones en relación con un aumento del tipo de empleo denominado “eventual media jornada” para las generaciones 2 y 3 respecto a la generación 1. Si bien se da para ambos sexos, es de una magnitud un tanto mayor entre las mujeres.

Como tercer elemento interesa resaltar las razones de proporciones que permiten identificar cuántos jóvenes tienen un primer empleo durable de tiempo completo (incompatible) por cada uno de los que tiene uno eventual de media jornada. Este análisis reafirma la modificación de los tipos de primer empleo de los jóvenes mencionada con anterioridad. Para los varones de la generación 1, por cada 88 que obtenían un primer empleo de larga duración y jornada completa, solo uno tenía un primer empleo de tipo corta duración y jornada limitada. En el caso de las mujeres esta proporción, si bien es menor, ratifica esta diferencia: por cada 12.4 mujeres que obtenían un primer empleo de larga duración y jornada completa solo una tenía un primer empleo de tipo corta duración y jornada limitada. Esta relación tiende a hacerse menos extrema para las generaciones siguientes. En el caso de la generación 2 entre los varones es de 7.2 a 1 para los hombres y de 3.3 a 1 para las mujeres. Para la generación 3 la tendencia a la igualación es aún mayor: 2 a 1 para los varones y 1.7 a 1 para las mujeres.

En suma, existe una tendencia de la generación más joven hacia los primeros empleos duraderos, pero de jornada corta. Esta elección podría estar vinculada a la posibilidad de desarrollar simultáneamente las tareas laborales y la permanencia en la educación media superior. En el siguiente apartado se pondrá a prueba esta hipótesis.

DETERMINANTES DEL TIPO DE PRIMER EMPLEO

La última etapa del análisis propone identificar los efectos netos de cada uno de los cuatro determinantes analizados sobre la transición (edad, sexo, generación y clase social). En el marco más general de este proyecto, la asistencia a la educación formal configura un evento adicional relevante para explicar las transiciones observadas. Por esta razón, un paso importante en el ajuste será estimar su efecto sobre las probabilidades.

El estudio presentado en la sección anterior contribuyó a mostrar nuevas diferencias de sexo y clase social en la experiencia del primer evento laboral, las cuales no son irrelevantes para marcar trayectorias divergentes.⁸ Por lo tanto, se presume que los jóvenes enfrentan cuatro alternativas ($j = 1, 2, 3, 4$), definidas por la extensión de la jornada laboral (Media o Completa) y la duración en el empleo (Transitorio o Durable). Dado que, además, se pretende establecer probabilidades para cada edad observada, corresponde ajustar un modelo de tiempo discreto. Para lidiar con la complejidad de los contrastes propios de este tipo de modelos, se adopta una estrategia de ajuste “paso a paso”, tomando como modelo de referencia inicial aquel que incluye cada una de las edades de observación (Hoshmer y Lemeshow, 2000; Rabe-Hesketh y Skrondal, 2008; Long y Freese, 2006). Aquí se presenta solo el último de los modelos.

Las variables independientes a probar en el modelo son aquellas que registran los ciclos económicos y los cambios en las políticas sociales y educativas. Por razones de simplicidad se asume que la generación de pertenencia representa adecuadamente las diferencias hipotetizadas.

Se supone que la probabilidad (P) de que el i -ésimo individuo pueda haber experimentado la j -ésima alternativa ($y = j$) está condicionada a su edad (E), a la asistencia a la escuela (A) en el momento previo a ingresar al empleo, a su clase social (S) y la generación (C) a la que pertenece. Para estimar el vector β de coeficientes se asumirá que es adecuado un modelo multinomial logístico (MNL).

$$P(y_i = j) = F_j(X_i, \beta) = \frac{e^{\beta_{j1}E_i + \beta_{j2}A_i + \beta_{j3}C_i + \beta_{j4}S_i}}{\sum_{k=1}^4 e^{\beta_{k1}E_i + \beta_{k2}A_i + \beta_{k3}C_i + \beta_{k4}S_i}} \quad j = 1, 2, 3, 4$$

La especificación adoptada considera en principio solo efectos principales, lo cual supone para esta discusión efectos constantes en el tiempo tanto de la edad como las clases sociales y la asistencia. Para poder dar un tratamiento específico a las diferencias de género en la transición, se ha permitido que los efectos de las variables explicativas varíen estimando modelos diferentes para varones y mujeres (Greene, 2002: 134).

La expansión de la base cubre un período entre la primera edad observada de empleo (7 años) hasta la última observación (19 años). La base tiene un total

⁸ En consecuencia, sería incorrecto especificar un modelo binario para su estudio.

de 13647 años-persona. En la tabla anexo 1 de este capítulo se presentan los estimados del modelo.

Ahora bien, como los parámetros de un MNL son complejos de interpretar directamente, se informa sobre los efectos marginales para las variables de interés; esto es, se estima el efecto de un cambio de la *m*-ésima variable en la probabilidad de haber experimentado la alternativa de interés:

$$ME = \frac{\partial P(y_i = j)}{\partial x_{im}} = \frac{F_j(x_i, \beta)}{\partial x_{im}}$$

En el caso de las variables discretas, dicotómicas o pluricotómicas, la derivada parcial es el cambio discreto desde la categoría de referencia. Dado que todas las variables introducidas son de este tipo, se deja asentada la nota metodológica y se obvia reiterarla en las tablas subsiguientes.

En todos los modelos, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.11, se identifica un efecto “generación” que modifica las probabilidades de obtener un empleo durable y de jornada completa. En particular, es notorio lo que ocurre en la generación 3 en contraste con la generación 1. Entre aquellos se estima una reducción fuerte de la probabilidad de obtener primeros empleos durables y de jornada completa. El efecto sobre esta alternativa de primer empleo es diferencial para varones y mujeres: para los primeros, la reducción en la probabilidad es de cerca de 14% en tanto que para las mujeres es próximo a 21%. En tanto, en la generación 2 se destaca un incremento de la probabilidad de comenzar la transición al trabajo a través de un empleo breve y de media jornada. Con base en los primeros resultados descriptivos se observó una disminución en la jornada de trabajo al mismo tiempo que una disminución de la permanencia de los jóvenes en los empleos (más de 1 año).

Tabla 5.11 Efectos marginales de la generación sobre la probabilidad de experimentar cada tipo de primer empleo, según sexo. Categoría de referencia: generación 1

	TM	TC	DM	DC
Generación 2				
Hombre	0.069***	-0.087***	-0.042***	0.061***
Mujer	0.102***	0.072***	-0.110***	-0.064***
Contraste	0.033***	0.159***	-0.067***	-0.124***
Generación 3				
Hombre	0.175***	0.020	-0.057**	-0.138***
Mujer	0.079***	0.177***	-0.049**	-0.207***
Contraste	-0.096***	0.157***	0.007	-0.069**

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

El modelo multinomial confirma este hallazgo y permite distinguirlo de otros cambios, haciendo más verosímil la inferencia respecto de una tendencia en el mediano plazo en el mercado de trabajo para los jóvenes. Estos ingresan más probablemente en empleos eventuales o, en términos sociológicos clásicos, con un estatus-rol más débilmente definido por no ser trabajadores a “tiempo completo”.

Los cambios atribuibles a la influencia de las distintas épocas históricas parecen haber afectado diferencialmente a varones y mujeres. Pertenecer a la generación 3 en lugar de a la 1 se traduce en un fuerte incremento, para los varones, en la probabilidad de comenzar con trabajos TM, cercano a los 18 puntos porcentuales. Si se tratase de una mujer, el incremento sería bastante menor (8%). En la generación 3, las mujeres habrían incrementado notoriamente la probabilidad de empleos TC (18%). A su vez, la caída en la probabilidad de comenzar en empleos durables y de tiempo completo (DT) es mayor para las mujeres que para los varones; una diferencia de 7%, que es estadísticamente significativa. El patrón observado desde los primeros análisis descriptivos parece confirmarse: un proceso de “precarización” del primer empleo marca el inicio de la transición al mercado de trabajo, lo cual resulta más acentuado entre los varones debido a que tienden a comenzar en el tipo más incierto de todos (TM). En cambio, la precarización femenina produce un corrimiento hacia una mayor rotación laboral, pero con empleos de jornada completa.

La edad del primer empleo tiene efectos acotados, como se muestra en la tabla 5.12. Una mayor edad a la que se experimenta el ingreso al trabajo, en comparación con el ingreso infantil, no afecta de manera significativa la probabilidad de ingreso a un empleo más exigente de trabajador de tiempo completo (DC) ni en la alternativa menos demandante (TM). En cambio entrar al empleo entre los 15 y los 17 años, aumenta en casi 5% la probabilidad de obtener un empleo transitorio con jornada completa (TC) y disminuye la probabilidad de tener uno durable pero de media jornada (DM) en aproximadamente 7%. Las diferencias observadas entre varones y mujeres no son significativas; esto es, no habría desigualdades de género en el impacto de la edad sobre el tipo de primer empleo.

Por su parte, la estructura de clases tiene un efecto fuerte, sistemático y diferenciado por género sobre las distintas alternativas, tal como se aprecia en los efectos marginales estimados y presentados en la tabla 5.13. La magnitud de la incidencia de las clases se puede prefigurar indicando que se estimaron 24 efectos marginales, de los cuales 20 son estadísticamente significativos. A su vez, se estimaron 12 contrastes entre varones y mujeres, hallándose 11 de ellos estadísticamente significativos (10 a un nivel del 0.01).

Los estimados configuran una contraposición social muy nítida. Los hijos de las clases de servicio (I y II) tienen trayectorias que les permiten continuar estudiando. Así, en comparación con ellos, todos los demás tienen más altas probabilidades de comenzar con un empleo de tipo DC. Las diferencias van desde un incremento en torno al 14% hasta 29%. A la inversa, las clases intermedias (III y IV) y trabajadoras (V, VI y VII) en comparación con las clases de servicio, tienen menores probabilidades de comenzar su vida laboral con un empleo de duración mayor al año y con media jornada laboral (DM). Las probabilidades disminuyen más aún

Tabla 5.12 Efectos marginales de la edad sobre la probabilidad de experimentar cada tipo de primer empleo según sexo

	TM	TC	DM	DC
12 a 14 años				
Hombre	0.001	0.009	-0.022	0.012
Mujer	0.004	0.008	-0.017	0.005
Diferencia	0.003	-0.001	0.005	-0.007
15 a 17 años				
Hombre	0.015	0.045***	-0.086***	0.025
Mujer	0.023	0.048**	-0.061***	-0.010
Diferencia	0.008	0.002	0.025	-0.035
18 a 20 años				
Hombre	-0.004	0.069**	-0.103***	0.038
Mujer	0.036	0.097***	-0.111***	-0.022
Diferencia	0.041	0.028	-0.009	-0.060

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

Tabla 5.13 Efectos marginales de las clases sociales de origen sobre la probabilidad de los tipos de primer empleo según sexo. Categoría de comparación: clases de servicio (I y II)

	TM	TC	DM	DC
Clases Intermedias				
Varón	-0.062***	-0.075***	-0.047*	0.183***
Mujer	0.014	0.072***	-0.330***	0.244***
Contraste	0.076***	0.146***	-0.283***	0.061*
Trabajadores manuales calificados				
Varón	-0.102***	-0.075***	-0.052	0.144***
Mujer	-0.081***	-0.075***	-0.197***	0.138***
Contraste	0.021	-0.075***	-0.144***	-0.006
Trabajadores manuales no calificados				
Varón	-0.083***	0.069***	-0.111***	0.288***
Mujer	-0.025	0.097***	-0.304***	0.200***
Contraste	0.058***	0.028***	-0.194***	-0.088***

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

para los empleos menos demandantes, esto es del tipo TM, en especial para las clases trabajadoras. Estos hallazgos son coherentes con los postulados de las teorías de la aversión al riesgo presentadas en la introducción.

Ahora bien, la misma tabla también muestra fuertes diferencias de clase según el sexo. El patrón contrapuesto se observa por ejemplo, en la probabilidad de obtener un empleo tipo TC: disminuye casi 8% para los varones de las clases intermedias pero se incrementa 7% para las mujeres de estas mismas clases, en comparación con las clases de servicio. El patrón de acentuación se observa para las clases trabajadoras manuales no calificadas (VII): es más probable para las mujeres que para los varones aunque en ambos casos los efectos son positivos y significativos. El patrón de ausencia de diferencias se observa en los empleos transitorios de media jornada (TM): no existen diferencias entre las mujeres de la clase de servicio, intermedias y trabajadoras manuales no calificadas, ya que en todas ellas se observa un aumento de la probabilidad de comenzar la vida laboral con este tipo de empleos.

Finalmente, la asistencia a la escuela tiene el comportamiento teóricamente previsto (tabla 5.14). Para cada una de las edades, generaciones y clases sociales, la asistencia a la escuela disminuye la probabilidad de asumir un primer empleo a tiempo completo, sea este transitorio (TC) o durable (DC). A la inversa, la asistencia incrementa la probabilidad de comenzar con un empleo de media jornada, más allá de que sea transitorio o durable. Es decir, la asistencia y el ingreso al trabajo no constituyen dos decisiones contrapuestas, aunque sí es claro que plantean conflictos de roles y estatus.

Tabla 5.14 Efectos marginales de asistencia a la escuela sobre la experiencia del primer empleo

	TM	TC	DM	DC	NT ¹
Hombre	-0.008	-0.019**	0.012	-0.142***	0.157***
Mujer	-0.011**	-0.022***	-0.006	-0.071***	0.111***
Contraste	-0.003	-0.003	-0.018	0.070***	-0.046

¹ No trabaja.

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: elaboración propia con base en la ETEL 2010.

Los efectos solo son puntualmente distintos según se estimen para un varón o una mujer. La inhibición de los empleos de tiempo completo es estadísticamente más fuerte entre los varones que entre las mujeres. Así entre los primeros, la probabilidad de comenzar con un empleo de tipo DC se reduce 14% si está asistiendo a clases, en tanto que entre las mujeres la reducción aunque sustantiva es la mitad, 7%. La asistencia también incide aumentando las probabilidades de comenzar en empleo TM, pero de igual forma entre varones y mujeres y con una

magnitud insignificante, apenas 1%. Es decir, la continuidad en la acumulación de capital humano a través de la asistencia a la escuela mitiga el proceso de precarización del empleo (TC).

CONCLUSIONES

Los análisis descriptivos y explicativos realizados a lo largo de este trabajo confirman los enunciados generales de las teorías sobre cursos de vida y de aversión al riesgo que predominan actualmente en los estudios de transición. Un hallazgo general es que la experiencia del primer empleo está socialmente estructurada con base al origen de clase y al sexo.

También una versión débil del modelo normativo del curso de vida, con su acento en la regulación institucional de la transición, sea o no legal, resulta una descripción razonable respecto del patrón general descrito por la curva de ingreso al mercado del empleo. La inflexión observada entre los 14 y los 15 años coincide con la autorización del trabajo adolescente según la Ley Federal del Trabajo y la conclusión de la escolarización obligatoria consagrada por la reforma constitucional de 1993.

Sin embargo, la tesis más general que orientó este análisis también parecería contar con evidencia a favor de su razonabilidad. Los cambios en la economía y en la política social de México en los últimos quince años han modificado la estructura de incentivos que orientan el comportamiento de familias y jóvenes. Las diferencias sistemáticamente reportadas entre los encuestados de la generación 1 (nacidos entre 1981 y 1982) y la generación 3 (nacidos una década más tarde) aluden a un proceso complejo de adelantamiento del calendario de la transición, una precarización del primer empleo logrado y una modificación del patrón de género, conducente a una menor desigualdad.

La combinación de estas tres notas debe ser entendida con dos alcances. El primero refiere a la noción misma de transición. La hipótesis es que la primera experiencia laboral ha perdido los atributos que la hacían una experiencia certera, concluyente e irreversible de integración al mercado de empleo. En su lugar, las más recientes generaciones parecerían afrontar una prolongación de la transición al mercado de trabajo. Esta se caracterizaría por una intensa superposición, articulación y conflicto entre los roles de estudiante y de trabajador. Y dados los elementos, esto no parecería significar que los jóvenes resuelvan (hasta los 20 años) el conflicto abandonado la escuela sino más bien, retirándose momentáneamente del mercado de trabajo.

Aquí es necesario reconocer que las hipótesis levantadas sobre la base de la historia social reciente de México no fueron confirmadas. Así, en la primera hipótesis, se esperaba un retraso en el calendario desde la generación 1 a la generación 3, fundado en el estancamiento y en el mayor desempleo observado desde 2001. Sin embargo, se halló evidencia que iría en el sentido contrario. Las dificultades en la demanda de trabajo parecieran haberse expresado en el incentivo a salida más temprana en la generación 3 tal que proporcionara alguna experiencia, a costa de aumentar el riesgo de comenzar en empleos no protegidos, de media jornada o transitorios. Estos hallazgos fueron robustos a distintas pruebas, aunque

se deben tomar con cautela y alentar otros estudios para otras regiones del país y con datos que no tuvieran la objeción de la censura por derecha.

La política social de transferencias condicionadas a la acumulación de capital humano (Progresá/Oportunidades) tampoco parece haber tenido un efecto claro en bajar los costos de oportunidad por diferir el primer empleo e incentivar la continuidad educativa hasta el nivel medio superior. A su vez, a medida que se incrementara el capital humano con que se ofrece trabajo, debiera disminuir la informalidad. La generación más expuesta a esta política, la 3, es precisamente la que presenta un calendario adelantado y mayor informalidad que la generación 1, aunque también es cierto que es la que tiene mayor tasa de asistencia hasta los 20 años. Como se advirtió más arriba, este hallazgo indicaría que la asistencia y el ingreso al trabajo no constituyen decisiones contrapuestas, aunque sí es claro que plantean conflictos de roles y estatus que se extienden por periodos mayores. Los más jóvenes han incrementado la tendencia a los "dobles roles", ingresando en empleos más precarios. Tal vez, este proceso de precarización "objetiva" (probablemente asociado al modelo económico globalizado de desarrollo hacia afuera), tenga una faceta positiva habilitada por la política social: disminuir los riesgos de fracasar en la primera experiencia laboral y la posibilidad de reversión hacia un estatus de estudiante de tiempo completo.

Finalmente, se conjeturó que la reforma de la educación media superior, al modificar varios elementos de la estructura de incentivos, habría incrementado la utilidad de continuar estudios en ese nivel, postergando el pleno ingreso al mercado de trabajo. Esto parece corroborarse con los datos. La generación 3 tiene un tercio de sus integrantes en la escuela a los 20 años, una magnitud tres veces mayor que la generación 2, y aún mayor que la generación 1. Sin embargo, tal como se ha visto, esta continuidad educativa pervive con el adelanto del calendario del primer empleo. El punto de articulación parecería encontrarse en el tipo de empleo, que puede incentivar o inhibir la asistencia a la escuela.

Es claro, por tanto, que los procesos de transición a la adultez observados en México no pueden ser entendidos exclusivamente como efectos de propiedades individuales, sino que también resultan inteligibles al incluir los efectos macrosociales de los ciclos económicos, las políticas sociales y las instituciones.

Tabla 5.A1 Modelo multinomial logístico

Variables	Transitorio Media jornada	Transitorio Jornada completa	Durable Media jornada	Durable Jornada completa
Ingreso al trabajo 15 a 17 años	1.436 (0.464)***	2.956 (0.637)***	0.349 (0.327)	0.640 (0.288)**
Ingreso al trabajo 18 a 21 años	2.283 (0.546)***	4.383 (0.676)***	1.025 (0.418)**	1.282 (0.333)***
Mujer	-0.181 (1.462)	-1.109 (1.058)	0.503 (0.795)	-0.742 (0.686)
Nacido entre 1986 y 1988	2.493 (0.924)***	-1.108 (0.469)**	-0.252 (0.394)	-0.272 (0.287)
Nacido entre 1991 y 1992	3.776 (0.872)***	-0.019 (0.425)	0.104 (0.388)	-0.332 (0.293)
Clases intermedias (III y IV)	-0.594 (0.444)	-0.490 (0.537)	0.106 (0.384)	0.875 (0.425)**
Trabajadores calificados (V, VI)	-1.588 (0.557)***	0.360 (0.517)	-0.095 (0.492)	0.899 (0.432)**
Trabajadores no calificados (VII)	-0.725 (0.501)	-0.434 (0.509)	-0.395 (0.393)	1.092 (0.391)***
Asiste a la escuela	-0.700 (0.386)*	-0.914 (0.327)***	0.009 (0.422)	-1.740 (0.248)***
Mujer 15 a 17 años	1.263 (0.747)*	-0.448 (0.773)	0.556 (0.433)	0.098 (0.366)
Mujer 18 a 21 años	0.860 (0.826)	-0.732 (0.820)	0.206 (0.566)	-0.129 (0.414)
Mujer generación 2	-0.997 (1.087)	1.579 (0.593)***	-0.243 (0.500)	0.194 (0.352)
Mujer generación 3	-2.217 (1.039)**	0.913 (0.580)	-0.267 (0.496)	-0.197 (0.381)
Mujer clase intermedia	0.951 (0.724)	0.584 (0.669)	-0.967 (0.518)*	0.102 (0.565)
Mujer clase trabajadora calificada	0.854 (0.913)	-0.437 (0.692)	-0.808 (0.615)	-0.491 (0.605)
Mujer clase trabajadora no calificada	0.587 (0.778)	0.648 (0.649)	-0.480 (0.494)	-0.219 (0.541)
Mujer asiste a la escuela	-0.233 (0.507)	-0.222 (0.445)	-0.303 (0.493)	0.129 (0.307)
Constante	-6.850 (0.992)***	-4.752 (0.807)***	-2.881 (0.663)***	-2.406 (0.517)***
Observaciones	8943	8943	8943	8943

Errores estándar robustos entre paréntesis.

* $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

Fuente: análisis propios con base en la ETEL 2010.

Conclusiones

Emilio Blanco
Patricio Solís

En este libro se han abordado temas cruciales para diversos campos de las ciencias sociales: la estratificación social, la desigualdad en las trayectorias educativas, la inserción en los mercados de trabajo y la movilidad ocupacional, así como las relaciones entre estos fenómenos y el curso de vida de los sujetos. La organización de los capítulos ha permitido separar las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes y concentrarse en transiciones clave, cuya secuencia muestra un panorama de estructuración y encadenamiento progresivo de desigualdades en la Ciudad de México.

Los análisis realizados con base en la ETEL 2010 muestran la importancia de las investigaciones longitudinales de tipo retrospectivo para adentrarse en el estudio de los temas mencionados. El enfoque retrospectivo, con información sobre estados relevantes en educación, trabajo, unión en pareja e hijos para cada año de vida del individuo (entre otros aspectos relevados), presenta varias ventajas en relación a los diseños de tipo transversal.

En primer lugar, permite reconstruir íntegramente las trayectorias de interés para cada individuo, trascendiendo así la mera identificación de estados en un momento dado; de esta forma es posible identificar cómo se llega a ellos. Se accede así a la observación del orden de eventos cruciales en el curso de vida, lo que da la posibilidad de identificar secuencias típicas y, en el caso específico de los jóvenes, diferentes patrones de transición a la vida adulta. Una segunda ventaja es que es posible observar procesos complejos, no lineales, por ejemplo múltiples entradas y salidas en el sistema educativo o el mercado de trabajo. En tercer lugar, esta aproximación permite conocer el tiempo que los individuos permanecen en determinados estados. En cuarto lugar, al controlar las relaciones temporales entre los fenómenos se hace posible realizar atribuciones causales más robustas, tanto en su sentido como en su fuerza, así como separar los efectos edad, cohorte y período (Blossfeld y Rohwer, 2002).

Para los fines específicos del enfoque presentado aquí, este tipo de datos permite identificar con mayor precisión los múltiples caminos a través de los cuales la desigualdad de orígenes sociales se transforma, de manera encadenada y acumulativa, en desigualdades de trayectorias y logros educativos, y a su vez cómo estas son transformadas en desigualdades en las formas de inserción y movilidad ocupacional. Paralelamente, permite observar qué secuencias y tiempos rigen estas transiciones, aspectos que contribuyen también a explicar procesos de acumulación de desventajas sociales. También permite estimar con mayor precisión

los efectos de eventos cruciales del curso de vida sobre estas trayectorias, así como las relaciones entre asistencia a la escuela, logro educativo, e inserción al trabajo.

En cuanto a los resultados, lo que se manifiesta con claridad a lo largo de los capítulos es una fuerte estructuración socioeconómica de las trayectorias y destinos de los jóvenes. El origen social persiste como la principal fuente de divergencias en las carreras educativas, tanto en su progresión como en su diversificación en las distintas modalidades del sistema. Estas, a su vez, impactan de manera considerable en las oportunidades laborales de los jóvenes. A lo anterior hay que agregar que el origen social también influye en estas oportunidades, independientemente del nivel de logro educativo. El sistema educativo y los mercados de trabajo, más que constituir espacios de equiparación de oportunidades, parecen reproducir y consolidar las desigualdades de origen.¹

Se han encontrado, además, elementos que permiten afirmar que las trayectorias de los jóvenes distan mucho de ser lineales, como también se ha constatado en la investigación internacional (Casal, 1996). Una proporción importante de los jóvenes que interrumpen sus estudios regresa a la escuela poco tiempo después; existen periodos donde se combinan educación y trabajo, aunque relativamente breves, y también períodos en los que los jóvenes están desafiliados de ambos sistemas; asimismo existen salidas y regresos del mercado de trabajo, en interacciones complejas con el género, la asistencia a la escuela, y eventos del curso de vida.

A esto se agrega un elemento que, si bien no es central en los análisis, emerge en algunos de los capítulos: la relativa debilidad de las instituciones —en particular del sistema educativo— y las políticas sociales para compensar las desigualdades de origen. Los efectos observados atribuibles a las políticas sociales son débiles, y no puede afirmarse que el sistema educativo garantice la igualdad de oportunidades. Esto constituye, sin duda, un espacio de oportunidad para la intervención a través de políticas públicas, sobre todo en aspectos como la desafiliación escolar y el vínculo entre educación y trabajo.

A continuación se sintetizan y comentan los hallazgos de este trabajo en tres grandes bloques: 1) las desigualdades sociales y su capacidad de estructuración de las trayectorias educativas y laborales; 2) las desigualdades de género en los procesos observados; y 3) el papel de las instituciones y las políticas sociales. Por último, se traza un esbozo de lo que podría ser una agenda de investigación a futuro.

EL PESO DEL ORIGEN SOCIAL EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS

Un hallazgo sistemático a lo largo del libro es la influencia decisiva que el origen social tiene sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en

¹ Obvio es decirlo: esto no significa que los destinos estén totalmente determinados por el origen, ni que los jóvenes de la Ciudad de México no dispongan de capacidad de agencia para tomar decisiones que les permitan construir caminos propios. No obstante, cuando se considera a la población en su conjunto, lo que se observa es que la estructura social supone un acotamiento importante de la agencia individual (Evans, 2002).

la Ciudad de México. Las diferencias en la posición social del hogar de origen de los jóvenes son el factor que en mayor medida explica las diferencias en los eventos y transiciones analizados, aun después de controlar por otros factores que intermedian esta relación. Es decir que incluso cuando se consideran aspectos importantes del curso de vida y de las instituciones sociales en las que se desarrollan las trayectorias, y aun cuando se analicen eventos relativamente tardíos, las características de los hogares de los jóvenes tienen una influencia no equiparada por otros factores.

Esta influencia se manifiesta, en primer lugar y de manera muy notoria, sobre las trayectorias escolares y el nivel de logro educativo de los jóvenes. Ya se ha expuesto cómo entre los 15 y los 18 años de edad la incidencia de la salida de la escuela se incrementa hasta superar a la mitad de la población analizada. Dicha aceleración muestra ritmos diferenciados según el estrato socioeconómico de origen; la probabilidad de interrumpir la trayectoria educativa regular se dispara mucho más temprano para los sectores menos favorecidos. También es menor para ellos la probabilidad de regresar en algún momento a la escuela. La desigualdad social opera, por decirlo así, en dos momentos. Las trayectorias que incluyen regresos se concentran en los sectores más altos. Los efectos de estos patrones fuertemente diferenciados de interrupción y regreso se manifiestan, finalmente, en desigualdades en las probabilidades de finalización de cada nivel educativo y progresión al siguiente. En la Ciudad de México, la universalización de la educación primaria y la ampliación acelerada de la cobertura en la educación secundaria han reducido la desigualdad social en la probabilidad de finalizar la primera y transitar a la segunda. Sin embargo, persiste una gran desigualdad en la transición al nivel medio superior, lo que confirma a esta como una etapa crítica en el proceso de estratificación social. En el nivel superior, las diferencias en las probabilidades de transición vinculadas al origen social se reducen ligeramente respecto de la transición anterior, aunque esto probablemente obedezca a la selectividad ocurrida en el nivel previo.

Estos resultados coinciden con aquellos reportados por la investigación internacional (Raftery y Hout, 1993): a medida que se incrementa la cobertura educativa en los niveles básicos, la desigualdad global en las transiciones no necesariamente se reduce, sino que se traslada a los niveles superiores. Si frente a esto se considera que el logro educativo es un bien cuyo valor como credencial depende de la distribución del resto de las credenciales, y que por ende los logros que se generalizan tienden a perder valor, queda claro que más oportunidades educativas para todos no equivale a mejorar las oportunidades de los grupos menos favorecidos.

Otro aspecto crucial en el que se manifiesta la desigualdad social, menos estudiado que las diferencias en las probabilidades de transición, es la desigualdad en las probabilidades de asistir a las distintas modalidades educativas en que se segmenta cada nivel. En la educación básica, a medida que el origen social es menor, no solo se reduce la probabilidad de asistir a una escuela privada, sino también la probabilidad de hacerlo en el turno matutino por contraposición al vespertino. Esta estratificación "horizontal" del sistema también incide sobre

las probabilidades de progresión hacia niveles superiores. Asimismo, en los niveles medio superior y superior, el origen social incide marcadamente en la probabilidad de ingresar a las opciones educativas de mayor prestigio (específicamente, la UNAM y sus preparatorias).

Este es, entonces, un tercer momento de la desigualdad educativa, que se expresa en la segmentación social del sistema. Este fenómeno ya ha sido observado en otros contextos (Lucas, 2001), y constituye un ejemplo de cómo los sectores socialmente privilegiados acaparan para sí oportunidades mediante el cierre de ciertos espacios o el incremento en sus niveles de selectividad. La expansión educativa en la Ciudad de México parecería seguir este patrón de creciente diferenciación social y académica de las escuelas.

La segunda gran dimensión en la cual se manifiesta la desigualdad de orígenes sociales es la relacionada con las trayectorias laborales de los jóvenes. El origen social incide significativamente en la categoría ocupacional de inicio y en las probabilidades de movilidad ocupacional posteriores. Si bien es cierto, como muestran las investigaciones sobre el tema (García, 2009, 2010), que se han incrementado los niveles de incertidumbre y precariedad de las primeras ocupaciones, esta situación varía de manera significativa según el origen social. Para los jóvenes de origen más elevado, es mayor la probabilidad de insertarse en ocupaciones de jerarquía alta, y marcadamente menor la probabilidad de iniciar en empleos de baja jerarquía. Además, la probabilidad de moverse hacia empleos de mayor jerarquía es mayor para este segmento de la población, incluso cuando se controlan los efectos del nivel educativo alcanzado. Vale la pena, en consecuencia, preguntarse acerca de los mecanismos que producen estas diferencias. Aspectos como la calidad de la educación recibida, el capital social adquirido en la educación o disponible de antemano por parte de las familias, e incluso factores como el capital cultural, deberían ser examinados con mayor detenimiento.

Los análisis también revelaron una asociación destacable entre el origen social y las características del primer empleo. Específicamente, los jóvenes que provienen de hogares pertenecientes a la clase de servicios tienen mayores probabilidades que el resto de ingresar a empleos que les permitan continuar estudiando, es decir, empleos de corta duración y jornada laboral reducida. En contraposición, los jóvenes pertenecientes a las clases intermedias y manuales tienen mayores probabilidades de ingresar al mercado de trabajo en empleos de jornada completa y con duración relativamente prolongada. Estas diferencias permanecen aún después de controlar por el nivel de logro educativo.

En síntesis, todos los estudios incluidos en este libro corroboran el efecto que el origen social tiene sobre todas las transiciones relevantes de las trayectorias juveniles, y sobre las modalidades que toman estas transiciones. A este respecto, vale la pena reiterar dos elementos: 1) el hecho de que se trata de resultados para jóvenes de la Ciudad de México, pertenecientes a un contexto caracterizado por oportunidades educativas y laborales relativamente amplias lo que fortalece la noción de un orden social en el cual los mecanismos de estratificación social son persistentes y eficaces; 2) la existencia de múltiples formas de articulación de la desigualdad: la asociación del origen social con las interrupciones y regresos

escolares; el vínculo entre el origen y el tipo de escuela a la que se asiste; el vínculo con la jerarquía ocupacional a la que se accede. Dar cuenta de los mecanismos que explican estos hallazgos es, sin duda, uno de los desafíos que la investigación sobre estratificación en México tiene por delante.

DIFERENCIAS EN LAS TRAYECTORIAS SEGÚN GÉNERO

Otro aspecto que se ha atendido de manera importante en este libro es el género como una de las dimensiones de la desigualdad entre los jóvenes de la Ciudad de México. No obstante, a diferencia de lo que sucede con las desigualdades de origen socioeconómico, y de forma coincidente con tendencias observadas en otros países, en este contexto las diferencias asociadas al género se han reducido considerablemente en el ámbito educativo, y en menor medida en el ámbito laboral. Esto se refleja, sobre todo, en la equiparación del logro educativo de hombres y mujeres jóvenes,² así como en la reducción en la proporción de mujeres jóvenes que no ingresan al mercado de trabajo y se dedican exclusivamente a tareas domésticas (Ariza y de Oliveira, 2002).

Sin menoscabo de lo anterior, los análisis han revelado algunas diferencias en las trayectorias educativas y laborales que es interesante destacar, pues muestran la persistencia de restricciones a las oportunidades, tanto de mujeres como de hombres, por razones que podrían considerarse vinculadas a la condición de género.

En lo que concierne a la interrupción escolar, si bien no se observaron diferencias importantes en las probabilidades de hombres y mujeres de experimentar este evento, se halló que los hombres son menos sensibles a los efectos del origen social. Específicamente, los análisis sugieren que aun cuando los hombres provienen de hogares mejor posicionados socialmente, su probabilidad de salir tempranamente de la escuela no desciende más allá de un cierto punto. En las mujeres, en cambio, se observa un descenso continuo en la probabilidad de salir a medida que se considera un origen social más alto.

Múltiples hipótesis pueden explicar esta relativa “insensibilidad” de los hombres al origen social en los sectores superiores, entre las cuales parece particularmente plausible la relacionada con las diferentes formas de inserción temprana en el mercado laboral. Probablemente el hecho de que los hombres ingresen antes al mercado de trabajo y en empleos de jornada completa, con relativa independencia del origen social, podría contribuir a explicar una parte del problema.

Esto sugeriría la persistencia de expectativas tradicionales sobre el rol de trabajador asociadas al género. No obstante, no deberían descartarse otras explicaciones, también vinculadas al género, como por ejemplo el conflicto entre un sistema educativo disciplinario y los procesos de construcción de identidad

² Según datos del INEGI para 2010, el porcentaje de hombres y mujeres de entre 20 y 24 años que asistían a la escuela en el Distrito Federal alcanzaba a 36.3 y 34.2% respectivamente (INEGI: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=medu39&s=est&c=21776>). Un hallazgo relevante en este sentido indica que prácticamente no existirían diferencias entre géneros en la probabilidad de progresar a los niveles medio superior y superior, para quienes han completado los niveles previos.

masculina entre los jóvenes, que se manifiestan en distintos tipos de conflicto con el orden social de las escuelas (Willis, 1977).

En lo tocante a las trayectorias laborales se han observado diferencias significativas en las formas de inserción de hombres y mujeres jóvenes, así como en los patrones de movilidad ocupacional, salida y regreso al mercado de trabajo. Las mujeres tienden a incorporarse al trabajo en mayor proporción en empleos no manuales que los varones; tienen una mayor tendencia a salir del mercado de trabajo, y una menor tendencia a regresar. Estas diferencias se acentúan para aquellos jóvenes que han tenido hijos, lo que no solo indica la persistencia de concepciones tradicionales acerca de los roles de género, sino que también señala la insuficiencia de las políticas para apoyar a las jóvenes de manera de hacer compatibles los roles de madre y trabajadora. Vale la pena destacar que la incidencia del nivel educativo en la probabilidad de moverse a un empleo de alta jerarquía es mayor entre las mujeres que entre los hombres, lo que indicaría que —a diferencia de lo que ocurre con la desigualdad de clase— la educación podría estar contribuyendo a la equidad de género en el ámbito laboral, al menos en lo que hace al tipo de ocupación.³

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS: SEGMENTACIÓN Y DEBILIDAD INSTITUCIONAL

El considerable grado de estructuración de las trayectorias por parte de los factores adscriptivos referidos no agota la explicación de los fenómenos. Los análisis también arrojan indicios sobre la forma como estas trayectorias son afectadas por los entornos institucionales y las políticas públicas. En particular, permiten responder a la pregunta central por el papel reproductor o igualador de oportunidades del sistema educativo, así como a los efectos de políticas compensatorias. Varias son las conclusiones que pueden extraerse de este trabajo.

En primer lugar, se halló que el tipo de escuela a la que se asiste en la educación secundaria y media superior tiene una asociación propia con la probabilidad de progresión hacia los niveles siguientes. Estaríamos frente a la presencia de un “efecto” no explicable por el origen social de los entrevistados, y que podría presumirse es indicio de mecanismos específicamente institucionales de desigualdad de oportunidades educativas. Las diferencias detectadas trascienden la división público-privado, y se manifiestan incluso dentro del propio sector público. En el nivel secundario, por ejemplo, asistir al turno vespertino ofrece menos probabilidades de acceder al nivel medio superior en general, así como de acceder a las preparatorias de mayor prestigio. A su vez, existen amplias diferencias en las probabilidades de acceso al nivel superior según el tipo de preparatoria o escuela de nivel medio superior a la que se asistió. El análisis realizado para las interrupciones

³ Del otro lado, podría pensarse que mientras que los hombres disponen de otro tipo de “capitales” para moverse dentro del sistema ocupacional (por ejemplo, capital social, o capital económico familiar), las mujeres enfrentan una demanda de trabajo más dependiente del nivel educativo, y más sometida a procesos de credencialización (Collins, 1979).

fortalece la hipótesis de que el sector, turno y modalidad de las escuelas incide significativamente en las trayectorias escolares.

¿Cómo explicar estas diferencias? ¿Están relacionadas con la composición social de las distintas opciones educativas,⁴ o con su selectividad académica,⁵ y en este sentido, no se trataría de un efecto específicamente institucional? ¿O refleja, en cambio, el efecto de ofertas de diferente calidad en cuanto a contenidos y preparación de los docentes? ¿Se trata de una combinación de todos estos aspectos? Evaluar adecuadamente el peso de cada uno de ellos y sus interacciones constituye, sin duda, un extenso campo de investigación hacia el futuro.

En segundo lugar, existen indicios mixtos sobre la capacidad de las políticas sociales para incidir en las trayectorias de los jóvenes. Si bien no ha sido el objetivo principal de este trabajo, apenas se han detectado indicios de efectos de las políticas de apoyo a la permanencia en el sistema educativo en el nivel básico, al menos como han sido implementadas hasta ahora. En el nivel medio superior, en cambio, haber recibido algún tipo de beca reduce significativamente la probabilidad de interrumpir sin finalizarlo. La diferencia entre niveles parece confirmar la suposición de que, a medida que se avanza en el sistema, la interrupción podría estar condicionada por racionalidades diferentes. Por su parte, no hay indicios de que una política como el Programa Oportunidades haya retrasado la edad de ingreso al mercado de trabajo por parte de los jóvenes. Asimismo, la detección de una relativa incompatibilidad entre los roles de estudiante y trabajador debe servir para llamar la atención sobre la ausencia de diseños institucionales y políticas para apoyar a los jóvenes que se encuentran en esta situación.⁶

En tercer lugar, se ha identificado que el logro educativo tiene una incidencia marcada sobre la primera experiencia ocupacional de los jóvenes, así como sobre la posibilidad de movilidad ocupacional a futuro. Esto es importante no tanto porque apoye la tesis de una sociedad abierta sino porque, en combinación con la fuerte estructuración de oportunidades educativas, revela que el sistema escolar es una resistente correa de transmisión de desigualdades. También contribuye a moderar las afirmaciones acerca de los efectos de la precarización y

⁴ Los análisis apoyan la idea de que el sistema educativo, incluso en el sector público, se encuentra socialmente estratificado, lo que se refleja en las diferencias en la composición social de las distintas modalidades educativas. La investigación sobre aprendizajes en México ha mostrado que la composición social de las escuelas tiene efectos propios e independientes del origen social individual de cada alumno, incluso mayores que los efectos de esta última variable (Fernández, 2007; Blanco, 2011).

⁵ Parece claro que en el nivel medio superior, las escuelas de la Ciudad de México son académicamente diferenciadas en función de la selección que se opera mediante el examen de COMIPEMS. En la educación secundaria no puede descartarse que una selectividad similar genere diferencias en el rendimiento académico promedio de los estudiantes de los turnos matutino y vespertino, sea porque las escuelas privilegian a los alumnos "socialmente deseables" y/o "académicamente aventajados" al asignarles el turno matutino, o porque existe autoselección de parte de las propias familias.

⁶ De todas maneras, estos resultados no permiten descartar que las políticas tengan efectos. En realidad es muy difícil saber, mediante este tipo de estudios, si las políticas en cuestión no tienen efectos, o si estos están siendo opacados por otros factores como el contexto de crisis económica. Parece necesario diseñar investigaciones que se centren específicamente en estos fenómenos, ya que nuestros instrumentos son relativamente débiles para su observación. En todo caso, la pregunta por los efectos de las políticas sociales es seguramente parte de la agenda de investigaciones que deberá seguirse a futuro.

desestructuración del mundo del empleo sobre el valor de las credenciales educativas. Si bien es cierto que este se ha vuelto más incierto y precario en términos generales, especialmente para los jóvenes, el nivel educativo sigue haciendo una diferencia importante en la calidad del empleo. Saber si esto obedece a que la educación formal ofrece las herramientas adecuadas para desempeñarse en empleos de mayor productividad o si responde a una lógica credencialista, constituye una interrogante para futuros trabajos de investigación.

En resumen, ciertos factores institucionales juegan un papel importante en relación a las trayectorias educativas y laborales. El problema es que las políticas que han sido explícitamente diseñadas para compensar, o revertir aunque sea de manera marginal, las desventajas vinculadas al origen social, no muestran efectos significativos en los análisis realizados. Los efectos más importantes son del propio sistema educativo, en dos sentidos: 1) de las modalidades educativas —socialmente segmentadas— sobre las probabilidades y destinos de progresión escolar; y 2) del logro educativo —socialmente condicionado— sobre la jerarquía de las ocupaciones en las que los jóvenes se insertan al mercado de trabajo.

PARA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

Esta síntesis es útil para pensar una agenda de investigación a futuro. Como final de este libro se anotaran algunos de los cauces por los que debería correr el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes mexicanos.

En primer lugar, se conoce relativamente poco acerca de los mecanismos que explican las desigualdades de logro educativo asociadas al origen social. En este sentido, es útil retomar el planteamiento de Boudon (1973) sobre los efectos primarios y secundarios. En torno a los primeros (de qué manera las desigualdades sociales se transforman en desigualdades de aprendizaje) existen avances significativos en México, que muestran que una parte importante del logro académico varía en función de la composición social de las escuelas, además del origen social individual (Blanco, 2011; Fernández, 2007). Siguiendo la corriente de estudios de escuelas eficaces, se han encontrado algunos efectos propiamente escolares que contribuyen a explicar estas diferencias, pero su incidencia es marginal y asistemática en comparación con los efectos del contexto social. Sin embargo, aún es poco claro de qué manera se producen tales efectos: si por la constitución de un clima educativo y la consolidación de un capital social escolar favorable a las escuelas; por la interacción con las expectativas y prácticas de los agentes educativos; o por sus efectos en la gestión escolar.

Sin duda, los aprendizajes adquiridos durante la educación básica inciden en las probabilidades objetivas que los jóvenes tienen de transitar hacia niveles superiores, por lo que sería muy útil identificar y ponderar los mecanismos antes citados. No obstante, estos aprendizajes también inciden sobre la concepción subjetiva que los alumnos tienen de sus oportunidades, con lo que se ingresa en el terreno de los efectos secundarios: las decisiones que los jóvenes toman —posiblemente junto a sus familias— respecto de la conveniencia de continuar estudiando. Conocer hasta qué punto estas decisiones se toman con base en una

evaluación racional de costos y beneficios, o bien con base en la imagen de sí y el sentido de autoeficacia académica de los jóvenes; identificar diferentes formas de racionalidad y agencia en los jóvenes; conocer el alcance de la perspectiva temporal con que estas decisiones se toman, así como la forma en que se engarzan con planes relacionados con otros aspectos del curso de vida; adentrarse, en síntesis, en los diferentes elementos que restringen o habilitan las decisiones de los jóvenes, constituye ciertamente un programa de investigación muy atractivo.

En particular, para la Ciudad de México, habría que incrementar los esfuerzos por investigar estas decisiones en dos momentos clave: 1) el acceso a la educación media superior; y 2) el primer año de este mismo nivel. En el primero, es fundamental conocer cómo los jóvenes ordenan sus preferencias por ciertas escuelas; cómo varían sus expectativas en función de las probabilidades de acceder a distintas modalidades educativas; cómo estas expectativas influyen en sus decisiones de continuación, en la preparación del examen del COMIPEMS, y los eventuales ajustes de expectativas frente a los resultados obtenidos. Por otra parte, se ha detectado que durante el primer año del nivel medio superior es cuando se produce el mayor porcentaje de interrupciones, que resultan en el truncamiento de la trayectoria educativa. Debido a ello, sería muy importante conocer qué factores condicionan estas salidas. En particular, cómo inciden los diseños curriculares e institucionales de cada modalidad, eventuales dificultades de adaptación de los alumnos, las restricciones institucionales para cambiar de escuela o modalidad, y la interacción de estos factores con atributos como el origen social y el género.

También en esta transición crucial será importante evaluar los efectos de la obligatoriedad del nivel medio superior en el mediano plazo. El incremento en la cobertura, ¿hará crecer la ya elevada segmentación socioeconómica de las escuelas de media superior? ¿Se continuará desarrollando un sector privado con una oferta devaluada? ¿Qué ocurrirá con la capacidad de retención en este nivel? ¿Se incrementará la desigualdad en la probabilidad de finalización, en compensación por la mayor equidad alcanzada en el acceso? Como se ha expuesto, el sistema educativo mexicano no está diseñado ni funciona como un elemento de equiparación. La lógica de acaparamiento de oportunidades y desplazamiento de desigualdades sugiere que la desigualdad de trayectorias se incrementará junto con la cobertura.⁷

Otro aspecto relativamente poco estudiado refiere a los efectos que formas determinadas de organización de las escuelas tienen sobre las trayectorias educativas. Siguiendo la corriente de estudios de la eficacia escolar, que en México prácticamente no ha investigado el nivel medio superior, convendría preguntarse por los efectos que el currículum implementado, el clima organizacional, las relaciones alumno-alumno y alumno-maestro, y la gestión de los centros, podrían tener en las posibilidades de finalización del nivel y continuación al nivel superior.

⁷ Un incremento en la segmentación social y académica del sistema podría tener como consecuencia una polarización en las oportunidades educativas y laborales asociadas a distintos tipos de escuela. Más que una devaluación del nivel medio superior en su conjunto, cabría esperar una segmentación de oportunidades y un deterioro selectivo de la calidad en ciertas modalidades, lo que también incidiría en las probabilidades de finalización.

En relación con la inserción y movilidad ocupacional, es claro que aún queda mucho por conocer en cuanto a los mecanismos que explican las desigualdades sociales que no pasan por el ámbito educativo. Como ejemplo, el papel del capital cultural, el capital social, y las oportunidades de aprendizaje en el trabajo (De Ibarrola, 2010) apenas ha sido investigado en México. De la misma manera como se puede abordar la investigación de las decisiones educativas, debería avanzarse en el conocimiento de los criterios con los cuales los jóvenes y sus familias toman decisiones laborales a lo largo del curso de vida, sea de forma estratégica o como respuesta a eventos imprevistos.

Lo anterior se vuelve crucial en un contexto en el que se espera que el acceso al nivel medio superior se masifique y crezca el acceso al nivel superior. ¿Cuáles son, actualmente, y cuáles serán en el futuro los factores que distingan a unos jóvenes de otros en su capacidad de insertarse exitosamente en el mercado de trabajo? ¿Se incrementará el peso del origen social? ¿Cómo se transformarán las estrategias familiares e individuales de inserción en el mercado de trabajo, en cuanto a calendario, tipo de empleos, y combinación de roles de trabajador y estudiante, en un contexto en el cual los empleos son crecientemente inestables y es mayor la incertidumbre respecto del valor de las credenciales educativas?

Como se ha mostrado a lo largo de esta obra, las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes no son completamente lineales: existen interrupciones y regresos escolares, entradas y salidas al mercado de trabajo y combinaciones complejas de roles. No obstante, también se ha puesto de manifiesto el peso que la estructura social tiene para condicionar estas trayectorias. Las oportunidades educativas se han incrementado, pero no de la misma forma para todos. El empleo se ha precarizado, pero no todos experimentan esta precariedad de la misma forma. La salida y el regreso de la escuela; la oportunidad de continuar a los niveles educativos superiores, y de hacerlo en escuelas de prestigio; la inserción y la movilidad ocupacionales; todos estos fenómenos están considerablemente estructurados por los recursos y capitales de los hogares de origen de los jóvenes. Al mismo tiempo, el sexo continúa teniendo un peso significativo en eventos del curso de vida como la primera unión, y probablemente en la persistencia de representaciones tradicionales de los roles de género.

En conclusión, es posible afirmar que si bien las trayectorias de los jóvenes de la Ciudad de México no están completamente determinadas, tampoco son "líquidas".⁸ La estructura social incide significativamente en las oportunidades disponibles para los jóvenes, restringe el rango de opciones posibles a determinadas edades, y condiciona fuertemente los planes y decisiones en los ámbitos educativo y laboral. Se deberá, en el futuro, profundizar en la descripción de los mecanismos a través de los cuales la estructura se transforma en estrategias, decisiones, y racionalizaciones. ❖

⁸ Se nos permitirá utilizar, con cierta libertad, esta figura ampliamente difundida en el lenguaje sociológico, propuesta originalmente por Zygmunt Bauman (2005).

Anexo 1

SÍNTESIS METODOLÓGICA Y CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA SOBRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS JÓVENES DE LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO 2010

La Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ETEL 2010) es el resultado de un trabajo de colaboración entre el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. El proyecto tuvo como propósito diseñar un instrumento de recopilación de información de carácter longitudinal retrospectivo, en el que fuera posible analizar la temporalidad, secuencia y determinantes de las principales transiciones y trayectorias educativas de los jóvenes, así como su encadenamiento con las trayectorias ocupacionales tempranas.

Diseño del cuestionario

En el diseño del cuestionario se aprovechó la experiencia de las encuestas retrospectivas que se han levantado en México en los últimos años.¹ Estas encuestas han puesto en práctica de manera exitosa estrategias para registrar los eventos relevantes de la vida de las personas en varios dominios, incluida la familia, la escuela, el lugar de residencia y el trabajo. No obstante, los ejercicios mencionados se han tenido como objetivo cubrir una amplia gama de eventos y trayectorias en el curso de vida, por lo que solo registran de forma muy general los eventos relacionados con la trayectoria educativa. Dado el énfasis particular de este proyecto, se ampliaron significativamente las secciones referentes a la historia educativa de los entrevistados. Esto implicó incluir en el diseño del cuestionario un registro para los siguientes aspectos:

- a) Eventos relevantes en la trayectoria escolar, incluida la asistencia escolar, la terminación o no del periodo escolar, y la reprobación.
- b) Progresión escolar año con año (nivel y grado aprobado).
- c) Tipo de escuela al que se asistió al inicio y finalización de cada nivel educativo (modalidad, turno, institución en el caso de la educación media superior y superior).
- d) Acceso a becas en cada nivel educativo.

¹ Entre estas encuestas se encuentran la Encuesta Demográfica Retrospectiva en su versión de 1998 y 2011 (Coubès, Zavala y Zenteno, 2005), la Encuesta sobre Movilidad Ocupacional y Curso de Vida en Monterrey 2000 (Solís, 2007), y la Encuesta sobre Desigualdad y Movilidad Social en la Ciudad de México (Solís, 2011).

Por otra parte, se incluyó una historia ocupacional detallada en la que se registran todos los trabajos que han tenido los entrevistados a lo largo de su vida. Para cada trabajo se preguntan las siguientes características:²

- a) Edad de inicio y finalización
- b) Ocupación
- c) Tamaño de la empresa
- d) Posición en la ocupación
- e) Duración de la jornada laboral (tiempo completo o tiempo parcial).
- f) Cambios de puesto o posición en un mismo trabajo.

Finalmente, un eje analítico fundamental del proyecto fue la desigualdad social en las transiciones y trayectorias educativas y ocupacionales. Por ello, se dedicó atención especial al registro de las características socioeconómicas de la familia de origen de los entrevistados. La información recabada incluye:

- a) La escolaridad de ambos padres.
- b) Las características de la ocupación de la persona que era el principal sostén económico del hogar cuando la persona entrevistada tenía 15 años de edad.
- c) Las características de la vivienda y el acceso a un conjunto de bienes y servicios en el hogar cuando la persona entrevistada tenía 15 años de edad.

Esta información cubre dimensiones clave de la estratificación social (escolaridad, ocupación, y condiciones socioeconómicas del hogar), que en conjunto proporciona los insumos necesarios para identificar la posición socioeconómica de la familia de origen. Para tal fin, hemos propuesto la utilización de un índice resumen al que hemos denominado Índice de Orígenes Sociales o IOS.³

Características del diseño de la muestra

Para el diseño de la muestra se contrató a la empresa Berumen y Asociados, S. A. de C. V. Dadas las restricciones presupuestales del estudio, y considerando que se trataba de un levantamiento exploratorio con miras a avanzar posteriormente a un estudio de carácter nacional, se decidió restringir el universo geográfico a la Zona Metropolitana del Valle de México. Para ello, se adoptó la definición operativa propuesta por SEDESOL, CONAPO e INEGI (2007).

El objetivo del estudio era analizar las transiciones y trayectorias educativas de los jóvenes, y esto implicó restringir el rango de edades de las personas entrevistadas a los menores de 30 años. Por otra parte, un problema que surge al incluir a entrevistados muy jóvenes es que se incrementa el número de casos con trayectorias educacionales truncadas, es decir, personas que aún no terminan sus estudios y que por tanto no ofrecen información completa sobre sus logros e itinerarios educativos. Esto nos llevó a establecer una restricción de edad mínima

² Se decidió no preguntar sobre los ingresos en cada ocupación debido a las dificultades para registrar de manera

³ Ver anexo 2.

de 18 años. A esta edad la mayoría de los jóvenes en la Ciudad de México ya han salido de la escuela o tienen una trayectoria educativa muy avanzada. También muchos de ellos han iniciado su vida laboral. En este sentido, al restringir el universo de estudio a los jóvenes entre 18 y 29 años se mantiene el énfasis en las experiencias educativas de los jóvenes y al mismo tiempo se maximiza la información recabada sobre las transiciones y trayectorias educativas y ocupacionales.

A partir de estos criterios se seleccionó una muestra probabilística del Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM) que al final del operativo diera como resultado alrededor de 2900 entrevistas completas, con los informantes debidamente clasificados en cuatro categorías de niveles socioeconómicos (NSE), con un rango de precisión del orden de $\pm 2\%$ para las estimaciones globales de parámetros prioritarios, y alrededor de entre ± 3 a 6% en cada categoría de NSE según el número de casos que resultaran en muestra en cada nivel, todas con un nivel de confianza del 95% en todos los casos.

Se observaron los siguientes lineamientos generales:

1. En la primera etapa se seleccionaron 280 Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) con probabilidad proporcional a una medida de tamaño (PPT) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda del 2005 (ya que aún no estaban disponibles las cifras del Censo 2010). El marco muestral lo integran el total de AGEB de las delegaciones y municipios que conforman el Área Metropolitana de la Ciudad de México.
2. En la segunda etapa se seleccionaron de manera aleatoria dos manzanas en cada una de las AGEB en muestra.
3. En la tercera etapa, se seleccionó una muestra aleatoria de 7 viviendas particulares ocupadas en una de las manzanas y 8 en la otra manzana, para un total de alrededor de 4100 viviendas seleccionadas para el AMCM.
5. Se seleccionó de manera aleatoria un solo hogar en aquellas viviendas en muestra con más de uno.
4. En la última etapa de muestreo fue seleccionado un miembro del hogar entre 18 y 29 años mediante el método de Kish.

El diseño probabilístico no acepta sustituciones, y por experiencias similares se esperaba produjera una muestra global estrictamente probabilística de alrededor de 4100 viviendas particulares, que con una tasa estimada de no-respuesta del orden de un poco menos de 30%, se esperaba produjeran alrededor de 2900 entrevistas completas deseadas en el AMCM. Luego de los primeros días del operativo de campo se identificó que la selección de segmentos de 7 y 8 viviendas por manzanas no era suficiente para lograr las entrevistas esperadas ya que en más de 50% de las viviendas no existía población objetivo. Por lo anterior, se hizo un ajuste a la logística operativa, que consistió en hacer un barrido de toda la manzana seleccionada en lugar de tocar solo un segmento de 7 y 8 viviendas. También se amplió el número de manzanas seleccionadas en las AGEB restantes de 2 a 4. ❖



ENCUESTA SOBRE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS JÓVENES MEXICANOS



FOLIO _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN																																									
CIUDAD DE MÉXICO _____	MUNICIPIO/ DELEGACIÓN: _____																																								
LOCALIDAD _____	AGEB _____ - _____																																								
CENTRO DE AFLUENCIA _____																																									
NOMBRE Y CLAVE DEL ENCUESTADOR _____																																									
FECHA DE LA ENTREVISTA _____ - _____ - 2010 <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Día</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Mes</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Año</small>	HORA DE INICIO _____ : _____ : _____ <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Horas</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Minutos</small>																																								
HORA DE TERMINO _____ : _____ : _____ <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Horas</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Minutos</small>	NIVEL SOCIOECONÓMICO ESTIMADO EN CAMPO: 1. A/B / C+ 2. C 3. D+ 4. D/E																																								
OBSERVACIONES _____ _____ _____																																									
SUPERVISADO POR: _____																																									
FECHA: _____ - _____ - 2010 <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Día</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Mes</small> <small style="display: inline-block; width: 20px; text-align: center;">Año</small>	Tipo de supervisión: 1. DIRECTA 2. POSTERIOR																																								
<p>UNA VEZ EN PRESENCIA DE LA PERSONA, IDENTIFIQUESE CON SU CREDENCIAL Y PRESENTESE DE LA SIGUIENTE MANERA.</p> <p>Buenos días / tardes/ noches, mi nombre es _____ y trabajo en Berumen y Asociados, una empresa que mide la opinión de los mexicanos sobre diversos temas. En este momento estamos realizando un estudio para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en convenio con El Colegio de México, para conocer cuáles han sido las experiencias educativas y laborales de los jóvenes mexicanos. Su hogar ha sido seleccionado al azar para participar de este estudio. Le comento que toda la información que nos proporcione es para fines estadísticos y será utilizada con estricta confidencialidad.</p>																																									
ENCUESTADOR: APLIQUE FILTRO 1 PARA SABER SI EXISTEN EN EL HOGAR INFORMANTES ADECUADOS.																																									
FILTRO 1: ¿En este hogar hay personas que residen aquí y tengan entre 18 y 29 años de edad? 1. SI <input type="checkbox"/> MARQUE INTENTO Y CONTINÚE ENTREVISTA 2. NO <input type="checkbox"/> MARQUE INTENTO Y TERMINE ENTREVISTA	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="10">INTENTOS</th> </tr> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td><td>1. SI</td> </tr> <tr> <td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td><td>2. NO</td> </tr> </tbody> </table>	INTENTOS										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO
INTENTOS																																									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI	1. SI																																
2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO	2. NO																																
FILTRO 2: ¿Cuántas personas de 18 a 29 años residen en este hogar? NÚMERO DE PERSONAS _____ ¿Me puede dar los nombres de los integrantes del hogar que tienen entre 18 y 29 años de edad? ANOTE LOS NOMBRES Y LAS EDADES CORRESPONDIENTES, CIRCULE EL RENGLÓN DEL SELECCIONADO																																									
<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">NOMBRE</th><th style="width: 50%;">EDAD (años cumplidos)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. _____</td><td>_____</td></tr> <tr> <td>2. _____</td><td>_____</td></tr> <tr> <td>3. _____</td><td>_____</td></tr> </tbody> </table>	NOMBRE	EDAD (años cumplidos)	1. _____	_____	2. _____	_____	3. _____	_____	<table border="1" style="width:100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">NOMBRE</th><th style="width: 50%;">EDAD (años cumplidos)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4. _____</td><td>_____</td></tr> <tr> <td>5. _____</td><td>_____</td></tr> <tr> <td>6. _____</td><td>_____</td></tr> </tbody> </table>	NOMBRE	EDAD (años cumplidos)	4. _____	_____	5. _____	_____	6. _____	_____																								
NOMBRE	EDAD (años cumplidos)																																								
1. _____	_____																																								
2. _____	_____																																								
3. _____	_____																																								
NOMBRE	EDAD (años cumplidos)																																								
4. _____	_____																																								
5. _____	_____																																								
6. _____	_____																																								

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 2

I. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS			
1.1 EL INFORMANTE ES HOMBRE O MUJER (ANOTE SIN PREGUNTAR):	1. HOMBRE	2. MUJER	
1.2 ¿Cuántos años cumplidos tienes?	_ _ AÑOS	(VERIFIQUE FILTRO 2)	
1.3 ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?	ANOTE EL MES Y AÑO DE NACIMIENTO EN LAS CASILLAS		
1. MES _ _	AÑO _ _ _ _		
1.4 ¿Hablas algún dialecto o lengua indígena?	1. SI	2. NO	9. NR
1.5 ¿Tu madre o padre hablan o hablaban algún dialecto o lengua indígena?	1. SI	2. NO	9. NR
1.6 Actualmente ... LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA			
1. ¿vives con tu pareja en unión libre? → PASE A 1.8	4. ¿eres viudo(a)? → PASE A 1.8		
2. ¿estás separado(a)? → PASE A 1.8	5. ¿estás casado(a) civil y/o religiosamente? → PASE A 1.8		
3. ¿estás divorciado(a)? → PASE A 1.8	6. ¿estás soltero(a)?		
1.7 ¿Has vivido en pareja o estado casado/a alguna vez?	1. SI	2. NO → PASE A 2.1	9. NR
1.8 Hablemos ahora de la primera vez que viviste en pareja ¿Qué edad tenías cuando comenzaste a vivir en pareja por primera vez?			
1. ANOTE LA EDAD EN AÑOS CUMPLIDOS _ _	9. NR		
1.9 Cuándo viviste en pareja por primera vez, ¿la unión comenzó como una unión libre o como un matrimonio civil y/o religioso?			
1. UNA UNIÓN LIBRE	2. UN MATRIMONIO CIVIL y/o RELIGIOSO		9. NR
II. ORIGEN SOCIAL			
2.1 ¿Hasta qué año o grado aprobó (pasó) en la escuela tu mamá (tutora)?			
CIRCULE EL NÚMERO DE NIVEL Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL GRADO. SI NO SABE EL NIVEL Y GRADO EXACTOS PIDA UNA APROXIMACIÓN			
NIVEL	GRADO	NIVEL	GRADO
1. NINGUNO (ANOTE 0)	_	6. NORMAL	_
2. PREESCOLAR O KINDER	_	7. CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL	_
3. PRIMARIA	_	8. PROFESIONAL	_
4. SECUNDARIA	_	9. MAESTRÍA O DOCTORADO → PASE A 2.3	_
5. PREPARATORIA O BACHILLERATO	_	88. NO SABE → PASE A 2.3	99. NR
} PASE A 2.3			
2.2 Para entrar a la carrera (normal, técnica, comercial o profesional) ¿qué estudios le pidieron a tu madre como requisito?			
CIRCULE UN SOLO CÓDIGO			
1. PRIMARIA TERMINADA	2. SECUNDARIA TERMINADA	3. PREPARATORIA TERMINADA	8.NS 9. NR
2.3 ¿Hasta qué año o grado aprobó (pasó) en la escuela tu papá (tutor)?			
CIRCULE EL NÚMERO DE NIVEL Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL GRADO. SI NO SABE EL NIVEL Y GRADO EXACTOS PIDA UNA APROXIMACIÓN			
NIVEL	GRADO	NIVEL	GRADO
1. NINGUNO (ANOTE 0)	_	6. NORMAL	_
2. PREESCOLAR O KINDER	_	7. CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL	_
3. PRIMARIA	_	8. PROFESIONAL	_
4. SECUNDARIA	_	9. MAESTRÍA O DOCTORADO → PASE A 2.5	_
5. PREPARATORIA O BACHILLERATO	_	88. NO SABE → PASE A 2.5	99. NR
} PASE A 2.5			
2.4 Para entrar a la carrera (normal, técnica, comercial o profesional) ¿qué estudios le pidieron a tu padre como requisito?			
CIRCULE UN SOLO CÓDIGO			
1. PRIMARIA TERMINADA	2. SECUNDARIA TERMINADA	3. PREPARATORIA TERMINADA	8.NS 9. NR
A continuación te voy a hacer unas preguntas acerca de tu hogar y tu familia cuando tú tenías 15 años de edad			
2.5 ¿Quién era el principal sostén económico del hogar? ESPERE RESPUESTA, CIRCULE UN CÓDIGO			
1. PADRE O TUTOR	3. HERMANO O HERMANA	5. OTRO FAMILIAR _____	
2. MADRE O TUTORA	4. PAREJA	6. OTRA PERSONA _____	
9. NR			

2.6 En ese trabajo, ¿Cuáles eran las tareas o funciones principales que desempeñaba tu (MENCIONE PERSONA DE PREGUNTA 2.5) cuando tú tenías 15 años?

88. NO SABE

DESCRIBA CON DETALLE LAS PRINCIPALES TAREAS O FUNCIONES. ADEMÁS PREGUNTE Y REGISTRE INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGÚN EL TIPO DE ACTIVIDAD A QUE SE DEDIQUE, EJEMPLOS:

- ✓ SI SIEMBRA O CULTIVA, EL TIPO DE PRODUCTO: MAÍZ, FRIJOL, ALFALFA, AJO, CAFÉ, ETC.
- ✓ SI SUPERVISA, QUÉ SUPERVISA: PROCESO PRODUCTIVO O TRABAJADORES, ETC.
- ✓ SI VENDE ALGO, QUÉ VENDE: CALZADO, JUGUETES, GANADO EN PIE, LOTES DE PANTEONES, ETC.
- ✓ SI HACE O FABRICA: ALIMENTOS, BOLSAS DE PIEL Y SI EMPLEA MAQUINARIA O LO HACE MANUALMENTE.

2.7 ¿Cuál era el nombre del oficio, puesto o cargo de tu (MENCIONE PERSONA REGISTRADA EN PREGUNTA 2.5) cuando tú tenías 15 años?

88. NO SABE

SI LA PERSONA DE REFERENCIA NO TRABAJABA EN EL MOMENTO REFERIDO, PREGUNTE POR EL ÚLTIMO TRABAJO HASTA ESE MOMENTO.

ESCRIBA EL NOMBRE COMPLETO DEL OFICIO, PUESTO O CARGO, EJEMPLOS:

- ✓ AGRICULTOR, PIZCADOR, GERENTE DE GRANJA AVÍCOLA.
- ✓ SUPERVISOR DE PRODUCCIÓN, CAPITÁN DE MESEROS
- ✓ COMERCIANTE DE ABARROTES O AGENTE VENDEDOR DE SEGURO
- ✓ CARPINTERO, ENSAMBLADOR DE CIRCUITOS ELECTRÓNICOS.

2.8 ¿De qué material era la mayor parte del piso de la vivienda en la que tú vivías cuando tenías 15 años?

LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE UNA RESPUESTA

1. Tierra 2. Cemento o firme 3. Madera, mosaico u otros recubrimientos 9. NR

2.9 Contádotte a ti ¿cuántas personas vivían en esa vivienda cuando tenías 15 años?

1. ANOTE EL NÚMERO DE PERSONAS |__| |__| 9. NR

2.10 En esa vivienda, ¿cuántos cuartos se usaban para dormir cuando tenías 15 años?

1. ANOTE EL NÚMERO DE CUARTOS |__| |__| 9. NR

2.11 En esa vivienda, cuando tú tenías 15 años, ¿había ...

LEA LAS OPCIONES Y REGISTRE UNA RESPUESTA POR RENGLÓN

	SI	NO	NR		SI	NO	NR
01. Agua entubada dentro de la vivienda	1	2	9	08. Aspiradora	1	2	9
02. Drenaje a la red pública o fosa séptica	1	2	9	09. Horno de microondas	1	2	9
03. Refrigerador	1	2	9	10. Teléfono fijo	1	2	9
04. Televisor	1	2	9	11. DVD/ videocasetera	1	2	9
05. Televisión de paga (cable, satélite, etc.)	1	2	9	12. Reproductor de discos compactos	1	2	9
06. Computadora	1	2	9	13. Automóvil de uso exclusivo del hogar	1	2	9
07. Lavadora de ropa	1	2	9				

2.12 Aproximadamente ¿cuántos libros había en tu vivienda cuando tenías 15 años, sin contar los libros de la escuela?

LEA LAS OPCIONES Y REGISTRE UNA RESPUESTA

1. NINGUNO (NO LEER) 3. Entre 11 y 50 libros 5. Entre 101 y 200 libros

2. Hasta 10 libros 4. Entre 51 y 100 libros 6. 201 libros o más 9. NR

2.13 En ese hogar, cuando tenías 15 años, ¿vivías con tu ...

LEA LAS OPCIONES Y REGISTRE UNA RESPUESTA POR RENGLÓN

	SI	NO	NR		SI	NO	NR
1. Madre o tutora?	1	2	9	5. Tíos?	1	2	9
2. Padre o tutor?	1	2	9	6. Otros familiares?	1	2	9
3. Hermanos o hermanas?	1	2	9	7. Otras personas que no fuesen familiares?	1	2	9
4. Abuelos?	1	2	9				

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 4

2.14 ¿Cuántos hijos tuvo tu madre? Por favor inclúyete tú y toma en cuenta a todos los hijos nacidos vivos que tuvo tu madre.

1. ANOTE EL NÚMERO DE HIJOS 99. NR

2.15 Considerando todos los hijos nacidos vivos que tuvo tu madre, ¿en qué orden naciste tú? (Ejemplo: fuiste el primero, el segundo, el último ...)

1. ANOTE EL NÚMERO DE ORDEN DE NACIMIENTO DEL ENTREVISTADO 99. NR

III. HISTORIA DE PROGRESIÓN ESCOLAR

Ahora quisiera saber cómo fuiste progresando o avanzando año con año en la escuela, comenzando por la escuela primaria.

3.1 ¿A qué edad entraste a la escuela primaria? 1. ANOTE EDAD

VAYA AL RENGLÓN CORRESPONDIENTE A LA EDAD EN QUE COMENZÓ CON LA ASISTENCIA ESCOLAR

E D A D	<p>3.2 ¿Asististe a la escuela cuando tenías (MENCIONE LA EDAD INDICADA EN LA PREGUNTA 3.1)...</p> <p>1. SI → CIRCULE Y PASE A 3.4</p> <p>2. NO → CONTINÚE</p>	<p>3.4 ¿En qué nivel y grado asististe cuando tenías (MENCIONE LA EDAD DEL RENGLÓN QUE ESTÁ PREGUNTANDO) años de edad?</p> <p>▪ REGISTRE NIVEL Y GRADO O PERÍODO.</p> <p>▪ SI ASISTIÓ A MÁS DE UN NIVEL, GRADO O PERÍODO, ANOTE EL ÚLTIMO AL QUE ASISTIÓ</p> <p>NIVEL</p> <p>1. PRIMARIA 2. SECUNDARIA 3. PREPARATORIA O BACHILLERATO 4. NORMAL 5. CARRERA TÉCNICA 6. PROFESIONAL 7. MAESTRÍA 8. DOCTORADO</p> <p>PERÍODO</p> <p>PARA EL CASO DE LOS NIVELES 3 A 8, REGISTRE CÓDIGOS DEL 1 AL 7</p> <p>1. AÑO 2. SEMESTRE 3. CUATRIMESTRE 4. TRIMESTRE 5. BIMESTRE 7. MODALIDAD ABIERTA</p>	<p>3.5 ¿Aprobaste (MENCIONE NIVEL Y GRADO O PERÍODO) ese mismo año escolar?</p> <p>1. SI → CIRCULE Y REGRESE A 3.2 HASTA TERMINAR ASISTENCIA ESCOLAR</p> <p>2. NO → CIRCULE Y PASE A 3.6</p>	<p>3.6 ¿No aprobaste por LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA Y CIRCULE EL CÓDIGO QUE CORRESPONDA</p> <p>1. ...reprobar el grado o las asignaturas del periodo?</p> <p>2. ...dejar de asistir antes de terminar ese ciclo escolar o periodo?</p> <p>▪ REGRESE A 3.2 Y CONTINÚE CON LA EDAD SIGUIENTE</p> <p>▪ SI SE TRATA DEL GRADO QUE EL ESTUDIANTE ESTÁ CURSANDO EN EL MOMENTO DE LA ENTREVISTA CIRCULE EL CÓDIGO 7 Y PASE A 4.1</p>
	<p>→</p>	<p>→</p>	<p>→</p>	<p>→</p>

	SI	NO	NIVEL	GRADO (ÚLTIMO)	PERÍODO	SI	NO	CÓDIGO	
5	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
6	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
7	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
8	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
9	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
10	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
11	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
12	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
13	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
14	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
15	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
16	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
17	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
18	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
19	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
20	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
21	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
22	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
23	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
24	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
25	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
26	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
27	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
28	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7
29	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	7

IV. HISTORIA LABORAL			
Ahora me gustaría saber sobre tu experiencia laboral.			
4.1 ¿Has trabajado alguna vez en la vida, aunque haya sido por poco tiempo?	1. SI → PASE A 4.3	2. NO	9. NR
4.2 ¿Has tenido alguna vez un negocio propio o ayudado en el negocio o empresa de otra persona?	1. SI	2. NO → PASE A 5.1	9. NR
4.3 Cuando empezaste a trabajar ¿todavía asistías a la escuela?	1. SI	2. NO	9. NR
4.4 ¿A qué edad tuviste tu primer, (segundo, tercer, etc.) trabajo?	4.5 ¿Cuáles eran las principales tareas o funciones que desempeñabas cuando comenzaste en ese trabajo? ■ SI TUVO DOS TRABAJOS AL MISMO TIEMPO, PREGUNTE POR EL TRABAJO PRINCIPAL ■ DESCRIBA CON DETALLES LAS PRINCIPALES TAREAS O FUNCIONES. ■ PREGUNTE Y REGISTRE INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA SEGÚN EL TIPO DE ACTIVIDAD A QUE SE DEDIQUE		
ANOTE LA EDAD	4.6 ¿Cuál era el nombre de ese oficio, puesto o cargo? ■ SI TUVO DOS TRABAJOS AL MISMO TIEMPO, PREGUNTE POR EL TRABAJO PRINCIPAL ■ ESCRIBA EL NOMBRE COMPLETO DEL OFICIO, PUESTO O CARGO		
NÚMERO DE TRABAJO			
1	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____
7	_____	_____	_____
8	_____	_____	_____
9	_____	_____	_____
10	_____	_____	_____

ENCUESTADOR: EN CASO DE QUE EL ENTREVISTADO HAYA TENIDO MÁS DE 10 TRABAJOS DESDE QUE EMPEZÓ A TRABAJAR, ANEXE OTRA HOJA DE LA SECCIÓN 4 Y ANOTE EL FOLIO DEL CUESTIONARIO

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 6

IV. HISTORIA LABORAL (CONTINUACIÓN)										
NÚMERO DE TRABAJO	4.7 Contámdote tú, ¿cuánta gente trabajaba aproximadamente en la empresa, negocio o institución en la que tenías ese trabajo? LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA Y CIRCULE EL CÓDIGO QUE CORRESPONDA 1. Hasta 5 personas 2. De 6 a 14 personas 3. De 15 a 49 personas 4. 50 o más personas	4.8 ¿En ese trabajo eras... LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA Y CIRCULE EL CÓDIGO QUE CORRESPONDA 1. empleado(a) u obrero(a)? 2. jornalero(a) o peón? 3. patrón(a) que contrataba trabajadores? → FASE A 4.11.B 4. trabajador(a) por su cuenta que no contrataba trabajadores? → FASE A 4.11.B 5. trabajador(a) sin pago en el negocio o predio familiar? → FASE A 4.11.B	4.9 ¿Era ese trabajo de tiempo completo (35 o más horas a la semana)? CIRCULE UN CÓDIGO 1. SI 2. NO	4.10 ¿Tuviste un cambio de puesto en esa misma empresa, negocio o institución? CIRCULE UN CÓDIGO 1. SI → APLIQUE 4.11.A 2. NO → APLIQUE 4.11.B	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?	4.11.A ¿Qué edad tenías cuando cambiaste de puesto o posición? 4.11.B ¿Qué edad tenías cuando terminaste ese trabajo?
1	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
2	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
3	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
5	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
6	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
7	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
8	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
9	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
10	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2

ENCUESTADOR: EN CASO DE QUE EL ENTREVISTADO HAYA TENIDO MÁS DE 10 TRABAJOS DESDE QUE EMPEZÓ A TRABAJAR, ANEXE OTRA HOJA DE LA SECCIÓN 4 Y ANOTE EL FOLIO DEL CUESTIONARIO

V. HISTORIA FAMILIAR		HORA (hh:mm) :	
E D A D	<p>5.1 ¿Me podrías decir si tu mamá todavía vive?</p> <p>1. SI VIVE → ANOTE "V" EN LA EDAD ACTUAL Y PASE A 5.3</p> <p>2. NO, YA FALLECIÓ → APLIQUE 5.2</p> <p>3. NO SABE NADA DE ELLA, NUNCA HA VIVIDO CON SU MADRE → PASE A 5.4</p> <p>5.2 ¿Qué edad tenías cuando tu mamá falleció?</p> <p>1. AL NACER</p> <p>2. AÑOS</p> <p>▪ ANOTE "M" EN LA EDAD SEÑALADA</p> <p>▪ SI LA PERSONA PERDIÓ A SU MADRE ANTES DE LOS 5 AÑOS PASE A 5.4</p> <p>5.3 ¿Me podrías decir todos los períodos de por lo menos un año en los que viviste con tu mamá?</p> <p>MARQUE CON "C--C" CADA AÑO EN QUE VIVIÓ CON SU MADRE. MARQUE CON "N--N" CADA AÑO QUE NO VIVIÓ CON SU MADRE.</p> <p style="text-align: center;">—————→</p>	<p>5.4 ¿Me podrías decir si tu papá todavía vive?</p> <p>1. SI VIVE → ANOTE "V" EN LA EDAD ACTUAL Y PASE A 5.6</p> <p>2. NO, YA FALLECIÓ → APLIQUE 5.5</p> <p>3. NO SABE NADA DE EL, NUNCA HA VIVIDO CON SU PADRE → PASE A 5.7</p> <p>5.5 ¿Qué edad tenías cuando tu papá falleció?</p> <p> AÑOS</p> <p>▪ ANOTE "M" EN LA EDAD SEÑALADA</p> <p>▪ SI LA PERSONA PERDIÓ A SU PADRE ANTES DE LOS 5 AÑOS PASE A 5.7</p> <p>5.6 ¿Me podrías decir todos los períodos de por lo menos un año en los que viviste con tu papá?</p> <p>MARQUE CON "C--C" CADA AÑO EN QUE VIVIÓ CON SU PADRE. MARQUE CON "N--N" CADA AÑO QUE NO VIVIÓ CON SU PADRE.</p> <p style="text-align: center;">—————→</p>	<p>5.7 ¿Cuántos hijos o hijas nacidos/as vivos has tenido durante tu vida?</p> <p>1. NINGUNO <input type="checkbox"/> PASE A 6.1</p> <p>2. HIJOS</p> <p>5.8 ¿Qué edad tenías cuando nació cada uno de tus hijos empezando por el primero?</p> <p>ANOTE 1 EN EL RENGLÓN CORRESPONDIENTE A LA EDAD DE NACIMIENTO DEL PRIMER HIJO, 2 EN LA EDAD DEL SEGUNDO Y ASÍ SUCESIVAMENTE HASTA LLEGAR AL NÚMERO TOTAL DE HIJOS NACIDOS VIVOS</p> <p style="text-align: center;">—————→</p> <p style="text-align: center;">REGISTRO DE HIJOS</p>
	5		
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 8

VI. HISTORIA RESIDENCIAL	HORA (hh:mm) ____ ____ : ____ ____
6.1 ¿En qué localidad (poblado o ciudad) vivías cuando cumpliste cinco años de edad ? ANOTE LA RESPUESTA EN LA LÍNEA DE ABAJO _____	
6.2 ¿En qué municipio (delegación) estaba esa localidad? ANOTE LA RESPUESTA EN LA LÍNEA DE ABAJO _____	
6.3 ¿En qué estado de la república o país estaba esa localidad? ANOTE LA RESPUESTA EN LA LÍNEA DE ABAJO _____	
6.4 Luego de vivir en (MENCIONE LOCALIDAD DE RESIDENCIA REGISTRADO EN 6.1). ¿Has vivido en otras localidades (pobladros o ciudades) aunque sea por poco tiempo? 1. SI 2. NO → PASE A 7.1 9. NR	
6.5 ¿Podrías decirme todas las localidades (pobladros o ciudades) donde viviste después de (MENCIONE LOCALIDAD DE RESIDENCIA REGISTRADO EN 6.1) así como la edad que tenías cuando comenzaste a vivir en ese lugar? ANOTE TODOS LOS CAMBIOS DE LOCALIDAD QUE HAYA TENIDO, REGISTRANDO LOCALIDAD, MUNICIPIO, ESTADO Y EDAD	
Primer cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Segundo cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Tercer cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Cuarto cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Quinto cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Sexto cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Séptimo cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Octavo cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Noveno cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA
Décimo cambio de residencia	
1. Localidad _____	3. Estado _____
2. Municipio _____	4. Edad ____ ____ 8. NO RECUERDA

VII. CIERRE DE TRAYECTORIA EDUCATIVA		HORA (hh:mm) ____ ____ : ____ ____	
A continuación quisiera corroborar tu historia educativa			
7.1 ¿Cuál es el máximo nivel y grado de estudios que has aprobado?			
CIRCULE EL NÚMERO DE NIVEL Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL GRADO			
NIVEL	GRADO	NIVEL	GRADO
1. NINGUNO (ANOTE 0)	_	5. PREPARATORIA O BACHILLERATO	_
2. PREESCOLAR O KINDER	_	6. NORMAL	_
3. PRIMARIA	_	7. CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL (SIN BACHILLERATO)	_
4. SECUNDARIA	_	8. CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL (CON BACHILLERATO)	_
} PASE A 7.3		} PASE A 7.2	
		9. PROFESIONAL	_
		10. MAESTRÍA O DOCTORADO	_
ENCUESTADOR: ■ VERIFIQUE QUE EL MÁXIMO NIVEL DE ESTUDIOS COINCIDA CON EL ÚLTIMO NIVEL Y GRADO APROBADOS REGISTRADOS EN LA HISTORIA EDUCATIVA (PREGUNTAS 3.4 Y 3.5) ■ EN CASO DE INCONSISTENCIA, CONSULTE EL MOTIVO Y CORRIJA LA HISTORIA EDUCATIVA. ANOTE EN OBSERVACIONES EL POR QUÉ DE LA DIFERENCIA.			
7.2 ¿Lograste obtener un título o certificado que acredite la finalización de ese nivel?			
1. SI	2. NO	9 NR	
7.3 ¿Asistes actualmente a la escuela?			
1. SI	2. NO	9 NR	
VIII. TRAYECTORIA EDUCATIVA/ CONTEXTO INSTITUCIONAL		HORA (hh:mm) ____ ____ : ____ ____	
A. NIVEL PRIMARIO			
8.1 FILTRO: ¿EL INFORMANTE CURSÓ ALMENOS UN GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (VERIFIQUE EN PREGUNTA 3.4)?			
1. SI → CONTINÚE		2. NO → PASE A 9.1	
8.2 ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la primaria?			
1. SI	2. NO	9 NR	
8.3 La última escuela primaria a la que asististe, ¿era pública o privada?			
1. PÚBLICA	2. PRIVADA → PASE A 8.5	9 NR	
8.4 En la última escuela primaria a la que asististe...			
REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO			
	SI	NO	NR
1. ¿Tenían los seis grados de educación primaria?	1	2	9
2. ¿Tenían maestros por separado para cada grado?	1	2	9
3. ¿Daban clases en lengua indígena?	1	2	9
8.5 ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación primaria?			
LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE UNA SOLA RESPUESTA			
1. Matutino	2. Vespertino	3. Nocturno	4. Continuo
			9. NR
8.6 Durante el período que cursaste la primaria, ¿recibiste ...			
REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO			
	SI	NO	NR
1. una beca del programa Oportunidades o del Progreso?	1	2	9
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?	1	2	9
3. una beca de la escuela a la que asistías?	1	2	9
4. otro tipo de beca? (especificar) _____	1	2	9

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 10

B. NIVEL SECUNDARIO										
8.7 FILTRO: ¿EL INFORMANTE ASISTIÓ EN ALGUNA OCASIÓN AL NIVEL SECUNDARIO (VERIFIQUE EN PREGUNTA 3.4)?										
1. SI → CONTINÚE 2. NO → PASE A 8.47										
8.8 La escuela secundaria en la que ingresaste por primera vez , ¿era pública o privada?										
1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9 NR										
8.9 Esa escuela, ¿era ...										
LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA										
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. una telesecundaria?</td> <td style="width: 50%; border: none;">4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. una secundaria comunitaria?</td> <td style="border: none;">5. una secundaria técnica?</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. una secundaria para trabajadores?</td> <td style="border: none;">6. una secundaria general? 9. NR</td> </tr> </table>					1. una telesecundaria?	4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?	2. una secundaria comunitaria?	5. una secundaria técnica?	3. una secundaria para trabajadores?	6. una secundaria general? 9. NR
1. una telesecundaria?	4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?									
2. una secundaria comunitaria?	5. una secundaria técnica?									
3. una secundaria para trabajadores?	6. una secundaria general? 9. NR									
8.10 ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la secundaria?										
1. SI 2. NO → PASE A 8.13 9. NR										
8.11 La última escuela secundaria a la que asististe ¿era pública o privada?										
1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9. NR										
8.12 La última escuela secundaria a la que asististe, ¿era ...										
LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA										
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">1. una telesecundaria?</td> <td style="width: 50%; border: none;">4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. una secundaria comunitaria?</td> <td style="border: none;">5. una secundaria técnica?</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. una secundaria para trabajadores?</td> <td style="border: none;">6. una secundaria general? 9. NR</td> </tr> </table>					1. una telesecundaria?	4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?	2. una secundaria comunitaria?	5. una secundaria técnica?	3. una secundaria para trabajadores?	6. una secundaria general? 9. NR
1. una telesecundaria?	4. una secundaria abierta o para adultos del INEA?									
2. una secundaria comunitaria?	5. una secundaria técnica?									
3. una secundaria para trabajadores?	6. una secundaria general? 9. NR									
8.13 ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación secundaria?										
LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE UNA SOLA RESPUESTA										
1. Matutino 2. Vespertino 3. Nocturno 4. Continuo 9. NR										
8.14 Durante el período que cursaste la secundaria, ¿recibiste ...										
REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO										
	SI	NO	NR							
1. una beca del programa Oportunidades o del Progresar?	1	2	9							
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?	1	2	9							
3. una beca de la escuela a la que asistías?	1	2	9							
4. otro tipo de beca? (especificar) _____	1	2	9							
C. TRANSICIÓN NIVEL SECUNDARIO - MEDIO SUPERIOR										
8.15 FILTRO ¿EL INFORMANTE FINALIZÓ LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (VERIFIQUE EN PREGUNTA 7.1)?										
1. SI → CONTINÚE 2. NO → PASE A 8.47										
ENCUESTADOR: VERIFIQUE EN LAS PREGUNTAS 3.4 Y 3.5										
<ul style="list-style-type: none"> ▪ SI EL INFORMANTE COMPLETÓ HASTA TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, INICIE EN 8.16 ▪ SI EL INFORMANTE TIENE AL MENOS UN AÑO CURSADO DE MEDIA SUPERIOR, INICIE EN 8.17 										
8.16 Luego de terminar la educación secundaria ¿intentaste ingresar al nivel medio superior (Bachillerato, CONALEP, CETIS, etc.)?										
1. SI 2. NO → PASE A 8.47 9. NR										
8.17 ¿Presentaste algún examen o prueba de admisión para ingresar al nivel medio superior?										
1. SI 2. NO → PASE A 8.20 9. NR										
8.18 ¿Cuántas veces presentaste dicho examen?										
1. NÚMERO DE VECES _____ 9. NR										
8.19 ¿Lograste ingresar a la escuela de nivel medio superior que elegiste como primera opción?										
1. SI 2. NO 9. NR										
D. NIVEL MEDIO SUPERIOR										
8.20 FILTRO: ¿EL INFORMANTE CURSÓ AL MENOS UN GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (VERIFIQUE EN PREGUNTA 3.4)?										
1. SI → CONTINÚE 2. NO → PASE A 8.47										

8.21 La escuela en la que ingresaste por primera vez al nivel medio superior, ¿era pública o privada? 1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9 NR			
8.22 En esa escuela ¿qué carrera cursabas? LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA 1. Una carrera técnica o comercial con antecedentes de secundaria 2. Una carrera técnico profesional sin bachillerato 3. Una carrera técnico profesional (CONALEP, CETIS) 4. Un bachillerato tecnológico (CBTIS, CETyS, CECyTES) 5. Una preparatoria o bachillerato general (Colegio de Bachilleres, Bachilleratos estatales, federales o privados, Telebachillerato)			
8.23 Esa escuela, ¿la cursaste en la modalidad abierta o en la modalidad escolarizada? 1. ABIERTA 2. ESCOLARIZADA 9 NR			
8.24 ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la educación media superior? 1. SI 2. NO → PASE A 8.28 9. NR → PASE A 8.28			
8.25 La escuela en la que cursaste el nivel medio superior por última vez, ¿era pública o privada? 1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9 NR			
8.26 En esa escuela ¿qué carrera cursabas? LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA 1. Una carrera técnica o comercial con antecedentes de secundaria 2. Una carrera técnico profesional sin bachillerato 3. Una carrera técnico profesional (CONALEP, CETIS) 4. Un bachillerato tecnológico (CBTIS, CETyS, CECyTES) 5. Una preparatoria o bachillerato general (Colegio de Bachilleres, Bachilleratos estatales, federales o privados, Telebachillerato)			
8.27 Esa escuela, ¿la cursaste en la modalidad abierta o en la modalidad escolarizada? 1. ABIERTA 2. ESCOLARIZADA 9. NR			
8.28 Esa escuela ¿pertenece a alguna universidad, institución de educación superior, o estaba incorporada a alguna universidad? 1. SI 2. NO → PASE A 8.30 9 NR			
8.29 ¿A qué universidad o instituto? 1. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) 3. OTRA (especifique) _____ 2. INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN) 9. NR			
8.30 Durante el período que cursaste la educación media superior, ¿recibiste ...			
REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO			
	SI	NO	NR
1. una beca del programa Oportunidades o del Progreso?	1	2	9
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad (por ejemplo, PREPA SI)?	1	2	9
3. una beca de la escuela a la que asistías?	1	2	9
4. otro tipo de beca? (especificar) _____	1	2	9
E. TRANSICIÓN MEDIO SUPERIOR – SUPERIOR			
8.31 FILTRO ¿EL INFORMANTE FINALIZÓ LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (VERIFIQUE EN PREGUNTA 7.1)? 1. SI → CONTINÚE 2. NO → PASE A 8.47 ENCUESTADOR: VERIFIQUE EN LAS PREGUNTAS 3.4 Y 3.5 ■ SI EL INFORMANTE COMPLETÓ HASTA EL ÚLTIMO CICLO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, INICIE EN 8.32 ■ SI EL INFORMANTE TIENE AL MENOS UN CICLO CURSADO DE MEDIA SUPERIOR, INICIE EN 8.33			
8.32 Luego de terminar la educación media superior, ¿intentaste ingresar al nivel superior? 1. SI 2. NO → PASE A 8.47 9 NR			
8.33 ¿Presentaste algún examen o prueba de admisión para ingresar al nivel superior? 1. SI 2. NO → PASE A 8.36 9 NR			
8.34 ¿Cuántas veces presentaste dicho examen? 1. NÚMERO DE VECES [____] 9 NR			

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 12

8.35 ¿Lograste ingresar a la escuela de nivel superior que elegiste como primera opción? 1. SI 2. NO 9. NR																							
F. NIVEL SUPERIOR (LICENCIATURA, NO INCLUYE ESTUDIOS DE MAESTRÍA, DOCTORADO O DIPLOMADOS)																							
8.36 FILTRO: ¿EL INFORMANTE CURSÓ AL MENOS UN GRADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (VERIFIQUE EN PREGUNTA 3.4)? 1. SI → <i>CONTINÚE</i> 2. NO → <i>PASE A 8.47</i>																							
8.37 La escuela en la que ingresaste por primera vez al nivel superior, ¿era pública o privada? 1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9 NR																							
8.38 Esa escuela, ¿era ... LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA 1. un Instituto Técnico Superior Universitario? 2. una Escuela Normal Superior (UPN, Universidad Normal, Centro de Actualización de Maestros –CAM–)? 3. un Instituto Tecnológico o Centro de Enseñanza Técnica? 4. una Universidad? 9. NR																							
8.39 ¿Cuál era el nombre de la carrera en la que te inscribiste por primera vez? ANOTE LA RESPUESTA TEXTUAL 1. _____ 9. NR																							
8.40 ¿Alguna vez cambiaste de carrera durante los estudios superiores? 1. SI 2. NO → <i>PASE A 8.42</i> 9. NR → <i>PASE A 8.42</i>																							
8.41 ¿Cuál era el nombre de la carrera en la que te inscribiste por última vez? ANOTE LA RESPUESTA TEXTUAL 1. _____ 9. NR																							
8.42 ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la educación superior? 1. SI 2. NO → <i>PASE A 8.45</i> 9. NR → <i>PASE A 8.45</i>																							
8.43 La escuela en la que cursaste el nivel superior por última vez, ¿era pública o privada? 1. PÚBLICA 2. PRIVADA 9 NR																							
8.44 Esa escuela, ¿era ... LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA 1. un Instituto Técnico Superior Universitario? 2. una Escuela Normal Superior (UPN, Universidad Normal, Centro de Actualización de Maestros –CAM–)? 3. un Instituto Tecnológico o Centro de Enseñanza Técnica? 4. una Universidad? 9. NR																							
8.45 ¿Cuál era el nombre de la última escuela, instituto o universidad en la que cursaste la educación superior? 1. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) 4. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM) 2. INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN) 5. OTRA (especifique) _____ 3. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM) 9. NR																							
8.46 Durante el período que cursaste la educación superior, ¿recibiste ... <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; border: none;">REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO</th> <th style="text-align: center; border: none;">SI</th> <th style="text-align: center; border: none;">NO</th> <th style="text-align: center; border: none;">NR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border: none;">1. una beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)?</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">3. una beca de la escuela a la que asistías?</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">4. otro tipo de beca? (especificar) _____</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">1</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">2</td> <td style="text-align: center; border: 1px solid black;">9</td> </tr> </tbody> </table>				REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO	SI	NO	NR	1. una beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)?	1	2	9	2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?	1	2	9	3. una beca de la escuela a la que asistías?	1	2	9	4. otro tipo de beca? (especificar) _____	1	2	9
REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO	SI	NO	NR																				
1. una beca del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)?	1	2	9																				
2. una beca de la Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad?	1	2	9																				
3. una beca de la escuela a la que asistías?	1	2	9																				
4. otro tipo de beca? (especificar) _____	1	2	9																				
G. SECCIÓN PARA QUIENES ABANDONARON LA EDUCACIÓN.																							
8.47 FILTRO: ¿EL INFORMANTE ... 1. COMPLETÓ EL NIVEL SUPERIOR? (VERIFIQUE PREGUNTA 7.1) 1. Si → <i>PASE A 9.1</i> 2. No → <i>CONTINÚE</i> 2. ESTUDIA ACTUALMENTE? (VERIFIQUE PREGUNTA 7.3) 1. Si → <i>PASE A 9.1</i> 2. No → <i>CONTINÚE</i>																							

<p>8.48 Cuando dejaste de estudiar ¿quién tomó la decisión? LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA</p>																			
<p>1. Tu familia 2. Tu pareja o novio (novia) 3. Tú → PASE A 8.50</p>	<p>4. Otra persona (¿Quién?) _____ 9. NR</p>																		
<p>8.49 ¿Estuviste de acuerdo con esa decisión?</p>																			
<p>1. Si 2. No</p>	<p>9. NR</p>																		
<p>8.50 ¿Podrías decirme cuál fue la principal razón por la cual dejaste de estudiar? MUESTRE TARJETA 1, ESPERE RESPUESTA Y CIRCULE EL CÓDIGO QUE CORRESPONDA (SÓLO UNA OPCIÓN)</p>																			
<p>01. MI FAMILIA NO ME APOYÓ PARA CONTINUAR 02. FORMÉ UNA PAREJA, ME CASÉ O TUVE UN HIJO 03. ME DEDIQUÉ A LAS TAREAS DEL HOGAR 04. CONSIDERÉ QUE NO NECESITABA CONTINUAR ESTUDIANDO 05. EMIGRÉ Y NO CONTINUÉ ESTUDIANDO 06. EL TRABAJO NO ME PERMITIÓ CONTINUAR 07. NO ME GUSTABA ESTUDIAR 08. ME FALTABAN RECURSOS ECONÓMICOS</p>	<p>09. LA ESCUELA ME QUEDABA LEJOS 10. TENÍA UN RENDIMIENTO MUY BAJO EN LA ESCUELA 11. TUVE UN MAL RESULTADO EN UN EXAMEN DE ADMISIÓN 12. TENÍA UN PROMEDIO DE CALIFICACIONES INSUFICIENTE PARA CONTINUAR ESTUDIANDO 13. OTRA RAZÓN ¿Cuál? _____ 99. NR</p>																		
<p>8.51 Cuando dejaste de estudiar ¿alguna persona intentó convencerte para que continuaras estudiando?</p>																			
<p>1. SI</p>	<p>2. NO → PASE A 9.1</p>	<p>9. NR → PASE A 9.1</p>																	
<p>8.52 ¿Quién o quiénes intentaron convencerte para que continuaras estudiando? REGISTRE TODAS LAS RESPUESTAS QUE LE DE EL INFORMANTE Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL ORDEN DE MENCIÓN</p>																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">MENCIÓN</th> <th style="width: 40%;">PERSONAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>1. FAMILIA (padres, hermanos, abuelos, tíos)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>2. UN PROFESOR O DIRECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>3. TU PAREJA O NOVIO (NOVIA)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>4. AMIGOS DE LA COLONIA O LOCALIDAD</td> </tr> </tbody> </table>	MENCIÓN	PERSONAS	_ _	1. FAMILIA (padres, hermanos, abuelos, tíos)	_ _	2. UN PROFESOR O DIRECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO	_ _	3. TU PAREJA O NOVIO (NOVIA)	_ _	4. AMIGOS DE LA COLONIA O LOCALIDAD	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;">MENCIÓN</th> <th style="width: 40%;">PERSONAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>5. COMPAÑEROS DEL CENTRO EDUCATIVO (ESCUELA)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>6. OTRAS PERSONAS ¿Quiénes? _____</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> _ _ </td> <td>9. NR</td> </tr> </tbody> </table>	MENCIÓN	PERSONAS	_ _	5. COMPAÑEROS DEL CENTRO EDUCATIVO (ESCUELA)	_ _	6. OTRAS PERSONAS ¿Quiénes? _____	_ _	9. NR
MENCIÓN	PERSONAS																		
_ _	1. FAMILIA (padres, hermanos, abuelos, tíos)																		
_ _	2. UN PROFESOR O DIRECTOR DEL CENTRO EDUCATIVO																		
_ _	3. TU PAREJA O NOVIO (NOVIA)																		
_ _	4. AMIGOS DE LA COLONIA O LOCALIDAD																		
MENCIÓN	PERSONAS																		
_ _	5. COMPAÑEROS DEL CENTRO EDUCATIVO (ESCUELA)																		
_ _	6. OTRAS PERSONAS ¿Quiénes? _____																		
_ _	9. NR																		
<p>IX. TRABAJO ACTUAL O ÚLTIMO TRABAJO</p>																			
<p>HORA (hh:mm) _ _ : _ _ </p>																			
<p>9.1 FILTRO. ¿EL INFORMANTE HA TRABAJADO ALGUNA VEZ EN SU VIDA (VERIFIQUE EN PREGUNTAS 4.1 y 4.2)?</p>																			
<p>1. SI → CONTINÚE</p>	<p>2. NO → FIN DEL CUESTIONARIO</p>																		
<p>9.2 FILTRO: EL ÚLTIMO TRABAJO REGISTRADO ¿ES EL TRABAJO ACTUAL O EL INFORMANTE NO TRABAJA ACTUALMENTE (VERIFIQUE PREGUNTA 4.11)?</p>																			
<p>1. TRABAJO ACTUAL</p>	<p>2. NO TRABAJA ACTUALMENTE</p>																		
<p>Ahora quisiera regresar al trabajo que tienes actualmente o al último trabajo que tuviste.</p>																			
<p>9.3 Para conseguir ese trabajo ¿recibiste ayuda o apoyo de un familiar, un amigo, o un conocido?</p>																			
<p>1. SI</p>	<p>2. NO → PASE A 9.7</p>	<p>9. NR → PASE A 9.7</p>																	
<p>9.4 La persona que te ayudó a conseguir ese trabajo, ¿era ...</p>																			
<p>LEA LAS OPCIONES HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA</p>																			
<p>1. un familiar? 2. un amigo o conocido de la escuela? 3. un amigo o conocido del barrio o colonia?</p>	<p>4. un amigo o conocido de algún trabajo anterior? 5. otro amigo o conocido? 6. tu pareja? 9. NR</p>																		

Cuestionario de la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010

Página 14

9.5 ¿Cuál es el último nivel educativo que aprobó esa persona?		CIRCULE EL NÚMERO DE NIVEL		
1. NINGUNO (ANOTE 0) 2. PREESCOLAR O KINDER 3. PRIMARIA 4. SECUNDARIA 5. PREPARATORIA O BACHILLERATO 6. NORMAL	7. CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL 8. PROFESIONAL 9. MAESTRÍA O DOCTORADO 88. NO SABE 99. NR			
9.6 ¿Cómo te ayudó esa persona a conseguir ese trabajo?		ESPERE Y CIRCULE UNA RESPUESTA		
1. ME AVISÓ DE LA VACANTE 2. ME RECOMENDÓ 3. ME OFRECIÓ DIRECTAMENTE EL TRABAJO 4. ME TRASPASÓ O HEREDÉ EL NEGOCIO O PUESTO DE TRABAJO	5. ME AYUDÓ CON DINERO U OTRO MATERIAL PARA ABRIR MI NEGOCIO 6. ME AYUDÓ DE OTRA FORMA ¿Cuál? _____ 9. NR			
9.7 En ese trabajo, ¿cuentas o contabas con un contrato por escrito?				
1. SI 2. NO → PASE A 9.9 9 NR				
9.8 Ese contrato, ¿es ...		LEA LAS OPCIONES Y CIRCULE UNA RESPUESTA		
1. temporal, o por obra terminada?		2. de base, planta, o por tiempo indefinido?		9. NR
9.9 Por tu trabajo, ¿te dan (daban)...	REGISTRE UNA RESPUESTA POR INCISO	SI	NO	NR
	1. aguinaldo?	1	2	9
	2. vacaciones con goce de sueldo?	1	2	9
	3. reparto de utilidades?	1	2	9
	4. seguro social (IMSS, ISSTE)?	1	2	9
Para terminar con las preguntas sobre tu trabajo actual (último trabajo), quisiera preguntarte sobre tu ingreso laboral.				
9.10 ¿Cada cuándo obtienes (obtenías) tus ingresos o te pagan (pagaban)?		9.11 ¿Cuánto ganaste (ganabas) o en cuánto calculas (calculabas) tus ingresos durante (MENCIONE PERÍODO INDICADO EN PREGUNTA 9.10)?		
CIRCULE EL PERÍODO INDICADO		ANOTE EN PESOS (SIN DECIMALES) LA CANTIDAD RECIBIDA.		
PERÍODO		CANTIDAD		
1. CADA MES		\$ _____ _____		
2. CADA 15 DÍAS / CADA CATORCENA		\$ _____ _____		
3. CADA SEMANA		\$ _____ _____		
4. DIARIO		\$ _____ _____		
5. OTRO PERÍODO DE PAGO _____		\$ _____ _____		
6. TE PAGAN POR PIEZA PRODUCIDA, SERVICIO U OBRA. UNIDAD		\$ _____ _____		
→ TOTAL DE UNIDADES POR SEMANA _____		\$ _____ _____		
7. NO SUPO ESTIMAR <input type="checkbox"/> PASE A 9.12		FIN DEL CUESTIONARIO		
9. NR <input type="checkbox"/> PASE A 9.12				

9.12 Entiendo que no quieras decirnos tus ingresos exactos, pero es muy importante para nuestro estudio tener al menos una idea aproximada de cuánto se le paga a una persona con un trabajo como el tuyo. A continuación te voy a dar una TARJETA con distintos rangos de ingresos ¿en qué rango se sitúa el ingreso que recibes en tu trabajo MENSUALMENTE?

MUESTRE TARJETA 2 Y PIDALE QUE LE INDIQUE EN QUÉ RANGO SE SITÚA SU INGRESO POR SU TRABAJO

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. MENOS DE 1,500 PESOS MENSUALES | 10. DE 20,001 A 25,000 PESOS MENSUALES |
| 2. DE 1,501 A 3,000 PESOS MENSUALES | 11. DE 25,001 A 30,000 PESOS MENSUALES |
| 3. DE 3,001 A 4,500 PESOS MENSUALES | 12. DE 30,001 A 35,000 PESOS MENSUALES |
| 4. DE 4,501 A 6,000 PESOS MENSUALES | 13. DE 35,001 A 40,000 PESOS MENSUALES |
| 5. DE 6,001 A 7,500 PESOS MENSUALES | 14. DE 40,001 A 45,000 PESOS MENSUALES |
| 6. DE 7,501 A 10,000 PESOS MENSUALES | 15. DE 45,001 A 50,000 PESOS MENSUALES |
| 7. DE 10,001 A 12,500 PESOS MENSUALES | 16. DE 50,001 A 70,000 PESOS MENSUALES |
| 8. DE 12,501 A 15,000 PESOS MENSUALES | 17. DE 70,001 A 100,000 PESOS MENSUALES |
| 9. DE 15,001 A 20,000 PESOS MENSUALES | 18. MÁS DE 100,000 PESOS MENSUALES |

99. NR

AGRADEZCA Y TERMINE

NO OLVIDE REGRESAR A LA CARATULA Y ANOTAR LA HORA DE TÉRMINO DE LA ENTREVISTA

Yo entrevistador _____, número _____ declaro que seguí todas las indicaciones metodológicas para la selección de la muestra y que toda la información contenida en este cuestionario es verídica. Acepto que si existe algún dato falso en él, la empresa Berumen tome las medidas legales pertinentes.

FIRMA DEL ENTREVISTADOR _____

FECHA DE ENTREVISTA |__|_|-|__|_|-|_2_|_0_|_1_|_0_|
 Día Mes Año

Anexo 2

MEDICIÓN DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA DE ORIGEN (ORIGEN SOCIOECONÓMICO)

El Índice de Orígenes Sociales (IOS)

Uno de los propósitos principales de la ETEL 2010 fue identificar la asociación entre los antecedentes socioeconómicos familiares y las trayectorias/transiciones educativas de los jóvenes. Para ello, se incluyó en la sección II del cuestionario una batería de preguntas sobre las características sociodemográficas de la familia de origen, titulada "Origen social".

A partir de las preguntas incluidas en esta sección se elaboró un índice integrado que tiene como objetivo medir la posición socioeconómica de la familia de origen del entrevistado. A este índice le llamamos Índice de Orígenes Sociales o IOS.

El IOS incorpora dos dimensiones. Por una parte la dimensión educativa, que busca registrar la disponibilidad de recursos educativos en la familia de origen del entrevistado, y es medido a través de la escolaridad de ambos padres y el acceso a libros en casa. Por otra parte la dimensión socioeconómica, que refiere a los recursos socioeconómicos de los que disponía el hogar de origen del entrevistado, medidos a través de indicadores sobre la calidad y disponibilidad de una serie de bienes en la vivienda cuando el entrevistado tenía 15 años de edad.¹

Para construir el IOS se procedió de la manera siguiente:

- 1) Se calcularon los años de escolaridad de la madre y del padre, realizando imputaciones con la escolaridad de uno de los padres, cuando no se disponía de información para el otro.
- 2) Utilizando los años de escolaridad de ambos padres y una variable que indica el número de libros disponibles en la vivienda a los 15 años de edad (pregunta 2.15 del cuestionario) se realizó una variante del análisis factorial diseñada específicamente para variables dicotómicas y ordinales (Kolenikov y Angeles, 2004). El análisis factorial se realizó por separado para tres grupos de edades (18 a 21, 22 a 25 y 26 a 29), para evitar sesgos asociados a los efectos de la cohorte en la escolaridad de los padres. En los tres casos el análisis factorial produjo una solución de factor único que da cuenta de entre 66 y 75% de la varianza total.

¹ Se ha demostrado que índices resumen de activos similares a este constituyen una medida plausible de la riqueza relativa del hogar (Filmer y Pritchett, 2001; Rutstein y Johnson, 2004; Córdova, 2004). La particularidad de este caso es que el índice es retrospectivo, de modo que es solo una aproximación al nivel socioeconómico relativo de la familia de origen.

- 3) Como resultado de los análisis factoriales se obtuvo un puntaje estandarizado único, que refleja la disponibilidad relativa de recursos educativos por parte del entrevistado.
- 4) De manera análoga se realizaron análisis factoriales por grupos de edad a partir de las siguientes características de la vivienda: tipo de piso (tierra o firme), índice de hacinamiento, acceso a agua entubada, disponibilidad de refrigerador, horno de microondas, lavadora de ropa, videocasetera, reproductor de DVD, teléfono fijo, televisión de paga, computadora y acceso a internet. El primer factor derivado de estos análisis da cuenta de entre 52 y 59% de la varianza total. A partir de estos resultados se construyó un puntaje estandarizado que refleja la variabilidad en recursos socioeconómicos del hogar de origen.
- 5) Finalmente, se utilizaron los índices referidos en los dos puntos anteriores para realizar un nuevo análisis factorial, esta vez por componentes principales (ya que ambos índices tienen una escala de intervalo). Como resultado de este análisis factorial final se obtuvo el puntaje estandarizado que fue denominado Índice de Orígenes Sociales (IOS).

En la tabla A.1 se presentan los promedios de las variables utilizadas según los cuartiles del IOS. Puede observarse que todas las variables se comportan en el sentido esperado, es decir, en la medida en que el valor del IOS se incrementa también lo hace el promedio de escolaridad de los padres y el acceso a bienes y servicios en la vivienda.

El esquema de clases de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (EGP)

En la investigación que tiene por objeto o que utiliza algún concepto de estratificación, es usual proceder a través de indicadores que registran posiciones ocupacionales con el fin de ordenarlas en un 'esquema', 'pauta' o 'nomenclador'. Hay diferentes criterios para elaborar estos esquemas, y puede decirse que si se enumeran son tantos como esquemas teóricos para examinar la desigualdad social. Todos tienen su grado de aceptación y su grado de crítica. La teoría de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (en adelante EGP), constituye junto con la teoría de Ganzeboom, una de las más extendidas en el estudio de la movilidad social intergeneracional, campo temático del cual se nutre intensamente el estudio de las transiciones entre la educación y el trabajo.

Dentro de las teorías de la estratificación, la de EGP clasifica entre aquellas que proponen un ordenamiento de personas o de hogares, agrupados por tener en común una misma posición en el mercado de trabajo. Se fundamenta en la tesis de que el núcleo duro de toda estructura social está constituido por la división del trabajo (estrictamente, el trabajo extradoméstico) y por las tareas definidas y asignadas a cada persona. De estas posiciones objetivas ocupadas en la estructura laboral, luego se derivan hipótesis sobre los efectos de desigualdad sobre muy diversos campos y fenómenos sociales, tanto para la actual como para las futuras generaciones.

Tabla A.1 Indicadores de acceso a recursos por cuartiles del IOS

	Cuartil 1	Cuartil 2	Cuartil 3	Cuartil 4
Recursos educativos				
Escolaridad promedio del padre (años)	4.9	7.5	9.3	12.4
Escolaridad promedio de la madre (años)	4.3	7.0	8.7	11.7
% con más de 50 libros en casa	1.0	4.1	12.6	42.5
Características de la vivienda				
% con piso de tierra	20.3	3.4	1.1	0.6
Índice de hacinamiento*	3.0	2.5	2.2	1.7
% con agua entubada dentro	44.3	75.9	89.1	97.0
% con refrigerador	48.7	91.4	98.0	100.0
% con horno de microondas	5.7	28.1	56.0	86.8
% con lavadora de ropa	23.3	65.0	86.8	97.0
% con videocassetera	25.6	61.6	74.5	89.5
% con reproductor de DVD	17.6	40.4	62.7	77.2
% con teléfono fijo	14.2	48.9	77.2	94.7
% con televisión de paga	0.9	3.7	13.8	44.4
% con computadora personal	0.8	5.6	21.8	64.3
% con acceso a internet	0.1	1.8	10.1	44.1

* Promedio de residentes por cuarto.

Fuente: ETEL 2010.

Las operaciones empíricas de clasificación se realizan combinando atributos relativos al tipo de ocupación realizada; a las relaciones de supervisión y subordinación que mantiene con otros trabajadores de la misma unidad económica; el tamaño del establecimiento; y el nivel y tipo de calificaciones escolares o académicas requeridas para el desempeño de las tareas. Estas categorías están definidas mediante codificaciones estandarizadas internacionales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), tales como la *International Standard Classification of Occupations (ISCO)*, versión de 1988 o la actualmente vigente de 2008, y la *Internacional Standard Classification of Education (ISCED)* de 1997. Esto añade a la teoría de EGP un alto grado de comparación internacional e intertemporal. La tipología se presenta en la tabla A.2.

Tabla A.2 Operacionalización de la teoría de clases de EGP

Empleadores		Trabajadores autoempleados		Empleados (según formas de regulación del empleo)								
Grandes	Pequeños		Industria + comercio + servicios	Agricultura + minería	Relaciones de servicio		Intermedios			Contrato de trabajo		
	Industria + comercio	Agricultura + minería			Profesionales universitarios clásicos	Otros	Rutina no manual		Técnicos y supervisores	Manual		
							III. A	III. B		Industria		Trabajadores agrícolas
	VI	VII. A			VII. B							
I	IV. A	IV. C	IV. B	IV. C	I	II	III. A	III. B	V	VI	VII. A	VII. B

Fuente: Boado, Fernández y Pardo (2006).

Como se puede apreciar, se trata de una teoría con gran flexibilidad analítica. En un nivel totalmente desagregado, la teoría de EGP permite identificar 11 clases sociales, y luego realizar agrupamientos de hasta 3 clases, esto según los acentos puestos en las hipótesis de diferenciación y estratificación social manejadas en cada estudio empírico concreto. Las clases I y II suelen trabajarse conjuntamente como clases de servicio (al capital). El esquema permite separar posiciones urbanas y rurales, aunque incluidas dentro de la lógica general. La clase VII.A constituye el proletariado urbano e industrial clásico de la teoría sociológica, en tanto que la clase VII. B es el proletariado rural. Las clases intermedias son distinguidas entre la “vieja pequeña burguesía” propietaria de capital económico bajo la forma de distintos medios de producción (tierras, comercios, medios de transporte) y la “nueva pequeña burguesía” desarrollada sobre en la burocracia empresarial y estatal, cuyo único capital es la definición legal estable de un empleo no manual asociado a títulos educacionales (un tipo de capital de la especie cultural). ❖

Bibliografía

- Abramo, L. (2004), "¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria?", *Estudios Feministas*, 12(2): 224-235.
- Alcázar, L. (2009), "Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 136-163.
- Alexander, K.; Entwisle, D. y Horsey C. (1997), "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout", *Sociology of Education*, 70(2): 87-107.
- Allison, P. (1984), *Event history Analysis: Regression for longitudinal event data*. California: Sage.
- Andriola, W. (2009), "Factores Asociados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo 242 com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 342-356.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2003), *Mercado laboral de profesionistas en México: Diagnóstico, 1990-2000*, México: ANUIES.
- Aristimuño, A. (2009), "El Abandono de los Estudios de Nivel Medio en Uruguay: Un Problema Complejo y Persistente", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 180-197.
- Ariza, M. y De Oliveira, O. (2002), "Cambios y continuidades en el trabajo, la familia y la condición de las mujeres", en Urrutia, E. (coord.), *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, México: El Colegio de México.
- Audas, R. y Willms, J. (2002), *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Balán, J.; Browning, H. y Jelin, E. (1977), *El hombre en una sociedad en desarrollo. Movilidad geográfica y social en Monterrey*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bassi, M.; Busso, M.; Urzúa, S. y Vargas, J. (2012), *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bauman, Z. (2005), *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Behrman, J.; S. Parker y P. Todd (2007), *Do school subsidy programs generate lasting benefits? A five year follows up of Oportunidades participants*. Pennsylvania, University of Pennsylvania (mimeo).
- Behrman, J.; Parker, S. y Todd, P. (2005a), *The Longer-Term Impacts of Mexico's Oportunidades School Subsidy Program on Educational Attainment, Cognitive Achievement and Work*, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Behrman, J.; Parker, S. y Todd, P. (2005b), *Impacto de mediano plazo del paquete de Oportunidades, incluyendo el aspecto nutricional, sobre la educación*

- de niños rurales que tenían de edad en 1997. *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004*, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Behrman, J.; Parker, S. y Todd, P. (2005c), "Impacto de Mediano Plazo del Programa Oportunidades sobre la Educación y el Trabajo de Jóvenes del Medio Rural que tenían de 9 a 15 años de edad en 1997", en Hernández Prado, B. y Hernández Ávila, M. (eds.), *Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004* (Vol. 1). Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Bernstein, B. (1990), *Clases, Códigos y Control: Vol. IV. La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes, and Control: Vol. I, Theoretical Studies Toward a Sociology of Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005), *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de Argentina*, Buenos Aires: UNICEF.
- Blanco, M. (2001), "Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la Ciudad de México", *Revista Mexicana de Sociología*, 63(2): 91-111.
- Blanco, E. (2011), *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México: El Colegio de México.
- Blossfeld, H.; Roßbach, H. y Von Maurice, J. (2011), *Education as a Lifelong Process - The German National Educational Panel Study (NEPS)*, Alemania: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H. y Götz, R. (2002), *Techniques of Event History Modeling. New Approaches to Causal Analysis*, New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates.
- Boado, M. y Fernández, T. (2010), *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*, Montevideo: UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales.
- Boado, M.; Fernández, T. y Pardo, I. (2006), "Un esquema de estratificación basado en la clase: precisiones metodológicas para la aplicación del esquema 'EGP' en Uruguay", Documento de Trabajo, Montevideo: UDELAR, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- Boudon, R. (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003), *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2ª. Edición, Barcelona: Laia.
- Bracho, T. (2002), "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica", *Educar*, 29: 31-54.
- Bracho, T. (1995), "Distribución y desigualdad educativa en México", *Estudios Sociológicos*, 13(37): 25-53.
- Breen, R. y Bernt, K. (2013), "Education and Social Mobility: New Analytical Approaches", *European Sociological Review*.
- Breen, R.; Lujikx, R.; Müller, W. y Pollak, R. (2009), "Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries", *American Journal of Sociology*, 114(5): 475-1521.

- Breen, R. y Yaish, M. (2006), "Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making", en Morgan, S.; Grusky, D. y Fields, G. (eds.), *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*, Stanford: Stanford University Press.
- Breen, R. y Jonsson, J. (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility", *Annual Review of Sociology*, 31(1): 223-43.
- Breen, R., y Goldthorpe, J. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, 9: 275-305.
- Bryk, A.; Lee, V. y Holland, P. (1993), *Catholic schools and the common good*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. y Thum, Y. (1989), "The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation", *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Burgos, B. (2008), "Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas", *Revista de la Educación Superior*, xxxvii (148): 57-68.
- Cárdenas, S. (2011), "Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801-827.
- Cárdenas, S. (2010), "Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México", *Documento de trabajo 244*, México: CIDE.
- Cardoso, A. y Verner, D. (2011), "Factores de la deserción escolar en Brasil. El papel de la paternidad temprana, la mano de obra infantil y la pobreza", *El trimestre económico*, LXXVIII (2): 377-402.
- Cardozo, S. (2009), "Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 198-218.
- Carnoy, M. (1967), "Earnings and schooling in Mexico", *Economic Development and Cultural Change*, 15(4): 408-419.
- Carroll, G. y Mayer, K. (1986), "Job-shift patterns in the Federal Republic of Germany: The effects of social class, industrial sector, and organizational size" *American Sociological Review*, 51(3): 323-341.
- Casal, J. (1996), "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración", *REIS* 75: 295-316, Madrid: CIS.
- Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K. y Vásquez, J. (2006), "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria", *Lecturas de economía*, 65(65): 9-36.
- Castro, N. y Gandini L. (2008), "La salida de la escuela y la incorporación al mercado de trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México", en Vela Peón, F., *La dinámica demográfica y su impacto en el mercado laboral de los jóvenes*, México: UAM.
- Coleman, J. y Hoffer, T. (1987), *Public and private high schools: The impact of communities*, New York: Basic Books.

- Collins, R. (1979), *The credential society: An historical sociology of education and stratification*, New York: Academic Press.
- Córdova, A. (2009), "Methodological note: Measuring relative wealth using household asset indicators", *America's Barometer Insights, 2008-6*, Vanderbilt University.
- Cortés, F. (2000), *La distribución del ingreso en México en épocas de estabilización y reforma económica*, México: CIESAS.
- Cortés, F.; Escobar, A. y Solís, P. (eds.) (2007), *Cambio estructural y movilidad social en México*, México: El Colegio de México.
- Cortés, F. y Escobar, A. (2003), "Movilidad social intergeneracional en los años de reforma económica: un estudio del México urbano", *Revista de la CEPAL*, 85: 149-167.
- Cortés, F. y Rubalcava, M. (1991), *Autoexplotación forzada y equidad por empobrecimiento, la distribución del ingreso familiar en México*, México: El Colegio de México.
- Coubès, M. y Zenteno, R. (2005), "Transición hacia la vida adulta en el contexto mexicano: una discusión a partir del modelo normativo", en Coubès, M.; Zavala de Cosío, M. y Zenteno, R. (coords.), *Cambio social y demográfico en el México del siglo xx. Una perspectiva de historias de vida*, Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- D'Amico, R. (1984), "Does employment during high school impair academic progress?", *Sociology of Education*, 57(3): 152-164.
- De Hoyos, R.; Martínez, J. y Székely, M. (2010), "Educación y Movilidad Social en México", en Serrano, J. y Torche, F. (eds.), *Movilidad Social en México. Población, Desarrollo y Crecimiento*, México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- De Ibarrola, M. (2010), "Siete preguntas clave sobre las relaciones entre educación y trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?", *Cuadernos de Educación*, 8: 33-75.
- De Ibarrola, M. (2009), "El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004", *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2): 1-19.
- De Oliveira, O. (2006), "Jóvenes y precariedad laboral en México". *Papeles de Población*, 12(49): 37-73.
- De Oliveira, O. y Mora, M. (2008), "Desigualdades Sociales y Transición a la Adulthood en el México Contemporáneo", *Papeles de Población* 14(57): 117-152.
- De Oliveira, O. y Ariza, M. (2002), "Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México Urbano", *Cadernos Pagu*, 17-18: 339-366.
- Downey, D. (2001), "Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation", *American Psychologist*, 56(6-7): 497-504.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona: Gedisa.
- Echarri, C. y Pérez, J. (2007), "En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México", *Estudios Demográficos y Urbanos* 22: 43-77

- Elías, R. y Molinas, J. (2005), "La deserción escolar de adolescentes en Paraguay", Informe Final para el Concurso *La Reforma Pendiente de la Educación Secundaria*, PREAL-GDN, Paraguay: Instituto Desarrollo.
- Entwisle, D.; Alexander, K. y Olson, L. (2005), "Urban teenagers work and drop-out", *Youth & Society*, 37(1): 3-32.
- Entwisle, D.; Alexander, K. y Olson, L. (2000), "Early work histories of urban youth", *American Sociological Review*, 65(2): 279-297.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992), *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*, USA: Oxford University Press,
- Esquivel, G. (2011), 'The Dynamics of Income Inequality in Mexico since NAFTA', *Economía*, 12(1): 155-79.
- Evans, K. (2002), "Taking Control of their Lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project". *European Educational Research Journal*, 1(3): 497-521.
- Fernández, T. (coord.) (2010), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*, Montevideo: UDELAR, CSIC.
- Fernández, T. (2009), "La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 164-179.
- Fernández, T. (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases, escuelas y sistema educativo en México*, México: El Colegio de México.
- Fernández, T.; Bonapelch, S. y Anfitti, V. (2013), "Regímenes de transición al primer empleo: Chile, México, Estados Unidos y Uruguay comparados" *Papeles de Población*, 19(76): 129-161. México: CIEAP/UAEM.
- Fernández, T. y Bonapelch, S. (2011), *Desigualdad en el calendario de ingreso al primer empleo: Uruguay en mirada comparada*, Departamento de Sociología. Uruguay: UDELAR.
- Fernández, T.; Santiago C. y Pereda, C. (2010), "Desafiliación escolar y desprotección social", en Fernández, T. (coord.) (2010), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*, Montevideo: UDELAR, CSIC.
- Filmer, D. y Pritchett, H. (2001), "Estimating Wealth Effects Without Expenditure Data-Or Tears: An Application To Educational Enrollments In States Of India", *Demography*, 38(1): 115-132
- Finn, J. (1989), "Withdrawing from School", *Review of Educational Research*, 59(2): 117-142.
- Franco, R. (2006), *Transferencias con corresponsabilidad una mirada latinoamericana*, México: FLACSO-México, SEDESOL.
- Gambetta, D. (1987), *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- García, B. (2010), "Inestabilidad laboral en México: el caso de los contratos de trabajo", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(1): 73-101.
- García, B. (2009), "Los mercados de trabajo urbanos de México a principios del siglo XXI". *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1): 5-46.

- García, B. y De Oliveira, O. (2001), "Heterogeneidad laboral y calidad de los empleos en las principales áreas urbanas de México", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 14: 145-164.
- García, B. y De Oliveira, O. (1998), "La participación femenina en los mercados de trabajo", *Trabajo*, 1(1) 2ª época: 139-162.
- Gil, M.; Mendoza, J.; Rodríguez, R. y Pérez, M. (2009), *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, México: ANUIES.
- Giorguli, S. (2004), "To study or not to study: The influence of family migration on school enrollment among Mexican adolescents", Paper presented at the annual meeting of the *Population Association of America*, Boston.
- Giorguli, S. (2002), "Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas de México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 17(51): 523-546.
- Giorguli, S.; Valle, E.; Ulloa, V.; Hubert, C. y Potter, J. (2010), "La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(73): 7-44.
- Giuliodori, R.; Giuliodori, M. y González, M. (2004), "La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian", *Revista de Economía y Estadística*, XLII: 71-92.
- Goldthorpe, J. (1996), "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, 47(3): 481-505.
- Greene, W. (2002), *Econometric Analysis. Fifth Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guo, G. y VanWey, L. (1999), "Sibship size and intellectual development: Is the relationship causal?", *American Sociological Review*, 64:169-187.
- Hanson, G. y Woodruff, C. (2003), "Emigration and Educational Attainment in Mexico", San Diego: University of California (mimeo).
- Hernández, L. y Olariaga, L. (2010), "Estudio Diferencial del Rendimiento Académico en Lengua Española de Estudiantes de Educación Secundaria de Baja California", (México), *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3): 115-134.
- Herrera, M. (2009), "El valor de la escuela y el fracaso escolar", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 253-263.
- Hosmer, D. y Lemeshow, S. (2013), *Applied Logistic Regression*. Third Edition, New York: John Wiley.
- Hualde, A. y Serrano, A. (2005), "La calidad del empleo de asalariados con educación superior en Tijuana y Monterrey", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 345-374.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2014), *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2012), *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.

- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2011), *La Educación Media Superior en México*, México: INEE.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2010a), *México en PISA 2009*, México: INEE.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2010b), *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.
- Meier Jæger, M. (2006), "Does Sibship Size Affect Educational Attainment? A Re-Evaluation of the Resource Dilution Hypothesis Using Instrumental Variables", The Danish National Institute of Social Research, Working Paper from the Research Department of Social Policy and Welfare, 05.
- Jacinto, C. (2002), "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas", en *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Jimerson, S.; Anderson, G. y Whipple, A. (2002), "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school", *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Kent, R. (2003), "La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México", ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá.
- Kolenikov, S. y Angeles, G. (2004), *The use of discrete data in PCA: theory, simulations, and applications to socioeconomic indices*, Chapel Hill: Carolina Population Center, University of North Carolina.
- Lee, J. y Staff, J. (2007), "When work matters: The varying impact of work intensity on high school dropout", *Sociology of Education*, 80(2), 158-178.
- Lever, L. y Flores, P. (2002), "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14): 17-49.
- Lloyd, C.; El Tawila, S.; Clark, W. y Mensch, B. (2003), "The impact of educational quality on school exit in Egypt", *Comparative Education Review*, 47(4): 444-467.
- Lloyd, C.; Mensch, B. y Wesley, C. (2000), "The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys," *Comparative Education Review*, 44(2): 113-147.
- Lomnitz, L. (1975), *Cómo sobreviven los marginados*, México: Siglo XXI.
- Long, S. y Freese, J. (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, Segunda Edición, College Station: Stata Press.
- López, M. (2009), "Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42): 863-887.
- Lucas, S. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", *American Journal of Sociology*, 106(6): 1642-1690.

- Mare, R. (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, 46(1): 72-87.
- Mare, R. (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, 75(370): 295-305.
- Marsh, H. (1991), "Employment during high school: Character building or a subversion of academic goals?", *Sociology of Education*, 64(3): 172-189.
- Martínez, F. (2002), "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(6): 415-443.
- McKenzie, D. y Rappport, H. (2006), "Can Migration Reduce Educational Attainments? Depressing Evidence from Mexico", *Working Paper 258*, California: Stanford University.
- McNeal, R. (1997a), "Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out", *Sociology of Education*, 70(3): 206-220.
- McNeal, R. (1997b), "High school dropouts: A closer examination of school effects", *Social Science Quarterly*, 78(1): 209-222.
- Meschi, E.; Swaffield, J. y Vignoles, A. (2011), *The Relative Importance of Local Labour Market Conditions and Pupil Attainment on Post-Compulsory Schooling Decisions*, Bonn: IZA - Institute for the Study of Labor.
- Meza, R. (2012), "Transiciones a la salida de la escuela: trabajo y/o familia. Caminos diferenciados entre mujeres y varones mexicanos", ponencia presentada en la XI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México, Sociedad Mexicana de Demografía (SOMEDE), Aguascalientes, Ags.
- Mier y Terán, M. y Pederzini, C. (2010), "Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas", en Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México, VII, Educación*, México: El Colegio de México.
- Mier y Terán, M. y Rabell, C. (2005), "Cambios en los patrones de coresidencia, la escolaridad, y el trabajo de niños y jóvenes", en Coubès, M.; Zavala de Cosío, M. E. y Zenteno, R. (coords.), *Cambio demográfico y social en el México del Siglo XX. Una perspectiva de historias de vida*, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Mier y Terán, M. y Rabell, C. (2003), "Inequalities in Mexican children's schooling, *Journal of Comparative Family Studies*": *Families' and Children's Inequalities*, 34(3): 435-454.
- Mihalic, S. y Elliott, D. (1997), "Short-and long-term consequences of adolescent work", *Youth & Society*, 28(4): 464-498.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2012), "Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias profesionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos", *Estudios Sociológicos*, 30(88): 3-43.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2009), "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades", *Estudios Sociológicos*, 27(79): 267-289.
- Müller, W. y Gangl, M. (2003), *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Norfolk: Oxford University Press.

- Müller, W. y Karle, W. (1993), "Social selection in educational systems in Europe", *European Sociological Review*, 9(1): 1-23
- Muñoz, C. (2006), "Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla", *Papeles de Población*, 49: 75-89.
- Muñoz, C. (1998), *Origen y consecuencias de la desigualdad educativa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, C.; Rodríguez, P.; De Cepeda, P. y Borrani, C. (1979), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3): 1-60.
- Neugarten, B. (1973), *Patterns of Aging: Past, Present, and Future*, Chicago: University of Chicago.
- Offe, C. (1992), *La sociedad del trabajo: problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid: Alianza.
- Olivier, T. (2007), *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*, serie "Mástextos", México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parker, S. (2003), *Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción escolar: Primaria, secundaria y media superior*, México: SEDESOL.
- Parker, S. y Skoufias, E. (2001), "Conditional cash transfers and their impact on child work and schooling: evidence from the Progresa Program in Mexico", *Economía*, LACEA, 2(1): 45-96.
- Parker, S. y Pederzini, V. (2000), "Género y educación en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 15(1): 97-122.
- Pereyra, A. (2008), *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*, Buenos Aires: IPE.
- Pérez A. (2006), "El inicio de la vida laboral como detonador de la independencia residencial de los jóvenes en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21(61): 7-47.
- Pérez Baleón, G. (2012), "Análisis de la salida de la escuela por cohorte, género y estrato socioeconómico", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27(3): 699-737.
- Pieck, E. (coord.) (2001), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México: Universidad Iberoamericana.
- Pontón, M.; Niebla, J. y Niño, L. (2007), "Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2): 1-15.
- Puga, I. y Solís, P. (2010), "Estratificación y transmisión de la desigualdad en Chile y México. Un estudio empírico en perspectiva comparada", en Serrano, J. y Torche, F. (eds.), *Movilidad social en México: población, desarrollo y crecimiento*, México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Rabe-Hesketh, S. y Skrondal, A. (2004), *Multilevel and longitudinal modeling*, College Station: Stata Press.
- Raftery, A. y Hout, M. (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75", *Sociology of Education*, 66(1): 41- 62.

- Reisel, L. y Brekke, I. (2010), "Minority dropout in higher education: A comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis", *European Sociological Review*, 26(6): 691-712.
- Ribeiro, L. y Kaztman, R. (2008), *A cidade contra a escola. Segregaço Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*, Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ.
- Rifkin, J. (1996), *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo; el nacimiento de una nueva era*, México: Paidós.
- Robles, H.; Escobar, M.; Barranco, A.; Mexicano, C. y Valencia, E. (2009), "La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 48-77.
- Roderick, M. (1994), "Grade retention and school dropout: Investigating the association", *American Educational Research Journal*, 31(4): 729-759.
- Rodríguez, E. (2004), *Sin herencia de pobreza: el programa Progresar/Oportunidades de México*, México: Banco Interamericano de Desarrollo, Editorial Planeta.
- Rodríguez, J. y Leyva, M. (2004), "Profesionistas y trabajo en México: Dilemas y posibilidades. En torno a los egresados de la UNAM", *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 29(126).
- Román, M. (2009), "El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 95-119.
- Rosenbaum, J.; Kariya, T.; Settersten, R. y Maier, T. (1990), "Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application", *Annual Review of Sociology*, 16: 263-299.
- Rosenfeld, R. (1992), "Job mobility and career processes", *Annual Review of Sociology*, 18: 39-61.
- Ruiz, E. (2011), "La educación superior tecnológica en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3): 35-52.
- Rumberger, R. (2001), "Why Students Drop Out of School and What Can be Done", trabajo presentado para la Conferencia, *Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?* Cambridge: Harvard University.
- Rumberger, R. (1995), "Dropping Out of Middle School: a Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, 32(3): 583-625.
- Rumberger, R. y Sun, A. (2009), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project Report #15, Santa Barbara: University of California.
- Rumberger, R. y Scott, T. (2000), "The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools", *Sociology of Education*, 73(1): 39-67.
- Rutstein, S. y Johnson, K. (2004), *The DHS wealth index*, Maryland, USA: ORC Macro.
- Sapelli, C. y Torche, F. (2004), "Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión?", *Cuadernos de Economía*, 41: 173-198.

- Sappa, V. y Bonica, L. (2011), "School-to-work transitional outcomes of a group of Italian school dropouts: Challenges for promoting social inclusion", *Education+ Training*, 53(7): 625-637.
- Sander, W. y Krautmann, A. (1995), "Catholic schools, dropout rates and educational attainment", *Economic Inquiry*, 33(2): 217-233.
- Saraví, G. (2009), "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo", *Papeles de Población*, 15(59): 83-118.
- Schoenhals, M.; Tienda, M. y Schneider, B. (1998), "The educational and personal consequences of adolescent employment", *Social Forces*, 77(2), 723-761.
- SEDESOL, CONAPO e INEGI (Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Población e Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2007), *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2005*, México: Autor.
- Schmelkes, S.; Lavin, S.; Martínez, F. y Noriega, C. (1997), *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmidt, C. y Kohlmann, T. (2008), "When to use the odds ratio or the relative risk?", *International Journal of Public Health*, 53(3): 165-167
- Shavit, Y.; Yaish, M. y Bar-Heim, E. (2007), "The persistence of persistent inequality", en Scherer, S.; Pollak, R.; Otte, G. y Gangl, M. (eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Shavit, Y. y Müller, W. (eds.) (1998), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, New York: Clarendon Press.
- Shavit, Y. y Blossfeld, H. (eds.) (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Social Inequality Series, Colorado: Westview Press.
- Sigle-Rushton, W. y McLanahan, S. (2004), "Father Absence and Child Wellbeing: A Critical Review", en Moynihan, D.P.; Rainwater, L. y Smeeding, T.M. (eds.), *Public Policy and the Future of the Family*, New York: Russell Sage.
- Steelman, L.; Powell, B.; Werum, R. y Carter, S. (2002), "Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges", *Annual Review of Sociology*, 28(1): 243-269.
- Solís, P. (2013), "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". *Estudios Sociológicos*, xxxi (Número extraordinario): 63-95.
- Solís, P. (2012a), "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México", *Estudios Sociológicos*, xxx (90): 641-679.
- Solís, P. (2012b), "Social Mobility in Mexico. Trends, recent findings and research challenges", *Trace* 62: 7-20.
- Solís, P. (2011), "Desigualdad y movilidad social en la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos*, xxix (85): 283-298.
- Solís, P. (2010), "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad", en Giorguli, S. y Arnaut, A. (coords.), *Educación mexicana: situación actual y perspectivas*, México: El Colegio de México.
- Solís, P. (2007), *Inequidad y movilidad social en Monterrey*, México: El Colegio de México.

- Solís, P.; Rodríguez, E. y Brunet, N. (2013), "Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59): 1103-1136.
- Solís, P. y Brunet, N. (2013), "Estructuración por edad del proceso de estratificación social en México", *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13): 29-59.
- Solís, P. y Cortés, F. (2009), "La movilidad ocupacional en México: Rasgos generales, matices regionales y diferencias por sexo", en Rabell, C. (coord.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, El Colegio de México.
- Solís, P. y Billari, F. (2003), "Vidas laborales entre la continuidad y el cambio social: trayectorias ocupacionales masculinas en Monterrey, México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 3(18): 559-595.
- Spence, M. (1973), "Job Market Signaling", *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355-374.
- Stearns, E.; Moller, S.; Blau, J. y Potochnick, S. (2007), "Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout", *Sociology of Education*, 80: 210-240.
- Steinberg, L.; Greenberger, E.; Garduque, L. y McAuliffe, S. (1982), "High school students in the labor force: Some costs and benefits to schooling and learning", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3): 363-372.
- Stocké, V. (2007), "Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment", *European Sociological Review*, 23(4): 505-519.
- Székely, M. (1995), "Aspectos de la desigualdad en México", *El trimestre económico*, 62(246): 201-243.
- Tanner, J.; Krahn, H. y Hartnagel, T. (1995), *Fractured transitions from school to work: Revisiting the dropout problem*, New York: Oxford University Press.
- Tapia, G.; Pantoja, J. y Fierro, C. (2010), "¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44): 197-225.
- Tinto, V. (1988), "Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving", *The Journal of Higher Education*, 59(4): 438-455.
- Tinto, V. (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.
- Torche, F. (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, 83(2): 85-110.
- Van de Werfhorst, H. y Hofstede, S. (2007), "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared", *The British Journal of Sociology*, 58(3): 391-415.
- Vera, J.; Ángel, J.; Huesca, L. y Laborín, J. (2011), "Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora", *Perfiles educativos*, 33(132): 46-64.

- Vidales, S. (2009), "El Fracaso Escolar en la Educación Media Superior. El caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4): 320-341.
- Villa, L. y Flores, P. (2002), "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14): 17-49.
- Warren, J. (2002), "Reconsidering the Relationship Between Student Employment and Academic Outcomes A New Theory and Better Data", *Youth & Society*, 33(3): 366-393.
- Warren, J. y Cataldi, E. (2006, March), "A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout", *Sociological Forum*, 21(1): 113-143.
- Warren, J.; LePore, P. y Mare, R. (2000), "Employment during high school: Consequences for students' grades in academic courses", *American Educational Research Journal*, 37(4): 943-969.
- Willis, P. (1997), *Learning to labour: how working kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.
- Zenteno, R. y Solís, P. (2006), "Continuidades y discontinuidades en la movilidad ocupacional en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21-3(63): 515-546.



CAMINOS DESIGUALES: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS
Y LABORALES DE LOS JÓVENES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Se terminó de imprimir en octubre de 2014 en los talleres de
Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).

En su formación se emplearon las familias tipográficas:

Avenir LT Std y The Serif. Esta edición consta
de 1000 ejemplares.



Descargue una
copia digital gratuita



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal