

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Educación técnica y primer empleo:
un estudio del caso para los activos de Montevideo**

Virginia Lorenzo Holm

Tutor: Tabaré Fernández

2013

Contenido

1. Problema de Investigación	2
1.1. Justificación Social	2
1.2. Relevancia Sociológica	3
2. Marco de Referencia Teórico	4
3. Antecedentes	7
3.1. Internacionales	7
3.2. Regionales	8
3.3. Nacionales	9
4. Educación Técnica en Uruguay	11
4.1. Dimensiones	12
4.2. Periodización	13
4.3. Hipótesis	17
5. Método y datos	18
5.1. Muestra	18
5.2. Grupos de comparación	19
5.3. Limitaciones de la muestra	19
5.4. Problemas y decisiones	20
5.5. Formulario y variables	21
5.6. Método de análisis	22
6. Quiénes y qué Educación Técnica hicieron los activos de Montevideo	24
6.1. Inscripción y acreditación de la Educación Técnica	24
6.2. Tendencias según cohorte	24
6.3. Características sociodemográficas según cohorte	25
6.4. Perfil social de quienes hacen Educación Técnica según cohorte	28
6.5. Qué educación técnica se cursa	30
7. Relación entre Educación Técnica y primer empleo	31
7.1. Duración del primer empleo	31
7.2. Edad del primer empleo	32
7.3. Calendarios de transición	34
7.4. Tipo de ocupación desempeñada	39
7.5. Tendencias según cohorte	40
7.6. Análisis multivariado	42
8. Discusión de hallazgos y conclusiones	44
9. Bibliografía	46

1. Problema de Investigación

El objetivo de este trabajo es analizar si la Educación Media Técnico-Profesional ha tenido diferencial impacto en la primera inserción laboral entre los años 1942 y 2010 para la ciudad de Montevideo. Describo sus efectos para el primer empleo entre los activos entrevistados por la Encuesta de Movilidad Ocupacional y Trayectorias Educativas (en adelante, EMOTE).

Quienes promueven la Educación Técnica (en adelante, ET) sostienen que provee a quienes la cursan de ventajas relativas para insertarse en el mercado laboral. Los que predicen a favor de una formación generalista, plantean que una temprana especialización restringe posibilidades en el futuro y arrastra la desigualdad de manera sostenida y duradera. Dichas posturas se sustentan, respectivamente, en las teorías más clásicas del capital humano y reproductivista, que enmarcan en términos generales este estudio.

Los ejercicios de comparación contrastan los perfiles sociales y demográficos, así como las características del primer empleo obtenido, para quienes hicieron la Enseñanza Media General respecto a los que cursaron ET, distinguiendo entre estos últimos aquellos que lograron acreditarla de los que se inscribieron pero no alcanzaron a titularse.

Me interesan tres aspectos del primer empleo. Primero, la asunción del rol de trabajador, dada por el calendario que se expresa en la edad a la cual lo obtienen. Segundo, la estabilidad en el rol ocupacional, indicada por la rotación medida en la duración del trabajo. Tercero, el ajuste o “*matching*” entre el tipo de ocupación desempeñada y la formación previa cursada.

Agrupo a los encuestados según las cohortes de asistencia a la Educación Media, en lugar de sus generaciones de nacimiento. Este criterio permite mostrar, de manera más elocuente, la relación entre los cambios institucionales de la Universidad del Trabajo (en adelante, UTU) en cada período histórico con la transición de la escuela¹ al trabajo de quienes la cursan.

Con base a estas decisiones metodológicas, me interesa responder las siguientes preguntas: ¿quiénes hacen ET?; ¿influye la modalidad cursada en la Enseñanza Media el tipo de primer empleo obtenido?; ¿acreditar la ET aumenta la probabilidad de acceder a un primer empleo manual calificado?; ¿inciden los cambios institucionales de la UTU en estas relaciones?

1.1. Justificación Social

El éxito educativo incide en el futuro ocupacional y la jerarquía en la escala social que alcanzan las personas. El papel que juega la ET ha generado polémica entre diversos actores sociales. Desde las políticas educativas, la inclusión ha sido vista como un objetivo casi exclusivo de la UTU (OPP, 2005), manifestado por ejemplo con el Plan 2007 para la nueva Formación Profesional Básica (FPB) que pone fin a una ET restringida a la alfabetización laboral y posibilita la continuidad educativa, ahora desde su nivel más bajo (ANEP-UTU, 2009).

La necesidad de orientar la educación al proyecto de país (Cámara de Representantes, 2007), ha jerarquizado a la ET en la agenda política. La Ley General de Educación del 2008 preveía el surgimiento de

¹ Escuela se utiliza en sentido amplio y genérico, para todo tipo de centros educativos y particularmente para la enseñanza media.

un Instituto Tecnológico Superior (ITS) que derivó finalmente en la creación de la Universidad Tecnológica (UTECH). Entre los fundamentos del proyecto, destacan el impulso de la enseñanza vinculada al mundo del trabajo y al país productivo, así como la importancia de poner fin al desprecio social hacia quienes egresan de la UTU (Cámara de Senadores, 2012). La polémica ocupó el centro de la opinión pública en los medios de comunicación, con debates entre posturas pro-tecnológicas y contrarias a la ET (Véanse por ejemplo artículos en ladiaria.com.uy).

Quienes ingresan al mercado laboral están en situación desventajosa (Bucheli, 2006), ya sea por ser jóvenes carentes de experiencia (Arim & Salas, 2007), por no tener contactos que los vinculen a las empresas o bien al insertarse en peores condiciones ante una mayor flexibilidad laboral (Supervielle & Quiñones, 2000). Los diversos planes y programas implementados² han tenido efectos marginales que no han logrado paliar esta situación (Otero, 2011), que dependería en mayor medida de condiciones estructurales y situaciones coyunturales que de la formación de los sujetos (Marrero, 2008).

En las últimas décadas ha aumentado la demanda por cursos privados de capacitación laboral, en mayor medida que en el ámbito público y con un alumnado diferente: más mujeres que hombres y de origen social medio y alto (Herrera & Lémuez, 2011). El perfil socioeconómico de los estudiantes de la UTU se ha caracterizado por los sectores sociales bajos, por lo que el gasto social en la ET puede bien considerarse como progresivo (Cinve, 2008), ya que elevar el nivel educativo de las personas, es caminar hacia la igualdad de oportunidades; pero más aún, cuando se trata de individuos con peores condiciones de partida.

En este marco, observar los efectos que la ET ha tenido en la inserción laboral parece socialmente relevante; ya que capacitar para el mundo del trabajo ha sido el principal *leit motiv* de nuestra UTU.

1.2. Relevancia Sociológica

Los sistemas educativos definen las oportunidades ocupacionales, al momento de entrar al mercado de trabajo y sus efectos permanecen largamente en el modo cómo las personas ajustan sus calificaciones para las ocupaciones. Así, el principal argumento a favor de la ET, está dado en que la única herramienta con que cuentan los jóvenes para competir en el mundo del trabajo es su educación (Gangl, 2000).

Las posturas pro-tecnológicas fundamentan que la mayoría de los jóvenes no acceden a Educación Superior pero se insertan al mercado laboral, donde haber participado de la ET proporciona una *red de seguridad* (Shavit & Müller, 2000) que protege del desempleo y del trabajo no cualificado, para que los más desfavorecidos no caigan al final de la escala de estratificación ocupacional (Arum & Shavit, 1995). Así, la ET juega un papel central en las posibilidades de movilidad social intergeneracional.

A diferencia del enfoque del capital humano que supone que el mercado reconoce las credenciales educativas, desde la teoría de las señales entienden que la ET podría ser considerada por las empresas³ como una formación de peor status que la generalista, si bien consideran que a los jóvenes les deparan malos empleos por su sola edad, más allá de su nivel educativo.

Las perspectivas reproductivistas sostienen que la escuela prepara los estudiantes para carreras similares a las de sus padres, recreando y legitimando la desigualdad. Cuestionan a la ET porque sus currículas restrictivas inhibirían el éxito educativo futuro disminuyendo las chances de continuar estudios superiores.

² A modo de ejemplo que dista bastante de pretender ser exhaustivo se encuentran PROJOVEN, CECAP, PROIMUJER, AMRU.

³ Con el objetivo de simplificar la exposición se hará referencia a todos los empleadores, públicos y privados, como empresas.

Sus programas excesivamente diversificados incidirían negativamente en la percepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades pudiendo *desviar* a los jóvenes de las ocupaciones de alto prestigio y de la formación que conduce a estas (Ainsworth & Roscigno, 2005).

El proceso de transición presenta diferencias persistentes entre los jóvenes que hacen ET y aquellos que cursan la Media General, aunque la importancia de las calificaciones como determinantes del éxito y la relativa contribución de la ET en comparación con la Media General muestra efectos muy distintos en cada contexto (Raffe, 2012).

Las investigaciones muestran resultados contradictorios. Los beneficios de la ET son débiles para el nivel de empleo, los salarios y el desempeño laboral; mientras brindan ventajas relativas cuando el puesto se vincula con la formación específica, donde la ET mejora el tipo de ocupación e incrementa el salario. (Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier, 1990)

Hay quien sugiere que la ET no necesariamente provee a los jóvenes de ventajas comparativas cuando entran al trabajo, pero el trasfondo de la discusión se ubica en que si no existiera la ET, los adolescentes de origen pobre no terminarían Educación Media, aunque se asocia la ET con peores oportunidades de acceso a la Educación Superior (Ortiz, 2009). Sostiene que la ET debiera focalizarse en especialidades que el mercado laboral reconozca, pero brindando más formación general que habilite a seguir estudiando (Ortiz, 2011). Este énfasis en la continuidad educativa radica en que la posibilidad de hacer la diferencia en términos de movilidad social intergeneracional⁴ está dada en el acceso a Educación Superior (De Armas & Retamoso, 2010), idea fuerza para las políticas de equiparación en nuestra región y para nuestro país desde el fundacional informe de la (CIDE, 1965).

Por todo lo expuesto, es académicamente pertinente explorar la transición de la educación al trabajo entre quienes han transitado nuestra ET en las últimas décadas. Si bien no pretendo alcanzar una posición definitiva respecto al mencionado debate, sino simplemente aportar información novedosa a tales efectos.

2. Marco de Referencia Teórico

El ingreso al mercado laboral, el abandono de los estudios formales, la constitución de la familia, y la tenencia de hijos constituyen los factores fundamentales de la transición por la cual los jóvenes pasan a ser adultos (Filgueira, 1998). Estos eventos marcan puntos de ruptura (Elder, 1998) en el *curso de vida* de los individuos, que el *modelo normativo* establece como trayectoria a partir de la cual los individuos cambian roles propios de la juventud por los esperados para la adultez. Esta postura entiende que dichos eventos son irreversibles, están institucionalizados, se ordenan en una secuencia única, presentan un calendario típico y son de carácter universal (Neugarte, 1973).

Contrariamente, antecedentes latinoamericanos marcan la debilidad de esta mirada sociodemográfica para nuestros contextos, cuyas transiciones lo que tienen de universal es, precisamente, la heterogeneidad (De Oliveira & Mora Salas, 2009). Específicamente para el caso uruguayo establecer esta relación de modo lineal parece ser problemático (Cardozo & Iervolino, 2009). Existen recorridos más erráticos que muestran el carácter reversible de estos eventos: un joven puede entrar y salir de su rol de estudiante y de trabajador, generando una variedad de alternativas a las trayectorias (Cardozo, 2012).

⁴ Mide el impacto del origen social en la posición actual de los sujetos. La obtención de credenciales educativas mejora las chances de ascender en la escala socio-ocupacional e incide en las posibilidades de moverse (o no) respecto al origen social.

Los jóvenes no necesariamente dejan de estudiar y después entran a trabajar, existen casos en que para seguir estudiando tienen que conseguir ingresos monetarios, o bien empiezan a trabajar y luego dejan de estudiar, incluso mantienen ambas actividades simultáneamente (Casacuberta & Buchelli, 2010). A pesar de lo dicho, la primera entrada al mundo laboral, marca el momento a partir del cual se asume un nuevo rol y la utilidad de retomar el *modelo normativo* con un carácter flexible (Fernández, 2009) radica en que jerarquiza el primer empleo de los individuos como evento estructurador de nuevas experiencias.

Para comprender las diferencias en la inserción laboral de las personas, las dimensiones explicativas claves son educación, sexo y clase social (Boado, 2008) por tanto el capital educativo acumulado es clave para entender el proceso en nuestro país (Ciganda, 2008) y los intentos por explicar la relación entre escuela y trabajo tienen gran acumulación en nuestra disciplina.

Mayoritariamente, la bibliografía especializada busca explicar por qué los jóvenes tienen dificultades cuando entran al mercado laboral. Las distintas posturas hacen hincapié en diferentes factores, según el actor en que centran su explicación: jóvenes, escuelas, estado, empresas. Cada mirada ubica la falla en uno, varios, su vínculo o el flujo de información entre las partes. Si bien reconozco las limitantes presentes al simplificar la realidad para comprenderla (Kuhn, 1969), reseño brevemente las teorías más generales de la transición educación-trabajo y propongo, para cada caso, una reformulación que permita establecer el papel de la ET.

Desde el punto de vista de los jóvenes, la teoría del capital humano, supone cierto cálculo racional de los individuos en la toma de decisiones. Buscan maximizar la obtención de ciertos beneficios de manera óptima, enfrentando los menores costos posibles (Becker, 1975). Las habilidades y competencias son su capacidad productiva, en la cual invierten esfuerzo mediante la educación, procurando incrementar el stock de capital humano, que tendría un retorno probable en ganancias salariales futuras. En este sentido, ven la educación como el recurso principal que poseen los jóvenes al momento de ingresar al mercado laboral, para poder competir por contratos adecuados de trabajo y satisfacer sus aspiraciones ocupacionales. Las empresas contratan en función de la estimación de los costos de entrenamiento aparejados para desempeñarse en el puesto de trabajo. Ser (o no) contratado se relaciona directamente con la formación, en un modelo de libre mercado donde los más valiosos (en términos de mayor acumulación de capital humano) son mejor recompensados. La ET indicaría una dimensión de capital humano no contemplada en la Media General, reportaría habilidades específicas ligadas a cierto tipo de ocupaciones (típicamente manuales calificadas), mientras la Educación Media General informaría competencias abstractas poco relacionadas con alguna ocupación. Referiré a esto como el *efecto título*.

Referente a las escuelas, la perspectiva reproductivista sostiene que consagran capitales que los más aventajados poseen por su origen familiar, proveedor del capital (social, económico y cultural) que la escuela reconoce y premia. Según (Bourdieu & Passeron, 1964) la estructura social determina y es prácticamente imposible la movilidad social ascendente. Las escuelas crean recorridos que influyen en el futuro de los jóvenes, la Media General los prepara para la Universidad mientras la ET⁵ restringiría a las clases trabajadoras hacia ciertas disciplinas, típicamente a la educación manual, mientras se reserva la intelectual a las clases altas (Tedesco, 1986).

En este marco, desde la teoría del mercado laboral segmentado sostienen una fuerte estratificación entre los empleos e indiferencia ante las habilidades de los jóvenes por parte de las empresas. El sector primario ofrece sueldos altos, buenas condiciones de trabajo, seguridad laboral y posibilidades de ascenso. Mientras, el secundario carece de estos atributos y no recompensa las competencias de los trabajadores.

⁵ Se utilizará ET para referir a todo tipo de formación para oficios: laboral, profesional, técnica, vocacional y del inglés "vocational."

Perpetúa el sistema inequitativo del credencialismo diferenciando el perfil de los jóvenes; los universitarios serían contratados en base a su autonomía para la toma de decisiones mientras los no universitarios debido a sus hábitos de obediencia ante las normas. Las empresas no reconocerían las credenciales como señales de capital humano, sino como símbolos de estatus (Collins, 1989), a partir de los cuales la ET indicaría uno peor que la Media General, provocando un *efecto de selección* que reservaría a sus estudiantes empleos en el sector secundario del mercado laboral.

En tal sentido, interesa la intervención del estado que regula los sistemas en mercados laborales *ocupacionales* (OLM) e *internos* (ILM). Esta clasificación alude a diferentes arreglos institucionales que pautan las transiciones en torno a la flexibilidad de las calificaciones y la contractual-salarial. Cada modelo genera consecuencias muy distintas para el ingreso de los jóvenes al trabajo y el vínculo del mercado laboral con las estructuras de formación. Típicamente, los OLM buscan incrementar la competitividad de las personas con una especialización temprana, que aumenta la productividad relativa de quienes ingresan al mercado de trabajo en comparación con los trabajadores adultos. Esta estrategia combina una gran orientación profesional con una fuerte regulación donde los diplomas son un requisito imprescindible para lograr cualquier posición mínimamente calificada (Eyraud, Marsden, & Silvestre, 1990). En el otro extremo, los sistemas ILM, flexibilizan las condiciones de contratación con una baja regulación y el ingreso no requiere de certificados específicos, lo cual restringiría los jóvenes a posiciones del sector secundario; la carrera laboral se da dentro de las empresas y la matrícula en la ET es marginal con cursos poco relacionados al mercado de trabajo. Uruguay funcionaría como un sistema ILM, *interno u organizacional* (Fernández, Bonapelch, & Anfitti, 2013).

En relación a las empresas, la teoría de las señales sostiene que son indiferentes a las calificaciones de los individuos. Les preocupa obtener información adecuada para seleccionar entre quienes aplican a un trabajo, con el menor costo posible (Spence, 1973). Las empresas consideran a los jóvenes poco fiables y encuentran en la edad una señal útil, fácil de obtener, que permite predecir responsabilidad y estabilidad sin costo alguno. No buscan calificaciones ocupacionales específicas, sino que prefieren competencias generales en lectoescritura y matemática en jóvenes dispuestos a seguir las reglas, trabajar duro, ser puntuales y responsables en su asistencia, con gran capacidad de aprender. (Rosenbaum, Kariya, Settersten, & Maier, 1990) extienden este enfoque para explicar las señales que usan los jóvenes para fijar sus objetivos y calcular recompensas, al percibir que el esfuerzo en la escuela no es reconocido y nada los ayuda a decidir en qué áreas entrenarse. La decisión de abandono previo a la titulación estaría asociada a una creencia (realista o no) por parte de los jóvenes, de que el mercado de trabajo no valora las credenciales de la ET lo suficiente como para seguir esforzándose. Este efecto lo considero de *percepción*.

Ahora bien, la falla puede darse no en los actores sino en el flujo de información entre ellos. Así, la teoría de las redes sostiene que el desempeño educativo no es señal suficiente de las competencias laborales, ya que además de ser predictiva y de bajo costo, la información debe ser comprensible y confiable (Granovetter, 1974). Los problemas de acceso al empleo están dados en que los jóvenes no tienen lazos con las empresas. Las condiciones sociales hacen efectiva la comunicación cuando está integrada en una estructura de vínculos institucionales para las transacciones, con relaciones interdependientes de largo plazo que desalientan malas pasadas. Disminuye así el costo del intercambio ya que las personas invierten grandes sacrificios para mantener esta historia de confiabilidad construida. Cuando no hay regulación del intercambio, la incidencia de las escuelas no es clara, los arreglos son informales, sin garantías para las partes ni transparencia en las reglas. Mientras provee incentivos a las escuelas para mejorar su promedio de logros, no brinda señales claras a los estudiantes para hacer lo propio, como haría un sistema de redes institucionalizado, donde la ET lucharía por satisfacer a las empresas dado que sus estudiantes están principalmente orientados al trabajo y los mejores alumnos serían derivados hacia los mejores empleos.

Las conexiones proveen de información y acceso diferencial a oportunidades para los sujetos (Rey, 2012) por tanto el efecto *redes* implicaría que la ET posibilita contactos para ingresar al mercado laboral en mejores condiciones. Por ejemplo, a través de maestros técnicos de taller que vieran en sus alumnos potenciales trabajadores para recomendar en empresas propias o conocidas, o bien mediante el sistema de pasantías.

A modo de síntesis, la teoría del capital humano describe la inversión que realizan los sujetos en sí mismos según su percepción de las condiciones que el mercado de trabajo valora. La teoría del mercado laboral segmentado, explica el comportamiento del mismo cuando desconoce a los individuos. Ambos asumen que la información está dada y los incentivos operan, las personas adquieren la formación correcta para adecuarse a las necesidades de las empresas. Pero no se produce por sí sola una operación en el mercado laboral, existen determinantes en las decisiones de contratación de las empresas. Según la teoría de las señales, implica información accesible y de bajo costo. Pero no explica por qué las empresas desconocen las señales de las escuelas, ni por qué estas no incentivan a los jóvenes a esforzarse. Aparece la teoría de las redes y explica cómo la información disponible se convierte en confiable entre los lazos personales y las relaciones institucionales. Cada enfoque generaría los efectos diferenciales expuestos para la caso de la ET.

3. Antecedentes

Los estudios más importantes comparan países mediante análisis multivariados de datos levantados en encuestas de corte longitudinal, para dar cuenta de la diversidad de trayectorias. Relacionan los efectos de la ET en el primer empleo o la primera historia laboral en distintos sistemas para medir cómo impacta en la transición, o bien con el objetivo de comparar con otras modalidades de educación, típicamente la Media General, a la interna de un mismo país. En este apartado, describo sumariamente algunos de los trabajos que considero “modelo” debido a la influencia que han tenido sus aportes a nivel teórico, técnico o político.

3.1. Internacionales

Desde la premisa más clásica del capital humano, (Arum & Shavit, 1995) miden la incidencia de participar en la ET en los logros futuros de quienes la cursan. Rescatan los beneficios que genera en la transición escuela-trabajo y se oponen a la visión de la ET como reproductora de inequidad social. Evalúan si las habilidades que enseña benefician para encontrar empleos más calificados y reducir el riesgo de caer en el desempleo. Examinan la composición social de los cursantes de ET por raza y sexo; controlando por el nivel de habilidades de los estudiantes, las características del hogar, la región geográfica y el sector de la escuela. Observan niveles de habilidades más bajos entre los estudiantes de la ET que en la General, incluso al controlar por origen socioeconómico. Concluyen que la ET reduce el desempleo y aumenta las chances de trabajos calificados, mostrando efectos positivos y estadísticamente significativos. El ajuste es mayor para las mujeres que en los hombres, dado que aumentan sus chances de trabajar en empleos relacionados a su formación, incluso en ocupaciones típicamente masculinas.

En el mismo sentido (Gangl, 2000) sostiene que la educación provee capacidades productivas a los jóvenes y señales de las mismas a las empresas. Compara el primer ingreso al trabajo para doce países europeos en torno al riesgo de desempleo, el tipo de ocupación inicial, la incidencia de empleos poco calificados y el logro de posiciones profesionales. Concluye que las estructuras institucionales explican la mayoría de las diferencias entre los sistemas, luego de controladas las condiciones macro-estructurales. El nivel educativo

alcanzado genera grandes diferencias en el ingreso al mercado laboral. Los jóvenes más calificados disminuyen el riesgo de caer en el desempleo y aumentan las chances de obtener ocupaciones calificadas. Esto es más fuerte para aquellos con ET que además realizan pasantías. Los países con sistemas OLM, con gran regulación e instituciones de ET fuertes, presentan las mejores condiciones para recibir a los jóvenes en el mercado laboral, dado que valoran su formación más que su experiencia.

Desde la postura opuesta reproductivista, (Ainsworth & Roscigno, 2005) miden el impacto diferencial de quienes hacen ET, según la estratificación social, la reproducción institucional y las consecuencias para las trayectorias educativas y laborales posteriores. Entienden que la inequidad atraviesa sexo, raza, religión y edad, pero lo determinante es la clase social de origen. Ven la ET como una formación que históricamente seleccionó el perfil hacia quienes se orienta y alcanzó resultados distintos dependiendo de la estratificación jerárquica. Crea oportunidades diferenciales que segregan a los grupos sociales más subordinados y favorece una reproducción inequitativa incluso anterior al ingreso al mercado laboral. Sostienen que una disminución de la brecha educativa no necesariamente se traslada en equidad ocupacional ni de ingresos, ya que la ET reduce significativamente la posibilidad de asistir a la Universidad y limita las oportunidades de alcanzar posiciones profesionales o gerenciales. No obstante, le reconocen que disminuye la probabilidad de desempleo futuro, aunque para estudiantes pobres, minorías y mujeres la protección de la ET es menor.

Una última referencia ineludible es el estudio en que (Raffe, 2011) evalúa cuál sistema de transición escuela-trabajo es más efectivo. Concluye que es aquel que diversifica los itinerarios centrándose en los contenidos y las funciones para asegurar un nivel mínimo de competencias, sin enfocarse en las estructuras. La ET conduce más directamente al mercado laboral y sus efectos resultan más positivos cuando el criterio es el empleo, que cuando son los ingresos o el nivel de calificación. Los resultados más positivos se asocian a programas ocupacionales específicos, en áreas especializadas, que no están estigmatizados para los menos capaces o menos motivados, con una formación relacionada al mercado laboral y en empleos del área de formación. La ET presenta mejores resultados en países con mercados laborales fuertemente estructurados en base a ocupaciones reglamentadas (OLM). Entiende que trascender la distinción entre la ET y la formación General ayudaría a solucionar la exclusión social y económica, conectando los itinerarios que conducen al mercado laboral con el resto del sistema unificado.

3.2 Regionales

Más cercano a nuestro contexto (Cueva Luna, 1999), analiza los vínculos institucionales entre escuela y empresas para una localidad de la frontera norte mexicana. Encuentra una tendencia mayoritaria a conseguir empleo a través de redes sociales, que las empresas fomentan difundiendo las vacantes entre sus empleados porque les favorece propiciar un ambiente de nuevas contrataciones basado en lazos de confianza. Las sendas más exitosas están asociadas a la ET, en puestos acordes con la especialidad estudiada. Esta concordancia no se consigue automáticamente, sino que implica un plazo de espera para que la credencial sea reconocida que (Rosenbaum, 1996) define como *on the job screening* y es justificado por las empresas como una etapa para identificar a los empleados que ascenderán a mejores puestos en el futuro. Da cuenta del carácter transitorio de las trayectorias que implica, ingresar a puestos de baja calidad y avanzar posteriormente (adquiriendo más formación y antigüedad) dentro de la propia empresa, a categorías laborales superiores.

En cuanto a la transición (Filmus, Miranda, & Otero, 2004) comparan la inserción laboral y educativa posteriores al egreso de Secundaria en Argentina. Encuentran que los jóvenes trabajadores, sin estudios superiores, se insertan en empleos precarios con baja o nula calificación; excepto los egresados de la ET,

cuyas ocupaciones están relacionadas con la especialidad estudiada y mejoran sensiblemente su valoración del empleo obtenido. No obstante, la precarización laboral estaría instalada como modalidad de acceso de los jóvenes en empleos de baja calidad, que demandan mucho pero pagan poco, con jornadas laborales extensas que obstaculizan continuar estudiando, a la vez que dificulta la construcción de trayectorias laborales *calificantes*.

Para el caso de Chile (Ortiz, 2011) analiza si las diferencias entre ocupados se deben a las preferencias del mercado laboral o a la mayor predisposición a trabajar, indicada en una menor proporción de inactivos entre la población con ET. Examina distintos tipos de oficios, hallando que las ocupaciones más calificadas no son necesariamente mejor remuneradas. Mide la formalidad según si tienen o no contrato firmado, y viendo si están afiliados o no al sistema previsional. Al distinguir por sexo observa que entre las mujeres la proporción de inactivos es mayor que entre los hombres, a la vez que encuentra más ocupados que ocupadas. La situación ocupacional mejora para los hombres respecto a las mujeres, incluso después de tener en cuenta sus estudios y en mayor medida que la modalidad de los mismos. Concluye que, más relevante que la formación del joven, es su voluntad de trabajo y la adopción temprana de una identidad laboral, que bien podría estar asociada con la participación en la ET.

3.3. Nacionales

Los trabajos que presento en esta sección tienen, en su mayoría, un carácter general al enfocarse en los jóvenes o en el mercado de trabajo. Por motivos de espacio presento únicamente aquellos elementos que interesan a los efectos de este estudio, pecando al no reconocer otros aportes sustantivos de sus autores.

Para entender a los jóvenes uruguayos y al proceso de transición (Filgueira & Rama, 1991) es un antecedente imprescindible. En cuanto a la UTU, sostiene que el mercado no reconoce las calificaciones que provee, que una gran proporción de sus egresados revistan como obreros no calificados. Los conocimientos que imparte, no se corresponden con las demandas del mercado laboral y las credenciales que ofrece, no son valoradas por las empresas. La masculinización de la ET y la unificación del Ciclo Básico en 1986 agrava esta situación. A partir de la equiparación, los jóvenes no tienen la opción de buscar una formación adecuada para el trabajo, a la vez que, la Media General provee contenidos inespecíficos y poco instrumentales. Las capas sociales con urgencias económicas no pueden esperar diez años de formación para iniciar una actividad laboral y abandonan sus estudios para emplearse en un mercado de trabajo que incrementó la participación de las actividades manuales, valorizó la ET y aumentó los salarios del sector industrial privado. Observan diferencias en la primera inserción laboral. Los hombres tienden a ocuparse antes y en mayor proporción que las mujeres. El hogar de origen opera en la reproducción de las inequidades sociales. La edad del primer empleo se ordena según el nivel educativo alcanzado. El sistema educativo se orienta para aquellos que continúan Educación Superior y deja huérfanos a los jóvenes en la capacitación para el empleo. Su incorporación se da en empleos precarios, poco calificados, con menor protección social, baja estabilidad y escasas oportunidades de capacitación; empeorando para las mujeres y los jóvenes de baja educación.

En cuanto al ajuste entre educación y trabajo (Lémez, 1992) estudia los cursos de capacitación privados entre 1979 y 1985 con el objetivo de conocer las tasas de retorno de la formación profesional. Sostiene que la rigidez de nuestro sistema educativo, la valoración de la formación excesivamente academicista y un mercado laboral orientado cada vez más, a las actividades no productivas, posicionan peor a quienes hacen ET respecto a la Media General, de carácter más flexible y adaptativa. Quienes cursan ET, están sub-representados entre los patrones y sobre-representados entre los obreros privados. Encuentra diferencias

por origen social y sexo, tanto en las modalidades que estudian como en las expectativas. Concluye que los cursos privados atraen una población de mayor nivel educativo formal y estrato social acomodado, mientras la UTU concentra los sectores opuestos, ya que los privados se adaptan a los requerimientos del mercado y la UTU está desactualizada. Entiende necesario generar un sistema nacional de capacitación y reciclaje profesional, con políticas que distribuyan de forma racional y justa los capitales culturales, educativos y ocupacionales.

Las encuestas de seguimiento a egresados de Bachilleratos Tecnológicos (ANEP-CODICEN, 2004) muestran mayores niveles de ocupación para Montevideo que el interior, para hombres que mujeres y en adultos más que en jóvenes. Respecto a la formación estudiada, son los egresados de Informática quienes presentan mejor ajuste y las orientaciones se asocian a niveles de desempleo distintos. Encuentran diferencias por generaciones (1996, 1997 y 2000) y al comparar los egresados de Bachilleratos Tecnológicos respecto al total de jóvenes entre 23 y 29 años, observan que logran mejor inserción laboral. Sin embargo, quienes hacen la Media General están sobrerrepresentados entre los inactivos que continúan Educación Superior. No hallan diferencias en cobertura de salud, ni tipo de ocupación. La mejor situación laboral relativa estaría entre hombres menores de 23 años en Montevideo y se refleja en los niveles de ingresos, pero con diferencias leves entre los egresados de la ET y la Media General. Quienes hacen Bachillerato Tecnológico provienen de hogares con un nivel socioeconómico mayor, que no es generalizable al resto de la ET. En tal sentido, un antecedente de importancia al que corresponde remitir es (Berardi, 2004).

La diversa oferta educativa de la UTU es reseñada por el diagnóstico (Cinve, 2008) que describe el comportamiento de su matrícula por niveles. El Ciclo Básico Tecnológico alcanza su máximo a mediados de los 80 y luego se estabiliza, mostrando el total de la ET un descenso entre 1995 y 1999, tendencia que cambia a partir del crecimiento del Bachillerato Tecnológico, al que se agregan los cursos técnicos terciarios desde el año 2000. Esta evolución muestra un cambio en la composición del alumnado, a través de un descenso de las proporciones en los niveles de Formación Profesional Básica y un aumento para Bachillerato Tecnológico. Entienden que, el respaldo de la demanda a los cambios en los programas, se debe a la avidez de la población por ofertas que mejoren la inserción laboral. Describen la composición de la matrícula por sectores, regiones y edades. Encuentran mayores contingentes en el interior que en Montevideo, concentración de estudiantes en Ciclo Básico Tecnológico y un *envejecimiento* de la población atendida. Conectan las tendencias del mercado laboral con la evolución de la inscripción a las distintas áreas. Respecto al perfil socioeconómico, entienden que la caracterización de la ET por reclutar a los sectores sociales más bajos, se modifica con los Bachilleratos Tecnológicos que atraen jóvenes de sectores medios y altos de la población, mientras que el resto de la ET continúa recibiendo a los más desfavorecidos. La correspondencia entre estudios realizados y ocupación es baja para los egresados de la ET, con ingresos similares a quienes presentan el mismo nivel de Media General. En cambio, hallaron buena correspondencia curso-ocupación e ingresos superiores para la formación profesional superior y Bachillerato Tecnológico. A pesar de esto, la tasa de ocupación es mayor para egresados totales de la ET comparados con la Media General y el nivel de desempleo es inferior para Bachillerato Tecnológico respecto a Bachillerato Diversificado.

En relación a la movilidad social, aspecto transversal a la temática de interés, el trabajo de referencia es (Boado, 2008) que relaciona cambio y estructura para Maldonado, Montevideo y Salto; a la vez que señala formación educativa y relaciones sociales como las contracaras de la movilidad social. La posición socio-ocupacional es el indicador clave de clase social. Encuentra una *zona de contención*, en la frontera entre trabajos manuales y no manuales, que amortigua la movilidad social hacia posiciones extremas de la estructura ocupacional y bloquea la de larga distancia. El origen social determina las primeras ocupaciones estables y halla movilidad descendente con baja retención del origen. La edad del primer empleo devela

desigualdad, quienes ingresan más temprano lo hacen sin la preparación educativa adecuada, en peores empleos. La edad de ingreso es menor en hombres que en mujeres y entre trabajadores respecto a clases medias y de servicios. Las desigualdades de género se atenúan con la plena incorporación de la mujer en la Población Económicamente Activa (PEA), y las sociales se suavizan en Montevideo respecto al interior. La educación incide en la transición al trabajo, logros educativos precarios coinciden con inicio temprano del trabajo, aunque los niveles más altos de formación muestran haber experimentado la transición mientras estudiaban. El tipo de ocupación se vincula con los estudios, ocupaciones iniciales típicamente manuales conciden con la no asistencia al sistema educativo y las no manuales con estudiar y trabajar, simultáneamente.

Cercano en el tiempo, aparece el análisis de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes uruguayos, donde (Boado & Fernández, 2010) encuestan a través de un estudio longitudinal en 2007 a una sub-muestra de los evaluados por PISA 2003. Esto permite relacionar las medidas estandarizadas de competencias de aprendizaje de los sujetos a los 15 años, con los eventos posteriores. Hallan que quienes hacen la ET alcanzan su mayor participación entre los peores resultados. La UTU muestra la peor eficacia institucional y sus estudiantes la probabilidad de acreditación más baja. Si las empresas tipifican las credenciales educativas según su emisor, las consecuencias sobre la estructura de oportunidades para egresados de los distintos sectores institucionales son terribles. Asocian la UTU a un estatus medio y bajo, que varía según nivel y área de especialización mientras los Bachilleratos Diversificados presentan alto prestigio, ligado a sus orígenes universitarios y su función propedéutico academicista. Hallan que nueve de cada diez eligen Bachillerato Tecnológico como segunda opción, habiéndose inscripto antes a Bachillerato Diversificado. La probabilidad de acceder a Educación Superior es desfavorable para la UTU y favorable al Bachillerato Diversificado del sector privado. Sin embargo, contra lo que esperaría el sentido común, el estudiante medio de la UTU mejora las chances de ingresar a Educación Superior cuando se controla por nivel de competencia y entorno.

4. Educación Técnica en Uruguay

Estudiar la ET en nuestro país exige comprender las particularidades ligadas a los orígenes de la UTU que, históricamente, se ha visualizado como un *second chance system* para fracasados de Secundaria (Fernández, 2010). Cuando ingresé por primera vez a su sede principal fui cautivada por tres palabras perfectamente esculpidas en el patio central: *Trabajo, Estudio y Voluntad*. No es casual, que una institución que surge como correctivo penal, sin carácter formativo post-primario, mantenga en sus fases sucesivas las huellas de un pasado que la vincula con el desprestigio del trabajo manual, desde su etapa fundacional a nuestros días (Heuguerot, 2002).

Estas singularidades diferencian el caso uruguayo respecto a otros sistemas e implican reformular el modelo general de transición expuesto.

El primer elemento supone restringir el análisis de la ET al sector público, específicamente, a la denominada históricamente “Universidad del Trabajo del Uruguay” (en adelante, UTU), actual Consejo de Educación Técnica-Profesional, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo prestador de todos los servicios educativos básicos y medios en el país. Esta decisión se funda en la preminencia que la matrícula de la UTU ha tenido en el conjunto de la ET. No implica una desvalorización de las iniciativas privadas que sin dudas han hecho contribuciones importantes, como “Talleres Don Bosco”.

El segundo elemento es que la ET provista por la UTU no ha sido históricamente homogénea ni desde el punto de vista institucional, ni curricular (Fernández & Alonso, 2012). En tal sentido, la historia de la UTU muestra un “*path dependence*” (Fernández, 2010) donde su origen en el último cuarto del siglo XIX ha condicionado los modelos sucesivos de reforma institucional y equiparación dentro de la educación formal, tensionados con el desarrollo de un formato razonable de diferenciación curricular frente a la Educación Media General y que genera una oferta que atiende a las demandas del mercado de trabajo.

Un tercer aspecto hace interesante el contraste sobre Uruguay, particularidad que se presenta marginalmente en el debate internacional: el rezago en la matriculación en la Educación Media sumado al alto abandono observado tanto en primer como segundo ciclo (ANEP-DIEE, 2005). Ambos fenómenos se conocen en la bibliografía bajo el término de “*estratificación*” que es la proporción de una cohorte que logra cursar el máximo número de años provisto por el sistema educativo para ese nivel. Se relaciona con el grado de diferenciación que presente el nivel escolar y cuánto más alta es la proporción que alcanza culminar, menos selectivo será el sistema educativo (Allmendinger, 1989). El país tiene un pequeño pero aún relevante grupo de adolescentes que no continuaron más allá de la Primaria, que según estimación propia a partir de la EMOTE, sería alrededor de un 4% de los activos residentes en Montevideo. Hacia los 15 años, aproximadamente un 12% de los adolescentes nacidos a mediados de los ochenta no estaban ya en la escuela. Sólo un 67% de esas cohortes de edad acreditan el Ciclo Básico, en tanto que la tasa de graduación oportuna sólo llega al 32,8%, hasta los 20 años y para toda la cohorte de edad (Boado & Fernández, 2010).

4.1 Dimensiones

A los efectos de este trabajo y con base en nociones básicas utilizadas por la bibliografía, propondré organizar la periodización de la UTU en torno a dos dimensiones simples: diversificación curricular y equiparación.

La *diversificación curricular*⁶ es la variedad de programas ofrecidos por un sistema para orientar los resultados posteriores a la salida de la escuela de sus estudiantes. Algunos sistemas tienen recorridos diferenciados (en particular para Enseñanza Media Superior), otros tienen un único itinerario (Secundaria General) con pequeñas diferencias, elecciones o énfasis. El eje principal de diferenciación es el rol que juegan los programas de la ET (Lamb, 2011). Cuando hay diferenciación programática, los distintos tipos de escuelas definen fuertemente las trayectorias: típicamente, la Enseñanza Media General da acceso a la Educación Superior mientras la ET orienta al segmento cualificado del mercado laboral. Los cruces entre ellos son excepcionales y costosos. Las elecciones entre distintos programas ocurren tempranamente en la vida del estudiante (entre los 11 y los 12 años) y los cursos se toman en instituciones específicas.

La *equiparación* refiere a un sistema donde la ET y la Media General se ofrecen como orientaciones formalmente equivalentes y ambas dan acceso a la Educación Superior. Implica igualar oportunidades futuras en tanto no existen diferencias formales entre los recorridos de la Enseñanza Media y los estudiantes no pierden las posibilidades de ser admitidos en Educación Superior por haber cursado la ET.

Con base a estas dimensiones, sugiero tres tipos ideales a los cuales en mayor o menor medida se asemejarían las etapas propuestas para la UTU. Un primer modelo es una ET casi autónoma, con itinerarios más conectados al mercado laboral y a las empresas; prácticamente no está asociada a la currícula

⁶ Currícula o currículum refiere al conjunto de normas que detalla los contenidos y las didácticas que se enseñan, además de la secuencia a lo largo del curso y de los años que dura el nivel (Fernández, 2002).

tradicional. La diferenciación programática es alta entre la ET y la General respecto a la preparación para la Educación Superior y la educación se da en distintos tipos de escuelas. Un segundo modelo es una ET integrada a la estructura general, cuyo tipo de organización es la escuela común de Educación Media, con baja segmentación y escasa diferenciación. Un tercer modelo es el mixto entre estos dos extremos. La ET y la Media General se ofrecen como orientaciones formalmente equivalentes y ambas otorgan acceso a la Educación Superior, el nivel de diversificación es medio y los cursos pueden ser tomados en la misma escuela, o bien en centros educativos específicos.

4.2. Periodización

En base a las dimensiones propuestas, entiendo que podrían identificarse siete grandes períodos de la UTU: (i) la etapa fundacional desde 1878 a 1916; (ii) la “época Figari” del 1916 a 1942; (iii) la “época Arias” del 1942 a 1973; (iv) la época de la equiparación sin diferenciación de 1974 a 1985; (v) la época de equiparación con des-diferenciación técnica de 1986 a 1996; (vi) la reforma general de la educación tecnológica, de 1997 al 2006; y (vii) la “vuelta a la inclusión con equiparación” desde 2007 hasta el presente.

La Escuela de Artes y Oficios nace formalmente el 31 de diciembre de 1878 en el Parque Nacional, aunque su proceso fundacional discurre a lo largo de toda esta primer etapa hasta 1916. La base de los talleres de la Maestranza, era la formación de alumnos de 14 a 18 años para cumplir funciones en la policía y el ejército, pero en 1879 se incorporan otros jóvenes. Surge con el objetivo de disciplinar a los desposeídos, formando ciudadanos civilizados a la vez que adecuaba mano de obra para la incipiente industria. Para comprender el carácter correccional fundacional, importa diferenciar la adquisición de competencias técnicas, con el énfasis en el desarrollo de hábitos y la transmisión de una moral del trabajador⁷. El régimen de internación compulsiva exclusivamente para varones se orientaba a “*niños y jóvenes desamparados, rebeldes a can alguna hazaña delictuosa en su corta existencia*” (OPP-BID, 1992), que debían ser recuperados mediante una educación para el trabajo. Resulta significativa la renuncia de padres y tutores a la patria potestad de sus hijos cuando los enviaban al taller. Gobernaba el Coronel Lorenzo Latorre (1876-1880), con intenciones de modernizar y ordenar el Estado en medio de guerras civiles donde la disciplina militar influía en que se priorizaran aspectos práctico-productivos, en base a las demandas del ejército, con una enseñanza práctica hacia oficios o manualidades rudimentarias. En 1880, comienza a funcionar sin planes de estudio ni reglamento interno y en 1884 abre su primera escuela en el interior del país.

En esta primera fase, la institución presenta una alta rotación bajo la égida de distintas autoridades⁸. La década de 1890 transcurrió con dificultades para el país que afectaron el desarrollo de la ENAYO⁹. En 1892, se da el primer intento de evaluar la formación que la institución brindaba en el plano laboral, haciendo un seguimiento a egresados para averiguar en qué trabajo se desempeñaban y cuántos de ellos tenían empleo, aspectos pertinentes para evaluar la ET que se encuentran vigentes hoy día, a pesar del paso del tiempo. En 1908, durante el gobierno de Claudio Williman, surge la necesidad de reformar la institución, con el fin de adecuarla a las necesidades del país. Se aprueba una partida presupuestal para preparar

⁷ El insumo principal de esta sección es la reseña histórica en www.utu.edu.uy. Por practicidad, no lo citaré en cada oportunidad.

⁸ Nace dentro del Ministerio de Guerra y Marina dirigida por el Coronel Bélinzon. En 1887 pasa al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Reubicada aquí comienza a denominarse Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAYO). En 1888, depende de la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública y posteriormente fue orientada por el Profesor Cardillac. En 1909 pasa a depender del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública.

⁹ Varios de sus maestros y alumnos salieron en apoyo al ejército cuando la revolución de Aparicio Saravia, entre otros motivos.

docentes en el exterior, que organicen luego los cursos técnicos. En 1911 pasa a llamarse "Escuela Nacional de Industrias" pero las modificaciones son más de forma que de contenido real. En 1912 se crean escuelas industriales primarias y una superior, transformación relevante en tanto implica extender la enseñanza a la vez que diversificarla. La aprobación de la Ley de Enseñanza Secundaria en el Interior comienza a cerrar esta etapa fundacional, consolidada con la Ley de Enseñanza Industrial de 1916.

La fase siguiente está marcada por la puja Batlle-Figari. Por un lado, José Batlle y Ordóñez ponía el énfasis en fortalecer la Educación Media y la Superior, queriendo transformar los talleres en una escuela politécnica dependiente de la Facultad de Matemática donde se dictaran cursos prácticos. Por otro lado, Pedro Figari¹⁰ pretendía una ET, que preparara más que simples obreros especializados para la creciente industria, promoviendo la unidad entre arte y trabajo. En su dirección, suprime el sistema de internados y amplía los cursos incorporando a las mujeres. Comprueba con satisfacción al evaluar los resultados de su reforma: *"el régimen de la libertad en el orden, el de la tolerancia y la dulzura, han puesto en evidencia (...), que aquellos supuestos salvajismos que se creían congénitos, no eran otra cosa (...), que una reacción altiva contra un régimen despótico y absurdo, que tendía a deprimir la individualidad escolar en vez de cultivarla"* (Figari, 1915).

En 1916, coyuntura de industrialización creciente con la primera guerra mundial, se frena este impulso bajo el gobierno de Feliciano Viera, con la Ley de Enseñanza Industrial que pone fin al Primer Ciclo de la ET. Comienza así la etapa del Consejo Superior de Enseñanza Industrial, dirigida por José F. Arias, quien promueve un proceso de descentralización. Abren escuelas en más barrios capitalinos y ciudades del interior, brindando cursos diurnos y nocturnos destinados a brindar oportunidades de estudio para obreros (Pasturino, 2012). Durante la presidencia de Juan Campisteguy (1927-1931) se generaliza la extensión de la enseñanza industrial, fundada en que *"los cursos primarios obligatorios crearán una corriente sana que dará porvenir a mucha juventud. La enseñanza debe ser y será vocacional, debiendo estimularse las tendencias individuales"* (Arias, 1992).

El sueño de organización que Arias plasmara en los proyectos de Ley fracasados de 1916 y 1919, se acerca en 1934, cuando se crea la Dirección General de la Enseñanza Industrial y mediante la implementación de acciones concretas, como créditos del Banco de la República (1936), con el fin de estimular la instalación de talleres en campaña de quienes culminaban su carrera en las escuelas industriales. Se logra entonces la expansión y el vínculo de la ET a la industria naciente y se inicia la organización de la enseñanza agraria; entendiendo que la formación para el trabajo en campaña constituía una necesidad para el desarrollo, mediante una producción intensiva que creciera orientándose a nuevos rubros, principalmente al sur y el oeste del país.

La fundación de la UTU culmina¹¹ en 1942 durante el gobierno de facto del Gral. Alfredo Baldomir y en 1943¹², logra la autonomía que le permite desarrollarse sin obstáculos. En esta etapa crecen los talleres, se incorpora la enseñanza de artes aplicadas y comercio, se separa la escuela agraria de la industrial con la implementación de planes *"con nuevos contenidos culturales y tecnológicos, más allá de los prácticos manuales que se impartían hasta el momento"* (Cultelli, 2005, pág. 43). Aumentan las inscripciones y el período aparece como de adaptación y transición, hasta la formación del Escalafón Docente en 1953. Un hito importante se da en 1959, cuando un nuevo plan de estudios permite al alumnado un período de prueba para elegir su especialización, optimizando los recursos de la enseñanza. Además, un plan para liceales facilita la asistencia de éstos a las escuelas industriales.

¹⁰ Director de la ENAYO desde 1915 hasta 1917.

¹¹ Mediante el Decreto-Ley N° 10.225 del 9 de setiembre.

¹² Con el Decreto-Ley N° 10.335.

En 1960, el Ing. Luis Balparda Blengio asume la Dirección General de UTU, impulsa una enseñanza agroindustrial y comercial más tecnicista e inicia los primeros esfuerzos para lograr cursos a nivel terciario. Conformo el Instituto de Instructores para la Enseñanza Vocacional y proyecta varios planes piloto, a través de convenios con la Misión Económica del Gobierno de los Estados Unidos: desarrollo hortícola, maquinaria agrícola, producción quesera, avícola y agropecuaria, mecánica y electrotecnia. En este contexto se discuten todos los planes de estudio coordinando las diferencias según localidad y con la participación de los docentes. Surgen las Escuelas de comercio y continúa aumentando la matrícula, de forma sostenida.

La etapa toda se corresponde con una ET básica post primaria, industrial y agraria, que pretende asociarse tanto práctica como teóricamente (con la CIDE¹³) al modelo sustitutivo de importaciones y el desarrollismo de la pos-guerra. Sigue asociada a la típica formación de oficios libres (mecánico, electricista, sanitario, carpintero), si bien comienzan a registrarse formaciones profesionales relacionadas a ocupaciones más reconocidas en los procesos industriales. Dichas características de la currícula implican una altísima masculinización de la ET. Concomitantemente, en 1962 la construcción institucional y la expansión en el territorio llegaron a uno de los niveles más altos con 95 escuelas fundadas¹⁴. Pero la institución no fue ajena a la problemática social y política de los 60, cuando sufre una decadencia en su plantel docente. En este contexto, la CIDE plantea la imperiosa necesidad de posibilitar la continuación de estudios superiores a quienes hacen ET ya que identifican su carácter terminal como principal obstáculo: *“los cursos técnicos se presentan como un callejón sin salida (...) No existirá ninguna transformación sustancial de la Universidad del Trabajo, mientras no se ofrezca a sus egresados (...) la posibilidad de perfeccionarse en estudios técnicos superiores”* (CIDE, 1965, pág. 213).

En 1966 se creó la escuela técnica superior en las ramas de mecánica, electrónica y electrotecnia, hecho que podría señalarse como un paso de la institución en el sentido de romper con el divorcio entre la concepción manual y la educación intelectual (Cultelli, 2005, pág. 43). Pero, la historia está plagada de paradojas y algunas de las acciones propuestas comienzan a visualizarse precisamente en la dictadura cívico-militar: *“un desarrollo más amplio de la ET requería de un cambio de concepción de estos aprendizajes en padres y estudiantes, así como un énfasis en la necesidad de la ET de nivel medio para el desarrollo económico y social del país. Curiosamente este cambio fue empezando a percibirse a partir de 1973”* (Greising, 2012, pág. 367). El 3/1/1973 se aprueba la Ley 14.101 que subordina la UTU a un órgano superior, el Consejo Nacional de Educación (CONAE) y pasa a denominarla Educación Técnico-Profesional Superior, intervenido por la dictadura en 1974.

En conjunto, la etapa se define por la preminencia del cambio institucional, generado por la política de coordinación pública en educación y la equiparación formal entre la ET y la Media General. Con las reformas en 1976 *“otra Dictadura equiparó el Primer Ciclo de UTU con los tres primeros años de Secundaria.”* (Fernández, 2010, pág. 156) Esta igualdad en los títulos podría haber derivado estudiantes de la Media General a la ET, para la cual la reforma implicaba una disminución de la carga horaria de taller y capacitar en cursos de nivel Medio Superior que permitirían el pasaje a estudios universitarios.

Según especialistas, el aumento de la matrícula de la ET en esos años y la tendencia decreciente de la matrícula en Secundaria, estaría asociada al desarrollo del mercado de trabajo para el cual la UTU prepara mejor (Cultelli, 2005, pág. 61) y la situación económica hacia ver como más realista *“una capacitación a*

¹³ CIDE es la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico que realizó el más completo diagnóstico habido en nuestro país sobre los temas de relevancia social, política y económica. Junto a la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza elaboró el de educación.

¹⁴ En 1995 la UTU tenía 104 escuelas.

corto plazo, que habilite para un rápido y relativamente seguro mercado laboral.” (Rodríguez & Da Silveira, 1984, pág. 203)

Respecto a la brecha de género tradicional de la ET, la equiparación habría implicado un *“más veloz crecimiento de la cobertura femenina, consecuente con la liberalización de la mujer, el cambio en la atribución social de roles sexuales y el deterioro económico que obliga a prepararse para una actividad laboral no doméstica de creciente necesidad.”* (Bayce, 1988, pág. 70)

Con la crisis económica de los 80, aumenta la participación de las mujeres entre la PEA, a la vez que crece la incorporación de los jóvenes en la educación, tal como muestra el incremento de la matrícula en la Educación Media. A comienzos de los 90 la expansión seduce a los jóvenes hacia el mercado laboral y para mediados de dicha década la ET se muestra deteriorada al punto de que el crecimiento de su matrícula pasa a ser negativo.

Los efectos de la “Ley de Educación General” se ven con la reinstauración de la democracia; en 1985 se aprueba la Ley de Emergencia de la Educación¹⁵, con la participación de la Comisión Nacional Programática (CONAPRO) asumiendo el Arq. José Amela en el CTEP constituido. Bajo la administración Pivel Devoto en 1986, la principal apuesta que surge es el Plan de Ciclo Básico Único (CBU) que consolida la equivalencia, avanzando en reconocer la igualdad de la acreditación dada por la UTU y Secundaria al Primer Ciclo de Enseñanza Media¹⁶.

Esta cuarta etapa, estuvo orientada por un paradigma homogeneizador que diluye la ET dentro de la General sobre la base de que las tempranas diferenciaciones curriculares crean desigualdades en las oportunidades educativas. Como proyecto pedagógico, *“integraba los debates internacionales de la época en cuanto a flexibilizar el currículo, introducir áreas de conocimiento (...), generar un ciclo comprehensivo hasta los nueve años de educación formal, postergar la formación profesional o en oficios y generar planes de carácter único desde la perspectiva de democratizar la educación ofreciendo iguales oportunidades y currículos a todos los ciudadanos”* (Pasturino, 2012, pág. 416).

En el siguiente período y siguiendo las recomendaciones de la CEPAL (1990, 1992, 1994), se realizan las primeras experiencias de Bachilleratos Tecnológicos, que habilitaban a los alumnos a ingresar a Educación Superior en las mismas condiciones que los que egresaban de Secundaria. Pero la coordinación con las facultades falló y la Microexperiencia 1993 se vio truncada (ANEP, 1996, pág. 102).

Un hito de estos años fue la reforma liderada por Germán Rama en 1996 (Cardozo, 2008), que sustenta sus planes en responder adecuadamente a las necesidades y expectativas de los jóvenes en general y a los de origen desfavorecido en particular, sea en el sistema educativo o en el mercado laboral. Junto con el Plan Piloto coordinado con Secundaria, se desarrollan los cursos de capacitación profesional, la formación de Técnicos de Nivel Medio y los Bachilleratos Tecnológicos, orientados a brindar una certificación como Auxiliar Técnico que habilite para el mundo del trabajo, a la vez que posibilita la continuación de estudios a nivel terciario (ANEP, 2000). Los ejes que instrumentaron la propuesta fueron un tronco común para todas las orientaciones, un componente tecnológico específico para cada área y un módulo de orientación ocupacional. Los Bachilleratos Tecnológicos difieren respecto a la ET tradicional, tanto en sus implicancias como en el perfil de sus alumnos. En su primera implementación, incluso hubo prueba de ingreso con cupos restringidos que buscaban cooptar a los estudiantes con los más altos niveles educativos (ANEP, 1998).

¹⁵ Leyes 15.736 y 15.739 elaboradas con la participación de la Comisión Nacional Programática (CONAPRO).

¹⁶ Además, dentro de la ET, el Plan 1986 realiza cambios a la interna de las currículas, programas y cursos.

En este período la participación de la UTU aumenta entre los estudiantes, lo cual podría estar vinculado en primera instancia al efecto Bachillerato Tecnológico pero también a la crisis económica del año 2002, (Boado & Fernández, 2010, pág. 49) sumándose a esto la decadencia de Secundaria que podría estar derivando estudiantes hacia la UTU; con sus credenciales, ahora sí, totalmente equiparadas.

En la última etapa, a partir del 2005, comienza un intento por saldar la deuda con la participación de los actores sociales en las decisiones de la educación, a partir del Congreso de Educación para la discusión de la nueva Ley General de Educación N° 18.437 (Bentancur, 2008). Respecto a la ET, desde 2007 se han priorizando las políticas de inclusión, aunque sin descuidarla. En este sentido, la UTU presenta mayor flexibilidad para la adaptación a nuevos diseños, a la vez que cuenta con las pasantías, que se constituye como la única política orientada a proteger la transición al mercado de trabajo, asegurando una inserción mínimamente satisfactoria (Fernández & Pereda, 2010). Son las modalidades de Formación Profesional Básica, Puente y Acreditación de Saberes las que lograron innovar en el estilo pedagógico respecto a los centros tradicionales en los cuales los jóvenes fracasan, adaptándose al perfil socioeducativo de esta población objetivo (Fernández & Alonso, 2012).

A modo de síntesis y tomando las dimensiones propuestas de diferenciación curricular y equiparación formal, se puede establecer que a la UTU se ha movido desde el sistema binario muy diferenciado hacia uno mixto a partir de la reforma de los noventa. El peso del contenido técnico no identifica la etapa fundacional, porque sus objetivos estaban puestos más en la transmisión de hábitos, que en la ET propiamente dicha. El período siguiente, que va desde 1942 hasta 1973, se corresponde con la etapa histórica de una UTU institucionalizada, pero cuyos títulos no tenían equivalencia formal con Secundaria. La etapa 1974 a 1985, podría considerarse como una transición, donde se introduce un plan de equivalencias parciales entre los primeros ciclos de Secundaria y UTU. Un siglo después de la fundación de sus instituciones y a pesar de haberse establecido en el mismo momento histórico, comienza a manifestarse la especificidad e importancia de la ET. Así, el Plan de Ciclo Básico unifica los primeros ciclos equiparando la titulación de la UTU a la de Secundaria, en 1986. Una década después, la reforma de la Media Superior Técnica crea los Bachilleratos Tecnológicos y otorga, por primera vez, continuidad de la ET hacia la Educación Superior, igualando formalmente las oportunidades de sus estudiantes. El esquema 1 lo resume.

Dimensiones	1878-1916	1917-1942	1943-1973	1974-1985	1986-1995	1996-2006	2007 al presente
Diversificación		++	+++	++	+	++	++
Equiparación				+	++	+++	+++

4.3. Hipótesis

Dados estos antecedentes institucionales, en cada etapa de la periodización, la relación general entre cursos técnicos y primer empleo debiera variar, según la combinación ofertada de diversificación curricular y equiparación formal que la UTU hiciera a cada generación que transitaba la Educación Media. Cabría esperar que la cohorte de cursado condicione también el perfil de quiénes hacen la ET en cada fase. En este marco propongo una serie de hipótesis de carácter general.

1.- La participación en la ET debiera ser baja antes de 1973 y aumentar a partir de la equiparación para la cohorte 1974-1985. Entre 1986 y 1995 debiera observarse una caída ante el avance de la des-diferenciación que desviaría parte de la matrícula de la ET a la Media General. Para la última cohorte, a partir de 1996, la participación en la ET debiera aumentar ante la equiparación con diferenciación curricular de Bachillerato.

- 4.- La participación de mujeres debiera tender a aumentar en las cohortes más jóvenes, mostrando una mayor participación relativa en los niveles altos y en las áreas de especialización típicamente femeninas.
- 5.- El *efecto selección* implica que la ET debiera tener más estudiantes de clases trabajadoras que la Media General. La equiparación suavizaría esta brecha para la cohorte 1986 a 1995 en Ciclo Básico y 1996 a 2010 en la Enseñanza Media Superior, cuando debiera aumentar la inscripción de las clases medias en la ET.
- 6.- El *efecto título* debiera retrasar el ingreso al mercado laboral, además de mejorar la estabilidad y el ajuste del primer empleo para quienes acreditan la ET.
- 7.- El *efecto redes* debiera aumentar la probabilidad de acceder a empleos manuales calificados para quienes hacen la ET respecto a sus pares de Secundaria, sin diferencias entre quienes cursan y acreditan.

5. Método y datos

La estrategia metodológica para alcanzar los propósitos de este trabajo es cuantitativa. Por ser el abordaje que mejor permite contrastar las teorías esbozadas, representar a la población, comparar a quienes hacen la ET en relación a los que cursan la Media General en las distintas cohortes y describir los datos a nivel agregado para relacionar estadísticamente las variables de interés. La técnica que condensa estas ventajas es la encuesta (Batthyány & Cabrera, 2011) y la fuente de información que se ha utilizado es de tipo secundaria, dado que permite acceder a un mayor volumen de datos y cubrir amplios períodos de tiempo, beneficios imposibles de alcanzar con una investigación primaria y de carácter individual.

La EMOTE fue aplicada a una muestra aleatoria de personas activas de ambos sexos entre 18 y 75 años, residentes en hogares particulares de las ciudades de Montevideo (2010), Salto (2011) y Maldonado (2012). Forma parte de la implementación de la línea de investigación sobre estratificación social y movilidad, del Grupo de Investigación sobre Transición Educación Trabajo (TET) de la Facultad de Ciencias Sociales. El levantamiento fue financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República y por el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). Sus grandes objetivos fueron: desarrollar un análisis comparado de la movilidad social en los últimos 50 años del Uruguay, analizar la movilidad ocupacional a partir de historias de vida de los actualmente activos y medir el papel de la educación y del capital social en las carreras ocupacionales (Boado, Fernández, & Rey, 2010).

Indaga de forma retrospectiva la historia laboral del entrevistado en cuatro momentos en el tiempo: primer empleo, empleo a los 30 años, último empleo y empleo actual. Además, pregunta fecha y detalles de la inscripción, cambios de escuela, orientaciones, carreras, abandono y acreditación en Primaria, Ciclo Básico, Media Superior y Superior. Estas características de la EMOTE permiten establecer en forma satisfactoria relaciones de precedencia entre los eventos educativos y laborales en el denso período demográfico de la transición de la educación al trabajo. A su vez, su carácter de estudio longitudinal multi-cohorte permite comparar cambios en esas relaciones debido a las modificaciones históricas ocurridas ya sea en el ámbito educativo o bien en el laboral.

5.1 Muestra

La muestra de Montevideo, que aquí se utiliza, tiene un total de 2021 casos. Fue relevada con base en un diseño muestral complejo, con estratos definidos por las secciones censales y con los segmentos censales

como unidades primarias de muestreo. Las unidades secundarias fueron los hogares residentes en viviendas particulares, los cuales fueron sorteados utilizando un muestreo sistemático hasta completar una cuota de seis casos por segmento.

La muestra fue ajustada por factores de corrección (WAF) según tasas de respuesta computados utilizando los estratos de la muestra y la distribución de varones y mujeres entre los activos de Montevideo. La Encuesta de Hogares de 2010 fue utilizada como marco de referencia para estas correcciones, aunque las distribuciones fueron controladas por la serie completa 2006-2010, para descartar que hubiera variaciones de entidad en los WAF debido a las muestras.

5.2. Grupos de comparación

La discusión conceptual desarrollada hace razonable la comparación entre cuatro grupos: i) quienes como máximo acreditan Primaria; ii) quienes inscribieron en ET; y iii) quienes acreditaron ET; y (iv) quienes inscribieron Media General, sin distinguir entre estos si lograron culminarla o solamente la cursaron.

Es posible que los beneficios y costos de la opción Técnica sean distintos cuando se cambia el menú de alternativas y se incluye la opción (i) equivalente a no hacer nada en Educación Media.

Por otro lado, la distinción entre (ii) y (iii) permite discutir con mayor detalle la hipótesis sobre el *efecto redes* de la ET en contraposición del *efecto título*. Los cuatro grupos combinados con las etapas institucionales de la UTU¹⁷, definen una matriz general de 28 celdas tal como expone el esquema 2.

	1878-1916	1917-1942	1943-1973	1974-1985	1986-1995	1996-2006	2007 al presente
Máximo Primaria							
Inscripción ET							
Acreditación ET							
Media General							

5.3. Limitaciones de la muestra

Desde el punto de vista de las pruebas de inferencia estadística, la matriz de comparación planteada resulta altamente demandante en información. Se agregan a esto algunos potenciales problemas de truncamiento y selección, por razones de ingreso a la actividad laboral, retiro y sobrevivencia conforme a la edad.

Al tratarse de una encuesta aplicada a activos con historia laboral, quedan fuera aquellos que están buscando su primer empleo. Datos comparados informan que la tasa de actividad llega a su máximo recién a los 24 y 25 años para los varones. Entre las mujeres, la máxima actividad se observa más retrasada, en torno a los 28 a 30 años, con movimientos de entrada y salida del mercado de trabajo, ajustados a los ciclos de maternidad (Bucheli, 2006). Finalmente, la inactividad laboral suele prevalecer entre quienes acceden a la Educación Superior, por lo que los jóvenes con trayectorias educativas de mayor acumulación no están contemplados tampoco (Boado & Fernández, 2010). En consecuencia, la muestra tiene distintos tipos de sesgos de selección que podrían afectar la estimación de la incidencia de la ET o de sus efectos (positivos o negativos) toda vez que esa condición sea explicativa a su vez de la actividad.

¹⁷ La explicación en detalle de la periodización propuesta será desarrollada más adelante, en la sección referida a la ET en Uruguay.

La cobertura provista por la muestra de la EMOTE no contempla a la generación que podría haber asistido al primero ni al segundo período (1916-1942). Más que selección, aquí se trata de un truncamiento total por edad. Esto elimina de la matriz las dos primeras columnas esbozadas en el esquema 2.

Desde el punto de vista numérico, los restantes grupos son más bien pequeños, sobre todo en lo que respecta a la ET: entre 58 y 124 casos. Estos tamaños de muestra podrían afectar las significaciones de las pruebas de hipótesis, en particular cuando se agreguen otras variables de interés. Motivo por el cual, toda aseveración debe ser tomada con cautela. La matrícula de UTU es baja en la población total y como ya especifiqué, la condición de activos para la EMOTE, implicaría mayor propensión a la ET que entre inactivos.

5.4. Problemas y decisiones

Como en toda investigación, es imprescindible apuntar las restricciones de la presente. Gran parte de los antecedentes internacionales que relacionan educación con trabajo vinculan la ET como un factor que *determina* ciertos efectos al ingresar al mercado laboral. Los objetivos perseguidos por las investigaciones de referencia superan ampliamente las posibilidades de la presente, que no permite explicar sino describir el papel de la ET en el primer empleo.

Las hipótesis rivales que generalmente contrastan países o sistemas, aquí tendrán implicancias para individuos, comparando a quienes hacen la ET respecto a la Media General. Si bien es deseo de todo cientista social asociar con coherencia la presencia de una característica y su implicancia posterior, sucesión no implica causalidad (Hume, 1965). Para medir la incidencia de la ET, debería complejizar el análisis de coyuntura económica, tomar en cuenta el mercado laboral, la influencia de otros actores como empresas o estado, considerar el modo de acceso al empleo, el nivel educativo alcanzado por los sujetos y criterios temporales complementarios como la cohorte de nacimiento.

Estudiar trayectorias requiere información de tipo panel que no cumplen los datos aquí utilizados, si bien presentan otras fortalezas. Además, cuento con información para la carrera ocupacional pero no es posible reconstruir la primera historia laboral, que implicaría relevar períodos de empleo y desempleo hasta alrededor de los 25 años. Enriquecería el análisis, pero la construcción del formulario lo hace posible solamente para encuestados menores de 30 años, con lo cual se perdería valiosa información. No obstante, el primer empleo se destaca como objeto de estudio por constituir el signo más claro de ingreso al mundo del trabajo (Boado & Fernández, 2010) y por tanto es elegido con convencimiento en este trabajo.

Entiendo pertinente anotar las dificultades que confiesan (Arum & Shavit, 1995) ya que también generan obstáculos para este trabajo. Primero, encuentran posibles sesgos cuando los encuestados además de ET, tienen estudios a nivel superior. Segundo, hallan dificultades para medir el ajuste entre ET y empleo, debido a la diversidad de cursos que forman para distintos tipos de oportunidades laborales. Tercero, entienden que el momento en que se toma el reporte influye y resuelven tomar el punto del cursado de ET más cercano en el tiempo a la transición.

En el caso particular de este estudio, se debe considerar a quienes continúan estudios superiores dado que excluirlos implicaría perder de vista los cambios institucionales de la última cohorte que tratan, precisamente, de la continuidad educativa a nivel superior. La heterogeneidad de cursos, es sin duda, una limitación para analizar la UTU y el problema de la temporalidad se ha resuelto aquí condicionando que el primer empleo sea posterior al cursado, y haciendo primar la acreditación ante este si correspondiera.

El esquema de estratificación EGP distingue el tipo de ocupación según niveles de calificación. Compactarla a tres clases sociales fue imprescindible para no comprometer la significación de las inferencias

estadísticas. Sin embargo, hay que reconocer un mejor criterio para agrupar las clases sociales en este tipo de análisis. Es el utilizado por (Arum & Shavit, 1995) que presentan cuya definición de las clases sociales posibilita establecer con más detalle la relación entre la ET y el primer empleo: i. Clases de servicio (I y II) e intermedias de pequeños propietarios (IV); ii. Trabajadores manuales calificados (V y VI); iii. Administrativos y empleados no manuales de media o reducida calificación (IIIa y IIIb); y iv. Trabajadores manuales con reducida o nula calificación (VIIa y VIIb).

En esta ocasión, decidí excluir de las comparaciones los empleos calificados no manuales con el objetivo de estimar el efecto de la ET en los empleos calificados manuales, aspecto que será desarrollado en mayor profundidad al detallar el método de análisis. Entiendo lo problemático del criterio, sin embargo es la mejor manera de visualizar la relación que persigue este trabajo. Predominan en la muestra los hombres, incluso para la última cohorte, donde las mujeres se volcaron a los cursos de administración. Por tal motivo, incluir los trabajos calificados no manuales sesga los resultados y anula el efecto de la ET. Paliar estas y otras dificultades, no es posible en esta instancia por lo que se ubica entre los pendientes para futuros trabajos, ajenos, colectivos o propios.

5.5. Formulario y variables

El cuestionario registró en seis módulos la información sobre historia laboral e historias educativas, con gran detalle y cubriendo todos los temas indagados relativos al empleo: tipo de ocupación, rama de industria, tamaño de la empresa, supervisión, mecanismos de acceso al empleo y motivo de finalización del vínculo laboral. Con el objetivo de situar y secuenciar los eventos de transición, así como también poder establecer relaciones entre los estados analizados, se adoptó un criterio de doble referencia temporal, preguntando en cada instancia los años civiles y la edad del encuestado.

No se dispone del ingreso por trabajo más que para el empleo actual. Tampoco informa la existencia de aportes a la seguridad social, indicativa del tipo de prestaciones acordadas y recibidas por el trabajador según su contrato. Por tanto, no podré tener en cuenta estas propiedades al analizar el primer empleo.

El objeto de estudio específico, es el primer empleo cronológico habido por los entrevistados, considerado como todo aquel trabajo que tuvo cierta estabilidad y regularidad con una duración mínima de dos meses. En todos los casos, se han seleccionado a quienes la edad o año del primer empleo es posterior a la edad o año de inscripción a la Educación Media.

El set de variables dependientes seleccionadas para testear las teorías esbozadas, en relación a las características del primer empleo, quedó registrado en las preguntas 44 a la 53 (Módulo XI). De aquí surgen tres variables: edad del primer empleo, duración y tipo de ocupación; que se resumen en el esquema 3.

Esquema 3. Variables caracterizadoras del primer empleo cronológico y mayor a dos meses de los encuestados.		
Propiedad	Concepto	Indicador
Calendario	Primera asunción del rol de trabajador	Edad del primer empleo
Rotación	Estabilidad en el rol ocupacional asumido	Duración en meses de permanencia
Matching	Calificaciones requeridas para desempeñar las tareas	Tipo de ocupación desempeñada

El set de variables independientes comprende el sexo, la clase social de origen y la generación de cursado de la Educación Media. El sexo fue indicado por una variable dicotómica que indica presencia del atributo (1) cuando es mujer y ausencia (0) si es hombre. La clase fue medida a través de la ocupación del sostén económico del hogar donde vivía el encuestado cuando tenía 15 años. Utilizo la pauta de estratificación de

Erikson, Goldthorpe y Portocarero (en adelante EGP) adaptada a Uruguay por (Boado, Fernández, & Pardo, 2006) abierta a tres clases sociales: clases de servicio (I y II), clases medias (IIIa, IIIb, IVa, IVb, y IVc); y clases trabajadoras (V, VI, VIIa, VIIb). El esquema EGP se funda en la codificación de la ocupación, de las tareas reportadas, de la posición en la ocupación y de la rama de actividad, según el manual de clasificación internacional de ocupaciones (ISCO, por su sigla en inglés) elaborado por la Organización Internacional del Trabajo en 1988. Esta clasificación fue adoptada y adaptada para Uruguay por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 1995 bajo el nombre CNUO-95.

La cohorte del entrevistado fue establecida para todos quienes habiendo acreditado Primaria, se hubieran inscripto sea al Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria (Planes 1934, 1942, 1963 o 1976), al Ciclo Básico de Educación Media (1986, 1996), al Primer Ciclo de UTU (planes anteriores a 1986) o cursado Formación Profesional Básica (planes anteriores a 2007). En todos los casos se trata de cohortes de ingreso a la Educación Media, cualquiera sea la modalidad cursada por el individuo. En caso de haberse inscripto a la Media General y algún nivel de ET prima esta condición para adjudicar el caso a los grupos de comparación.

El set de variables relativas al cursado de la ET se compone de tres conjuntos. El primero remite a la condición de inscripto y han sido definidas tres variables con base a la declaración hecha por el encuestado en tres momentos: a) la modalidad de Primer Ciclo (o Ciclo Básico) de Educación Media a la que se inscribió; b) la modalidad inscripta en el Segundo Ciclo (Bachilleratos, Cursos Técnicos, Formación Profesional Superior) de Secundaria o de UTU; y c) el nivel máximo cursado por el entrevistado. El segundo set refiere a la obtención de títulos. En razón a la distinción que las teorías hacen sobre inscripción y acreditación para establecer hipótesis sobre sus efectos, aquí también se distingue entre ambos eventos generando dos variables que informan para cada nivel y modalidad si fueron completados con éxito. Finalmente, el tercer sub-conjunto está compuesto por: a) una variable resumen para todos los niveles de ET que informa si el encuestado declaró haberse inscripto en alguna oportunidad; y b) una variable que informa si ese curso técnico fue acreditado.

5.6. Método de análisis

Con el objetivo de resumir y sistematizar la información con base en la EMOTE, se han utilizado técnicas simples de la estadística descriptiva que facilitan la comparación según las variables de interés presentadas en el apartado anterior. En las tablas de contingencia, ya sean bivariadas o más complejas, los cruces están en porcentajes y no en proporciones para facilitar su interpretación. Los cálculos se han hecho considerando los marginales por columna. En el mismo sentido, cuando dan cuenta más rápidamente cómo se distribuyen las frecuencias observadas se prefiere presentar gráficas en lugar de tablas. Además, se han usado medidas de tendencia central como la media o mediana y de dispersión como la desviación estándar o el coeficiente de variación (Cortes, Rubalcava, & Fernández, 2012).

La discusión de hipótesis en todos los casos se desarrolla con un nivel de confianza del 95%, a riesgo de rechazar la hipótesis nula siendo verdadera o bien de aceptar la independencia estadística cuando es falsa para un alfa del 5% de los casos. Implicaría inferir que la ET no genera efecto alguno sobre el primer empleo y rechazar así las alternativas propuesta en la discusión teórica; o bien, cometer un error (Popper, 1990) al afirmar que hay un efecto que podría deberse a problemas de estimación, sesgos, u otros no considerados.

Cabe acotar que para interpretar los modelos multivariados, se ha definido un criterio más liberal considerando para el nivel de significación también aquellos efectos que ocurren con un 90% de confianza, explicitando en cada caso lo observado.

Las pruebas que se han utilizado comparan múltiples medias muestrales mediante intervalos de confianza simultáneos, que permiten contrastar las hipótesis rivales como un sistema. Cuando los intervalos no se cruzan, quedan fuera de la zona de rechazo delimitada por los límites inferior y superior, son del mismo signo y dejan fuera el cero, se considera que las medias difieren significativamente y la probabilidad varía (Gujarati, 2004). En todos los casos se ha ponderado la base por los pesos muestrales (WAF) ya explicados.

La primera asunción del rol de trabajador se ha analizado utilizando herramientas de la metodología de "historia de eventos". En particular, se realizaron un conjunto de análisis de "supervivencia al primer empleo" con el propósito de describir los distintos calendarios con que se produce la primera transición hacia el trabajo. En este caso en particular, el análisis se concentra en la transición entre dos estados: uno de origen, definido por la condición de no haber trabajado nunca y otro de destino, marcado por la primera transición a la actividad laboral. El evento que pauta la transición desde un estado al otro es la obtención del primer empleo de al menos dos meses de duración. Cabe acotar que la primera transición al trabajo es un acontecimiento irrepetible: hay un único evento de acceso al primer empleo para cada unidad de análisis. Asimismo, la transición o cambio de estado puede suceder solo en un sentido: de inactivo a trabajador.

La utilidad del análisis de supervivencia radica en que permite visualizar los distintos "ritmos" o calendarios con que se producen estas transiciones (Escobar Mercado, Fernández Macías, & Bernardi, 2009). En este caso, las edades a las que distintos grupos comenzaron su vida activa. Facilita la aplicación de esta técnica, que la EMOTE no presente el problema conocido como "censura a la derecha"¹⁸, ya que es una encuesta de activos y no considera a los que buscan trabajo por primera vez, ni a los que nunca trabajaron. En los gráficos, se comparan los calendarios de transición según sexo, clase social, modalidad de Educación Media y cohorte de cursado.

Es necesario explicitar que todos aquellos que comenzaron su vida laboral después de los 25 años, han sido compactados a esta edad. Motiva esta decisión que el objetivo de este trabajo se enmarca en el proceso de transición a la adultez, por tanto interesa la primera asunción del rol de trabajador en el marco de la juventud. Se suma a este criterio sustantivo, uno estadístico. Los casos que comienzan su primer empleo después de esta edad son escasos, para todos los grupos de comparación. Este criterio debe tenerse en cuenta al momento de interpretar los datos ya que incide en el comportamiento de las curvas graficadas.

Finalmente, con el objetivo de establecer la relación entre la ET y el primer empleo, se han analizado los datos de forma multivariada mediante regresión logística. La potencialidad de este método está en que permite calcular las chances de ocurrencia (odds ratio) de la variable dependiente considerando múltiples factores (Cortés, 1997). Se trata del logaritmo del cociente entre la probabilidad de acceder o no a un primer empleo manual calificado, dado el efecto de las variables independientes consideradas en el modelo conceptual (Hosmer & Lemeshow, 2000). En este caso, se estudia el variable tipo de ocupación desempeñada en el primer empleo, en función de la modalidad de Educación Media cursada en cada cohorte controlando sexo y clase social. Este tipo de análisis de "matching" es razonable hacerse a través de un modelo multinomial, donde la variable dependiente tiene tres o más categorías. Tal desagregación tiene la ventaja de distinguir situaciones conceptualmente distintas para las que la teoría tiene predicciones diferentes. En este caso, el empleo calificado no manual suele corresponderse a los trabajos universitarios o de gerencia para los cuales generalmente se requiere formación terciaria o aportes sustantivos de capital.

¹⁸ En el lenguaje de historia de eventos, se entiende que un caso presenta censura por derecha cuando al momento de la última observación disponible todavía no ha experimentado el evento que pauta la transición de interés. Sería el caso, por ejemplo, de personas que nunca hubieran trabajado al momento de la encuesta. Como la EMOTE se realiza sobre la PEA no existe, por definición, censura por derecha para la transición al primer trabajo.

Sin embargo, el uso de estos modelos resulta en un problema numérico y otro de interpretación. El primero refiere a la gran cantidad de casos que se necesitan en cada celda de la hipertabla a conformar. El segundo, que, para entender cada efecto de una variable independiente sobre una categoría de la dependiente es necesario compararlo con el efecto que tiene sobre las restantes. Las comparaciones se multiplican si la variable independiente es a su vez pluricotómica, como es el caso de los tipos de cursado de Educación Media, las cohortes de acceso y la clase social. Dado que los requisitos arriba señalados no suelen estar presentes al comienzo de la carrera laboral y debido a la severidad de los problemas estadísticos, se resolvió simplificar la modelización excluyendo los primeros empleos de tipo "No manual calificado", y estimar sólo los efectos sobre la obtención de un empleo calificado manual. Por lo tanto, la variable dependiente a utilizar es dicotómica.

$$[1] P_{(y=1)} = \frac{1}{1 + e^{-g(x)}}$$

$$[2] g(x) = X\beta$$

6. Quiénes y qué Educación Técnica hicieron los activos de Montevideo

6.1. Inscripción y acreditación de la Educación Técnica

De los activos montevideanos encuestados por la EMOTE en 2010 que alcanzaron la Enseñanza Media, se habían inscripto en alguna ocasión en al menos una modalidad de ET entre los años 1942 y 2010 el 18,2%¹⁹. Sólo uno de cada tres logró acreditar un curso o programa técnico. Al expandir la muestra se estima que 98570 activos habrían cursado la ET en el período (Cuadro 1).

Grupos de comparación	Cohorte de acceso a la Enseñanza Media				Total
	1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
Media General	86,0	77,5	81,4	82,6	81,6
Cursó ET	10,9	*14,2	9,7	11,7	11,7
Acreditó ET	3,1	8,4	8,9	5,6	6,6
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

6.2. Tendencias según cohorte

Al observar las variaciones en la proporción de inscriptos para cada cohorte, se ve que la participación en la ET no sigue una tendencia lineal ascendente, tal como podría esperarse en función de la progresiva equiparación y jerarquización institucional. En la primera cohorte, un 14,0% de los activos que hicieron post-primaria, indican haber inscripto en alguna modalidad de UTU; la cifra aumenta al 22,6% en la segunda y vuelve a reducirse en las dos más recientes, aunque con magnitudes levemente superiores al primer período (18,6 y 17,3% respectivamente).

¹⁹ Inscriptos totales a ET refiere a la sumatoria entre aquellos que sólo cursaron y quienes además acreditaron.

Dicho en otros términos, la época de mayor participación de la ET en la Enseñanza Media se dio entre los años 1974 y 1985, para la generación nacida en la década de 1960, única etapa en que la probabilidad de cursar ET está asociada a la cohorte significativamente en términos estadísticos (Cuadro 1).

La acreditación de la ET ha ido aumentando para cada etapa. Entre 1942 y 1973 completaban la UTU el 3,1% de la cohorte que llegara a Educación Media, alcanzando el 8,4% entre 1974 y 1985, llegando al máximo de 8,9% entre 1986 y 1995. Para la cohorte más joven, la acreditación disminuye hasta el 5,6%. Es de notar que la magnitud de las oscilaciones observadas no resulta estadísticamente significativa. A pesar de esto, es razonable relacionarlas con las hipótesis generales. El comportamiento es consistente con la jerarquización institucional, aunque no puede descartarse que el incremento se pueda deber también a una mayor participación femenina, así como a la incorporación de clases medias, aspectos que serán contrastados en los siguientes apartados.

6.3 Características sociodemográficas según cohorte

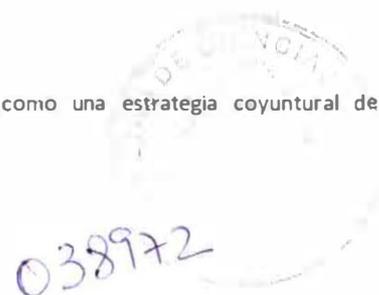
Interesa explorar las características sociodemográficas para comprender el perfil de la población aquí estudiada. Entre el conjunto de activos entrevistados, es notoria la sub-representación de mujeres en la ET: de cada 3 inscriptos de UTU hay 2 hombres y 1 mujer, a diferencia de la Media General cuya matrícula se reparte en mitades para cada sexo. A lo largo de las distintas etapas históricas registradas, también prevalece este perfil de género, con ligeras alteraciones en sentido contrario para la segunda y tercera cohortes (Cuadro 2).

Sexo	Cohorte de cursado de la Educación Técnica				Total
	1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
Varón	57,9	76,0	57,1	68,2	66,2
Mujer	42,1	24,0	42,9	31,8	33,8
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010.

Así, en lo que respecta a los posibles cambios en la composición por sexo de la matrícula según cohortes, la participación de las mujeres no muestra una clara tendencia a incrementarse para los activos de Montevideo. Las diferencias en la matriculación tampoco resultan estadísticamente significativas para las mujeres entre las distintas cohortes, una vez que se hace la prueba de hipótesis (con un 95% de confianza). Esto implicaría que la probabilidad de participar en ET para las mujeres podría no estar asociada a los grandes cambios institucionales y curriculares delineados por las cohortes de cursado sino a otras dimensiones (Cuadro 3). Entre los varones en cambio, sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre cohortes de acceso a la Enseñanza Media. La participación trepó del 16,0% que optó por inscribirse en la UTU entre 1942 y 1973 alcanzando un 33,4% entre 1974 y 1985, volviendo a reducirse en las dos cohortes siguientes a un mismo nivel histórico (21,5% y 22,4%). Sin embargo, es de recordar que por ser ésta una muestra de activos, el truncamiento por actividad puede inducir un sesgo de género²⁰.

²⁰ Es posible pensar que una proporción de mujeres que realizaron ET, lo hicieron como una estrategia coyuntural de complementariedad salarial o interés extra-económico, y que no están activas.



Esta variación podría estar mostrando un cambio, a partir de la reforma que equipara los títulos de UTU con Secundaria para Enseñanza Media Superior, al implementar los Bachilleratos Tecnológicos en 1997. Al tiempo que la matrícula de la educación muestra una feminización que aumenta para cada nivel: Educación Superior respecto a Enseñanza Media Superior, y ésta en comparación al Ciclo Básico, pudiendo diluir la masculinización de la ET.

Cuadro 3.- Comparación de medias: inscriptos a Educación Técnica para cada cohorte según sexo.

Sexo	Cohorte de cursado de la Educación Técnica				Total
	1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
Varón	*16,0%	*33,4%	*21,5%	22,4%	*19,6%
Mujer	11,7%	11,0%	15,5%	11,6%	*10,4%

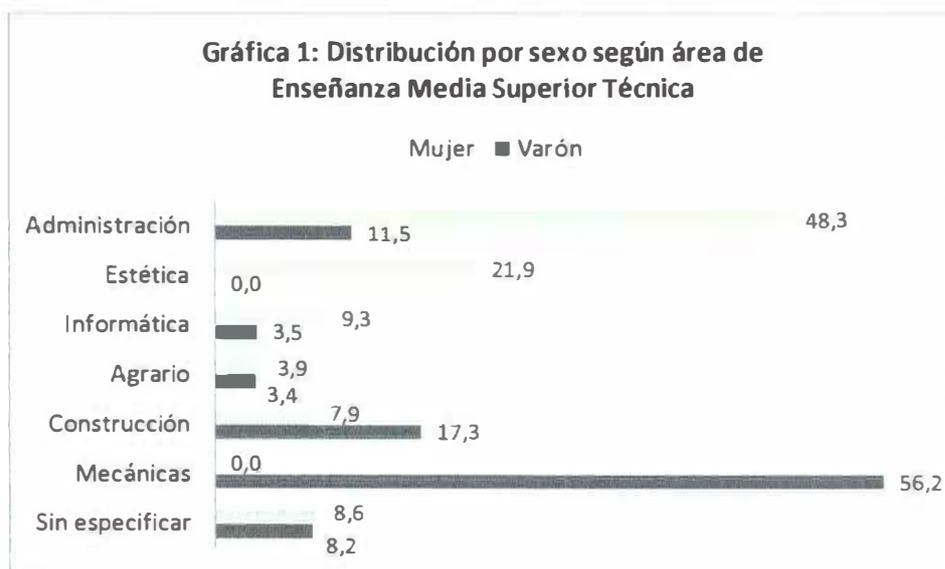
Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

Cuadro 4.- Distribución por sexo para cada cohorte de Enseñanza Media según grupos de comparación.

Grupos de comparación	Cohorte de acceso a la Enseñanza Media								Total	
	1942 a 1973		1974 a 1985		1986 a 1995		1996 a 2010		M	H
	M	H	M	H	M	H	M	H		
Media General	88,1	84,0	88,9	66,6	84,4	78,2	88,4	77,4	87,4	76,0
Cursó ET	8,1	13,7	5,9	22,1	8,2	11,3	7,7	15,3	7,4	15,9
Acreditó ET	3,8	2,4	5,2	11,4	7,4	10,5	3,8	7,2	5,2	8,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Momios de inscripción	0,74		0,33		0,72		0,51		0,53	
Momios de acreditación	1,58		0,46		0,70		0,53		0,65	

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. M=Mujer; H=Hombre.

Entre quienes acreditan la ET, la masculinización no es tal como la brecha entre quienes cursan ET respecto a los que hacen la Media General. Las diferencias relativas, dadas por las razones o momios, demuestran que las mujeres participan menos en la UTU, pero con mejores chances de acreditar que los hombres (Cuadro 4). Cuando se observa la distribución por sexo según áreas de especialización, para quienes hacen Bachilleratos Tecnológicos, las mujeres se concentran en administración y estética mientras los hombres optan mayormente por mecánica y construcción, reflejando una distribución por sexos más bien tradicional (Gráfica 1).

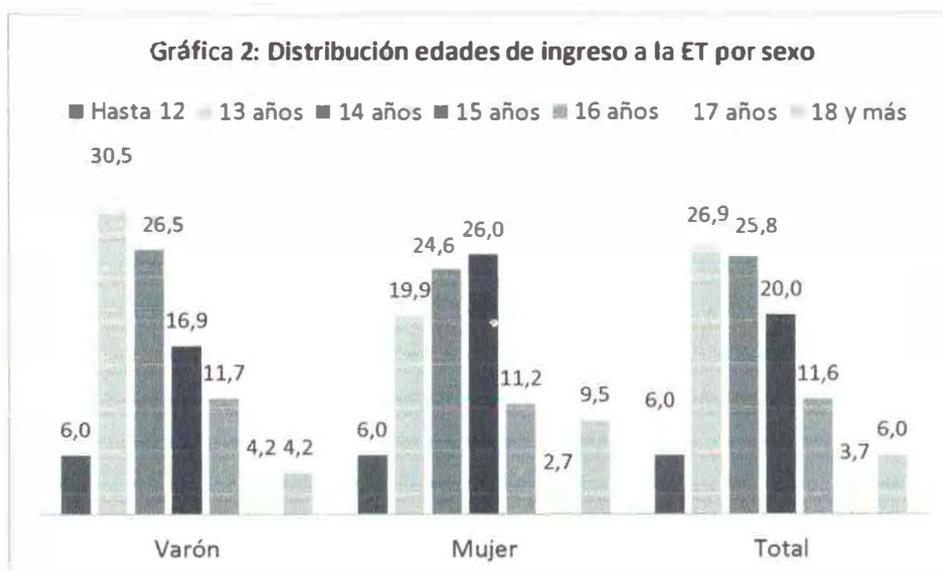


Existen diferencias en la edad de ingreso. Si bien para todas las edades hay más hombres que mujeres, esto es más pronunciado en la cohorte más joven. Entre los de mayor edad, disminuye la proporción de hombres, mientras 1 de cada 10 mujeres que cursa UTU tiene 18 o más años. Esto podría reflejar una mayor participación relativa de mujeres en los niveles de Media Superior coherente con el comportamiento global de la población, que a los 18 años muestra una brecha al alza y a favor de las mujeres entre quienes asisten a establecimientos educativos (MEC, 2012, pág. 55). Para cohortes anteriores a la equiparación, daría cuenta de mujeres que realizan cursos orientados al hogar (CIDE, 1965) no relacionados al mercado de trabajo, a diferencia de los hombres que tenderían a orientarse al trabajo cursando la ET a edades más tempranas.

La distribución según cohorte refleja lo que podría esperarse según la situación de la institución en cada etapa. Así, quienes ingresan con 12 y 13 años tienden a concentrarse entre 1974 y 1995, períodos en que se equipara el Primer Ciclo de UTU con Secundaria. Mientras, los de 17 y más años se concentran en la cohorte 1996 a 2010 cuando se equipara el Segundo Ciclo (Cuadro 5). Esto podría dar cuenta que personas en edad de cursar cada ciclo se inscribirían mayormente cuando los cambios curriculares así lo permiten. A su vez, la mayor concentración en los 13 años para las cohortes donde se cursó mayoritariamente Ciclo Básico Tecnológico y en los 15 años donde prima Bachillerato Tecnológico, podría estar reflejando la elección de UTU como segunda opción, luego de haber fracasado en Secundaria. Para períodos anteriores a la equiparación, la concentración a los 14 años podría asociarse a otras dimensiones, como ser edades mínimas requeridas para cursar Formación Básica, donde se centraban quienes hacían ET antes de 1973.

Edad ingreso	Cohorte de cursado de la Educación Técnica				Total
	1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
Hasta 12	1,4	4,9	11,5	5,3	6,0
13 años	11,2	39,2	29,2	16,3	26,9
14 años	50,1	23,1	16,8	19,6	25,8
15 años	17,7	18,8	16,7	28,6	20,0
16 años	11,2	8,1	15,6	12,9	11,6
17 años	4,8	0,7	4,4	7,3	3,7
18 y más	3,6	5,3	5,7	9,9	6,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010.



Dichas variaciones no son estadísticamente significativas, por lo que no presentaré estos resultados, siendo que el promedio de edad de ingreso a UTU fluctúa entre los 14 y 15 años, para ambos sexos en todas las cohortes, aunque mostrando mayor dispersión entre las mujeres, que ingresarían a edades mayores. (Gráfica 2) Quienes hacen el Primer Ciclo de ET mayormente ingresan a edades levemente superiores que para el Primer Ciclo de Enseñanza Media General, alrededor de los 13 años. Esto se observa en todas las cohortes. Las diferencias entre las distintas etapas definidas no son significativas estadísticamente. La leve mayor edad no se observa al considerar solamente quienes accedieron a la Media Superior y comparar edades de cursantes de Secundaria General y UTU.

6.4. Perfil social de quienes hacen Educación Técnica según cohorte

Realizada la descripción de la población estudiada según variables estructurales clásicas como ser sexo y edad, interesa observar la distribución de quienes hacen ET según su origen social. La distribución por clase social diferenciando quienes cursaron UTU de quienes hicieron Enseñanza Media General, da cuenta que aumenta la participación en la ET a medida que se desciende en la escala social. El *efecto selección* tiene plausibilidad ya que son las clases trabajadoras las que orientan sus hijos a una formación que creen los capacita mejor para el trabajo. Paradójicamente y respecto a la acreditación, sucede que el mayor éxito se observa entre los hijos de clases medias y de servicios que entre hijos de trabajadores (Cuadro 6).

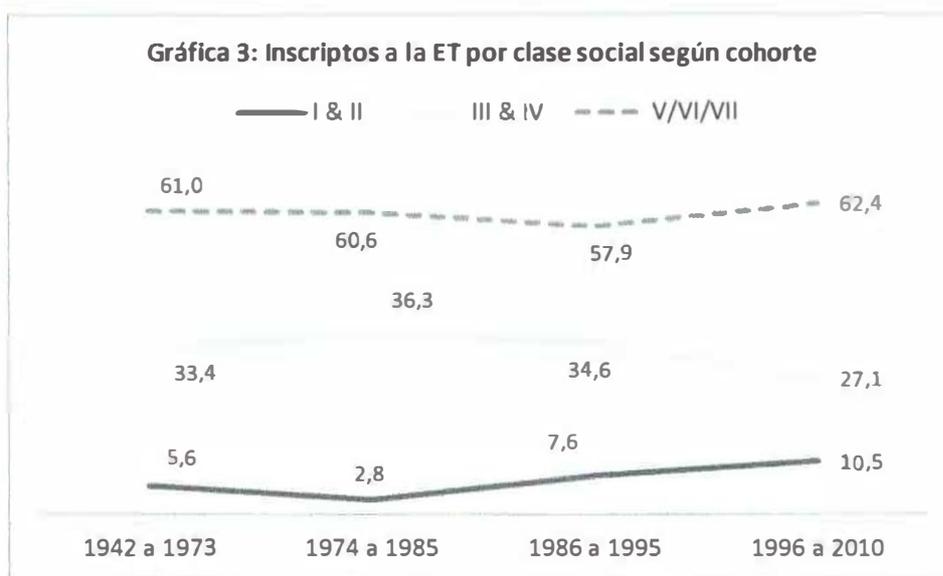
Cuadro 6.- Distribución de clases sociales según grupos de comparación.

Grupos de comparación	Clase social			Total
	I & II	III & IV	IV/VI/VII	
Media General	93,3	84,7	74,4	81,7
Cursó ET	3,0	9,3	17,4	11,8
Acreditó	3,7	6,0	8,2	6,6
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010.

Al observar la tendencia por cohorte (Gráfica 3), se observa que la participación de las clases trabajadoras en la ET es alta y estable. Las clases medias se mantienen pero disminuyen para la última cohorte. Mientras

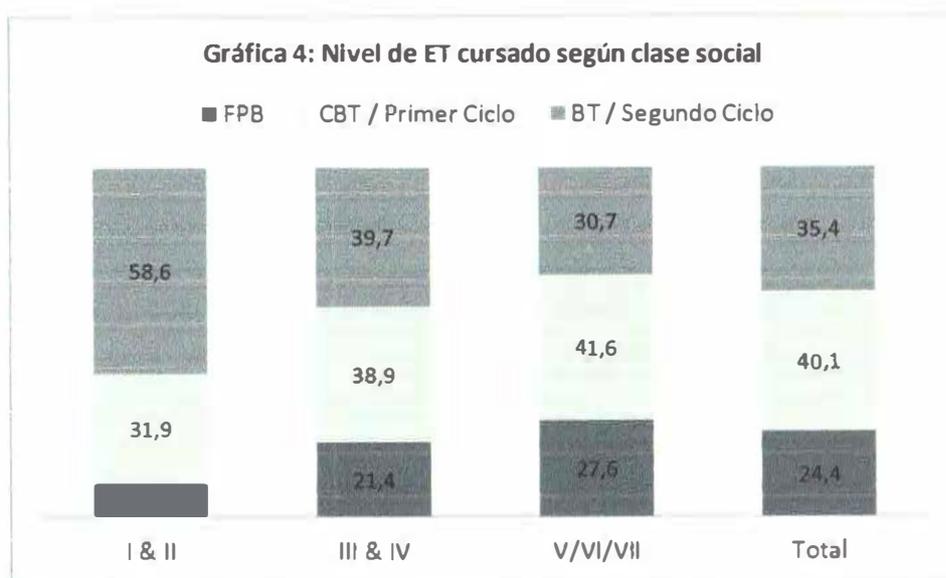
las clases de servicios han ido aumentando su participación en los distintos periodos hasta alcanzar el 10,5% para la última cohorte (1996-2010), proporción impensada décadas atrás, siendo la única clase que aumentó su participación relativa en la UTU; esto podría vincularse con la reforma de la Media Superior Técnica en 1997. Así, la distribución de quienes hacen UTU según origen social podría reflejar los cambios de la institucionalidad. Se sostiene en el tiempo el incremento de las clases de servicios, las clases medias se concentran entre 1974 y 1996, etapas de la equiparación del Ciclo Básico, y los trabajadores muestran su mayor participación entre 1974 y 1986 pudiendo deberse a un refugio en la educación provocado por el aumento del desempleo con la crisis; o bien a expectativas ante una formación orientada al trabajo.



Estas variaciones son estadísticamente significativas, por tanto podemos afirmar que el origen social se asocia con las chances de cursar UTU o Media General, aumentando la probabilidad de hacer ET para quienes provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores. Al controlar por cohorte de cursado y sexo, no se observan valores estadísticamente significativos para mujeres, mientras que entre los hombres, la probabilidad de participar en la ET aumenta significativamente confirmando que, tanto sexo como origen social inciden en las chances de hacer la UTU.

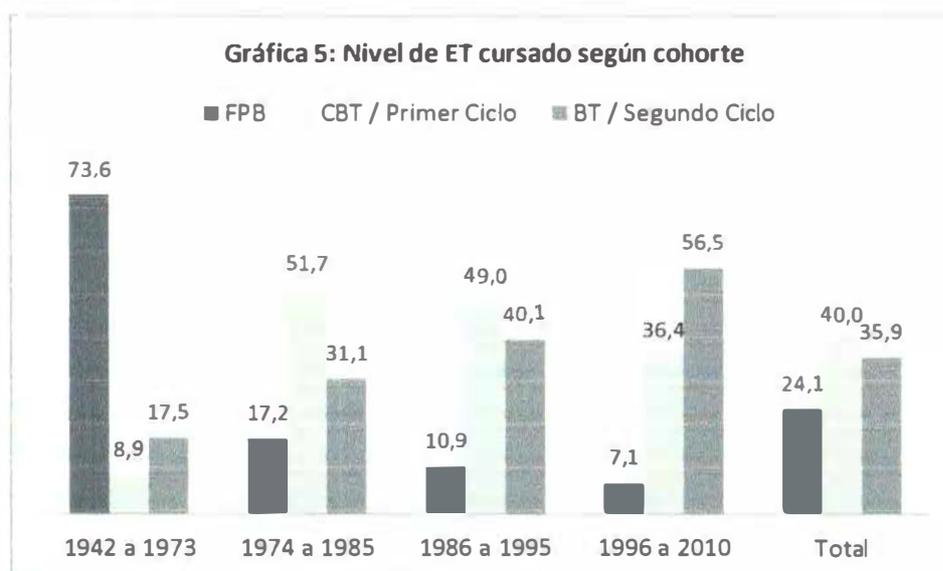
Para finalizar, se puede afirmar que la mayor probabilidad de cursar ET está asociada a ser hombre, de origen social trabajador manual y cursar la UTU entre 1974 y 1985; en oposición a la probabilidad más baja, dada en ser mujer, perteneciente a las clases de servicios y hacer Educación Media en las cohortes anteriores a la equiparación de Ciclo Básico, o sea antes de 1986.

Cuando consideramos la distribución por clase social según nivel de la ET cursada, se observa que la selectividad social opera también a la interna, agrupando las clases de servicios en los Bachilleratos Tecnológicos o Segundo Ciclo, a las intermedias en Ciclo Básico Tecnológico o Primer Ciclo y a los hijos de trabajadores manuales en Formación Profesional Básica (Gráfica 4).



6.5. Qué educación técnica se cursa

Al analizar la distribución de quienes hacen UTU según los distintos niveles, un 24,1% hizo Formación Profesional Básica, cuatro de cada diez hicieron Ciclo Básico Tecnológico y el 35,9% se inscribió a Bachillerato Tecnológico (primer y segundo ciclo, respectivamente). Respecto a la distribución de los cursantes de ET por modalidades según cohorte, los resultados observados conciden con la elevación de logros educativos de la población global. Disminuye la proporción de activos que cursa Formación Profesional Básica, mientras aumentan los cursantes de la Educación Media para la cohorte 1974-1985 respecto a 1942-1973 (Gráfica 5). En las cohortes más jóvenes, la participación en ET se ha incrementado en mayor medida para la Educación Media Superior en detrimento del crecimiento para Primer Ciclo. Cabe acotar que la cantidad de casos no es suficiente para realizar pruebas de hipótesis.



Cuando se controla la participación a la interna de cada nivel de ET por clase social, se confirma que la proporción de inscriptos siempre es mayor entre las clases de trabajadores manuales. Esta tendencia es clara entre los inscriptos en los niveles más bajos, pero muestra diferencias apreciables para Segundo Ciclo,

donde se observa mayor presencia de clases medias y de servicios, fundamentalmente en la última cohorte con los Bachilleratos Tecnológicos.

Al observar la distribución en cada cohorte a la interna de cada nivel diferenciando por sexo se observan comportamientos diferentes, que también deben tomarse con cautela. La mayor masculinización se da para FPB y la menor para Ciclo Básico Tecnológico. No obstante, a la interna de cada cohorte, se aprecia que las mujeres tienen una mayor participación relativa para todos los niveles en la cohorte 1986-1995. Dada la cantidad de variables involucradas, los casos por celda son insuficientes para realizar inferencias por lo que se omite la presentación completa de datos.

7. Relación entre Educación Técnica y primer empleo

En este apartado analizo el primer empleo de los activos de Montevideo en relación la rotación dada por la duración del mismo, el calendario medido por la edad de comienzo, y el tipo de ocupación desempeñada indicado por las calificaciones que requieren las tareas. Distingo entre quienes hacen ET y quienes la acreditan, a la vez que estos respecto a quienes cursan la Enseñanza Media General. Contrasto cómo se distribuyen estos grupos de comparación por cohorte de cursado de Media, sexo y tipo de empleo.

El *efecto título* debiera permitir a los egresados de la ET acceder a empleos de mejores condiciones y más estables. Esto implica empleos más duraderos, con mejor ajuste a la formación habida por los sujetos y en un calendario de transición más tardío. En este marco, podrían existir diferencias para las distintas cohortes de cursado. Es dable esperar que esto tenga mayor cabida para las cohortes posteriores a la equiparación.

Desde el *efecto redes*, las transiciones más exitosas se asociarían a la ET, en puestos acordes con la especialidad estudiada, en cuyo caso la acreditación no sería necesaria sino que sólo haber cursado la UTU alcanzaría para establecer los contactos (por ejemplo a través de los maestros técnicos) que posibiliten acceder a empleos más calificados.

7.1 Duración del primer empleo

La comparación de medias muestra que a medida que se avanza en las cohortes, se reduce la duración del primer empleo, para todos los grupos. A los más jóvenes les va peor, asumiendo la duración de los empleos como indicativa de estabilidad. Cuando se consideran los totales, los valores presentan diferencias significativas que dan cuenta que el primer empleo de las cohortes jóvenes implica mayor rotación que sus predecesores. Así, el contexto del mercado de trabajo explica las variaciones y no la modalidad de Enseñanza Media ni la cohorte de cursado. Al examinar la propiedad a la interna de la ET, tampoco aparecen valores estadísticamente significativos, si bien parecería ser que a mayor nivel los empleos son más largos (Gráfica 6). Interesa resaltar que al distinguir entre Ciclo Básico y Media Superior, tampoco aparecen diferencias significativas para la modalidad cursada y nuevamente la cohorte aparece asociada a la probabilidad de empleos que muestran mayor rotación a medida que transcurren las generaciones.

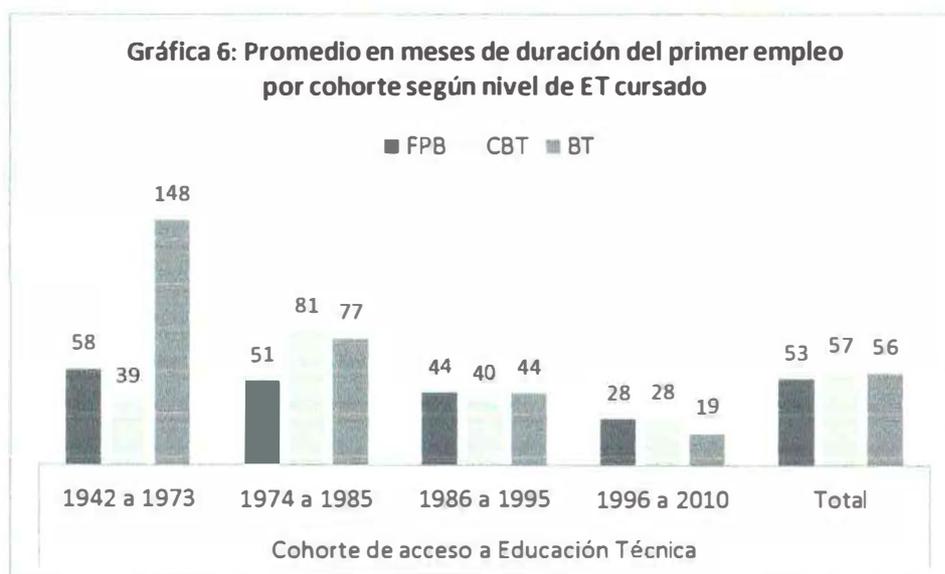
Los datos sobre duración del primer empleo (medido en meses) muestran una gran dispersión (Cuadro 7). En todas las categorías los coeficientes de variación son altos, siendo mayores para quienes hacen ET respecto a la Media General. Las diferencias entre cursar y acreditar ET no son estadísticamente significativas, aunque cabe apuntar, que para las primeras dos cohortes la duración es sensiblemente mayor para quienes acreditan. Únicamente para la cohorte 1974-1985 cursar ET, y más aún acreditarla,

permitió acceder a empleos más duraderos que la Enseñanza Media General. Parecería que en esta etapa, la equiparación sin diferenciación habría permitido una transición más ventajosa al mercado de trabajo, aunque bien podrían incidir factores coyunturales difíciles de aislar. Podría suponerse que, a partir de la des-diferenciación en la fase siguiente el mercado de trabajo no reconoce las credenciales de la ET como señales de capital humano sino que prefiere la formación general para empleos más duraderos, en tanto más estables; lo cual indicaría presumiblemente, de mejor calidad.

Cuadro 7.- Duración del primer empleo según cohorte de acceso y EM cursada.

Grupos de comparación	Estadístico	Cohorte de acceso a Educación Media				Total
		1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
EM general	Media	113	70	45	23	65
	Coef. Var.	7	7	6	7	4
Cursó ET	Media	54	74	42	23	51
	Coef. Var.	25	16	18	12	11
Acreditó ET	Media	131	78	42	24	63
	Coef. Var.	43	17	14	21	14

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.



7.2. Edad del primer empleo

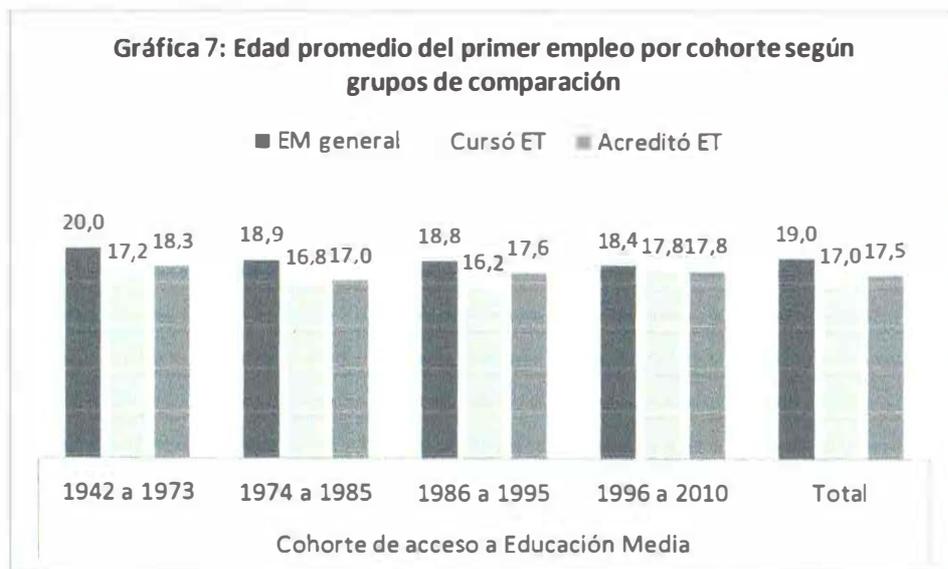
Con base al *modelo institucional de carreras* (teorías sobre los LM “ocupacionalizados” de Marsden, Müller y Gangl, entre otros) si existieran barreras a la entrada en el mercado laboral, cursar ET *debiera* retrasar el ingreso al trabajo hasta la acreditación, lo cual sería esperable que ocurra alrededor de los 17 años. A partir de los 18 años, debiera observarse que una mayor proporción de egresados ET comiencen a trabajar. Este efecto lo indicaría una mayor edad promedio entre quienes acreditan y una menor varianza de edades entre quienes hacen ET. En cambio, quienes cursaron Media General debieran experimentar una transición al mercado de trabajo menos estandarizada, que se expresaría en una mayor varianza, si bien no implica necesariamente menor edad promedio. Suponiendo que los períodos definidos para la UTU tienen correlato, esta hipótesis generaría efectos para quienes cursaron luego de 1973. Para cohortes anteriores, podría esperarse una distribución opuesta a la sustentada.

Al controlar por cohorte y cursado de Enseñanza Media, se observa que sólo en uno de los contrastes se puede rechazar la independencia estadística. Según este resultado, la edad promedio de comienzo laboral para quienes cursaron Educación Media General durante el período 1974-1985 es estadísticamente mayor a la edad promedio de quienes acreditaron ET o sólo la cursaron. Entre 1942 y 1973 quienes hicieron Media General comenzaban a trabajar en promedio a los 20 años, mientras quienes cursaron ET comenzaban a los 17,2. Para la cohorte 1974-1985, el promedio de edad disminuye en todos los casos, aunque la mayor variación se da en quienes hacen la Media General, que ingresan al mercado de trabajo en promedio a los 18,9 años y aquellos que cursan ET a los 16,8. En la siguiente cohorte, 1986-1995, la mayor diferencia se da en quienes cursan ET, que entrarían al mercado de trabajo, en promedio, a los 16,2 años. Estas variaciones se diluyen para la última cohorte (1996-2010) cuando la edad promedio gira en torno a los 18 años para todos los grupos de comparación (Cuadro 8).

Grupos de comparación	Cohorte de acceso a Educación Media				Total
	1942 a 1973	1974 a 1985	1986 a 1995	1996 a 2010	
Media General	20,0	* 18,9	18,8	18,4	* 19,0
Cursó ET	17,2	16,8	16,2	17,8	17,0
Acreditó ET	18,3	17,0	17,6	17,8	17,5

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

Cuando se distingue a la interna de quienes hacen ET, se observa que la acreditación retrasa el ingreso al mercado de trabajo, respecto a quienes cursaron sin lograr la titulación. Esta brecha entre promedio de edades varía para las distintas cohortes. Sin embargo, todos los intervalos de confianza se solapan, por lo cual no hay diferencias significativas sino que ambos grupos entran al trabajo en torno a los 17 años. Así, para la primera cohorte (1942-1973) quienes acreditan ET entran al mercado de trabajo en promedio a los 18,3 años, un año más tarde que quienes cursan sin titularse. Para la siguiente cohorte (1974-1985) la distancia es ínfima, aunque se mantiene que quienes cursan ingresan antes que quienes acreditan (16,8 y 17,0 respectivamente). En la siguiente etapa (1985-1995) quienes sólo cursan comienzan a trabajar alrededor de los 16,2 años, mientras quienes acreditan retrasan su ingreso hasta los 17,6. Para la última cohorte (1996-2010) quienes cursan la Media General muestran un promedio de edad de ingreso al mercado de trabajo a los 18,4 años igualándose quienes hacen ET en los 17,8 (Gráfica 7).



Cabe acotar que al examinar las edades de los entrantes al trabajo según el nivel de ET cursado, no hay diferencias estadísticamente significativas, por tanto se omite dicho análisis. El comportamiento de quienes asistieron a la Media General presenta en todas las cohortes menor heterogeneidad que quienes hacen UTU, lo cual representa un ingreso más estandarizado al mercado de trabajo. Podrían estar incidiendo aspectos que anteceden la modalidad de Educación Media cursada, tal como se ha explicado al describir el perfil de quiénes hacen ET, cuestión que será tenida en cuenta en el apartado de análisis multivariado.

Al analizar la edad del primer empleo en relación al tipo de ocupación, se observa que la probabilidad de acceder a un primer empleo manual calificado aumenta al retrasar el ingreso al mercado laboral para quienes acreditan ET. Entre quienes comienzan a trabajar antes de los 13 años, el 30,6% logra empleos calificados, aumentando para quienes hacen la Media General a un 34,1% y disminuyendo a 25,5% para quienes hacen ET y más aún a 23% si acreditan. Si el primer empleo es entre los 14 y los 17 años, un 25,2% logra empleos manuales calificados, lo cual se mantiene para la Media General (23,5%) y los inscriptos a UTU (28,7%) aumentando a 32,5% si logran acreditar la ET. Esta brecha aumenta a partir de los 18 años, lo cual podría indicar que el mercado laboral reconoce mayormente la ET Media superior. El 39% de quienes comienzan a trabajar entre los 18 y 24 años consiguen empleos manuales calificados cuando acredita ET. Proporción que disminuye entre quienes sólo cursan (25,2%) y baja en mayor medida para aquellos que hacen la Media General (16,0%). Entre mayores de 25 años, no hay encuestados que hayan cursado ET sin acreditarla, por tanto la comparación carece aquí de sentido (Cuadro 9).

Cuadro 9.- Primer empleo manual calificado según edad del primer empleo y grupos de comparación.				
Grupos de comparación	Edad del primer empleo			
	Hasta 13 años	14 a 17 años	18 a 24 años	25 y más años
Media General	34,1%	23,5%	16,0%	17,8%
Cursó ET	25,5%	28,7%	25,2%	0,0%
Acreditó ET	23,0%	32,5%	39,0%	100,0%
Total	30,6%	25,2%	18,4%	19,5%

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

7.3 Calendarios de transición

En los gráficos que siguen, se comparan los calendarios de transición según sexo, clase social, modalidad y cohorte de Educación Media cursada. El análisis de supervivencia al primer empleo, como se adelantó en el apartado metodológico, permite sugerir ciertas conjeturas de carácter provisional con el objetivo de avanzar hacia una tipología de transición de al trabajo. Al comparar los distintos calendarios con que se produce la primera transición hacia el trabajo se observa que están pautados por ritmos diferentes.

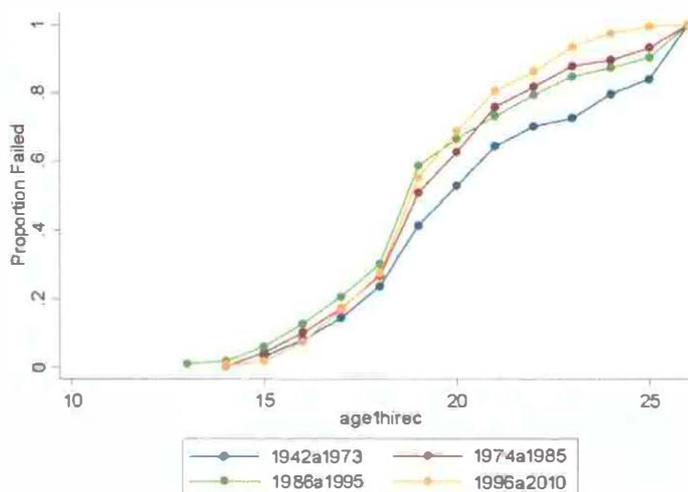
Cuando se considera el total de los entrevistados que han inscripto alguna modalidad de Enseñanza Media, se observa que las mujeres “sobreviven”²¹ al primer empleo en mayor proporción que los hombres. Las clases de servicio más que las medias, y estas en relación a los trabajadores. Quienes cursan la Media General, presentan un ritmo más tardío de incorporación al mercado laboral, seguidos por quienes acreditan la ET y el calendario más temprano lo presentan quienes cursan sin acreditar. El efecto cohorte, muestra una curva menos pronunciada entre las cohortes mayores, y un pico en el entorno de los 18 años entre las jóvenes .

²¹ El término se utiliza aquí en un sentido metafórico a partir del cual el comienzo de la vida activa marcaría la muerte.

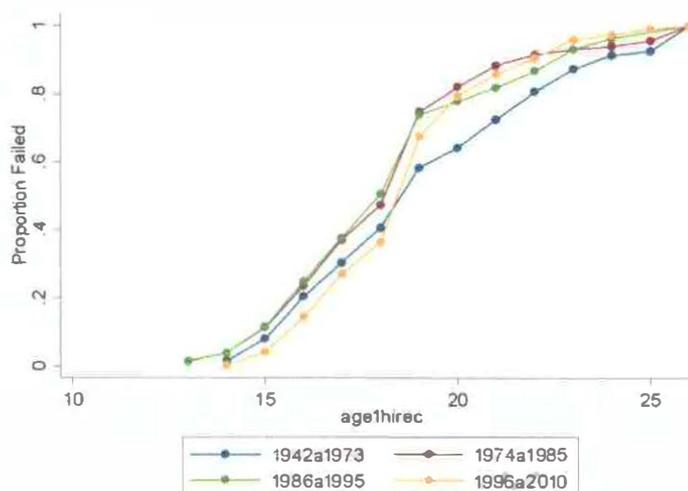
A medida que se avanza en las cohortes, la brecha que separa las funciones de supervivencia tiende a ser cada vez menor. Esto podría indicar que la transición entre el estado de no haber trabajado nunca y el nuevo rol de trabajador implica que los ritmos se van acercando. Sin embargo, al controlar por otras variables se visualizan diferencias interesantes. Para facilitar la lectura se presentan los cambios cualitativos de estado en quienes no sobreviven a trabajar refiriendo a los cuartiles y dentro de estos a la mediana.

Al controlar por sexo, son los hombres los que presentan menor probabilidad de sobrevivir al empleo. Entre 1942 y 1973 la cuarta parte de los varones no sobrevivía los 17 años sin comenzar a trabajar. Las mujeres llegaban hasta los 18. Dos años después, la mitad de los sujetos ya habían caído en el empleo, a los 19 años para los varones y un año después, a los 20, para las mujeres. Se llega al 75% que no sobrevive al empleo a los 22 años para los varones y a los 24 en las mujeres. Para el período 1974 a 1985 el 25% de los varones ya había caído en el empleo a los 16 años, mientras que esta proporción de mujeres lo experimentaba a los 18 años, edad a la cual la mitad de los varones ya no sobrevivía al empleo, riesgo que a las mujeres le deparaba un año después, a los 19 años. Momento en el que los varones estaban en la PEA en un 75%, episodio que a las mujeres les toca recién a los 21 años. Entre 1986 y 1995 el calendario se mantiene incambiado variando recién para los varones en la última cohorte (1996-2010) donde presentan un ritmo de ingreso al empleo que se retrasa en un año, para todas las comparaciones, respecto a la etapa anterior.

Calendario del primer empleo para mujeres

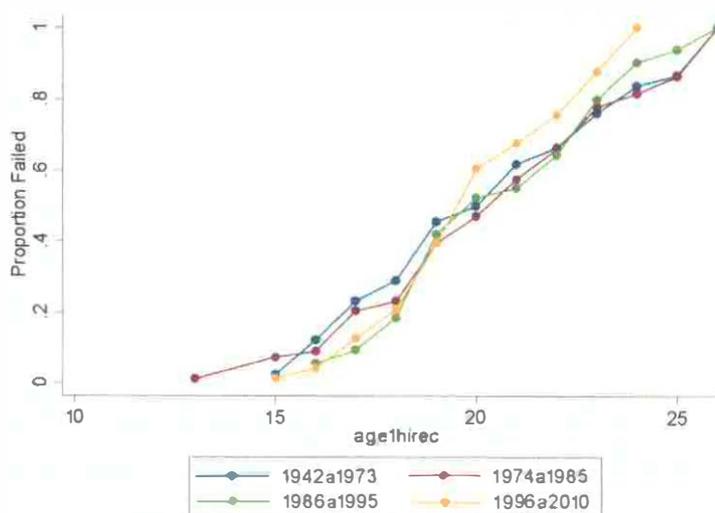


Calendario del primer empleo para varones

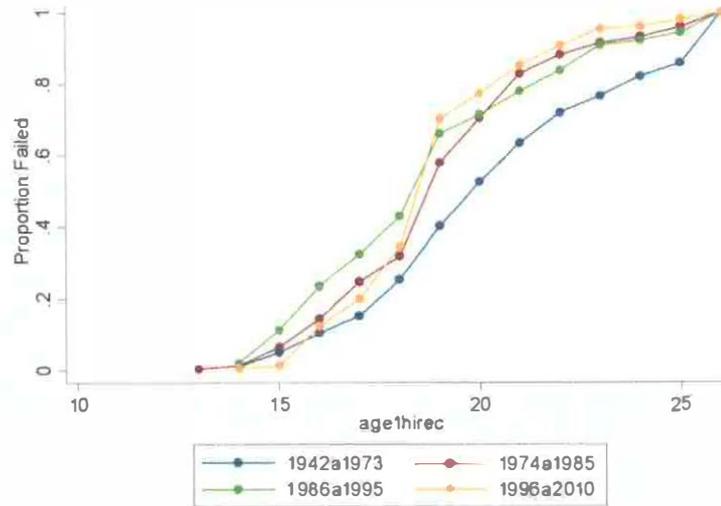


Al contrastar por clase social, son las clases trabajadoras quienes sobreviven menos tiempo al empleo presentando edades más tempranas de comienzo de la vida laboral. Cuando se controla por origen social, se observa en la primera cohorte (1942 a 1973) que la cuarta parte de los jóvenes de clase trabajadora no sobrevivía los 17 años sin comenzar a trabajar. Las clases medias y de servicios presentan ritmos más parecidos siendo a los 18 años que el 25% ya no sobrevive al trabajo. Dos años después, la mitad de los sujetos ya habían caído en el empleo. Esto ocurre a la edad de 19 años para los trabajadores y un año después, a los 20, entre clases medias y de servicios. Interesa considerar que el tercer cuartil, alcanza riesgo de empleo a los 23 años para estas clases, sin embargo entre trabajadores ocurre a los 21. La siguiente cohorte (1974 a 1985) modifica el calendario solamente para las clases de servicio, entre quienes el 25% tenía probabilidad de cambiar de estado a los 19 años, posponiendo la transición. Una vez más, un año después el cambio de estado había ocurrido para el 50% de los sujetos, entre las clases medias y trabajadoras, posponiéndose el episodio entre las clases de servicios hasta los 21 años. A los 19 años el 75% de los de origen trabajador ya estaba entre la PEA, proporción que entre las clases medias se alcanza un año después, a la edad de 20, y entre las clases de servicios recién era alcanzada a los 23 años. En la cohorte siguiente (1986 a 1995), se mantiene el calendario para trabajadores y clases de servicios, siendo las clases medias que adelantan su ingreso al mercado laboral mostrando a los 17 años que tres de cada diez no sobreviven al empleo. Sin embargo, cuando observamos el punto al cual la mitad de los individuos está en zona de riesgo de cambiar de estado, la transición espera hasta los 19 años a trabajadores y clases medias y hasta los 20 a clases de servicios. Cuando se considera al siguiente cuartil, se mantiene incambiada la tendencia de la cohorte anterior. Una vez más, la última cohorte muestra un ritmo estandarizado. Entre 1996 y 2010 un 25% sobrevive al empleo hasta los 17 años, aunque si el origen es de clase media tiene posibilidades hasta los 18, y entre las clases de servicios llega a los 19. Edad a la cual el 50% de las clases trabajadoras no sobrevive al trabajo, mientras que la mitad de trabajadores entre las clases de servicios se alcanza a los 20, momento en el que es el 75% entre trabajadores y clases medias que está entre la PEA; riesgo que las clases de servicio alcanza a los 22.

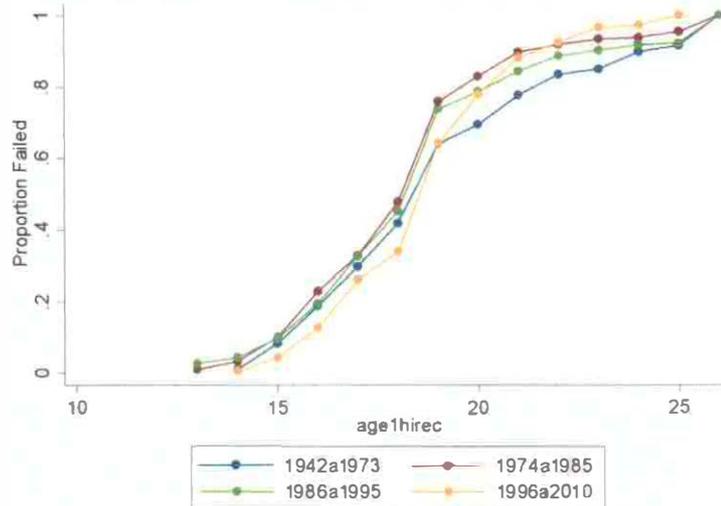
Calendario del primer empleo para clases de servicios



Calendario del primer empleo para clases medias



Calendario del primer empleo para clases trabajadoras



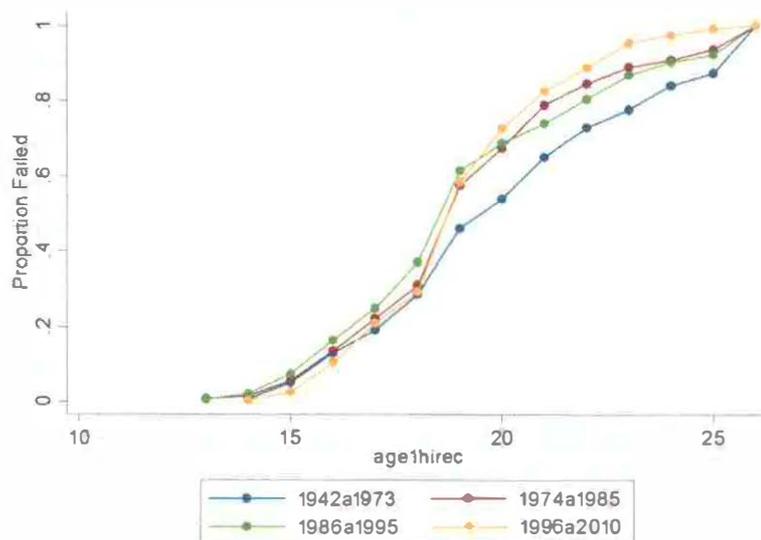
Al tener en cuenta la modalidad de Enseñanza Media cursada se observa que en la primera cohorte (1942 a 1973) la cuarta parte de los jóvenes no sobrevivía a los 18 años sin comenzar a trabajar. Quienes hacen la Media General y quienes acreditan la ET muestran ritmos similares, no así quienes cursan la ET sin titularse, dentro de los cuales a los 16 años el 25% ya no sobrevive al trabajo. Un año después, la mitad de los sujetos ya había caído en el empleo. Esto ocurre a la edad de 19 años para quienes hacían la Media General y aquellos que acreditaban la ET pero un año antes, a los 18, entre los que cursaron la ET sin acreditarla. Interesa considerar que el tercer cuartil, alcanza riesgo de empleo a los 20 años para todos los de la ET, sin embargo en la General los espera hasta los 22, mostrando una brecha en aumento posiblemente asociada al *efecto selección* ya confirmado.

La siguiente cohorte (1974 a 1985) modifica el calendario solamente para quienes acreditan la ET, entre quienes el 25% tenía probabilidad de cambiar de estado a los 17 años, adelantando la transición. Una vez más, un año después el cambio de estado había ocurrido para el 50% de los sujetos, en todos los grupos. Ahora bien, a los 19 años el 75% de quienes hacen la ET ya estaba entre la PEA, proporción que entre aquellos que cursaban la Media General recién era alcanzada a los 21 años.

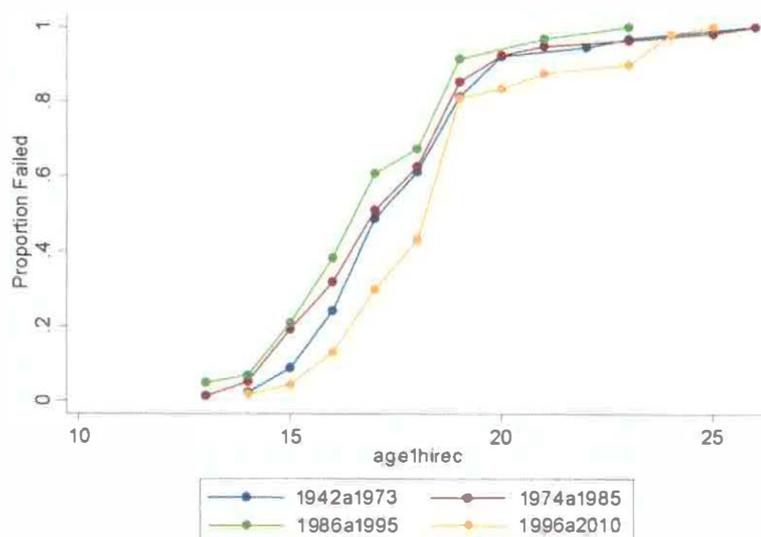
En la cohorte siguiente (1986 a 1995), se mantiene el calendario para quienes hacen y acreditan la ET y son quienes hacen la Media General que adelantan su ingreso al mercado laboral mostrando a los 17 años que tres de cada diez no sobreviven al empleo. Sin embargo, cuando observamos el punto al cual la mitad de los individuos está en zona de riesgo de cambiar de estado, la transición espera hasta los 19 años a quienes acreditaban la UTU, cuyo ritmo se asemeja más a quienes cursan la Media General y se diferencia de sus pares de la ET que no acreditan. No obstante, al considerar el siguiente cuartil, se mantiene incambiada la tendencia de la cohorte anterior.

Es la última cohorte la que muestra el ritmo más estandarizado. Entre 1996 y 2010 un 25% de los que cursan la ET sobrevive al empleo hasta los 17 años, y el 25% siguiente lo hace hasta los 19 años. Quienes hacen la media general caen a los 18 y 19, respectivamente. Mientras aquellos que acreditan alcanzan a los 18 años tanto el primer cuartil como la mediana. A la edad de 19 años el 75% de quienes hacen la ET, acrediten o no, ya está entre los activos; riesgo que los de la Media General alcanzan un año después, a los 20 años. Esto muestra, una vez más, un acercamiento entre las pendientes de las curvas que podría deberse a factores coyunturales y no a la periodización propuesta, aunque bien podría haber una incidencia del cambio del perfil entre la población de la UTU, a partir de la reforma de la Media Superior.

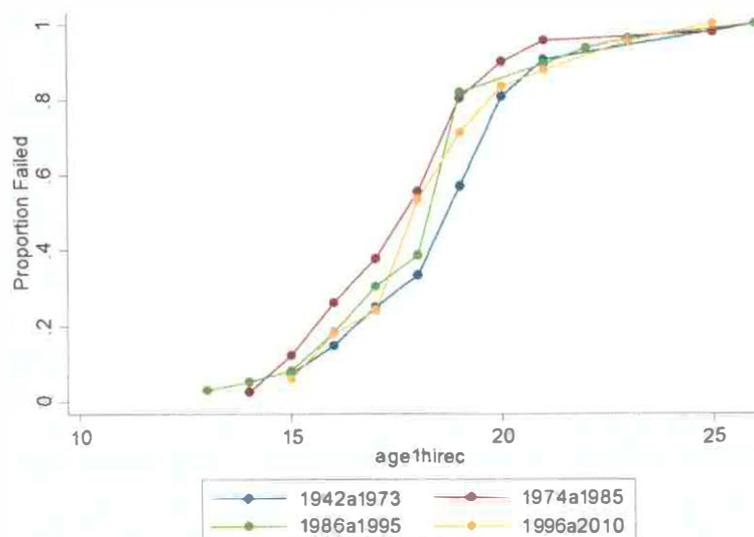
Calendario del primer empleo para cursantes de la Enseñanza Media General



Calendario del primer empleo para cursantes de la Educación Técnica



Calendario del primer empleo para quienes acreditaron Educación Técnica



7.4. Tipo de ocupación desempeñada

De todos los montevideanos activos encuestados, el 34,2% obtuvo un primer empleo de tipo calificado, sea manual o no manual. Esta chance se distribuye muy desparejamente en las variables de interés. El cuadro 10 presenta la distribución de todos los encuestados según el tipo de primer empleo y tipo de cursado realizado. Este máximo grado de desagregación de la información permite tener un panorama completo para luego focalizar el análisis sólo en la calificación y entre los que acceden a la Educación Media.

En primer lugar, se puede apreciar comparando las columnas 1, 2 y 3 que las chances de comenzar la carrera laboral en un empleo manual no calificado están ordenadas según el tipo de cursado. Así uno de cada dos tuvo ese destino entre quienes no accedieron a la Enseñanza Media, ya sea porque abandonaron Primaria o porque, habiéndola acreditado, no inscribieron el siguiente nivel.

Tipo de primer empleo	Grupos de comparación según tipo de cursado de Enseñanza Media					Total
	[1] No hizo EM	[2] Media Gral	[3] Hizo ET	[4] Sólo cursó ET	[5] Acreditó ET	
No Manual Calificada	1,8%	20,7%*	3,6%*	1,2%	8,1%*	14,2%
No Manual No Calificada	21,4%	45,3%	31,4%	30,3%	33,4%	39,0%
Manual Calificada	28,6%	15,2%	30,2%	26,5%	33,3%	20,0%
Manual No Calificada	48,2% *	18,9%*	34,9%	42,0%	24,8% *	26,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

En segundo lugar, se puede apreciar que el efecto principal de aversión al primer empleo no calificado manual está asociado a la acreditación pero no al cursado de la ET (columnas 4 y 5). Quienes cursaron pero no acreditaron tienen una chance estadísticamente similar al grupo con menor capital humano. En cambio, quienes acreditaron reducen significativamente su probabilidad de comenzar en este tipo de empleos. Sin

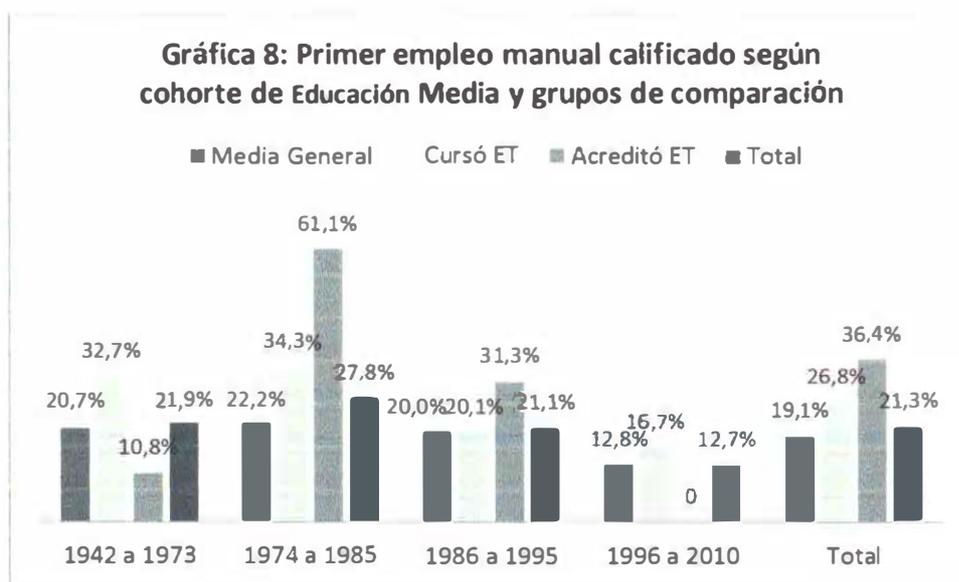
embargo, debe anotarse que es el cursado de la Media General la que tendría más claro impacto para reducir este comienzo laboral.

En tercer lugar, cuando la atención se concentra en el renglón de los empleos manuales calificados, se encuentra que las probabilidades que tienen quienes no hicieron Enseñanza Media, quienes sólo cursaron ET y quienes acreditaron están ordenadas en el sentido esperado, pero las diferencias *no son estadísticamente significativas*.

En cuarto lugar, el renglón de los empleos no manuales con poca o sin calificación muestra que son los cursantes de la Media General quienes mayor probabilidad tienen de comenzar en este tipo de empleos. Lo interesante es que si bien se estima una diferencia apreciable entre éste grupo y quienes acreditaron ET (45,3% a 33,4%), esta no es estadísticamente significativa al 5%. También debe notarse que en este tipo de comienzos, tampoco hay diferencias significativas entre quienes cursaron sin acreditar ET y quienes no accedieron a ningún tipo de Enseñanza Media. Finalmente, al considerar el primer empleo no manual y calificado, se aprecia que predominó entre quienes cursaron la Media General. Le siguen en chances estadísticamente significativas, los activos que cursaron y acreditaron la ET.

7.5. Tendencias según cohorte

Entre quienes inscribieron alguna modalidad de Enseñanza Media, analizaré para cada cohorte de acceso el tipo de empleo respecto a las calificaciones requeridas para desempeñarlo; con el objetivo de establecer por fin, el papel de la ET en el “matching” (o ajuste) con el primer empleo. A tales efectos, como adelanté al explicitar las decisiones metodológicas, en este abordaje no incluiré para el contraste empírico aquellos empleos calificados de tipo no manual, criterio que permite apreciar con mayor claridad los efectos de la ET, fuertemente orientada hacia empleos calificados de carácter manual.



Al controlar por cohorte (Gráfica 8), se observa que conforme las cohortes son más próximas en el tiempo, se ha tendido a ingresar en el mercado de trabajo en empleos cada vez menos calificados, con un aumento excepcional para el período dictatorial y una baja notable en la última cohorte. En la primera cohorte (1942 a 1973) el 21,9% ingresaba al segmento manual calificado, en la siguiente (1974 a 1985) aumenta al 27,8%, vuelve a descender hasta un 21,1% para la cohorte 1986-1995 y alcanza un 12,7% para la última cohorte (1996-2010). Al comparar según la modalidad de Educación Media cursada, se observa en todas las

cohortes que quienes hacen ET tienden a insertarse en empleos manuales calificados en mayor medida que quienes cursan la Media General. No obstante, entre quienes acreditan estas diferencias presentan oscilaciones.

Quienes culminaron la UTU entre 1974 y 1985 aumentaron sensiblemente sus chances de obtener un primer empleo manual calificado, resultando la única etapa y el único grupo para el cual los entrantes al mercado de trabajo ingresan en el segmento calificado de empleo en mayor proporción que en el no calificado y con diferencia estadísticamente significativa. En la posición inversa, las chances más bajas están asociadas a la última cohorte y el único resultado estadísticamente significativo es el global, lo cual es dable esperar debido al crecimiento del sector terciario de la economía en las últimas dos décadas, en detrimento del trabajo manual (y más aún al calificado) que podría vincularse a un aumento de empleos calificados no manuales en el sector creciente de los servicios, que, como explicité anteriormente, he dejado fuera de esta exploración.

Al distinguir entre hombres y mujeres, en todas las comparaciones prácticamente por cada mujer en empleos manuales calificados hay dos hombres (Cuadro 11). El 27,9% de los hombres entran al mundo del trabajo en empleos manuales calificados, bajando a 14,7% para las mujeres. Esta distribución varía apenas entre quienes hacen la Media General, pero la brecha de género cambia sustancialmente entre aquellos que hacen la UTU.

De quienes inscriben en alguna modalidad de ET y no la culminan, acceden a un primer empleo manual calificado 3 de cada 10 hombres y 2 de cada 10 mujeres. Si bien en todas las comparaciones las mujeres son menos propensas a obtener empleos manuales calificados que los hombres, la mayor diferencia ocurre entre quienes acreditan la UTU, logrando ocupaciones calificadas el 44,3% de los hombres y el 24,3% de las mujeres. Como cabe esperar, la mayor probabilidad de acceder a puestos manuales calificados resulta asociada a ser hombre y acreditar la ET, ya que entre quienes inscriben pero no acreditan las diferencias no son estadísticamente significativas.

Sexo	Grupos de comparación			Total
	Media General	Cursó ET	Acreditó ET	
Varón	25,4%	30,3%	*44,3%	*27,9
Mujer	13,5%	19,8%	24,3%	14,7

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

Al tener en cuenta el origen social de los encuestados, se observa que obtienen primeros empleos manuales calificados el 14,2% de las clases de servicios, aumentando al 17,8% en las medias y alcanzando el 25,7% entre alumnos provenientes de hogares trabajadores. Estas proporciones no varían sensiblemente para quienes hacen la Educación Media General. Las diferencias ocurren entre quienes hicieron ET y la acreditaron. Los hijos de hogares de las clases de servicios que hicieron la ET tuvieron menores chances de tener empleos manuales calificados (12,0%) que sus pares de la Media General (14,9%). En las clases medias las posibilidades de obtener un primer empleo manual calificado de quienes cursaron la ET (29,9%) duplican a quienes hicieron la Media General (14,4%). La empleabilidad en empleos manuales calificados es de nuevo mayor entre quienes acreditaron ET (39,6%). Sin embargo, entre los activos originarios de clases trabajadoras, las chances se igualan entre los cursantes de la Media General (24,2%) y quienes hacen ET (26,8%), aumentando para aquellos que acreditan (36,4%). Interesa destacar que el único resultado estadísticamente significativo en la relación entre clase social y modalidad de Enseñanza Media cursada está en aquellos que cursan la General y vienen de origen trabajador (Cuadro 12).

Cuadro 12.- Primer empleo manual calificado según clase social y grupos de comparación.			
	Clase Social		
	I & II	III & IV	V/VI/VII
Media General	14,9%	14,4%	*24,2%
Cursó ET	12,0%	29,9%	26,8%
Acreditó ET	0%	39,6%	36,4%
Total	14,2%	17,8%	*25,7%

Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010. (*) P<0.05.

7.6. Análisis multivariado

En la sección anterior presenté de manera descriptiva la distribución entre empleos calificados y no calificados para los distintos grupos de comparación, a partir de las variables relevantes para establecer el papel de la ET en el primer empleo. Aquí analizo los efectos sobre el tipo de ocupación desempeñada a través de la especificación de cuatro modelos, tal como adelanté en la sección referente al método de análisis.

El modelo general permite calcular la probabilidad de haber obtenido un primer empleo manual calificado condicionado al tipo de cursado en Media (los definidos grupos de comparación), controlando la cohorte (efecto institucional) y las desigualdades de clase y género. Presentaré cuatro estimaciones. El primer modelo sólo tiene los efectos principales de los tipos de cursado en Educación Media; será considerado la base de comparación para los tres restantes aunque en sí mismo tiene un valor fundamental a los efectos de contrastar las dos teorías que refieren a los efectos *positivos* de la ET. El segundo modelo, al añadir las cohortes de cursado, constituye la adecuación de las teorías a la historia institucional de la UTU. El tercer modelo controla las relaciones según clase social y género, a los efectos de discutir las teorías reproductivistas; si estas fueran correctas, los efectos principales del cursado debieran desaparecer. El último modelo testea una hipótesis de efectos diferenciales de los tipos de cursado según el marco institucional vigente. Al finalizar la explicación se muestra el cuadro 13 que reporta los resultados.

Los modelos 1 y 2 muestran evidencia parcial a favor de las teorías que refieren a la ET como factor de inclusión y movilidad social. Tanto sea que haya solo cursado o que haya acreditado, los activos entrevistados tuvieron mayor chance de tener un empleo manual calificado que sus pares asistentes a la Educación Media General²². Este hallazgo preliminar además, hace razonable la teoría de las redes más que una interpretación clásica en términos de capital humano.

La introducción de los períodos institucionales (modelo 2) muestra que, en comparación con la cohorte que accedía a cursos sin equivalencia formal, los cambios institucionales acaecidos hasta 1997 no generaron cambios en la empleabilidad de los activos. En cambio, la cohorte más reciente (1997-2010) muestra un contexto de *disminución neta, marginal*, de la probabilidad de acceder a un empleo calificado, cualquiera haya sido *el tipo de cursado*. Es de notar, en cambio, que los efectos principales de los tipos de cursado siguen siendo ambos significativos y estadísticamente iguales²³. Este comportamiento es difícil de explicar analizando solo los efectos principales de cada set de variables; argumento que recomienda la especificación de interacciones.

²² Test de Wald: $\beta_1 = \beta_2$; $\chi^2 = 2.70, P = 0.104$

²³ Test de Wald: $\beta_1 = \beta_2$; $\chi^2 = 2.24, P = 0.135$

Las desigualdades de sexo y clase tienen asidero razonable en la explicación del primer empleo. Así lo muestra el modelo logístico 3. A iguales condiciones de cursado y período histórico, las mujeres tienen sistemáticamente menor probabilidad de acceder a un primer empleo calificado manual en comparación con los varones. Nótese que este efecto sistemático opera creando una brecha de género también entre los distintos tipos de cursado en Media. El efecto de clase social es de interpretación menos simple o intuitiva. Los encuestados originarios de las clases de servicio (I y II del esquema EGP) y de las clases medias (III y IV) tienen las mismas probabilidades de acceder a un primer empleo calificado manual. Sólo quienes provienen de un hogar de trabajadores manuales tuvieron mayor probabilidad de acceder a un primer empleo calificado manual. La introducción de la clase social y del género tiene además la consecuencia de volver no significativo el efecto de haber cursado sin acreditar la ET. Sólo el título técnico mejora la empleabilidad; esto es, la evidencia no hace razonable la hipótesis de las redes pero sí el efecto del capital humano.

Cuadro 13.- Modelo logístico de primer empleo calificado. Activos de Montevideo 2010.				
Variable	Modelo log01	Modelo log02	Modelo log03	Modelo log04
Grupos de comparación (ref. Media General)				
Cursó ET	0.442**	0.426**	0.199	0.421
Cursó ET y la acreditó	0.888***	0.825***	0.643***	-0.601
Período institucional de la EM (ref. 1942-1973)				
1974-1985		0.259	0.262	0.14
1986-1996		-0.092	-0.103	-0.042
1997-2010		-0.669***	-0.754***	-0.646**
Género (ref. varón)				
			-0.754***	-0.742***
Clase social EGP (ref. de servicio)				
Intermedias			0.131	0.124
Trabajadoras			0.651**	0.631**
Interacción 1974-1985 con Cursados (ref. 1942-1973 y EM General)				
Cursó ET				-0.148
Cursó ET y la acreditó				2.071*
Interacción 1986-1996 con Cursados (ref. 1942-1973 y EM General)				
Cursó ET				-0.545
Cursó ET y la acreditó				0.998
Interacción 1997-2010 con Cursados (ref. 1942-1973 y EM General)				
Cursó ET				-0.227
Cursó ET y la acreditó				(empty)
Constante	-1.446***	-1.372***	-1.374***	-1.360***
Estadísticos del modelo				
N	1295	1295	1278	1263
LL	-215199	-211711	-200450	-197866
Chi	18.3	36.3	84.9	91.3
Pseudo R ² de McFadden	0.0129	0.0289	0.0608	0.0682
BIC	-5628.595	-12583.86	-25889.914	-28856.822
Referencias: * p<.1; ** p<.05; *** p<.01				
Fuente: elaboración propia con base en EMOTE Montevideo 2010.				

La comparación de la bondad de ajuste entre los cuatro modelos presentados es favorable al último sea en la magnitud del Psedo-R², sea en el cambio observado en el BIC²⁴. El modelo 4, finalmente, introduce las interacciones para despejar las dudas que podrían generar los modelos anteriores sobre la especificidad de los efectos del tipo de cursado.

Tal como se puede apreciar en el cuadro 13, última columna, las interacciones vuelven no significativo al efecto principal de haber cursado y acreditado la ET. Tampoco habría efecto alguno de haber cursado sin acreditar ET. Los períodos institucionales distinguidos mantienen tanto el signo como la significación analizadas para el modelo 3. Sigue manteniéndose la brecha de género en contra de las mujeres y son los hijos de la clase trabajadora manual aquellos que tienen mayor probabilidad de acceder a un empleo manual calificado. Cuando se toma un criterio más liberal estableciendo un nivel de confianza del 90%, las interacciones muestran que sólo la titulación durante el período 1974-1985 tiene un efecto significativo y positivo sobre un primer empleo manual calificado. En los restantes períodos no se registran efectos estadísticos, lo cual anularía el *efecto título* global anotado para los modelos anteriores.

Estos resultados deben ser tomados en forma provisional por, al menos, tres razones. La primera relativa al diseño muestral de la EMOTE; en tanto que las dos últimas tienen que ver con la especificación del modelo. Por un lado, sería conveniente examinar los efectos de las variables independientes utilizando un modelo multinomial para mostrar también las diferencias entre los dos tipos de empleos no calificados comparados (manuales y no manuales). Por otro lado, es posible pensar que la comparación entre las modalidades técnica y general debieran ser hechas distinguiendo los niveles de Ciclo Básico y de Media Superior.

8. Discusión de hallazgos y conclusiones

El debate entre una perspectiva teórico-política favorable a la ET y una perspectiva contraria, muestra resultados mixtos. En tanto, la periodización hecha sobre la base de un análisis institucional de las transformaciones de la UTU resulta poco esclarecedora de las distribuciones observadas.

Esperaba que la participación en la ET fuera baja antes de 1973 y aumentara a partir de la primera equiparación para la cohorte 1974-1985, cayendo para el período 1986-1995 y aumentando para 1996 a 2010. Sin embargo, se halla que la matrícula de la ET ha aumentado en forma pronunciada en el período de la dictadura y luego se estanca en las dos etapas posteriores, precisamente aquellas en que la UTU logra la equiparación formal de los ciclos con la Secundaria (primero Ciclo Básico y luego Bachillerato Tecnológico).

Quienes hacen el Primer Ciclo de ET mayormente ingresan a edades levemente mayores que para el Primer Ciclo de la Media General, alrededor de los 13 años. Esto se observa en todas las cohortes. Las diferencias entre las distintas etapas definidas no son significativas estadísticamente. La leve mayor edad no se observa al considerar solamente quienes accedieron a la Media Superior y comparar las edades de cursantes de la modalidad general y la técnica.

Entre los inscriptos, se observa un cambio en las modalidades ET cursadas. En el correr de estos años el predominio pasó de la Formación Profesional Básica al Ciclo Básico Tecnológico y luego al Bachillerato Tecnológico. Esta tendencia reflejaría que la exposición de las distintas etapas de la UTU tendría correlato con la participación de la PEA en la ET. No obstante, existen factores coyunturales que hacen de esto un resultado esperable.

²⁴ Refiere al Bayesian Information Criteria y es una medida de la información del modelo.

La ET en Uruguay está masculinizada, tal como es característico en otros países. Al desagregar por sexo se encuentra que por cada mujer se han inscripto dos varones, aunque esta masculinización de la ET se suaviza al aumentar de nivel cursado y cohorte de acceso a la Enseñanza Media, si bien el aumento de la participación de mujeres, en ningún caso es significativo. Donde presenta diferencias apreciables la distribución es a la interna de las áreas de Bachillerato Tecnológico, que dan cuenta una división de roles sexuales bien tradicional. Es interesante observar que tomando solo a aquellos que acreditan, la proporción de hombres y mujeres es semejante, lo cual implicaría que las mujeres participan menos, pero con mejores resultados; y lo mismo sucede con las clases más favorecidas; si bien la acreditación de la ET tiene niveles bajos en general, lo cual da cuenta de altos niveles de abandono.

Al desagregar por clase social se observa que en todos los niveles, la probabilidad de participar está asociada a quienes provienen de hogares con jefes trabajadores manuales, mostrando que la UTU ha estado, y sigue estando, socialmente perfilada. Esto permite afirmar que la perspectiva reproductivista es plausible para explicar las inscripciones diferenciales según clase social y por tanto el *efecto selección*, tiene cabida también en nuestro país. Sin embargo, tal como es dable esperar, presenta diferencias a la interna de cada cohorte y según el nivel cursado. Entre quienes hacen ET, la proporción de origen trabajador manual se ha mantenido elevada y estable en el tiempo, así como las clases intermedias, excepto para la última cohorte cuando decrece su proporción. En la misma etapa, aumenta la participación de las clases de servicios, cambio que podría vincularse a la reforma que instaura los Bachilleratos Tecnológicos en 1997.

No es sencillo establecer relaciones causales entre las dimensiones sugeridas y el comportamiento observado para las variables de interés. La diversificación curricular ocurrida durante los años noventa podría explicar el incremento de la participación de las mujeres y la equiparación de la Media Superior en la misma cohorte habría impactado en un aumento de la participación de las clases de servicio, aunque para las cohortes anteriores los efectos requieren profundizar el análisis.

En relación al primer empleo habido por los encuestados, respecto a la duración, no hay diferencias estadísticamente significativas cuando se toma en cuenta la modalidad de Media cursada ni el nivel de la ET. La etapa de la equiparación sin diferenciación presentó la transición más ventajosa al trabajo, si bien factores coyunturales hacen esperable esta cuestión. Así, serían las condiciones económicas en mayor medida que la educación habida por los sujetos las que expliquen la estabilidad del primer empleo.

Respecto al calendario de transición, se observa en todas las cohortes que quienes hacen la Educación Media General presentan el ritmo más tardío de incorporación al mercado laboral. No obstante, aquellos que acreditan la ET se acercan en mayor medida a estos calendarios que aquellos que cursaron sin acreditar, quienes para todas las comparaciones asumen el rol de trabajador a las edades más tempranas. Sin embargo, la edad del primer empleo se ve determinada por otros factores en mayor medida que por la modalidad de Educación Media cursada. Es la clase social de origen la variable que explica, en mayor medida, el calendario de transición. Son las clases trabajadoras las que inician más tempranamente su vida laboral. El factor que sigue en la incidencia de la transición es el género; en todos los casos los varones comienzan a trabajar antes que las mujeres.

Cuando se analizan los determinantes de obtener un primer empleo calificado manual, los hallazgos resultan favorables a quienes acreditan la ET pero no a quienes sólo la han cursado. Este resultado se mantiene al tener en cuenta las persistentes desigualdades de género y clase social. Sustenta, así, el *efecto título* pero no el *efecto redes*. No obstante, los efectos presentan variaciones para las diferentes cohortes.

El último modelo logístico ajustado muestra que los efectos de la titulación técnica sólo se aprecian en el período 1974-1985. Ni antes ni después, se identifican efectos del título. Hallazgos que a su vez, torna relativas todas las interpretaciones en juego y da cuenta de la necesidad de continuar investigando.

9. Bibliografía

- Ainsworth, J. W., & Roscigno, V. J. (September de 2005). Stratification, School-Work Linkages and Vocational Education. *Social Focus*, 84(1), 259-286.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review*, 5, 231-250.
- ANEP. (1996). *La Reforma de la Educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. Año 1995, Documento I*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- ANEP. (1998). *Bachilleratos Tecnológicos. Su implementación y primeros resultados: año 1997*. Montevideo: Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, ANEP-CETP.
- ANEP. (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- ANEP, C. (2010). *Presupuesto Nacional. Período de Gobierno: 2010-2014. Programa 04 Tomo V*. Montevideo.
- ANEP-CODICEN. (2004). *Seguimiento de los egresados de los Bachilleratos Tecnológicos del Consejo de Educación Técnico Profesional. Serie aportes para la reflexión sobre la educación media superior*. Montevideo: ANEP - CODICEN, TEMS.
- ANEP-DIEE. (2005). *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004)*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ANEP-UTU. (2009). *Formación Profesional Básica - Plan 2007*. Montevideo: UTU.
- Arias, J. E. (1992). Universidad del Trabajo. En A. L. Palomeque, *Personalidades que han contribuido a la consolidación de la Cultura y las Estructuras Educativas* (págs. 49-123). Montevideo: Cámara de Representantes.
- Arim, R., & Salas, G. (2007). *Situación del Empleo en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- Arum, R., & Shavit, Y. (July de 1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Bayce, R. (1988). *El Sistema Educativo Uruguayo 1973- 1985: El Deterioro Cuantitativo*. Montevideo: CIEP, Banda Oriental.
- Becker, G. (1975). *Human capital*. Chicago: Columbia University Press, Second Edition.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, Impactos y Legados para la agenda actual*. Montevideo: FCS-UdelaR, CSIC.
- Berardi, L. (2004). *Formación de Bachilleres para una inserción laboral técnica. Relación entre el perfil social familiar de los estudiantes y su opción por los Bachilleratos Tecnológicos de UTU Reforma 96. Tesis de Maestría*. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-UdelaR.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control* (Vol. I). Madrid: AKAL.

- Blossfeld, H.-P. (2009). *Education Across the Life Course*. Germany: German Council for Social and Economic Data.
- Boado, M. (2008). *La movilidad social en el Uruguay contemporáneo*. Montevideo: IUPERJ, Universidade Candido Mendes, UdelaR, CSIC.
- Boado, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y experiencias laborales de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Boado, M., Fernández, T., & Pardo, I. (2006). *Aplicación de la pauta de estratificación Erikson Goldthorpe Portocarero al Uruguay mediante la Cnuo95 y Cota70. Decisiones Metodológicas*. Montevideo: Serie Documentos de Trabajo n°179. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República.
- Boado, M., Fernández, T., & Rey, R. (2010). *Encuesta de Empleo, Movilidad Ocupacional y Trayectoria Educativa. Manual del Encuestador*. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-UdelaR.
- Boado, M., Fernández, T., & Rey, R. (2013). *Empleo, educación y capacitación laboral en Maldonado y Salto*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República / Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional.
- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de BrouwerSA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, edición 2003 .
- Bralich, J. (2008). Antecedentes y marco institucional. En B. Nahúm, *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: CES.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differences. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, 9(3), 275-305.
- Bucheli, M. (2006). *Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cámara de Representantes. (2007). *El Parlamento y la Agenda de Desarrollo. Estrategias para el Uruguay 2015*. Montevideo: CETP, Poder Legislativo y UdelaR.
- Cámara de Senadores. (2012). *Cámara de Diario de Sesiones. Tercer período de la XLVII Legislatura. 60ª Sesión Extraordinaria, N° 193-Tomo 502, 18 de diciembre*. Montevideo.
- Cardozo, S. (2008). Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008. En E. N. 2010-2030, *Políticas de Educación*. Montevideo: Cuadernos de la ENIA.
- Cardozo, S. (2012). Trayectorias alternativas en la transición Educación-Trabajo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 10(1), 108-127.
- Cardozo, S., & Iervolino, A. (Julio de 2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. *Juventud como objeto, jóvenes como sujetos*, XXII(25), Revista de Ciencias Sociales, FCS-UDELAR.
- Casacuberta, C., & Buchelli, M. (2010). 2010. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, FCS, UdelaR.
- CIDE. (1965). *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Dos tomos*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

- Ciganda, D. (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? En C. Varela, *Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XX* (págs. 69-82). Montevideo: FCS, UdelAR, Programa de población, UNFPA.
- Cinve. (2008). *Estudio Sectorial de Educación en Uruguay. Informe Final*. Montevideo: Centro de Investigaciones Económicas.
- CNPS. (2008). *Plan de Equidad*. Montevideo: Presidencia de la República.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Cortés, F. (1997). Regresión Logística en la Investigación Social: Potencialidades y limitaciones. *Revista de Ciencias Sociales*(13), 67-78.
- Cortés, F., Rubalcava, R. M., & Fernández, T. (2012). *Estadística social básica*. Montevideo: FCS-UDELAR, Colegio de México.
- Cueva Luna, T. E. (1999). Proceso de Inserción Laboral de egresados de la Educación Técnica Media Superior en Reynosa, Tamaulipas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(2), 37-66.
- Cultelli, G. (2005). *La Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica como Salario Indirecto. Uruguay 1961-2000. Tesis de maestría en Historia Económica*. Montevideo: FCS-UdelAR.
- De Armas, G., & Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y desafíos*. Montevideo: UNICEF - Oficina de Uruguay.
- De Oliveira, O., & Mora Salas, M. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII(79), 267-289.
- Elder, G. H. (February de 1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Escobar Mercado, M., Fernández Macías, E., & Bernardi, F. (2009). *Análisis de datos con Stata. Cuadernos Metodológicos N° 45*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Eyraud, F., Marsden, D., & Silvestre, J.-J. (1990). Occupational and internal labour markets in Britain and France. *International Labour Review*, 129(4), 501-518.
- Fernández, T. (2002). *Instituciones y reformas educativas en el Cono Sur*. México: El Colegio de México.
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 165-179.
- Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional : una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 19.
- Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: PAC y FPB en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
- Fernández, T., & Bentancur, N. (2008). La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6(4), 98-126.
- Fernández, T., & Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativas en la Educación Media y Superior (2005-2009). En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (págs. 205-231). Montevideo: CSIC, UdelAR.

- Fernández, T., Boado, M., & Bonapelch, S. (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Bonapelch, S., & Anfitti, V. (2013). Regímenes de transición al primer empleo: Chile, México, Estados Unidos y Uruguay comparados. *Inédito*.
- Figari, P. (1915). *Educación y Arte*. Montevideo: Serie edición homenaje, Volumen 12, CETP-UTU, MEC, MRREE. Publicado en 2011.
- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.
- Filgueira, C., & Rama, G. (1991). *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos. Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud*. Montevideo: CEPAL.
- Filmus, D., Miranda, A., & Otero, A. (2004). La Construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, 201-222.
- Gangl, M. (2000). Education & Labour Market Entry across Europe: The impact of Institutional Arrangements in Training Systems and Labour Markets. TSER programme, CATEWE project. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*(25), 5.1-5.39.
- Gangl, M. (2001). European patterns of labour market entry. A dichotomy of occupationalized vs. non-occupationalized systems? *European Societies*, 3(4), 471-794.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a Job*. Cambridge: Harvard University Press.
- Greising, C. (2012). La Educación Uruguaya, 1960-1984. En B. N. Nahúm, *1960-2010, Medio Siglo de Historia Uruguaya*. Montevideo: Banda Oriental.
- Gujarati, D. (2004). *Econometría. Cuarta edición*. México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Herrera, T., & Léméz, R. (2011). *Primer Censo a Entidades de Formación Técnico Profesional*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Heuguerot, M. (2002). *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay (1879-1916)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression. Second edition*. New York: John Wiley.
- Hume, D. (1965). *Del Conocimiento*. Buenos Aires: Aguilar.
- INFAMILIA. (2011b). *Perfil de los estudiantes y resultados del FPB en el primer semestre de 2011*. Montevideo: MIDES-Infamilia / ANEP-UTU.
- Kuhn, T. (1969). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lamb, S. (2011). Pathways to School Completion: An International Comparison. En S. Lamb, M. Eifred, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel, *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy* (págs. 21-75). London: Springer .
- Léméz, R. (1992). *Educación y Trabajo en el Uruguay. La Lógica de un "Ajuste Imperfecto"*. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-UdelaR.
- Marrero, A. (2008). *El Bachillerato Uruguayo*. Montevideo: CSIC, UdelaR, Germania.
- Marsden, D. (2009). *The decline of occupational labour markets and the spread of prolonged entry tournaments: labour market segmentation in Britain*. Geneve: ILO.
- MEC. (2012). *Anuario Estadístico de Educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

- Meer, J. (2007). Evidence on the returns to secondary vocational education. *Economics of Education Review*, 26, 559–573.
- MINEDUC. (1998). *Objetivos mínimos y contenidos transversales de la Educación Básica y Media. Decreto Supremo nº40*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación .
- Müller, W. (2005). Education and Youth integration into European Labour Market. *International Journal of Comparative Sociology*, 46(5-6), 461-485.
- Nahúm, B. (2012). *Medio siglo de historia uruguaya 1960-2010*. Montevideo: Banda Oriental.
- Neugarte, B. (1973). Pattern of aging: past, present and future. *The Social Service Review*, 47(4), 571-280.
- OPP. (2005). *Proyecto de Presupuesto Nacional. Período de Gobierno: 2005-2009. Anexo Tomo VI, parte V: Planes Estratégicos de Gestión 2005 - 2009 y Planes Anuales de Gestión - Indicadores. Años 2005 y 2006*. Montevideo: Presidencia de la República.
- OPP-BID. (1992). *Antecedentes Históricos del Sistema Educativo. Documento de Trabajo No. 7, Políticas Sociales, Educación*. Montevideo: Cooperación Técnica.
- Ortiz, I. (2009). ¿Es relevante la educación media técnico-profesional? *Persona y Sociedad*, XXIII(3), 99-115.
- Ortiz, I. (2011). Situación ocupacional de los jóvenes egresados de la educación media: comparación entre los egresados de la formación técnico-profesional y la humanista-científica. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 181-196.
- Otero, A. (2011). *Relevamiento de estudios sobre educación, formación profesional y desarrollo de competencias de jóvenes en América Latina. El caso de Uruguay*. Buenos Aires: Redetis, IPE, UNESCO.
- Pasturino, M. (2012). La Educación Uruguay en el cambio de Siglo. Políticas educativas de la Administración de Educación Pública. Años 1985-2009. En B. Nahúm, *1960-2010, Medio Siglo de Historia Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Popper, K. (1990). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers* 96/4, 1163-1185.
- Raffe, D. (2012). Explaining national differences in education-work transitions: 20 years of research on transitions systems. *European Network on Transitions in Youth: 20th Annual Workshop*.
- Rey, R. (2012). El capital social, aportes para su operacionalización. En D. d. Sociología, *El Uruguay desde la Sociología* 10 (págs. 339-350). Montevideo: FCS-UdelaR.
- Rodríguez, E., & Da Silveira, P. (1984). Apogeo y crisis de la educación uruguaya. En *El proceso educativo uruguayo: dos enfoques*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Rosenbaum, J. (1996). Policy Uses of Research on the High School to Work Transition. *Rosenbaum, James E. (1996) Policy Uses of Research on the High School tSociology of Education*.
- Rosenbaum, J., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299.
- Saar, E., Unt, M., & Kogan, I. (2008). Transition from Educational System to Labour Market in the European Union.A Comparison between New and Old Members. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(1), 31-59.
- Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education. Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2, 29-50.

- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Supervielle, M., & Quiñones, M. (2000). *La instalación de flexibilidad en el Uruguay. Documento de trabajo num. 45*. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-UdelaR.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Van de Wrfhorst, H. (2004). Systems of Educational Specialization and Labour Market Outcomes in Norway, Australia and the Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*, 45(5), 315-335.
- Venn, D. (2009). *Legislation, collective bargaining and enforcement: updating the OECD employment protection indeces*. Paris: OECD.
- Wolbers, M. (2007). Patterns of Labour Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. *Acta Sociologica*, 50(3), 189-210.

Agradecimientos

Antes que nada quiero agradecer a mi familia, por apoyarme hasta cuando creen que mis ideas son delirantes: mis abuelas, el gordo, mis viejos, el cabeza, las tres piojas, Carli, Ceci, Gus, ti@s y prim@s.

Gracias a Ceci y Tincho, por estar incondicionalmente y más aún cuando insisto con que me dejen sola...

A Popi, Mara, Cris, Nati, Ana, Kari y Nando por tantas andanzas compartidas y por crecer juntos!

A Gabi, Tato, Paulo y todo el mujererío, por quererme mucho a pesar de conocerme tanto.

A todo el Séptimo y a mis Pioneros, por hacerme saber qué cosas son las que verdaderamente importan.

A la Reina, el Pelado y la Morocha, por bancarme todos estos años y levantarme cuando yo ya no podía.

A Tabaré, por su infinita confianza. Sin su paciencia y empuje todavía estaría pensando qué tema estudiar.

Al equipo Pisa-I 2012 o "dream team ampliado", por contagiarme tanto entusiasmo y pweight cariño ;)

A Marcelo y el TET, por su generosidad al brindarme su EMOTE.

A Martin Pasturino, por compartir su conocimiento sobre la UTU conmigo.

A la Barra por tan ricos intercambios. Pero mucho más a Omar y Lore, por buenos mates y largas conversas.

A la 1955, por transmitirme su experiencia, de la que aprendí mucho más de lo que pudiera haber soñado.

A la Repre de la Coope, por bancar mis impulsos y enseñarme que sólo en colectivo las cosas valen la pena.

A los compas de Imuerzos del Min, por tolerar mis aburridas exposiciones sobre este trabajo y las demás.

A las Boyas, por alegrar mis tardes de domingo y mejorar sustantivamente el comienzo de cada semana.

A los anónimos encuestados, que por muy cuanti que sea este estudio, sin ellos no hubiese sido posible.

A quienes en este periplo insistieron en que deje de "hacer fiasco" con la tesis, que querían festejar su fin!