



Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología

Promoción XIV 2010-2014

“Escuela, transición al trabajo y cambios de empleo en las trayectorias de estratificación social de tres cohortes mexicanas (1950-2011)”

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología que presenta:

Nicolás Brunet

Director: Dr. Patricio Solís

México, D.F.

Febrero, 2015

Escuela, transición al trabajo y cambios de empleo en las trayectorias de estratificación social de tres cohortes mexicanas (1950-2011)

SECCIÓN I: INTRODUCCIÓN

<i>La tesis en la tradición de estratificación y movilidad.....</i>	6
<i>Insuficiencias y deudas analíticas.....</i>	15
<i>Hacia el rematrimonio entre estudios de E&M y la perspectiva de curso de vida.....</i>	17
<i>Organización del documento.....</i>	19

SECCIÓN II: MARCO TEÓRICO Y ANALÍTICO

<i>La perspectiva de curso de vida y los estudios de estratificación y movilidad.....</i>	24
<i>Trayectorias de estratificación social.....</i>	26
<i>Hacia una mirada longitudinal: efectos acumulativos y transicionales en las trayectorias de estratificación.....</i>	46

SECCIÓN III: PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

<i>Preguntas y objetivos de investigación.....</i>	66
--	----

SECCIÓN IV: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

<i>Diseño de las trayectorias de estratificación: transicional, multi-dominio y multinivel.....</i>	69
<i>Variables de nivel 2: Índice de Calificación Mixto y alternativas... Modelos.....</i>	74
<i>Especificaciones.....</i>	83
<i>Fuentes.....</i>	87
	96

SECCIÓN V: RESULTADOS

Capítulo 1	<i>Dejar la escuela: transiciones “micro” en contexto “macro”.....</i>	105
Capítulo 2	<i>Transiciones educativas: del cuándo al dónde dejar la escuela.....</i>	139
Capítulo 3	<i>La transición escuela-trabajo: un pasaje dinámico en perspectiva multinivel.....</i>	177
Capítulo 4	<i>Debut y trayectoria laboral: una perspectiva longitudinal de clases ocupacionales.....</i>	207
Subsección I:	<i>Clase ocupacional del primer trabajo.....</i>	230
Subsección II:	<i>Cambios de empleo en el curso de vida.....</i>	245

SECCIÓN VI: CONCLUSIONES FINALES

<i>Hacia trayectorias de estratificación “integradas”</i>	283
<i>a. Los orígenes sociales familiares</i>	285
<i>b. Asistencia, logro y “calidad” educativa</i>	291
<i>c. La dinámica biográfica determina las trayectorias de estratificación</i>	292
<i>d. Estratificación en contexto: rho y calificación ocupacional</i>	293
<i>e. Constantes y mutaciones históricas</i>	296
SECCIÓN VII: BIBLIOGRAFÍA	299
APÉNDICE I: PRUEBAS DE CHOW	319
APÉNDICE II: METODOLOGÍA DE ASIGNACIÓN DE POBLACIÓN POR LOCALIDADES EDER 2011	339

Resumen

El objetivo fue analizar el proceso de estratificación de tres cohortes mexicanas de nacidos entre 1951 y 1980. Se trata de hombres y mujeres que actualmente tendrían entre 34 y 63 años de edad, y que comparten una característica especial: representan la experiencia de tres generaciones expuestas a desiguales oportunidades sociales, económicas, demográficas y culturales de la historia de México (1951-1953; 1966-1968 y 1978-1980).

La investigación se concentra en tres dominios críticos: trayectoria educativa, transición escuela-trabajo, y cambios de empleo en el curso de vida. Se utiliza un abordaje longitudinal-multinivel basado en la combinación de la "Encuesta Demográfica Retrospectiva" (EDER 2011) con información censal armonizada (IPUMS-I). Las llamadas "trayectorias de estratificación" se analizaron en dos etapas. Primero se examinaron transiciones singulares; y posteriormente se integraron utilizando una perspectiva de ventajas acumulativas y transicionales. En relación a la naturaleza biográfica de la desigualdad, las diferencias entre hombres y mujeres fueron especialmente atendidas.

Se ajustaron variantes del modelo multinivel de historia de eventos en tiempo discreto. Las técnicas permitieron examinar el peso de factores adscriptivos y procesuales, en conjunto con características de los contextos institucionales donde las transiciones tuvieron lugar.

Sección I

Introducción

I. Presentación

a. La tesis en la tradición de estratificación y movilidad

Esta tesis es tributaria del “enfoque clásico” del campo de estudios de estratificación y movilidad social (E&M). Particularmente, de la tradición originada en el modelo de “logro de estatus” de Peter M. Blau y Otis D. Duncan (1967). Siendo así, es justo advertir que las motivaciones que guiaron esta investigación surgieron de objeciones dirigidas a este propio campo.

Allende sus matices, y su evolución durante los últimos sesenta años, el modelo teórico-metodológico de los estudios de E&M recibió tres grandes críticas (Blossfeld, Hamerle y Mayer, 2003).

En primer lugar, los estudios alineados detrás del enfoque de tablas de movilidad (Ganzeboom, Treiman y Ultee, 1991: 280) fueron ciegos a la transmisión intergeneracional de ventajas producidas a nivel mezo y micro. La segunda crítica es consecuencia de esta ceguera: la reducción a dos puntos de origen y destino, encerró el proceso del logro de estatus en una “caja negra”. Finalmente, su utilización dificulta la interpretación de los resultados, y está expuesta al problema de la heterogeneidad inobservada (se combinan individuos de distintas edades, y con experiencias laborales disímiles).

Estas detracciones desnudaron la principal debilidad del “enfoque clásico”: patrocinando una mirada societal de la desigualdad, la lógica biográfica del logro de estatus se convirtió en una dimensión perdida. No asombra que parte del remedio ya se encontrara en el seno del *modelo blauduncaniano*, que utilizó una estrategia analítica esencialmente individual. Mediante la articulación del estatus socioeconómico familiar con las transiciones escolares-ocupacionales, el *modelo* longitudinalizó el proceso de estratificación, y lo colocó en el terreno biográfico. Sin embargo, a pesar de sus aciertos, las limitaciones técnico-metodológicas y la escasez de información longitudinal de la época, condujeron a dos problemas centrales: la técnica Path Analysis utilizada no era genuinamente longitudinal (Wright, 1934 y

1960); y la contextualización individual, familiar, espacio-temporal e institucional tenía muchas debilidades (Solís y Brunet, 2013).

América Latina, y particularmente México, se hicieron eco inmediato de las críticas al enfoque clásico. Siguiendo a Blau y Duncan, Balan, Browning y Jelin sugirieron que el “enfoque global” a la movilidad era demasiado “simplista” y “ambicioso” a la vez (1973: 196). Por una parte, tendía a considerar la movilidad social como un atributo de una “sociedad total” e intentaba entender todo un sistema de estratificación y su cambio estructural, basado en estudios de sección transversal de una población completa. Por otro lado, su “simplismo” se achacaba al hecho de no considerar con suficiente atención que la movilidad es un *proceso*, y como tal, se desarrolla en el *tiempo*. Según Balan, Browning y Jelin (1973), resultaba “muy discutible” que cambios o ausencia de ellos, registrados tan sólo en dos momentos captaran adecuadamente el proceso biográfico de la movilidad social.

Tras la revisión de este tipo de controversias se postuló la necesidad de prohijar estudios de “cuarta generación” (Treiman y Ganzeboom, 2000). Es decir, investigación que permitiese inspeccionar los contextos sociales, institucionales y temporales que estimulan o bloquean el logro educativo y ocupacional.

En línea con algunos autores mexicanos (Solís, 2011), esta investigación sostiene que los fundamentos básicos de la perspectiva de curso de vida¹ solventan la triple crítica al “enfoque clásico”. La utilización de datos con formato de historia de eventos habilitará una mirada biográfica-longitudinal y permitirá revalorizar el modelo *blauduncaniano*. Adicionalmente, la información censal de IPUMS-I habilitará el ajuste de modelos estadísticos con características contextuales, claramente orientados en la línea de “cuarta generación”.

Adicionalmente, se espera que esta tesis signifique un avance en tres aspectos cruciales del proceso de estratificación. En primer término, permitirá reexaminar el peso de factores clásicos del modelo de logro de estatus, y evaluar su vigencia en el escenario mexicano de las últimas décadas. En segundo lugar, los factores clásicos del

¹ “Desarrollo de vida”; “tiempo y espacio” y “vida entrelazadas” (Elder, 1992).

modelo podrán ser reevaluados a la luz de características biográficas y del contexto institucional. En tercer lugar, utilizando un enfoque de efectos acumulativos y transicionales, se buscará ofrecer una mirada longitudinal “integrada”, con especial atención en las diferencias entre hombres y mujeres.

b. Los orígenes del paradigma clásico de estratificación y movilidad en América Latina

Con el “periodo de oro” del capitalismo mundial de posguerra, la tarea de explicar el vínculo entre desarrollo económico-productivo y movilidad social, se colocó en la primera página de la agenda sociológica.

En el contexto de “desarrollo hacia adentro”, de crecimiento espectacular del Estado, y de los primeros frutos de la industrialización, nuestra región no tardó en plegarse a la nueva agenda de investigación del cambio estructural. Aunque la mayor parte de los estudios de E&M fueron producidos en los países centrales, América Latina en general, y México en particular, forjaron su propia tradición centrada en los dilemas y paradojas del subdesarrollo (Balán, Browning y Jelin, 1973; Muñoz, Oliveira y Stern, 1977; Contreras, 1978).

Bajo el paraguas del “paradigma clásico de la estratificación y la movilidad”, numerosos estudios en América Latina abordaron el menú de la modernización, la urbanización, la reducción del sector rural y primario, la migración rural-urbana, la salarización de la PEA y la expansión del sistema educativo, entre otros (Filgueira, 2001: 13). A su vez, la rápida reducción de la fecundidad de sectores altos y medios, creó un sinnúmero de vacantes que “favoreció que los hijos de padres de origen social bajo ocuparan posiciones ocupacionales que no podían ser llenadas por el número de hijos pertenecientes a los estratos más altos” (Filgueira, 2001: 14). La transición demográfica generó una “bomba de succión” que vino a llenar este vacío, incrementando los patrones de movilidad estructural de países como México (Filgueira, 2001).

b. El objeto *estratificación-movilidad-desigualdad*

Como sostuvo Filgueira, “todo sistema de estratificación social puede ser visto como una estructura de oportunidades, o lo que es lo mismo, como una distribución de oportunidades para el acceso a posiciones sociales diferencialmente evaluadas” (2001: 17). En el marco de la acumulación internacional se fue hilando un objeto de investigación, un bagaje conceptual y una práctica técnico-metodológica propia del paradigma. Sin embargo, la actual desconexión con los referentes teóricos de aquel entonces ha traído varias confusiones.

Estratificación, movilidad y la desigualdad son términos ligados, pero no tienen significados equivalentes. La perspectiva de la *estratificación* investiga las causas del ordenamiento de las personas en grupos de estatus y clases sociales, y ofrece principalmente una *distribución*, que puede estar basada en medidas continuas o categóricas (Hauser y Warren, 1996). La movilidad se orienta a medir los *movimientos* individuales a través de dicha distribución a través del tiempo, fundamentalmente a través de correlaciones intertemporales. A través de la *movilidad estructural* se intentó medir la transformación en la forma del sistema ocupacional entre dos puntos de comparación (por ejemplo, entre padres e hijos). A su vez, la *movilidad de circulación* (“individual”, de “reemplazo” o de “intercambio”) se concentró sobre el intercambio de personas entre estratos. Finalmente, la desigualdad intenta medir la distribución de *recursos* en un punto de tiempo (varianza) (Torche, 2005).

La interrelación del tridente conceptual es evidente: cómo se *distribuyen* (estratificación) depende de cómo y cuánto se *mueven* (movilidad), y lo anterior de los *recursos* a los que acceden (desigualdad). La interrogación básica abierta por la perspectiva de la desigualdad social generó vasos comunicantes entre los enfoques de estratificación y de movilidad. Por ejemplo, a través de la *perspectiva de recursos*, se preguntó si el aumento de la desigualdad reducía la movilidad beneficiando a aquellos que poseían más recursos (Torche, 2005).

Las sucesivas olas² de estudios de E&M alimentaron las tres cuestiones básicas. Utilizando matrices de movilidad se exploró el grado de asociación entre estatus de orígenes y destinos³, y los resultados permitieron comparar distintos regímenes de movilidad social. En este marco, el campo de estratificación y movilidad se estructuró alrededor de tres grandes hipótesis “meritocráticas”:

- Hipótesis A: existe una relación unívoca-positiva entre modernización industrial y sociedades más “abiertas”
- Hipótesis B: a mayor igualdad de oportunidades educativas, mayor movilidad social y de ingresos
- Hipótesis C: a mayor movilidad estructural, mayor “permeabilidad” ocupacional y mayores oportunidades

Sin embargo, muchos países desarrollados lograban altos niveles de industrialización sin modificar sustantivamente sus montos de movilidad social (Hipótesis A). En otros tantos casos, la modernización industrial no alteraba la ecuación entre mayores oportunidades educativas y mayor movilidad social (Hipótesis B). Comenzó a sospecharse que la asociación entre industrialización e igualdad educativa podría estar mediada por características idiosincráticas de los sistemas escolares de cada país (Müller y Karle, 1993). La multiplicación estas anomalías terminaron por abrir una brecha de crisis en el paradigma clásico (Boudon, 1974).

América Latina y México no permanecieron ajenos a la crisis de las hipótesis meritocráticas. El Brasil de la década de los setenta constituyó un buen ejemplo de la “movilidad fácil”, o del llamado “lado problemático del cambio estructural” (Filgueira, 2001: 15). Mientras en un periodo de veinte años la PEA general brasileña se duplicó, en el mismo lapso, los empleos terciarios y de servicios de baja calificación pasaron de 830 mil a más de 3 millones. Como sugiere Filgueira, se trataba de la “fase inicial” de

² Al menos cuatro generaciones de internacionales ininterrumpidas, dos generaciones latinoamericanas clásicas; y una tercera ola de nuevos estudios luego de un paréntesis en los noventas (Filgueira, 2001).

³ Considerando un “máximo teórico o posible” (cantidad de estratos y la distribución proporcional de la población entre ellos) y un “mínimo” (determinado por los cambios en la distribución marginal) se formuló la pregunta: ¿cuántos hijos tuvieron que cambiar de estatus respecto a sus padres para alcanzar la distribución observada?

una mutación que más tarde se transformaría en una característica estructural de América Latina (2001: 15).

Frente a este panorama, la producción latinoamericana comenzó a voltear la mirada hacia los fenómenos de creciente marginalidad y exclusión que aumentaban a pasos agigantados en todos los países de la región. Asimismo, una vez que comenzó a controlarse estadísticamente la movilidad estimulada por el cambio productivo y demográfico, los análisis de movilidad de circulación trajeron un rápido ajuste al optimismo de posguerra. El grado de “permeabilidad” estaba lejos del nivel pronosticado, y las estructuras latinoamericanas revelaron el peso del origen social y otros factores adscriptivos sobre la reproducción intergeneracional de la desigualdad (Filgueira, 2001: 15).

Finalmente, el giro investigativo hacia el fenómeno de la pobreza experimentado por la academia latinoamericana de los noventa, modificó la agenda del “periodo dorado”, y terminó de desplazar a los estudios de E&M (Filgueira, 2001). México no escapó a este giro. Sin embargo, el resurgimiento de la tradición de Monterrey y Ciudad de México registrado durante la década pasada, estimuló una nueva ola de estudios de E&M.

c. La nueva ola latinoamericana

A pesar del declive histórico que experimentó la producción, se planteó la necesidad de relanzar la tradición, dotándola de nuevas articulaciones conceptuales y temáticas (Filgueira, 2001). Actualmente, los estudios de desigualdad y movilidad exhiben signos de recuperación (Solís, 2010: 329).

Un sinnúmero de estudios de estreno reciente, han retomado la investigación comparativa entre países latinoamericanos (Torche, 2007; Torche y Costa Ribeiro 2010); y en casos particulares, respecto a países centrales como la participación de México en el proyecto “Life Course in the Globalization Process” (GLOBALIFE) (Blossfeld y Hofmeister, 2005).

Por dos razones, la participación de un país latinoamericano en GLOBALIFE marcó un hito importante. Como el caso del proyecto CASMIN⁴, los estudios comparativos de envergadura internacional se habían concentrado en países industrializados o del este europeo (Torche, 2010: 6). En segundo lugar, la orientación a investigar los efectos del proceso de Globalización sobre los curso de vida, permitió atacar directamente el déficit de la “caja negra”.

Simultáneamente, una serie de nuevas investigaciones (Escobar, 2001; Solís, 2002; Cortés y Escobar, 2004; Solís, 2007; Solís, 2010b) retomaron los estudios en Ciudad de México (Muñoz, Oliveira y Stern, 1977; Contreras, 1978) y Monterrey (Balán, Browning y Jelin, 1973); y otras ciudades importantes como Puebla (Pries 1993). Algunos de los enfoques permitieron comparar regiones (Solís y Cortés, 2009) y épocas históricas del desarrollo socioeconómico del país (Cortés, Escobar y Solís 2007).

Podría sugerirse que la nueva ola mexicana de estudios de E&M destacó tres focos de atención que permitieron examinar el panorama pre-post cambio estructural: 1) la vinculación de la movilidad con fases históricas del desarrollo económico; 2) el cambio del *locus* de la desigualdad; y 3) el deterioro de las oportunidades entre diferentes estratos sociales.

El primero de estos focos supuso examinar la desigualdad en conexión con las fases del desarrollo que las propiciaron.

Buena parte de la nueva ola mexicana enfatizó la necesidad de identificar patrones de movilidad estructural y de circulación, anclados en las diferentes fases de desarrollo económico el país. En esta línea, se destaca el estudios de Cortés y Escobar (2007) que define tres fases diferenciadas: una primera “fase industrialización por sustitución de importaciones (ISI)”; una segunda fase de crisis, ajuste e incertidumbre” (fase transición); y una tercera “fase de reestructuración” bajo el lema “más mercado, menos Estado”.

⁴ Acrónimo que identifica al proyecto “Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations” (CASMIN) iniciado por John H. Goldthorpe y Walter Muller. Dicho proyecto analizó los patrones de movilidad intergeneracional de la década de los setentas en varios países industrializados, su principal ventaja fue proponer la utilización de esquemas de clase y educación comparables entre países. CASMIN comparó Inglaterra, Francia, Alemania (ex República Federal), Hungría, Irlanda, Irlanda del norte, Polonia, Escocia, Suecia, ex Checoslovaquia, Italia, Holanda, Estados Unidos, Australia y Japón.

Mediante la utilización de tablas, se ha apuntado la continuidad de procesos de movilidad estructural acompañados de una disminución en la última fase. Complementariamente, desde un enfoque individual basado en modelos logísticos, se ha señalado un incremento creciente en la desigualdad de oportunidades. Adicionalmente, la correlación entre salarios y posiciones sociales ha disminuido, lo que trajo una creciente disociación entre movilidad ocupacional y movilidad de ingresos (Solís, 2007).

Un segundo foco de atención ha colocado el debate sobre el “cambio del *locus* de la desigualdad”.

En este sentido, se apunta que el cambio estructural de los ochenta no afectó tanto las tasas de movilidad absoluta precedentes como lo hizo con el patrón de origen-destino que se está observando en México (Solís, 2010). Es decir, mientras que en la fase ISI la movilidad se concentró entre el sector agrícola y las posiciones manuales calificadas y no calificadas; en el periodo post crisis se registraron crecientes movimientos entre el sector manual de la industria y destinos no manuales de diverso tipo. Según Solís, el cambio del *locus* de la movilidad puede explicarse por los procesos de desindustrialización y tercerización heterogénea de los mercados urbanos mexicanos a partir de los años setentas (Solís, 2010: 285). Con muchos matices, el modelo brasileño de tercerización perversa se extendía también a México.

El tercer foco fue colocado sobre el serio deterioro de las condiciones del empleo, y el desvanecimiento de las oportunidades laborales de genuina calidad para amplios sectores sociales.

El impacto negativo de la precarización de los mercados laborales posterior a la década de 1980, se expresa en el deterioro de muchas de las ocupaciones no manuales de baja calificación (oficinistas, técnicos, empleados de comercio). El fenómeno de depresión en la calidad de la movilidad tiene importantes ribetes de inconsistencias de estatus e inconsistencia posicional (Merton, 1959; Araujo y Martuccelli, 2001). Esencialmente, un desajuste entre ocupaciones y expectativas salariales donde trabajadores manuales, obreros u operarios industriales de generaciones precedentes,

percibían remuneraciones relativamente mayores dos o tres décadas atrás (Solís, 2010: 286).

II. Insuficiencias y deudas analíticas

Al igual en el contexto internacional, los nuevos estudios mexicanos han subrayado otras tres limitaciones significativas en la producción del campo de E&M.

En primer lugar, la mayoría de los estudios han sido catalogados como “masculino-céntricos” (Cortes y Escobar, 2007).

Numerosos enfoques con “orientación de género” reclaman la incorporación de las mujeres a la investigación del campo (Sørensen, 1994; Acker, 1973; Dale et al. 1985). Entre otros planteos, se ha propuesto revisar el enfoque “convencional” que asimila los miembros del hogar a la posición ocupacional del jefe (Goldthorpe, 1983). Siendo que buena parte de las mutaciones socioeconómicas del último siglo conciernen directamente a las mujeres, se trata de una deuda analítica substancial. En particular, su asistencia masiva al sistema educativo y su creciente participación en los mercados laborales, marca que las mujeres asumen roles económicos convergentes respecto a los hombres.

En este marco, nuevas perspectivas han tendido a complejizar la operacionalización de las posiciones de clase de las mujeres. Desde las “posiciones intermedias” que postulan que pueden tener posiciones “directas” y “mediadas” (Wright, 1997); hasta las nuevas miradas centradas en el hogar (DiPrete, 2002; Fachelli, 2011), todos reclaman un giro de género en los estudios de E&M.

En el marco de la Transición Demográfica, la emergencia de nuevos patrones familiares y las crisis económicas recurrentes; y el aporte financiero de las mujeres adquirió mayor significatividad en la economía de los hogares. Sea como jefas de hogar, madres solteras, o en el marco de parejas económicamente más igualitarias (*equal status marriage*) sus aportes en las finanzas de hogar adquieren un peso insoslayable (Cherlin, 2004).

El posicionamiento de las mujeres en nuevos roles económico-familiares, debilita los argumentos sobre los cuales han sido sistemáticamente excluidas de la investigación del campo. A esta nueva realidad, se suma la persistente impronta de género en las matrices de desigualdad del conjunto de los países de nuestra región. En el marco de la investigación agrupada en esquemas de clase, se esgrimen argumentos encontrados que deberán ser evaluados a la luz de los rasgos singulares de las estructuras de los países de este lado del mundo.

Ciertamente, no cabe duda de que en el nuevo escenario de las mujeres; y bajo la bandera de la “cuarta generación”, estas deudas deberían comenzar a saldarse lo antes posible. La definición de analizaran trayectorias de hombres y mujeres tomada en esta tesis, requirió tomar precauciones metodológicas adicionales. A este respecto, se apuntan cuatro rasgos básicos de la estrategia analítica escogida para la comparación entre sexos.

En primer lugar, dadas las divergencias cualitativas en la composición del empleo femenino, las brechas en las tasas actividad laboral que aún persisten, y las posibles discordancias en la “compaginación estructural”⁵ entre sistemas escolares y ocupacionales de cada grupo; se decidió ajustar modelos estadísticos separados por sexo.

En segundo lugar, para superar las *macro* divergencias institucionales entre hombres y mujeres, se diseñó el *Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)* que representa el grado de calificación de la estructura ocupacional de cada contexto e incorpora una medida sobre la calidad de la inserción laboral de las mujeres. La metodología de su construcción será detallada en la *Sección IV* de la tesis.

⁵ A lo largo de la tesis, se utilizará el término “compaginación estructural” para referir a la coordinación, el ajuste progresivo, y la mutua determinación entre sistemas educativos y estructuras ocupacionales de cada contexto institucional. Sin embargo, dado que la teorización del vínculo sistémico quedó fuera del alcance de esta investigación, conviene diferenciar la idea de “compaginación estructural” en sentido laxo (tal como se utilizará aquí), del concepto de *acoplamiento estructural* en el marco de la teoría de sistemas. Derivado de la tesis autopoiética de Maturana y Varela (1972), el término *acoplamiento estructural* fue posteriormente tomado por Luhmann para solucionar la paradoja de la interpenetración y la cláusula de *clausura operacional*. Dicha cláusula, define que las *observaciones* entorno-sistema constituyen *distinciones* internas sin correspondencia con los entornos (Torres Nafarrate, 2002).

En cuarto lugar, para mejorar el nivel de comparabilidad entre clases ocupacionales de hombres y mujeres, se realizó una evaluación específica de la consistencia utilizando otras medidas como el *IOS*, el *ISEI* y la escolaridad (*Sección V, capítulo 4 - subsección I*).

Finalmente, para mejorar la evaluación de la comparación, se realizaron pruebas de Chow para todos los modelos estadísticos ajustados en los *capítulos 1, 2 y 3* de este documento. Este procedimiento permitió probar diferencias significativas entre coeficientes ajustados entre grupos por sexo (*Sección IV, Pruebas de Chow*). Sin proponerse resolver el problema conceptual de fondo, esta estrategia provee un avance parcial respecto al “etnocentrismo masculino” de los estudios de movilidad y estratificación.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios realizados mexicanos se han referido a una única ciudad: Ciudad de México, o Monterrey, o algunas contadas excepciones (Cortes y Escobar, 2007).

Esta tendencia dejó grandes vacíos de información en el examen del proceso de estratificación social del país. Más aún en el caso mexicano, donde la heterogeneidad regional está en la base del modelo de desarrollo y la desigualdad social (Unikel, 1968). Lamentablemente, el diseño y los tamaños muestrales de la EDER no permitieron atender esta deuda. A pesar de ello, los contextos institucionales utilizados presentan un alto grado de consistencia con la heterogeneidad interna de las 32 entidades federativas; y se aproxima a las disparidades regionales en el eje “Sur–Centro–Norte” de la República⁶.

En tercer lugar, se han subrayado importantes carencias en la reflexión sobre el peso de las características “endógenas” de la desigualdad social, y la “heterogeneidad estructural de las ocupaciones” (Cortes y Escobar, 2007). Esta omisión puede inducir una visión conceptual artificial; y simplificadora del trasfondo político que alberga el enfoque de la estratificación y la desigualdad social.

⁶ Se realizó un análisis con indicadores escolares, ocupacionales y de mercado de trabajo con datos censales entre 1960 y 2010. Dada su importante extensión, dicho trabajo no será incluido en esta versión final.

Aunque la tesis carece de un análisis específico de la heterogeneidad estructural, la utilización de medidas ocupacionales provee algunos puntos de reflexión. Particularmente sobre los efectos de la mayor calificación de las estructuras ocupacionales sobre la igualdad de oportunidades individuales. Es innegable que la construcción y las conclusiones derivadas del ajuste del *Índice Calificación Ocupacional Mixto* constituyen un derivado del debate “industrialización versus igualdad de oportunidades” sintetizado en las hipótesis A, B y C.

En esta línea, el ajuste de los modelos estadísticos también permitió falsear algunos de los pronósticos de la teoría de la industrialización (Treiman, 1970). En México, el proceso de modernización generó escenarios “duales” antes que lineales: el lucro de las oportunidades locales sigue dependiendo del estatus socioeconómico de origen, y de distinciones biográficas basadas en el género que diversifican los destinos individuales.

III. Hacia el rematrimonio entre estudios de E&M y la perspectiva de curso de vida

Ambas perspectivas gozan de historia común, y de un estrecho vínculo conceptual y metodológico (Brunet y Solís, 2012). La idea de identificar conexiones entre problemas personales y asuntos públicos, entre biografía e Historia (Wright Mills, 1964), nutrió la perspectiva de curso de vida desde su origen (Marshall y Muller, 2003).

Las investigaciones sobre estatus socio-etarios (Riley, 1986; 1987); secuencias normativas de transición a la vida adulta, y de sus huellas sobre ocupación e ingreso (Hogan, 1978; Marini, 1984a; 1984b), permitieron postular que el curso de vida constituía un mecanismo regulatorio de toda estructura social. Complementariamente, los esquemas analíticos de variables temporalmente ordenadas del *modelo blauduncaniano* aportaron bases metodológicas sólidas para el desarrollo de modelos biográficos cuantitativos (Marshall y Muller, 2003: 6).

A pesar del triple déficit de la perspectiva de movilidad y estratificación, es justo señalar que nunca un campo sociológico había sido tan sacudido por el desarrollo

de nuevas técnicas estadísticas (Blossfeld, Hamerle y Mayer 1989, en Magnusson). Los avances metodológicos recientes estuvieron en consonancia con la progresión “generacional” del campo; y permitieron corregir numerosas fuentes de invalidación. Desde las técnicas aplicadas al análisis log-lineal (Cortes y Escobar, 2007); hasta los modelos logísticos centrados en determinantes de nivel individual (Solís, 2007); se abrió un panorama feraz que motivó nuevos y variados estudios de E&M. Uno de los aspectos relevantes de la nueva evolución, supuso un giro en la mirada longitudinal (Ulrich Mayer, 2000: 15).

Uno de los principales cambios, supuso reconocer la volatilidad y la relatividad temporal de las posiciones ocupacionales durante las biografías laborales de las personas. Al menos en cuatro aspectos de este nuevo “giro longitudinal”, han reorientado el paradigma en la dirección de la cuarta generación.

En primer lugar, ha conducido a una demolición gradual de conceptos estrictos como “estatus de vida”, “pertenencia de clase” (Ulrich Mayer, 2000:17), o “posiciones madura de clase” (Goldthorpe, 1980). Obviamente, antes de la expansión y la accesibilidad de datos longitudinales, las opciones metodológicas eran ciertamente muy limitadas. Como máximo podían tomarse posiciones de clase en dos puntos del tiempo; y difícilmente había otras alternativas. Estas limitaciones condicionaron los diseños teórico-metodológicos y afectaron los resultados sustantivos de los estudios del “enfoque clásico”. Frente a la revolución de los calendarios y las mutaciones incesantes de vidas cada vez más largas; la utilización de datos retrospectivos habilita opciones metodológicas novedosas.

En segundo lugar, los análisis clásicos basados en tablas de movilidad inter-generacional subestimaron sistemáticamente los cambios que estaban aconteciendo en el presente. Como se ha sido señalado, la coyuntura no solía ser incorporada en los análisis clásicos de movilidad (Mayer et al. 1989).

En cuarto lugar, las versiones convencionales de la transición escuela-trabajo han resultado bastante rígidas. La expansión escolar y la multiplicación de opciones de calificación disponibles han complejizado las rutas de tránsito. Como se mostrará en el *capítulo 3*, se han multiplicado las secuencias que comienzan con experiencias de

empleo (fundamentalmente en el caso de las mujeres). Asimismo, las trayectorias de movilidad están crecientemente vinculadas a las calificaciones y la propia experiencia adquirida dentro de las organizaciones (Ulrich Mayer, 2000: 17). Con mayor frecuencia, las trayectorias escolares concluyen sin experiencias previas de empleo, y esto aumenta el periodo de ajuste de las posiciones laborales iniciales.

IV. Organización del documento

El contenido del documento será estructurado en seis Secciones, cuyos contenidos principales se comentan a continuación.

En la Sección II (Marco teórico y analítico general) se desarrollan los argumentos teóricos generales y el diseño analítico de la tesis. Fundamentalmente, se presentará la noción de “trayectorias de estratificación” y su anclaje en la secuencia de transiciones escolares y ocupacionales configuradas en el curso de vida. En base a las necesidades ligadas a los objetivos de cada capítulo, algunos de los principales argumentos de esta sección serán retomados, ampliados y detallados.

En la Sección III (Objetivos) se presentan las preguntas y los objetivos generales y específicos que guiaron la investigación.

En la Sección IV (Estrategia de investigación) se elaboran y justifican las principales decisiones de diseño, los niveles de información, y las técnicas utilizadas. Se proporciona información sobre el enfoque multinivel utilizado, se presentan las especificaciones de los modelos, las medidas de ajuste y las prueba de hipótesis. Asimismo, en esta sección se justifica la utilización del procedimiento de ajuste secuencial de “paso a paso hacia adelante” (*forward stepwise regression*). Adicionalmente, se presentan los fundamentos y las características las fuentes de datos, desde el punto de vista de su pertinencia, su oportunidad, y el procedimiento que será utilizado para emparejarlas. Complementariamente, se realiza un análisis de del ajuste de las cohortes de la EDER 2011 (1951-1953; 1966-1968; 1978-1980) a los censos de población, y se identifican articulaciones entre marcadores biográficos individuales y públicos del contexto de México.

Finalmente, en la Sección V (Resultados) se presentan los hallazgos de la tesis ordenados en cuatro capítulos. La identidad del documento se complementa con una cuota de auto referencia en los cuatro capítulos. Esto significa que una vez que se han consultado los fundamentos generales (*Secciones I a IV*), cada *capítulo* puede ser leído con relativa independencia. Esta decisión se fundamenta en dos razones básicas. Primero, hay una razón teórica y analítica: la pluralidad de temas hace que sea necesario retomar y extender argumentos especiales para cada capítulo. Segundo, hay razones prácticas. Por ejemplo, las *variables resultado* (*y*) y *explicativas* (*x*) serán presentadas en cada capítulo para evitar que el lector deba volver repetidamente a una única sección de variables. Cada capítulo cuenta con un apartado de conclusiones específicas.

Finalmente, se presentan dos apéndices. En el APÉNDICE I: Pruebas de Chow se presentan los resultados de los test de diferencias *individuales* y *acumuladas* entre los coeficientes asociados a cada variable de los modelos completos de los *capítulos 1, 2 y 3*. Para facilitar la ubicación de las pruebas, se siguió el mismo orden de los modelos. Dado que serán los únicos comparados, sólo se presentan las pruebas de los coeficientes que resultaron significativos en modelos de hombres y mujeres. En el APÉNDICE II: Metodología de asignación de población a localidades EDER, se presenta el detalle de los criterios seguidos para seleccionar y vincular la información de las publicaciones censales de INEGI con las localidades declarados por los entrevistados en la EDER.

V. Contenido de los capítulos de resultados

En el capítulo 1 (Dejar la escuela: transiciones “micro” en contexto “macro”) se presenta la salida de la escuela como primera transición crucial de las trayectorias de estratificación. Asimismo, y dado que se trata del primer capítulo, se realiza un esfuerzo por colocar las bases de la indagación *micro-macro* en su doble nivel.

Mediante la utilización de series de alumnos y escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 1900 y 2010, se hilaron argumentos sobre oportunidades

educativas, construcción social de patrones de edad, y regulación de las trayectorias escolares. Además de las estimaciones de los modelos, se ajustan combinaciones lineales de efectos principales e interacciones *micro-micro* y *micro-macro*. Estas últimas permiten hipotetizar efectos transnivel. Se utilizan años-persona y los resultados se presentan en términos de razones de momios.

En el capítulo 2 (Transiciones educativas: del cuándo al dónde dejar la escuela), se utiliza una perspectiva de transiciones escolares. Se establece la arquitectura de riesgos de salida entre niveles escolares, y se conceptualiza la dinámica con una perspectiva de curso de vida.

Se ajustan dos tipos de modelos diferentes. Primero, en los modelos “unificados” se analiza el conjunto de transiciones, y se determina simultáneamente el efecto del nivel escolar sobre los riesgos de abandonar. En segundo lugar, se construyó una secuencia de modelos logísticos binomiales “específicos” para cada nivel anterior. Se utilizaron hipótesis básicas del campo como las hipótesis de “Selección” y “Desigualdad Mantenido al Máximo”, “Competencia entre roles sociales”, y “Relacionamiento con los padres”. Las combinaciones lineales también permitieron analizar efectos transnivel. La unidad de análisis utilizada fue la transición educativa (*person-transition records*), y los resultados se presentan como razones de momios.

En el capítulo 3 (La transición escuela-trabajo: un pasaje dinámico en perspectiva multinivel) se examina el periodo transicional experimentado entre la salida definitiva de la escuela y el debut laboral.

En el marco de la gran postergación histórica del egreso escolar y la creciente contigüidad de los eventos de la transición, se realizó un análisis comparativo de calendarios, las secuencias y determinantes. Se destaca el potente entrelazamiento biográfico que experimentan las mujeres durante sus trayectorias de estratificación. En este capítulo, se ajusta directamente un “modelo completo”. Se utilizan años-persona y los resultados también se presentan como coeficientes exponenciados.

En el capítulo 4 (Debut y trayectoria laboral: una perspectiva longitudinal de clases ocupacionales) se examina la calidad de la primera inserción, y los cambios de empleo ulteriores en términos de movilidad ascendente.

Se creó una clasificación de tres “clases ocupacionales”: (I) *"No Manuales, Patrones y Manuales de supervisión calificados"*; (II) *"Manuales en establecimientos "grandes" y comercio en establecimientos pequeños"*; y (III) *"Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*. Se buscó su adecuación al sector terciario, y al creciente sector informal mexicano de las últimas dos décadas. Para construirla se utilizó la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (CMO); y datos sobre posición laboral, y tamaño del establecimiento.

Se destacó la heterogeneidad de patrones entre hombres y mujeres, y la estructuración de la desigualdad laboral sobre la clase de debut, y la “dependencia de camino” en la trayectoria laboral. Se utilizan “episodios laborales” mensurados en años-persona, y se ajustaron modelos politómicos cuyos resultados fueron expresados en razones de riesgos relativos.

Sección II

Marco Teórico y Analítico

a. La perspectiva de curso de vida y los estudios de estratificación y movilidad

Es razonable afirmar que la aproximación de los estudios de estratificación y movilidad (E&M) hacia la perspectiva del curso de vida tiene profundas raíces históricas.

Numerosos estudios E&M ya habían utilizado el calendario como contexto para mejorar la explicación histórica del proceso de estratificación social. Esto permitió realizar vínculos explicativos *micro-macro* entre logros individuales y marcadores públicos como guerras, depresiones, revoluciones, y severos cambios de política social (DiPrete y Grusky, 1990; Deng y Treiman, 1997).

Sin embargo, frente a la escasez de datos longitudinales, la mayor parte de estos estudios se ha realizado con datos de sección cruzada. Es por ello que la utilización de datos y técnicas de historia de eventos, constituye una alternativa potente para analizar la “contingencia” de los procesos de estratificación y movilidad durante las carreras de vida (Thernstrom, 1973).

La “cuarta generación” de estudios E&M se encuentra ya en marcha, y una de sus plataformas de despegue se basó en la creciente utilización de diseños de historia de eventos y modelos multinivel (Treiman y Yip, 1989). Estas innovaciones han permitido un manejo más flexible y dinámico del tiempo, las edades y las duraciones.

Según Treiman y Ganzeboom (2000: 135), los principales estudios derivados de esta tendencia, se han concentrado en el cambio de patrones de movilidad social entre generaciones (Blossfeld, 1989); en el estatus social de las mujeres (Mayer et al, 1990); y en la continuidad educativa y su efecto sobre los ingresos (Schomann y Becker, 1995; Buchman y Sacchi, 1995).

Desde la perspectiva de curso de vida (PCV) (Elder et al, 2002; Settersten, 2006; Alwin y Mccammon, 2007; Carlson, 2008; Carlson, 2009; Pérez Díaz, 2003; Blossfeld, Buchholz y Hofäcker, 2006; Blossfeld, Golsch y Rohwer, 2007; Mortimer y Shanahan, 2002) se ha sugerido la importancia de analizar la construcción estructural de patrones de edad a través de las generaciones. Incluso las “decisiones” y “opciones personales”

tomadas en el marco de dichas estructuras se transformaron en objeto de estudio de esta perspectiva.

Como se ha postulado, los cuatro principios básicos de la PCV (Elder, 2002) producen un entorno teórico “natural” para el desarrollo de la “cuarta generación” de estudios de E&M.

En primer lugar, el “principio del desarrollo de vida” sugiere que el desarrollo humano asociado al envejecimiento, constituye un proceso de larga duración. Este principio sugiere que este no culmina súbitamente: los adultos pueden experimentar desarrollos biológicos, psicológicos y sociales significativos a lo largo de toda la vida. Desde una perspectiva longitudinal que permita incorporar interacciones entre cambio social y desarrollo individual, este proceso sería mejor comprendido.

En segundo lugar, el “principio de tiempo y espacio” propone que el curso de vida de personas y cohortes está incrustado y configurado por el tiempo y el espacio histórico que le han servido como escenario: las locaciones geográficas urbanas o rurales, las condiciones políticas y las oportunidades de vida “disponibles” (sanitarias, alimentarias, educativas, ocupacionales etc.) constituyen una parte esencial de la construcción de las trayectorias de estratificación como objeto de estudio.

En esta tesis, dicho principio será generalmente referido como contexto institucional. Siendo que los objetivos específicos se concentran en transiciones escolares y laborales, se utilizó información de IPUMS-I para mensurar la estructura de oportunidades en estos espacios sociales. No obstante, dada la alta correlación encontrada entre los índices calculados (*Índice de Déficit Escolar* y el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto*) se decidió utilizar el segundo. Esto permite una línea de comparación en el encadenamiento de transiciones que configura una trayectoria de estratificación.

En tercer lugar, la PCV se ha sostenido sobre el “principio de vidas entrelazadas”: las personas viven sus vidas de modo interdependiente, y las influencias socios-históricas se transmiten a través de las redes compartidas en la

familia y otros ámbitos sociales. La flexibilidad de este principio permite utilizar medidas de orígenes sociales de larga tradición en los E&M.

Finalmente, el “principio de agencia” supone que los individuos también construyen sus vidas a través de las opciones y acciones que toman, también dentro de un marco predeterminado de oportunidades y constreñimientos históricos asociados a sus circunstancias sociales. En dicho sentido, las preferencias pueden ser socialmente construidas, pero las personas las hacen efectivas a través de sus “decisiones” particulares.

En suma, estos cuatro principios constituyen herramientas básicas para un estudio de trayectorias de estratificación y constituyen alternativas válidas para solventar algunos de principales problemas asociados a los E&M clásicos.

b. Trayectorias de estratificación social

i. Trayectorias educativas

Como han afirmado Shavit y colegas, “los sociólogos ven a la educación como el pivote del proceso de estratificación de las sociedades económicamente avanzadas” (Shavit et al, 1990).

Por su contribución al proceso de diferenciación social, las instituciones educativas han sido comparadas con “máquinas de ordenar” personas (“sorting machines”) en estratos de distinto tipo y jerarquía (Kerckhoff citando a Spring, 2001: 3). Esta es una de las lecciones empíricas cardinales de los E&M: “la educación es el factor principal tanto de la movilidad ascendente como de la reproducción de estatus entre generaciones” (Hout y DiPrete, 2003: 12).

Suele creerse que la educación genera movilidad, o reproducción, de modo mutuamente excluyente. Sin embargo, el rol dual (o de “espada de doble filo”) de la escolaridad en el proceso de estratificación, constituye un rudimento básico del debate del campo (Shavit et al, 1990; Breen, 2009; Mayer et al. 2008; Solís, 2010).

Como ha indicado Shavit, los estudiantes son evaluados y ordenados en programas académicos, y etiquetados de acuerdo a su habilidad (Shavit et al, 1990: 2). Este proceso es endógeno: las instituciones educativas tienen particular interés en que así se realice (Shavit et al, 1990: 2). Sus administradores suelen favorecer la selección educacional porque fortalece su propio prestigio y hasta su poder como guardianes del sistema educativo (Apple 1990, citado por Shavit et al, 1990: 3).

Asimismo, la conceptualización de trayectorias de estratificación integrada sobre educación y ocupación también se deriva del interés de los empleadores como actores centrales del sistema de estratificación.

Al decir de Shavit, éstos esperan que el sistema educativo funcione como una eficiente máquina proveedora de futuros empleados. Las instituciones educativas lo saben; e incluso hasta las organizaciones profesionales apoyan la inherente selectividad del sistema educativo porque al igual que las primeras, les permite conservar posiciones sociales privilegiadas (Thurow 1975, Bills 1992, Rosenbaum et al. 1990, Collins 1979 y Parkin 1979, citados por Shavit et al, 1990: 2).

De este argumento, se deriva que como resultado de su pasaje por el sistema educativo, las personas recibirán credenciales que impactarán el logro ocupacional posterior de acuerdo a su reconocimiento social (Kerckhoff, 2001: 3). Las características de los sistemas educativos; en particular, su grado de “estratificación”, “estandarización”, “especificidad vocacional”, y la posibilidad de que los estudiantes puedan tomar “opciones” variadas (Shavit et al, 1990: 3) determinan su potencial capacidad para estructurar el curso de vida posterior.

El tipo de educación que el sistema permite dentro de sus límites, constituye un rasgo endógeno de la particular estructuración de las trayectorias educativas (Kerckhoff, 2001; 2002). En México, este argumento es bien conocido. Autores como Solís han sostenido que a pesar de la devaluación de las credenciales educativas (que ya no garantizan *per se* el acceso directo a ocupaciones de mayor calidad y jerarquía) la escolaridad mantiene su importancia como “correa de transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales” (Solís, 2012, inédito: 27).

Otro rasgo que ha modificado la dinámica de las trayectorias educativas es la expansión educativa.

Hacia los años noventa, México consolida un aumento de la cobertura y el promedio escolar general de la población, que había iniciado hacia mediados de siglo (Giorguli, 2011; Castro y Gandini, 2008). Tanto la bibliografía internacional, como los estudios para el caso mexicano, han sugerido que la expansión educativa trajo consecuencias significativas sobre las trayectorias de estratificación (Breen, 2009; Mayer et al. 2008; Solís, 2010).

Aunque se suele definir como un proceso “monotónico”, “unidireccional” y “permanente”, a menudo la tendencia empírica de la expansión educativa dista del tipo ideal (Mayer et al. 2008: 1-6) y pueden encontrarse importantes diferencias entre regiones, a medida que se examinan niveles educativos más elevados.

Las piezas básicas de la expansión educativa supusieron el alfabetismo en proceso de universalización, la progresiva obligatoriedad de niveles básicos, y la creciente participación en niveles educativos medios. Asimismo, en etapas más avanzadas se esperaría el aumento gradual de la asistencia a instituciones terciarias (Mayer et al. 2008: 3).

Concomitantemente, se ha visto una importante mutación de los calendarios escolares. El proceso de expansión educativa produce un incremento en los años de permanencia en el sistema formal; y por ende, una postergación sistemática de la edad mediana de salida de la escuela en las generaciones más jóvenes.

El “empuje permanente de las aspiraciones educativas” mantiene una relación de ida y vuelta con la expansión educativa. Por un lado, mayores aspiraciones educativas son el resultado de la institucionalización del sistema educativo. Sin embargo, las aspiraciones también constituyen un determinante de este proceso. En esta línea se ha sugerido que la educación es vista como un “bien posicional” (Hirsch 1976 y Boudon 1974, citados por Mayer et al. 2008: 3) que supera ampliamente la asistencia escolar como mero instrumento (Solís, 2010).

En esta relación de doble flecha, la expansión educativa puede ser interpretada como producto de la modernización: estructuras ocupacionales más calificadas demandan empleados potenciales con mayores habilidades, lo que a su tiempo acelera el proceso de expansión escolar. Desde la perspectiva de vinculación *micro-macro* de esta tesis, dicha malla de necesidades, demandas, ofertas, e intereses colectivos, puede ser entendida como un proceso de “compaginación estructural”.

Del lado micro del argumento, el proceso de expansión educativa implica un doble incremento de la dimensión educativa del eje igualdad-desigualdad familiar: los padres capturan mayor capital escolar y ocupacional, y lo transmiten a sus hijos en forma de ventajas socio-económicas que tenderán a reproducirse a lo largo de las sucesivas generaciones.

Un particular ejemplo de este clivaje *micro-macro* de generación de desigualdad socio-educativa, se ve reforzado por el descenso sostenido de la fecundidad. Esto permite que los padres de las familias menos numerosas, puedan concentrar su inversión educativa en menor cantidad de hijos (Mayer et al. 2008: 4). Aunque las preferencias reproductivas están asociadas al estatus socioeconómico, es posible que haya cierto grado de desfasaje, fundamentalmente explicado por el rápido cambio en la fecundidad experimentado los sectores medios de México.

ii. Duración, transiciones educativas y segmentación escolar

En términos mucho más específicos, tres dimensiones de análisis permiten comprender como se diferencian las trayectorias educativas: 1) duración de la afiliación escolar; 2) transiciones educativas; y 3) segmentación escolar.

1. Duración de la afiliación escolar

La duración de la afiliación escolar determina la trayectoria educativa en dos aspectos decisivos.

Por una parte, constituye un indicador de *logro* que marca a fuego las probabilidades de obtener empleos de mayor calificación.

Una porción de dicho efecto se manifiesta en la brecha de capital humano derivado de la interrupción “prematura” o “tardía” del proceso de formación. De acuerdo a la Ley General de Educación de 1993 que establecía la obligatoriedad de la Secundaria como componente de la educación básica de México, la salida de la escuela sin haber culminado la Secundaria se había considerado “transición prematura” (Giorguli, 2011:136). Sin embargo, en 2012 la legislación educativa se modificó incluyendo a la Preparatoria como nivel obligatorio. Esto exige una nueva definición “normativa” y constituye un buen ejemplo de la naturaleza relativa antes que absoluta, y socio-histórica antes que fija de los términos transición “prematura” o “tardía”.

Adicionalmente, el calendario de salida de la escuela se expresa en la dinámica de “turnos” de acceso al mercado de trabajo.

Quienes ingresan más jóvenes no sólo tendrán en promedio menor escolaridad, sino que probablemente accederán a ocupaciones de inferior jerarquía y calidad. Por tanto, “adquieren” una “desventaja relativa” en términos de oportunidades iniciales (Solís, 2012, inédito: 27).

Las oportunidades de progresión escolar también están expuestas a una crisis de expectativas educativas de los sectores menos favorecidos. Para el año 2000 más de 40% de la PEA estaba ocupada en trabajos por *cuenta propia*, en *empleos temporales*, *sin contrato ni prestaciones* (Giorguli citando Parrado y Zenteno, 2005,

133: 2011). La creciente desregulación que ha venido experimentando el mercado de trabajo mexicano en la última década, expone a las cohortes más jóvenes a una ecuación de retornos desajustada y compleja. A menudo, el salto de ingresos no se genera sino hasta luego de cruzar la barrera de la educación media básica (Giorguli, 2011: 134). Esto hace que muchos de los jóvenes que no aspiran a la educación superior se inclinen (o “decidan”) abandonar la escuela antes de tiempo.

Por otra parte, que el calendario de salida de la escuela acciona transiciones que ocurren en otros dominios biográficos, como el debut laboral o la entrada en la primera unión conyugal. Como se mostrará con el ajuste de los coeficientes de entrelazamiento, el comienzo de la vida conyugal y reproductiva acarrea diversas consecuencias biográficas en hombres y mujeres. Mientras que para los primeros suele asegurar la adscripción permanente al mercado de trabajo; para las mujeres constituye la inauguración de la maternidad y la adscripción permanente a roles de cuidado y reproducción de la vida doméstica. Una vez más, este tipo de entrelazamientos señalan eventos decisivos (*turning point*) sobre las oportunidades laborales de las mujeres.

2. Transiciones educativas

En segundo lugar, las transiciones educativas constituyen otro pilar del examen de las trayectorias de estratificación (Mare, 1980).

Con el término *estratificación vertical* se ha buscado enfatizar la dimensión jerárquica de la escolaridad. En este marco, las transiciones educativas se analizan como progresión sobre un gradiente de niveles (Primaria, Secundaria, Preparatoria y Superior); o la subsiguiente desafiliación escolar que puede ocurrir en cada uno de ellos.

Evidentemente, causas y consecuencias de avanzar o abandonar se asocian al momento de ocurrencia. Los estudios de progresión y trayectorias escolares han sugerido que esto expresa el doble rol de la educación, a través de dos mecanismos que parecen muy ajustados al caso mexicano (Solís, 2011): las hipótesis de *selección* y de *Desigualdad Mantenido al Máximo*.

La hipótesis de *selección* (Mare, 1980) ha presentado evidencias sobre la atenuación del peso de los orígenes sociales a medida que se progresa en el sistema escolar (Shavit et al, 1990). La “selección diferencial” de los estudiantes más capaces debilita los efectos socioeconómicos sobre el factor inobservado habilidad, y reduce sus efectos sobre las razones de momios asociadas a continuar al siguiente nivel (Mare, 1980: 299). Sin embargo, nuevos análisis cuestionan la construcción metodológica de esta evidencia en base a razones de momios, y proponen que la utilización probabilidades arroja resultados muy distintos (Solís, 2013).

Por su especificidad para el análisis de transiciones, este debate será desarrollado en profundidad en el *capítulo 2*. Por el momento, sólo cabe mencionar dos conclusiones de relieve.

En primer lugar, la perspectiva de transiciones permitió romper con la aproximación por OLS. Dado de que la salida escolar se concentra en edades asociadas a transiciones entre determinados niveles, se producen violaciones de supuestos que debilitan la estimación por OLS.

En segundo lugar, la perspectiva transicional mostró que los efectos de los factores que determinan el logro escolar varían entre niveles. Esta formulación ha llamado la atención sobre los niveles escolares donde los sistemas presentan sus mayores filtros de selección. Cuando existen embudos a edades tempranas, los factores de nivel socioeconómico operan anticipadamente, excluyendo a una mayor cantidad de estudiantes de orígenes desaventajados. Por su especificidad para el análisis de transiciones, la hipótesis de *selección* será contrastada en el *capítulo 2*.

Finalmente, el supuesto de pendiente negativa de la selectividad ha sido enfocado desde una óptica alternativa. La hipótesis de *Desigualdad Mantenido al Máximo* (Raftery y Hout, 1993; Hout, 2004) sugiere que la desigualdad por orígenes sociales en el nivel escolar n disminuye a medida que n alcanzan la "saturación"; es decir, cuando la mayoría de los hijos de estratos socioeconómicos altos han alcanzado dicho nivel n . Como los niveles medio-superior y superior todavía no han alcanzado dicha “saturación”, la desigualdad se mantiene porque los grupos privilegiados se apropian de los recursos de acceso.

3. Segmentación escolar

Buena parte del debate sobre la persistencia de las inequidades educativas parte de una máxima contundente: “la educación de masas es inherentemente desigual” (Shavit et al, 1990:2).

Por una parte, la ampliación de la cobertura se ha visto favorecida por la multiplicación de alternativas educativas.

La gran transformación experimentada por la educación técnica con la creación Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) en 1978⁷, constituye un buen ejemplo de este fenómeno (Weiss y Bernal, 2011; Ruiz-Larraguivel, 2011).

En este caso, la apertura del abanico de opciones abre nuevos caminos de acceso a la Preparatoria, y de progresión a la Universidad. Sin embargo, dichas alternativas resultan de calidades muy variables y ofrecen posibilidades muy distintas. El efecto de “dependencia del camino” reduce las opciones educativas posteriores a la decisión en el momento del tiempo_t, y estructura los destinos laborales de los estudiantes en el tiempo_{t+1}.

En este marco, una tercera forma de entender la desigualdad se ha concentrado en los procesos de segmentación educativa.

Con la noción de “estratificación horizontal” se ha enfatizado que aunque el aumento de la cobertura parecía igualar el terreno, se han generado nuevas desigualdades que ya no se transmiten a través del logro educativo, sino a través de la estratificación del sistema. En base a sectores (públicos vs. privados); tipo de

⁷ En 1975 se crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica. Tres años más tarde se convierte en Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), como instancia encargada de coordinar, investigar y evaluar el sector. Se trata de un proceso de varias décadas que se consolida durante los años sesenta. Planteles y escuelas técnicas industriales se convierten en centros de estudios tecnológicos industriales y de servicios (CETI) y centros de estudios científicos y tecnológicos (CECyT) de nivel medio superior. También se crean escuelas secundarias tecnológicas agropecuarias denominadas ETAs. Según afirman Weiss y Bernal (2011) los CETI y CECyT se transforman en el “modelo institucional y curricular”. Con la separación de las escuelas técnicas secundarias en 1981, el sistema de enseñanza tecnológico de México se concentra exclusivamente en el nivel medio superior y superior (Weiss y Bernal, 2011: 159).

educación (general vs. técnica)⁸, modalidades (presencial vs. a distancia) y hasta *turnos* de plantel (matutino vs. Vespertino), se erigen diferencias cualitativas entre estratos.

En un sistema horizontalmente estratificado, las trayectorias educativas se despliegan en “*tracks*” crecientemente diferenciados. Dichos distinguos no sólo determinan el aprendizaje, sino que prescriben el acceso a capitales sociales y simbólicos claves en el acceso al mercado de trabajo.

Debido al crecimiento de la población en edades escolares durante el siglo XX, el estado se concentró en expandir la cobertura de la llamada educación “elemental”. Como muestran los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esto se tradujo en un rápido incremento de “edificios escolares, plazas de maestros y libros de texto gratuitos, considerados como insumos educativos por excelencia” (Zorrilla 2005: 10). Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año 1993, México inicia un franco proceso de reorganización y renovación del sistema educativo. Se modifican contenidos curriculares y materiales educativos; se incrementan los recursos financieros, se redistribuyen las competencias estatales y federales; y se moderniza la carrera magisterial, entre otros factores (Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2005).

Sin embargo, el foco se mantuvo en saldar la deuda de cobertura por “arriba” y por “abajo”: la Ley General de Educación Pública de 1993 estableció la obligatoriedad de la Secundaria, que en 2002 se extendió al nivel Preescolar y en 2011 a la Preparatoria⁹. Esto marca que el giro hacia el debate curricular y de implementación real de procesos de calidad educativa llegó muy paulatinamente. En este marco, se ha sostenido que el énfasis en la expansión, incluso durante los años noventa, ha generado una nueva estratificación educativa asociada a la calidad (Reimers, 2006 citado por Giorguli, 2011:132), la modalidad de asistencia (presencial/a distancia) y el tipo de educación (general/técnica).

⁸ Como señala Zorrilla (2005: 6) para el caso de la Secundaria, hasta 1958 sólo existía la modalidad hoy conocemos como “general”. Con la creación de una nueva modalidad “técnica” se buscaba complementar la formación en ciencias y humanidades con saberes tecnológicos orientados al trabajo.

⁹ Debe considerarse que los cambios en la arquitectura institucional del sistema introducen debilidades en la comparación de las oportunidades históricas de las cohortes de la EDER. Paradójicamente, son dichos cambios los que otorgan sentido al parangón histórico.

Una parte principal de dicha segmentación se expresa en la distinción entre instituciones públicas y privadas. La gran diferenciación entre dichos sectores han venido a encarnar nuevas formas de desigualdad educativa en el contexto mexicano (Solís, 2007) y latinoamericano (Pereyra, 2008). Como sugiere Solís para la ciudad de Monterrey, persisten fuertes inequidades de acceso a los niveles más altos de educación. Posiblemente, las nuevas formas de desigualdad en base al tipo de educación pública o privada también están generando impactos significativos en el desempeño laboral (Solís, 2002, 161).

En dicho contexto, la segmentación de instituciones, opciones y modalidades constituye un nuevo mecanismo que aseguraría la persistencia de la desigualdad, incluso con altos niveles de cobertura (Lucas, 2001).

iii. Transición escuela-trabajo

Refraseando la fórmula propuesta por Alan Kerckhoff (2002), podría sugerirse que los rasgos de la transición escuela-trabajo permitirían comprender las *trayectorias de estratificación*, de un modo más preciso que las propias características del sistema educativo u ocupacional consideradas aisladamente. Y es que la primera ocupación constituye la “puerta de entrada” el mercado laboral; y dicho proceso, se resuelve, justamente, en el contexto de dicha transición.

En México, han proliferado estudios con énfasis en la calidad de las trayectorias y transiciones de la escuela al trabajo, que han permitido identificar “puntos de quiebre cruciales” en la estructuración de la trayectoria vital de los individuos (Tuirán, 1999; Mier y Terán, 2004; Castro y Gandini, 2006; Echarri y Pérez Amador, 2007, Solís, 2007 citados por Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

Existe una estrecha relación entre la trayectoria escolar y la primera inserción laboral. Desde que Blau y Duncan (1967) delinearan la discusión sobre qué tipo de asistencia a la escuela debía considerarse en la investigación (parcial o de tiempo completo); y cuál empleo debía considerarse el primero (de tiempo completo, o el

primero luego de la última salida de la escuela), la definición de la transición escuela-trabajo no ha estado exenta de polémicas.

Como se mostrará con detalle en el *capítulo 3*, al menos cinco definiciones se han utilizado para operacionalizar el proceso. Originalmente, se ha definido como el pasaje desde un estado de asistencia escolar de tiempo cabal (*full time schooling*) a otro de participación de tiempo completo en el mercado laboral (*full time work*).

En términos generales, se han planteado al menos dos maneras dominantes de conceptualizarlo: una tendiente a observarla como un evento singular; y otra, tendiente a construirlo como *periodo transicional*, en un marco temporal más amplio. Sin embargo, los vínculos entre ambas son bastante evidentes.

Como *evento*, se ha considerado que la transición escuela-trabajo ocurre cuando las personas comienzan a trabajar, específicamente, con el primer empleo “significativo” luego de la última salida de la escuela. En este sentido, resultó fundamental definir un primer empleo que permitiera representar adecuadamente la “puerta de entrada”, en términos de calificación y maduración del propio proceso de preparación para el trabajo. Por ejemplo, para el caso de Monterrey, Solís utiliza el empleo a los 21 años de edad, bajo el supuesto de que constituye un “buen referente de la posición en la que los individuos inician su trayectoria ocupacional...” (Solís, 2007: 139).

Dado que “la transición escuela-trabajo no es un evento sino un proceso que varía entre países” (Kerckhoff, 2001: 10); y por qué no, entre tiempos históricos, otra corriente de autores han discutido la utilidad de conceptualizarla como un “*periodo transicional*” (Allmendiger, 1989 citado por Kerckhoff, 2001).

La principal ventaja de este enfoque supone la posibilidad de dar cuenta de la heterogeneidad de este periodo en distintas sociedades, controlar algunas de las distorsiones que podrían invalidar las comparaciones, y complejizar la interpretación de las carreras escolares en épocas diversas. Desde esta corriente se ha planteado conceptualizar el periodo transicional en un intervalo de edades (Kerckhoff, 2001:10) que va desde los 16 a los 25 años, edad que suele marcar el rango de edades

obligatorias mínimas, y la edad a la que la amplia mayoría han abandonado la escuela¹⁰.

Cuando la transición escuela-trabajo se enmarca en el interés por las trayectorias de estratificación, la bibliografía especializada sugiere una doble dimensión de análisis.

En primer lugar, así como las trayectorias educativas poseían un reloj de salida que resultaba de vital importancia; las trayectorias laborales también tienen, en la transición escuela-trabajo, un calendario de entrada de igual jerarquía.

En segundo lugar, bajo el supuesto del tipo, la jerarquía, la calidad y los niveles de remuneración media que podrían esperarse, otro de los énfasis centrales se ha depositado sobre la clase de entrada al trabajo.

1. Calendario de entrada al empleo

En primer lugar, el calendario de entrada al empleo constituye una dimensión central en el análisis de la transición escuela-trabajo.

Como una verdadera “carrera” de velocidad y distancia, muchos estudios han sugerido que la primera inserción laboral instituye la primera ventaja o desventaja que determina la competencia desigual por los empleos (Kerin, Varadarajan y Peterson 1992 citados por DiPrete y Eirich, 2006: 2).

¹⁰ En México, se ha observado que las personas pertenecientes a estratos socioeconómicos más desventajados, suelen realizar su primera inserción laboral alrededor de estas edades, e incluso anticipadamente (Solís, 2002: 149). Más allá de las ventajas de conceptualizar un “periodo transicional” al momento de realizar comparaciones entre sistemas, o distintos puntos del tiempo, quizás el aspecto más relevante de esta mirada sea su amplitud conceptual. Sin embargo, por su alta complejidad, su utilización resulta más adecuada para estudios, concentrados específicamente sobre esta transición. En cambio, cuando se conceptualiza como *evento*, y se controlan las características que le otorgan su singularidad e importancia (empleo de tiempo completo luego de la última salida de la escuela) esta vertiente puede resultar más adecuada. Como vigilancia adicional, se ha propuesto comparar el grado de escolaridad lograda a la salida de la escuela, con la escolaridad a la edad de ingreso al mercado de trabajo. De este modo, se obtiene mayor control sobre la dinámica de *ingresos-salidas-reingresos* de la escuela y el trabajo durante este periodo transicional, y los niveles de escolaridad.

Los estudios sobre las consecuencias que enfrentan los individuos que han realizado transiciones “desventajosas”, se han preocupado especialmente por la relación entre la transición escuela-trabajo y la primera posición ocupacional.

El impacto del calendario se expresa fuertemente en las entradas tempranas, pues se entiende que la asistencia escolar constituye un factor disuasivo del ingreso al mercado de trabajo (Solís, 2002: 152). Por regla general, las personas que lo hacen a cortas edades, no sólo suelen acceder a empleos de “peor” calidad, sino que, concomitantemente, esto indica una marca social de que su logro educativo ha sido también de menor jerarquía.

Al igual que fuera mencionado para el caso de las trayectorias educativas, es claro que dicho evento desencadena transiciones en otros dominios del curso de vida, como la salida de la escuela, o el comienzo de la vida en pareja y la paternidad.

Por estas razones el tiempo de entrada al primer empleo constituye una invariable analítica de estudios en México (Solís, 2002; 2007) y países centrales (Hillmert, 2010). Adicionalmente, hipótesis clásicas como la de los *later bloomers* (Elman y O’Rand, 2004) han sugerido que los individuos que obtienen altos niveles de recursos a edades más tempranas, gozarán de tasas de retornos mayores (por ejemplo, en escolaridad).

Es decir, en su conjunto, estos postulados apuntan a la conceptualización de un proceso inicial de generación de diferencias, anclado entre la fase de preparación para el trabajo y la primera posición que las personas ocupan en el mercado (Hillmert, 2010).

Desde esta perspectiva, varios estudios (Allmendinger 1989; Müller y Shavit, 1998) vinculan el grado de estratificación de los sistemas educativos con las probabilidades de experimentar movilidad ocupacional según origen social: “cuanto más estratificados es un sistema educativo y más temprano ocurre el proceso de selección, más probable es que los orígenes sociales afecten los resultados educativos, y que exista una fuerte conexión entre educación y el primer empleo” (Hillmert, 2010: 7).

Por otra parte, la expansión educativa también tiene consecuencias sobre el calendario de la transición escuela-trabajo, en tanto modifica la dinámica de inserción al primer empleo y los primeros años de la carrera ocupacional.

El ajuste entre educación y empleo que se daba gradualmente durante los primeros años de la vida laboral, se ha visto alterada por el “efecto elevador” ocurrido en el periodo posterior a la cresta de la expansión educativa. Dicho efecto presume que el sistema educativo deja a los graduados cada vez más “cerca” del nivel aproximado que alcanzarán al final de su carrera ocupacional (Mayer et al. 2008: 6). Es decir, se pospone la edad de entrada al trabajo, pero se reduce la tasa de cambios de empleo en los primeros años de la vida laboral.

En la segunda parte del *capítulo 4*, la dinámica de cambios de trabajo será abordada utilizando una perspectiva de episodios laborales. El análisis descriptivo mostró la reducción intergeneracional en la duración de cada empleo. En dicho sentido, es posible que el efecto elevador se esté compensando a través de la ruptura del modelo de un *empleo de toda la vida*.

2. Clase ocupacional del primer empleo

La clase ocupacional de entrada provee información vital sobre la calidad del debut laboral. Varios estudios han señalado que el nivel de segmentación de los mercados laborales provee una clave analítica crucial. La fuerte recomposición de la PEA que ha experimentado México a partir de la segunda mitad del siglo XX (Solís, 2002; 2007) ha conducido a altos niveles de heterogeneidad estructural.

Hacia fines de 2013 el INEGI reportó que el sector terciario mexicano concentraba a más de 6 de cada 10 ocupados. Asimismo, la ampliación del sector *comercio* hacia niveles del 20% (Solís, 2007) y la expansión sistemática del “sector informal”, impactaron negativamente sobre el debut laboral de los jóvenes más desprotegidos.

Frente a las dificultades para generar ocupaciones calificadas, el autoempleo ha sido evaluado como una “respuesta desde abajo”; donde por definición, los trabajadores crean su propio trabajo (Solís, 2002:151). Se ha señalado que los autoempleados suelen tener mayor control sobre sus trabajos, y un relativo blindaje a los shocks externos de la economía. Asimismo, los autoempleados tendrían un mayor grado de autonomía en relación a los empleados; y particularmente, respecto a los empleados desprotegidos (Solís, 2002:151).

Sin embargo, los autoempleados enfrentan un amplio repertorio de conflictos al momento de ingresar a ocupaciones formales. Muy a menudo, carecen de las credenciales educativas requeridas, o no han realizado una carrera en empresas del sector formal (Solís, 2002:151). Por esa razón, suelen experimentar menores niveles de movilidad ocupacional (Solís, 2002)¹¹.

Los estudios realizados por Solís para el caso de Monterrey (2002; 2007; 2010), constituyen un antecedente sobre importancia de considerar la “clase ocupacional” de entrada. Al menos en tres sentidos, la clase de entrada constituye una aproximación al

¹¹ Otros estudios con perspectiva de *mercados de trabajo* suelen concentrarse en la calidad del empleo y la segmentación del mercado laboral. No obstante, por dos razones dicha perspectiva no será integrada al ajuste de los modelos. En primer lugar, la EDER presenta serias limitaciones de información. Por un lado, no permite realizar la distinción “formal-informal”. En segundo lugar, el enfoque de estudios de E&M está basado en las nociones weberianas de “posiciones de mercado” y “oportunidades de vida” (Solís, 2010b: 333) que presentan diferencias sustantivas que aquella perspectiva.

tipo de inserción inicial del trabajador y de su trayectoria ocupacional futura: a) qué tipo de tareas realiza y qué tipo de habilidades y credenciales le serían requeridas; b) condiciones mínimas y máximas de ingreso; y c) una medida proxy del prestigio, reconocimiento, autoridad, recursos sociales y económicos asociados a esas ocupaciones.

Evidentemente, estas dimensiones deberían reflejar un posicionamiento en la estructura social y las posibilidades de movilidad a niveles jerárquicamente superiores, o inferiores; así como las probabilidades de permanecer en una misma posición, por mayor o menor tiempo del curso de su vida.

iv. Cambios de empleo

Las trayectorias ocupacionales basadas en información de historias laborales constituyen un tema clásico de los estudios de estratificación (Blossfeld y Rowher, 2002).

Se han propuesto al menos dos modos de conceptualizar las trayectorias ocupacionales: 1) carreras laborales y 2) cambios de empleo. A continuación se repasan los aspectos principales de ambas alternativas.

1. Carreras laborales

Una parte de los estudios se ha concentrado en la recomposición de carreras laborales completas, o casi completas.

Como señalan Solís y Billari (2002a), a pesar de que el caso mexicano cuenta con antecedentes en la utilización de datos de curso de vida con este propósito, la corriente predominante se ha concentrado en la utilización de datos transversales, o de dos puntos en el tiempo.

Esto ha dificultado una interpretación comprensiva de las trayectorias ocupacionales (Solís y Billari, 2002a: 1), acorde con las promesas realizadas desde la perspectiva de curso de vida. La reconstrucción de carreras completas, o en el peor de los casos de gran extensión, ha permitido romper con la visión restringida a dos puntos del tiempo. El crecimiento reciente de la perspectiva analítica centrada en eventos

ocupacionales (Solís y Billari, 2002a: 4), ha permitido análisis renovados de los “procesos complejos de retroalimentación” entre las carreras familiares y laborales (Blossfeld, Hamerle y Mayer 1989, en Magnusson) desde una perspectiva longitudinal y dinámica.

Desde una perspectiva biográfica, un enfoque que englobe la secuencia de n transiciones laborales individuales, permitirá la comprensión ampliada de las trayectorias de estratificación.

2. Cambios de empleo

Otra copiosa veta bibliográfica se ha ocupado específicamente del fenómeno de cambios de trabajo (Shavit, Matras, y Featherman 1990) y transiciones al desempleo.

A diferencia de los estudios que agrupan trayectorias ocupacionales “típicas” en base al uso de técnicas como el análisis de secuencias¹² (Solís y Billari, 2002a: 3), muchos de estos estudios operan seleccionando una series limitada de cambios de empleo; que pueden o no, implicar respectivos cambios de clase ocupacional (Solís y Billari, 2002b: 3).

Algunos de los trabajos recientes que han utilizado la perspectiva de cambios de empleo para México (Solís y Billari, 2002b: 2), han indicado que la concentración de los estudios entre los sesentas y ochentas (en virtud de la crisis que experimentara el modelo ISI y el posterior cambio de modelo económico), ha dejado serias brechas de conocimiento respecto de los cambios en la movilidad ocupacional ocurridos luego de los noventas.

Desde distintos ángulos, la literatura vernácula e internacional ha considerado al menos cuatro dimensiones centrales sobre cómo caracterizar la relevancia de los cambios de empleo desde una perspectiva de curso de vida: a) calidad y tipo de empleo; b) calendario de los cambios ocupacionales; c) cambios ocupacionales en relación a los orígenes sociales, “estatus ocupacional actual” (*path dependency*) y

¹² Mediante el uso de técnicas de “emparejamiento óptimo”, el análisis de secuencias (Abbott, 1995) arroja agrupamientos o “patrones de carreras” que a posteriori permiten explorar sus características específicas, sus cambios en el tiempo, y sus diferencias entre hombres y mujeres (Solís y Billari, 2002: 3).

género; y finalmente, d) los cambios ocupacionales en relación a la estructura de oportunidades locales.

En primer lugar, existen fuertes diferencias asociadas a la calidad y al tipo de ocupación de destino. Como se mostrará en el *capítulo 4*, la distinción jerárquica entre ocupaciones manuales y no manuales (Solís y Billari, 2002b: 11) está incluida en la clasificación ocupacional propuesta, y ha sido una de las principales estrategias utilizadas por los estudios de cambios ocupacionales. Dicha distinción se fundamenta sobre tres aspectos relevantes.

Primero, se ha sugerido que se trata de cambios de empleo muy relevantes en la vida ocupacional de las personas; en tanto suponen modificaciones significativas en el nivel de vida. Segundo, a pesar de que en las últimas décadas la brecha de ingresos entre posiciones manuales y no manuales se ha estrechado debido a una caída generalizada de los salarios no manuales, todavía se ha evalúa como una brecha significativa. Tercero, así como sucede en otros contextos altamente urbanizados, los cambios hacia posiciones *no manuales* implican ventajas de estatus, y facilitan el acceso a mundos de vida y bienes culturales frecuentemente no disponibles en el ámbito de los empleos *manuales* (Solís y Billari, 2002b: 11).

En segundo lugar, varias hipótesis clásicas han sugerido que el calendario de los cambios de trabajo define características centrales de las trayectorias de estratificación.

Las hipótesis de “experimentación laboral” (Johnson, 1978) y de “correspondencia de empleos”, han demostrado que los cambios de trabajo se pueden diferenciar en relación a la fase de la trayectoria ocupacional. Usualmente se ha utilizado el término “*job-shopping*” para describir la fase inicial, definida por un periodo de experimentación laboral acompañada de altas tasas de movilidad (Johnson, 1978: 1). Adicionalmente, se ha mostrado que a medida que aumenta la experiencia laboral y la duración en la ocupación específica, la movilidad tendería a disminuir. Análogamente, desde la hipótesis de “correspondencia de empleos” el trabajo se conceptualiza como un “viene experiencial”: a las personas les toma tiempo encontrar un trabajo que les “ajuste” a sus habilidades y expectativas. Por tanto, se esperaría

haya mayores cambios de empleo en la fase inicial (Bellmann y Bender, 1997) respecto en las fases de consolidación.

En tercer lugar, se espera que los cambios ocupacionales sean modelados por los orígenes sociales familiares. La hipótesis de “counter mobility” (Goldthorpe et al. 1987) utilizada para examinar movilidad inter e intrageneracional, sugirió patrones de retorno al estatus de origen. Como ha expresado Hillmert (2010): “el estatus presente en relación a estatus parental, es un importante determinante de la movilidad (...) en particular, una diferencia de estatus intergeneracional negativa (por ejemplo, cuando el estatus de actual de un individuo es inferior al de sus padres) es una fuerza de impulso hacia la movilidad intrageneracional” (Hillmert, 2010: 16). Complementariamente, la evidencia muestra que en el caso de los estratos superiores este patrón suelen aplazarse por mayor tiempo.

Para el caso mexicano se ha postulado que aun cuando se controla por escolaridad, las trayectorias laborales concuerdan con la hipótesis de “ajuste permanente de origen-destino” (Solís, 2002: 161).

En cuarto lugar, los cambios ocupacionales se configuran en base al estatus ocupacional actual.

Los estudios de E&M han mostrado que existe un conjunto de características de las trayectorias laborales que se asocian inversamente con las oportunidades de experimentar movilidad ascendente (Maas, 2004: 63). Derivada de la teoría de capital humano, la hipótesis de “experiencia en la fuerza laboral” (Allmendinger, 1989) supone que, dada la menor tasa de retorno que obtendrán adicionalmente, los empleados con más experiencia tienen menores probabilidades de invertir en su propio capital humano. Esto se explica por la menor cantidad de años que podrán aprovechar el aumento de su productividad asociada al aumento de sus habilidades.

Además, dado que las oportunidades de obtener “mejores” trabajos disminuyen a medida que el estatus del trabajo actual aumenta; la probabilidad de experimentar movilidad ascendente también decrece a medida que aumenta el tiempo dentro de la fuerza de trabajo (Blossfeld, 1986; Sørensen, 1975). Este efecto

se ha denominado bajo el rótulo de “efectos del estatus de trabajo actual”, y se esperaba que tenga un impacto negativo en las probabilidades de movilidad.

Las hipótesis de “estatus ocupacional actual” tienen dos derivados ampliamente utilizados en la bibliografía especializada: el “efecto techo” y “efecto piso” sobre las trayectorias laborales.

Por una parte, el “efecto techo” postula que los trabajadores en posiciones relativamente altas tienen menores probabilidades de experimentar eventos asimilables a movilidad ascendente. Viceversa, el “efecto piso” se produce cuando el trabajador se sitúa en una clase ocupacional baja. Como se mostrará en el *capítulo 4*, para evitar estos efectos se utilizará la variable independiente *clase ocupacional de origen*. La utilización de esta variable permitirá evaluar el cambio de trabajo en términos de movilidad ascendente, descendente o inmovilidad.

Adicionalmente, el campo ha considerado la hipótesis derivada de la “teoría de la competencia por los puestos vacantes”. Dicha hipótesis supone que la movilidad ascendente es un proceso derivado de la disponibilidad de puestos, y de diferencias individuales en la habilidad y la escolaridad para sacar ventaja de dichas oportunidades. Justamente, el objetivo de analizar el clivaje cambios de trabajo-contexto institucional que se propone en esta tesis, está abonado por esta hipótesis.

Uno de los principales resultados para el caso de Monterrey indicaría que luego de los efectos negativos de las crisis de los ochenta, las tasas de movilidad ascendente se explican por la transferencia masiva de trabajadores desde sector manufacturero hacia el sector Servicios (Solís, 2002: 160)¹³.

¹³ En su examen de movilidad intergeneracional (entre posiciones de origen-*padre* y destino-*ego*) con modelos log-lineales para cuatro cohortes de hombres, Solís confirma que “el patrón de movilidad ocupacional no difiere significativamente en las cuatro cohortes, por lo que puede concluirse que el incremento en la movilidad ocupacional intergeneracional entre cohortes, se debe básicamente a los cambios en las distribuciones marginales (...) Es decir, a la movilidad estructural, y no a variaciones en la atracción o repulsión de ciertas combinaciones de ocupaciones de padres e hijos al interior de la tabla” (2007: 157). Según el autor, esto significa que mayor movilidad absoluta no debe traducirse, necesariamente, en mayor “fluidez” o aumento de los niveles de “entropía” del sistema de movilidad ocupacional. En una dirección análoga, pero en materia intrageneracional, la hipótesis sugiere que los senderos de movilidad muestran patrones similares.

En quinto lugar, las posibilidades de cambiar de trabajo durante las carreras laborales dependen de patrones de género históricamente construidos.

En particular, se destacan los antecedentes que han encontrado fuertes riesgos de interrupción de las carreras laborales de las mujeres. Desde la perspectiva de entrelazamientos se postuló que mientras la entrada en unión conyugal reforzaría el estatus activo de los hombres; el mismo evento, debilitaría la vida laboral de las mujeres (Solís, 2002: 160).

c. Hacia una mirada longitudinal: efectos acumulativos y transicionales en las trayectorias de estratificación

A pesar de las conexiones teóricas evidentes entre las tres fases de las transiciones de estratificación, la secuencia de transiciones se ha sido analizada separadamente.

Surgen interrogantes coligadas a la integración longitudinal de las transiciones a lo largo de la biografía de las cohortes examinadas: ¿cuáles son las conexiones explicativas de las trayectorias y transiciones en distintos dominios? ¿Cómo se traducen los resultados educativos en las trayectorias ocupacionales a lo largo de una biografía?

Para responder estas cuestiones es preciso trascender la mirada exclusivamente centrada en etapas o áreas temáticas (educación u ocupación), y conceptualizar el proceso de estratificación de modo “integrado” y coherente con la perspectiva del curso de vida. En este camino, se sugiere que las tradiciones sociológicas y demográficas de “ventajas acumulativas” y “efectos transicionales”, aportan una batería de modelos analíticos adecuados a esta necesidad.

A continuación se analizan ambas tradiciones teóricas, y se concluye que permiten integrar la mirada longitudinal de un modo complementario y conceptualmente enriquecido.

i. Acumulación de ventajas

La propuesta que realizara Robert K. Merton en el campo de la sociología de la ciencia, suponía la acumulación de reconocimientos a científicos afamados, respecto a aquellos que aún no habían logrado cierta reputación. Específicamente, dicha acumulación se daba incluso en presencia contribuciones científicas de talla similar (Merton, 1968).

Las décadas posteriores al planteo original del “efecto Mateo” (*Matthew effect*) realizadas por Merton (1968; 1988) han estado plagadas de confusiones semánticas. La “acumulación de ventajas” (AV) describe un mecanismo de desigualdad capaz de convertir pequeñas diferencias iniciales (o una posición inicial ventajosa) en recursos adicionales; que a su vez, generarán nuevas ganancias a lo largo de un proceso temporal (DiPrete y Eirich, 2006: 1).

El corazón de la bibliografía AV supone que una ventaja de un individuo o un grupo sobre otro, se acumula a lo largo del tiempo multiplicando la desigualdad. Para que un mecanismo AV tenga lugar, debe identificarse una lógica con sentido causal: la desigualdad en los niveles futuros de una variable y , se genera como función de los niveles actuales de ese mismo factor. En cualquier caso, estos procesos deben ser capaces de “magnificar pequeñas diferencias con el transcurrir del tiempo” (Bask y Bask, 2010: 3).

La bibliografía especializada se ha concentrado en dos tipos de procesos de acumulación de ventajas (DiPrete y Eirich, 2006).

En primer lugar, los procesos de AV “estrictos” se basan en la tradición mertoniana postulada para las carreras científicas. El ejemplo más sencillo es el mecanismo de acumulación de riqueza por “interés compuesto” donde el porcentaje de interés no es fijo, sino que depende de la suma inicial (“7% de interés sobre \$100,000, pero sólo 5% sobre \$1000”), de modo que las diferencias se “acumulan” a tasas crecientes en el tiempo.

En segundo lugar, los modelos de “logro de estatus” (o también denominados “teorías” AV) se derivan de la tradición planteada por Blau y Duncan hacia fines de los

sesentas (DiPrete y Eirich, 2006: 3). En este segundo tipo, la acumulación de ventajas o desventajas, refiere a la identificación de efectos directos y de interacción de variables de estatus, que implican diferencias en la tasa de “retorno” de los recursos socioeconómicos. En la *Figura 1* se construyeron dos ejemplos ficticios de mecanismos acumulación de ventajas entre grupos sociales¹⁴.

Como sostienen DiPrete y Eirich (2006): “ser negro era una desventaja acumulativa dado que la raza tenía efectos directos e indirectos sobre los resultados en diferentes edades del curso de vida, y porque los negros con educación superior recibían menores retornos de estatus respecto a los blancos educados (...) un efecto e interacción que Blau y Duncan denominaron *igualdad perversa*” (DiPrete y Eirich, 2006:3).

Según afirman DiPrete y Eirich (2006) en la versión blauduncaniana de “teorías” AV, la acumulación de ventajas-desventajas puede asimilarse a un “efecto tratamiento” de larga duración, como “vivir en una familia pobre versus una rica, o un vecindario pobre respecto a otro influyente, o ser asignado a un “sendero” educativo bajo o alto” (DiPrete y Eirich, 2006: 3).

Siguiendo a Bask y Bask (2010) se sugiere que tanto los mecanismos de AV “estrictos” como los modelos de logro de estatus comparten tres supuestos básicos.

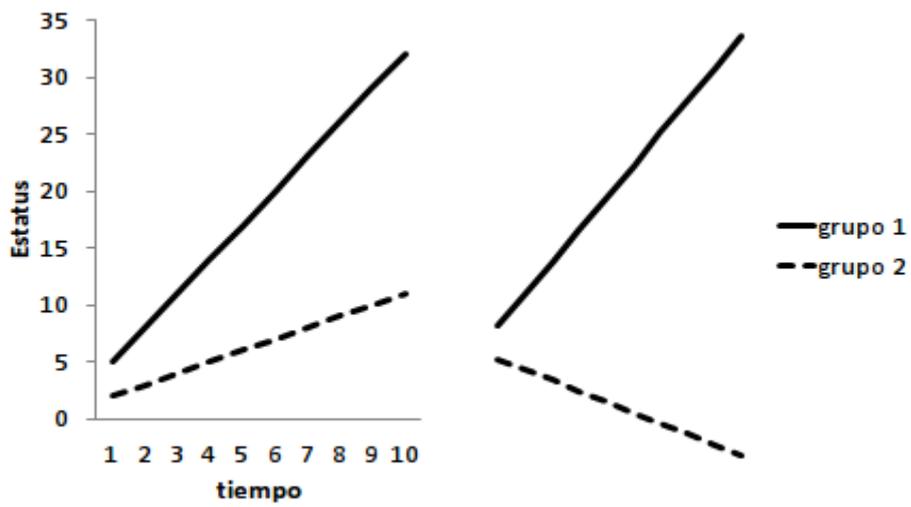
En primer lugar, en cualquiera de sus versiones, un efecto mateo presupone un proceso que termina en desigualdad. Se le suele denominar “mecanismo mateo” dado que se pretende enfatizar el proceso y no sólo su resultado. En segundo lugar, se enfatiza el hecho de identificar patrones sistemáticos, antes que eventos aislados o casuales de desigualdad. En tercer lugar, a pesar de que el crecimiento de la desigualdad en el planteo de Merton podía ser virtualmente “ilimitada” (DiPrete y Eirich, 2006: 4; Bask y Bask, 2010: 3), en los sistemas sociales reales, dicha acumulación suelen estar limitada: pueden “agotarse” en cierto punto de proceso.

¹⁴ Hay muchas posibilidades para graficar los procesos de ventajas acumulativas. Las escalas de prestigio ocupacional como el ISEI no son el único ejemplo. En la *Figura 5* de esta *Sección* se grafican efectos acumulativos y transicionales utilizando razones de momios por edades (Hillmert, 2010).

Figura 1: Ejemplos de mecanismo de acumulación de estatus por *divergencia*

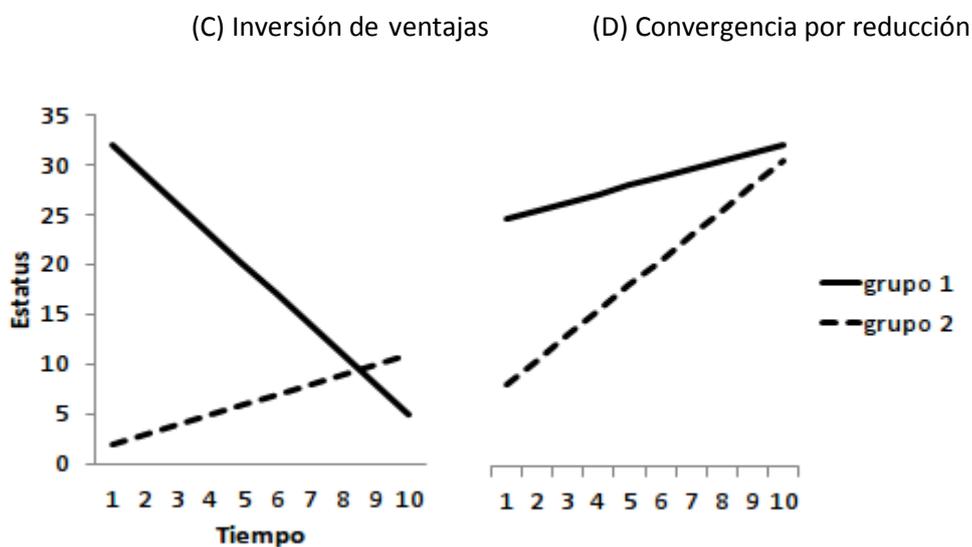
(A) Desigualdad creciente-creciente

(B) Desigualdad creciente-decreciente



Elaboración propia, 2014 (datos y grupos ficticios)

Figura 2: Ejemplos de acumulación de ventajas por *convergencia*



Elaboración propia, 2014 (datos y grupos ficticios)

Como se observa en la *Figura 2*, también podrían encontrarse procesos de *convergencia* donde el grupo 1 y el grupo 2 tiendan a igualarse en el tiempo. En el *panel (D)* “convergencia por reducción” se construye un ejemplo teórico donde por efecto de crecimiento diferencial en la adquisición de estatus del grupo 2 respecto al grupo 1, la desigualdad tiende a desaparecer con el tiempo. En el *panel (C)* de la misma *Figura 2*, se ilustra un proceso de “inversión de ventajas” del grupo 2 respecto al grupo 1. Se trata de un punto vital de complementariedad entre efectos acumulativos y transicionales durante las trayectorias de estratificación.

Sin embargo, los AV “estrictos” y el modelo de logro de estatus difieren en aspectos conceptuales y en su modelado estadístico¹⁵.

Se suele asumir que en los mecanismos AV “estrictos” se privilegia un enfoque “inter-individual”, a un nivel “agregado” o “macro” (Bask y Bask, 2010), donde la desigualdad acumulada es “relativa” a la población bajo examen. En este sentido, Dale Dannefer ha propuesto una definición clarificadora de este punto: “una ventaja o desventaja acumulativa puede ser definida como una tendencia sistemática de divergencia interindividual en una característica dada (ingresos, salud o estatus) con el paso del tiempo” (Dannefer, 2003: 327). Al decir del autor, “una *tendencia sistemática* enfatizaría que no se trata de una simple extrapolación entre posiciones de origen, sino que resulta de una compleja interacción de fuerzas”. Adicionalmente, una divergencia interindividual indica que las ventajas-desventajas acumulativas son propiedades de la población analizada. (Dannefer, 2003: 327; Bask y Bask, 2010: 15).

Contrariamente, en el caso del modelo de logro de estatus se suelen enfatizar diferencias entre grupos (estatus socioeconómico, sexo, etc.) y no al interior de una población (como el ejemplo de la *igualdad perversa* de Blau y Duncan). Al decir de Bask y Bask (2010), en este caso se enfatizaría la búsqueda de cambios “intra-individuales” a nivel micro, que por tanto representan cambios “absolutos” y no “relativos” (por ejemplo, a la carrera ocupacional, y no de la riqueza relativa a una población)¹⁶.

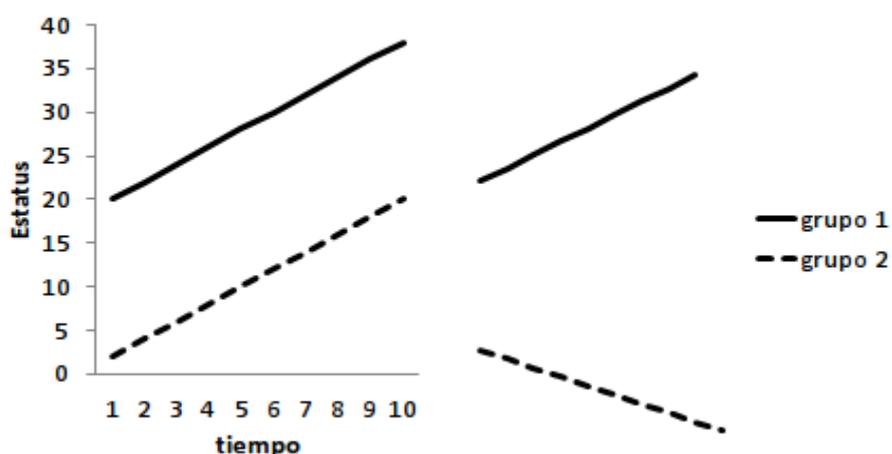
¹⁵ Entre los modelos disponibles para estimar AV “estrictos” se destaca el modelo *status-dependent AV* donde se implica que cierto estado presente, depende de cierto estado anterior. Este modelo constituye una variante de los modelos *path dependence* donde se entiende que la historia completa de los determinantes de *y* afecta su crecimiento (incluyendo todas las *x* cambiantes en el tiempo, y el impacto de efectos aleatorios). Otra variedad está representada por los modelos tipo *path and status dependent AV* que implican dependencias de estado y de sendero. Para evaluar modelos de logro de estatus se han utilizado al menos tres modelos: 1) *cumulative exposure process*; 2) *status-resource interaction models* y; 3) *accelerated failure time models* (DiPrete y Eirich, 2006: 6-9). Cabe destacar, que los modelos *tipo status-resource interaction models* permiten incorporar interacciones entre origen social familiar y los recursos disponibles acumulados en el tiempo como la escolaridad.

¹⁶ Resulta central la distinción entre dos tipos específicos de desigualdad: “entre personas” y “entre grupos” (Jasso y Kotz, 2007).

Figura 3: ¿Cuándo *no* es un “efecto Mateo”?

(E) Desigualdad constante en el tiempo

(F) Grandes diferencias iniciales



Elaboración propia, 2014 (datos y grupos ficticios)

Para finalizar, cabe mencionar que los procesos de acumulación de ventajas asumen al cuatro supuestos¹⁷ teóricos que deben ser formalmente considerados (DiPrete y Eirich, 2006: 10).

En primer lugar, en un proceso AV, la tasa de crecimiento de una variable resultado (como “estatus” como en los ejemplos de las Figuras 1, 2 o 3) es una función de los valores actuales de esa misma variable.

En segundo lugar, en un proceso AV, pequeñas ventajas o desventajas iniciales se incrementan crecientemente en el tiempo. Como se muestra en el *panel (A)* de la Figura 1, puede tratarse de un proceso de desigualdad creciente donde los grupos

¹⁷ Estos cuatro supuestos sólo se satisfacen estrictamente en algunos mecanismo AV “estrictos” (DiPrete y Eirich, 2005:10).

incrementan su estatus a tasas crecientemente divergentes. Por el contrario, en el ejemplo del *panel B*, mientras el grupo 1 aumenta su estatus a través del tiempo, el grupo 2 experimenta una pérdida creciente. Naturalmente, en el caso teórico de “inversión de ventajas” (*Figura 2*), el comportamiento de las disparidades es contrapuesto.

En tercer lugar, cuando las tasas de crecimiento de una variable resultado varían según otro estatus (cohorte, sexo o contexto institucional), y dicho crecimiento persiste a lo largo del tiempo, o entre múltiples etapas del curso de vida, el proceso puede ser catalogado como AV; pese a que, como ya se sostuvo no implique formalmente un AV “estricto”.

En cuarto lugar, debe resultar claro que el crecimiento de la desigualdad el tiempo es consecuencia de un proceso de AV. Cuando es “estricto”, se referirá siempre a una desigualdad creciente a nivel poblacional (por ejemplo, México urbano). A pesar de que en los procesos AV no estrictos concentran la atención en diferencias intergrupales (como cohortes de hombres versus mujeres), es medular examinar si su desigualdad está creciendo en la población total (DiPrete y Eirich, 2006: 10).

En la *Figura 3*, se proponen algunos ejemplos sobre mecanismo de desigualdad que estrictamente no pueden considerarse como efecto mateo.

En el *panel E*, se muestra un proceso de desigualdad que es constante en el tiempo. En este caso, la brecha de diferencias indica que estrictamente no hay proceso sistemático de transformación de pequeñas diferencias en grandes diferencias. En cambio en el *panel F*, se muestra un ejemplo donde no se cumple el requisito de que las diferencias iniciales sean “pequeñas” en el origen: a pesar de que las diferencias resultan sistemáticamente crecientes, la brecha inicial podría considerarse ya demasiado amplia.

ii. Efectos transicionales

Los efectos transicionales se definen como variaciones intertemporales de una variable resultado (y), limitadas a edades o transiciones específicas.

En general, están asociados a los patrones de edad que determinan la forma del proceso de estratificación a lo largo de las biografías. En contraposición a los procesos de acumulación de ventajas mostrados en la *Figura 1*, un impacto transicional se reduce exclusivamente un periodo limitado del curso de vida.

En estudios con perspectiva longitudinal, los efectos transicionales se han asociado típicamente a efectos calendario y tensiones de roles inherentes a los procesos de transición (por ejemplo, en el pasaje hacia la vida adulta). Como fue señalado con los ejemplos consignados en la *Figura 2*, los efectos acumulativos pueden “apagarse” o “encenderse”: particularmente, los ejemplos de “inversión” o “convergencia” de curvas, son muy frecuentes en las edades asociadas a las transiciones de vida.

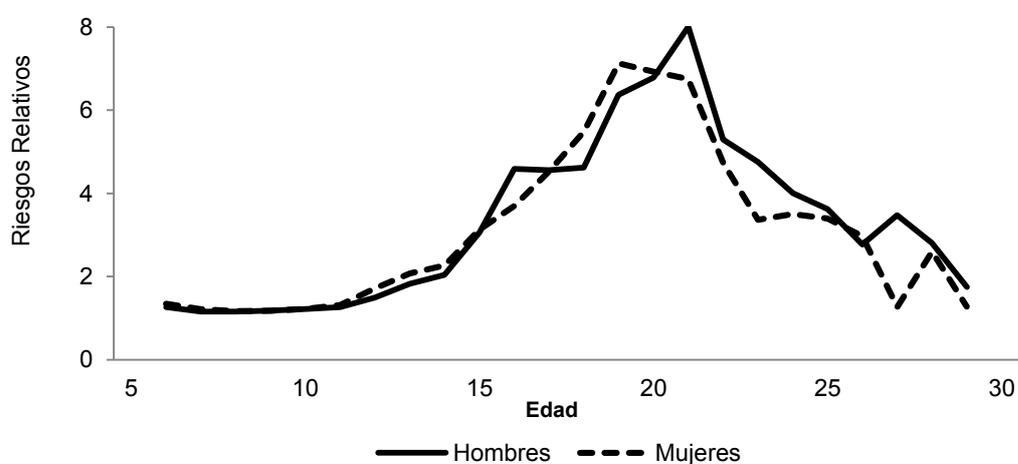
La clásica sobre el “efecto de matriculación escolar” (*educational enrollment*) planteada por Hans-Peter Blossfeld y Úrsula Jaenichen (1992), constituye un ejemplo clásico de efectos transicionales en la transición a la vida adulta. Estos autores sostuvieron que la inscripción escolar masiva retrasó la transición a la primera unión y al primer hijo de las nuevas generaciones de mujeres alemanas. Sin embargo, mostraron que este efecto se revertía luego de dejar la escuela, y que las intensidades de matrimonio entre grupos sociales con diferentes niveles de asistencia escolar tendían a converger en etapas posteriores.

Utilizando datos de la EDER, un artículo recientemente publicado para el caso mexicano (Solís y Brunet, 2013), ha sugerido que antes que acumulativos, los orígenes sociales familiares tendrían impactos fundamentalmente transicionales sobre la probabilidad de asistir a la escuela. La *Figura 4* muestra un ejemplo de efecto transicional tomado de dicho estudio. Las curvas oscuras y punteadas (hombres y

mujeres), representan diferencias en los riesgos relativos de asistencia escolar entre el percentil 90 y 10 del IOS para cada edad entre 5 y 30 años.

Figura 4: Ejemplo de efectos transicionales en la trayectoria escolar

*Diferencias de riesgos relativos de asistencia escolar entre percentil 90 y percentil 10 del Índice de Orígenes Sociales (IOS). Hombres y Mujeres, EDER 2011**



**Estimaciones a partir de regresiones logísticas específicas por edad y controlados por cohorte*

Fuente: Tomado de Solís y Brunet (2013)

Las curvas piramidales sugieren que la brecha de riesgos relativos entre estratos socioeconómicos se dispara entre los 10 y los 15-17 años, para luego apagarse y caer rápidamente luego de la edad 20.

Tal como se mostrará en los capítulos 2 y 4, esta tesis encontró que los orígenes sociales tienen efectos que varían durante el curso de vida. Incluso, una de las principales conclusiones sugerirá que las ventajas socioeconómicas (IOS) se concentran intensamente durante la trayectoria escolar y hasta la entrada al primer trabajo, para comenzar a agotarse durante las trayectorias laborales posteriores. Una vez que se ha entrado al mercado laboral, los efectos asociados al IOS que venían disminuyendo en las transiciones escolares entre los niveles más altos, comienzan a apagarse por

razones asociadas a la dinámica longitudinal de la desigualdad social: las ventajas socioeconómicas de origen, acumuladas durante la trayectoria escolar se han solidificado en el primer estatus laboral. Naturalmente, esto produce un “quiebre” de oportunidades de vida para en el resto del curso de vida.

Las diferencias entre las curvas de la *Figura 4*, también señalan evidencia de fuertes desigualdades transicionales de los 13 a los 16 años de los hombres (línea oscura). Es decir, entorno a las edades de transición entre la Secundaria y la Preparatoria. Desigualdades transicionales que se explicarían por la tensión entre roles educativos y laborales que experimentan los varones mexicanos, especialmente durante la etapa temprana a la adultez. En suma, la evidencia indica que estos mecanismos son la expresión de la dinámica socio-etaria del sistema educativo, y la arquitectura de riesgos asociados a las transiciones entre niveles escolares.

iii. Entrelazamientos biográficos

Evidentemente, los efectos transicionales permitirán representar procesos de calendario (retraso o anticipación) que no necesariamente estén ligados a diferencias de intensidad final de los eventos.

En dicho sentido, algunos de los principales mecanismos de ventajas transicionales que serán abordados en esta tesis, serán enmarcados como efectos de *entrelazamiento* entre transiciones escolares, laborales y conyugales (*interlocking careers*). Estos entrelazamientos, constituyen mecanismos socio-demográficos de estructuración de la desigualdad, que operan a lo largo de las trayectorias de estratificación, y que no pueden ser percibidos sin la utilización de un enfoque longitudinal y dinámico.

Lógicamente, las características específicas de los mecanismos transicionales dependen del tipo de transición que se analice, así como de las características singulares del evento de interés. Concretamente, se intentará contrastar hipótesis que postulan entrelazamiento entre dominios del curso de vida; es decir, de impactos

mutuos entre eventos educativos, laborales y conyugales. En base a patrones de género profundamente imbuidos en la estructuración biográfica de la desigualdad social, se esperan diferencias sistemáticas entre hombres y mujeres.

iv. Indicadores de entrelazamiento biográfico: “antes-durante” y “antes-después”

Entre las múltiples formas que posibilitan la captación de efectos transicionales, se ha escogida la estrategia sugerida por Solís (2012). En este marco, el ajuste de los *coeficientes de entrelazamiento* proporcionará una medida de la interdependencia entre transiciones ubicadas en niveles diversos.

En la *Figura 5* se ilustra la construcción de las variables independientes utilizadas para evaluar los entrelazamientos.

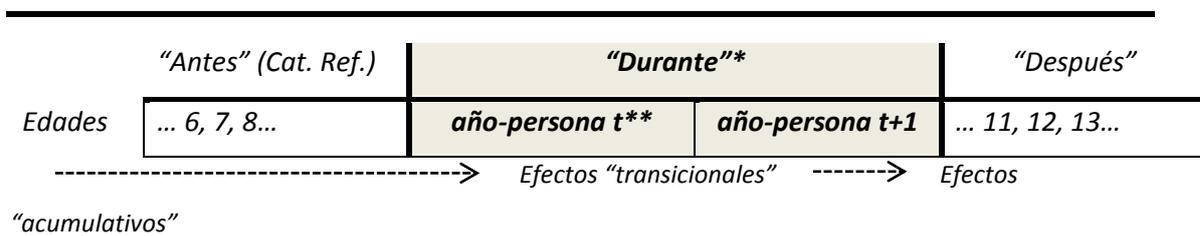
El total de años-persona de cada individuo fue reagrupando en tres periodos cualitativamente diferenciados de la carrera escolar, laboral y conyugal: 1) “*antes*”, 2) “*durante*” (mismo año-persona t y año siguiente $t+1$); y 3) “*después*” de experimentar cada uno de los eventos: dejar la escuela, entrar al primer trabajo, y entrar en la primera unión conyugal.

Con este diseño se buscó captar cambios en los riesgos de experimentar transiciones en un dominio (la escuela o el trabajo) asociados a la ocurrencia de transiciones en dos dominios diferentes (el trabajo, la escuela y el inicio de la vida en pareja).

Considérese, por ejemplo, que se desea estimar el peso de la salida de la escuela (evento a entrelazar) sobre el riesgo de entrar al primer trabajo ($_y$).

La definición del “antes” resulta sencilla: todos los años-persona anteriores a la experimentación del evento “salida de la escuela” (o “antes” de la salida de la escuela). Sin embargo, el criterio para definir los periodos “durante” y “después” de esa misma transición, supone decisiones teóricas y analíticas más complejas.

Figura 5: Indicador de entrelazamiento entre trayectorias escolar, laboral y conyugal



*Periodo del curso de vida que incluye el año donde se experimentó el evento (total 2 años-persona)

**Año calendario de experimentación del evento a entrelazar con _y (var. dependiente)

En este sentido, deben apuntarse dos precisiones importantes. Primero, dado que el intervalo mínimo proporcionado por la EDER equivale un año calendario; por defecto, el periodo “*durante*” tendrá una duración mínima de un año calendario (*año-persona t***). No obstante, por dos razones centrales se consideró necesario considerar al menos dos años; es decir, año *t* y año *año-persona t+1* (Figura 5).

En primer lugar, se presume que el reloj privado está influenciado por la organización de los almanaques público-institucionales (años lectivos escolares, contratos de trabajo, disponibilidad de las oficinas de Registro Civil etc.). Como es imposible identificar fechas exactas de ocurrencia, sería posible que se registren transiciones implicadas parcialmente en un *set* de dos años calendario de la encuesta.

En segundo lugar, considerar dos años calendario aumenta razonablemente la sensibilidad de la medida utilizada para captar la coyuntura biográfica, y permite mantener razonablemente la distinción entre “*durante*” y “*después*”¹⁸. Adicionalmente, se mantiene el mismo criterio que será utilizado en para definir la salida definitiva de la escuela (*Sección Resultados, capítulo 1*).

¹⁸ Dado que la definición del “*durante*” y el “*después*” es mutuamente relativa (un año-persona considerado en el periodo “*durante*” se excluye del periodo “*después*”).

Sobre este diseño analítico se construye la base para extraer conclusiones sobre efectos *transicionales* o *acumulativos* de los entrelazamientos.

En la *Figura 6* se presentan cuatro hipótesis ordenadas según tipo de efecto esperado (*acumulativo* versus *transicional*) y sesgos de género. Como se observa en el fraseo de las hipótesis, todas sugieren procesos de incremento de riesgos cruzados entre eventos los distintos ámbitos biográficos de las trayectorias de estratificación.

Figura 6: Hipótesis de entrelazamiento biográfico según tipo de efectos y patrones de género esperados

	<i>Hipótesis</i>	<i>Tipo entrelazamiento</i>	<i>Tipo efecto</i>	<i>Sesgo género</i>
H1	<i>“Dejar escuela incrementa riesgo de comenzar a trabajar”</i>	(-) escuela ... (+) trabajo	acumulativo	...
H2	<i>“Comenzar a trabajar acelera transición fuera de la escuela”</i>	(+) trabajo ... (-) escuela	acumulativo	...
H3	<i>“Formar primera unión aumenta riesgos de dejar la escuela y el trabajo”</i>	(+) unión conyugal ... (-) escuela (-) trabajo	transicional	mujeres
H4	<i>“Formar primera unión aumenta riesgos de comenzar a trabajar y dejar la escuela”</i>	(+) unión conyugal ... (+) trabajo (-) escuela	transicional	hombres

Elaboración propia, 2014

Finalmente, como se muestra en la *Figura 6*, se conjetura que los entrelazamientos biográficos no siempre son similares entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres, se espera que la entrada en pareja tenga efectos “gatillo” sobre el aumento de los riesgos de entrada al trabajo y de salida de la escuela, sustentadas sobre el rol tradicional de proveedor (*H4*).

En cambio, *H3* pone el foco en patrones de segregación de roles femeninos. Se espera que las mujeres sean más “sensibles” al entrelazamiento del tipo (+) *unión conyugal* (-) *escuela* (-) *trabajo*. Esto es: la adquisición de roles asociados al ámbito

reproductivo del hogar, el nacimiento y la crianza de los hijos, desestimula la permanencia en papeles escolares asociados y laborales.

v. Patrones de entrelazamiento biográfico

Deben realizarse tres precisiones sobre la interpretación que se realizará de los coeficientes de entrelazamiento en los modelos.

En primer lugar, se analizará si los coeficientes asociados a “durante versus antes” y/o “después versus antes” resultan significativamente distintos de cero en los modelos. Esto mostrará que las propensiones a transitar no son equivalentes en diferentes momentos del tiempo biográfico.

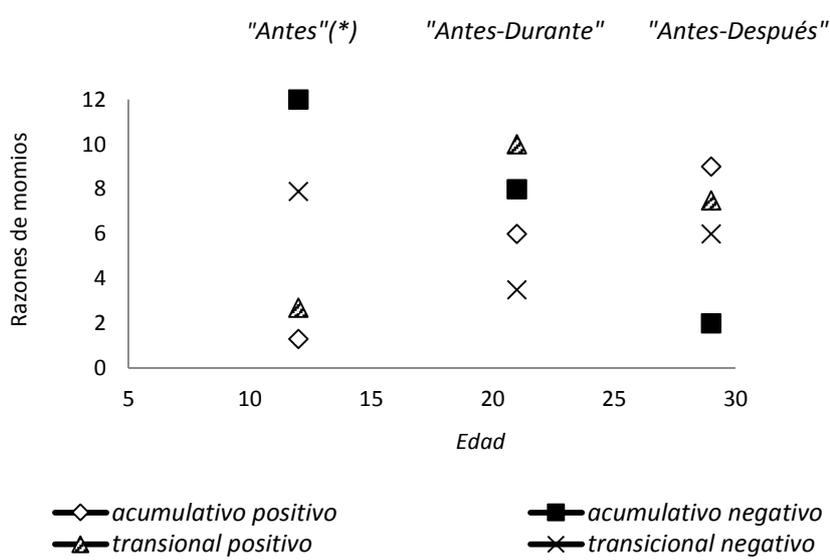
En segundo lugar, el diseño permitirá encontrar evidencias para determinar si se trata de entrelazamientos de tipo *acumulativo* o *transicional*.

El efecto será esencialmente *acumulativo* cuando la tendencia de las razones de momios asociados marque un patrón entre “durante-antes” y “después-antes” (positivo-positivo o negativo-negativo). Se interpretará que a partir del momento donde se experimenta el evento t , la vida de las personas se modifica de modo definitivo. Tal como se observa en la *Figura 7*, las tendencias acumulativas o transicionales pueden ser positivas o negativas, marcando incrementos o disminuciones de riesgo durante el tiempo biográfico.

En cambio, cuando el signo de los efectos “durante-antes” y “después-antes” resulte diferente (positivo-negativo o negativo-positivo) se interpretará que se trata de un enlace *transitorio*. Se entiende que el quiebre de efectos, indica que durante el periodo coyuntural se “abre/cierra” una ventana de oportunidades que luego se “cierra/abre” a partir del curso de vida posterior.

Figura 7: Patrones de entrelazamiento biográfico

Tendencias de razones de momios según cuatro tipos de entrelazamiento biográfico



() Categoría de referencia. Elaboración propia (2014) en base a Solís (2012)*

Por las razones explicadas, es de vital importancia considerar que las perspectivas de efectos transicionales y la acumulación de ventajas resultan pródigamente complementarias. Fundamentalmente, en un diseño de investigación que propone revincular los estudios E&M con la perspectiva de curso de vida.

d. Síntesis

A lo largo de la *Sección II* se han destacado los argumentos teóricos y analíticos, así como las principales hipótesis del enfoque sociológico y demográfico que serán desplegados en los capítulos de resultados. A continuación se esboza una síntesis de las tesis principales.

Las trayectorias educativas constituyen el primer espacio social donde comienza a resolverse el proceso de estratificación social.

El hecho de que la educación tienda a analizarse como un determinante o capital, antes que como un proceso dinámico, sugiere que a menudo se le ha reducido a un factor estático, fijo o puramente precedente en la trayectoria ocupacional posterior. Se asumirá que es precedente, pero no que es estático: la carrera educativa es inseparable del proceso completo, y no un simple antecedente. El tipo de educación, la asistencia escolar, y el grado de logro, constituyen los rasgos determinantes de dicha trayectoria.

Se espera que la jerarquía de la carrera escolar se exprese fuertemente en la transición escuela-trabajo.

Dicha transición constituye el gozne que articulará las oportunidades de movilidad ocupacional en el curso de vida ulterior. En esta fase de las trayectorias de estratificación, escolaridad y ocupación tienen una relación eslabonada antes que meramente antecedente. Este es uno de los principales aportes de observarla como periodo transicional dinámico: la posibilidad de que se presenten retornos del trabajo a la escuela, transforma la secuencia mecánica en una relación altamente endógena.

Las circunstancias socio-económicas de la familia de origen constituyen uno de los principales determinantes de la trayectoria de estratificación, y se espera encontrar efectos importantes en todas las etapas biográficas.

Sin embargo, los mecanismos de *selección* y de *Desigualdad Mantenido al Máximo* ya esbozados, presumen que la asociación entre orígenes sociales y logro

educativo puede variar en diferentes etapas de la vida, y haberse transformado entre cohortes antiguas y recientes.

La expansión educativa genera que proporciones crecientes de individuos logren niveles educativos superiores en las sucesivas cohortes, pero no necesariamente implica mayor igualdad de oportunidades. Posiblemente, a pesar de la expansión histórica de la cobertura escolar, estén operando formas persistentes de desigualdad de oportunidades educativas basadas en la segmentación horizontal y en la asignación de los estudiantes a “pistas educativas” que potencian o limitan el logro en términos de trayectorias de estratificación.

Un modelo de estratificación que considere el curso de vida de las personas, supone que el logro de posiciones intermedias y finales, así como los recursos sociales que se requieren para ello, dependen asimismo, del propio desarrollo paralelo y entrelazado de los diferentes dominios de la vida de los individuos. Y particularmente, de los efectos diferenciales que potencialmente tiene para hombres y mujeres en el contexto mexicano.

Los procesos de estratificación que experimentan las personas dependen del contexto espacio-temporal; en particular, de la estructura de oportunidades educativas y ocupacionales locales donde se cristaliza la producción, reproducción y distribución de oportunidades sociales. Asimismo, intervienen efectos cohorte y efectos edad que modifican las probabilidades de experimentar los eventos educativos y ocupacionales que constituyen el foco de esta tesis.

Una parte del proceso biográfico de generación de desigualdad, puede ser modelado desde dos perspectivas integradoras de las carreras escolares y ocupacionales.

En primer término, una perspectiva de acumulación de ventajas-desventajas, que presuponen la estructuración longitudinal de la desigualdad. En segundo lugar, una perspectiva de efectos transicionales que definen secuencias de roles que los individuos se ven propensos a ocupar a medida que transcurre el curso de vida. Dicho

proceso de generación de desigualdad, está implicado en patrones sociales de edad que ordenan y gobiernan el curso de vida de las personas.

Finalmente, asumiendo la existencia de fuertes patrones de género en los procesos de estratificación en México, se espera hallar diferencias entre hombres y mujeres.

Sección III

Preguntas y objetivos de investigación

a. Preguntas y objetivos de investigación

A partir del *Marco teórico y analítico* general planteado en la Sección II se derivó una serie de siete preguntas de investigación. La traducción de estas cuestiones en objetivos generales y específicos, guiarán la definición de la *Estrategia de investigación* (Sección IV).

En la *Figura 1* se presentan las preguntas de investigación, y en la *Figura 2*, se describen los objetivos específicos asociados a cada objetivo general.

Figura 1: Preguntas de investigación

- 1) *¿Cuáles son las características y principales determinantes del proceso de estratificación social visto desde el punto de vista del desarrollo de las vidas individuales?*
 - 2) *Con esta perspectiva, ¿el proceso de estratificación podría descomponerse en una serie de “transiciones cruciales” que ocurren secuencial o simultáneamente en diferentes dominios biográficos? (dejar la escuela, obtener un mejor empleo, formar la primera pareja etc. etc.)*
 - 3) *¿Los dominios biográficos relevantes para el proceso de estratificación están “entrelazados”? (Por ejemplo: ¿la ocurrencia de eventos en el dominio_{educ} afectan la probabilidad de ocurrencia de eventos en el dominio_{ocup} o en el dominio_{conyug}?)*
 - 4) *¿Sería posible explicar las trayectorias de estratificación¹⁹ en términos de “acumulación de ventajas” y/o “efectos transicionales” (restringidos a edades específicas)?*
 - 5) *¿Cuál es el vínculo entre las “transiciones cruciales” de los individuos y los contextos histórico-institucionales donde residieron a lo largo de sus vidas?*
 - 6) *La lógica planteada en las preguntas anteriores: ¿es homogénea entre cohortes de nacidos en distintas fases de la historia socioeconómica de México (1951-53; 1966-68; 1978-80)? ¿Más y mejores oportunidades escolares y laborales generan más posibilidades de permanecer en la escuela, de experimentar movilidad ascendente en el trabajo etc.?*
 - 7) *Las trayectorias de estratificación: ¿son similares o divergentes entre los hombres y las mujeres de las diferentes cohortes?*
-

¹⁹Imaginemos que este proceso longitudinal, secuencial y/o simultáneo de transiciones biográficas lo denomináramos “trayectoria de estratificación”

Figura 2: Objetivos específicos y específicos

<i>Objetivos generales</i>		<i>Objetivos específicos</i>
I. Describir y explicar la trayectoria escolar	1	<i>Determinar la probabilidad de permanencia en la escuela</i>
	2	<i>Determinar la probabilidad de progresión por niveles escolares (Primaria, Secundaria, Preparatoria y educación Superior)</i>
II. Describir y explicar la transición escuela-trabajo	3	<i>Identificar la entrada a primera ocupación</i>
III. Describir las trayectorias ocupacionales	4	<i>Identificar la clase ocupacional de entrada del primer trabajo</i>
	5	<i>Identificar los principales cambios de clase ocupacional en la trayectoria laboral</i>
IV. Explorar y describir la “integración” de resultados	6	<i>Analizar procesos de acumulación de ventajas y efectos transicionales entre los dominios del curso de vida, y explorar una explicación “integrada” de las trayectorias de estratificación</i>

Sección IV

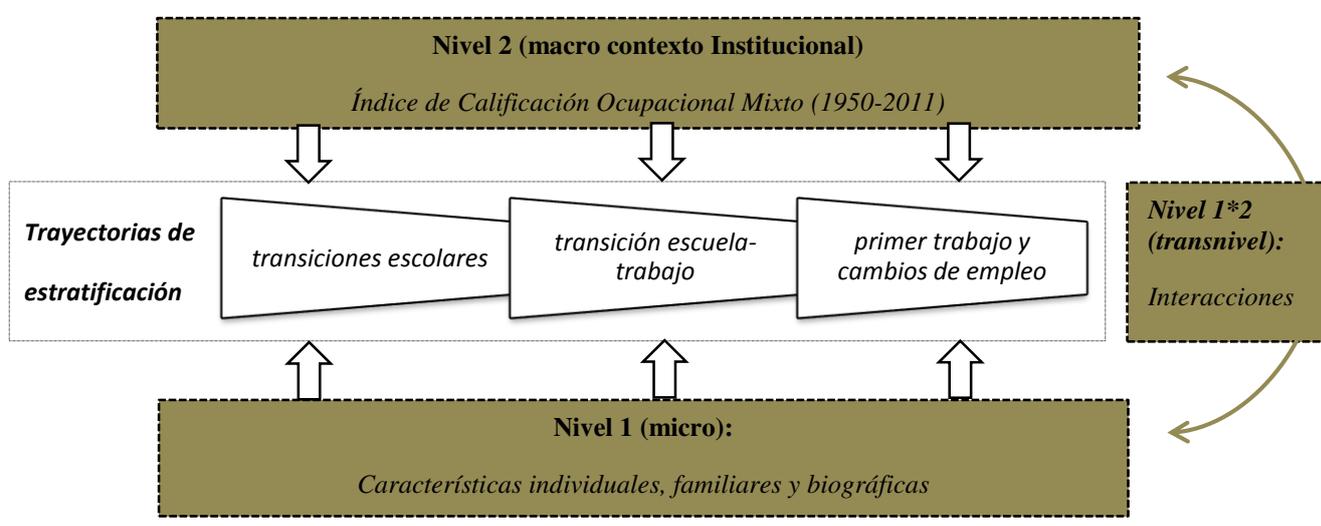
Estrategia metodológica

a. Diseño de las *trayectorias de estratificación*: transicional, multi-dominio y multinivel

Como objeto de investigación, las trayectorias de estratificación se construyen en base a un reexamen del clásico modelo de logro de estatus. Sin embargo, tres aspectos diferencian esta tesis del enfoque tradicional: centrado en transiciones, multi-dominio y multinivel.

En primer lugar, el proceso de estratificación se reconstruye completamente en términos de *transiciones*. Esto pone al tiempo y al riesgo de experimentar eventos en el centro de la estrategia metodológica. No obstante, la pregunta por el “cuándo” está integrada a la dimensión dicotómica (¿experimentó o no?) y politómica (¿qué tipo de evento experimentó?).

Figura 1: El modelo de logro de estatus en perspectiva multinivel



Elaboración propia, 2014

Adicionalmente, el enfoque de transiciones provee una ventaja doble. Primero, permite superar la mirada transversal, estática, y a menudo, descontextualizada (Solís y Brunet, 2013) del modelo de estratificación tradicional. Segundo, el análisis de múltiples eventos en diferentes momentos biográficos evita cometer falacias

temporales y eleva la riqueza de los resultados: no se trata de transiciones aisladas, sino perlas a lo largo del curso de vida.

En segundo lugar, el presente diseño es multi-dominio. No sólo recoge el guante de las piezas básicas del modelo tradicional de logro de estatus (escolaridad y ocupación), sino que las combina con la formación de la primera unión conyugal. Por su tendencia al retraso en el calendario de las “cinco transiciones” (apenas precedente al nacimiento del primer hijo) el comienzo de la vida conyugal anuncia el ingreso definitivo a los roles adultos.

En tercer lugar, el enfoque de la presente tesis es multinivel. Como se observa en la *Figura 1*, el ajuste de interacciones transnivel permitirá dar sustento empírico a una perspectiva *micro-macro* del proceso de estratificación.

De la perspectiva teórica y analítica esbozada en la *Sección III* se deriva la estrategia metodológica que será presentada a continuación.

Dado que las trayectorias de estratificación se conciben como secuencia de transiciones y cambio de “estados” en diversos dominios biográficos, el análisis de historia de eventos constituye la herramienta mejor orientada a responder las preguntas de investigación. En el apartado “*técnicas*” de la presente *Sección*, se describirán los detalles de este tipo de análisis.

Corrientemente se ha afirmado que los términos *micro-macro* asociados a los niveles son siempre “relativos” a la estrategia de investigación (Courgeau, 2003: 19). La pluralidad conceptual se traduce en multiplicidad de diseños, todos susceptibles de arrojar ricas articulaciones entre ambos niveles de realidad.

A continuación se describirá la metodología diseñada para definir y operacionalizar los contextos institucionales (nivel 2); clasificar las localidades de la EDER en base a registros de población del INEGI y finalmente asignarles un valor del *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* cambiante en el tiempo.

El conjunto de la construcción del vínculo entre individuos y contextos institucionales fue realizado en tres pasos: i) delimitación de *contextos institucionales*;

ii) construcción de una tabla de clasificación rural-urbana para localidades EDER; iii) definición de un método de “matching” entre EDER y Censos para todo el periodo de interés.

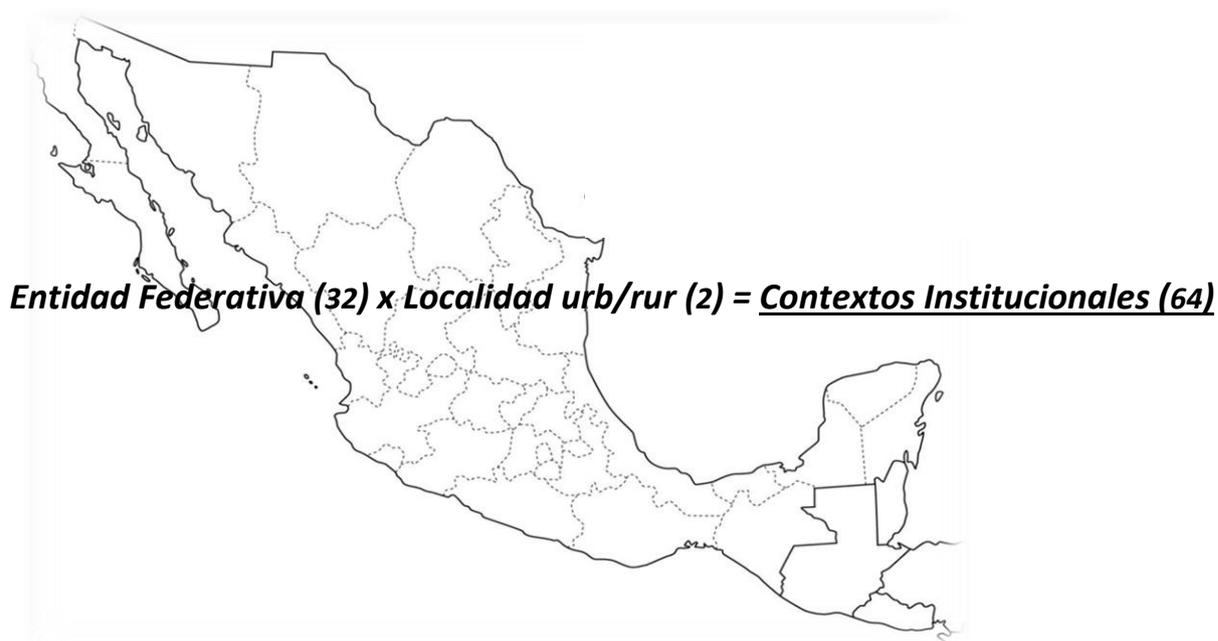
i. Delimitación de contextos institucionales

El primer paso consistió en definir contextos institucionales en su doble dimensión (espacial y temporal) para todo el periodo de estudio (1950-2011).

Como se observa en la *Figura 2*, se construyeron 64 contextos institucionales considerando simultáneamente Entidad Federativa (32) y tipo de localidad (rural o urbana) de residencia correspondiente a cada año-persona registrado en la EDER. Siendo que la desagregación al nivel *Municipio* sólo está disponible a partir del Censo de 1990, y se necesitaba lograr comparabilidad en todo el periodo de interés (1950-2011), el diseño debió limitarse al nivel Entidad Federativa. Asimismo, dado la escasa disponibilidad de efectivos, no se incluyó un posible “contexto#65” referido a los años personas de residencia en el exterior del país.

Utilizando información del *Integrated Public Use Microdata Series - International* (IPUMS-I) se calculó el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto*, y un conjunto de macro-indicadores para cada uno de los 64 contextos así definidos (*Figura 5* de la presente *Sección*).

Figura 2: Construcción de contextos institucionales para México



Fuente: elaboración propia, 2014

ii. Clasificación rural-urbana de localidades EDER

El segundo paso consistió en construir una clasificación rural-urbana de las localidades encontradas en la EDER. Por tratarse de una encuesta retrospectiva, se cuenta con información geoestadística de toda la historia residencial hasta el nivel localidad. No obstante, este segundo movimiento enfrentó un par de dificultades de envergadura.

En primer lugar, si bien México cuenta con un marco Geoestadístico Nacional extraordinario, la información digitalizada no cubre sistemáticamente el periodo 1950-2010. Se procedió en dos pasos consecutivos. Primero, se asignó un número de habitantes por localidad-EDER utilizando reportes censales del INEGI por municipio y localidad para cada uno de las 32 Entidades Federativas de la República. A posteriori, se realizó un corte categórico que permitió la comparación entre el conjunto de los censos (“menos de 2500” o “2500 y más”).

A pesar de contar con las fuentes secundarias del INEGI, este procedimiento no puede realizarse sin un método sistemático. El gran número de localidades (300 mil localidades en 2010), la dinámica geográfica de la población, y la evolución del registro

geoestadístico, introducen serios desafíos. Más aún en un intervalo espacio-temporal de sesenta años.

El procedimiento enfrentó al menos al menos tres tipos de dificultades. En primer lugar, la creación de nuevos municipios (por ejemplo, el caso del estado de Quintana Roo en los años setenta). En segundo lugar, la existencia de localidades censadas “sin población”, o localidades “censadas en otras”. Y finalmente, localidades que estaban registradas, pero fueron dadas de baja en Censos posteriores.

La segunda dificultad proviene de la EDER como fuente principal. Tomados en conjunto, los entrevistados en la encuesta han residido en más de mil localidades en todo el territorio mexicano. A pesar de contener variables geoestadísticas, originalmente esta encuesta no proveía información sobre el tamaño de localidad de residencia a nivel año-persona. Justamente, el dato faltante era el dato necesario para construir el vínculo.

En este escenario fue necesario desarrollar una metodología *ad hoc* que permitiera tender un puente válido y confiable entre la EDER y los Censos. Las principales características y limitaciones de esta metodología, serán detalladas en el próximo apartado.

El detalle de la metodología se consigna en el *Apéndice II: Metodología de asignación de población por localidades EDER 2011*.

iii. Método de “matching” EDER-censos para el periodo 1950-2011

El último paso supuso elaborar un proceso de asignación la información de los “macro-indicadores” a cada año-persona. En este último paso, el objetivo fijado fue obtener la mayor precisión histórica permitida por los años de levantamiento de los censos.

Para lograr dicho objetivo, se definió un criterio de proximidad temporal entre el dato censal y el año calendario de la EDER, y se buscó obtener la mayor cantidad de varianza posible del indicador. En este sentido, la brecha de una década que genera la inutilidad del dato censal de 1980 fue el principal escollo a superar.

Como se consigna en la *Figura 3*, se procedió dividiendo los periodos intercensales en trienios, a los que luego se les asignó el promedio más cercanos en el tiempo. Por ejemplo, para la década de 1960: trienio₁ {1961, 1962, 1963}; trienio₂ {1964-1965-1966}; y trienio₃ {1967-1968-1969). En este caso, al trienio₂ se le asignó dato censal promedio 1960-1970.

Considerando 64 contextos espaciales, 5 datos censales y 4 promedios intercensales, se obtuvo un total de 576 escenarios espacio-temporales. Como ilustra la *Figura 3*, de los 66 años calendario que cubre la EDER, unos 50 años (75%) se asignaron con datos censales y para los restantes 16 años (25%) se utilizaron promedios intercensales.

Figura 3: Asignación Índice Calificación Ocupacional Mixto (cambiante en el tiempo) según años calendario

Periodo EDER	Dato censal asignado	Cobertura (en años)
1947 a 1963	1960	17
1964 a 1966	1960-70*	3
1967 a 1980	1970	14
1981 a 1984	1970-90*	4
1985 a 1993	1990	9
1994 a 1996	1990-00*	3
1997 a 2003	2000	6
2004 a 2006	2000-10*	3
2007 a 2011	2010	5

**Promedios intercensales*

b. Variables de nivel 2: Índice de Calificación Mixto y alternativas

Se hipotetizó que las brechas de calificación entre las estructuras ocupacionales correspondientes a cada contexto institucional impactan las probabilidades de experimentar transiciones cruciales.

Como se observa en la *Figura 1*, además de la estimación de interceptos aleatorios, el peso del contexto institucional sobre las transiciones será evaluado a través del Índice de Calificación Ocupacional Mixto.

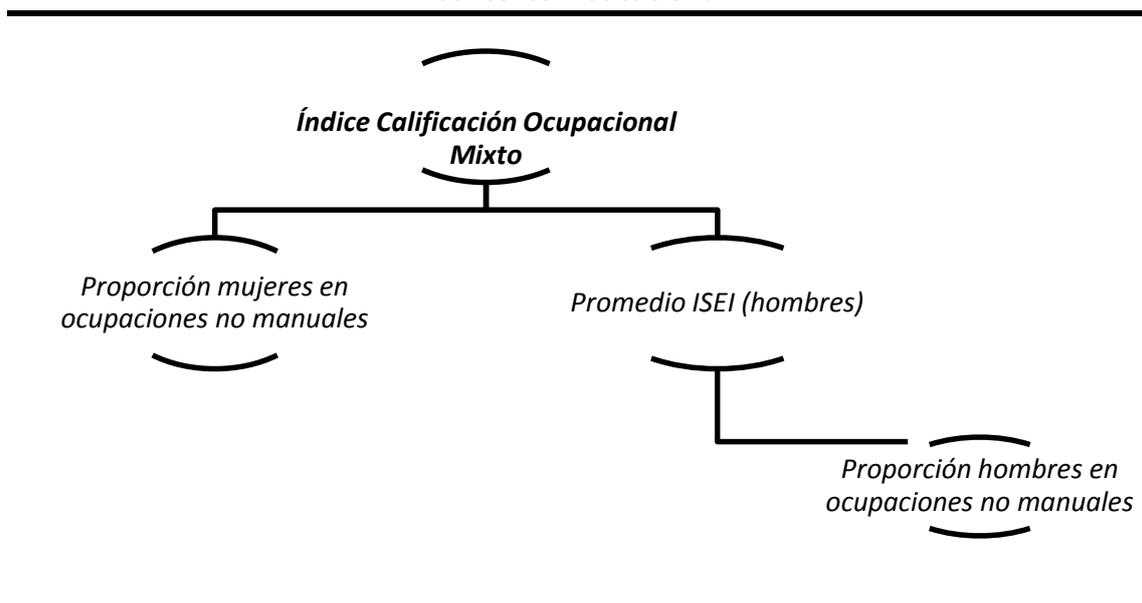
Como variable de nivel 2, su construcción se basa en algunas predicciones de la “hipótesis de la industrialización”. Se postula que a través de la provisión de mayores oportunidades escolares y ocupacionales, este índice permitirá capturar ventajas históricas asociadas a cada contexto institucional. A través de este índice se representará el grado de calificación general de la estructura ocupacional de cada contexto. Se ha denominado “mixto” dado que también incluye información valiosa sobre la calidad de la inserción laboral de las mujeres.

En la *Figura 4* se resumen las tres etapas de su construcción. Como primer paso, se extrajo información ocupacional de hombres y mujeres en cada contexto institucional, y para cada uno de los censos disponibles en el proyecto IPUMS-I (1960, 1970, 1990, 2000 y 2010). Se calcularon tres indicadores:

1. Puntaje promedio de prestigio ocupacional de los hombres, provisto por el *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI)
2. Proporción de trabajadores en ocupaciones no manuales (hombres)
3. Proporción de trabajadoras en ocupaciones no manuales (mujeres)

El segundo paso consistió en resumir la información ocupacional correspondiente a los hombres utilizando el método de componentes principales. Como paso final, se estimó el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto*, utilizando el resumen de la información para los hombres y la proporción de trabajadoras en ocupaciones no manuales correspondiente a las mujeres.

Figura 4: Etapas construcción del Índice de Calificación Ocupacional Mixto por contexto institucional



Elaboración propia con base en información IPUMS-I de Censos de México (1960, 1970, 1990, 2000 y 2010)

i. Validación del Índice de Calificación Ocupacional Mixto

La “hipótesis de la industrialización” involucra un conjunto numeroso de dimensiones asociadas al grado de desarrollo social de países y regiones (educación, ocupación, participación laboral de las mujeres, comportamientos demográficos etc.).

Como fue señalado en modo general, se espera una relación positiva entre el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* y las oportunidades escolares y ocupacionales. Dos aspectos centrales permiten ilustrar rápidamente la relación sistémica entre transiciones escolares y ocupacionales.

En primer término, un contexto institucional más calificado se asocia a sistemas educativos locales más institucionalizados, con mayores recursos materiales asignados y futuros (escuelas, maestros, plazas etc.), y una “cultura escolar” legitimada (más padres y madres interesados en que sus hijos -al menos- asistan a la escuela).

A mediano plazo, este conjunto de factores estimularía la prorrogación de los calendarios de salida escolar a nivel individual, alargando las trayectorias escolares de

una porción de estudiantes cada vez mayor. Como se verá, esta hipótesis está línea con los resultados de los *capítulos 1 y 2*.

En segundo lugar, se produce una retroalimentación positiva entre la institucionalización del sistema educativo y el sucesivo incremento promedio del nivel de calificación de cada contexto. En paralelo, se reduciría el peso relativo de la ocupación en sectores tradicionales (agricultura, pesca etc.) y aumentarían los requerimientos de calificación y formación (más ocupaciones no manuales).

Adicionalmente, esto reduce la demanda de trabajo familiar, factor que compite con la asistencia a la escuela de los niños en edades de primaria y secundaria. Esto incrementa el grado de institucionalización del sistema educativo y coloca mayores aspiraciones escolares en sectores sociales más amplios (más padres y madres interesados en ver a sus hijos en niveles de Secundaria, Preparatoria, y gradualmente, educación Superior).

De esta relación sistémica entre los niveles educativos y requerimientos ocupacionales se deriva la decisión de ajustar los modelos con este indicador. En la *Figura 5*, se estimaron la correlación entre el indicador escogido (*Índice de Calificación Ocupacional Mixto*), y otros tres indicadores que fueron explorados en fases previas de esta investigación.

Justamente, uno de los indicadores utilizados para examinar el grado de “compaginación estructural” entre sistemas escolar y ocupacional fue el *Índice de Déficit Escolar*. Este índice mide la distancia promedio entre la escolaridad potencial (edad-6) y real en cada contexto institucional²⁰.

En la *Figura 5* se presenta la matriz de correlaciones para el conjunto de los indicadores. La correlación entre el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* y el *Índice de Déficit Escolar* consignado muestra una relación negativa mayor a 0.80. Tanto el

²⁰ Este índice tiene dos características importantes. En primer lugar, fue calculado exclusivamente sobre personas entre 6 y 24 años, para evitar el efecto acumulativo correspondiente a las generaciones no escolarizadas. Asimismo, su cálculo incluye un ajustado que evita distorsiones por estructura de edades de cada contexto. Esto mejora su comparabilidad entre contextos con pirámides de población diferentes.

indicador que resume el promedio ISEI y el porcentaje de ocupados no manuales, como la proporción de mujeres en ese tipo de ocupaciones de mayor calificación, muestran correlaciones similares.

Figura 5: Matriz correlaciones *macro-indicadores* de contexto institucional

Macro indicadores testadas para representar características del contexto institucional

	<i>Índice Calificación Ocupacional Mixto</i>	<i>Promedio ISEI + % Hombres Ocup. No Manuales</i>	<i>% Muj. Ocup. No manuales</i>	<i>Índice Deficit Escolar</i>
Hombres (obs=16796)				
<i>Índice Calificación Ocupacional Mixto</i>	1			
<i>Promedio ISEI + % Hombres Ocup. No Manuales</i>	0.949	1		
<i>% Muj. Ocup. No manuales</i>	0.961	0.824	1	
<i>Índice Déficit Escolar</i>	-0.818	-0.702	-0.851	1
Mujeres (obs=18179)				
<i>Índice Calificación Ocupacional Mixto</i>	1			
<i>Promedio ISEI + % Hombres Ocup. No Manuales</i>	0.948	1		
<i>% Muj. Ocup. No manuales</i>	0.958	0.817	1	
<i>Índice Déficit Escolar</i>	-0.802	-0.685	-0.836	1

Elaboración propia, 2014. Proyecto IPUMS-I.

Los resultados de la matriz sugieren evidencia suficiente sostener que existe una relación positiva y sistemática entre los niveles educativos y ocupacionales. En este escenario, el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* presenta cuatro ventajas importantes.

Por un lado, como indicador que sintetiza el grado de desarrollo social del contexto, permite una mirada comparativa el conjunto de transiciones que constituyen las trayectorias de estratificación.

En segundo lugar, el grado de calificación ocupacional es un macro proceso de largo plazo con una virtud adicional. A pesar de su alta correlación con la institucionalización del sistema educativo, no depende directamente del nivel general de inversión pública educativa, ni de las políticas educativas *ad hoc* (en niveles, en municipios o en regiones) de cada estado.

En tercer lugar, la incorporación de una medida del grado de calificación de las mujeres ocupadas posibilita facilita la comparación entre sexos. Como se señaló en el apartado *Insuficiencias y deudas analíticas* de la *Introducción*, esto permitirá combatir el problema del masculinocentrismo de los estudios de E&M tradicionales (Cortes y Escobar, 2007).

Finalmente, hay una razón práctica no menos importante: la utilización de un sólo macro indicador reduce la cantidad de modelos a ajustar y soluciona el problema de la varianza común. Como también se observa en la *Figura 5*, la utilización conjunta del *set* generaría serios inconvenientes de multicolinealidad.

Como ya fuera mencionado, el *micro-macro* vínculo puede ser teorizado y operacionalizado con tácticas múltiples. Si bien la matriz de correlaciones (*Figura 5*) suministra un test de consistencia entre potenciales indicadores, provee escasa información sobre los mecanismos explicativos asociados a cada indicador. En este sentido, cabe advertir que el alcance de la investigación estará limitado en este punto.

ii. Técnicas y modelos estadísticos

1. Análisis de historia de eventos

El análisis de historia de eventos proporciona un conjunto especial de técnicas de regresión multivariados, que permiten estimar el riesgo (*hazard*) de experimentar eventos a lo largo del tiempo.

En términos generales, estos modelos asumen que el tiempo al evento depende de una variable aleatoria duración T , positiva ($T \geq 0$). Cuando se ha medido el tiempo exacto de duración de un “episodio”, entendido como la duración de un estado hasta que se experimenta la transición, T será además, una variable en escala continua.

Por motivos asociados a la naturaleza de los eventos de interés, o por el modo utilizado para agrupar las duraciones (Jenkins, 2005) la situación más frecuente es que sólo se cuente con duraciones de tipo discreto. Este es el caso de la EDER, donde no se conoce la duración exacta, sino la ocurrencia de evento dentro de un intervalo de duración (edades o años).

Las probabilidades de que un individuo experimente un evento en un intervalo discreto se define como una probabilidad de ocurrencia, también conocida como *hazard function* o *failure rate* (Blossfeld, Hamerle y Mayer, 2003: 220). La probabilidad de ocurrencia ($q_{t,t+n}$), de un evento en el intervalo $t, t+n$ se define en la ecuación (1):

$$Q_{t,t+n} = \Pr (t \leq T \leq t+n \mid T \geq t) \quad (1)$$

Cuando las personas ingresan al conjunto en riesgo (n_t) comienza su periodo de exposición a la probabilidad de experimentar el evento. La cantidad de eventos experimentados en el intervalo discreto ($d_{t,t+1}$) permite estimar la probabilidad de ocurrencia en duraciones o edades exactas t y $t+1$, dado que no había experimentado el evento a la edad exacta t :

$$\hat{q}_{t,t+n} = \frac{d_{t,t+1}}{n_t} \quad (2)$$

Asimismo, se define una función de supervivencia (S_t) que define la probabilidad de que el evento no haya ocurrido antes del tiempo t :

$$S_t = \Pr(T \geq t) \quad (3)$$

Dado que, a medida que las personas avanzan en su trayectoria de estratificación, las probabilidades de que experimenten alguna de las transiciones de interés en el periodo definido, tiende a incrementarse, la función de supervivencia tiene un valor decreciente con el incremento de t , y por definición, alcanza su máximo al inicio del periodo de exposición ($S_t=1$ cuando $t=0$).

Por tanto, S_t se calcula en base a al número de sobrevivientes, o de aquellas personas que no experimentaron evento en el tiempo t dado que estuvieron expuestas al riesgo de experimentarlo en el tiempo $t-1$. En conjunto, expresa una serie de probabilidades de supervivencia a largo del periodo de tiempo, en el cual se analizará cada etapa de la trayectoria de estratificación (transiciones escolares, transición escuela-trabajo y cambios de empleo):

$$\hat{S}_t = S_{t-1} * (1 - q_{t-1,t}) \quad (4)$$

Finalmente, a la probabilidad de que las personas hayan experimentado el evento antes del tiempo t , se define como la función de distribución acumulada (*failure function*) (Jenkins, 2005; Cleves et al. 2010: 367). Justamente, la función de distribución acumulada (F_t) se define como el complemento de la función de supervivencia (S_t):

$$F_t = 1 - S_t^{(5)}$$

Esta función de distribución acumulada será utilizada para presentar la dinámica de calendarios de salida escolar y debut laboral en los *capítulos* de resultados 1 y 3.

Básicamente, sobre las funciones (1) a (5) se definen los fundamentos básicos utilizados para los análisis descriptivos de las tablas de supervivencia. Su extensión a modelos multivariados constituye el fundamento básico del análisis de historia de eventos.

2. Ventajas técnicas

Por seis razones fundamentales, los modelos de historia de eventos resultan de gran utilidad para cumplir con los objetivos de investigación planteados en la *Sección III*.

En primer lugar, permiten obtener estimaciones más potentes de los patrones de dependencia temporal del riesgo de experimentar un evento, condicionados a una serie de variables independientes ($q_{t,t+n} | x=1,2,\dots,n$); de interés; particularmente, en escala de medición continua.

En segundo término, mediante la incorporación de efectos de interacción permiten estimar si los patrones de dependencia se modifican en distintas duraciones, y en general, a través de las categorías de los determinantes seleccionados. Como se mostró en la *Figura 1* (inicio de esta *Sección*), las interacciones entre niveles distintos permitirán observar vínculos transnivel.

En tercer lugar, respecto a los modelos convencionales de regresión, el análisis de historia de eventos permite la inclusión de casos truncados²¹. Es decir, de casos donde no se ha experimentado el evento en cuestión al momento de la observación,

²¹ Para simplificar la exposición de las ecuaciones se presenta la notación básica. Sin embargo, las estimaciones de las series $\hat{q}_{t,t+n}$ (4) y \hat{s}_t (5) utilizan correcciones específicas para el tratamiento de los casos truncados.

pero que proveen información vital sobre el riesgo de no ocurrencia en duraciones parciales.

En cuarto lugar, habilitan la inclusión de variables independientes cambiantes en el tiempo tanto de *nivel 1* como de *nivel 2*. Esto permite un análisis longitudinal y dinámico que supera la mirada transversal.

En quinto lugar, permiten analizar transiciones desde un estado de origen hacia un estado de destino “único” como la salida definitiva de la escuela (*capítulo 1*); o “múltiple” como la clase ocupacional de entrada al primer empleo (*capítulo 4*). Para el análisis de estas situaciones donde las personas pueden transitar a múltiples destinos, se utilizarán modelos de “riesgos en competencia” (Jenkins, 2005; Cleves et al. 2010; Allison, 57: 1984).

En sexto lugar, el análisis de historia de eventos habilita la utilización de modelos multinivel que permiten estimar estructuras jerárquicas de varianza (Steel et al., 2004). Como se mostró en la *Figura 1*, este aspecto resulta de vital importancia para llevar adelante el diseño de investigación.

c. Modelos

i. Mecánica y secuencia de ajuste

El compromiso teórico con los estudios de E&M también se reflejará en la mecánica que será utilizada para ajustar los modelos. La utilización de un procedimiento “paso a paso hacia adelante” (*forward stepwise regression*) permitirá la introducción de variables individuales (una a una), o de bloques temáticos en pasos sucesivos (por ejemplo, bloques adscriptivos o biográficos).

Dado que permite reproducir la temporalidad biográfica del modelo clásico de logro de estatus, esta mecánica fue escogida deliberadamente. Por el contrario, cuando el foco de la discusión se coloque sobre temas de ajuste y especificación, el “modelo completo” se utilizará como referencia (*Figura 6*).

En términos generales la mecánica *stepwise* permitió el ajuste de cinco tipos de modelos anidados.

En primer lugar, se ajustó un “modelo básico” que buscó determinar el peso de las variables adscriptivas básicas del proceso de estratificación (*edades e IOS*). Luego se adiciona el “modelo con cohorte”, y en tercer lugar, un “modelo con escolaridad” que incorpora el nivel educativo alcanzado a cada etapa del curso de vida de las transiciones de interés²². En cuarto lugar “modelo de curso de vida” se concentra la dinámica de entrelazamientos escolares, laborales y familiares. Por último, el “modelo completo” anida toda la secuencia e introduce el contexto institucional.

Figura 6: Secuencia de ajuste tipo “forward stepwise”

Modelo*	Variables	Capítulo**			
		1	2	3	4
“Básico”	Edades + IOS	X	0	0	X
“Cohorte”	Edades + IOS + cohorte	X	0	0	X
“Escolaridad”	Edades + IOS + cohorte + escolaridad	X	0	0	X
“Curso de vida”	Edades + IOS + cohorte + escolaridad + biografía	X	0	0	0
“Completo”	Edades + IOS + cohorte + escolaridad + biografía + contexto institucional	X	X	X	X

*Modelos separados para hombres y mujeres

**X=se ajustó; 0=no se ajustó

²² Evidentemente, cuando el resultado a estimar eran los riesgos de abandonar la escuela, la escolaridad no se incluyó. Asimismo, cuando se estimaron las probabilidades asociadas a las transiciones entre niveles escolares específicos, la población en riesgo estaba condicionada en la terminación del nivel *n-1*.

Adicionalmente, el ajuste de la secuencia se realizó separadamente para hombres y mujeres. Esto permitirá controlar diferencias estructurales y elaborar conclusiones más precisas sobre patrones de género, sin necesidad de agregar más términos de interacción.

Como indican las celdas en cero de la *Figura 6*, la aplicación de la mecánica tipo *stepwise* tiene algunas excepciones. En general dichas excepciones, responden a necesidades particulares de cada capítulo (*capítulo 2*); a razones de economía de la exposición (*capítulo 2 y 3*); o debido al excesivo tiempo computacional implicado en la estimación de modelos multinivel (*capítulo 4*).

ii. Tipos

En la *Figura 7* se ilustran los rasgos generales de los modelos que se encontrarán a lo largo de los cuatro capítulos de resultados. Básicamente, tres tipos de modelos estadísticos distintos serán utilizados.

En los *capítulos 1 y 3* se utilizarán modelos multinivel de historia de eventos en tiempo discreto utilizando variables dependientes dicotómicas. En el *capítulo 2*, se traen modelos logísticos binomiales ajustados sobre registros de “transición-persona”. Finalmente, en el *capítulo 4* se utilizarán dos variantes de modelos multinomiales o de riesgos en competencia multinivel, que utilizan variables resultado politómicas.

Como también ilustra la *Figura 7*, todos los modelos tienen dos niveles. Mientras *nivel 1* puede referir a diferentes unidades de análisis, el nivel 2 referirá siempre al contexto institucional. Los detalles de cada uno serán explicitados en cada *capítulo* de resultados.

Figura 7: Perfil de modelos estadísticos según objetivos

Objetivo/Capítulo	Tipo	-y	Unidad análisis (nivel 1)	Nivel 2
Salida de la escuela (1)	Historia eventos	Binomial	años-persona	
Transiciones educativas (2)	Logísticos	Binomial	transición-persona	Contexto institucional
Transición escuela-trabajo (3)	Historia eventos	Binomial	años-persona	
Clase ocupacional del primer trabajo y cambios de empleo (4)	Riesgos en competencia	Politómica	años-persona y episodio laboral	

iii. Supuestos

La utilización de modelos multivariados permite adicionar variables explicativas $x(t)$, tanto fijas como cambiantes en el tiempo.

En el caso de los modelos de tiempo discreto, el principal supuesto de interpretación asume que las variables $x(t)$, específicamente los momios asociados a éstas, tienen un efecto constante en el tiempo t (supuesto de momios proporcionales).

No obstante, la introducción de interacciones entre las efectos a distintas duraciones y $x(t)$ permite relativizar dicho supuesto, lo que constituye una ventaja respecto a los modelos de tiempo continuo (Steele et al. 2004: 149). En contraste con los modelos de tiempo continuo, la introducción de variables cambiantes en el tiempo es de aplicación directa (Steele et al. 2004: 149).

Los modelos de tiempo discreto permiten reducir la complejidad de los datos, realizando agrupaciones de duraciones o grupos de edades t . Se realiza el supuesto de que los riesgos y los efectos de las variables independientes incluidas en el modelo son constantes dentro de la duración o grupo de edad t agrupada.

Adicionalmente, cinco supuestos básicos sostienen la utilización del modelo de historia de eventos definido en la *ecuación 7* (Jenkins, 2005: 2).

En primer lugar, se realiza el supuesto de no dependencia de estado. Según dicho supuesto, los riesgos de experimentar una transición son independientes de la historia previa de los individuos. Dado que para el análisis de cambios de empleo este

supuesto carece de sentido, se introducirá una variable independiente (*Clase ocupacional de origen*) que controla la clase del empleo en el episodio_{t-1} (*Parte B, capítulo 4*).

En segundo lugar, la entrada a los estados de interés sería exógena. Esto significa suponer que no hay “problemas de condiciones iniciales”; y que por tanto, no se requiere incluir en el análisis las circunstancias de ingreso a los estados anteriores. La naturaleza longitudinal de las trayectorias de estratificación requiere forzosamente relativizar este supuesto.

En tercer lugar, los parámetros modelados son fijos. Es decir, pueden ser parametrizados con las variables independientes utilizadas en los modelos (Jenkins, 2005: 2). No obstante, la parte fija de la ecuación será complementada con la estimación de un parámetro “aleatorio” para cada contexto institucional (intercepto).

En cuarto lugar, para los modelos de riesgos en competencia, se suele formular el supuesto de independencia entre los estados de destino (Jenkins, 2005: 91).

Finalmente, se realiza el supuesto de que potencialmente, el truncamiento no afecta la dinámica temporal de la “*función de distribución acumulada*” (5) (Cleves et al. 2010: 365). En estos casos se utilizó la edad al momento de la encuesta.

d. Especificaciones

i. Historia de Eventos

En los modelos logísticos de historia de eventos la variable respuesta es binaria, e indica la ocurrencia de un evento $y_i(t)$. La función de riesgo (*hazard function*) puede notarse de la siguiente manera (Steele, 2007):

$$h_i(t) = \Pr(y_i(t) = 1 \mid y_i(t-1) = 0) \quad (6)$$

A partir de su notación como modelos de regresión logística (Allison, 1984: 18); y dado que los resultados serán presentados en términos de “razones de momios” convencionales, el modelo básico de historia de eventos será especificado en su forma exponenciada:

$$\frac{P(q)}{1 - P(q)} = e^{\alpha t} * e^{\beta t_1} * e^{\beta t_2} \dots e^{\beta t_n} \quad (7)$$

donde:

$P(q)$ representa la probabilidad de experimentar un evento;

$1 - P(q)$ representa la probabilidad de no experimentarlo;

$e^{\alpha t}$ y $e^{\beta t_n}$ son coeficientes exponenciados que representan el intercepto y la razón de cambio en los momios de experimentar el evento para cada edad t (1,2...n) respecto a la edad de referencia, respectivamente.

ii. Riesgos en Competencia

En la especificación del modelo general (ecuación 7) las personas realizan transiciones de origen y destino *único*. No obstante, en el análisis del *capítulo 4* donde se analiza la clase ocupacional del debut y los ulteriores cambios de empleo, se requiere considerar múltiples estados de origen y destino (Allison, 1984: 57-63; Solís y Billari, 2002b).

La especificación general de los modelos de riesgos en competencia en tiempo discreto (Jenkins, 2005: 94) puede escribirse como sigue:

$$h(t) = hA(t) + hB(t) \quad (8)$$

donde:

$h(t)$ representa “el riesgo discreto” de salida al tiempo t ,
 $hA(t)$ y $hB(t)$ representan destinos de salida en competencia

En esta especificación, $hA(t)$ o $hB(t)$ constituyen la suma de los riesgos de salida de los estados de destino. Sin embargo, dado que se trata de riesgos discretos, cuando se produce una salida al destino $hA(t)$, no puede producirse una salida al destino $hB(t)$, en el mismo tiempo t (Jenkins, 2005: 94). Es decir, la *ecuación 8* se extiende a cualquier número de destinos, pero sólo una de las transiciones puede ocurrir primero (Cleves et al. 2010: 365).

iii. Multinivel

Las *ecuaciones 7 y 8* refieren a la especificación general del modelo de historia de eventos con un solo nivel de información. No obstante, como se observa en la *Figura 4* todos los modelos se estructurarán en dos niveles, y esto requiere introducir una variante multinivel para el modelo básico.

En análisis de historia de eventos cuenta con su propia tradición en la utilización de modelos multinivel (Han y Hausman, 1990; Goldstein et al. 2004; Steele et al. 2004). La utilización de estos modelos se ha justificados por dos razones centrales.

En primer lugar, permite modelar dependencias temporales y espaciales implícitas en los datos. Especialmente, cuando el evento de interés puede ocurrir más de una vez (renovable), las duraciones entre eventos puede estar correlacionadas debido a la presencia de heterogeneidad inobservada de nivel individual (Steele et al. 2004: 147)²³.

En segundo lugar, los modelos multinivel para datos de historia de eventos, permiten modelar relaciones *macro-micro* contextuales (Steele et al. 2004: 147), e introducir interacciones transnivel.

²³ Modelos de fragilidad.

En general se utilizará una estructura jerárquica básica de dos niveles (Goldstein et al. 2004: 4). Como se mostró en la *Figura 4*, la variable resultado (y) se establece siempre sobre el nivel más bajo de medición (nivel 1), y su construcción depende del objetivo específico (años-persona, transición-persona, etc.).

A partir de las *ecuaciones 6 y 7*, el modelo se reconstruye en dos niveles nivel 1 (individuo i) en el nivel 2 (grupo j). Como se indicó en la *Figura 4*, la construcción del nivel 1 es relativa a cada objetivo (años-persona, transición-persona etc.) y el nivel 2 se define como el contexto institucional ($j=1 \dots 64$).

$$y_{ij} = \text{logit} [h_{ij}(t)] \left[\frac{P(q)}{1 - P(q)} \right] = \alpha(t) + \beta X(t) + \beta Z(t) + e_{ij} + \mu_j \quad (9)$$

donde:

Dado que el modelo estima efectos aleatorios por grupo:

$\alpha(t)$ es la media general de y_{ij} (entre todos los grupos)

$\beta X(t)$ define variables explicativas correspondientes al *nivel 1* y $\beta Z(t)$ al *nivel 2*

$\alpha(t) + \mu_j$ representa la media de y_{ij} para cada grupo j

μ_j define la diferencia entre las medias de grupos j y la media total

e_{ij} representa la diferencia entre el valor y_{ij} para el individuo i y la media del grupo al que pertenece dicho individuo: $e_{ij} = y_{ij} - (\alpha(t) + \mu_j)$

Tal como mencionó en la presentación de la *ecuación 7*, los resultados de los modelos multinivel de historia de eventos también serán presentados a través de coeficientes exponenciados²⁴ (razones de momios). La única excepción se encuentra en el *capítulo 4* donde la utilización de una variable resultado (y) politómica, requiere de la utilización de razones de riesgos relativos (rrr).

En la *ecuación 9*, los términos $e_{ij} + \mu_j$ definen los residuos del nivel 1 y 2 respectivamente. En el próximo apartado, ambos términos serán utilizados para definir

²⁴ Ecuación sin exponenciar

el Coeficiente de Correlación Intraclase (Rho) desde un enfoque de análisis de componentes de la varianza.

iv. Estadísticos y pruebas de hipótesis

1. Interceptos aleatorios

Se postula que con independencia de las características de nivel 1, la exposición a cada uno de los 64 contextos genera impactos sobre las probabilidades de experimentar las transiciones del proceso de estratificación. En la lógica de historia de eventos, los años-persona representan tiempo de exposición que puede finalizar en la ocurrencia de evento, o en el truncamiento.

El mencionado principio de “relatividad” de niveles *micro-macro* (Courgeau, 2003: 16) no se aplica al momento de la estimación estadística. Una vez que los niveles ya han sido definidos, se configuran una estructura jerárquica de información anidada. Cuando existe correlación intracontextual entre niveles no se cumple el supuesto de independencia de observaciones. No considerar este aspecto puede generar serios problemas de estimación²⁵ (Rabe-Hesketh, y Skrondal 2012; Rabe-Hesketh et al, 2004; Grilli y Rampichini 2005).

Para solucionar estos inconvenientes se utilizaron modelos multinivel, que incluyeron la estimación de “interceptos aleatorios” por contexto institucional (Goldstein, 2007). Se denominan efectos “aleatorios” porque las diferencias entre el intercepto fijo del modelo y los interceptos de cada contexto están determinadas por los residuos asociadas a cada unidad de nivel 1 en el nivel 2.

Además de corregir las estimaciones de acuerdo a la estructura jerárquica, el ajuste de interceptos aleatorios permite abrir el juego a los efectos contextuales de

²⁵ Se afectan las pruebas de hipótesis de significación de los coeficientes produciendo errores estándar (s.e) más “pequeños”; y por tanto, valores z más elevados. Otros ejemplos clásicos han mostrado que el signo de los coeficientes puede cambiar, lo que genera fallas en la interpretación sustantiva (Goldstein, 2007: 134).

nivel 2. Es decir, admite que mediante un intercepto diferente, cada contexto institucional aporte su propio efecto aleatorio al riesgo de transición.

El término ρ (ρ) expresa el coeficiente de partición de la varianza (ICC o VPC) entre el nivel 1 (σ_e^2) y el nivel 2 (σ_u^2). Según sugieren Rasbash et al. (2004), cuando se utiliza una distribución logística debe considerarse que los residuos de nivel 1 tienen una varianza $\sigma_e^2 / 3$. Esto altera levemente el cálculo de ρ usualmente utilizada en los modelos de regresión lineal:

$$\rho = \sigma_u^2 / \left(\sigma_u^2 + \frac{\sigma_e^2}{3} \right) \quad (10)$$

La ecuación 10 utilizada para el cálculo de ρ permite analizar rápidamente los componentes de la varianza de la estructura de dos niveles. En términos de porcentaje, indicará la cantidad relativa de varianza distribuidas entre niveles. Algunas interpretaciones más atrevidas, suelen afirmar que se trata de la propensión de experimentar el evento (salir de la escuela, comenzar a trabajar) que puede ser atribuida al “contexto”, o que puede ser “explicada” por el mismo.

No obstante, conviene recordar que la afirmación refiere a la estructura de la varianza entre niveles y no del efecto de las variables, que por naturaleza y construcción expresan propiedad de niveles distintos.

2. Interpretación de ρ y test Chibar2

Allende diferentes fraseos, la estimación de ρ arroja tres elementos básicos para evaluar los resultados. Dicha información será proporcionada al pie de cada uno de los Cuadros donde se estime un modelo.

En primer lugar, aunque pocas veces se dan los valores extremos, como proporción, ρ varía entre 0 y 1. Un ρ más “grande” indicaría gran homogeneidad en el nivel 2 (contexto) respecto al nivel 1 (años-persona, transición-persona etc.). En este caso, se interpretará como signo de una fuerte dependencia de la transición analizada respecto al contexto institucional. Contrariamente, ρ más “pequeños”

indicarían escasa heterogeneidad entre contextos, y se esperaría mayor carga sobre el nivel 1.

En segundo lugar, la estimación de este tipo de modelos permite realizar una prueba de hipótesis (*test Chibar2*). En el caso de los modelos con intercepto aleatorio, la prueba de significación de la parte fija de la ecuación procede del mismo modo que los modelos de un solo nivel. Contrariamente, para la parte aleatoria se estiman dos modelos: un *modelo (1)* que incluye el término de varianza del contexto σ_u^2 y el *modelo (0)* que sólo incluye σ_e^2 . Ambos modelos se comparan con un test de máxima verosimilitud estándar: $2 * (\log(\text{likelihood}(\text{modelo } 0)) - \log(\text{likelihood}(\text{modelo } 1)))$.

En tercer lugar, buena parte de la bibliografía especializada ha indicado que el criterio de prueba es la significación de *rho* (*test Chibar2*) y no su magnitud.

Sin embargo, la interpretación del “tamaño” de los *CCI* ha sido motivo de discusión en la práctica real de investigación (Hox, 2009). Buena parte de la bibliografía especializada ha indicado que el criterio de prueba es la significación de *rho* (*test Chibar2*) y no su magnitud, que suele ser relativa al objeto y al campo de investigación específico. Dada la escasez de antecedentes que puedan servir para contextualizar los resultados en México, la evaluación de *rho* deberá realizarse mediante meta-análisis, y/o el marco de futuras investigaciones con fuentes de datos similares.

3. Pruebas de Chow

Dado que se ajustarán modelos separados por sexo para toda la secuencia de transiciones que conforman las trayectorias de estratificación, será necesario realizar pruebas de hipótesis para poder comparar los coeficientes. En este marco, la realización de pruebas de *Chow* permitió evaluar si los parámetros ajustados para hombres y mujeres son estadísticamente distintos. A continuación se presenta un ejemplo utilizando la variable independiente *IOS*:

$$_b[IOS1] = _b[IOS2] \quad (11)$$

donde:

$_b[IOS1]$ representa el coeficiente asociados al *IOS* de los hombres

$_b[IOS2]$ representa el coeficiente asociados al *IOS* de las mujeres

Para la realización estas pruebas se procedió en tres pasos. En primer lugar, se ajustó el modelo completo correspondiente a cada transición analizada ($_y$), tanto para *hombres_h* como para *mujeres_m*. En segundo lugar, se calcularon interacciones ($x*s$) de todas las variables independientes (x) y sexo: s {*hombres=1* y *mujeres=2*}. En tercer lugar, se reajustó un “modelo completo único” (*full model*), incorporando todas las variables originales (x) y las nuevas interacciones de hombres (x_h*s_1) y mujeres (x_m*s_2).

Finalmente, se realizaron pruebas de Chow “individuales” ($H_0: x_h = x_m$) y “acumulados”. Mientras los test individuales permiten comparar uno a uno los coeficientes de hombres y mujeres; las pruebas acumuladas permiten testar las diferencias conjuntas entre modelos.

En términos generales, en la mayor parte de las pruebas “individuales” y “acumuladas” se rechazó $H_0: x_h = x_m$. Esto permite realizar comparaciones entre hombres y mujeres con mayor grado de certeza estadística. Los resultados completos de los test de Chow de cada capítulo se presentan en el Anexo I.

4. Sesgos y limitaciones

En conjunto, la utilización de la EDER y la metodología escogida suponen dos sesgos principales para las estimaciones realizadas en esta investigación.

En primer lugar, se destaca el sesgo urbano y su correlación con las historias migratorias de los entrevistados. A pesar de su representatividad nacional, la EDER tiene cobertura exclusivamente urbana; y por ende, las localidades captadas están seleccionadas de acuerdo a las historias migratorias de los entrevistados. Es decir, sólo habitantes locales, y/o migrantes residentes en las 32 ciudades auto representadas de

la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (ENOE) tuvieron probabilidades de ser escogidos para responder el cuestionario²⁶.

En segundo lugar, y como ya fuera señalado más arriba, los años-persona están anidados a personas que tienen características fijas y cambiantes en el tiempo.

Posiblemente, algunas de sus características no observadas presenten correlaciones importantes con el riesgo experimentar algunas de las transiciones que se analizan. A medida que aumenta el tiempo de exposición, se incrementa la selección de los individuos con ventajas respecto a los más “frágiles” (Jenkins, 2005), quienes probablemente hayan experimentado el evento en un periodo de exposición más breve²⁷.

No obstante, como se muestra en la *Figura 8*, el nivel la *persona* no será considerado como nivel en el ajuste de los modelos. Esta decisión se basa en la decisión de no incluir un tercer nivel de información. Básicamente, esto se debe a dos razones: 1) incluir tres niveles eleva formidablemente la complejidad del análisis, dificulta la convergencia²⁸ de los modelos, y el cálculo de *rho*.

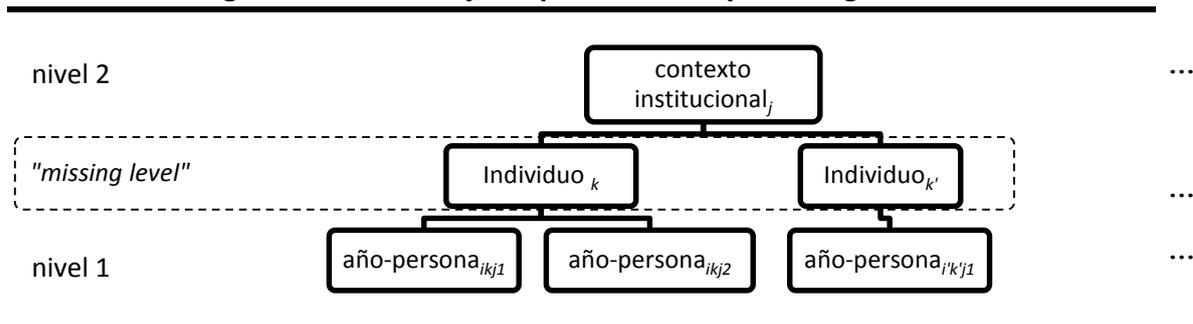
En tercer lugar, y complementando el punto anterior, resulta evidente que la arquitectura de la información sugiere una estructura jerárquica de “pertenencia múltiple”. Como sugiere la *Figura 8*, la información admite hasta tres niveles, y esta alternativa tendría su lógica: por historia migratoria, un *individuo_k* pudo haber experimentado sus *años-persona_{ik}* en diferentes *contextos institucionales_j*.

²⁶ La EDER se realizó sobre el marco muestral de dicha encuesta.

²⁷ El ajuste de modelos de fragilidad en dos niveles (nivel 1=años-persona; nivel 2=individuo) sugirió niveles de heterogeneidad inobservada del 20%.

²⁸ Se realizaron pruebas a tres niveles con la colaboración de Carla Rampichini y Leonardo Grilli (*Departamento de Estadística de la Università Degli Studi Firenze, Italia*). Dichas pruebas permitieron verificar el problema de convergencia de las estimaciones.

Figura 8: Estructura jerárquica anidada y “missing level”*



*Nivel no será considerado en el ajuste

En la estimación realizada, las personas cuyos años-persona estén agrupados en más de un contexto institucional serán tratadas como individuos diferentes. Por ejemplo, si la *persona_i* residió durante 2 años en el *contexto_j* y continuó su vida en el *contexto_{j'}*, contribuirá con 2 observaciones al *contexto_j*, y con los restantes al *contexto_{j'}*. Debe notarse que sus años-persona en el *contexto_j* no están correlacionados con sus años-persona vividos en el *contexto_{j'}* (Rampichini y Grilli, *comunicación personal*, 2014). Esto se debe a que la utilización del comando *gllamm* de *Stata* (Generalised linear latent and mixed models) en los modelos politómicos multinivel del capítulo 4, no permite estimar directamente estructuras de “pertenencia múltiple” (Leckie y Owen, 2013)²⁹.

e. Fuentes

i. Encuesta Demográfica Retrospectiva (EDER 2011)

Dado que por definición, las trayectorias de estratificación se procesan longitudinalmente, la utilización de un diseño transversal resultaría largamente insuficiente (Blossfeld, Golsch y Rohwer, 2007: 7).

²⁹ Para hacerlo se requiere software especializado en análisis multinivel como *MLWin*, u otros programas.

En primer lugar, el análisis de sección cruzada requiere aceptar supuestos de “estabilidad de proceso” (*stability of the process*) y “efecto netos”³⁰ que resultan incompatibles con la lógica de historia de eventos. Adicionalmente, los datos transversales presentan limitaciones de inferencia particularmente sensibles a la dinámica longitudinal (Blossfeld, Golsch, Rohwer, 2007)³¹.

Dada esta serie de inconvenientes, se ha propuesto la utilización de la segunda *Encuesta Demográfica Retrospectiva* (EDER).

Fue codiseñada por un equipo académico binacional y levantada por el INEGI entre el 8 de agosto y 18 de septiembre de 2011, en base a las 32 ciudades auto representadas³² de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (ENOE). Tiene representatividad nacional a nivel urbano, y es la segunda de su tipo (EDER 1998). Sus datos son públicos, y cuenta con una página web³³ donde se puede acceder a información acerca de las características de su levantamiento, los criterios de entrevista, y la hoja del formulario en formato matriz de calendario.

Por su carácter retrospectivo, la EDER se basa en un tipo específico de diseño longitudinal consistente en la recolección presente de eventos y estados pasados (Scott y Alwin, 1998: 104). Está ordenada en trayectorias temáticas (educativa, laboral, conyugal, reproductiva y migratoria), y recoge datos de escolaridad, ocupación y circunstancias socioeconómicas de la familia de origen cuando *ego* tenía 15 años. La EDER permite vincular eventos en una secuencia temporal, y esto otorga una

³⁰ Se debe suponer que el proceso bajo estudio está en equilibrio estadístico. La mayor parte de los hallazgos con estos diseños se limitan a *efectos netos* lo que dificulta su interpretación en sentido causal. Un *efecto neto* entre *X* y *Y* implica la existencia potencial de efectos en diferentes direcciones (negativos y positivos). Cuando no se cumple el supuesto de “estabilidad del proceso”, los diseños transversales puedan prestarse a interpretaciones equivocadas (Blossfeld, Golsch, Rohwer, 2007:7).

³¹ Fundamentalmente en términos de dirección de la causalidad; selectividad e historia previa; pero también para efectos “edad”, “cohorte” y “periodo”, y de “relojes múltiples” (Blossfeld, Golsch, Rohwer, 2007: 8-12).

³² Aguas Calientes, Tijuana, La Paz, Campeche, Saltillo, Colima, Tuxtla Gutiérrez, Chihuahua, México-Distrito Federal, Durango, León, Acapulco, Pachuca, Guadalajara, Toluca, Morelia, Cuernavaca, Tepic, Monterrey, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Cancún, San Luis Potosí, Culiacán, Hermosillo, Villahermosa, Tampico, Tlaxcala, Veracruz, Mérida y Zacatecas.

³³ <http://www.colef.net/eder/>

comprensión dinámica entre un pasado y un presente del curso de vida (Scott y Alwin, 1998: 98).

La base de datos cuenta con más de 200 mil registros a nivel de años-persona, y unos 3200 entrevistados pertenecientes a tres cohortes de nacimiento (1951-53; 1966-68 y 1978-80). Su objetivo principal fue obtener información individual que permitiera conocer la interrelación entre las biografías y el cambio temporal de los procesos sociales y demográficos de la segunda mitad de siglo en México. Por este motivo, constituye una fuente que satisface los requisitos del diseño de investigación.

A pesar de sus ventajas respecto a los diseños transversales los datos generados a partir de diseños longitudinales retrospectivos como los de la EDER, están expuestos a tres “amenazas” metodológicas generales (Scott y Alwin, 1998: 105).

En primer lugar, la calidad de los datos depende de la memoria de los entrevistados. “Recordar” es un proceso reconstructivo (Scott y Alwin, 1998: 105-118), y esto puede alterar de modo significativo la calidad de la información³⁴. En el caso de la EDER, la utilización de un *calendario de historia de vida* (Axinn, W.G.; Pearce, L. D.; Ghimire, D.; 1999) que registra la información en paralelo, permitió reducir al mínimo las inconsistencias y favorecer la consistencia cruzada entre distintos dominios de la vida.

En segundo problema general de los diseños retrospectivos es que sólo captan información de los sobrevivientes. Esto puede ocasionar dificultades graves cuando se pretende examinar un evento asociado a dicha probabilidad³⁵.

En tercer lugar, este tipo de fuente sufre el problema del “truncamiento por la derecha”: al momento de la encuesta no todos los individuos habrán experimentado el evento de interés. El truncamiento puede generar errores de estimación, reduciendo

³⁴ Por ejemplo, la tendencia a recordar sólo el inicio y el final del periodo sobre el cual se recolecta la información (*seam effect*) (Scott y Alwin, 1998).

³⁵ La reconstrucción de la dinámica de formación y disolución de hogares a través de este tipo de diseño, puede aparejar serios problemas de validez, pues se sabe que los hogares que sobreviven están altamente seleccionados (Scott y Alwin, 1998: 118). Afortunadamente, ese no es el foco de la presente investigación.

el tiempo al evento por considerar solamente duraciones cortas; lógicamente, captadas con mayor frecuencia. Adicionalmente, si los individuos que efectivamente han experimentado una determinada transición pertenecen a un grupo con características sociodemográficas específicas, también se estaría introduciendo un sesgo de heterogeneidad inobservada. Como ya fue señalado en esta *Sección*, los modelos de historia de eventos permiten lidiar razonablemente con este tercer problema.

En conclusión, allende los problemas generales de los diseños retrospectivos, el diseño de la EDER es muy adecuado a los propósitos de investigación, y permitirá cumplir los objetivos con una ecuación de costo-beneficio altamente satisfactoria (Scott y Alwin, 1998: 123).

ii. Proyecto IPUMS-I: Censos 1960, 1970, 1990, 2000 y 2010

El elevado grado de complejidad y exigencia que supone la construcción de niveles extras de información, es uno de los principales desafíos que enfrentan los estudios de E&M de “cuarta generación”.

Tras evaluación detallada de varias posibilidades, se concluyó que los Censos de Población otorgan el equilibrio más conveniente entre oportunidad, comparabilidad, confiabilidad y consistencia. En este apartado se enmarca la elección de las fuentes secundarias que serán utilizadas para construir el segundo nivel de información.

1. ¿Por qué no utilizar Encuestas de hogares?

México cuenta con una larga tradición de encuestas de hogares. En 1973 la *Encuesta Nacional de Hogares* (ENH) que había nacido un año antes, agregó dos módulos específicos sobre ocupación: la *Encuesta Continua de Mano de Obra* (ECMO) y la *Encuesta Continua sobre Ocupación* (ECSO). En 1983 se lanzó la *Encuesta Nacional de*

Empleo Urbano (ENEU) y en 1988 la *Encuesta Nacional de Empleo* (ENE). En 2005 ambas fueron sustituidas por la actual *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (ENOE).

Con distintos niveles de agregación, estas tres encuestas de empleo aparecen como una alternativa razonable para contextualizar buena parte de las fases de inserción laboral de las cohortes 1966-68 y 1978-80. A pesar de esto, tres razones de peso indican que trabajar exclusivamente con los Censos de Población mejora sensiblemente la factibilidad del diseño de investigación.

En primer lugar, la necesidad de contextualizar la cohorte 1951-53 requiere la utilización de fuentes que cubran dicho periodo. En segundo lugar, la utilización de Encuestas de Hogares que fueron modificando periódicamente su metodología, requiere la realización de un tipo de meta-análisis que trasciende esta investigación. En tercer lugar, los niveles de representatividad también varían entre encuestas y entre periodos de la misma encuesta. Por ejemplo, la ENEU tiene una cobertura urbana nacional (32 ciudades una para cada Entidad Federativa) pero su cobertura geográfica se ha modificado con desde 12 ciudades en 1983 hasta 32 ciudades en 2004.

2. ¿Por qué utilizar los Censos de Población?

Afortunadamente, México también cuenta con un sistema de información estadística y geográfica de larga tradición. La creación del INEGI en 1983, ha elevado la cantidad y la calidad de la información censal disponible; y facilitado el proceso de unificación de sus múltiples sistemas de captación, procesamiento y difusión.

Adicionalmente, el proyecto *Integrated Public Use Microdata Series - International* (IPUMS-I)³⁶ provee muestras censales armonizadas que permiten un manejo confiable de la información producida por el INEGI. A continuación, la evaluación de la pertinencia y oportunidad de la información a utilizar se realizará a través de un análisis de contextualización entre fuentes censales y cohortes de la EDER.

³⁶ https://international.ipums.org/international/sample_designs/sample_designs_mx.shtml

iii. Contexto histórico de las cohortes EDER: 1951-1953; 1966-1968 y 1978-1980

En la *Figura 9* se ubican “marcadores biográficos” por edades, y se vinculan con años calendario de la historia mexicana desde 1950 hasta 2011.

Los marcadores determinan puntos de referencia escolares y ocupacionales, y muestran las condiciones socioeconómicas que atravesara el país en las coyunturas del periodo. Este vínculo entre tiempo individual e histórico permite contextualizar las macro ventajas-desventajas que enfrentaron las cohortes durante sus vidas.

Las celdas marcadas con asteriscos (*) señalan potenciales efectos periodo referidos a las crisis económicas de México. Si bien no se buscará estimar sus impactos en los modelos, las crisis constituyen marcadores públicos de altísima calidad, y permiten hipotetizar consecuencias razonables en el tiempo presente, anterior, e inmediatamente posterior a su explosión.

La crisis de 1982* es uno de los marcados públicos más examinados en los estudios mexicanos de E&M (Cortes, Escobar y Solís, 2007; Solís, 2002; 2007). Como se observa en la *Figura 9*, las cohortes de nacidos entre 1951-53 experimentaron dicha crisis en una fase biográfica de consolidación en el empleo (alrededor de los 31 años de edad).

Por su parte, la cohorte de 1966-68 navegó esta fase crucial durante el quinquenio inmediatamente posterior a la crisis de 1982 (entre 1987-89**). Es probable que muchos individuos de esta cohorte hayan aprovechado de modo distinto el clima económico precedente a la crisis del “efecto tequila” ocurrida en 1994. Asimismo, se esperaría que sus etapas de consolidación ocupacional también hayan estado afectadas por las consecuencias en el quinquenio siguiente (1997-1999).

Finalmente, la *Figura 9* también señala el periodo de efectos de la crisis financiera de 2008*** sobre las cohortes 1966-68 y 1978-80. La crisis de 2008 se produce durante la fase de madurez laboral de los nacidos en el segundo lustro de los

sesenta (entre los 32 y 43 años de edad). En este escenario, se esperaría que el impacto de la última “Gran Depresión” resulte cualitativamente diferente respecto a la cohorte 1978-80. Considerando solamente la fase biográfica ocupacional, se esperarían mayores daños sobre la cohorte más joven. Sin embargo, durante la fase de madurez los trabajadores y trabajadoras enfrentan otras amenazas asociadas a la pérdida del empleo que ya poseen, dependiente del sector de actividad económica, la posición en el trabajo y el tipo de contrato³⁷.

Figura 9: Marcadores biográficos y crisis económicas en México

		Cohortes EDER		
Marcadores biográficos	Edades	1951-53	1966-68	1978-80
<i>Ingreso a primaria</i>	5 a 6	1956-58	1971-73	1979-81
<i>Ingreso a secundaria</i>	11 a 12	1962-64	1977-79	1984-86
<i>Ingreso a preparatoria</i>	14 a 15	1965-67	1980-82	1990-92
<i>Ingreso a nivel superior</i>	17 a 18	1968-70	1983-85	1996-98
<i>Fase “inserción” empleo</i>	21	1972-74	1987-89**	1999-02
<i>Fase “consolidación” empleo</i>	31	1982-84*	1997-99***	2009-11****
<i>Fase “madurez” empleo</i>	32-43	1983-96	1998-11****	...

Elaboración propia, 2014

*Crisis económica 1982 **Quinquenio post crisis 1982 ***Quinquenio post crisis 1994

****Crisis económica mundial 2008-2014

³⁷ Ambos impactos dependerán el sector de actividad, la posición en el trabajo y el tipo de contrato

Complementariamente, en la *Figura 10* se ubican las edades de las cohortes al momento de los Censos en el análisis.

Las celdas marcadas con asterisco simple (*) indican que los datos Censales de 1990 y 2000 resultaron oportunos para capturar efectos de contexto institucional asociados a las etapas iniciales de las carreras ocupacionales (cohortes 1966-68 y 1978-80, respectivamente). En cambio, las celdas con dos asteriscos (**), indican que la etapa de “consolidación” de estas cohortes puede ser captada con los censos del 2000 y del 2010.

Figura 10: Edades de cohortes EDER al momento de los Censos (IPUMS)

	1960	1970	1990	2000	2010
Cohorte 1951-53	9 a 7	19 a 17	39 a 37	49 a 47	59 a 57
Cohorte 1966-68	...	4 a 2	24 a 22*	34 a 32**	44 a 42
Cohorte 1978-80	...	...	12 a 10	22 a 20*	32 a 30**

Elaboración propia, 2014

Sección V

Resultados

Capítulo 1

Dejar la escuela: transiciones “micro” en contexto “macro”

I. Introducción

a. Contextos institucionales y regulación de trayectorias escolares

La ampliación de la cobertura y el aumento del logro escolar de las poblaciones suele ser el resultado de procesos de cabotaje histórico, estimulados por la implementación de políticas públicas de largo aliento.

Dado su carácter de asunto de interés público, el fenómeno de universalización la asistencia escolar excede factores o motivaciones exclusivamente individuales. Es frecuente escuchar, leer y escribir sobre “educación básica”, sobre edades “típicas” o “normativas” por niveles; y por supuesto de “obligatoriedad”. Ciertamente, la generalización de la cultura escolar y su deseabilidad social constituyen fuertes acicates a la naturalización del hecho de asistir a la escuela.

Empero, *vis-a-vis* con la asistencia escolar, existe cierta asimetría a la hora de evaluar la dimensión socialmente construida del hecho de salirse de la escuela. Con mayor frecuencia, y desde múltiples frentes, se sugiere que la deserción escolar es consecuencia de condiciones de vida y situaciones familiares. Tal vez porque en un sinnúmero de ocasiones, va de suyo que dejar la escuela constituye una “decisión” forzada.

Sin embargo, salirse de la escuela puede considerarse un evento tan socialmente institucionalizado como la propia asistencia.

La decisión de salirse del sistema de educación formal, se engendra en el marco de un contexto institucional limitado en tiempos y espacios sociales. Dicho contexto brinda o niega oportunidades que prorrogan o aceleran el riesgo de su ocurrencia durante la biografía de las personas. Estas oportunidades pueden ser materiales y simbólicas, y generalmente están fuertemente delimitadas por el interés, las políticas y los recursos públicos.

Asistencia y salida constituyen dos caras de un mismo *micro-macro* proceso. Sean materiales o simbólicos, los factores asociados a la probabilidad de salir o quedarse de la escuela son similares: grado de cobertura escolar local; gratuidad y

obligatoriedad de la educación; estado de la infraestructura, equipamiento y recursos docentes de las escuelas; capacidad de financiamiento y aspiraciones de los padres; capacidad de motivación e involucramiento de otros actores que intervienen como facilitadores³⁸ de la navegación escolar. Entendidas como propiedades sociales, las oportunidades disponibles en cada contexto rebasan largamente habilidades y herencias individuales. Se configuran e institucionalizan históricamente, y con mayor o menor impacto, llegan a regular las trayectorias escolares de las poblaciones.

b. El debate “micro-macro” en la salida de la escuela

El debate sociológico y sociodemográfico entorno al vínculo “micro-macro”, proporciona herramientas teóricas y analíticas básicas para entender la ligazón entre individuos y contextos en el riesgo de salida de la escuela.

El *micro-macro* anclaje de la escolarización tiene implicancias reales en las biografías personales, y se fundamenta en los principios básicos de la perspectiva de curso de vida (Mortimer y Shanahan, 2002).

En dicha tradición se ha establecido una cuantiosa variedad de efectos de tiempo y espacio que intervienen en el lapso medio de permanencia en la escuela. Justamente, los patrones etarios de desinstitucionalización escolar constituyen evidencia de la construcción social de las edades y de lo que se espera en cada una de ellas (Castro y Gandini, 2008:199).

Igualmente, los calendarios de las transiciones educativas no dependen exclusivamente del grado de cobertura del sistema educativo local.

Antes que fijos, los ritmos y flujos de tránsito a través del sistema escolar están permanentemente tensionados por los requerimientos del sistema productivo. Lógicamente, dicha tensión se trasmite a través del mercado de trabajo. A medida que

³⁸ Y todos los actores que realizan tareas de “coaching educativo”, mejorando las condiciones de aprendizaje y apoyando el proceso de los estudiantes.

se progresa a través de las edades, aumenta la competencia entre ambas instituciones por el tiempo productivo de las personas.

Dicha tensión se manifiesta en la percepción del costo de oportunidad de permanecer estudiando. Los individuos son capaces de *calcular* con cierto margen de confianza, que a ciertas edades, en ciertos periodos, y bajo ciertas condiciones, “trabajar es mejor negocio que estudiar”. No obstante, no se trata de álgebra pura sino de ecuaciones complejas; y teñidas de expectativas y aspiraciones distribuidas sesgadamente entre estratos socioeconómicos.

Las propensiones personales de comportamiento escolar están modeladas por pautas culturales que pueden variar paulatinamente, y radicalmente en periodos de crisis (Courgeau, 2003: 12). Por ejemplo, en México, la percepción del costo de oportunidad y la utilidad relativa de transitar a la Preparatoria se encuentra en pleno proceso de transformación. Tanto es así que con la aprobación de la obligatoriedad de la educación Media Superior en febrero de 2012, la escolarización se transforma en una exigencia que debería extenderse hasta los 18 años de edad.

La substancial diversidad regional de México, impide realizar el supuesto de que los individuos construyen su trayectoria educativa sobre una estructura social vacía.

Tras las conexiones *micro-macro* se despliega una larga tradición sociológica derivada de la dicotomía que enfrenta constreñimientos sociales y racionalidad individual (Alexander et al, 1987). Una guerra entre paradigmas *holista* e *individualista* (Courgeau, 2003: 9) complejiza más el debate, y lo tiñe de disputa por el método. De lado *micro* se enfatiza la interpretación de la acción en el marco de las motivaciones e intenciones de actores a través de sus interacciones con significado. Desde la esquina *macro*, en cambio, se analizan poblaciones y los mecanismo de influencia entre contextos sociales y “oportunidades de vida” (*life chances*) (Blau, 1997: 20).

Por ejemplo, con énfasis en las estructuras sociales podrían destacarse los condicionamientos materiales del proceso de salida de la escuela (“a lo Marx”); versus, las intenciones y motivaciones de la acción social ligadas a dicha transición (“a lo

Weber”). Una posible articulación, podría acentuar la internalización de pautas de asistencia escolar como resultado de la socialización familiar y la institucionalización de los individuos (“a lo Parsons”) (Alexander et al, 1987).

Un sinnúmero de enfoques resultarían potencialmente fértiles para abordar la transición fuera de la escuela. Aunque el debate sociológico *micro-macro* excede las posibilidades teóricas de esta investigación, sus derivaciones proveen claves básicas para examinar el clivaje entre niveles.

A continuación se presentan las variables resultado (*_y*) y explicativas utilizadas en este primer capítulo, y en varios casos, a lo largo de los próximos.

II. Variables

a. Resultado (*_y*)

- salida de la escuela: representa la primera salida de la escuela que duró al menos dos años a partir de los 6 años de edad: Salió (1), No salió (0).

b. Explicativas (*x*)

- grupos de edad/duraciones: define grupos de edad asociados a duraciones de la salida a la escuela: 6 a 11 años (referencia); 12 a 14 años; 15 a 18 años; 19 a 22 años; 23 y más.
- Índice de Orígenes Sociales (IOS): Medida resumen de los antecedentes socioeconómicos de la familia de origen (Buckman y Hannum, 2001) estimada mediante un análisis factorial, que incluye tanto el logro ocupacional y educativo de ambos padres, como una medida aproximada del nivel de recursos económicos disponibles en el hogar de los entrevistados a sus 15 años de edad (Solís 2011).

- origen indígena.: define si *ego* habita en un hogar de origen indígena (Ref. "Sí indígena")
- número hermanos: cantidad total de hermanos considerando a *ego*
- orden de nacimiento: define el orden de fratría de *ego* respecto al total de hermanos
- cohorte: define la cohorte de nacimiento considerada: (1) cohorte (1951-53); (2) cohorte (1966-68) y (3) cohorte (1978-80).
- Índice Calificación Ocupacional Mixto (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional de cada contexto, considerando también la calidad de la inserción laboral de las mujeres. El *Índice Calificación Ocupacional Mixto* se calculó por método de componentes principales utilizando dos indicadores: 1) *Índice de Calificación Ocupacional* de hombres (puntaje promedio estandarizado del prestigio ocupacional utilizando el International Socio-Economic Index of Occupational Status –*ISEI*-; y porcentaje de trabajadores en ocupaciones No Manuales); 2) *Porcentaje de mujeres ocupadas en empleos no manuales* sobre el total de ocupadas.
- pubpriv: define el tipo de escuela donde se cursó cada año de asistencia escolar: “pública” (0, categoría de referencia) o “privada” (1) (cambiante en el tiempo).
- trabajo móvil: divide la biografía en tres periodos laborales: (0) “Antes” de empezar a trabajar (categoría de referencia); (1) “Durante” los 2 años que empezó a trabajar (año calendario de inicio del primer empleo, y año posterior); (2) “Después” de empezar a trabajar (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- unión móvil: divide la biografía en tres conyugales: (0) “Antes” de empezar una unión conyugal con coresidencia (categoría de referencia); (1) “Durante” los 2 años que empezó a la unión (año calendario de inicio de la unión empleo, y año posterior); (2) “Después” de entrar en unión (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)

- migró ese año: Define si hubo migración en cada año-persona de exposición al riesgo de salir de la escuela. Migró (1), No migró (2).

III. Descriptivos

a. Evolución del sistema educativo: el cambio de oportunidades escolares en México

A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, México experimentó un notorio proceso de expansión de la cobertura que revolucionó las oportunidades de asistir a la escuela para millones de niños.

En la *Figura 1* se presenta la evolución del número de escuelas por nivel educativo (1900 y 2010); y la *Figura 2*, las tendencias brutas de la matrícula total y por nivel escolar, registradas en el mismo periodo.

Los datos de la SEP consignados en la *Figura 2* muestran que la evolución de la matrícula total se puede agrupar en tres épocas definidas.

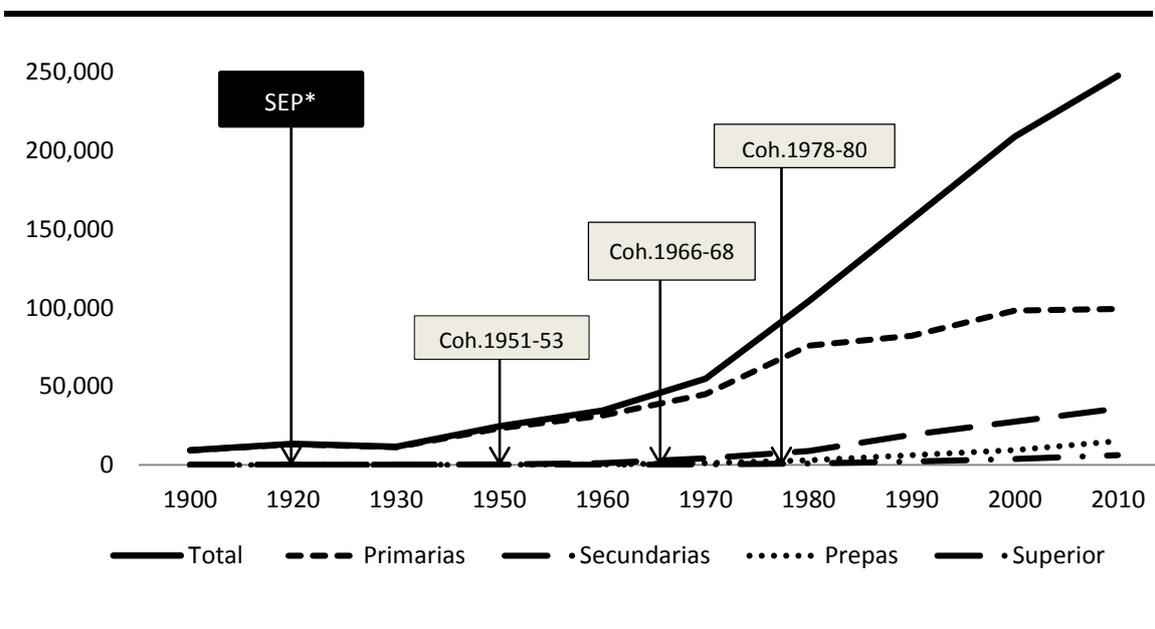
A una primera época (1900-1960) de aumento moderado, le sigue una ola de “explosiva” (1960-1980) donde la matrícula total se cuadruplica (de 5 millones a más de 20 millones). Finalmente, una tercera época de crecimiento “rápido” desde 1980 hasta el presente. Asimismo, una de las marcas de esta última etapa es la de estabilización en la matrícula de Primaria, y con esto, el aporte relativo del nivel de Secundaria adquiere una significación fundamental (seguido de lejos por el aumento de los alumnos cursando Preparatoria y educación Superior).

El escenario de la *Figura 1* revela el reducido número de escuelas a disposición de la población mexicana de principios de siglo XX.

Una década después de la creación de la SEP, la rápida evolución de las curvas muestra la importancia atribuida a la institucionalización de la educación en el desarrollo del país posterior a la Revolución mexicana. Algunos estudios muestran que

la expansión del sistema educativo estuvo asociada a la necesidad de acelerar la industrialización y la modernización del país (Mier y Terán y Rabell, 2004: 287)³⁹.

Figura 1: Evolución número de escuelas públicas por nivel educativo (miles)



*Año de creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Fuente: Elaboración propia. Estadísticas Históricas SEP.

Quizás el ejemplo axiomático del clivaje “socio-técnico” en la historia del sistema educativo mexicano sea la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936 (Weiss y Bernal, 2011). Su creación moderniza y fusionan las dos viejas tradiciones de la educación técnica existentes en México (ingenieros y artes y oficios) desde la creación del Colegio de Minería en 1792 (Weiss y Bernal, 2011).

La creación del IPN aporta dos dimensiones sumamente ilustrativas del acoplamiento estructural entre sociedad, educación y desarrollo en el caso mexicano.

En primer término, su configuración curricular en tres niveles de formación se correspondía con la división del trabajo técnico de la época (prevocacional, vocacional

³⁹ El “Plan Once años” (1959 y 1979), y la Ley General de Educación (1973) que expande la cobertura de la Secundaria, constituyen ejemplos explícitos de la asociación entre educación y desarrollo (Mier y Terán y Rabell, 2004).

y superior). El nivel prevocacional estuvo orientado a la creación de aprendices y obreros calificados, el vocacional ligado a la necesidad de supervisores técnicos, y el nivel superior inscrito en la demanda de ingenieros y directores técnicos (Weiss y Bernal, 2011: 154). Asimismo, este ejemplo gráfica el diseño “socio-técnico” de la modernización de México, y una mentalidad de época que dejará marcas indelebles en la historia posterior⁴⁰.

En segundo lugar, la organización curricular del *IPN* también puso en evidencia la matriz de género de la educación técnica. La creación de una modalidad de “enseñanzas especiales”, retomó la tradición asociada al nivel de “primaria-superior”⁴¹ dirigido a formar secretarias. Se organizó en escuelas comerciales, y reunió desde cursos de costura, hasta carreras de teneduría de libros y taquimecanografía (Weiss y Bernal, 2011: 154). Inequívocamente, dichas formaciones dirigidas específicamente a las mujeres, contribuyeron a la cristalización de algunos patrones de género de la estructura ocupacional contemporánea de México.

Pero la *Figura 1* también desnuda el proceso de institucionalización de la educación que experimentó el país.

Mayor cantidad de escuelas significa más alumnos actuales y futuros, aumento en la demanda de maestros y profesores; creación de puestos de trabajo, de burocracias educativas, de asociaciones sociales y sindicatos. Lógicamente, dicho crecimiento eleva el flujo de recursos públicos (financieros y humanos) necesarios para reproducir el sistema.

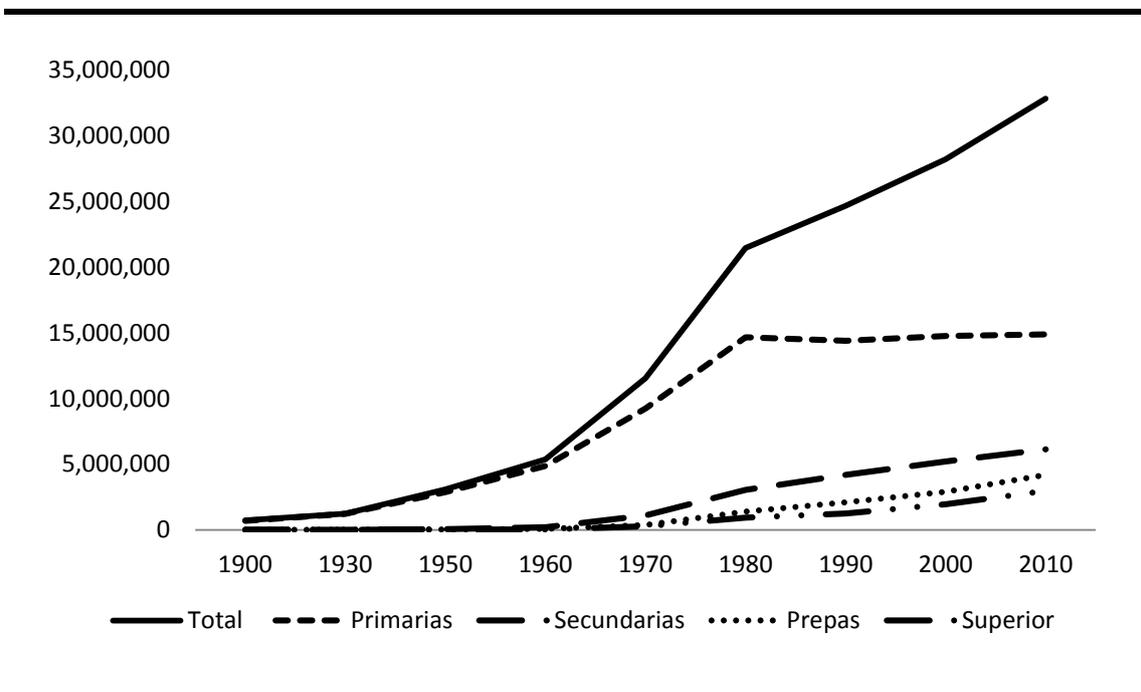
Si bien el crecimiento del sistema medido en número de escuelas no necesariamente satisface los requerimientos técnicos de la “modernización”, acelera

⁴⁰ En la década de los cuarenta se propone establecer “comités conjuntos” donde a través de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación empresarios, obreros y gobierno debatieran los “tipos de educación vocacional más necesarios”. En los ochenta se denominaron “Comités de Vinculación” (Weiss y Bernal, 2011: 159).

⁴¹ El *IPN* absorbe la Escuela Comercial para Señoritas Miguel Lerdo de Tejada fundada en 1902. Adicionalmente, en la década de los años veinte, crea una escuela anexa de capacitación llamada Academia Nocturna Comercial (Weiss y Bernal, 2011).

necesariamente su proceso de institucionalización social: se traducirá en la generalización de la cultura escolar y la naturalización social de la asistencia.

Figura 2: Evolución número de alumnos según nivel escolar (en millones)



Fuente: Elaboración propia. Estadísticas Históricas SEP

El proceso de institucionalización social de la educación, también queda patentemente establecido en el comportamiento de la matrícula de Primaria. Como se muestra en la *Figura 2*, el crecimiento pronunciado de los alumnos desde inicios del siglo XX comienza a acelerarse entre la década de los años treinta y sesenta. En una segunda etapa situada entre 1960 y 1980, los alumnos en escuelas primarias públicas se multiplican por tres (de 5 a 15 millones) para estabilizarse en torno a ese nivel.

En términos de cantidad de escuelas, el examen de la *Figura 1* muestra la existencia de tres fases de desarrollo material, cualitativamente diversas y en evidente aceleración: una primera etapa de “refundación”, una segunda de “consolidación”, y una tercera fase que podría denominarse de crecimiento “por arriba”.

Cada etapa representa ciclos sucesivos del *macro* proceso de institucionalización del sistema escolar. Se esperaría que dicho proceso de institucionalización tuviera impactos directos e indirectos sobre los patrones de riesgos de salida que serán estimados a nivel individual.

Igualmente, el diferencial en la pendiente de las curvas correspondiente a cada una de estas etapas (*Figura 2*), permitiría hipotetizar el grado de oportunidades disponibles, así como el potencial aprovechamiento de las cohortes EDER.

La fase de “refundación” se ubica entre los años treinta y fines de la década los sesenta. Durante dicho periodo, la escuela Primaria representó la piqueta del proceso de institucionalización del sistema educativo.

Hacia finales de la década de los años cincuenta, la cohorte de nacidos entre 1951-53 adquiere las edades normativas de inicio escolar, beneficiándose del viraje histórico del sistema. Con todo, durante este primer periodo también comienza un tibio ensanchamiento de las escuelas Secundarias que se consolida entre 1960 y 1970. En dicho sentido, la cohorte de 1951-53 (grupo de referencia en los modelos que se ajustarán) acompaña el crecimiento del sistema educativo mexicano desde su etapa de “refundación”.

La fase de “consolidación” comienza a partir de los años setenta. Mientras las escuelas primarias se siguen expandiendo en todo el territorio mexicano, inicia un periodo de refundación de los restantes niveles escolares.

La cohorte 1966-68 experimentó esta fase de consolidación desde los primeros años de su infancia. Esta “micro-macro” conexión entre tiempo histórico e individual resulta de vital importancia, dado el alto nivel de concentración de las salidas entre las edades de 6 y 11 que experimentó la cohorte precedente (especialmente las mujeres). En este escenario, las oportunidades “disponibles” de mantenerse por más tiempo en la escuela se acentuaron para la cohorte 1966-68 respecto a la de nacidos entre 1951-53.

Esto es, en la medida que los individuos comienzan sus trayectorias en sistemas educativos con niveles básicos “consolidados”, las posibilidades de supervivencia se

multiplican. Gradualmente, la concentración de las salidas experimenta un corrimiento hacia edades mayores.

La etapa de consolidación produce el primer resultado crucial: las oportunidades de recibir educación se extienden y la moratoria escolar opera durante un periodo clave del curso de vida. Tanto, que la cohorte de 1966-68 experimenta las primeras mutaciones de las pautas de pasaje y adquisición de roles de la vida adulta. Al calor de este particular entramado “micro-macro”, maduró el clivaje entre tiempo histórico y tiempo individual, que está en la base de los *patrones de edades* contemporáneos.

El examen de las curvas de supervivencia escolar (*Figura 4*) permitirá hipotetizar que dichos patrones persisten hasta el México de nuestros días. De hecho, a pesar de las sucesivas etapas de posposición, los cambios en las pautas de escolarización que se producen entre las cohortes de 1966-68 y 1978-80 siguen la misma *pauta* y carecen de una magnitud equiparable.

La sola excepción a esta regla, está dada por la gran postergación que experimentó la cohorte joven de mujeres (1978-80) entre las edades de 18 y 22 años. Dicha postergación se asocia al aprovechamiento de la expansión de la Preparatoria, de las aquellas que hoy tienen aproximadamente 35 años de edad. Sin duda, se trata de una sustantiva ampliación de sus oportunidades respecto a sus predecesoras de 1966-68 (se mostrará al detalle en *Figura 3*).

Este giro sugiere un segundo resultado decisivo en la matriz *micro-macro*: la etapa de “consolidación” del sistema escolar permitió un giro hacia la igualación de oportunidades escolares entre hombres y mujeres. Una vez más, aunque la mayor parte de este vuelco histórico se ha producido en el periodo inter cohorte 1951-53 y 1966-68, las mujeres siguieron mejorando sus oportunidades escolares a buen paso.

Una tercera fase de crecimiento “por arriba” está pautada por una relativa estabilización de las escuelas Primarias, una franca expansión de la Secundaria, y el florecimiento de las escuelas preparatorias y superiores.

Sobre la entrada de la última cohorte de análisis (1978-80) en la década de los años ochenta, la pendiente de la curva más obscura de la *Figura 1* (“total”) resulta evidentemente más pronunciada respecto a la fase de “consolidación”.

Sobre esta base podría hipotetizarse que los efectos de tiempo histórico deberían ser aún más impactantes. Probablemente, esto sea cierto tanto en la tendencia a la cobertura universal de Primaria, y en el aumento de las plazas disponibles para Secundaria. Como se observa en la *Figura 2*, desde mediados del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI, la Secundaria experimenta un crecimiento muy crucial de su matrícula.

Sin embargo, también podrían conjeturarse la tesis contraria. El grado de oportunidad depende del nivel que se examine. Como se observó en la *Figura 2*, mientras los efectivos de Primaria tendieron a estabilizarse en las últimas décadas (entorno a los 15 millones), la matrícula en Secundaria, Preparatoria y educación Superior continuó creciendo. La *Figura 2* también muestra que a partir de la década de los ochenta, la Preparatoria comienza a posicionarse como nivel razonablemente más accesible.

Tal como sostiene la hipótesis de la *Desigualdad Mantenido al Máximo*, el proceso de pseudo saturación puede marcar el inicio de una fase de crecientes restricciones estructurales.

Este argumento permite invertir la dirección de la tesis *macro-micro* (“de arriba hacia abajo”) y enfocarla en clave inversa (*micro-macro* o “de abajo hacia arriba”): una vez que se han ampliado la cobertura Primaria del sistema y aumentan los candidatos elegibles para los niveles subsiguientes, el peso de los capitales asociados a los orígenes sociales (materiales, simbólicos y motivacionales), podrían adquirir un renovado rol determinante en la competencia social por plazas limitadas.

Asimismo, esta nueva competencia explicaría la emergencia de multiplicidad de opciones educativas (*tracks*) y la orientación hacia temas de calidad educativa, presentados en la *Sección* teórica. A diferencia de la cohorte de nacidos entre 1966-68 que gozó de más plazas y menos competencia para alcanzarlas, la cohorte de 1978-80

enfrenta un escenario de saldo negativo: relativamente menos plazas, en un contexto de mayor competencia, y un sistema educativo horizontalmente muy estratificado.

El desarrollo de la educación Superior experimenta un aumento considerable de la matrícula a partir de mediados de la década de los noventa. Naturalmente, en términos absolutos está bastante por debajo de la Preparatoria; sin embargo, en ambos niveles el acceso presenta barreras sociales de relieve.

Aunque la cantidad de alumnos matriculados en escuelas sólo permite una aproximación cruda a la cobertura, facilita una idea de la dimensión histórica del cambio educativo que experimentó el país. Con todo, las fotografías de las *Figuras 1 y 2* ocultan importantes polos de heterogeneidad al interior de México. Residir en una localidad urbano o rural, constituye uno de los clivajes centrales entre la desigualdad regional y las posibilidades de mantenerse dentro del sistema.

Aunque en este sentido la serie es bastante más corta, los Censos permiten una breve mirada al alcance de dicha variabilidad.

Según el Censo de 1960, en la gran mayoría de las localidades rurales, el 90% de los mayores de 24 años apenas alcanzaba niveles de “Primaria Incompleta o menos”. Para esa década, el Distrito Federal (con niveles de 50%) y algunos estados del norte de la República (con un techo de 33%), presentaban grados de avance excepcionales del nivel de “Primaria Completa”, considerando el panorama educativo nacional mexicano.

En entidades federativas como Guerrero y Oaxaca, e incluso en localidades urbanas de estos estados, las dificultades de progresión escolar persisten hasta el presente. Según la información de los censos de 1970, 1990, 2000 y 2010, durante las décadas posteriores, México experimentó avances en la cobertura de la enseñanza Secundaria, aunque con relativo y restringido éxito en la Preparatoria y los estudios superiores.

Las *Figuras 1 y 2* tampoco ofrecen información sobre la desigualdad educativa entre hombres y mujeres. Durante largo tiempo las mujeres fueron excluidas del

sistema educativo, y corrientemente expuestas a riesgos de salida de la escuela cualitativamente basados en mandatos de género (Jelin, 1968; Ariza, et al., 2005).

Las profundas disparidades asociadas al acceso a la educación se observan desde las mayores y persistentes tasas históricas de analfabetismo de las mujeres mexicanas (con independencia del tamaño de la localidad, o de la entidad federativa). El examen de enclaves geográficos de profunda desigualdad señala que dichos patrones persisten hasta el presente.

El Censo 2010 muestra porcentajes de analfabetismo que oscilan entre 20% y 30% para entidades como Chiapas, Guerrero, Oaxaca o Veracruz. En varios estados las mujeres no han equiparado los niveles de logro escolar de los hombres. Según el Censo de 2010, esta brecha se hace más patente en el acceso a la Universidad incluso en Distrito Federal (25% de hombres versus 18% de las mujeres tenían Universidad Completa)⁴².

Este panorama de cambio educativo acelerado, regionalmente desigual, y con fuertes inequidades de género, refuerza la relevancia de utilizar de utilizar modelos multinivel.

b. Los nuevos calendarios escolares

Las *micro-macro* conexiones entre oportunidades contextuales y construcción de nuevas trayectorias escolares, alteraron los calendarios de salida de la escuela.

La *Figura 3* permite observar de modo simplificado la concentración porcentual de las salidas escolares según los mismos grupos de edad que serán utilizados en los modelos (6-11; 12-14; 15-18; 19-22 y 23 y más). Por otra parte, la *Figura 4* contiene las distribuciones acumuladas (*failure*) estimadas a partir de las tablas de supervivencia. Lógicamente, se esperaría con el correr de las cohortes, y a medida que se aumentan

⁴² La polarización educativa entre regiones no fue lineal en el largo periodo analizado. El Censo de 1970 sugirió un retroceso de la distribución de las oportunidades educativas en el Distrito Federal (tanto en analfabetismo como en logro educativo). Quizás esto se explique por los efectos negativos del proceso de expansión urbana de la capital y de los intensos flujos de migración rural-urbana de aquella década.

las oportunidades escolares, las salidas experimenten un corrimiento hacia mayores edades.

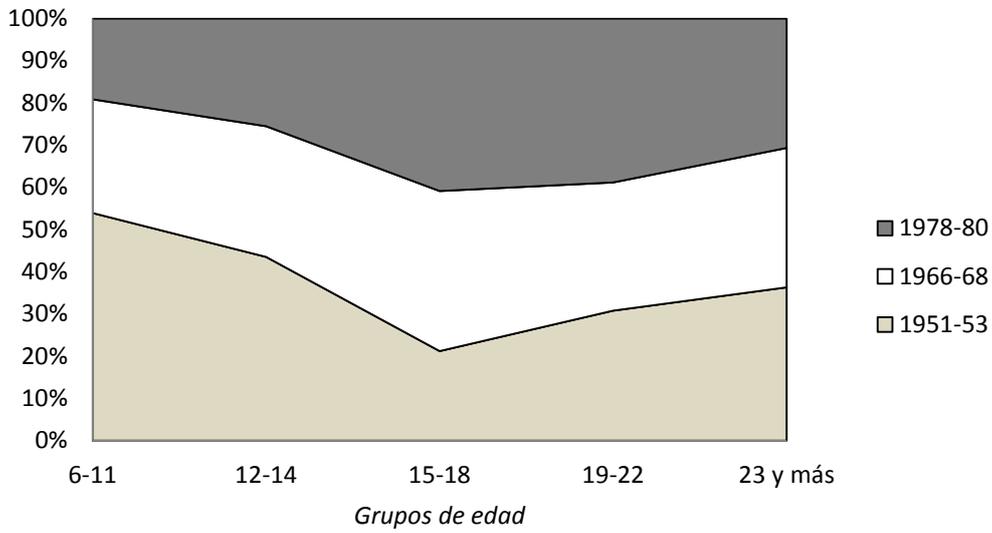
El *panel A* de la *Figura 3* muestra las áreas apiladas calculadas para los hombres. Como se observa, la alta concentración de salidas entre los 6-11 años en la cohorte 1951-53 experimenta una rápida y progresiva reducción hasta alcanzar su mínimo en la para los nacidos entre 1978-80. En consecuencia, las edades de 15 y 18 años pasan a concentrar la mayor parte de las salidas en las cohortes más jóvenes.

Las mujeres (*panel B*) muestran un patrón de reducción y concentración similar, aunque partiendo de un escenario con sensibles diferencias respecto a los hombres: en la cohorte de nacidas entre 1951-53, 7 de cada 10 salidas se registraban entre los 6 y 11 años. Dicha proporción se reduce a 10% en la novel cohorte (la mitad respecto al 20% de las salidas masculinas de los hombres más en ese grupo de edad).

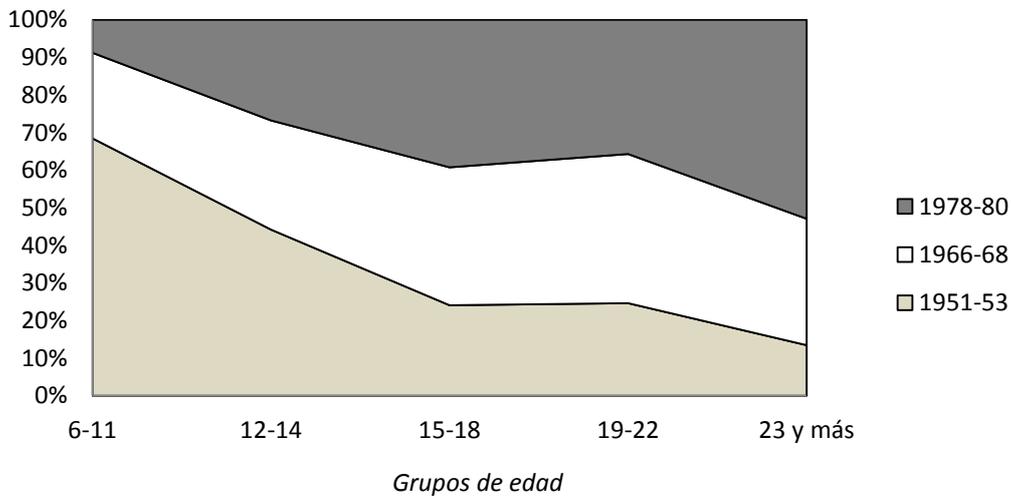
Otra notoria diferencia de género, sugiere que las proporciones de hombres que dejan la escuela luego con más de 23 años de edad, se mantuvieron relativamente constantes entre las tres cohortes analizadas. En cambio, la mitad de las mujeres nacidas entre 1978-80 que asistieron a la escuela, salieron en esa franja etaria. Dada la relativa escasez del contingente de mujeres 1951-53 que salieron con más de 23 años, el aumento proporcional es relativamente alto en comparación con los hombres.

Figura 3: Concentración de salidas escolares por grupos de edades

Panel A: Cohortes de Hombres



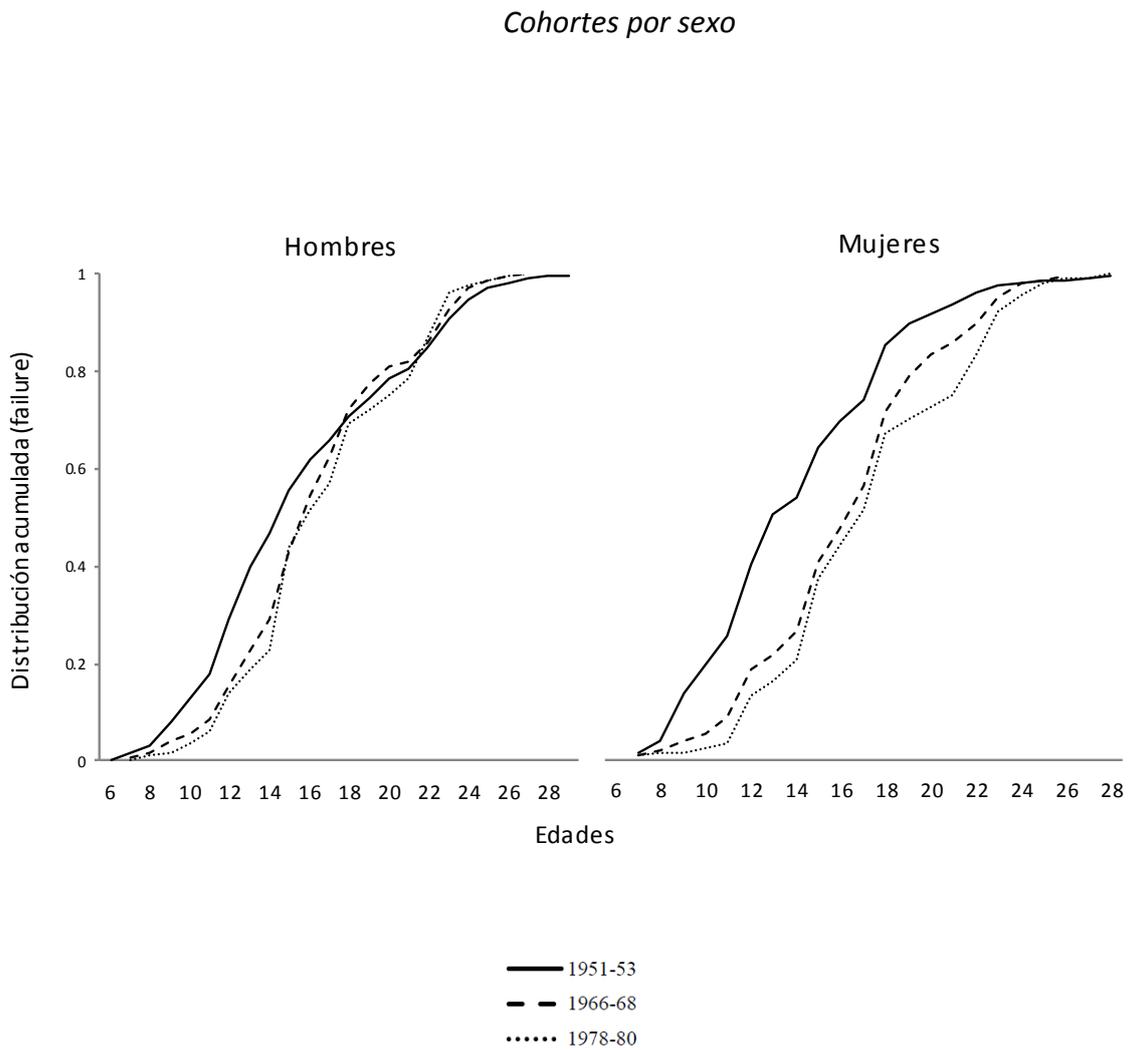
Panel B: Cohortes de Mujeres



Fuente: elaboración propia. EDER 2011

La Figura 3 permite una primera mirada gruesa del cambio de calendario, y no considera los casos truncados. En cambios, las distribuciones acumuladas de salidas permiten un examen detallado del calendario y la filigrana de dicha postergación.

Figura 4: Calendario primera salida escolar que duró al menos dos años.



Elaboración propia. EDER 2011

Como se observa en la *Figura 4*, la expansión del tiempo de permanencia escolar es notoria para ambos sexos, pero espectacular en el caso de las mujeres.

Mientras la mitad de los hombres de la cohorte 1953-55 ya habían abandonado la escuela a la edad de 15 años, la mediana de edad se ubicó a los 16 años para las cohortes posteriores. Sin embargo, en el mismo periodo, las mujeres postergaron su edad mediana de 14 a 17 años en el periodo inter-cohortes.

La fotografía retratada en el comportamiento de las curvas del calendario, evidencia el crecimiento espectacular de los niveles históricos de logro escolar registrado en México durante las últimas cinco décadas. Asimismo, la distancia entre las curvas correspondientes a las cohortes intermedia y joven sugiere que hombres y mujeres de las cohortes 1966-68 experimentaron un periodo revolucionario en materia de expansión escolar respecto a la cohorte que de referencia de los modelos (1951-53).

IV. Resultados

a. Modelos

En primer lugar se ajustará un “modelo básico” con efectos de edades. Como fue mencionado, se trata de los mismos grupos de edades utilizados en la *Figura 3* del apartado anterior, siendo 6-11 años la categoría de referencia. El “modelo básico” también incorpora variables adscriptivas y características básicas de la familia de origen (*IOS, origen indígena y orden de nacimiento*).

En segundo lugar, se estimará un “modelo con cohorte” que anida el modelo básico e incorpora la dimensión del tiempo histórico de pertenencia de cada individuo.

En un tercer momento, se ajustará el “modelo de curso de vida” que permiten asociar la trayectoria escolar con la carrera laboral y el primer evento conyugal. En este caso, la categoría de referencia corresponde al contraste con los años-persona que precedieron ambos eventos (*antes*). Además, se utiliza una variable que controla si hubo o no migración en cada año biográfico hasta la salida definitiva de la escuela (*migró ese año*).

Figura 5: Matriz correlaciones policóricas

Variables independientes utilizadas en los modelos de Salida de la Escuela

	<i>sexo</i>	<i>grupos edades</i>	<i>IOS</i>	<i>coh.</i>	<i>Índ. Calif. Ocup. Mixto</i>	<i>pubpriv</i>	<i>migró ese año</i>	<i>número hermanos⁴³</i>	<i>orden Nto.</i>
<i>sexo</i>	1								
<i>grupos edades</i>	-0,03	1							
<i>IOS</i>	-0,02	0,24	1						
<i>cohorte Índice</i>	0,08	0,05	-0,04	1					
<i>Calif. Ocup. Mixto</i>	0,02	0,21	0,25	0,36	1				
<i>pubpriv</i>	0,08	0,30	0,37	-0,04	0,13	1			
<i>migró ese año</i>	-0,06	0,14	0,06	-0,11	-0,01	0,06	1		
<i>número hermanos</i>	0,04	-0,14	-0,29	-0,41	-0,30	-0,17	0,02	1	
<i>orden nacimiento</i>	0,05	-0,07	-0,21	-0,15	-0,13	-0,08	-0,04	0,67	1
<i>origen indígena</i>	0,18	0,06	0,33	0,06	0,24	0,07	-0,06	-0,07	0,00

Elaboración propia. EDER 2011

Complementariamente, se identifica el tipo de escuela durante cada año de vida (*pubpriv*). Esta variable permite capturar efectos de “camino” institucional, contrastando la asistencia a instituciones privadas versus públicas. Finalmente, en el “modelo completo” se incorporará el *Índice Calificación Ocupacional Mixto*. La mecánica “paso a paso hacia adelante” asegura que los *modelos I a IV* están anidados. Siguiendo la lógica de ordenamiento temporal de los modelos de estratificación social, esto permitirá observar el efecto de cada bloque temático.

⁴³ Dada su alta correlación con orden de nacimiento esta variable fue excluida del ajuste de los modelos.

b. La salida de escuela de los hombres

El ajuste de *modelo I* expresa los efectos asociados a las edades agrupadas (12 a 14; 15 a 18; 19 a 22; 23 y más), y las características adscriptivas. Por efecto de maduración del ciclo educativo, a medida que aumenta la edad se produce el incremento en los riesgos de salida.

El principal salto de riesgos se produce a partir de los 15 a 18 años. Esto es, aproximadamente entre la finalización de la Secundaria y el comienzo de la Preparatoria, y la edad normativa de ingreso a estudios Superiores. A partir de los 19-22 años, el riesgo se reduce en todos los modelos, reflejando la reducción del flujo de salidas con posterioridad a la Secundaria.

A pesar del indudable aplazamiento histórico mostrado en los apartados anteriores, tarde o temprano, todos saldrán a medida que progresan en su biografía. Es por ello que las razones de momios se disparan nuevamente a partir de los 23 años y más.

Respecto a las características adscriptivas se destaca el efecto del *IOS*: por incremento de una unidad estándar del índice, los riesgos se reducen casi a la mitad (0,561***). El efecto del *IOS* sobre el riesgo de salida se mantiene a niveles muy similares en la secuencia de modelos. Adicionalmente, el *orden de nacimiento* muestra ligeros pero significativos efectos de reducción (0,96*) a medida que se ocupa un lugar posterior de la fratría. Probablemente, esto se explique en relación al orden de disponibilidad de los hermanos, que irían saliendo por turnos e ingresando al mercado laboral cuando la economía familiar lo requiere.

El “modelo con cohorte” constituye una aproximación a la hipótesis del riesgo de salida como experiencia *generacional*. Sin embargo, no resultaron significativos. Como se analizará más adelante, se trata de una característica histórica asociada a los hombres y no a las mujeres.

En los *modelos III y IV*, se muestra qué sucede cuando se incorporan los factores de entrelazamiento biográfico, la migración y el tipo de escuela a la que asiste (privada versus pública).

Como fue mencionado, las variables de entrada al primer trabajo y comienzo de la primera unión conyugal permiten identificar años-persona vividos *antes*, *durante* y *después* de ambos eventos. Asimismo, tal como fue planteado en el marco teórico, esto permite distinguir entre efectos *transicionales* y *acumulativos*.

El *modelo III* muestra que la supervivencia escolar y vida laboral presentan enérgicos entrelazamientos. La categoría *durante entrada 1er. Trabajo (Ref. "antes")* indica que durante el periodo de dos años de haber experimentado su inserción al mercado laboral, los hombres más duplican sus momios de salida de la escuela (2,140***), y hasta 36% en años posteriores (*después*). Esto es, para el conjunto de hombres, el entrelazamiento escolar-laboral tiene un fuerte patrón “transicional positivo”, asociado a la competencia entre roles sociales (*Figura 7 - Sección II*).

Contrariamente, el patrón “acumulativo positivo” del entrelazamiento entre vida escolar y conyugal, refuerza la idea de efectos durables sobre el rol de los varones. Con posterioridad al comienzo de la vida conyugal, los hombres verán crecientemente reducidas sus posibilidades de mantenerse dentro el sistema educativo.

Las probabilidades de supervivencia escolar y la migración también presentan un importante grado de entrelazamiento en las vidas de los hombres. El ajuste del modelo muestra que experimentar un evento migratorio, ya sea interno o internacional, urbano o rural, incrementa cerca de un 40% los riesgos de dejar la escuela (1,359*)⁴⁴.

Finalmente, la asistencia a *escuelas privadas* reduce cerca de un 30% los momios de salida respecto instituciones públicas.

Resultaría difícil asegurar a través de qué mecanismos está operando el efecto de la educación privada. Posiblemente, una porción del efecto está mediado por una

⁴⁴ Se realizaron pruebas según destino migratorio: tanto la migración con destinos urbanos como rurales incrementa el riesgo de dejar la escuela en esas edades (fundamentalmente la migración con destino rural). Sin embargo, dado que estos coeficientes no resultaron significativos en las combinaciones de modelos (probablemente por el nivel de desagregación que requieren) se decidió utilizar la variable “*Migró ese año*”. Los efectos de la migración esbozaron la misma dirección entre hombres y mujeres (aunque para estas últimas no resultaron significativos).

diferencia promedio en la *calidad educativa* de las escuelas privadas respecto a las públicas (más horas de clase, profesores con mayor capacitación y salarios, mejor equipamiento e infraestructura etc.).

En este punto el análisis encuentra dos limitaciones importantes. En primer lugar, la imposibilidad de controlar turno y modalidad no permite distinguir planteles públicos de mayor calidad (Pereira, 2008). En segundo lugar, el surgimiento de un sinnúmero de escuelas privadas con colegiaturas “económicas”, sugiere que aunque la hipótesis de calidad educativa pueda operar en promedio, nuevos factores estarían entrando en juego.

Se suele suponer que los padres financian la educación privada en el grueso de los casos. Sin embargo, como los modelos no diferencian el grado escolar, bien pueden capturar parte del efecto de los estudiantes pagando sus propios estudios (esto será analizado en el *capítulo 2*). Una “hipótesis de motivación” podría sugerir una explicación complementaria al factor de calidad diferencial: el hecho de pagar una colegiatura recoge un mayor compromiso con mantenerse estudiando.

Finalmente, el *modelo IV* se introduce el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto*. La hipótesis propuesta pronosticaba que el mayor grado de calificación promedio disminuiría los riesgos de salir del sistema educativo. No obstante, este patrón de dependencia y permeabilidad, podría ser disparejo entre hombres y mujeres. Bajo el escenario de mayor oferta de empleos “masculinos” que no requieren altos niveles de formación, resultaría factible que los retornos educativos fueran menores. Si esto fuera cierto, la motivación a mantenerse dentro del sistema escolar debería ser relativamente inferior respecto a las mujeres.

El *Cuadro 1* muestra que el coeficiente resultó negativo y significativo en la dirección prevista (0,909*), reduciendo un 10% las probabilidades de salida. Bajo el supuesto de que el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* es adecuado, el resultado remite a las hipótesis de articulación entre niveles *micro* y *macro*.

Siguiendo la hipótesis de permeabilidad al contexto: las trayectorias escolares de los hombres serían sensibles (o permeables) al grado de calificación ocupacional de

los mercados de trabajo locales. En contextos más modernos, su mayor propensión a entrar rápidamente al empleo se reduce, produciendo un efecto de retención en la escuela. Dicho hallazgo sostiene la presunción de dependencia entre estructura de oportunidades ocupacionales y trayectorias escolares individuales.

Cuadro 1: Secuencia modelos (Hombres)

Riesgo de salida de la escuela. Modelos de historia de eventos (años-persona) con intercepto aleatorio "contexto". EDER, 2011.

Variables Independientes	I	II	III	IV
12 a 14 años (Ref. 6 a 11)	5,777***	5,796***	5,405***	5,501***
15 a 18 años	17,418***	17,533***	15,082***	15,648***
19 a 22 años	16,193***	16,244***	12,299***	12,862***
23 y más	94,967***	96,454***	61,214***	64,181***
IOS (z)	0,561***	0,561***	0,579***	0,586***
No origen Indígena (Ref. "Sí")	1,007	1,003	1,064	1,092
Orden Nacimiento (z)	0,961*	0,959*	0,966*	0,966*
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)		0,940	0,954	0,985
Cohorte 1978-80		1,082	1,130	1,198
Pubpriv (Ref. Pública)			0,719**	0,719**
"Durante" entrada 1er. empleo (Ref. "Antes")			2,140***	2,13***
"Después" entrada 1er. empleo			1,363***	1,35***
"Durante" primera unión (Ref. "Antes")			1,986***	1,997***
"Después" primera unión			2,223**	2,215**
Migró ese año			1,359*	1,374*
Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)				0,909*
N	14240	14240	14240	14240
rho (a)	0,0111	0,0114	0,010	0,0106
Chibar2 (b)	0,015	0,016	0,033	0,020
BIC	6794,095	6810,239	6768,805	6774,889

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 Exponentiated Coefficients

(a) Nota: rho es el Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC). Indica el porcentaje de la varianza de la propensión de salir de la escuela que puede ser ubicada en el nivel "contexto" (rural/urbano por entidad federativa).

(b) Chibar2: Likelihood-ratio test of rho=0

(z) Estandarizado

V. La salida de escuela de las mujeres

En líneas generales, el ajuste de *modelo básico (I)* de las mujeres muestra efectos de edad bastante similares.

La excepción se encuentra en el modelo con “cohorte”, donde el salto de riesgos posterior a los 23 años resultó bastante más elevado respecto a los hombres. Asimismo, a partir de 15-18 años los coeficientes experimentan una importante reducción lo que subraya que los entrelazamientos biográficos están mediando una buena porción de los patrones etarios de salida de las mujeres (*modelo III*).

El “modelo básico” enseña algunas variantes en los efectos adscriptivos respecto a los hombres.

El efecto del *IOS* resultó similar: los momios de salida de la escuela también se reducen a poco menos de la mitad por unidad adicional de origen social. Tampoco se producen modificaciones sensibles con la introducción de las variables de curso de vida y los efectos macro contextuales. Las restantes características del hogar aportan efectos similares, aunque más acentuadas respecto a los hombres.

El *orden de nacimiento* muestra resultados más consolidados respecto a los hombres: a medida que las mujeres ocupan un orden de hermanos superior se reducen los riesgos de dejar de estudiar (0,935*** a 0,952**). En relación a la hipótesis de orden de disponibilidad laboral por motivos de necesidad económica, tanto hombres como mujeres con hermanos mayores parecen estar ligeramente protegidos contra este riesgo.

Como se notó, en el ajuste del modelo con *cohorte (II)* los riesgos de salida de la escuela se disparaban luego de los 23 años. Esto significa que la expansión educativa que experimentó México resulta de gran trascendencia para comprender las trayectorias escolares de las mujeres.

La pertenencia a la cohorte de nacidas entre 1966-68 redujo un 55% el riesgo de abandono escolar. Esto muestra que las escolarizadas durante los años setenta comienzan a beneficiarse de la cobertura escolar básica. La cohorte de nacidas entre fines de los años setenta y principios de los ochenta, mantienen esta tendencia de retención escolar (0,399*** a 0,421***).

El modelo de curso de vida muestra la significancia social y las diversas consecuencias biográficas que la salida trae para hombres y mujeres.

El resultado asociado a la categoría *durante entrada 1er. empleo* (Ref. "antes") del *modelo III*, sugiere que los efectos del entrelazamiento coyuntural escuela-trabajo son intensos en el caso para las mujeres (3,320***). A posteriori de este momento crítico, los riesgos vuelven a descender a un nivel similar al de los hombres (1,363***).

Dicha diferencia entre coeficientes muestra un patrón de entrelazamiento transitorio positivo para las mujeres⁴⁵. Como pronosticaba la *hipótesis 3* (*Figura 6, Sección II*), la entrada en la primera unión conyugal también tiene fuertes consecuencias "transicionales" manifiestas en el aumento de los riesgos de salir de la escuela (3,18***).

Dado que los impactos acumulativos no resultaron significativas (1,46), podría suponerse que las consecuencias de la formación de la pareja son fundamentalmente coyunturales antes que durables. Esto significa que aunque luego de formar la unión los riesgos de dejar de estudiar siguen siendo elevados, es más probable que *ellas* puedan mantenerse en el sistema educativo en comparación con *ellos*. En síntesis, en comparación con las mujeres, los modelos estiman que los hombres serían más impermeables a la tensión biográfica que produce simultáneamente la asunción de roles escolares y laborales.

Finalmente, el ajuste del *Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)* también resultó significativo en el caso de las mujeres. Como fue explicitado en el apartado *Variables*, este índice también incorpora la proporción de mujeres en ocupaciones no manuales. Como se muestra en el *Cuadro 2*, por unidad adicional de calificación de la estructura ocupacional local, los momios de salir más temprano de la escuela se reducen un 15% (0,838***).

En este escenario de ajuste, las hipótesis de permeabilidad y dependencia de las oportunidades locales se constata también para las mujeres. Dado que la prueba de Chow mostró que no hay diferencias significativas del efecto entre hombres y mujeres, no puede suponerse que dichas oportunidades operen con sesgo de género (*Apéndice I – Pruebas de Chow*).

⁴⁵ Considerando como base las razones de momios de la categoría "*durante*", parece que luego de esta coyuntura biográfica se produce una distensión del riesgo cercana al 60% (3,320*** / 1,38**=0,42).

Cuadro 2: Secuencia modelos (Mujeres)

Riesgo de salida de la escuela. Modelos de historia de eventos (años-persona) con intercepto aleatorio "contexto". EDER, 2011.

Variables Independientes	I	II	III	IV
12 a 14 años (Ref. 6 a 11)	5,477***	5,795***	5,45***	5,815***
15 a 18 años	17,186***	19,082***	15,463***	17,204***
19 a 22 años	19,064***	22,032***	13,255***	14,741***
23 y más	91,696***	109,436***	65,124***	70,854***
IOS (z)	0,607***	0,561***	0,574***	0,587***
No origen Indígena (Ref. "Sí")	0,665	0,715	0,742	0,796
Número hermanos (z)	1,126***	1,076***	1,082***	1,079***
Orden Nacimiento (z)	0,935***	0,952**	0,947***	0,948***
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)		0,461***	0,459***	0,506***
Cohorte 1978-80		0,413***	0,421***	0,493***
Pubpriv (Ref. Pública)			0,949	0,963
"Durante" entrada 1er. empleo (Ref. "Antes")			3,320***	3,378***
"Después" entrada 1er. empleo			1,38**	1,424**
"Durante" primera unión (Ref. "Antes")			3,152***	3,18***
"Después" primera unión			1,460	1,48
Migró ese año			1,136	1,14
Índice Calif. Ocupacional Mixto (z)				0,838***
N	14320	14320	14320	14320
rho (a)	0,0258	0,0231	0,0219	0,0259
Chibar2 (b)	0,000	0,000	0,000	0,000
BIC	7031,272	6943,471	6806,932	6797,822

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 Exponentiated Coefficients

(a) Nota: rho es el Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC). Indica el porcentaje de la varianza de la propensión de salir de la escuela que puede ser ubicada en el nivel "contexto" (rural/urbano por entidad federativa).

(b) Chibar2: Likelihood-ratio test of rho=0.

(z) Estandarizado

VI. Interacciones *micro-macro* en la salida de la escuela

Hasta el momento se ha aceptado el supuesto de efectos constantes a través de las edades. Sin embargo, al menos para el caso del IOS, los antecedentes presentados sobre la hipótesis de *selectividad* son suficientes para suponer lo contrario.

En este sentido, la combinación de interacciones y efectos principales permitirá una doble mejora en los modelos. La primera será obtener un mejor ajuste estadístico. Adicionalmente, el nuevo ajuste permitirá agregar información sustantiva sobre las

trayectorias de estratificación: las interacciones *transnivel* servirán para contrastar la hipótesis de mediaciones *micro-macro*.

En el *Cuadro 3* se presentan los resultados del ajuste de las combinaciones seleccionadas para hombres y mujeres.

Los efectos del *IOS* no son homogéneos para el conjunto de las edades especificadas, lo que abona la *hipótesis de selección*. Asimismo, como se muestra en la columna de los hombres, en la medida que los estudiantes provienen de hogares con orígenes sociales más privilegiados, las probabilidades de dejar la escuela sufren una reducción promedio aproximada a la mitad (12-14 y 15-17) respecto a las edades de referencia (6-11 años). A partir de los 23 años, los riesgos de salida se triplican (2,988***).

En segundo lugar, se estimó que los riesgos de dejar de estudiar se reducen aproximadamente en un 70% para ambas cohortes (1966-68 y 1978-80) por unidad adicional del *IOS*. Si bien el efecto principal del tiempo histórico no resultó significativo en el modelo completo, la interacción y su combinación con el *IOS*, indica ventajas crecientes para quienes provienen de familias más acomodadas⁴⁶.

Finalmente se estima el efecto *transnivel* (“micro-macro”) de combinar *IOS* del estudiante con el grado de calificación del contexto ocupacional donde asistía a la escuela. Como muestra el *Cuadro 3* los resultados señalan que la interacción por unidad extra de los índices y el efecto principal del *IOS* combinados, reducen de modo significativo el riesgo de abandonar los estudios (0,268***). Esto indicaría que, en términos de retención escolar, el aprovechamiento de las oportunidades del contexto varía ampliamente según las capacidades y los recursos instalados en las familias de origen de los estudiantes.

Cuadro 3: Combinación lineal de efectos

<i>Variables</i>	<i>Tipo</i>	<i>Combinación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
------------------	-------------	--------------------	----------------	----------------

⁴⁶Para tener una aproximación a la diferencia puede observarse el coeficiente estimado individualmente en los modelos (no significativos).

		<i>efecto</i>		
<i>IOS(z)-Grupos de edades</i>	micro- micro	<i>IOS * 12-14 años#IOS</i>	0,408***	0,50***
		<i>IOS * 15-17 años#IOS</i>	0,582***	0,786**
		<i>IOS * 18-22 años#IOS</i>	1,012	1,338**
		<i>IOS * 23 años y más#IOS</i>	2,988***	2,999***
<i>IOS(z)-Cohorte</i>	micro- micro	<i>IOS * Cohorte (1966-68)#IOS</i>	0,269***	0,29***
		<i>IOS * Cohorte (1978-80)#IOS</i>	0,285***	0,267***
<i>IOS-Índice de Calif. Ocup. Mixto (z)</i>	micro- macro	<i>IOS * IOS#Índ. Calif. Ocup. Mixto (z)</i>	0,268***	0,364***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,00$ Exponentiated coefficients. EDER 2011

También en el mismo *Cuadro 3*, se exponen los resultados obtenidos para las mujeres. En líneas generales, con la excepción en las razones de momios correspondientes al *IOS*18-22 años#IOS*, las estimaciones son similares respecto a los hombres.

VII. Interceptos aleatorios

En parte inferior de los *Cuadros 2 y 3*, se mostraron los resultados del ajuste de los coeficientes *rho* de cada modelo. La utilización del test *Chibar2* muestra que todos los coeficientes de correlación intraclase (CCI) resultaron significativos, y por tanto suponen una ganancia en el ajuste.

En el caso de los hombres, el *Cuadro 1* indica que la proporción de la varianza de salida que ocurre en el nivel 2 apenas supera el 1%. Para las mujeres *rho* se ubicó en un nivel levemente superior (entre 2% y 3%).

Adicionalmente, a causa de la mayor heterogeneidad entre los individuos (*modelos III*), los coeficientes *rho* tienden a reducirse en la medida que se van incorporando nuevos factores de nivel 1, para luego recuperarse cuando se introducen los respectivos *Índice Calif. Ocupacional Mixto (z)*.

En suma, las reglas de interpretación planteadas en la *Sección Estrategia Metodológica*, indican que si bien mejora el ajusta, el porcentaje de varianza de la

propensión de salir de la escuela que puede ser atribuido al contexto institucional resultó relativamente pequeña.

VIII. Conclusiones

Con base en el debate entre constreñimientos sociales versus motivaciones individuales, y los principios sociodemográficos básicos del enfoque de curso de vida, la transición fuera de la escuela se ha colocado en una perspectiva *micro-macro*.

En el seno de esta perspectiva de investigación, las probabilidades de continuar estudiando se explicaron sobre la interrelación de oportunidades *materiales* (cobertura, cantidad de plazas disponibles) y *simbólicas* (cultura escolar, motivaciones, aspiraciones) ubicadas en dos niveles de “realidad” bien diferenciados. Este vínculo está en la base de la construcción histórica de pautas de edad que regulan *stock* y flujos de estudiantes en el sistema escolar.

La dinámica histórica de la organización de la educación pública en México explica buena parte del cambio de calendario hasta nuestros días.

Adicionalmente, el desarrollo del sistema educativo es indisoluble de las políticas nacionales de desarrollo y modernización, que experimentaron la mayor parte de los países en sus etapas tempranas de industrialización. En este sentido, algunos estudios han indicado que el proceso de institucionalización de la educación posterior a la Revolución estuvo asociado a la necesidad de acelerar la industrialización y la modernización de México.

En el marco del debate se propuso analizar en qué medida la configuración de cada contexto presentaban evidencias de acoplamiento estructural escuela-trabajo. Se hipotetizó que las posibilidades de aprovechamiento de los estudiantes serían dependientes de coyunturas históricas más o menos estimulantes a continuar. Sobresalen tres núcleos de resultados.

A nivel individual, se destacó la persistencia y robustez de los factores del *modelo clásico de estratificación*. Una vez más, la *herencia* pervive como factor

explicativo cuasi universal del logro escolar. Los efectos de orígenes sociales familiares captados a través del IOS se alinearon con su papel sistemáticamente reductor de los riesgos de salida de la escuela.

Sin desechar el peso de los demás factores ajustados, podría sugerirse que en México, los orígenes sociales gobiernan estructuralmente el egreso escolar. Su envergadura explicativa resultó impactante: en los modelos completos, tanto para *ellos* como para *ellas*, ningún otro factor singular o combinado, parece tan potente a la hora de triunfar en la escuela (0,59***).

Corrientemente se ha afirmado y reproducido la idea de que triunfar en la escuela “es la mejor manera de superar los condicionamientos asociados a los orígenes sociales” (Treiman et al, 2003: 1). Paradójicamente, la dependencia entre mantenerse dentro estudiando y la *herencia* es persistente para el caso mexicano: difícilmente se pueda “triunfar” en la escuela cuando se está fuera de ella.

El ajuste de las variables de edad refuerza la hipótesis del egreso escolar como verdadera política del curso de vida (Riley, 1987; Kohli, 2007; Mayer, 1997; Brückner et al, 2005). Se mostró que los momios asociados a las duraciones son siempre positivos: quienes ingresan a la escuela tendrán que salir, no importa cuán “ricas” o “privilegiadas” sean sus familias de origen; cuán ventajoso sea el trazo de su curso de vida; o favorables las oportunidades del contexto.

Pese a esto, los grupos edades no tienen pesos equivalentes. El ajuste mostró que los momios de salida se incrementan a partir de los 12 años, disminuyen entre los 19 a 22 años, y vuelven a incrementarse a partir de los 23 y más. Esto indica que no hay efectos monotónicos de edad: existen “escalones de riesgo” asociados a la supervivencia en niveles educativos como la Preparatoria y la educación Superior. Dada la alta probabilidad de salida a esas edades, la culminación de la Preparatoria y el acceso a estudios superiores debe formar parte de un plan de vida intencionado⁴⁷.

⁴⁷ Evidentemente, la cuestión de fondo queda inexplicada cuando se observa sólo la edad. Este asunto también será abordado en el próximo capítulo.

En relación al peso de las características institucionales del tipo de escuela, se mostró evidencia sobre las ventajas asociadas a asistir a escuelas privadas respecto a las escuelas públicas.

En promedio, estaría operando un efecto asociado a brechas de calidad educativa. Tal como se discutió antes, esto no significa necesariamente que todas las escuelas privadas sean de mayor calidad. Alternativamente, se propuso que el hecho de pagar una colegiatura (cuando existe una amplia oferta pública), podría constituir un impacto motivacional sobre la propensión a permanecer estudiando.

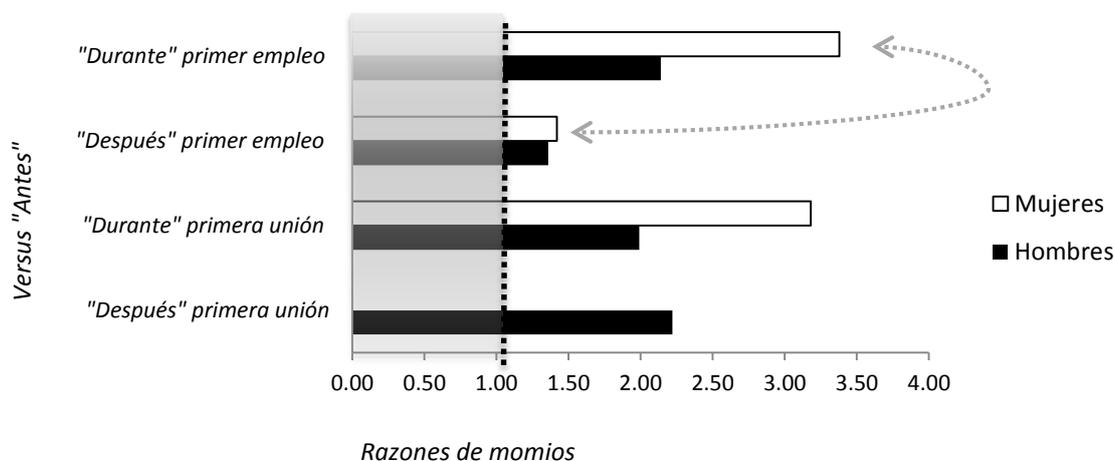
Por su parte, los modelos con cohorte sólo mostraron efectos significativos para las mujeres. La membresía a las cohortes 1966-68 y 1978-80 redujo entre 50% y 60% los riesgos de salida de la escuela respecto a las nacidas entre 1951-53. La contextualización permitió poner este avance en perspectiva histórica.

La utilización de indicadores de entrelazamiento entre eventos escolares, laborales y conyugales, permitió formular conclusiones sobre la dinámica longitudinal y biográfica de las trayectorias escolares. Se destacan tres hallazgos principales.

En primer lugar, se mostró que las trayectorias escolares dependen del debut laboral y conyugal. En segundo lugar, todos los coeficientes (“antes-durante” y “antes-después”) resultaron significativos y mayores a la unidad, lo que indica que alteraciones cruciales en el dominio laboral y de pareja constituyen parteaguas en la biografía educativa. En tercer lugar, a pesar de este giro común, las diferencias entre efectos transicionales y acumulativos, plantean dos líneas de distinción críticas entre hombres y mujeres. En la *Gráfica 1* dichas distinciones se sintetizan en forma de histograma comparado para hombres y mujeres.

Gráfica 1: Síntesis efectos de *entrelazamiento* entre salida de la escuela, primer trabajo y primera unión conyugal

Riesgos de dejar la escuela según periodos biográficos del curso de vida: “Durante” y “Después” versus “Antes” (*)



(*) “Antes” (año-persona previos al año calendario de 1er. empleo y 1ª. unión conyugal); “Durante” (mismo año calendario y año siguiente); “Después” (años-persona posteriores a la experimentación del de 1er. empleo y 1ª. unión conyugal). Gráfica sobre el ajuste del modelo completo, sólo coeficientes significativos.

Nota: la zona en gris del histograma marca las razones de momios inferiores a 1.

Como muestra la barra blanca del histograma de la *Gráfica 1*, durante los dos años de entrada al empleo, hombres y mujeres están mucho más expuestos a salir de la escuela que *antes*. Sin embargo, el clivaje en las razones de momios (doble flecha punteada), indicó que las mujeres resultaron más sensibles esta coyuntura biográfica. El efecto “transicional positivo” refuerza la hipótesis de que en los patrones socio-biográficos de las mujeres, destinos escolares y conyugales están finamente entretnejidos.

Como se muestra en la *Gráfica 1*, el inicio de la vida conyugal impele a los hombres hacia fuera de la escuela. Sin embargo, las barras oscuras del histograma indican que sus propensiones *durante* y *después* son muy similares, y marcando que no hay un claro entrelazamiento transional.

Por otro lado, la utilización del *Índice de Calificación Ocupacional Mixto (z)* mostró que residir en contextos laboralmente más “modernos” tiene un efecto

sistemático de postergación de la salida escolar. La prueba de Chow indicó no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Finalmente a través de las combinaciones lineales de efectos se intentó responder a las hipótesis de efectos *transnivel*. En primer lugar se mostró que los efectos del *IOS* se modifican a través de las edades, resultado que respaldaría el argumento de la hipótesis de selección.

Utilizando combinaciones de efectos *cohorte-IOS* se mostró que su peso conjunto varió significativamente durante los últimos cincuenta años. En el caso de los hombres, la combinación arrojó impactos similares entre cohortes 1966-68 y 1978-80. Alternativamente, es posible que las mujeres nacidas entre 1978-80 aún sigan beneficiándose de las ventajas socioeconómicas por origen social.

A pesar de la importancia del conjunto de los resultados arrojados por el presente capítulo, se ha presentado un esbozo simplificado del proceso de salida de la escuela. Esto se debe a una importante limitación del enfoque aplicado: la información sobre las condiciones del egreso es muy limitada.

La EDER no cuenta información sobre razones de salida, y esto impide responder ese tipo de preguntas. A pesar de esta limitación, se sabe que los estudiantes dejan de serlo por motivos cualitativamente muy diversos: el “drop-out” no es equivalente al egreso por finalización, o con ciertos grados básicos concluidos. ¿Qué determina las probabilidades de continuidad, dado se está al filo de la conclusión de niveles educativos?

Dado que los modelos de salida utilizados en este *capítulo 1* no distinguen el nivel educativo donde cada estudiante interrumpió su trayectoria, este asunto será emprendido con detalle en el próximo *capítulo*.

Capítulo 2

Transiciones educativas: del cuándo al dónde dejar la escuela

I. Introducción

Los resultados del *capítulo 1* arrojaron un amplio panorama sobre las condiciones de la salida de la escuela. Sin embargo, se ajustaron modelos ciegos a los cuellos de botella del sistema educativo, que no permitieron identificar *locus* concretos de desigualdad escolar. Sabido es que el grueso de estas salidas se produce con particular intensidad en ciertas transiciones entre niveles escolares (Primaria, Secundaria, Preparatoria o Superior). Por tanto, se hace necesario construir modelos que permitan establecer la arquitectura de riesgos entre grados escolares, y estimar donde se acumulan las mayores probabilidades de “*drop out*”.

Siendo que el abandono suele producirse en el tránsito entre niveles educativos, en el presente *capítulo 2* se propone una secuencia de modelos binomiales que permite estimar las oportunidades de transitar al nivel $_{i+1}$, versus abandonar la escuela en el nivel $_i$, dado que se completó el nivel $_{i-1}$. Los modelos siguen una secuencia vertical a través del sistema escolar en cuatro transiciones (t): finalizar Primaria (t_1), ingresar a Secundaria (t_2), ingresar a Preparatoria (t_3), e ingresar al nivel Superior (t_4).

Además de las hipótesis habituales, nuevas conjeturas derivadas la perspectiva de las transiciones escolares serán añadidas al análisis.

Se ajustarán dos tipos de modelos complementarios. Por un lado, los “modelos unificados” permitirán determinar simultáneamente el efecto del grado escolar de tránsito sobre los riesgos de abandonar. Por otro lado, se construirá una secuencia de modelos logísticos binomiales “específicos” que permiten determinar las oportunidades de continuar al siguiente nivel versus abandonar, dado que se completó el nivel anterior. En el caso de los “modelos específicos” se ajusta uno para cada transición.

El capítulo se ordena de la siguiente manera. En el apartado II, se discute la perspectiva de las transiciones escolares, y en el apartado III se presentan hipótesis adicionales de esta perspectiva. En el apartado IV se describe la construcción de variables “con reloj” y su ajuste al análisis longitudinal. En el apartado V se presentan

los resultados del ajuste de modelos “unificados” y específicos para cada transición. Finalmente, en el apartado VI se presentan las conclusiones del capítulo.

II. La perspectiva de transiciones escolares

a. La lógica “transitar versus salir”

Cuando se conectan conceptualmente edades y etapas escolares, se adquiere una perspectiva más amplia de las trayectorias educativas.

Los estudios sobre transiciones educativas (Mare, 1980; Raftery y Hout, 1996; Lucas, 2001) han representado la salida como una secuencia de transiciones asociadas a niveles escolares. En cada una de ellas se encadenan “decisiones” coligadas a diferentes factores individuales, familiares y sociales que determinan las probabilidades de seguir estudiando versus abandonar.

Generalmente, dichas discontinuidades se producen en las coyunturas centrales de la arquitectura de los sistemas educativos. Dado que permiten determinar la proporción de estudiantes que logran avanzar en el sistema, las *tasas de transición* de cada nivel constituyen un rasgo central de la desigualdad educativa y del proceso de estratificación (Muller y Karle, 1993).

En el escenario escolar mexicano, la Secundaria configura un *locus* esencial de articulación entre la educación básica, los niveles de educación Superior, y la relación de los jóvenes con el mercado de trabajo. Según trabajos recientes, a pesar de ser un espacio clave para la movilidad social de las familias de menores ingresos, la Secundaria ha sido un nivel desatendido y desfinanciado respecto a otros niveles. Como sugieren López y Reynoso Angulo (2006) para el caso mexicano, la Secundaria ha tenido un estatuto “ambiguo”, restringido a su papel de nexo entre la Primaria y la Preparatoria, y de escasa especificidad académica y curricular⁴⁸.

⁴⁸A pesar de que la Ley General de Educación de 1993 establece la obligatoriedad de la Secundaria como componente de la educación básica, la estructura de la educación de este nivel no ha respondido

Con la reciente expansión y mejoramiento de los niveles de cobertura de la Secundaria mexicana, el dilema ha comenzado a concentrarse en el acceso a la Preparatoria como un “evento crítico” de las trayectorias educativas (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013).

En el marco de la perspectiva de transiciones escolares se han formulado un sinnúmero de explicaciones complementarias. Las principales teorías se concentran en el peso de los *orígenes sociales*. Adicionalmente, otras explicaciones también colocan la desigualdad social en el centro de la explicación, pero se enfocan más bien en fenómenos agregados asociados a la oferta y la demanda de plazas (como la hipótesis de la *Desigualdad Mantenido al Máximo*); o examinando las “diferencias cualitativas” en la arquitectura del sistema, manifiestas en los diferentes *tracks* educativos disponibles.

Un tercer grupo de hipótesis se ha concentrado en el vínculo *micro-macro* entre los sistemas ocupacionales y educativos. Finalmente, un cuarto grupo de explicaciones se enfoca en la competencia en biográficos como la competencia entre roles sociales y el relacionamiento con padres y tutores.

adecuadamente a las tensiones entre modelos (1. comprensiva y general; 2. básica y sólida o 3. técnica y vocacional), y se ha mostrado incapaz tanto de calificar técnicos para la industria moderna como para preparar a los estudiantes para la educación superior. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal, estableció la Reforma Integral de la Educación Secundaria y un diagnóstico de la vulnerabilidad del sistema con tres ejes principales: a) problemas de atención a la demanda y rezago educativo (700 mil jóvenes entre 13 y 15 no cursa la ES, 400 mil la abandonan cada año, etc.); b) bajo logro educativo e inequidad (entre modalidad general y telesecundaria); c) crisis del modelo educativo (déficit relación maestro-alumno, desarticulación al interior de la escuela, etc.)

b. El modelo analítico de transiciones

Es importante destacar que la unidad de análisis de este tipo de modelos es la *transición escolar (person-transition records)* (Hauser y Andrew, 2005). Como se muestra en la *Figura 1*, esto significa que a cada individuo que ingresó alguna vez a la escuela, le corresponderá un registro por cada transición que haya realizado con éxito. Por ejemplo, un individuo tendrá dos registros si completó Primaria y accedió a Secundaria, pero luego no pudo transitar a la Preparatoria. Siguiendo la metodología estándar, a partir del máximo grado de escolaridad se deduce en qué nivel “decidió” dejar de estudiar.

Para cada transición t , sólo se considera a las personas que han finalizado el nivel $t-1$. Como ya ha sido señalado, considerar a todos confundiría el impacto de las variables independientes sobre la transición de interés, con el efecto acumulado en las transiciones anteriores (Mare, 1980: 295).

Figura 1: Diseño de la matriz de datos (*person-transition records*)*

<i>id</i>	<i>orden (t)</i>	<i>máxima escolaridad</i>	<i>_y</i>
1	Finalizó Primaria	Secundaria	transitó
1	Transitó Prim-Sec	Secundaria	transitó
1	Transitó Sec.-Prep.	Secundaria	no transitó
1	Transitó Prep.-Sup.	Secundaria	no transitó
2	Finalizó Primaria	Primaria	transitó
2	Transitó Prim.-Sec.	Primaria	no transitó
2	Transitó Sec.-Prep.	Primaria	no transitó
2	Transitó Prep.-Sup.	Primaria	no transitó
20	Finalizó Primaria	Preparatoria	transitó
20	Transitó Prim.-Sec.	Preparatoria	transitó
20	Transitó Sec.-Prep.	Preparatoria	transitó
20	Transitó Prep.-Sup.	Preparatoria	no transitó

(*) Los registros tachados son excluidos de la base de datos

Conviene señalar tres limitaciones substanciales al momento de ajustar modelos de transición.

En primer lugar, como lo advirtiera Mare (1980) en su propio trabajo, dado que el *IOS* se limita a la situación socioeconómica cuando *ego* tenía 15 años, debemos suponer que el estatus socioeconómico era similar a edades precedentes; y por ende, en transiciones anteriores. En consecuencia, sería razonable esperar que los modelos estimaran mejor los efectos en las transiciones realizadas en el nivel de Preparatoria (justamente, aproximadamente a los 15 años).

En segundo lugar, no se incluirán variables tales como la “habilidad” o la “influencia de padres o pares”, que median el efecto de los orígenes sociales sobre el logro escolar.

En tercer lugar, y a pesar de la polémica planteada entorno al uso de probabilidades estimadas versus razones de momios (Solís, 2014; Lucas, 2001), se utilizarán exclusivamente coeficientes exponenciados⁴⁹.

Allende esta discusión, su utilización tiene dos ventajas básicas⁵⁰. En primer lugar, las asociaciones identificadas son invariantes bajo cambios de las distribuciones marginales de las variables. Y en segundo lugar, los efectos de las variables explicativas no dependen de las tasas de continuación promedio. Por tanto, las diferencias de efecto son el resultado de genuinas diferencias en las asociaciones entre las variables independientes en cada subpoblación (Mare, 1980: 297-298).

III. Descriptivos básicos

⁴⁹ Principalmente por dos razones. En primer lugar, la polémica entre el uso de probabilidades y *coeficientes exponenciados* se ha concentrado exclusivamente sobre la discusión de la *hipótesis de selección*. En segundo lugar, se ha preferido mantener una aproximación equivalente en todos los capítulos que componen la tesis. Es por ello que cuando se cita la *hipótesis de selección* se aclara que la interpretación se realiza en términos de razones de momios y no de probabilidades estimadas.

⁵⁰ Robert Mare (1980) fue uno de los defensores de las ventajas de la utilización de razones de momios en los estudios de transiciones educativas. En su trabajo sostiene que cuánto más pequeña la varianza para los transiciones más tempranas (*ceteris paribus*) más pequeño será el efecto lineal de orígenes sociales sobre el logro escolar. Sin embargo, Mare sugiere que los efectos lineales más pequeños responden a un efecto “techo” relacionado con las proporciones de continuación en los niveles anteriores. Es por ello que las tasas de transición no permiten obtener un patrón de impacto de los orígenes sociales sobre el proceso de continuación escolar.

En la *Figura 2* se presenta un mapa general de las tasas de transición entre niveles escolares en términos porcentuales.

En los modelos que serán presentados, la “decisión” de transitar hacia un nivel escolar subsiguiente fue dicotomizada. Sin embargo, resulta poco realista pensar que la opción *de* no transitar tiene un sentido “cualitativamente” unívoco: los estudiantes dejan la escuela no sólo con motivos diferentes sino con destinos múltiples. Si esto es así, la opción de no transitar incluiría un conjunto de alternativas en competencia respecto a la continuidad⁵¹.

En este marco, y con el sólo propósito de ampliar la mirada, se incluyen también los porcentajes de quienes habiendo o no completado cada nivel, acceden al mercado de empleo como alternativa a continuar estudiando (el mismo año o el año siguiente).

En la *Figura 2*, se presenta un diagrama que divide las secuencias de los entrevistados de la EDER en cuatro alternativas para cada nivel escolar (excepto Primaria y Superior como niveles “piso” y “techo”):

1. Porcentaje de ingreso al nivel_{*i*} (respecto a “elegibles” que finalizaron nivel_{*i-1*})
2. Porcentaje que transita al siguiente nivel_{*i+1*} dado que ingresó al nivel_{*i*}
3. Porcentaje que no culmina el nivel_{*i*}
4. Porcentaje que completa el nivel_{*i*} pero no transita al siguiente nivel_{*i+1*}

Complementariamente, se detallan las proporciones de aquellos con destinaciones alternativas al sistema escolar.

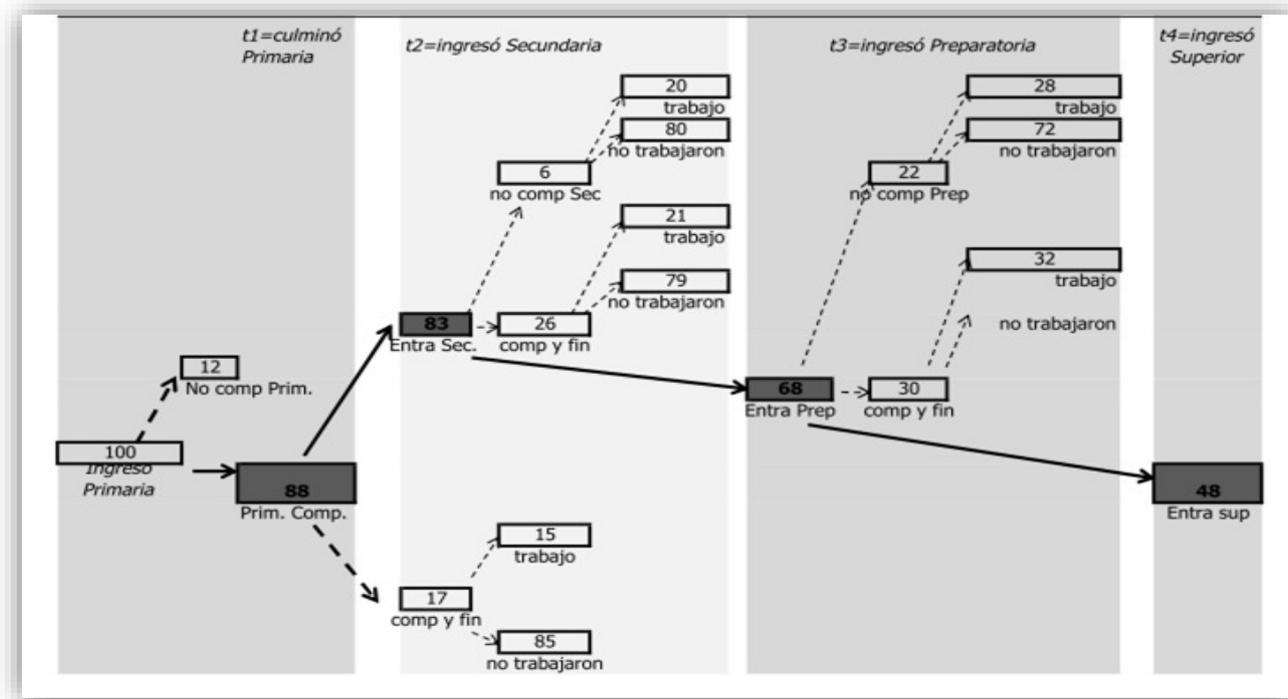
Para quienes no completaron el nivel, se muestran tanto los porcentajes de ocupación (*trabajo*), como los correspondientes a aquellos que no estaban ni estudiando ni trabajando (*no trabajaron*). Cada porcentaje está calculado sobre la base de quienes ingresaron al nivel. Así, por ejemplo, el 88% del total que ingresó a Primaria logro culminarla. A su vez, del 100% de aquellos que terminaron dicho nivel, el 83%

⁵¹ Dado el tamaño muestral de la EDER, los efectivos disponibles en cada transición no son suficientes para ajustar modelos de riesgos en competencia que incluyan *salidas al empleo*, o al *no empleo-no estudio*.

ingresó a Secundaria (*Entra Sec.*) y el 17% restante completó el nivel pero no transitó (*comp. y fin*).

Figura 2: Diagrama de transiciones escolares

Porcentaje de ingreso, finalización y salida al empleo por niveles educativos



Fuente: elaboración propia. EDER 2011

Dada las restricciones de los datos⁵², el mapa de la *Figura 2* no permite más que un panorama aproximativo de la dinámica de tránsito a lo largo del sistema educativo. A pesar de estas limitaciones, dos aspectos importantes pueden ser derivados del diagrama.

En primer lugar, y como se mostrará más adelante usando razones de momios en los modelos “unificados”, las probabilidades de transitar van disminuyendo a medida que se progresa en el sistema. Mientras el 83% de quienes completaron

⁵² La EDER incluye cohortes escolarizadas en momentos históricos distintos. Sin embargo, el tamaño de muestra no permite abrir el diagrama con este criterio.

Primaria ingresaron a Secundaria, sólo el 68% acceden a Preparatoria y 48% a educación Superior.

En segundo lugar, la *Figura 2* muestra que entre los niveles de Secundaria y Preparatoria aumenta sensiblemente la proporción de aquellos cuya destinación es el mercado de trabajo -el mismo año calendario o el siguiente-. Tanto entre quienes *no completaron* el nivel secundario y preparatorio (de 20% a 28%), como entre aquellos que *completaron pero no transitaron* al siguiente (21% a 32%). Con el aumento de la edad, la presión a la asunción de roles adultos se vuelve más intensa, y por ello, aumenta la proporción de quienes no transitan porque “optan” por comenzar a trabajar.

En su conjunto, tanto la disminución de las probabilidades de continuidad en las partes altas del sistema educativo como el incremento de aquellos que se vuelcan al mercado de trabajo, muestra que los *destinos* implicados en la “decisión” de no transitar no son independientes del momento biográfico de ocurrencia. Por ende, también la dinámica de retención escolar será cualitativamente distinta en cada nivel.

Considerando esto, a continuación se presentan algunas de las principales hipótesis que han sido utilizadas para explicar la dinámica de las transiciones escolares. Todas ellas serán operacionalizadas en los modelos estadísticos ajustados en el presente *capítulo 2*.

IV. Principales hipótesis sobre transiciones escolares

a. Orígenes sociales familiares

Como ha sido mostrado a lo largo del trabajo, la continuidad o salida de la escuela depende de los orígenes sociales familiares. La investigación comparativa de las últimas décadas se ha organizado en base al postulado según el cual, el efecto de los orígenes sociales decae a medida que nos desplazamos hacia las transiciones correspondientes a los niveles más altos del sistema escolar (Mare, 1980).

Desde la perspectiva de “estratificación vertical” se ha enfatizado la dimensión jerárquica del logro escolar. En este marco, el análisis se concentra en las probabilidades de progresión sobre el gradiente de los niveles educativos, versus la desafiliación escolar que podría ocurrir como resultado de cada una de dichas transiciones.

No obstante, como señaló Mare (1980), la influencia de los orígenes sociales no necesariamente es constante a lo largo de las diferentes transiciones. Las necesidades de los estudiantes pueden ser diferentes en cada transición, y la capacidad de los hogares para transmitir sus ventajas variar considerablemente. La innovación del denominado modelo “stay-leave” de Mare, reforzó la necesidad de realizar análisis de que superasen los modelos concentrados en el logro escolar final.

La hipótesis de *selección* es una de las más utilizadas para estudiar la influencia de los orígenes sociales. Como ya se anticipó en la *Sección II*, bajo esta hipótesis se ha encontrado evidencia de la operación de un “efecto atenuación” (*waning effect*) según el cual la desigualdad sería mayor en los niveles escolares básicos y tendería a disminuir en las transiciones posteriores (Shavit et al, 1990). Se postuló que dicha reducción sería el producto de un “proceso de selección diferencial” que debilita los efectos de *clase social* sobre el factor inobservado “habilidad”, atenuando sus efectos sobre el logro escolar (Mare, 1980: 299)⁵³.

⁵³ Robert Mare (1980) fue uno de los defensores de las ventajas de la utilización de razones de momios en los estudios de transiciones educativas: a) las asociaciones identificadas son invariantes bajo cambios de las distribuciones marginales de las variables; b) los efectos de orígenes sociales no dependen de las tasas de continuación promedio; y por tanto, las diferencias de efecto son el resultado de genuinas diferencias en las asociaciones entre las variables independientes en cada subpoblación. Se ha sostenido que cuánto más pequeña la varianza para los transiciones más tempranas (*ceteris paribus*) más pequeño será el efecto lineal de orígenes sociales sobre el logro escolar. Sin embargo, Mare sostiene que los efectos lineales más pequeños responden a un efecto “techo” relacionado con las proporciones de continuación en los niveles anteriores. Es por ello que las tasas de transición no permiten obtener un patrón de impacto de los orígenes sociales sobre el proceso de continuación escolar.

b. Desigualdad Mantenido al Máximo

Con todo, estudios recientes señalan que el peso del estatus socioeconómico de la familia de origen sobre la desigualdad educativa no ha disminuido. Más bien, sería necesario enfocar dicha desigualdad con una metodología que contemple la relación entre el conjunto de los niveles y las influencias de estatus en diferentes estados históricos del sistema (Raftery y Hout, 1993).

Como también se adelantara en la *Sección II*, desde esta óptica se ha postulado la hipótesis de *Desigualdad Mantenido al Máximo* (Raftery y Hout, 1993; Hout, 2004). Dicha hipótesis sugiere que la desigualdad educativa disminuye sólo paulatinamente, y a medida que los niveles escolares alcanzan la *saturación*; es decir, cuando todos los hijos de los estratos altos han alcanzado el nivel dado.

Cuando los niveles medios y superiores todavía no han alcanzado dicha *saturación*, se mantiene la desigualdad porque las familias más “aventajadas” tendrían mayores posibilidades de apropiarse de los mejores recursos. Esta perspectiva resulta de particular utilidad para identificar los “niveles-filtros”. Cuanto más tempranos los tamices del sistema educativo, mayor peso tendrá la desigualdad socioeconómica de origen, sobre las oportunidades de progresión de los alumnos. Asimismo, debe notarse que tamices institucionales y disparidades de estatus se retroalimentan generando mayores niveles de desigualdad futuros.

c. Arquitectura del sistema educativo

Continuidad y salida también dependen de la arquitectura institucional de los sistemas educativos. Una de las principales críticas al modelo “stay-leave” de Mare (1980) sugiere que considerar las trayectorias escolares exclusivamente como una “secuencia”, constituye una restricción sustantiva (Breen y Jonsson, 2000: 771).

La existencia de “diferencias cualitativas” entre senderos (por ejemplo, vocacionales versus generales) introduce dos complicaciones adicionales (Lucas, 2001).

En primer lugar, la existencia de nuevas opciones altera las probabilidades de continuación del modelo “stay-leave”. En segundo lugar, introduce efectos de dependencia de sendero y modifica la estimación de los efectos de los orígenes sociales (Breen y Jonsson, 2000).

Es por ello que la investigación en transiciones educativas ha intentado superar la elemental asociación entre orígenes sociales y logro escolar, sugiriendo que el proceso de *tracking* de los estudiantes, ilumina el grado de estratificación curricular del sistema. Este fenómeno, antes que una peculiaridad de cada sistema, pasa a ser parte integral de la desigualdad educativa.

d. Competencia de roles sociales en el curso de vida

Con independencia del “efecto atenuación” ya mencionado, las probabilidades de avanzar o abandonar la escuela podrían depender del momento biográfico de su ocurrencia.

Tal como fue mostrado en el capítulo anterior, los riesgos de dejar la escuela se modifican con la edad y esto se ha explicado de varias formas.

Como se ha sugerido desde una perspectiva de “competencia de roles sociales” y entrelazamientos del curso de vida: a medida que se avanza en las transiciones escolares, se activan nuevas dinámicas de competencia entre roles sociales. Como se mostró en el *capítulo 1* y se verá más adelante en el *capítulo 3*, con la edad se eleva la competencia entre los roles escolares, familiares y reproductivos, especialmente en el caso de las mujeres.

Por ejemplo, basados en una perspectiva de teorías de mercado y redes (*Market and Network Theories*) algunos trabajos clásicos han mostrado que, principalmente por efecto de la modificación de la ecuación costo-beneficio de permanecer estudiando (Rosenbaum, 1990), la competencia entre escuela y trabajo se intensifica acompañando la edad.

En la línea de la teoría de la *Desigualdad Mantenido al Máximo* también se ha postulado que el costo de utilidad marginal de permanecer estudiando sería mayor para las familias de orígenes sociales desventajoso (Raftery y Hout, 1996: 58)⁵⁴.

e. **Relacionamiento con los padres**

Adicionalmente, desde una perspectiva de curso de vida también se ha desarrollado una hipótesis que podría denominarse de “relacionamiento con los padres”. Dicha hipótesis se reivindica como una explicación alternativa a la presunción del patrón de disminución del efecto de los orígenes sociales asociada a la “hipótesis de la industrialización”.

El postulado central de la hipótesis de “relacionamiento con los padres” sugiere que la creciente autonomía del estudiante respecto a sus padres a medida que adquiere más edad, “apagaría” buena parte de los efectos asociados a los orígenes sociales (Muller y Karle, 1993).

Contrariamente a la hipótesis de “relacionamiento con los padres”, la hipótesis del “apoyo parental” (Sewell, Haller y Portes, 1969) sugiere que la mayor convivencia con los padres no sólo permite la transmisión de recursos materiales y culturales; también favorece la provisión de estímulos y orientaciones necesarias para avanzar en sistemas escolares cada vez más complejos.

f. **Contexto institucional**

Cómo ya ha sido señalado, antes que individual, el logro escolar es un proceso institucionalizado (Elman y O’Rand, 2007:1278) y dependiente de las oportunidades disponibles en cada contexto. Esta noción habilita un conjunto de posibilidades teóricas para analizar el vínculo *micro-macro* entre el desarrollo social de países o regiones geográficas y la desigualdad educativa.

⁵⁴Raftery y Hout lo denominaron “supuesto de concavidad”; es decir, “la utilidad marginal es una función cóncava del ingreso” (1996: 58).

Desde una perspectiva “meritocrática” se postulado que la modernización de las sociedades conllevaría un proceso de des-estratificación educativa. Mediante este proceso se esperaría un descenso de la correlación del logro escolar con los orígenes sociales (Mont'Alvão, 2011).

Concretamente, desde la clásica hipótesis de la industrialización (Treiman, 1970) se ha pronosticado el declive de los efectos de los orígenes sociales sobre las tasas de transición en los diferentes niveles educativos.

A pesar de las numerosas críticas a la Teoría de la Industrialización⁵⁵ (Müller y Karle, 1993; Mont'Alvão, 2011), estos enfoques han encontrado que el grado de “desarrollo social” tendría efectos sobre las oportunidades de permanecer en la escuela.

La reducción del peso de las ocupaciones tradicionales y el aumento de la calificación ocupacional promoverían una mayor demanda de educación. Asimismo, una elevación de la necesidad de alargar las trayectorias escolares aumentarían las probabilidades de asistencia escolar de los niños, mientras que la contracción del sector agrícola y tradicional minimizaría los requerimientos de participación en trabajos familiares (Treiman, Ganzeboom y Rijken, 2003).

⁵⁵ Una buena cantidad de trabajos han sostenido que no hay una relación lineal entre el grado de industrialización y el impacto de los orígenes sociales. Si la hipótesis de la industrialización fuera cierta: *¿cómo se explicaría que países con altos niveles de industrialización (como EEUU o Inglaterra) exhiban niveles inéditos de desigualdad en las transiciones educativas?* (Müller y Karle, 1993: 2). Alternativamente, se ha postulado que el patrón de asociación depende de rasgos idiosincráticos de los diferentes sistemas educativos locales (Müller y Karle, 1993: 2). Probablemente, en el caso mexicano, el incremento de denominado “sector informal” introduce serias complicaciones al pronóstico lineal de la hipótesis de modernización.

V. Variables

La perspectiva de transiciones escolares requirió generar variables “con reloj”. Como se explicó en la *Sección IV (Fuentes)*, esta necesidad se deriva la perspectiva longitudinal utilizada y su distancia respecto al análisis de datos de sección cruzada.

Este tipo de variables permitirán la correcta operacionalización de la perspectiva biográfica-secuencial, y la minimización de los problemas de endogeneidad. Complementariamente, la utilización de información ajustada al umbral de cada transición escolar, preserva la precedencia temporal de los factores explicativos y otorga realismo al análisis.

Por una parte, se construyó una serie de variables dependientes que representan la probabilidad de finalizar (Primaria) y de acceder a los restantes niveles (Secundaria, Preparatoria y Superior). La mecánica utilizada es similar a la que propusiera Mare (1980): a partir del grado de escolaridad máximo se va deduciendo la decisión que cada persona tomó en cada grado. La principal diferencia respecto dicha estrategia es que sólo se analizaron las probabilidades de *acceso* o *transición*, y no las probabilidades de culminar el *nivel_i* dado que se ha ingresado al nivel_i⁵⁶ (excepto para Primaria).

Por otra parte, dado que la sucesión de transiciones escolares será condicionada al desarrollo de la biografías de los estudiantes, fue necesario construir *sets* de variables explicativas ajustadas al umbral temporal de cada transición. En dicho sentido, todas las variables independientes cambiantes en el tiempo, utilizadas para el ajuste de la probabilidad de “transitar” versus “no transitar” al *nivel_i* se colocan en el último año que cursó el *nivel_{i-1}*. Por ejemplo: un conjunto de tres variables categóricas indican si *ego* estuvo ocupado en el periodo previo a finalizar Primaria y acceder a

⁵⁶ En su artículo clásico Mare (1980) analizó 6 transiciones: a) completar *Elementary*; b) dado que se completó (a) asistir a *High-School*; c) completar (b) dado que se asistió a (b); d) asistir a *College* dado que se completó (b); e) completar (d) dado que se asistió a (d); f) asistir a *Graduate-level* dado que se completó (e).

Secundaria (*work_ulprim*), acceder a Preparatoria (*work_ulinsec*), y acceder a educación Superior (*work_ulprep*).

A continuación se presenta el detalle de cada una de las cuatro variables resultado y cada una de las variables independientes utilizadas en los modelos. Adicionalmente, en las *Figuras 3 y 4* se presenta la matriz de correlaciones policóricas y la tabla de estadísticos descriptivos.

a. Resultado (_y)

- finalizar la Primaria: *Finalizó (1), No finalizó (0)*.
- ingresar a Secundaria (dado finalizó Primaria): *Ingresó (1); No ingresó (0)*
- ingresar a Preparatoria (dado finalizó Secundaria): *Ingresó (1); No ingresó (0)*
- ingresar a educación Superior (dado finalizó Preparatoria): *Ingresó (1); No ingresó (0)*

b. Explicativas (x)

- convivma_ulprim/ulinsec/ulprep (z) (3 variables): Años de convivencia con la madre en el periodo previo a la transición de interés.
- deadma_ulprim/ulinsec/ulprep (3 variables): identifica si ocurrió fallecimiento de la madre en el periodo previo a la transición de interés (Ref. "No").
- Índice Calif. Ocup ulinsec (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional del contexto donde habitó el último año que curso la *Secundaria* (Modelos "Secundaria").

- Índice Calif. Ocup ulprim (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional del contexto donde habitó el último año que curso la *Primaria* (Modelos “Primaria”).
- Índice Calif. Ocup ulprim (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional del contexto donde habitó el último año que curso la *Preparatoria* (Modelos “Preparatoria”).
- Índice Calificación Ocupacional 15 (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional del contexto donde habitó más tiempo hasta alcanzar los 15 años edad. Se calculó como por método de componentes principales utilizando dos indicadores: 1) puntaje promedio estandarizado del prestigio ocupacional utilizando el *International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)*; y 2) Porcentaje de trabajadores en ocupaciones No Manuales (cambiante en el tiempo). (Modelos “unificados”)
- migración a rural ulprim/ulinsec/ulprep (3 variables): define si tuvo algún evento de migración hacia una localidad rural desde cualquier otra localidad (rural o urbana). (Ref. “No”)
- origen Indígena: define si *ego* habita en un hogar de origen indígena (Ref. "Sí indígena")
- orden de nacimiento: define el orden de nacimiento de *ego* respecto al total de hermanos
- orden de transición: (1) *Finalizar Primaria*; (2) *Ingresar a Secundaria*; (3) *Ingresar a Preparatoria*; (4) *Ingresar a Superior*
- soseco ulprim/ulinsec/ulprep (z) (3 variables): años durante los cuales *ego* fue sostén económico del hogar en el periodo previo a la transición de interés
- tipo escuela ulprim/ulinsec/ulprep (3 variables): define el tipo de escuela donde se cursó el nivel anterior: “pública” (0) o “privada” (1). (Ref. Pública)

- union_ulprim/ulinsec/ulprep (3 variables): tuvo su primera unión conyugal, en el periodo previo a la transición
- work_ulprim/ulinsec/ulprep (3 variables): tuvo al menos un trabajo que duró al menos un año, en el periodo previo a la transición de interés.

Figura 3: Matriz correlaciones

Principales variables independientes utilizadas en los modelos. EDER, 2011

	Sexo	Cohorte	IOS	Origen indígena	Número hermanos ⁵⁷	Orden de Nacimiento	Union_ulinsec	Work_ulinsec	Deadma_ulprim
Sexo	1								
Cohorte	0.16	1							
IOS	-0.06	-0.11	1						
Origen indígena	0.16	0.01	0.22	1					
Número hermanos	0.03	-0.46	-0.23	-0.03	1				
Orden de Nacimiento	0.04	-0.2	-0.18	-0.02	0.66	1			
Union_ulinsec	-0.01	-0.46	-0.07	0.01*	0.22	0.05	1		
Work_ulinsec	-0.36	-0.16	-0.23	-0.35	0.06	-0.00	0.08	1	
Deadma_ulprim	0.05	-0.28	-0.1	0.01*	0.09	0.09	-0.01*	-0.06	1
Índice Calif. Ocup_15	0.06	0.25	0.19	0.23	-0.08	-0.11	-0.13	-0.21	-0.18

Nota: correlaciones policóricas excepto ()*

⁵⁷ A diferencia del capítulo 1 se utilizará exclusivamente la variable número de hermanos (excluyéndose orden de nacimiento).

Figura 4: Estadísticos descriptivos por orden de transición

Principales variables independientes utilizadas en modelos. EDER, 2011

Variables indep.	t1=Primaria		t2=Secundaria		t3=Preparatoria		t4=Superior	
	Media- %	Std. Dev.	Media- %	Std. Dev.	Media- %	Std. Dev.	Media- %	Std. Dev.
Mujeres (%)	51,16	...	50,49	...	50,02	...	51,67	...
IOS (z)	0,042	1,005	0,140	1,006	0,274	1,011	0,54	1,026
Origen indígena	3,27	...	2,26	...	1,92	...	1,56	...
Número hermanos	6,56	3,3	6,321	3,2	5,990	3,03	5,576	2,9
Orden de Nacimiento	2,81	2,69	2,749	2,65	2,615	2,586	2,416	2,47
Union_ulinsec		...		...	2,51	...		...
Work_ulinsec		...		...	9,760	...		...
Deadma_ulprim	2,89	...	2,630	...		...		...
Índice Calif. Ocup_15 (z)	0,104	0,961	0,205	0,894	0,294	0,831	0,358	0,768
<i>N (casos)</i>	2612		2318		1940		1285	

VI. Resultados

El presente apartado de resultados organiza dos piezas con información complementarias.

La primera presenta los resultados del “modelo unificado” para hombres y mujeres por separado. Los “modelos unificados” analizan de manera integrada las probabilidades de realizar las transiciones educativas (*t*), utilizando la variable *orden de transición* (Primaria, Secundaria, Preparatoria y Superior) como variable independiente. De este modo, los “modelos unificados” permitirán estimar conjuntamente los riesgos de “transitar” versus “no transitar” en el sistema educativo.

Adicionalmente, dado que los factores explicativos se van modificando a lo largo del curso de vida de los estudiantes y en los umbrales de cada transición, se estimaron “modelos específicos” para cada nivel.

a. Modelos “unificados”

En el *Cuadro 1* se observa el ajuste de la secuencia de modelos unificados para los hombres. En los modelos I a III se introducen las variables básicas (*IOS*; *orden de transición* y *cohorte*); y luego se va agregando las interacciones (modelos IV a VII). En este caso, la utilización del ajuste “paso a paso hacia adelante” no responde a la lógica temporal del modelo de estratificación, sino a la necesidad de identificar el comportamiento del modelo con la incorporación de cada variable.

El primer hallazgo revela el impacto del “orden de transición”: a medida que se progresa en la escuela, el modelo de los hombres estima una reducción escalonada y significativa de las oportunidades de traspasar cada nivel educativo. Ciertamente, el *IOS* mantiene un efecto de incremento importante sobre las probabilidades de realizar las transiciones. No obstante, tal como se había postulado con el “efecto atenuación”, se verificó el patrón de reducción del peso del *IOS* a medida que se progresa en el sistema educativo (siempre en términos de razones de momios).

Por otro lado, el modelo unificado de los hombres, revela los efectos de cohorte: las probabilidades de transitar verticalmente por el sistema se han incrementado históricamente. Esta tendencia se condice con el crecimiento constante de la cobertura escolar.

Como se muestra en el *Cuadro 1*, una vez que se introduce el *Índice Calificación Ocupacional_15* (z), que se asume asociado al proceso histórico de dicha expansión escolar, el incremento de las razones de momios asociados a la variable cohorte resulta todavía más importante.

Los efectos del contexto institucional en el modelo unificado muestran que el “grado de desarrollo social” incentivaría las probabilidades de éxito en las transiciones

escolares. Como se observa en el modelo completo (VI) el *Índice Calif. Ocupacional_15* (*z*) estimula el tránsito vertical (1,252**), aun cuando se controla por la variable cohorte. Esto significa que hay un efecto del contexto institucional que no está mediado por el avance histórico de la cobertura. Vale reiterar que en los modelos unificados, el índice asume el valor promedio del contexto en el que la persona residió por más tiempo hasta cumplir sus 15 años.

Cómo se observa en el *Cuadro 1* varias de las interacciones entre el orden de la transición, la cohorte y el *IOS* resultaron significativas.

En primer lugar, se confirmó el patrón decreciente del peso del *IOS* hacia las transiciones superiores. Los efectos combinados de *IOS* e *IOS*-orden muestran dicha reducción gradual de las razones de momios de ingresar a Secundaria (0,901), Preparatoria (0,618*) y Superior (0,420***) respecto a finalizar Primaria.

En segundo lugar, las interacciones entre *orden de transición* y *cohorte* muestran un leve retroceso en las ventajas relativas de avanzar en el sistema escolar en la medida que la trayectoria se produce en un México con mayor cobertura. Siempre será más difícil seguir adelante cuanto más se haya avanzado. Sin embargo, estos resultados sugieren que tomando la finalización de Primaria como categoría de referencia (un nivel donde aumentó muchísimo la asistencia en las últimas cuatro décadas) las dificultades asociadas a la progresión a Secundaria, Preparatoria y educación Superior han ido en aumento para las cohortes más jóvenes.

En tercer lugar, y al igual que se mostró en el *capítulo 1*, se vuelve a obtener evidencia que sugiere el incremento histórico del peso del estatus socioeconómico en el conjunto de las transiciones educativas. La combinación de efectos principales e interacciones entre *IOS* y *cohorte*, refuerza la idea sostenida antes, sobre el incremento histórico de las desigualdades educativas según orígenes sociales. Es decir, más allá de la hipótesis de “efecto de atenuación”, los hombres mexicanos que comenzaron a ingresar al sistema educativo en los años ochenta presentan, en conjunto, menores oportunidades de transitar respecto a la cohorte de los “pioneros” que se beneficiaron de la fuerte expansión de los años sesenta. Sin duda, esta es una gran ventaja del

modelo unificado respecto al modelo "stay-leave" de Mare (1980) que trataba cada transición por separado.

Cuadro 1: Modelos "unificados" (Hombres)

Razones de momios asociados a determinantes de realización de "transiciones escolares". Efectos "estructurales" y "contexto" de residencia más frecuente hasta 15 años de edad. EDER 2011

<i>t=realizar transición</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
<i>IOS (z)</i>	3,078***	3,117***	4,80***	5,338***	4,701***	4,292***
Ingresar Secundaria (<i>Ref. Primaria</i>)	0,542***	0,534***	0,463***	0,374***	0,385***	0,379***
Ingresar Preparatoria	0,123***	0,116***	0,090***	0,183***	0,196***	0,189***
Ingresar Superior	0,060***	0,056***	0,051***	0,146***	0,164***	0,156***
Cohorte 1966-68 (<i>Ref.1953-55</i>)		1,46***	1,476***	2,609***	2,66***	2,441***
Cohorte 1978-80		1,67***	1,687***	3,484***	4,362***	3,591***
Orden#IOS (<i>Ref. Primaria</i>)						
<i>Secundaria</i>			0,855	0,867	0,872	0,901
<i>Preparatoria</i>			0,666*	0,593**	0,580**	0,618*
<i>Superior</i>			0,439***	0,391***	0,389***	0,420***
Orden#Cohorte						
<i>Secundaria-1966/68</i>				1,496	1,470	1,480
<i>Secundaria-1978/80</i>				1,201	1,119	1,149
<i>Preparatoria-1966/68</i>				0,378**	0,367**	0,373**
<i>Preparatoria-1978/80</i>				0,254***	0,201***	0,211***
<i>Superior-1966/68</i>				0,171***	0,164***	0,164***
<i>Superior-1978/80</i>				0,215***	0,149***	0,159***
Coh#IOS						
1966-68 (<i>Ref.1953-55</i>)					1,069	1,075
1978-80					1,376*	1,396*
Índice Calif. Ocupacional_15 (z)						1,252**
N	4012	4012	4012	4012	4012	4012
BIC	3506,228	3499,501	3497,317	3471,902	3483,118	3482,494
rho (b)	0,033	0,032	0,028	0,027	0,028	0,042
Chibar2 (c)	0,000	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001, Exponentiated coefficients

#: término de interacción

(b) rho: porcentaje varianza atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)

(c) Chibar2: Likelihood-ratio test of rho=0

En el Cuadro 2 se observan los principales resultados del ajuste del modelo unificado correspondiente a las mujeres.

Con independencia del modelo escogido, el *IOS* ajusta un efecto análogamente potente de aumento de las oportunidades de transitar entre los niveles educativos. La magnitud de los efectos del modelo completo de las mujeres (VI) revela que cuando se controlan los demás factores, el peso estatus socioeconómico es ciertamente muy similar al encontrado para los hombres (4,556***)⁵⁸. Al igual que para los hombres, se verifica el patrón de reducción del peso del *IOS* a medida que se progresa en el sistema educativo.

Al mismo tiempo, las estimaciones en base a la variable *orden de transición* de las mujeres también señalan que a medida que se progresa en la escuela, se produce una reducción escalonada y significativa de las oportunidades de transitar hacia el siguiente nivel escolar.

El aumento de las oportunidades escolares entre cohortes de mujeres resulta espectacular. Sin embargo, a diferencia de los hombres, las probabilidades de transitar verticalmente por el sistema han “explotado” a partir de la cohorte de nacidas entre 1978-80.

Los efectos de la calificación estructural del contexto muestran resultados muy similares a los hallados para los hombres. El *Índice Calif. Ocupacional_15 (z)* incrementa 25% los momios de transitar con éxito entre los niveles educativos. También en los modelos unificados de mujeres, varios términos de interacción entre el orden de la transición, cohorte *IOS* resultaron significativos.

Uno de los resultados más interesantes sugiere que para las cohortes intermedia y joven se han venido reduciendo las oportunidades de transitar a la Preparatoria y a la educación Superior respecto a la Primaria.

Los coeficientes *rho* asociados a los modelos integrados para hombres y mujeres mostraron resultados significativos aunque no demasiado elevados. El modelo completo estima un coeficiente de correlación Intraclase que alcanza un máximo de

⁵⁸ Tanto para hombres como para mujeres, la introducción del término de interacción en los modelo *IV* produce un “pico” en el efecto del *IOS*.

4,2% de la varianza total para los hombres y de un 5,2% para las mujeres (significativos en ambos los casos).

Cuadro 2: Modelos "unificados" (Mujeres)

Razones de momios asociados a determinantes de realización de "transiciones escolares". Efectos "estructurales" y "contexto" de residencia más frecuente hasta 15 años de edad. EDER 2011.

<i>t=realizar transición</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>
<i>IOS (z)</i>	2,624***	3,17***	4,937***	6,965***	6,054***	4,556***
Ingresar Secundaria (<i>Ref. Primaria</i>)	0,566***	0,46***	0,379***	0,407***	0,426***	0,423***
Ingresar Preparatoria	0,198***	0,131***	0,102***	0,246***	0,29***	0,246***
Ingresar Superior	0,064***	0,037***	0,033***	0,109***	0,151***	0,181***
Cohorte 1966-68 (<i>Ref.1953-55</i>)		3,869***	3,951***	8,061***	8,879***	4,476***
Cohorte 1978-80		5,414***	5,535***	31,916***	56,755***	11,332***
Orden#IOS (<i>Ref. Primaria</i>)						
<i>Secundaria</i>			0,762	0,592*	0,54**	0,721*
<i>Preparatoria</i>			0,699	0,438***	0,37***	0,509***
<i>Superior</i>			0,446***	0,284***	0,241***	0,337***
Orden#Cohorte						
<i>Secundaria-1966/68</i>				0,67	0,601	0,910
<i>Secundaria-1978/80</i>				0,284**	0,211***	0,555*
<i>Preparatoria-1966/68</i>				0,278***	0,223***	0,295***
<i>Preparatoria-1978/80</i>				0,071***	0,038***	0,105***
<i>Superior-1966/68</i>				0,178***	0,129***	0,132***
<i>Superior-1978/80</i>				0,063***	0,025***	0,067***
Coh#IOS	1966-68				1,202	1,176
	1978-80				1,844***	1,635***
Índice Calif. Ocupacional_15 (z)						1,286***
N	4157	4157	4157	4157	4157	4157
BIC	3806,12	3584,29	3583,01	3553,99	3543,85	3554,69
rho (b)	0,030	0,045	0,046	0,041	0,039	0,052
Chibar2 (c)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001, Exponentiated coefficients

#: término de interacción

(b) rho: porcentaje varianza atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)

(c) Chibar2: Likelihood-ratio test of rho=0

b. Interacciones *micro-macro* en modelos de transiciones

Del mismo modo que en el *capítulo 1*, las combinaciones de efectos entre los atributos individuales y las características de los contextos donde se realiza la transición tienen una doble utilidad.

Por una parte permiten considerar en conjunto efectos principales e interacciones. En segundo lugar, habilitan una evaluación sencilla de las hipótesis de “micro-macro” vínculos. Como ya se había mencionado en el *capítulo 1*, interesan los tres tipos vínculos explicativos: “micro-micro”, “micro-macro” y “macro-macro”.

En el *Cuadros 3* se presentan los resultados obtenidos en base los modelos unificados completos. Grosso modo, tanto los efectos *micro-micro* y como los transnivel (*micro-macro*) resultaron similares entre hombres y mujeres.

En el ajuste de los modelos se había concluido que si bien por unidad extra del *IOS* aumentaban las oportunidades de transitar, el efecto del *IOS* era decreciente a medida que se progresa por los niveles escolares. La combinación de efectos confirma esta conclusión. Por otra parte, la combinación de efectos de cohorte y orden de transición señala que las sucesivas cohortes han experimentado una pérdida de oportunidades de transitar.

Además, se verifica la hipótesis según la cual las oportunidades escolares de avanzar en el sistema mantienen una fuerte base de estatus socioeconómico.

Tal como se observa en el *Cuadro 3*, lejos de haber desaparecido tras el proceso de expansión escolar, los efectos de origen social se han reforzado: el peso combinado del efecto principal del *IOS* y su interacción con cohorte muestra que si la cohorte de nacidos en 1966-68 multiplicaron sus posibilidades de progresar casi dos veces y media

por unidad adicional del índice, en la cohorte más joven la dichas probabilidades se multiplican casi seis veces respecto a la cohorte de referencia.

Al mismo tiempo, los efectos combinados del estatus socioeconómico y de calificación de la estructura ocupacional, triplican largamente las probabilidades de transitar en la escuela. Dicho hallazgo sugiere dos asuntos claves en la distribución de las oportunidades escolares.

Cuadro 3: Combinación lineal de efectos (modelo unificado)

<i>Variables</i>	<i>Tipo efecto</i>	<i>Combinación</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
IOS-Orden transición	micro-micro	<i>IOS * Sec.ord#IOS</i>	3,728***	3,751***
		<i>IOS * Prep.ord#IOS</i>	2,517***	2,595***
		<i>IOS * Sup.ord#IOS</i>	1,805***	1,751***
Orden transición-Cohorte	micro-micro	<i>Sec.ord * Sec.ord#Coh_1966-68</i>	0,563	0,564
		<i>Sec.ord * Sec.ord#Coh_1978-80</i>	0,520*	0,522*
		<i>Prep.ord * Prep.ord#Coh_1966-68</i>	0,069***	0,074***
		<i>Prep.ord * Prep.ord#Coh_1978-80</i>	0,046***	0,047***
		<i>Sup.ord * Sup.ord#Coh_1966-68</i>	0,027***	0,028***
Cohorte- IOS	micro-micro	<i>IOS * Cohorte_1966-68# IOS</i>	2,407*	2,405*
		<i>IOS * Cohorte_1978-80# IOS</i>	5,593***	5,679***
Orden transición-Ind.Calif.Ocup._15	micro-macro	<i>Sec.ord * Sec.ord#Ind. Calif. Ocup. _15</i>	0,28***	0,278***
		<i>Prep.ord * Prep.ord#Ind. Calif. Ocup. _15</i>	0,148***	0,137***
		<i>Sup.ord * Sup.ord#Ind. Calif. Ocup. _15</i>	0,089***	0,100***
Cohorte-Ind.Calif.Ocup._15	micro-macro	<i>Coh_1966-68 * Coh_1966-68#Ind.Calif.Ocup. _15</i>	2,067*	2,164*
		<i>Coh_1978-80 * Coh_1978-80#Ind.Calif.Ocup. _15</i>	2,068*	2,211*
IOS-Ind.Calif.Ocup._15	micro-macro	<i>IOS * IOS#Ind.Calif.Ocup. _15</i>	3,52***	3,529***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,00$ Exponentiated coefficients

Por una parte, la calificación de la estructura ocupacional constituye un *macro* estímulo a traspasar las fronteras entre niveles escolares. En segundo lugar, este resultado confirma que los niveles de aprovechamiento escolar en un contexto

institucional calificado no serían equivalentes para estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos.

Esto se traduce en un hallazgo clave: si bien a priori, un mercado de empleo más “moderno” proveería un marco de oportunidades escolares creciente, el margen de retorno en términos de estratificación vertical dependerá ampliamente del aprovechamiento que puedan realizar los estudiantes. Empero, dicho potencial aprovechamiento individual de las oportunidades contextuales, sigue siendo ampliamente dependiente de recursos materiales y simbólicos asociados al estatus socioeconómico de pertenencia. De algún modo, las ventajas *macro* no decantan “naturalmente”, sino que más bien, serían atesoradas mediante capitales sociales transmitidos vía herencia.

c. Modelos de transición por niveles

1. Finalizar Primaria

El *Cuadro 4* muestra los resultados del ajuste de los modelos logísticos para estimar las oportunidades de finalizar Primaria por sexo, condicional a que se han ingreso al nivel.

Según el pronóstico de la hipótesis de “*selección*”, debería observarse un importante peso del *IOS* en este primer nivel educativo. Efectivamente, como se muestra en el *Cuadro 4* con razones de momios que casi multiplican por cinco las oportunidades de finalizar el nivel básico (4,753^{***}) el peso de los orígenes sociales es muy relevante para hombres y mujeres.

A diferencia del ajuste del *IOS*, el panorama de las probabilidades de finalizar el nivel de Primaria resultó sumamente diverso entre hombres y mujeres. Al menos desde el punto de vista histórico-generacional.

Sabido es que lo nacidos a partir de los años cincuenta comenzaron a experimentar las crecientes oportunidades derivadas de la ampliación del sistema

educativo mexicano. A partir de la década de 1960, se registró una evolución exponencial del contingente de alumnos en Primaria, que gradualmente comenzó a incrementar la demanda de acceso a Secundaria. Gradualmente, dicha expansión en los niveles básicos comenzó a aumentar el flujo hacia Preparatoria y Superior. Es así que las crecientes tasas de finalización de Primaria son muy relevantes para interpretar el aumento de la presión sobre los niveles subsiguientes y los futuros cuellos de botella que conlleva la saturación.

Para los hombres, sólo resultaron significativas las razones de momios de la comparación de la cohorte de nacidos entre 1978-80 respecto a la cohorte 1951-53 (3,113*).

El ajuste del modelo para mujeres indica que su proceso de expansión escolar habría sido cualitativamente diferente al de los hombres. El formidable incremento histórico de las oportunidades escolares de estas se refleja en el ajuste de los efectos cohorte.

Por un lado, los coeficientes resultaron significativos y de una importante magnitud para ambas cohortes (1966-86 y 1978-80). Esto indicaría que, en términos relativos a los hombres, el efecto histórico de la expansión educativa sobre las mujeres fue más “tardío” (bajo el supuesto de que para los hombres no hay diferencias significativas entre 1951-53 y 1966-68).

Adicionalmente, el resultado para la cohorte de 1978-80 respecto a aquellas nacidas entre 1951-53, señalaría que el progreso de las oportunidades de transitar entre niveles escolares mantuvo gran aceleración para aquellas que comenzaron a ingresar durante los años ochenta (26,917***).

También a diferencia de los hombres, el *IOS* no absorbe la totalidad del efecto del origen indígena sobre las posibilidades de éxito en las transiciones escolares. Muy por el contrario, el modelo señala que el origen no indígena aumenta significativamente las probabilidades de transitar (4,033**). Aunque se ha controlado el efecto de residir en un contexto rural el último año que asistió a la escuela Primaria (*Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)*), dicho hallazgo indica la presencia de un factor de

discriminación étnico-racial sobre las oportunidades de transitar en la escuela que poseen las mujeres.

Análogamente, la variable *número de hermanos* resultó significativa para las mujeres pero no para los hombres: por cada hermano adicional, se reduce 20% los momios de finalizar la Primaria de las mujeres, manteniendo los demás factores fijos (0,789*).

El hecho de que el origen indígena y el tamaño de la familia resulten ambos negativamente asociados a las probabilidades de avanzar entre niveles escolares indica que las mujeres enfrentan barreras socio-económicas y culturales adicionales en comparación con sus pares varones (considerando que el efecto de origen social familiar ya ha sido controlado mediante el IOS).

El contexto institucional no mostró efectos significativos sobre las posibilidades de finalizar la Primaria. Posiblemente esto se explica por la pendiente explosiva de la cobertura de este nivel a partir de la década de 1960.

Cuadro 4: Modelo completo finalizar *Primaria* (Hombres y Mujeres)

Razones de momios asociadas a finalizar Primaria, dado que ingresaron al nivel. Efectos "estructurales" y "contexto puntual" de residencia (a). EDER, 2011

Variables independientes	Hombres	Mujeres
<i>IOS</i>	4,753***	4,475***
No origen Indígena (<i>Ref. Sí</i>)	1,126	4,033**
Número hermanos	0,896	0,789*
Cohorte 1966-68 (<i>Ref. 1953-55</i>)	1,390	8,108***
Cohorte 1978-80	3,113*	26,917***
Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)	0,998	1,166
Tipo escuela_ulprim (<i>Ref. Pública</i>)	0,466	1,922
Migración a rural_ulprim (<i>Ref. No</i>)	0,337	1,145
Cohorte# <i>IOS</i>		
1966-68 (<i>Ref. 1953-55</i>)	0,534	1,379
1978-80	1,470	1,132
Cohorte#Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)		
1966-68 (<i>Ref. 1953-55</i>)	0,941	0,997
1978-80	0,664	1,225
<i>IOS</i> #Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)	0,712	1,035
N	1290	1335

rho (b)	0,049	7,56E-07
Chibar2 (c)	0,099	0,497

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

#: término de interacción

(a): Contexto puntual de residencia: tipo de localidad rural/urbana y Entidad Federativa
(Intercepto aleatorio contexto de residencia: último año que asistió a Primaria)

(b) rho indica el porcentaje de la varianza de la propensión de realizar transición escolar que puede ser atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)

(c) Chibar2: Likelihood-ratio test of $\rho = 0$

2. Transición a Secundaria

En el Cuadro 5 se muestra el ajuste de los determinantes de ingresar a Secundaria para hombres y mujeres que finalizaron Primaria.

Una vez más, los efectos del IOS resultan importantes pero se han reducido respecto a los modelos de finalización de Primaria. A pesar de ello, la reducción parece algo más pronunciado entre los hombres respecto a las mujeres.

De un modo similar, las probabilidades de ingreso a Secundaria también se incrementaron para las cohortes de nacidos y nacidas entre 1966-68.

Respecto a Primaria, el progreso de las oportunidades de asistir a Secundaria entre cohortes de varones fue más tardío y más acelerado. Es decir, un patrón análogo a la llegada de las mujeres a la finalización de Primaria. Esto se explica por la expansión más acelerada de la Primaria respecto a la Secundaria. Y no sólo por necesidades de asegurar niveles de calificación básica de la población, sino por la propia dinámica de expansión que se produce desde nivel básico hacia los niveles subsiguientes.

Tal como se observó para la finalización de Primaria, las probabilidades de ingresar a Secundaria para la cohorte de nacidas entre 1978-80 siguen siendo elevadas (8,936***) respecto a las ajustadas para los hombres (4,972***). No obstante, como se mostró en el capítulo 1, el proceso histórico de aceleración de la cobertura de Primaria no fue tan acelerado en Secundaria.

En la medida que los estudiantes van ganando edad, las variables asociadas al *relacionamiento con los padres* y la ocurrencia de eventos biográficos comienzan a adquirir significatividad.

El fallecimiento de la madre en el periodo de la Primaria, reduce alrededor de 56% los momios de realizar la transición a Secundaria de los varones. Las estimaciones sugieren que las mujeres también experimentan el “shock” biográfico que significa la mortalidad prematura de la madre (0,254*). Probablemente, los resultados estén mediados por el nivel socioeconómico de las familias, el ámbito rural o urbano, y los roles sociales mandados a las mujeres frente a la falta de la madre en el hogar. Como ha sido señalado (Coubès et al, 2005) el descenso de la mortalidad han prolongado el tiempo de convivencia entre generaciones de padres e hijos.

Cuadro 5: Modelo completo acceso a Secundaria (Hombres y Mujeres)

Razones de momios asociadas a Ingresar a Secundaria dado que se finalizó Primaria. Efectos "estructurales" y "contexto puntual" de residencia (a). EDER, 2011

Variables Independientes	Hombres	Mujeres
<i>IOS</i>	3,663***	4,293***
No origen Indígena (Ref. "Sí")	0,551	3,298
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	3,681***	3,75***
Cohorte 1978-80	4,972***	8,936***
Número hermanos (z)	0,842	0,985
Deadma_ulprim (Ref. "No")	0,441**	0,254*
Convivma_ulprim (z)	0,847	0,710*
Work_ulprim	0,668	2,443
Tipo escuela_ulprim (Ref. Pública)	3,125	2,172
Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)	1,039	1,181
Cohorte#IOS		
1966-68 (Ref. 1953-55)	1,260	0,711
1978-80	1,142	1,078
Cohorte#Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)		
1966-68 (Ref. 1953-55)	0,913	0,694
1978-80	0,604	0,887
<i>IOS#Ind.Calif.Ocup_ulprim (z)</i>	0,868	0,887
N	1155	1176
rho (b)	0,028	0,118
Chibar2 (c)	0,166	0,000

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

(a): Contexto puntual de residencia: tipo de localidad rural/urbana y Entidad Federativa (RI: Intercepto aleatorio contexto: último año que asistió a Primaria)
(b) rho indica el porcentaje de la varianza de la propensión de realizar transición escolar que puede ser atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)
(c) Chilbar2: Likelihood-ratio test of $\rho=0$

3. Transición a la Preparatoria

El Cuadro 6 muestra los resultados de los modelos para la transición de hombres y mujeres al nivel de la Preparatoria.

En el caso de los hombres, tanto los incrementos unitarios en el IOS, como la pertenencia a una familia no indígena (2,819*) multiplican significativamente las oportunidades acceder a este nivel. A pesar de que se mantiene el patrón de efectos decrecientes esperado por la hipótesis de "selección", el peso del índice de orígenes sociales resultó esencial en el acceso a la Preparatoria (2,468**).

El modelo para las mujeres arrojó un ajuste similar: el IOS duplica las oportunidades de transitar a la Preparatoria (2,098**). No obstante, mientras en las transiciones de Primaria y Secundaria el origen indígena se presentaba como una barrera exclusiva de las mujeres; ahora el coeficiente se ha vuelto significativo para los hombres (2,819*).

El término de interacción entre cohorte e IOS para las mujeres muestra que el peso del IOS no es similar entre cohortes (1,765*). A pesar de lo que sostendría la hipótesis de "selección", el conflicto por el acceso a la Preparatoria la reproducción social de las ventajas asociadas al capital cultural y económico de origen juega un papel decisivo en los niveles altos (y para las generaciones jóvenes).

Mientras en Primaria y Secundaria las nuevas cohortes masculinas iban adquiriendo más oportunidades de finalización y acceso, en la Preparatoria los efectos generacionales adquieren un "giro histórico" y negativo.

Aunque los coeficientes no resultaron significativos para los nacidos entre 1966 y 1968 ya indicaban una tendencia a la reducción de las oportunidades de acceso al nivel. Como se observa en la columna correspondiente al Cuadro 6, las oportunidades

de acceder a la Preparatoria disminuyen casi 50% para los nacidos entre 1978-80 respecto al grupo de referencia (1951-1953).

Aunque los coeficientes asociados a la variable cohorte de mujeres no resultaron significativos, es probable que las oportunidades históricas de acceso al nivel también estén en proceso de agotamiento.

Indudablemente, a las edades a las que se aspira a la Preparatoria (14-15 años) hombres y mujeres comienzan a experimentar las primeras tensiones de roles sociales.

Las mujeres comienzan a exponerse de manera más evidente a esta "incertidumbre" entre roles sociales. Haber trabajado al menos un año reduce a la mitad las oportunidades de transitar a la Preparatoria (0,496*). Por otro lado, el impacto de iniciar una pareja también resultó negativo (0,131***) sobre los momios de acceso a la Preparatoria.

Cuadro 6: Modelo completo acceso a Preparatoria (Hombres y Mujeres)

Razones de momios asociadas a Ingresar a Preparatoria dado que finalizó Secundaria. Efectos "estructurales" y "contexto puntual" de residencia (a). EDER, 2011.

Variables independientes	Hombres	Mujeres
<i>IOS</i>	2,468**	2,098**
No origen Indígena (<i>Ref. Sí</i>)	2,819*	0,211
Cohorte 1966-68 (<i>Ref. 1953-55</i>)	0,621	1,432
Cohorte 1978-80	0,552*	1,262
Cohorte# <i>IOS</i>		
1966-68	1,071	1,224
1978-80	1,922	1,765*
Número hermanos	0,853	0,925
Soseco_ulinsec (z)	1,076	1,973
Work_ulinsec	0,876	0,496*
Union_ulinsec	0,000	0,131***
Tipo escuela_ulinsec (<i>Ref. Pública</i>)	1,216	0,477*
Ind.Calif.Ocup_ulinsec (z)	1,102	1,014
Cohorte#Ind.Calif.Ocup_ulinsec (z)		
1966-68	0,730	1,102
1978-80	0,714	0,832
<i>IOS</i> #work_ulinsec	0,734	0,566
<i>IOS</i> #union_ulinsec	0,367	1,999
<i>IOS</i> #Ind.Calif.Ocup_ulinsec (z)	0,906	0,966

<i>N</i>	838	896
<i>rho (b)</i>	0,060	3.45E-06
<i>Chibar2 (c)</i>	0,003	0,497

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

#: término de interacción

(a): Contexto puntual de residencia: tipo de localidad rural/urbana y Entidad Federativa (Intercepto aleatorio contexto: último año que asistió a Secundaria)

(b) *rho* indica el porcentaje de la varianza de la propensión de realizar transición escolar que puede ser atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)

(c) *Chilbar2*: Likelihood-ratio test of $\rho = 0$

Estos hallazgos están en línea con las grandes dificultades que aún se plantean en el acceso a esta cota: la Preparatoria constituye una frontera de "quiebre" en las aspiraciones sociales de un importante contingente de jóvenes mexicanos. Y es que acceder y finalizarla permite el acceso a la Universidad; evento crucial para producir un clivaje positivo en las oportunidades de vida.

Desde la teoría de la *Desigualdad Mantenido al Máximo* este fenómeno se explicaría por la incompleta "saturación" del nivel. El enorme incremento de oportunidades escolares en Primaria y Secundaria ocurrido en décadas precedentes, produce un contingente de candidatos que en la práctica sólo puede ser absorbido parcialmente. En un escenario de competencia social por las plazas en la Preparatoria, es evidente que las ventajas de orígenes sociales constituyen un arma de acceso muy efectiva. Evidentemente, se trata de un *locus educativo* medular en el procesamiento de la desigualdad social de México.

4. Acceder la Educación Superior

El *Cuadro 7* contiene los resultados de los modelos logísticos de acceso a la educación Superior para hombres y mujeres.

Como postulaba la hipótesis de "selección" el peso del IOS sobre una transición de "alto" grado sigue decreciendo. A pesar de la caída de efectos a través en la

sucesión de modelos por nivel, el *IOS* mantiene un peso significativo en las oportunidades de transitar al nivel terciario de los hombres (2,077**).

En el caso de las mujeres, las razones de momios asociadas al *IOS* no ajustaron significativamente. Sin embargo, y tal como se mencionó para el tránsito a la Preparatoria, el término de interacción *Cohorte#IOS* muestra que el peso de los orígenes sociales es diferencial y positivo en la cohorte de las nacidas entre 1978 y 1980 (respecto al grupo de referencia).

Cuadro 7: Modelo completo acceso a educación *Superior* (Hombres y Mujeres)

Razones de momios asociados a Ingresar a Educación Superior dado que se finalizó Preparatoria. Efectos "estructurales" y "contexto puntual" de residencia (a). EDER, 2011.

Variables independientes	Hombres	Mujeres
<i>IOS</i>	2,077**	1,463
No origen Indígena (<i>Ref. Sí</i>)	3,733	1,235
Número hermanos	0,977	1,075
<i>Deadma_ulprep (Ref. No)</i>	0,174	0,204
<i>Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)</i>	0,384**	1,621
<i>Cohorte 1978-80</i>	0,734	1,877
<i>Tipo escuela_ulprep (Ref. Pública)</i>	0,973	0,277***
<i>Cohorte#IOS</i>		
	<i>1966-68</i>	1,231
	<i>1978-80</i>	0,972
<i>Cohorte#Ind.Calif.Ocup_ulprep (z)</i>		
	<i>1966-68</i>	0,912
	<i>1978-80</i>	0,656
<i>Ind.Calif.Ocup_ulprep (z)</i>	1,004	0,618
<i>IOS# Ind.Calif.Ocup_ulprep (z)</i>	1,080	1,048
<i>N</i>	457	509
<i>rho (b)</i>	0,000	0,055
<i>Chibar2 (c)</i>	0,497	0,053

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

#: término de interacción

(a) Contexto puntual de residencia: tipo de localidad rural/urbana y Entidad Federativa (Intercepto aleatorio contexto: último año que asistió a Preparatoria)

(b) *rho* indica el porcentaje de la varianza de la propensión de realizar transición escolar que puede ser atribuido al "contexto" (rural/urbano por entidad federativa)

(c) *Chilbar2*: Likelihood-ratio test of $\rho = 0$

Adicionalmente, se observó que los momios asociados a la cohorte de nacimiento son consistentes con la explicación formulada desde la hipótesis de *Desigualdad Mantenido al Máximo* para la transición a la Preparatoria de los hombres. Lógicamente, al tratarse de un grado posterior, y de un sector educativo todavía acaparado por los sectores sociales privilegiados, las posibilidades de acceso universal resultan aún más limitadas.

Como revela el *Cuadro 7*, los varones nacidos entre 1966-68 han sufrido una contracción de sus oportunidades de acceso (0,384**) respecto a la cohorte de principios de los años cincuenta. Una vez más, esta clausura de oportunidades debe interpretarse considerando el incremento de candidatos elegibles producido por la relativa expansión de la cobertura de la Preparatoria en las últimas tres décadas.

VII. Conclusiones

A lo largo de este segundo capítulo se han perseguido dos objetivos fundamentales, utilizando dos modelos diferentes.

En primer lugar, se buscó obtener un mapa de riesgos de transitar entre niveles educativos. Para ello, se utilizaron modelos “unificados” donde el nivel escolar fue incorporado como variable independiente. El segundo objetivo fue identificar los determinantes específicos de en cada nivel. En este caso, la discusión se enfocó en el terreno de las desigualdades socio-demográficas propias de cada etapa biográfica.

Dicho mapeo resulta triplemente vital en la trama de trayectorias de estratificación que se está examinando en esta tesis

En primer lugar, permitió identificar *locus* cruciales de la desigualdad educativa. Dichos *locus* funcionan como filtros y barreras de exclusión, más o menos impermeables a lo largo del diseño del sistema educativo formal.

En segundo lugar, la perspectiva de transiciones educativas en niveles permite contextualizar las fronteras educativas en las trayectorias educativas y la biografía de los jóvenes mexicanos. Como señala el título del presente *capítulo*, esto permitió pasar

del “cuándo al dónde dejar la escuela”. Para lograrlo se utilizaron las mencionadas variables “con reloj”, que representaron las condiciones de vida y de contexto institucional, en el umbral justo de cada transición (“contexto puntual”).

El tercer lugar, el examen de trayectorias de estratificación supone observar la temporalidad genética de la desigualdad social, y sus arrastres entre diferentes etapas del curso de vida. En este caso, la desigualdad educativa se “transmite” y “traduce” en desigualdad ocupacionales inmediatamente posterior; que finalmente cuajará en *desigualdad social* en sentido amplio (en el *capítulo 3* se examinará la transición entre la escuela y el trabajo considerando los hallazgos del *capítulo 1 y 2*).

En primer lugar, se concluyó que los efectos de cohorte muestran el incremento histórico de las oportunidades de transitar verticalmente en el sistema. Sin embargo, se trata de una expansión a dos velocidades: a diferencia de los hombres, las oportunidades de las mujeres se han incrementado radicalmente recién a partir de la cohorte 1978-80.

Adicionalmente, la combinación de efectos de cohorte y orden de transición señalaron que las sucesivas cohortes de hombres han experimentado una pérdida de oportunidades de transitar. Desde la perspectiva de las transiciones educativas, antes que una eliminación de las bases socioeconómicas, las desigualdades de origen parecen haberse incrementado durante el proceso de la expansión escolar.

En segundo lugar, los modelos unificados mostraron que a medida que los estudiantes escalan el sistema educativo, las oportunidades de seguir avanzando experimentan un proceso de reducción gradual.

No obstante, debe recordarse que el *patrón de atenuación* no sostiene que los efectos de orígenes sociales dejen de ser relevantes en términos absolutos. El *IOS* utilizado a lo largo de todos los modelos mostró que lejos de perder jerarquía, las ventajas socioeconómicas siguen siendo determinantes en las distintas coyunturas escolares (por ejemplo, en el acceso a los estudios Superiores de los hombres donde se asumiría que ya se ha producido la selección diferencial).

En tercer lugar, podría afirmarse que el espacio entre la Preparatoria y la educación superior se ha transformado en un *locus* crucial de desigualdad educativa. Lo que ocurra entre ambos niveles generará virajes capitales en las oportunidades de vida en el curso de vida posterior. Desde una perspectiva alternativa al patrón de atenuación, las posibilidades de acceso a la Preparatoria y al nivel Superior dependen de los diferenciales de saturación, que a su tiempo median el peso de los orígenes sociales. Estos resultados sugieren la necesidad de profundizar en la perspectiva de *Desigualdad Mantenido al Máximo*.

En cuarto lugar, la perspectiva de transiciones educativas también permitió habilitar una mirada plausible sobre el vínculo *micro-macro*.

Como se observó en los modelos unificados, el incremento en el *Índice Calificación Ocupacional Mixto* estimula las oportunidades de transitar, de tanto para hombres como de mujeres, y en proporciones similares (entre 25 y 30%). En este sentido, se consigue evidencia de primera mano sobre la hipótesis según la cual el desarrollo de la estructura ocupacional estaría estrechamente asociado al proceso histórico de la evolución de la cobertura escolar.

En quinto lugar, se destacan aportes que revelan la importancia de algunos factores socio-demográficos del curso de vida, pocos tratados en los estudios para México.

Los procesos del curso de vida comienzan a activarse a partir de ciertas edades y no antes. A partir de las edades típicas de Secundaria y transición a la Preparatoria (15 años) los entrelazamientos socio-demográficos comienzan a mostrar su influencia sobre las carreras escolares (como por ejemplo, el fallecimiento de la madre en la transición a la Secundaria, que constituye un “shock” biográfico para las mujeres).

A estas edades los estudiantes comienzan a experimentar las primeras tensiones entre roles sociales educativos, laborales, conyugales (particularmente para las mujeres). Aquellas que estuvieron laborando hasta las etapas previas vieron reducidas sus probabilidades de transitar a la Preparatoria.

Adicionalmente, el inicio de la vida en pareja también se mostró en competencia respecto a las posibilidades de transitar a la Preparatoria. Aquellas mujeres que formaron su pareja hasta el último año en Secundaria, vieron reducidas en más de 80% sus probabilidades de transitar a este nivel.

Capítulo 3

La transición escuela-trabajo: un pasaje dinámico en perspectiva multinivel

I. Introducción

En este tercer capítulo se realizará un análisis comparativo del calendario, las secuencias y los determinantes de la transición escuela-trabajo. Para lograrlo, se ajustarán modelos de historia de eventos entrada al primer empleo, y se distinguirán entradas laborales *antes* y *después* de la salida definitiva de escuela.

La transición entre la escuela-trabajo organiza el curso biográfico posterior. En este camino, varios factores sugieren la importancia de considerarla como un momento bisagra de las trayectorias de estratificación.

En primer lugar, constituye un evento crítico porque se produce a edades relativamente tempranas de la vida. Simultáneamente, su criticidad no se define sólo por la edad sino también por la jerarquía del tiempo biográfico: allí se resuelve el enganche entre trayectorias escolares y ocupacionales que dejarán marcas perennes en el curso de vida. Con todo, criticidad no significa necesariamente irreversibilidad. Por ello, en este capítulo se postula la necesidad de conceptualizar la transición escuela-trabajo como un “periodo transicional” (Allmendinger, 1989; Kerckhoff, 1995) y no como un simple cambio de estado.

Las condiciones sociales de procesamiento de dicho amarre de trayectorias juegan un papel preeminente. Simultáneamente, dichas condiciones sociales de pasaje crean y son creadas por un *sistema de transición* que a su tiempo, está pautado en los límites de un régimen de estratificación y movilidad más amplio (Kerckhoff, 2002).

En este doble juego, las condiciones de “seguridad” o “desprotección” en las cuales los estudiantes se transforman en nuevos trabajadores, resultan claves para identificar patrones, sistemas y su asociación con el régimen de estratificación y movilidad general. Es sabido que ante la falta de instituciones sólidas y conectadas que puedan patrocinar condiciones sistemáticamente favorables para este pasaje, buena parte del soporte es proporcionado por las familias.

Pero la transición escuela-trabajo acontece en un marco sociodemográfico históricamente delimitado, y que pone límites a la capacidad amortiguadora de las familias. Con independencia de los recursos materiales, culturales y motivaciones, sus posibilidades de mediación estarán siempre limitadas por el marco socio-histórico que define este pasaje.

En tal sentido, el pasaje “rápido” o “gradual” también dependerá de la conciliación social de calendarios entre subsistemas escolares y productivos. Dicha conciliación será el resultado de un proceso de ajuste interdependiente, y subordinado a la disponibilidad y déficit de oportunidades históricamente variables (Müller y Shavit, 1998).

Las oportunidades escolares dependen de las características propias del sistema escolar (público/privado), de su grado cobertura, de su extensión en niveles; de la disponibilidad de plazas, y en general, de características “idiosincráticas” inobservadas (Müller y Marshall, 1993). Las oportunidades laborales no sólo dependen de los equilibrios coyunturales del mercado de trabajo, sino de estructuras ocupacionales que evolucionan mucho más lentamente. En este nivel de “compaginación estructural”, se define el grado de calificación y escolaridad requerida por los empleos. Por estas razones apenas esbozadas, la transición escuela-trabajo constituye un proceso institucionalizado y no un simple intercambio de estatus entre ex estudiantes y trabajadores debutantes.

Pero los sistemas de transición escuela-trabajo no se cristalizan de la noche a la mañana. Los grandes cambios económicos, sociales y demográficos acontecidos en México en las últimas cinco décadas afectaron paulatinamente los patrones sociales de pasaje.

Por sus implicancias directas en la dinámica de uno y otro subsistema, la expansión de la cobertura educativa y el aumento de la participación laboral de las mujeres se destacan especialmente (Parrado y Zenteno, 2004). Sin embargo, las tenaces disparidades entre contextos urbanos y rurales, y sumadas a las desigualdades socioeconómicas propias de los jóvenes, sugieren que en México no existe un único patrón de tránsito.

En este marco de patrones múltiples y condiciones de tránsito desiguales, las conexiones entre factores individuales, familiares, biográficos y contextuales adquieren aún mayor relevancia.

El presente capítulo será estructurado en siete apartados. En el apartado II se define la noción de transición escuela-trabajo y los múltiples abordajes que han sido utilizados para conceptualizarla. En el apartado III se conceptualiza la *macro* relación entre sistema escolar y ocupacional, y en el cuarto se define un abordaje analítico apropiado a tales fines. En el apartado V se definen los eventos y las variables explicativas. En el sexto apartado se presentan los resultados, y el séptimo las conclusiones del capítulo.

II. ¿Qué es la transición *escuela-trabajo*?

Blau y Duncan (1967) iniciaron el debate sobre cuál empleo debía considerarse el primero. La experiencia internacional sugiere que el diseño de los sistemas educativos de cada país, y la relación con los mecanismos de acceso al mercado de trabajo, modifican las pautas de asociación entre escolaridad y empleo (Müller y Shavit, 1998)⁵⁹.

Inicialmente, se ha precisado que la transición escuela-trabajo “es un proceso, no un evento” (Kerckhoff, 1995). Se solía asumir linealidad entre el fin de la dedicación escolar y el comienzo de la vida laboral. Actualmente, la nueva dinámica de reingreso a la escuela y vuelta al trabajo, sugiere que más bien se trataría de un “periodo transicional” (Allmendinger, 1989). Como se muestra en la *Figura 1*, la complejidad de este pasaje se refleja en la multiplicidad de abordajes analíticos utilizados para definirlo (Kerckhoff, 1995).

⁵⁹ Su ejemplo del sistema *dual* alemán que institucionaliza pasantías laborales como parte del entrenamiento escolar previo a la salida al mercado de trabajo, es ilustrativo de la complejidad inherente a la tarea de definirla.

Figura 1: Definiciones clásicas de la transición *escuela-trabajo*

Definición	Autor/es	Año publicación
<i>Primer trabajo (cualquiera) luego de la primera salida de la escuela</i>	Heath y Cheung	1998
<i>Primer trabajo (cualquiera) luego de la última salida a una escolaridad de tiempo completo</i>	Arum y Hout	1998
<i>Pasaje de un periodo de escolaridad de tiempo completo, a otro de trabajo de tiempo completo</i>	Allmendinger	1989
<i>Definir un periodo transicional en términos de edades⁶⁰</i>	Kerckhoff	1995
<i>Pasaje de un periodo donde se mezcla escolaridad y empleo, a otro donde sólo hay empleo</i>	Allmendinger	1989

Elaborado en base a Kerckhoff (1995)

Por dos razones, la última definición resulta de gran riqueza para los objetivos de investigación. Primero, respeta la idea de periodo transicional, o pasaje de periodo donde domina la escuela hacia otro donde domina el empleo. Segundo, permite combinaciones de escuela y trabajo durante la etapa de formación.

Como se mostrará en la *Figura 2*, sobre esta definición se propone un esquema analítico que permitirá construir la mirada dinámica que dicho proceso transicional requiere.

III. Relación entre escuela y empleo

En los sistemas escolares y ocupacionales, y en su mutua conexión se zanja buena parte de la transición escuela-trabajo (Rosenbaum, 1990).

Durante décadas, la explicación basada exclusivamente en el logro escolar se ubicó el centro de la discusión. Como se mostró en *capítulo 2*, nuevos estudios se han interesado más en las diferencias cualitativas entre los sistemas escolares (Mare, 1980; Lucas, 2001) y en los diferentes “senderos” educativos. Por las implicaciones de calidad

⁶⁰ Definición destinada a la comparación internacional, pero también utilizada en México. Por ejemplo, para el caso de Monterrey, Solís utiliza el empleo a los 21 años de edad, bajo el supuesto de que constituye un “buen referente de la posición en la que los individuos inician su trayectoria ocupacional...” (Solís, 2007: 139).

y continuidad que cada uno conlleva, la elección de unos u otros definirá buena parte del proceso de la transición.

La estrecha correspondencia de la primera inserción laboral con las trayectorias escolares es evidente. El diferencial de logro educativo al momento de abandonar la escuela, representará una ventaja en las oportunidades de un buen estreno en el mercado de trabajo.

Sin embargo, en años recientes, Kerckhoff (2002) sugirió la necesidad de enfocar la transición escuela-trabajo, antes que las propias características del sistema educativo considerado aisladamente. Con esto, propuso una mirada adaptada al desarrollo real de los cursos de vida contemporáneos. En esta línea, algunos estudios mexicanos también ha avanzado en la reconstrucción conceptual de dicha transición.

Mora Salas y Oliveira (2009) han sugerido que existen dos enfoques dominantes. Por una parte, una perspectiva clásica nacida en la sociología de la transición a la vida adulta, donde el paso de la escuela-trabajo constituyó una pieza básica del proceso de estratificación social. En este marco, la asociación entre orígenes sociales y destinos educativos y ocupacionales concitó el temprano interés del modelo clásico de logro de estatus (Hogan, 1980; 1981; Hogan y Astone, 1986; Marini 1978).

Por otra parte, desde una perspectiva sociodemográfica, el paso de la escuela al trabajo se conjugó en la perspectiva de las llamadas “cinco transiciones” (salida de la escuela, entrada al trabajo, salida del hogar paterno, formación de unión, y nacimiento del primer hijo). En esta veta, la investigación se ha enfocado en identificar la ocurrencia, la intensidad y el calendario del evento (Tuirán, 1999; Coubès y Zenteno, 2004; Echarri-Pérez Amador, 2007; Seville, 2009).

La utilización conjunta de ambos enfoques, y la perspectiva multinivel de esta investigación, habilitarán un examen acorde con la conexión *micro-macro* que busca el presente trabajo.

IV. Abordaje analítico

En el escenario de disolución del modelo normativo, el patrón dominante de ocurrencia del tipo primero “salida de la escuela” y después “entrada al trabajo”, comenzó a debilitarse entre las nuevas cohortes. Con base en dicha transformación, dos tipos de secuencias serán diferenciadas:

$$\begin{array}{c} SE||T \\ T||SE||T \end{array}$$

donde:

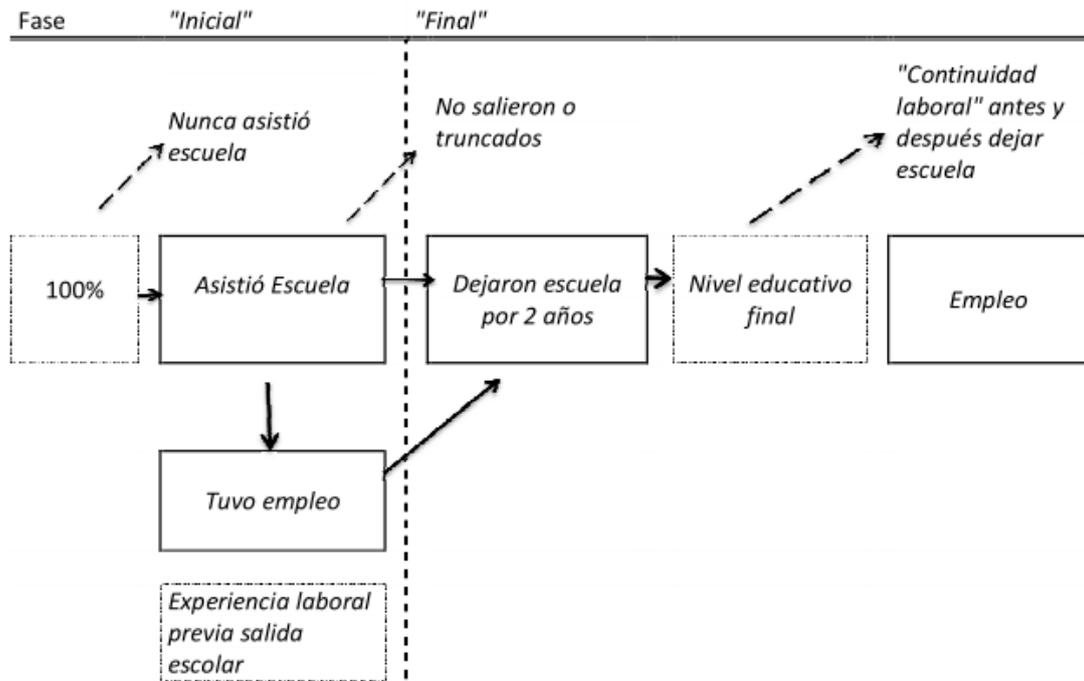
SE: salida de la escuela
T: entrada al trabajo

A partir de la definición de transición escuela-trabajo como pasaje de un periodo donde se mezcla escolaridad y empleo, a otro donde sólo hay empleo (Allmendinger, 1989) se propone que el periodo transicional puede analizarse en dos fases sucesivas (*Figura 2*).

En primer lugar, existe una “fase inicial” que comienza con el ingreso al sistema escolar hasta la primera salida de la escuela definitiva. Por su peso en la definición del proceso, muchos estudios consideran también la edad de ingreso a la escuela. Según los datos de la EDER, el 93% de las personas analizadas ya habían ingresado a la escuela a las edades de 5, 6 o 7 años como máximo. Dado el alto grado de regulación institucional de la escolarización primaria, este factor no generó efectos significativos en los modelos de prueba.

Figura 2: Enfoque analítico del “periodo transicional”

“Fase inicial” (más escuela que trabajo) y “Fase Final” (más trabajo que escuela)



Fuente: elaboración propia, con base a definición de Allmendinger (1989)

A pesar de que a priori, la “fase inicial” estaría consagrada exclusivamente a estudiar, no se excluye la posibilidad de experimentar eventos laborales paralelos a la asistencia escolar. Justamente, ampliar la mirada supone considerar secuencias del tipo “salida de la escuela-trabajo” (SE|T), sin excluir aquellas donde el trabajo precede a la salida escolar (T|SE|T). A su vez, esto permite diferenciar situaciones con y sin experiencia laboral previa al momento donde se produce el egreso escolar.

Contrariamente, la “fase final” constituye el último tramo del periodo transicional, en tanto la participación laboral se vuelve dominante, al mismo tiempo que se minimiza el tiempo dedicado a la escuela. Esto, con independientemente de que las personas puedan experimentar reingresos al sistema educativo; bien en búsqueda de capacitación complementaria, bien para certificar niveles educativos

incompletos. Esta “fase final” permitirá identificar eventos de empleo a partir del año calendario donde se ha experimentado la salida escolar definitiva.

No obstante, al momento de dejar la escuela, las trayectorias individuales son ya laboralmente heterogéneas, y en muchos casos, se encontraron situaciones de “continuidad laboral” *antes* y *después* de abandonarla.

Dicha heterogeneidad refiere tanto al régimen horario del empleo (tiempo “parcial” o “completo”) como a la “calidad” de la inserción laboral. En términos de régimen horario, los datos de la EDER mostraron que 9 de cada 10 de las trayectorias que declararon ocupación antes de salir de la escuela, iniciaron en empleos de “tiempo completo”.

Para explorar el significado de los cambios de ocupación experimentados en periodo transicional, se comparó en conjunto el código correspondiente a la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (CMO a 4 dígitos) y el código ISCO-88 (4 dígitos). Una vez identificado el movimiento ocupacional, se contrastó el valor de ISEI *antes* y *después* de egresar definitivamente del sistema educativo.

Respecto a las situaciones de continuidad laboral (T|SE|T), se estimó que el 57% de aquellos que ya contaban con experiencia en el mercado de trabajo se mantuvo en la misma ocupación *antes* y *después* de dejar de estudiar. Adicionalmente, se verificó que la mayor proporción de las “mejoras” ocupacionales ocurren cuando se transita hacia ocupaciones de “tiempo completo”; ya sea desde empleos de tiempo completo o tiempo parcial.

De los restantes 4 de cada 10 que cambiaron de ocupación durante el periodo transicional, las situaciones también mostraron cierto grado de heterogeneidad. El 75% de estos “mejoró” su empleo en términos de ISEI; y el restante 25% “empeoró” su prestigio ocupacional durante este pasaje.

Dado que estrictamente no se ha experimentado un evento laboral, las situaciones de continuidad laboral durante el periodo transicional representan un tipo muy distinto. En dichos casos, no hubo cambio de estado: más bien se trata de personas que ya tenían una trayectoria ocupacional en la “fase inicial” de la transición escuela-trabajo (antes de dejar de estudiar). En dicho escenario, se advierte que las trayectorias de continuidad laboral no serán incluidas en los modelos de transición al empleo posteriores a la salida de la escuela.

Para distinguir estas situaciones se tomaron sólo aquellas personas que el año anterior a la salida de la escuela no estaban ocupadas; y por tanto, estaban expuestas al riesgo de conseguir un empleo a partir del año de egreso escolar. Aunque estricta en términos de corrección analítica, esta decisión recortó el universo de aquellos que tuvieron experiencia laboral. Por este motivo, las razones de momios correspondientes a la variable “experiencia laboral” no resultaron significativas, incluso cuando su efecto sobre las probabilidades de comenzar a trabajar haya sido positivo.

En síntesis, la “fase final” tiene un propósito concreto: permitirá estimar el peso del nivel educativo final sobre el primer evento de empleo posterior al abandono de la escuela.

V. Variables

a. Resultado (_y)

- evento salida de la escuela: primer evento de salida escolar que duró al menos 2 años consecutivos. Se permitió que cada individuo tuviera interrupciones “cortas” (un año), que conceptualmente no pueden ser considerarse salidas escolares definitivas. Se observaron personas con hasta cuatro salidas “cortas” y reingresos a la escuela. Al tener una definición más exigente, nuestra definición considera mejor el fenómeno de postergación escolar⁶¹, y el

⁶¹ Evidentemente, las duraciones serán en promedio mayores, respecto a tomar la primera salida sin controlar si era “definitiva”. Sin embargo, la comparación respecto al ajuste donde se tomó el primer evento de salida no arroja diferencias significativas.

“periodo transicional” complejo y dinámico entre escuela y trabajo (Kerckhoff, 2002). El conjunto en riesgo inicia a partir de los 6 años de edad: *Salió (1), No salió (0)*.

- evento entrada al empleo: primer evento de empleo que duró al menos un año, sea de tiempo completo o tiempo parcial. Por dos razones, se considera que a pesar de no distinguir tiempo parcial y completo se trata de empleos “significativos” en las biografías de los entrevistados. Primero, por la propia definición conceptual de la EDER se registran eventos de al menos un año de duración. Segundo, las personas suelen indicar el primer empleo “subjétivamente” válido en su experiencia biográfica. El conjunto en riesgo inicia a partir de los 7 años de edad: *Trabajó (1), No trabajó (0)*.
- evento entrada al empleo posterior a la primera salida de la escuela: primer evento de empleo que duró al menos un año, posterior a la salida definitiva de la escuela.

b. Explicativas (x)

- edades agrupadas: define grupos de edad asociados a duraciones de la salida a la escuela: 6 a 11 años (referencia); 12 a 14 años; 15 a 18 años; 19 a 22 años; 23 a 26 años y 27 a 31 años; etc.
- cohorte: define la cohorte de nacimiento considerada: (1) cohorte (1951-53); (2) cohorte (1966-68) y (3) cohorte (1978-80).
- Índice de Orígenes Sociales (IOS): Medida resumen de los antecedentes socioeconómicos de la familia de origen (Buckman y Hannum, 2001) estimada mediante un análisis factorial, que incluye tanto el logro ocupacional y educativo de ambos padres, como una medida aproximada del nivel de recursos económicos disponibles en el hogar de los entrevistados a sus 15 años de edad

- escuela móvil: define la biografía en tres periodos escolares: (0) “Antes” de salir de la escuela; (1) “Durante” los 2 años posteriores a dejar la escuela (año calendario de salida escolar y año posterior). (2) “Después” de dejar de la escuela (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- trabajo móvil: define la biografía en tres periodos laborales: (0) “Antes” de empezar a trabajar; (1) “Durante” los 2 años que empezó a trabajar (año calendario de inicio del primer empleo, y año posterior); (2) “Después” de empezar a trabajar (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- unión móvil: define la biografía en tres periodos conyugales: (0) “Antes” de empezar una unión conyugal con coresidencia; (1) “Durante” los 2 años que empezó a la unión (año calendario de inicio de la unión empleo, y año posterior); (2) “Después” de entrar en unión (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- Índice Calificación Ocupacional Mixto (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional de cada contexto, considerando también la calidad de la inserción laboral de las mujeres. El *Índice Calificación Ocupacional Mixto* se calculó por método de componentes principales utilizando dos indicadores: 1) *Índice de Calificación Ocupacional* de hombres (puntaje promedio estandarizado del prestigio ocupacional utilizando el International Socio-Economic Index of Occupational Status –ISEI-; y porcentaje de trabajadores en ocupaciones No Manuales); 2) *Porcentaje de mujeres ocupadas en empleos no manuales* sobre el total de ocupadas.
- nivel educativo: representa el máximo nivel alcanzado al momento de la primera salida de la escuela (válida, duración 2 años). Primaria (categoría de referencia); Secundaria (general o técnica); Preparatoria (general o técnica); Carreras comerciales y técnicas, y finalmente, carreras de educación Superior que incluyen educación Normal, Profesional, o grados de Maestría y Doctorado. Primaria es la categoría de referencia, y los niveles pueden estar completos o incompletos.

VI. Resultados

a. Calendarios

Las curvas de supervivencia de la *Figura 3* permiten encuadrar el cambio histórico del calendario de entrada al empleo. Como se observa, el patrón temporal de los hombres muestra una postergación de un año en edad mediana de entrada. Aunque en el caso de las mujeres también se produjo una relativa postergación, se identificó un patrón de convergencia en el calendario de las tres cohortes hacia una edad mediana de 19 años.

De todos modos, la comparación de las curvas permite observar que cada vez más mujeres ingresan al mercado de trabajo en las cohortes de 1966-68 y 1978-80, respecto a la cohorte de 1953-55 (que no superaban el percentil 75).

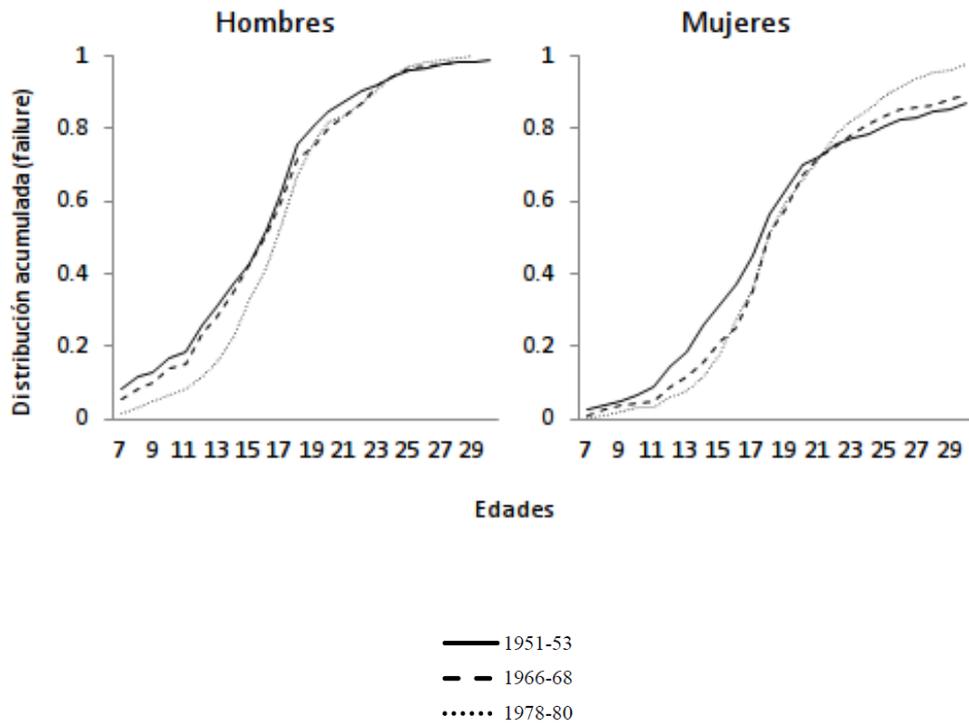
En la *Figura 4* se comparan los principales percentiles de egreso escolar e ingreso al primer empleo (25, 50 y 75), obtenidos del ajuste de la tabla de supervivencia para las diferentes cohortes.

En el caso de los hombres, la diferencia de edades medianas de eventos entre cohortes se mantuvo estable en torno a un año calendario. Es decir, en promedio, la mitad de los hombres ya habían dejado la escuela el año anterior al comienzo del empleo. A pesar de las mutaciones intergeneracionales, los almanaques masculinos reafirmarían el patrón general de la secuencia clásica (SE|T). En cambio, la brecha temporal entre eventos escolares y laborales de las mujeres, se redujo de 4 años en la cohorte 1953-55 a 2 años para las nacidas entre 1978-80.

Tomando como base las celdas en color oscuro (percentil 50), salta a la vista un fenómeno de “progresiva contigüidad” global en el reloj de los eventos transicionales de las mujeres. Esta proximidad de los eventos es particularmente marcada entre las sucesivas cohortes de mujeres, incluso cuando los calendarios de ambos eventos se están moviendo simultáneamente.

Figura 3: Calendario entrada al primer empleo

Cohortes por sexo



Fuente: elaboración propia. EDER 2011

Cómo podría derivarse de los resultados obtenidos en los *capítulos 1 y 2*, este fenómeno de “progresiva contigüidad” podrían explicarse por el proceso histórico de expansión educativa ocurrido en México. Como se observa en la *Figura 4*, el tiempo mediano de asistencia escolar de las mujeres pasa de 14 a 17 años en el periodo entre las cohortes de 1951-53 y 1978-80. Dicha progresiva contigüidad de eventos, se sostiene aun cuando el calendario laboral las mujeres también está experimentando un proceso de postergación gradual.

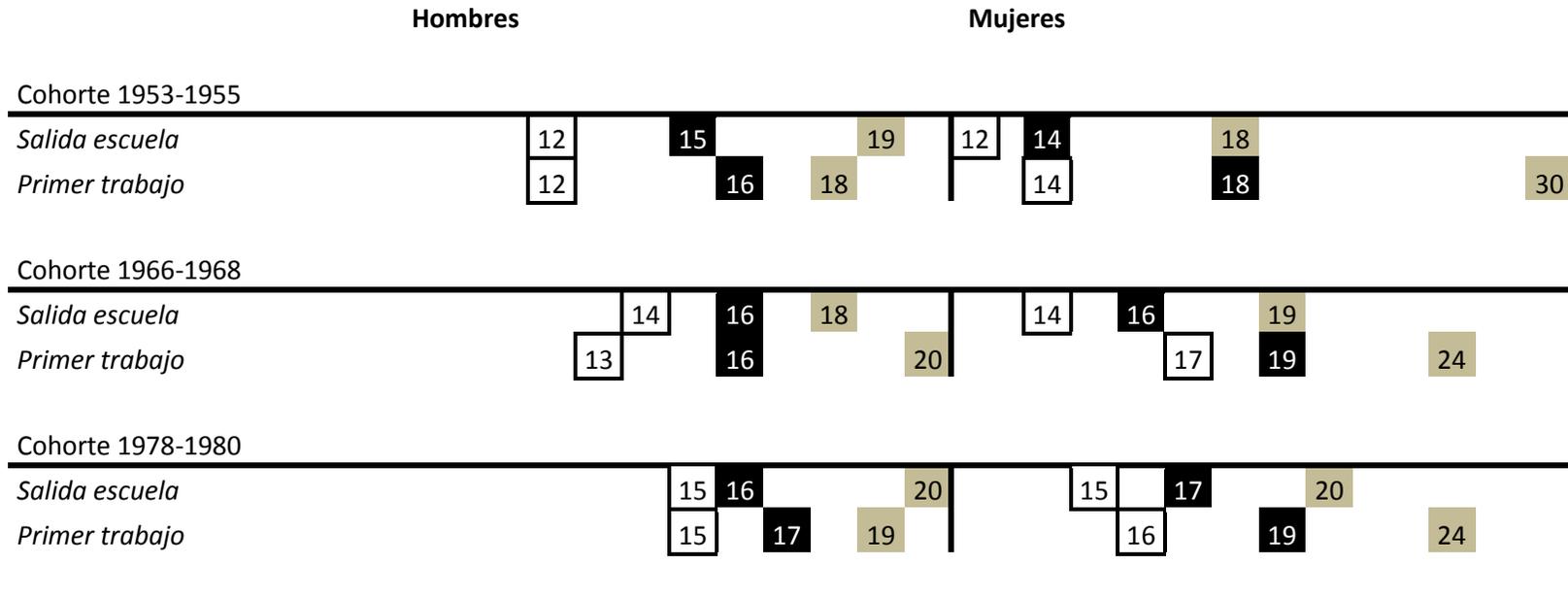
No obstante, esta aproximación combinando calendarios y secuencias apenas otorga una fotografía general del cambio histórico de la transición escuela-trabajo. El examen de las secuencias requiere un enfoque individual, que permita mensurar su proporción y distribución respecto a las variables explicativas principales.

Figura 4: Comparación calendarios escuela y trabajo

Calendarios de primera salida de la escuela y entrada al primer trabajo por cohortes y sexo

Edades a percentiles: 25 50 75

Eventos por cohorte



Fuente: elaboración propia. EDER 2011

b. Secuencias escuela-trabajo

Una proporción significativa de mexicanos y mexicanas está comenzando la transición escuela-trabajo en eventos de empleo, experimentados antes de dejar definitivamente la escuela (*Cuadro 1*).

En las mujeres se trata de un fenómeno de rápida expansión en el periodo intercohortes (de 19% a 28%). Este cambio histórico sugiere la importancia de analizar la “fase inicial” de la transición; y en particular, de detenerse sobre la relación temprana entre escuela y trabajo. Es decir, cuando generalmente se presupone que el tiempo de vida estaría exclusivamente ocupado en la escuela.

Cuadro 1: Secuencias escuela-trabajo

Distribución de secuencias escuela-trabajo según tipo por sexo y cohorte

Tipo	General		Hombres						Mujeres					
	%	N	1953-55		1966-68		1978-80		1953-55		1966-68		1978-80	
SE//T	67	1760	60	252	55	252	64	324	81	291	74	310	72	351
T//SE//T	33	859	40	170	45	170	36	179	19	69	26	111	28	139
Total	100	2557	100	422	100	422	100	503	100	360	100	421	100	490

Fuente: elaboración propia. EDER 2011

En el *Cuadro 2*, se realiza un análisis de la distribución de secuencias, controlando niveles ordinales de orígenes sociales (“bajo”, “medio”, “alto”). Los resultados muestran que transitar por una u otra secuencia depende del estrato socioeconómico de pertenencia. Los hombres provenientes de familias con nivel de IOS “alto” de todas las cohortes, muestran mayores proporciones de secuencias T//SE//T respecto al nivel “bajo”. Entre las mujeres de las cohortes más recientes y con niveles de IOS “alto”, esta proporción se ha incrementado sensiblemente.

Las mayores proporciones de transiciones de secuencias tipo *T//SE//T* se explicarían por la polarización de calendarios escolares de las mujeres. La postergación general de la salida de la escuela que muestran las curvas generales, ocultan importantes brechas entre sectores sociales: entre estratos socioeconómicos altos el retraso del egreso escolar ha sido sensiblemente mayor al promedio⁶². En estos casos, es muy probable que el cambio de calendario implique también un cambio de secuencia. Esta tendencia, se refuerza a través del incremento de la participación laboral experimentada por las mujeres de las cohortes recientes.

Contrariamente, para las mujeres provenientes de estratos socioeconómicos más desfavorecidos, es plausible que las secuencias *SE//T* tengan otras implicaciones de calendario: no hay trabajo *antes* de abandonar la escuela, sencillamente, porque la edad de salida es más temprana respecto a los sectores sociales más privilegiados. Adicionalmente, es probable que las jóvenes más desaventajadas tengan aún mayores dificultades para compatibilizar roles escolares y laborales que el promedio de las mujeres. Presumiblemente, la presión de las cargas familiares y reproductivas inobservados en estas secuencias, minimicen aún más la capacidad de gestionar múltiples roles sociales.

Cuadro 2: Secuencias escuela-trabajo según niveles IOS

Distribución porcentual de secuencias escuela-trabajo según tipo por niveles Índice de Orígenes Sociales bajo (b), medio (m), alto (a) por sexo y cohorte

Tipo	1953-55									1966-68									1978-80								
	Hombres									Mujeres																	
	b	m	a	b	m	a	b	m	a	b	m	a	b	m	a	b	m	a	b	m	a						
<i>SE//T</i>	57	68	52	56	59	50	72	67	56	80	90	73	75	79	68	78	78	59									
<i>T//SE//T</i>	43	32	48	44	41	50	28	33	44	20	10	27	25	21	32	22	22	41									
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100									

Fuente: elaboración propia. EDER 2011

⁶² No se muestran curvas de supervivencia

En el *Cuadro 3* se observa la distribución de secuencias controlando por el logro escolar alcanzado al momento de dejar definitivamente la escuela. Resulta evidente que la estratificación social es también estratificación educativa “vertical”. En proporción, aquellos cuya transición implica experimentar eventos de empleo anteriores a la salida de la escuela (T||SE||T) obtienen mayores niveles educativos.

En el caso de los hombres, la secuencia SE||T representa la secuencia ampliamente más frecuente de realizar la transición para aquellos que cursaron grados de Primaria y Secundaria. En los niveles de Preparatoria y Comercial-Técnica las diferencias son menos marcadas; y en el nivel Superior las proporciones se revierten a favor de la secuencia no tradicional (T||SE||T).

En el caso de las mujeres, hay una fuerte asociación entre el tipo de secuencias con el nivel educativo alcanzado. Sin embargo, la vara está colocada mucho más arriba que para los hombres: la proporción favorable a la secuencia T||SE solo se revierte para aquellas que alcanzan a cursar grados en el nivel Superior (55,16% versus 44,84%).

Cuadro 3: Secuencias *escuela-trabajo* y logro educativo final

Porcentaje de secuencias por nivel educativo alcanzado

Tipo	Hombres					Mujeres				
	Prim.	Sec.	Prep	Com/Téc.	Sup	Prim.	Sec.	Prep	Com/Téc.	Sup
SE||T	74,45	69,08	54,38	52,63	35,76	89,3	82,58	79,01	71,96	44,84
T||SE||T	25,55	30,92	45,62	47,37	64,24	10,7	17,42	20,99	28,04	55,16
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia. EDER 2011

Estos hallazgos descriptivos sugieren algunas conclusiones sobre las características y la evolución de la transición escuela-trabajo en las últimas cinco décadas.

En primer lugar, la dinámica conjunta de postergación de calendarios y cambio de secuencias, sugirió que la expansión de la cobertura educativa hacia niveles superiores ha modificado la transición escuela-trabajo. Especialmente, la espectacular postergación del calendario de salida escolar de las mujeres, y el crecimiento de aquellas que comienzan su transición con eventos laborales que anteceden a la salida del sistema escolar.

En segundo lugar, si a la ampliación del tiempo de vida en la escuela se suma el crecimiento histórico de la participación laboral de las mujeres, resulta evidente que se ha elevado la complejidad del tránsito entre escuela y trabajo.

Finalmente, es indudable que la transición escuela-trabajo de los mexicanos es un proceso de “dos velocidades”, socialmente estratificado, y con fuertes evidencias de que las formas de participación educativa y escolar son heterogéneas por niveles socioeconómicos.

c. Modelos

Las conclusiones sobre cambios de calendario y secuencia, sugieren la necesidad de intentar una mirada multivariada que permita controlar la heterogeneidad factores transicionales. Como fue estipulado en la *Sección IV*, en este caso se ajustará solamente el “modelo completo”.

En primer lugar se presentarán los resultados de los modelos de riesgo de entrada al primer empleo, observando la influencia de todos los factores, y especialmente de la participación escolar. Adicionalmente, se ajustará un modelo “especial” con el único objetivo de observar el peso la escolaridad final sobre la probabilidad de obtener un empleo posterior a la salida de la escuela.

i. Primer empleo

Lógicamente, los riesgos de transitar al empleo se incrementan con la edad y hasta los 22 años. Sin embargo, el impacto de las edades sobre la probabilidad de entrar al empleo no es lineal y los patrones son distintos entre hombres y mujeres.

Como se muestra en la columna correspondiente a los hombres del *Cuadro 5*, los riesgos se incrementan rápidamente a partir de los 12-14 años hasta los 19 a 22, para luego estabilizarse a partir de los 23 años.

Los efectos de edad parecen tener más “escalones” para las mujeres: luego de los 15-18 y hasta los 19-22 años, las probabilidades de entrar al primer empleo se siguen incrementando de modo importante (8,274***). No obstante, a partir de los 23 años y más, experimentan una reducción mucho más pronunciada que los hombres (5,857 ***). Posiblemente, el quiebre de oportunidades luego de los 23 años se asocie al efecto de asumir nuevos roles familiares y reproductivos que podrían resultar incompatibles con el empleo.

El *IOS* mostró un efecto de reducción de los momios estimados de debutar más rápidamente al primer empleo para los hombres (0,82**), pero no resultó en el modelo completo de las mujeres.

Cuando se analiza el peso de la cohorte se observan el desplazamiento histórico de las mujeres hacia el mercado de trabajo.

Pertenecer a la cohorte de 1966-68, tuvo un efecto positivo (1,364***) sobre el riesgo de entrar a trabajar de las mujeres (respecto a las nacidas entre 1951-53). Una tendencia similar se mantiene para el caso de la cohorte de las nacidas entre 1978-80 (1,444***), lo que indica que la ampliación de mercado laboral es un fenómeno en proceso.

Cuadro 4: Modelo Completo

<i>Historia de eventos, OR entrada primer empleo según sexo, Intercepto aleatorio por "contexto"(a)</i>		
<i>Variables Independientes</i>	Hombres	Mujeres
12 a 14 años (Ref. 6 a 11)	2,035***	2,40***
15 a 18 años	4,84***	5,55***
19 a 22 años	4,818***	8,274***
23 y más	4,085***	5,857***
IOS (z)	0,82**	0,995
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	0,925	1,364***
Cohorte 1978-80	0,968	1,444***
"Durante" salida escuela (Ref. "Antes")	2,614***	4,02***
"Después" salida escuela	2,58***	2,528***
"Durante" primera unión (Ref. "Antes")	3,66***	0,47***
"Después" primera unión	0,82	0,284***
Migró ese año (Ref. "no migró")	2,81***	3,164***
Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)	0,973	1,013
Cohorte#IOS		
1966-68	1,010	0,870
1978-80	1,090	0,959
Cohorte# Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)		
1966-68	0,920	1,146
1978-80	0,860	1,168
IOS#Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)	1,072	0,938
N	14234	22745
rho (a)	0,0069	0,0063
Chibar2 (b)	0,037	0,023
BIC	7613,294	8708,875

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Exponentiated coefficients

(a) Nota: rho es el Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC). Indica el porcentaje de la varianza de la propensión de salir de la escuela que puede ser ubicada en el nivel "contexto" (rural/urbano por entidad federativa).

(b) Chibar2: Likelihood-ratio test of rho=0

Fuente: elaboración propia. EDER 2011

En parte debido a dos mecanismos, en el caso de los hombres los efectos de cohorte no resultaron significativos. En primer lugar, los hombres vienen de gozar niveles históricos altos. En segundo lugar, es posible que debido a la expansión de la cobertura educativa estén experimentando un leve atraso de calendario que no alcanza a ser captado significativamente por los modelos.

Evidentemente, en la “fase inicial” de la transición, los roles escolares y conyugales están fuertemente interrelacionados con el riesgo de experimentar eventos laborales tempranos. Una vez más, las diferencias en la naturaleza de los entrelazamientos entre hombre y mujeres resultó muy marcada.

En el caso de los hombres, *durante* el periodo coyuntural de salida de la escuela (mismo año y año siguiente) los riesgos de entrar al primer empleo se duplican (2,614***) respecto al periodo de asistencia a la escuela. Sin embargo, el periodo posterior a la coyuntura de salida de la escuela, las estimaciones del modelo muestran que los riesgos se mantienen a un nivel estable. La analogía entre las razones de momios “antes-durante” y “antes-después” sugiere que no es posible identificar un patrón de entrelazamiento transicional. Tampoco se observa un efecto “acumulativo positivo” durante el resto de la biografía, sino más bien un repentino cambio de estatus.

En cambio, el ajuste de los entrelazamientos es cualitativamente distinto para las mujeres. Los riesgos de debut laboral se cuadripican durante los dos años coyunturales de salida del sistema educativo (4,02***), señalando que se ha abierto una ventana de oportunidad crucial en sus biografías. El patrón “transicional positivo” (tendencia piramidal de las razones de momios) se refuerza, tras observar que en el periodo posterior a la salida de la escuela se produce una reducción enorme de las oportunidades de transitar al trabajo (2,53***). De no producirse la inserción laboral en el periodo inmediatamente posterior a la salida de la escuela, las probabilidades de retención en el ámbito podrían ser muy elevadas.

Los entrelazamientos entre riesgos de entrada al primer empleo y la entrada en unión conyugal también resultan de signo opuesto entre hombres y mujeres. Durante el comienzo de la formación de una pareja de los primeros, el riesgo de estar ocupado se multiplica significativamente (3,66***). Esto indicaría que la unión conyugal “activa” el rol proveedor tradicionalmente asignado a los hombres, título consistente con la alta correlación entre dicha unión y el nacimiento del primer hijo en México (0,65)⁶³.

Consistentemente con el mandato tradicional de distribución de roles familiares y productivos, a las mujeres les sucede lo contrario que a los varones: durante la coyuntura de entrada a la vida en pareja, los riesgos de empezar a trabajar por primera vez se reducen a la mitad (0,47***), y hasta 70% en los años posteriores (0,284***)⁶⁴. Esto demuestra que el patrón de entrelazamiento “acumulativo negativo” entre el dominio conyugal y laboral de las mujeres.

En el modelo completo, el *Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)* no capturó efectos significativos sobre el primer evento laboral. Tampoco las interacciones con Cohorte e *IOS* resultaron significativas en este caso.

ii. Efectos de nivel educativo final luego de dejar la escuela

Como se mostró en la *Figura 2*, la salida de la escuela constituye el evento que divide las fases “inicial” y “final” de la transición escuela-trabajo.

⁶³ Justamente, dada la alta correlación entre el evento de primera unión y nacimiento del primer hijo esta última variable no fue incluida en los modelos.

⁶⁴ Una vez más, estas conclusiones incluyen sólo efectos de unión, independientes de los demás factores. Razonablemente, podría inferirse que esto se explicaría por la activación del papel doméstico y reproductivo, socialmente depositado en las espaldas femeninas. Sin embargo, es probable que mujeres de diferentes estratos sociales experimenten esta tensión de modos muy diferentes. De hecho, cuando se introduce una interacción entre las variables *IOS* y “unión móvil”, las razones de momios se vuelven mayores a la unidad. Esto indica que para las mujeres, el efecto conjunto de entrar en unión y estrato social, incrementa las chances de entrar al primer empleo por unidad adicional del nivel socioeconómico. Es decir, existen importantes diferencias entre mujeres socialmente “privilegiadas” o más “vulnerables” (no se muestran los resultados del ajuste).

El principal objetivo de este apartado final supuso observar el peso del nivel educativo final sobre las oportunidades de entrar al empleo a la postre del egreso definitivo de la escuela. Estos modelos incluyen a aquellas personas que estaban expuestas al riesgo de obtener un empleo el año anterior a dejar la escuela (tuvieran o no experiencia laboral previa).

Como fue mencionado, quedan excluidas aquellos tuvieron una carrera laboral sin interrupciones antes y después de dejar la escuela, bajo el entendido de que aunque tenían un trabajo, estrictamente no experimentaron un cambio de estado laboral.

En la variable escolaridad se prefirió mantener la categoría Carreras técnicas y Comerciales. Dada su gran variedad, este nivel no necesariamente puede considerarse equivalentes a los niveles de Secundaria o Preparatoria. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que las orientaciones vocacionales están más enfocadas al mercado de trabajo que las orientaciones generalistas. Esta distinción podría aportar nuevos resultados al análisis.

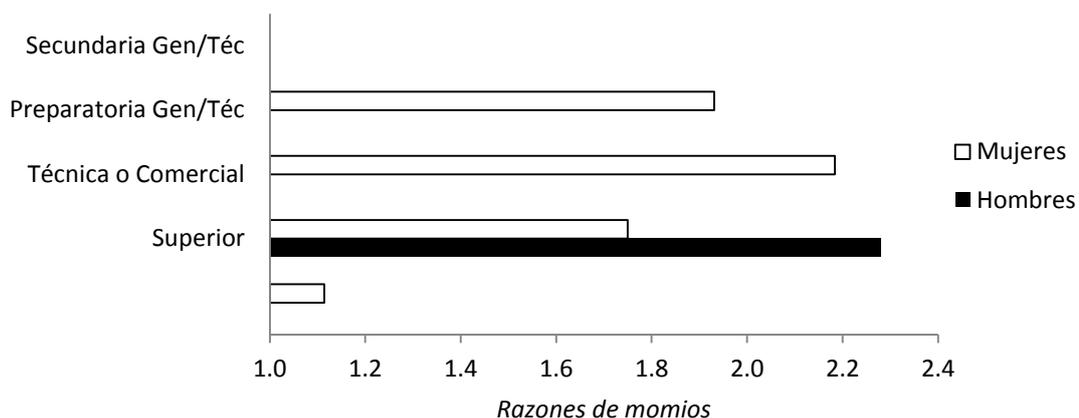
El histograma presentado en la *Gráfica 1* resume la información del ajuste de los modelos de hombres y mujeres. En este caso, se presentan sólo las razones de momios asociadas a los efectos de cada nivel escolar que resultaron significativas.

Sólo el nivel Superior resultó significativo para los hombres: acceder a este nivel escolar duplica los momios de acceder más rápidamente al empleo, controlando por *experiencia laboral* anterior y todos los demás factores considerados.

En el caso de las mujeres, la escolaridad final parece tener efectos muy importantes sobre la probabilidad de trabajar después de salir de la escuela (SE||T). Con la excepción del nivel Secundaria que no resultó significativamente diferente de Primaria, los niveles de Preparatoria (1,943***) y “Carreras comerciales y técnicas” (2,097***) incrementan los riesgos de ingresar al primer empleo luego de la salida escolar. Los

momios de obtener un empleo con al menos un año en educación Superior, se incrementan más 80% (1,818***)

Gráfica 1: Efectos de la escolaridad en el riesgo de empleo posterior a la salida definitiva de la escuela. Intercepto aleatorio por "contexto" (*)



(*) Sólo coeficientes significativos
Fuente: elaboración propia. EDER 2011

VII. Conclusiones

En función de los hallazgos consignados en los capítulos precedentes (“cuando” y “donde” dejar los estudios), resulta claro que la salida de la escuela no es un evento independiente del primer acceso al mundo laboral. El objetivo principal del este *Capítulo 3* fue analizar la transición escuela-trabajo, utilizando un esquema analítico dinámico donde ambos dominios tuvieran un estatus de determinación mutua.

A partir de la postergación histórica del calendario de salida de la escuela se sugirió la hipótesis de progresiva “contigüidad temporal” de los eventos que definen la transición de las mujeres. Entre otras cosas, se modificaron las secuencias normativas de salida de la escuela para comenzar la vida laboral.

Como se mostró, una proporción significativa de jóvenes comienza la transición escuela-trabajo en eventos de empleo experimentados antes de dejar la escuela. En el caso de las mujeres la proporción de las secuencias de este tipo (T||SE||T) experimentaron un importante crecimiento a partir de la cohorte de nacidas en 1966-68; es decir, hacia principios de la década de 1980. Asimismo, se mostró que las secuencias están estratificadas: para todas las cohortes analizadas, las proporciones de este tipo de transiciones iniciadas en el trabajo son más elevadas para los jóvenes con *IOS* "alto". Esta alteración de secuencias, se debe a que son estas jóvenes quienes tienen mayores oportunidades de permanecer en la escuela por más un periodo prolongado.

Como era de esperarse, los modelos mostraron que el riesgo de transitar al empleo se incrementan notablemente con la edad. Sin embargo, estos riesgos resultaron no lineales y diferentes entre géneros: mientras que los hombres alcanzan un nivel estable a partir de los 23 años en adelante; en las mujeres, en cambio, se observó un quiebre descendente a edades similares. Posiblemente dicho descenso este marcando el cierre de una ventana de oportunidades de ingresar al mercado laboral, determinado por las edades de adquisición de roles familiares y reproductivos tradicionalmente adjudicados a estas.

El *IOS* mostró un efecto de reducción en los momios de entrar al primer empleo para los hombres. No obstante, en el caso de las mujeres, los orígenes sociales no parecen tener un peso análogo.

En el análisis del peso de la cohorte de nacimiento se visualizó justamente lo contrario. Mientras no se hallaron efectos significativos para ellos, las nacidas entre 1966-68 experimentaron una evidente multiplicación de sus oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo. Adicionalmente, los resultados para la cohorte de las nacidas entre 1978-80 indica que la aceleración de su participación laboral es un proceso en marcha.

Igualmente, roles escolares y conyugales mostraron estar interrelacionados con el riesgo de experimentar eventos laborales tempranos, pero de formas muy diversas entre hombres y mujeres.

Para los hombres el entrelazamiento escuela-trabajo no concuerda con los patrones hipotetizados (*Sección II – Figura 7*). A partir del momento en que abandonan la escuela, adoptan un nuevo estatus de *trabajador*, constante en el resto de sus biografías observadas. Para ellas, en cambio, las razones de momios estimadas se ajustan a un patron de “transicional positivo”: de no entrar al mercado de trabajo en el periodo inmediatamente posterior al egreso del sistema escolar, las probabilidades de retirada al ámbito familiare y reproductivo se convertirían en un verdadero “rol-destino”.

En el periodo *durante* el comienzo de la formación de la pareja el riesgo de estar ocupado se multiplica para los hombres. Como también se concluyó en el *capítulo 2*, esto indicaría que la unión conyugal activa el rol proveedor tradicionalmente asignado a los hombres. Con las mujeres sucede lo contrario a los hombres: *durante* la coyuntura conyugal sus riesgos de debutar en el mundo del trabajo se reducen a la mitad, y hasta un 70% en los años posteriores al inicio de la vida en pareja (patrón “acumulativo negativo”).

Siguiendo la hipótesis *micro-macro* se postuló que en contextos sociales y productivos estructuralmente mas calificados, las propensiones a ingresar al empleo a edades más tempranas tenderían a decrecer. Esto se justifico sobre la doble presión de la cultura escolar, y la mayor disponibilidad de empleos calificados. A pesar de lo esperado, el ajuste de los modelos no arrojó resultados significativos.

Finalmente, se ajustó un modelo “especial” con el sólo objetivo de determinar los efectos de nivel educativo final en las entradas al trabajo que ocurrieron con posterioridad. Dichos modelos se enfocaron sobre aquellos que realizaron secuencias tradicionales del tipo *SE//T*.

Mientras sólo el acceso al nivel Superior resultó significativo para los hombres, la escolaridad final constituye un *tour de force* para las oportunidades laborales de las mujeres. La importancia de la escolaridad en la transición al primer empleo, resulta altamente consistente con los hallazgos de los *capítulos 1 y 2*.

Es por ello que en el próximo capítulo se analizará en qué medida las ventajas y desventajas que se han venido acumulando en la trayectoria escolar y la entrada al trabajo, definen el trazo de la movilidad ocupacional durante el curso de vida posterior. De este modo, la hipótesis según la cual la transición entre la escuela y el trabajo organiza las biografías individuales podrá ser contrastada con evidencias concretas.

Capítulo 4

Debut y trayectoria laboral: una perspectiva longitudinal de *clases ocupacionales*

I. Introducción

En este cuarto y último capítulo se examinarán dos aspectos esenciales del tránsito al mundo laboral: el primer trabajo y la secuencia de cambios de empleo posteriores.

Conservando la estrategia utilizada en los capítulos precedentes, se analiza el peso de factores adscriptivos, los efectos biográficos, y el impacto del contexto institucional en términos de calificación ocupacional general (y de las mujeres en particular).

Como novedad, se introduce una perspectiva de “clases ocupacionales” que adaptada a la mirada longitudinal, brinda información sobre las condiciones laborales del debut, y de las oportunidades de experimentar eventos de movilidad ocupacional ulteriores. Se utilizó una clasificación de tres clases ocupacionales: (I) “*No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados*”; (II) “*Manuales en establecimientos “grandes” y comercio en establecimientos pequeños*”; y (III) “*Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas*”. Dicha clasificación busca adaptarse a la evolución del sector terciario, y actividades de comercio asociadas al creciente sector informal mexicano de las últimas dos décadas.

Se ajustaron modelos multinomiales de historia de eventos con base en años-persona, en dos tipos de análisis separados. Como hasta ahora, en ambos análisis se utilizan modelos con efectos aleatorios relativos al contexto institucional

El capítulo 4 se dividirá en dos subsecciones (I y II). Por un lado, se estiman las razones de riesgos relativos de debut asociados a cada clase ocupacional (*subsección I*). Por otro lado, se estimaron riesgos de cambios de trabajo posteriores con especial énfasis en las probabilidades de experimentar movilidad ocupacional (*subsección II*).

Se destacaron cuatro resultados que conceden una mirada integradora de la secuencia de estratificación en el curso de vida: 1) con posterioridad al egreso escolar, la desigualdad dependerá vigorosamente de la clase ocupacional del debut; 2) los patrones de movilidad ocupacional responden a un intenso mecanismo de “dependencia de camino”; 3) el contexto institucional modificó escasamente las

posibilidades de cambiar de empleo en la trayectoria ulterior; 4) el debut laboral y las biografías de empleo de hombres y mujeres presentan enormes diferencias.

El *capítulo 4* se organizará de la siguiente manera. A continuación se encuadran los principales elementos analíticos que serán utilizados en los modelos de las *subsecciones I y II*. En el apartado II, se presenta la perspectiva de cambios de trabajo, se realiza un análisis descriptivo de episodios laborales, y se presenta la clasificación de clases ocupacionales creada. En el tercer apartado se presentan las variables que serán utilizadas. En el apartado IV de la *subsección I* se presentan los resultados del análisis de la clase ocupacional de debut. Finalmente, en el apartado V de la *subsección II* se presentan los resultados del examen de cambios de trabajo. Finalmente, en el apartado VI se presentan las conclusiones con una perspectiva “integrada” a través de la secuencia de estratificación.

II. La perspectiva de cambios de trabajo en el curso de vida

a. Debut y episodios laborales ulteriores

En la *Figura 1* se resumen los estados y las transiciones que serán utilizadas en ambas partes de este cuarto capítulo.

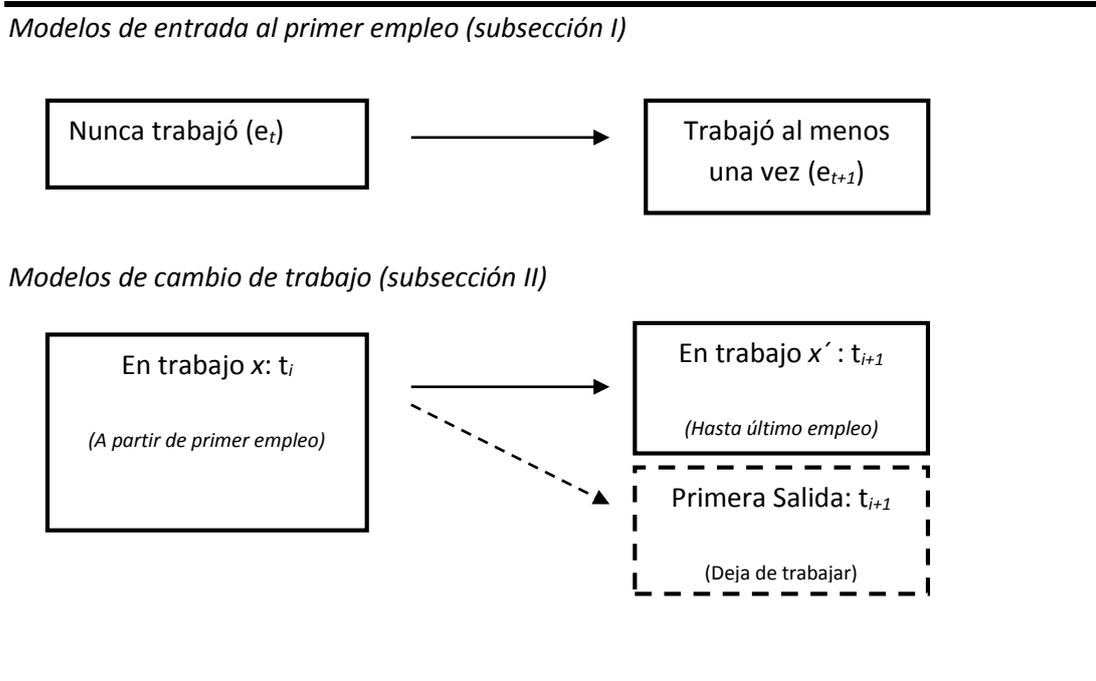
En la primera parte, los individuos ingresan al conjunto en riesgo a partir de los 7 años de edad hasta el momento que experimentan el primer empleo de sus vidas. Como enseña la *Figura 1*, la transición al primer trabajo es un evento único que divide dos estados definidos en el arco de la biografía: “nunca trabajó” (e_t) y “trabajó al menos una vez” (e_{t+1}). En este caso una persona que experimentó empleo, aportará una cantidad de años-persona equivalente a la edad del primer trabajo menos siete.

En la segunda parte, el análisis es más complejo porque incluye eventos únicos y recurrentes. En primer lugar, debe considerarse la noción de episodio laboral. Un “episodio laboral” se define como el estado de permanencia en un trabajo durante una cantidad de tiempo mensurada en años-persona. Un episodio laboral en el tiempo (t_i) de una biografía comienza luego de la finalización de un episodio laboral anterior (t_{i-1}).

El tránsito entre episodios laborales está marcada por una transición específica: un cambio de trabajo. Quienes sólo hayan tenido un trabajo durante el periodo de observación de la EDER contarán con un único episodio laboral. Si bien experimentaron la transición de interés de la *subsección I*, no habrán experimentado la transición de interés de la *subsección II*: a pesar de que estuvieron expuestos al riesgo de cambiar de empleo, no lo hicieron.

Alternativamente, la finalización de un episodio laboral puede estar delimitada por un evento de naturaleza no laboral: no siempre un trabajo sigue a otro trabajo, también existe la posibilidad de dejar de trabajar. En este caso, el evento que sigue a dicho episodio laboral es la *primera salida del mercado laboral* en el tiempo t_{i+1} . Dado que luego de la primera salida el individuo sale del conjunto en riesgo, el evento de primera salida del mercado laboral es un evento único.

Figura 1: Esquema de estados y transiciones laborales



Fuente: Elaboración propia

Las ventajas de comenzar una carrera laboral en un “mejor” empleo parecen bastante evidentes. En cambio, la dinámica de cambios ocupacionales requiere una

explicación teórica y analítica más detallada. Se sugiere que el enfoque de episodios laborales trae al menos tres ventajas a este trabajo.

Primero, permite el examen del proceso de generación de desigualdad utilizando una perspectiva de curso de vida. Esto supone que en cada evento de cambio de trabajo experimentado en la biografía de un individuo, se “gana” o se “pierde” una oportunidad de experimentar movilidad (ascendente o descendente) o inmovilidad ocupacional. Moverse o permanecer dentro de un estrato ocupacional a lo largo de tiempo, constituye un indicador de los grados de retribución social, seguridad laboral, ingresos que se “otorga” o “niega” a las personas durante su vida⁶⁵. Es decir, por una parte, proveen información valiosa sobre el proceso de estructuración de la desigualdad, en la fase de ingreso y posterior desarrollo de las trayectorias laborales. Por otra parte, la dinámica de cambios ocupacionales puede ser integrada a la biografía y los procesos de entrelazamiento con otras esferas del curso de vida.

Segundo, permite analizar la estructuración de la desigualdad como un proceso *micro-macro*, donde intervienen características fijas y cambiantes de personas, pero también de los contextos institucionales de residencia. De la mixtura de ambos niveles proceden las oportunidades y los límites a la movilidad social. Esta segunda ventaja está íntimamente ligada a la perspectiva de curso de vida.

Tercero, a diferencia de los estudios de movilidad social convencionales usualmente limitados al análisis a dos puntos del tiempo (*padre-hijo* o *primer empleo-último, primer empleo-empleo a los 30 años*), el proceso de movilidad social podrá ser analizado de un modo genuinamente longitudinal.

Para finalizar se apuntan dos rasgos metodológicos claves en relación a los modelos utilizados.

En primer lugar, cuando se ajustan modelos multinomiales, debe considerarse que la interpretación del efecto de las variables categóricas se realizará siempre en

⁶⁵ Naturalmente, retribución, seguridad, ingresos etc. son características que están en la base de juicios del tipo “un buen empleo” o “un mal empleo”. El hecho de que las cualidades de los trabajos sean *relativas* antes que *absolutas* otorga la posibilidad de compararlas en base a su pertenencia a *clases ocupacionales*. En este camino, se intentó construir una clasificación con un sentido simple pero con significado social: cuanto más abajo “peor”, cuanto más arriba “mejor”.

una doble comparación. Es decir: a) entre categorías de la variable independiente y respecto a la categoría de referencia; y además, b) en comparación de la categoría ocupacional analizada (*I, II o 9*), respecto a la categoría de base (*III*).

En segundo lugar, dado que fue necesario ajustar interceptos aleatorios para una variable resultado politómica (clase ocupacional), se utilizó un comando de *Stata* distinto respecto a los *capítulos 1, 2 y 3* (*xtlogit*). En esta ocasión se utilizó el paquete *gllamm*⁶⁶ que permitió ajustar modelos “mixtos” con efectos fijos y aleatorios (Generalised linear latent and mixed models).

A pesar de su gran flexibilidad, una desventaja asociada a la utilización de *gllamm* es su gran consumo de tiempo computacional (Haan y Uhlenborff, 2006). A su vez, la calidad de las estimaciones y el tiempo computacional dependen del número de puntos de integración utilizados. Para asegurar la calidad de las estimaciones de los modelos del presente capítulo, se utilizaron 8 puntos de integración (*nip #8#*), siguiendo una convención no escrita (Grilli y Rampicini, 2014 *comunicación personal*)⁶⁷.

b. Otras situaciones laborales: *no estar empleado, no cambiar de trabajo, o dejar de trabajar*

Dadas las características del análisis con modelos multinomiales de historia de eventos, fue necesario crear dos categorías adicionales. Con ellas se representan situaciones laborales frecuentes en la biografía de hombres y mujeres:

1. “No trabajó” o “No cambió de trabajo” (*clase 0*)
2. “Dejó de trabajar” (*clase 9*)

Deben señalarse tres aspectos básicos sobre la utilización de la *clase 0* y la *clase 9* en los modelos de este capítulo.

⁶⁶ <http://www.gllamm.org/docum.html>

⁶⁷ Agradezco la contribución de Carla Rampicini y Leonardo Grilli (*Departamento de Estadística de la Università Degli Studi Firenze, Italia*), y la discusión con Stephen Jenkins (*Department of Social Policy, London School of Economics and Political Science*) que permitió definir el diseño del presente *capítulo 4*.

Primero, en los modelos de primer ingreso al mercado laboral, la *clase 0* indicará que la persona no entró a trabajar en ese año-persona. En los modelos de cambio de trabajo, la entrada al conjunto en riesgo comienza con el primer empleo. Por ende, no se consideran los años-persona anteriores al debut laboral.

Segundo, debe advertirse que la *clase 9* no representa una clase ocupacional sino la transición al estatus de inactivo. Su uso tiene una utilidad conceptual fundamental: permite distinguir los nuevos episodios ocupacionales de las salidas del mercado laboral. Las *salidas* representan un evento esencialmente diferente y no pueden ser evaluadas como una transición con un significado social equivalente. Justamente, en los modelos de cambio de trabajo la *clase 0* indicará que “no cambió de trabajo” en ese año-persona. En cambio, en los modelos de primer ingreso, *clase 0* indicará que la persona todavía no comenzó a trabajar a ese punto de su biografía.

Tercero, si bien la *clase 0* se utiliza en el ajuste de los modelos, se consideró más oportuno utilizar la clase ocupacional (*III*) como categoría de referencia (“*Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas*”). En la transición al primer empleo, el contraste respecto a la clase de referencia permite una lectura en términos de “mejor debut”. Asimismo, durante el análisis de los cambios ocupacionales posteriores, los contrastes de las *clases I y II* contra la clase de referencia, se interpretarán como probabilidades de moverse hacia empleos de mayor jerarquía. Esto será explicado con mayor detalle en la segunda parte del capítulo.

c. Los senderos de la (in)movilidad en los cambios de trabajo

Un cambio de empleo sólo indica e implica que *ego* tiene un trabajo distinto entre el tiempo t_{i-1} y t_i de su biografía. Tal como se anunciara, dicho tránsito denota el comienzo de un nuevo episodio laboral en un trabajo x' y un tiempo t_i , luego de la finalización de un episodio laboral en t_{i-1} y donde permaneció en un trabajo x .

Por definición, las clases ocupacionales no definen un trabajo particular sino conjuntos de trabajos considerados similares. De ahí la importancia de tener presente

que una transición entre trabajos no implica necesariamente movilidad entre clases ocupacionales.

Con el propósito de evaluar dichos cambios en términos de movilidad se construyó la variable *clase ocupacional de origen*. Como variable independiente, *clase ocupacional de origen* permitirá identificar patrones de asociación origen-destino asociadas a cada cambio de trabajo entre t_i y t_{i+1} . En suma, esta estrategia conserva la lógica del análisis clásico de movilidad.

En el siguiente apartado se realiza un análisis descriptivo que permitirá situar el escenario de análisis y facilitar la interpretación de los modelos de este capítulo.

d. Análisis descriptivo de episodios laborales

La descripción de los episodios laborales muestra que las “manera de estar en el mundo laboral” de hombres y mujeres presentan enormes diferencias históricas.

Los hombres aportaron un total de 3661 episodios laborales distintos, con una duración media de 5,732 años calendario, y una desviación estándar de 5,633. Las mujeres, por su parte, contribuyeron con una cantidad sensiblemente inferior de episodios laborales (2092), una duración media levemente inferior (5,324), y un desviación estándar muy similar (5,662).

Mientras los hombres han experimentado hasta un máximo de dieciséis episodios, las mujeres no superan los once. Esto indica que las trayectorias laborales observadas de hombres incluyen mayor cantidad de “trabajos”, y que la duración media de cada episodio laboral es levemente superior.

Como ya fuera advertido, el análisis se restringirá al periodo entre el debut laboral y la primera salida del empleo (*Figura 1*). En este sentido, vale aclarar que las medias de duración estarán distorsionadas por las diferencias en las tasas de interrupción del empleo entre hombres y mujeres. Sin embargo, por las razones ya explicitadas, el análisis de *reingresos* implica un análisis diferenciado que no será incluido en esta investigación.

Como es fácil de notar, las trayectorias laborales son heterogéneas tanto en número como en duración de cada empleo. El cambio histórico en los patrones de experiencia laboral se asocia a las transformaciones estructurales del trabajo, y su mutación tiene lugar a lo largo de la vida de varias cohortes de mexicanos y mexicanas.

Los *Cuadros 1* y *2* permiten analizar las variaciones históricas en la duración promedio de los episodios laborales de las diferentes cohortes por sexo. Dado los diferentes grados de exposición al riesgo de cambiar de trabajo, la duración de los episodios se calcula hasta los 30 años de edad, y se controla por el número de empleos.

Como se observa en las columnas “Dif. (2)-(1)” y “Dif. (3)-(1)” (*Cuadros 1* y *2*) se ha producido una reducción histórica en la duración de los episodios laborales de los hombres. Con independencia de la cantidad de trabajos que se analicen, las cohortes de 1966-1968 y 1978-1980 han experimentado contracciones en el entorno de 0,5 años. Naturalmente, en las trayectorias con un solo empleo es donde se observan las mayores reducciones, que entre la cohorte de referencia (1953-55) y la cohorte de 1978-1980 se aproximan a 1,5 años. Con todo, también en las trayectorias más *inestables* las contracciones son asimismo evidentes.

Debe considerarse que la reducción en la duración de los episodios está afectada por dos factores principales.

Como se mostró en el *capítulo 3*, los hombres han experimentado una postergación de su calendario de ingreso al primer empleo asociada a la mayor permanencia en la escuela. Segundo, es posible que entre la cohorte más joven y la más antigua se esté verificando la ruptura de un modelo de estabilidad laboral (“un empleo para toda la vida”). Aunque incluso en tiempos de bonanza económica el modelo de estabilidad laboral no haya sido universal, constituye un marcador histórico del “milagro económico” mexicano (1960-1980) (Garza, 2008).

Cuadro 1: Duración episodios laborales (Hombres)

Duración en años hasta edad 30 según número de empleos por cohorte (años-persona)

Num. Empleos	Hombres							
	1953-55 (1)		1966-68 (2)			1978-80 (3)		
	Media	St. Desv.	Media	St. Desv.	Dif. (2)-(1)	Media	St. Desv.	Dif. (3)-(1)
1	5,394	3,784	4,804	3,400	-0,590	4,058	2,861	-1,336
2	4,365	2,822	4,038	2,912	-0,327	3,854	2,501	-0,511
3	3,810	2,721	3,388	2,251	-0,422	3,432	2,285	-0,378
4	3,558	2,429	3,281	2,250	-0,276	2,735	2,034	-0,822
5	2,864	1,781	2,852	1,537	-0,012	2,655	1,344	-0,208
6 o más	2,222	0,972	2,167	1,586	-0,056	2,000	1,183	-0,222

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En el Cuadro 2 se presentan las duraciones promedio de los episodios laborales correspondientes a las mujeres. Como se advierte en las columnas, ellas experimentan un recorte menor respecto a sus pares hombres. Incluso, en las trayectorias con más experiencia laboral (4 empleos) puede identificarse un ligero incremento.

El fenómeno de contracción de episodios laborales es de naturaleza disímil entre las mujeres de diferentes cohortes. Tres factores deben considerarse para entender el carácter diferencial de dicha reducción.

En primer lugar, las mujeres se han incorporado tardíamente al mercado de trabajo respecto a los hombres. Esto sugiere que las duraciones correspondientes a aquellas nacidas entre 1953 y 1955 no sean totalmente comparables, y la población femenina en ocupaciones remuneradas esté seleccionada.

En segundo lugar, el calendario de ingreso al primer empleo se ha venido postergando con la incorporación masiva de las cohortes jóvenes al sistema escolar. Esto también afecta la duración de los episodios laborales.

En tercer lugar, las trayectorias ocupacionales de las mujeres son interrumpidas y amputadas con mayor frecuencia respecto a los hombres. Esto hace que la probabilidad de encontrar duraciones largas sea en promedio más reducida.

Cuadro 2: Duración episodios laborales (Mujeres)

Duración en años hasta edad 30 según número de empleos por cohorte (años-persona)

Num. Empleos	Mujeres							
	1953-55 (1)		1966-68 (2)			1978-80 (3)		
	Media	St. Desv.	Media	St. Desv.	Dif. (2)-(1)	Media	St. Desv.	Dif. (3)-(1)
1	4,826	3,465	4,153	2,922	-0,673	3,644	2,721	-1,182
2	4,198	3,094	3,664	2,390	-0,534	3,048	2,001	-1,150
3	3,714	2,800	3,225	1,954	-0,489	3,145	1,849	-0,570
4	2,571	1,397	3,222	1,896	0,651	2,611	1,591	0,040
5	3,250	1,893	3,167	1,722	-0,083	2,643	1,151	-0,607

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En el Cuadro 3 se presenta una matriz de la distribución de episodios laborales según la clase ocupacional de origen y destino.

Recordando que en este caso no se analizan individuos sino episodios laborales, dicha matriz permite examinar tendencias como en una tabla de movilidad. Como se anticipara más arriba, esto permitirá valorar las proporciones de cambios de trabajo de cualquier orden, que implican movilidad ascendente, descendente o inmovilidad. En la lógica de cambios de trabajo, la inmovilidad representa movimientos horizontales dentro de una misma clase ocupacional representada por la diagonal principal.

Como se observa, en los cambios de trabajo de los hombres opera un fuerte patrón de retención de clase. La suma de la diagonal principal indica que 7 de cada 10 episodios laborales experimentados por ellos, comienzan y terminan en la misma clase ocupacional, siendo *origen III-destino III* el cambio de trabajo más habitual.

La inmovilidad también es importante en las mujeres (1 de cada 2 episodios). Pese a esto, el porcentaje de retención en la *clase I* es mayor respecto a los hombres (23,28%), y menor en la clase de “peores” trabajos (17,73%).

Cuadro 3: Matriz origen-destino ocupacional

Distribución de episodios ocupacionales según clase ocupacional de origen y destino (% en celdas). Hombres y Mujeres.

Clase destino	Hombres			Mujeres		
	I	II	III	I	II	III
I	16,43	5,39	4,87	23,28	3,39	3,92
II	4,95	21,76	1,28	3,82	6,6	0,96
III	2,57	1,23	32,7	2,2	1,1	17,73
9	2,84	3,01	2,98	13,05	8,27	15,68

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Lógicamente, las oportunidades de experimentar movilidad ocupacional entre cambios de trabajo son muy acotadas. Se destacan dos tendencias principales.

En primer lugar, el 9% y 7% de los episodios de hombres y mujeres respectivamente, representan un movimiento ocupacional descendente. En segundo lugar, apenas en un 12% y un 8% de los episodios laborales de hombre y mujeres se concreta movilidad ocupacional ascendente.

En suma, se desprenden algunas conclusiones preliminares que servirán como marco del análisis multivariado.

Primero, en conjunto, los hombres experimentan más episodios laborales asimilables a cruces de “fronteras ocupacionales”. Por tanto se esperarían modificaciones significativas en los órdenes de retribución ocupacional (social, seguridad laboral, ingresos etc.). Mientras hombres y mujeres parecen tener propensiones bastante análogas a la movilidad descendente (9%-7%), la tendencia favorable de experimentar cambios laborales ascendentes de los hombres es más marcada.

Dado que utilizamos una clasificación de tres clases (3x3), los cambios ocupacionales pueden realizarse a clases “adyacentes” (I-II, III-II, o viceversa) o “remotas” (I a III, o a la inversa). Es decir, en las ocasiones donde hubo movilidad

ocupacional, los cambios no son siempre equivalentes en términos de “distancia ocupacional” recorrida por las personas.

En este sentido, medir la cantidad de clases atravesadas en cada episodio, permite identificar barreras más o menos “impermeables” entre clases ocupacionales⁶⁸.

Esa información ya estaba contenida en el *Cuadro 3*. Sin embargo, para resumirla, se presenta el *Cuadro 4*, donde se desagrega la distribución de episodios laborales según el tipo de desplazamiento experimentado.

Los cambios de trabajo ascendentes pueden ser de una clase (+1), dos clases (+2); y los descendentes de menos una clase (-1), o menos dos clases (-2). El cero (0) implica que hubo inmovilidad.

Apenas un 4 a 5% de los episodios de hombres y mujeres suponen un movimiento ascendente equivalente a atravesar dos clases (“remoto”). Mucho más comunes son los ascensos ocupacionales “cortos” (+1) de los hombres (7%). En el total de episodios de mujeres, este tipo de desplazamientos “largos” son menos frecuentes que los ascensos “cortos” de aquellos (4%).

El *Cuadro 4* también permite resumir las transiciones hacia la salida del trabajo. Se puede observar como el 37% de los cambios laborales de las mujeres suponen el abandono del mercado laboral. De modo contrastante, dicha proporción no alcanza a 1 de cada 10 episodios en el caso de los hombres.

Finalmente, en el *Cuadro 5* se presenta la distribución de episodios laborales considerando solamente el primer y el último empleo de cada individuo.

Esto otorga tener una idea más resumida de la clase de origen al inicio y al final de la carrera ocupacional, sin considerar los empleos intermedios (movilidad absoluta). En este caso quedan excluidos aquellos episodios cuyo final es la salida del mercado de trabajo.

⁶⁸ Sin considerar, por supuesto, que el tiempo de vida que requiere a unos y otros recorrer una distancia ocupacional equivalente puede ser muy distinto.

Cuadro 4: Movilidad y recorrido ocupacional

Distribución de episodios laborales según tipo de movilidad y “distancia ocupacional”. Hombres y Mujeres

Tipo de movilidad entre episodios t_i	“Distancia ocupacional”	Hombres		Mujeres	
		N	%	N	%
<i>Descendente</i>	<i>Remoto (-2 clases)</i>	94	3	46	2
	<i>Adyacentes (-1 clase)</i>	226	6	103	5
<i>Retención</i>	<i>Inmóvil</i>	2593	71	996	48
<i>Ascendente</i>	<i>Adyacente (+1 clase)</i>	244	7	91	4
	<i>Remoto (+2 clases)</i>	178	5	82	4
<i>Salida</i>	<i>Dejó de trabajar</i>	326	9	774	37
Total		3661	100	2092	100

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Del Cuadro 5 podrían extraerse tres conclusiones principales sobre los patrones de movilidad absoluta entre episodios laborales.

En primer lugar, cuando excluimos el abandono del trabajo como posible destino, la inmovilidad de las mujeres (78%) es superior a la de los hombres (73%). En segundo lugar, la movilidad ascendente es bastante superior entre aquellos: un 19% que puede ser dividido casi en mitades iguales entre los que experimentaron desplazamientos ocupacionales “largos” (+2) o “cortos” (+1). En términos relativos, las mujeres que durante toda su carrera laboral lograron traspasar las fronteras de dos clases tienen un peso similar a los hombres (8%). Finalmente, se constata que las proporciones de movilidad descendente también son análogas entre hombres y mujeres.

Evidentemente, se trata de un análisis crudo. El ajuste de los modelos multivariados que se realizará en la *subsección II* de este capítulo, permitirá visualizar de un modo más complejo la relación de estos patrones generales con los demás factores del análisis. No obstante, la simplicidad de este análisis tiene una ventaja

sobre los modelos: no fijar una categoría de base otorga una visión panorámica de los patrones “3x3”⁶⁹.

Cuadro 5: Movilidad absoluta entre episodios laborales

Distribución de episodios laborales según tipo de movilidad absoluta (primer empleo/ultimo empleo)

Tipo de movilidad (episodio inicial y final)	Tipo movilidad “absoluta”	Hombres		Mujeres	
		N	%	N	%
<i>Descendente</i>	<i>Remoto (-2 clases)</i>	35	1	44	2
	<i>Adyacentes (-1 clase)</i>	243	7	148	7
<i>Retención</i>	<i>Inmóvil</i>	2671	73	1635	78
<i>Ascendente</i>	<i>Adyacente (+1 clase)</i>	379	10	96	5
	<i>Remoto (+2 clases)</i>	332	9	165	8
Total		3660	100	2088	100

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

e. Clasificación de clases utilizada

Crear una clasificación ocupacional relevante y adaptada a las limitaciones de los datos de la EDER constituyó la primera cuestión clave. Algunos trabajos recientes han considerado la conveniencia de utilizar clasificaciones más ajustadas a la realidad de las estructuras ocupacionales mexicanas (Blanco y Solís, 2014).

Por un lado, se intentó capturar la substancial evolución del sector terciario en México (61,5% de la PEA Ocupada en el cuarto trimestre de 2013). En particular, la ampliación del *comercio* que incluso en ciudades de tradición industrial como Monterrey, ha alcanzado cerca del 20% de la PEA ocupada (Solís, 2007). Sumado a esto, todas las modalidades de trabajo informal se han incrementado (29,6 millones de

⁶⁹ La utilización de la *clase III* como base de comparación otorga la ventaja de ver riesgos de movimientos entre I y II, pero la desventaja de no aportar información sobre el movimiento hacia la parte más baja de la estructura ocupacional.

personas, 58,8% de la PEA) y especialmente el llamado “sector informal”⁷⁰ (14 millones de personas, 28% de la PEA).

El crecimiento del comercio y la informalidad en México, ha incrementado el desajuste conceptual respecto a los “esquemas de clases” tradicionales (Ishida y Miwa 2011). Particularmente, su noción de pequeños empresarios y “pequeña burguesía” (Atria, 2004) no se correspondería adecuadamente con el patrón mexicano del cuentapropismo asociado a la informalidad (Solís, 2010b).

Por otra parte, se enfrentan limitaciones propias de la fuente. La EDER no permite identificar si el entrevistado tenía empleados a su cargo (excepto para aquellos que se declaran “patrones”, mediante la utilización de “tamaño del establecimiento”). Siguiendo este plan se elaboró una clasificación ocupacional a partir de la combinación de 3 criterios:

1. Código en la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (CMO)
2. Posición laboral
3. Tamaño del establecimiento

Conviene destacar tres aspectos sobre los criterios utilizados. En primer término, la CMO permite identificar el grado de calificación y la naturaleza manual o no manual de la ocupación. Para lograrlo, fue utilizada con una apertura de dos dígitos. Por otro lado, la posición laboral (patrón; trabajador por cuenta propia y asalariado o jornalero) permite identificar el grado de control sobre el proceso de trabajo. Finalmente, y sumado a los criterios anteriores, el tamaño del establecimiento suministra una idea aproximada del grado de regulación y formalidad del empleo considerado.

La conjunción de estos tres criterios permitió arribar a una clasificación exhaustiva y excluyente de tres categorías. En la *Figura 2*, se presenta la información

⁷⁰ Según la definición del INEGI, “se refiere a todas aquellas actividades económicas de mercado que operan a partir de los recursos de los hogares, pero sin constituirse como empresas con una situación independiente de esos hogares” (BOLETÍN DE PRENSA NÚM. 60/14, 12 DE FEBRERO DE 2014). <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/estrucbol.pdf>

sobre las tres clases, su composición general en término de empleos concretos y la calidad de la inserción esperada.

Figura 2: Clasificación ocupacional utilizada

Clase Ocupacional	Descripción	Calidad de la inserción
I	<i>“No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados”</i>	“Alta”
II	<i>“Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio”</i>	“Intermedia”
III	<i>“Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas”</i>	“Baja”

Fuente: elaboración propia

Evidentemente, las limitaciones de la EDER no permiten una clasificación ocupacional refinada. No obstante su simplicidad, esta clasificación contiene dos principios de fortaleza. En primer lugar, permite distinguir tres niveles sólidos en términos de jerarquía ocupacional (“alta”, “intermedia” y “baja”), y consistente con otras dimensiones no observadas (como la remuneración o las condiciones de trabajo). En segundo lugar, permite cumplir los objetivos del capítulo considerando la realidad ocupacional mexicana de las últimas décadas.

En la *Figura 3* se presenta el detalle de la construcción de la clasificación de acuerdo a la codificación de la CMO, la posición laboral y el tamaño del establecimiento. La numeración en la columna “CMO” corresponde al código que aparece en la Clasificación Mexicana de Ocupaciones original. Por otra parte, el símbolo (...) indica que la información de posición laboral y/o tamaño de establecimiento no fue requerida en ese caso (ejemplo: “Profesionales” en *clase I*; o “Vendedores ambulantes y en servicios ambulantes” en *clase III*).

Figura 3: Clasificación ocupacional según CMO, posición laboral y tamaño del establecimiento

<i>"Clasificación Mexicana Ocupaciones" (CMO)</i>	<i>Posición laboral</i>	<i>Tamaño estab.</i>	<i>Clase Ocup.</i>	<i>Descripción clase ocupacional</i>
11 "Profesionistas"; 12 "Técnicos"; 13 "Trabajadores de la educación" y 21 "Funcionarios y directivos pub. priv. y sociales"	...	...	I	No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados
41 "Trabajadores en sector agrícola, de ganadería y pesca"	Patrón	6 o más	III	Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas
61 "Jefes de departamento, coord. y supervisores administrativos y servicios"	...	...	I	No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados"
62 "Trabajadores de apoyo en actividades administrativas"	...	...
51 "Jefes, supervisores, trab, de control, fabricación artesanal, industrial, reparación, mantenimiento"	Asalar. o jornalero	6 o más	II	Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio
...	Asalar. o jornalero	Menor a 6	I	No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados
52 "Artesanos y trab. fabriles, de reparación y mantenimiento"	Patrón	Menor a 6		
	Asalar. o jornalero	6 o más		
53 "Operadores maquinarias"	Patrón	Menor a 6		
	Asalar. o jornalero	6 o más		
54 "Ayudantes, peones en fabricación artesanal, reparación y mantenimiento"	Patrón	Menor a 6	II	Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio
	Asalar. o jornalero	6 o más		
55 "Conductores maquinaria móvil y transporte"	Patrón	Menor a 6		
	Asalar. o jornalero	6 o más		
71 "Comerciantes, empleados de comercio y agentes de venta"	Patrón	Menor a 6		
	Asalar. o jornalero	6 o más		
72 "Vendedores ambulantes y en servicios amb."	...	...	III	Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas
81 "Servicios personales"	Patrón	Menor a 6	II	Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio
82 "Servicios domésticos"	...	...	III	Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas
83 "Servicios de protección, vigilancia y FFAA"	Patrón	Menor a 6	II	Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio

Fuente: elaboración propia, 2014

f. Validación de las clase ocupacionales

En segundo paso fue validar la clasificación ocupacional creada. Para evaluar su consistencia se comparó con tres medidas ya utilizadas como el ISEI, el IOS y la escolaridad. Dado que se trata del primer ingreso ocupacional, cada individuo tiene solamente una clase (1372 hombres y 1312 mujeres).

Para los hombres las clases ocupacionales generaron un ordenamiento adecuado. El puntaje de ISEI de la primera ocupación correspondiente a cada clase, indica 22 puntos de diferencia entre a la *clase I* (“*No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados*”) y la *clase II* (“*Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio*”); y 6 puntos entre ésta y la *clase III* (“*Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas*”). Como regla no escrita (Harold Toro, *comunicación personal*, 2012) se ha sugerido que 5 puntos en el ISEI equivalen a una diferencia significativa en términos de prestigio ocupacional. El puntaje estandarizado del IOS correspondiente a la primera ocupación, y también muestra un ordenamiento adecuado según clases ocupacionales.

Para finalizar, la clasificación se analiza según su composición en años de escolaridad. En términos de años medianos de escolaridad, la frontera entre la *clase II* y la *clase III* (ambas con 9 años), no es tan evidente como lo entre la *clase I* (15 años) y la *clase II*.

Tal como ha sido discutido en el marco *Teórico y Analítico general (Sección II)*, existe poca evidencia sobre la adecuación de las clasificaciones ocupacionales para las mujeres.

El ordenamiento según el ISEI arroja una clasificación equivalente a cinco puntos de diferencia entre medianas entre la *clase I* y la *clase II*. En el caso del IOS, la clasificación producida es tan buena como aquella encontrada para los hombres (fundamentalmente porque no se trata de una medida ocupacional sino de diferenciación socio-económica de los hogares de origen). Finalmente, cuando se

considera la distribución según años de escolaridad, se obtiene un gradiente que podría considerarse “apropiado”: 12 años es la mediana correspondiente a la *clase I*, contra 9 y 7 años para las *clases II* y *III* respectivamente.

Cuadro 6: Validación de clasificación ocupacional (Hombres)

Evaluación de consistencia de la variable dependiente "clase ocupacional" a la primera ocupación. Hombres c/clase de ingreso válida. EDER, 2011. Hombres

Clase Ocupacional	Individuos		ISEI		IOS	Escolaridad	
	N	%	Med.	St. Desv.	Med.	Med.	St. Desv.
I	312	22,74	51	14,072	0,708	15	3,286
II	461	33,6	29	9,521	-0,182	9	3,699
III	599	43,66	23	8,166	-0,426	9	4,280
Total	1372	100					

Fuente: Elaboración propia, 2014

En síntesis, se subrayan tres conclusiones básicas sobre la clasificación ocupacional a utilizar.

Primero, allende su simpleza, se ha logrado una clasificación a tres clases conceptualmente adecuada y aceptablemente consistente. En términos globales, produce una importante diferenciación, con niveles de heterogeneidad bastante parejos. No obstante, se mostró que la clasificación es levemente distinta entre hombres y mujeres. A pesar de que el grado de variabilidad interna de la *clase I* es mayor para los hombres (14,072), resultó consistente para diferenciar la *clase I* respecto a la *II*, tanto en términos ocupacionales (*ISEI*) como de escolaridad (15-9).

Segundo, aunque la distinción entre la *clase II* y la *clase III* es ajustada en términos del *ISEI* (seis puntos), no se encontró un ordenamiento análogo según escolaridad. No obstante, es justo señalar que esto no necesariamente representa una falencia de la clasificación creada. Tanto la *clase II* como la *III*, están compuestas por ocupaciones manuales que posiblemente no sean diferenciables de acuerdo a los niveles de calificación requeridos. Por una parte, la distinción realizada entre estas

clases (II y III) apunta a distinguir trabajo en establecimientos grandes (II), respecto al realizado en empresas pequeñas (III). Por otra, la categorización busca diferenciar actividades asociadas al “comercio” (II), tanto del trabajo no manual (I), como de las ocupaciones tradicionales en agricultura, ganadería y pesca (III).

Tercero, la clasificación lograda para las mujeres puede considerarse “adecuada” en términos de ISEI. En este caso, el mayor déficit supone que las fronteras entre las *clases I y II*, y las *clases II y III*, no sean tan robustas como en el caso de los hombres. A pesar de lo anterior, cuando se comparan según escolaridad, se obtiene un gradiente mayor que para los hombres. Probablemente, esto se relacione con otro factor que será examinado en los modelos: los retornos ocupacionales de la educación parecen ser más importantes para las mujeres.

Cuadro 7: Validación de clasificación ocupacional (Mujeres)

Evaluación de consistencia de la variable dependiente "clase ocupacional" a la primera ocupación. Mujeres c/clase de ingreso válida

Clase Ocupacional	Individuos		ISEI		IOS	Escolaridad	
	N	%	Med.	St. Desv.	Med.	Med.	St. Desv.
I	490	37,35	53	9,706	0,483	12	2,902
II	270	20,58	32	10,630	-0,292	9	3,292
III	552	42,07	28	11,305	-0,549	7	4,293
Total	1312	100					

Fuente: Elaboración propia, 2014

III. Variables

a. Resultado (_y)

- clase ocupacional primer empleo: (I): “No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados”; (II): “Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio” (III): “Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas” (categoría de referencia); (0) “No entró a trabajar en año-persona”.

- clase ocupacional cambios de trabajo: (I): “No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados”; (II): “Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio” (III): “Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas” (categoría de referencia); (9) “Dejó de trabajar”; (0) “No cambio de trabajo en año-persona”

b. Explicativas (x)

- edad inicio episodio (años de edad)
- duración del episodio (años-persona)
- número de episodio laboral
- edad primer empleo (años de edad)
- clase ocupacional de origen (en episodio laboral t_{i-1}): (I): “No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados”; (II): “Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio” (III): “Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas” (categoría de referencia)
- cohorte: define la cohorte de nacimiento considerada: (1) cohorte (1951-53); (2) cohorte (1966-68) y (3) cohorte (1978-80).
- Índice de Orígenes Sociales (IOS): Medida resumen de los antecedentes socioeconómicos de la familia de origen (Buckman y Hannum, 2001) estimada mediante un análisis factorial, que incluye tanto el logro ocupacional y educativo de ambos padres, como una medida aproximada del nivel de recursos económicos disponibles en el hogar de los entrevistados a sus 15 años de edad
- escuela móvil: define la biografía en tres periodos escolares: (0) “Antes” de salir de la escuela; (1) “Durante” los 2 años posteriores a dejar la escuela (año calendario de salida escolar y año posterior. (2) “Después” de dejar de la escuela (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)

- trabajo móvil: define la biografía en tres periodos laborales: (0) “Antes” de empezar a trabajar; (1) “Durante” los 2 años que empezó a trabajar (año calendario de inicio del primer empleo, y año posterior); (2) “Después” de empezar a trabajar (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- unión móvil: define la biografía en tres periodos conyugales: (0) “Antes” de empezar una unión conyugal con coresidencia; (1) “Durante” los 2 años que empezó a la unión (año calendario de inicio de la unión empleo, y año posterior); (2) “Después” de entrar en unión (todo el periodo de vida posterior captado en la EDER)
- Índice Calificación Ocupacional Mixto (z): representa el grado de calificación de la estructura ocupacional de cada contexto, considerando también la calidad de la inserción laboral de las mujeres. El *Índice Calificación Ocupacional Mixto* se calculó por método de componentes principales utilizando dos indicadores: 1) *Índice de Calificación Ocupacional* de hombres (puntaje promedio estandarizado del prestigio ocupacional utilizando el International Socio-Economic Index of Occupational Status –ISEI-; y porcentaje de trabajadores en ocupaciones No Manuales); 2) *Porcentaje de mujeres ocupadas en empleos no manuales* sobre el total de ocupadas.
- nivel educativo: representa el máximo nivel alcanzado al momento de la primera salida de la escuela (válida, duración 2 años). Primaria (categoría de referencia); Secundaria (general o técnica); Preparatoria (general o técnica); Carreras comerciales y técnicas, y finalmente, carreras de educación Superior que incluyen educación Normal, Profesional, o grados de Maestría y Doctorado. Primaria es la categoría de referencia, y los niveles pueden estar completos o incompletos.

Subsección I

Clase ocupacional del primer trabajo

IV. Resultados

a. Clase de entrada al trabajo

i. El estreno laboral de los hombres

En el *Cuadro 8* se presenta la información correspondiente al ajuste del “modelo básico” conteniendo edades e *IOS*. Como se esperaba, a medida que se incrementa la edad las *razones de riesgos relativos (rrr)* de entrar a trabajar aumentan rápidamente en comparación con la categoría de base (7-11años).

Los riesgos de iniciar la vida laboral en la *clase II* respecto a la *clase III* se incrementan de modo significativo desde los 12-14 años. Para la *clase I*, en cambio, sólo resultan significativos a partir de los 15-18 años.

Allende los elevados riesgos de ingreso a una y otra clase a partir de los 23 años, las oportunidades de acceso a la clase de mayor jerarquía (*clase I*) resultan especialmente reforzadas. Probablemente, en arreglo a la mayor escolaridad requerida por una buena parte de los empleos disponibles en esta clase. Obviamente, con la excepción a la posición de “patrón” que aunque educativamente mucho más heterogénea, requiere de cierto “mínimo” de edad socialmente establecido.

Como se observa, por unidad extra del *IOS* se produce un incremento significativo de los riesgos de ingreso a la *clase II* (1,398***), y especialmente a la *clase I* (2,892***). Siempre respecto a la clase de comparación (*clase III: “Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas”*).

En el *Cuadro 9*, se muestra el ajuste del modelo controlando por la cohorte de nacimiento.

El ajuste arroja resultados “partidos” por cohorte y clase ocupacional. En comparación a la cohorte más antigua (1953-1955), los hombres nacidos entre 1966-1968 experimentan una reducción de sus oportunidades de debutar laboralmente en la *clase I*, respecto a la *clase III* (0,771***). Sin embargo, en el caso de la cohorte 1978-

1980 el modelo sugiere que los mayores riesgos estén asociados a comenzar a trabajar en la *clase II*, respecto a la *clase III*.

Cuadro 8: Modelo Básico Hombres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional. Modelos Multinomiales con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patronos y manuales de supervisión calificados"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z
Var. Independientes				
12-14 años (ref. 7-11 años)	1,691	0,002	1,385	0,297
15-18 años	3,413	0,000	3,474	0,000
19-22 años	4,954	0,000	9,90	0,000
23 y más	5,47	0,000	18,874	0,000
<i>IOS (z)</i>	1,398	0,000	2,892	0,000

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var	0,1442
Des. Std.	0,0085
Number of level 1 units	14212
Number of level 2 units	62
Condition Number	49,705
Log likelihood	-4949,005

() Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En el caso de la cohorte 1966-1968 esto podría deberse a que estemos capturando el efecto de la crisis de la década de los ochenta. Esta cohorte comenzó su inserción laboral en años de fuerte contracción de las oportunidades ocupacionales de "calidad". Para los nacidos entre 1978-1980 se constata un incremento significativo de las probabilidades de debutar en la *clase II* (1,55***). Este resultado podría estar reflejando el crecimiento del sector *servicios* y la desregulación laboral que comenzó a imponerse a partir de la década de los noventa.

Cuadro 9: Modelo con Cohorte Hombres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional.
Modelo Multinomiales con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados"</i>	
Var. Independientes	rrr	P>z	rrr	P>z
12-14 años (ref. 7-11 años)	1,686	0,002	1,387	0,294
15-18 años	3,407	0,000	3,494	0,000
19-22 años	4,974	0,000	10,08	0,000
23 y más	5,946	0,000	19,281	0,000
<i>IOS (z)</i>	1,382	0,000	2,88	0,000
Cohorte 1966-68 (ref. 1953-55)	1,035	0,257	0,771	0,000
Cohorte 1978-80	1,55	0,000	1,064	0,113
<i>Variances and covariances of random effects (gllamm model):</i>				
<i>***level 2 (cntxt)</i>				
Var:	0,1950			
Des. Std.	0,0103			
Number of level 1 units	14212			
Number of level 2 units	62			
Condition Number	51,725			
log likelihood	-4935,593			

(*) *Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: *Elaboración propia, EDER 2011*

Siguiendo la lógica del ciclo de estratificación, en el *Cuadro 10* se procede al ajuste del "modelo con escolaridad".

En primer lugar, el peso del *IOS* sobre las probabilidades de iniciar una carrera ocupacional en *clase I* versus *III* sigue siendo significativo e importante (1,459***). Esto señala que el estatus socioeconómico conserva efectos *netos* de educación en la definición de la clase ocupacional de debut, y no sólo del calendario. Con todo, dada la mediación de la trayectoria educativa resulta esperable observar la contracción del factor en este modelo.

Los efectos asociados a cada nivel escolar permiten constatar la existencia importantes distinciones entre clases de debut.

Por un lado, se estimó un gradiente de retornos positivos progresivos para el debut en trabajos *calificados* hasta el nivel Técnico o Comercial, con un salto cualitativo para los que acceden a educación Superior.

Contrariamente, no hay una relación monotónica entre nivel escolar y el acceso a trabajos manuales y de pequeño comercio. Los estudios Técnicos y Comerciales presentan las mejores oportunidades de debut en la *clase II*. A priori, el ajuste es consistente con el tipo de orientación *vocacional* que privilegia la inserción laboral respecto a las modalidades *generales*.

En términos globales, los resultados sugieren cierta coherencia entre requerimientos laborales generales de cada *clase* y niveles de formación ofrecidos en los niveles escolares.

Finalmente, la lógica “paso a paso hacia adelante” finaliza con el ajuste del “modelo completo”.

Por una parte, se controlan los efectos de “entrelazamientos” biográficos conyugales y escolares con el debut laboral. Asimismo, el *grado de calificación de la estructura ocupacional* de cada contexto institucional se introduce en la ecuación.

Según los resultados consignados en el *Cuadro 10*, se estima que en comparación con el periodo donde se asiste a la escuela, los años vividos *durante* la salida multiplican significativamente los riesgos de ingresar por la puerta de la *clase I* (2,533***), respecto a la clase de menor jerarquía (*III*). Inversamente, el contraste entre *clases II* y *III* no resultó significativo. Esto sugiere que el modelo no identificó un enlace transicional.

Cuadro 10: Modelo con Escolaridad Hombres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional. Modelos Multinomiales con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patronos y manuales de supervisión calificados"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z
Var. Independientes				
12-14 años (Ref. 7-11 años)	1,618	0,005	1,258	0,464
15-18 años	3,237	0,000	2,841	0,000
19-22 años	4,743	0,000	7,851	0,000
23 y más	5,656	0,000	15,888	0,000
<i>IOS (z)</i>	1,138	0,000	1,459	0,000
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	0,805	0,000	0,562	0,000
Cohorte 1978-80	1,170	0,000	0,705	0,000
Secundaria Gen/Téc. (Ref. Primaria)	2,079	0,000	2,843	0,000
Preparatoria Gen/Téc.	1,847	0,000	6,231	0,000
Técnica o comercial	3,428	0,000	9,488	0,000
Superior	1,791	0,000	27,61	0,000

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var:	0,10135819
Des. Std.	0,0576538
Number of level 1 units	13873
Number of level 2 units	62
Condition Number	54,277
log likelihood	-4.726,643

() Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Ciertamente, en el periodo posterior a ese momento de alta tensión de roles, los riesgos de ingresar a ambas clases (I y II) se incrementan de modo significativo. Notoriamente, en el contraste de la *clase II* versus *III*, la presión sobre el ingreso al mundo laboral parece ser substancial (2,887***). En el caso del entrelazamiento con la formación de la primera pareja de los hombres, no se encontraron efectos significativos sobre la clase de entrada ni *durante* ni *después*.

Cuadro 11: Modelo Completo Hombres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional.
Modelo Multinomial con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z
Var. Independientes				
12-14 años (Ref. 7-11 años)	2,066	0,015	1,783	0,347
15-18 años	4,235	0,000	8,940	0,000
19-22 años	4,462	0,000	21,375	0,000
23 y más	7,325	0,000	83,603	0,000
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	0,861	0,407	0,569	0,005
Cohorte 1978-80	1,130	0,495	0,707	0,075
<i>IOS (z)</i>	1,069	0,463	1,659	0,000
Secundaria Gen/Téc. (Ref. Primaria)	2,303	0,000	3,074	0,000
Preparatoria Gen/Téc.	2,382	0,001	4,560	0,000
Técnica o comercial	4,726	0,000	21,002	0,000
Superior	2,784	0,001	18,950	0,000
"Durante" salida escolar (Ref. "antes")	1,470	0,082	2,533	0,000
"Después" salida escolar	2,887	0,000	2,342	0,003
"Durante" unión conyugal (Ref. "antes")	1,402	0,292	0,919	0,817
"Después" unión conyugal	1,165	0,778	1,137	0,816
Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)	1,356	0,000	1,400	0,000

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var: 0,0606

Des. Std. 0,0432

Number of level 1 units = 13873

Number of level 2 units = 62

Condition Number = 57.624

log likelihood = -4613.0378

(*) *Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Para concluir, el modelo completo intentó capturar efectos de la composición ocupacional del contexto institucional.

El ajuste indica que en la medida que el contexto cuenta con una estructura ocupacional más calificada, los riesgos de iniciarse en la *clase II* (1,356***) y la *clase I* (1,4***) se incrementan de modo significativo respecto a la *clase III*.

A medida que aumenta el nivel de calificación general, los empleos “tradicionales” asociados a la *clase III* comienzan a estar estructuralmente subrepresentados (manuales, agrícolas etc.). Dicho efecto de composición tiene dos resultados fundamentales. Por un lado, pronosticaría un incremento en la demanda y la oferta de empleos en sectores *no manuales y de supervisión calificada* como los correspondientes a la *clase I* (1,40***).

Sin embargo, los riesgos de debutar en la *clase II* también se han incrementado cuando se controla el contexto. Esto sugiere que el proceso de modernización es más “dual” que lineal: en las últimas dos décadas se ha alimentado de la informalización y el crecimiento del pequeño comercio. En este escenario, resultaría esperable que también se produzca un aumento paralelo de empleos en *clase II* respecto a *clase III*. Este hallazgo aporta información sustantiva sobre el “compaginación estructural” entre nivel 1 y 2.

ii. El debut laboral de las mujeres

No sorprende que las mujeres provenientes de hogares con estatus socioeconómicos privilegiados logren niveles escolares superiores. En consecuencia, también tenderán a insertarse en la *clase* de empleos no manuales en mayor proporción.

Como se observa en el *Cuadro 12*, los resultados del modelo básico muestran ventajas iniciales análogas entre hombres y mujeres. Sin embargo, salta a la vista una importante diferencia en el efecto del tiempo histórico de unas y otros en relación a la *clase* de debut laboral.

En primer lugar, la cohorte de mujeres nacidas entre 1966-68 experimentó una época de substancial expansión de su participación laboral, tanto en las *clases I y II* en comparación con la cohorte de referencia (1953-1955). Expansión de la que aún se

están beneficiando las mujeres nacidas entre 1978 y 1980, y que se relaciona con la creciente aceleración de su proceso de participación laboral en la economía mexicana.

Cuadro 12: Modelo Básico Mujeres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional. Modelos Multinomiales con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patronos y manuales de supervisión calificados"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z
Var. Independientes				
12-14 años (ref. 7-11 años)	15,15	0,000	1,28	0,618
15-18 años	39,177	0,000	12,752	0,000
19-22 años	63,872	0,000	53,054	0,000
23 y más	57,374	0,000	48,978	0,000
<i>IOS (z)</i>	1,675	0,000	3,035	0,000
<i>Variances and covariances of random effects (gllamm model):</i>				
***level 2 (cntxt)				
Var	0,1503			
Des. Std.	0,0108			
Number of level 1 units	22745			
Number of level 2 units	62			
Condition Number	105,581			
log likelihood	-5558,346			

() Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Esta situación contrasta con los resultados de los hombres para quienes se obtuvo una significatividad cruzada entre cohortes y clases ocupacionales. Mientras la cohorte de nacidos en 1966-68 experimentaba una contracción de sus posibilidades de insertarse en la *clase I* (0,771***), los nacidos desde fines de los setenta incrementan sus riesgos de debutar por la *clase II* (1,55***). Como se recordará, el modelo con escolaridad para los hombres (*Cuadro 10*) vuelve a mostrar que, neto del efecto del logro educativo, la cohorte joven reduce sus ocasiones de debut en *clase I* (0,705***), y las incrementa en *clase II* (1,170***). Es decir, se trata de un hallazgo cruzado históricamente coherente en la secuencia de modelos.

Cuadro 13: Modelo con Cohorte Mujeres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional.
Modelo Multinomial con intercepto aleatorio por "contexto" (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>	<i>Clase I: "No manuales, patronos y manuales de supervisión calificados"</i>		
Var. Independientes	rrr	P>z	rrr	P>z
12-14 años (ref. 7-11 años)	15,186	0,000	1,283	0,614
15-18 años	39,398	0,000	12,845	0,000
19-22 años	65,269	0,000	54,76	0,000
23 y más	67,903	0,000	61,61	0,000
<i>IOS (z)</i>	1,681	0,000	3,071	0,000
Cohorte 1966-68 (ref. 1953-55)	1,546	0,000	2,324	0,000
Cohorte 1978-80	2,026	0,000	2,658	0,000

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var:	0,1485
Des. Std.	0,0126
Number of level 1 units	22745
Number of level 2 units	62
Condition Number	110,403
log likelihood	-5.534,049

(*) *Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En el Cuadro 14 se presenta el ajuste del "modelo con escolaridad" de las mujeres.

Al igual que para los hombres, y a pesar de la incorporación de la escolaridad en el modelo, el efecto del *IOS* sigue siendo marcado en el aumento de los riesgos de ingresar al mercado laboral en la *clase I* respecto a la *III*.

Al igual que para los hombres el gradiente de efectos varía según *clase* de ingreso. Las mujeres reciben "premios" explosivos sobre sus probabilidades de ingreso a la *clase I* a medida que superan la Secundaria, acceden a la Preparatoria e ingresar a

instituciones de educación Superior. Los efectos de la educación Técnica o Comercial también resultaron muy importantes en el acceso a la clase de empleos no manuales. Contrariamente, y al menos en dos sentidos, la relación *escolaridad-puerta de acceso* al mercado laboral es cualitativamente diferente en la *clase II*,

Por un lado, los retornos educativos son muy inferiores en todos los niveles, y cuanto más se avanza sobre el gradiente escolar, mayores son las brechas de recompensa. Además, los efectos quiebran y caen en los estudios Superiores. Es decir, a diferencia de la *clase I*, el acceso a la Universidad u instituciones Superiores no “paga” en trabajos manuales o de pequeño comercio.

Por otro lado, igual que para los hombres, las ventajas de la formación técnica y comercial también son relativamente abultados: siendo el nivel con más “tracción ocupacional” para esta clase (respecto a la *clase III* y a la educación Primaria).

El conjunto de los resultados subrayan dos asuntos medulares en las trayectorias laborales de las mujeres. Por una parte, los efectos de la escolaridad sobre las oportunidades de obtener un primer empleo de mayor calidad resultan bastante más evidentes que para los hombres. Adicionalmente, su curva de retornos positivos de debutar en *clase I* se incrementa exponencialmente a medida que avanzan en el sistema educativo. En paralelo con los hombres, su acceso al nivel Superior llega a multiplicar espectacularmente sus probabilidades de empezar “arriba” respecto a “abajo”.

Para concluir, en el *Cuadro 15* se presentan los resultados del “modelo completo”. De la estimación se desprenden cuatro derivaciones principales en torno al primer tránsito hacia el mercado de trabajo de las mujeres mexicanas.

Una primera conclusión muestra el impacto del comienzo de la vida en pareja sobre la dinámica de ingreso al primer empleo. En los años-persona “posteriores” al comienzo de la unión conyugal, se registraron significativos efectos de reducción en los riesgos de ingresar por la *clase II* (0,559*), y especialmente a por la *clase I* (0,351***) versus la *clase III*.

Cuadro 14: Modelo con Escolaridad Mujeres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional.
Modelo Multinomial con intercepto aleatorio por "contexto". Mujeres (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo (*)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>	<i>Clase I: "No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados"</i>		
Var. Independientes	rrr	P>z	rrr	P>z
12-14 años (Ref. 7-11 años)	13,968	0,000	1,156	0,770
15-18 años	34,366	0,000	10,861	0,000
19-22 años	55,435	0,000	50,283	0,000
23 y más	57,682	0,000	58,651	0,000
IOS (z)	1,246	0,000	1,328	0,000
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	1,096	0,063	0,988	0,780
Cohorte 1978-80	1,332	0,000	0,810	0,000
Secundaria Gen/Téc. (Ref. Primaria)	1,793	0,000	5,44	0,000
Preparatoria Gen/Téc.	2,324	0,000	26,97	0,000
Técnica o comercial	3,626	0,000	37,466	0,000
Superior	2,10	0,000	116,546	0,000

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var:	0,1834
Des. Std.	0,0159
Number of level 1 units	21814
Number of level 2 units	62
Condition Number	114,889
log likelihood	-5166,734

(*) Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Cuadro 15: Modelo Completo Mujeres

Razones de Riesgos Relativos (rrr) de ingreso a primer empleo, según clase ocupacional.
Modelo Multinomial con intercepto aleatorio por "contexto". Mujeres (años-persona)

<i>_y=Clase ocupacional primer empleo</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z
12-14 años (Ref. 7-11 años)	16,919	0,006	2,792	0,211
15-18 años	3,566	0,001	3,325	0,000
19-22 años	4,769	0,000	9,443	0,000
23 y más	3,272	0,001	6,726	0,000
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	1,352	0,213	1,347	0,169
Cohorte 1978-80	1,290	0,401	0,973	0,919
IOS (z)	0,981	0,866	1,517	0,000
Secundaria Gen/Téc. (Ref. Primaria)	1,435	0,099	3,357	0,000
Preparatoria Gen/Téc.	2,306	0,007	16,722	0,000
Técnica o comercial	1,756	0,097	25,409	0,000
Superior	1,242	0,624	38,987	0,000
"Durante" salida escolar (Ref. "antes")	1,582	0,114	2,106	0,001
"Después" salida escolar	1,668	0,116	1,493	0,131
"Durante" unión conyugal (Ref. "antes")	0,711	0,374	1,576	0,132
"Después" unión conyugal	0,559	0,044	0,351	0,000
Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)	1,275	0,008	0,964	0,661

Variances and covariances of random effects (gllamm model):

***level 2 (cntxt)

Var: .02854752

Des. Std. (.03063399)

Number of level 1 units = 21814

Number of level 2 units = 62

Condition Number = 124.640

log likelihood = -4951.739

(*) *Cat. Ref. (Clase III): "Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas"*

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Dicho resultado podría evaluarse como una regularidad de género que traspasa fronteras socioeconómicas. Independientemente de los demás factores, las mujeres experimentarían una contracción biográfica de tipo "acumulativa negativa" en sus posibilidades de trabajar. Las barreras de acceso a la clase de mayores prerrogativas

laborales (*clase I*) serían especialmente elevadas para las mujeres en unión conyugal (0,351***). Aunque las ocasiones de debutar en la *clase II* también parecen estar “semi cerradas” (0,559*), dicha clase podría absorber mayor empleo femenino respecto a la *clase I*⁷¹.

Por su parte, las razones de riesgos relativos de entrelazamiento entre escuela y trabajo solo resultaron significativos en los años coyunturales de exposición, y para el ingreso a la *clase I* versus *III* (2,106**). Esto indica un resultado análogo para ellas y para ellos: cuando se trata de iniciarse en empleos “*Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio*” (*Clase II*), no se identificó un lazo transional significativo entre dominio escolar y laboral. La diferencia entre mujeres y hombres, es que para las primeras tampoco habría riesgos significativos de ingreso a la *clase II* ni *III* en los años de la vida posteriores.

En último lugar se hallaron coeficientes significativos asociados al *índice de Calificación Ocupacional Mixto* para la *clase II* versus *III* (1,275**). Es decir, en la medida que las mujeres residen en contextos más calificados (y más de ellas participan de esta tendencia) mayores serán posibilidades estimadas de debutar en *clase II* respecto a *III*. Nuevamente, este hallazgo requiere una interpretación respecto a la referida “hipótesis de modernización”, y cómo operaría en contextos de alta heterogeneidad estructural como el mexicano. Por una parte, el hallazgo no concuerda con la predicción de una hipótesis de modernización de tipo “lineal”. Se esperaría que mayor calificación general y mayor participación de las mujeres en ocupaciones no manuales, eleven significativamente sus oportunidades de iniciar en trabajos “*No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados*” (*clase I*) respecto a la *clase III*. Sin embargo, también indica que disminuyen las probabilidades de que las mujeres debuten en posiciones de peor calidad de inserción (*clase III*). Este resultado estaría en línea con una hipótesis de “modernización general”.

⁷¹Desde una perspectiva de *estrategias de supervivencia* podría hipotetizarse que las familias con inserciones sociales más débiles podrían requerir más a menudo del trabajo de las mujeres. Mucho más, luego del periodo asociado a la formación del hogar. Sin embargo, para probar esta hipótesis se requieren interacciones que no estamos utilizando en este ajuste.

Una vez más, es posible sugerir que este resultado sea coherente con una hipótesis de “modernización dual”, ajustada al caso mexicano. Semejante dualidad operaría del siguiente modo: en la medida que aumenta el grado de calificación global del mercado de trabajo también se vuelve estructuralmente más heterogéneo, abriendo mayor cantidad de posiciones laborales intermedias típicas de la *Clase II*, especialmente en el pequeño comercio. Evidentemente, una medida *promedio* de no está diseñada para capturar efectos de heterogeneidad estructural en cada contexto⁷².

Con todo, la lectura de ambos resultados en su conjunto, muestra la “fragilidad” estructural⁷³ del aumento de la participación laboral de las mujeres mexicanas.

⁷² En ese caso se requiere una medida de varianza que permita comparar los niveles de heterogeneidad ocupacional de cada contexto.

⁷³ Desde un punto de vista de la estructura ocupacional.

Subsección II

Cambios de empleo en el curso de vida

V. Los cambios de trabajo en la biografía laboral

La segunda de este cuarto capítulo se concentra en examinar los cambios de trabajo que estructuran el proceso de estratificación a lo largo de la biografía laboral.

En México, el proceso de “job-shopping” o experimentación laboral (Johnson, 1978) ha experimentado importantes transformaciones entre cohortes: la duración promedio del episodio laboral se ha reducido, incluso cuando se controla por experiencia laboral. En buena medida, el ajuste estructural y el aumento de la precariedad a partir de la década de los años ochenta, podría explicar buena parte esta mutación.

A pesar de la creciente complejidad de la vida laboral, a medida que transcurre el tiempo, resulta altamente probable que muchas personas se estabilicen y no cambien de empleo por algunos años.

En cambio, la atención de esta segunda parte se concentrará en los contrastes entre clases *“Manuales en establecimientos grandes y comercio en establecimientos pequeños” (clase II)*, y *“No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados” (clase I)*, contra la categoría elegida como referencia (*clase III: “Manuales en empresas pequeñas y trabajadores agrícolas”*). Así, los contrastes de las *clases I y II*, se interpretan como probabilidades de moverse hacia empleos de mayor jerarquía. Como se mostró al inicio del capítulo, se presume que los empleos en *clase I y II* presentan ventajas en la calidad de la inserción laboral. Además, por las razones ya explicitadas, resulta de gran relevancia analizar los riesgos de salida del mercado de trabajo, representado en la categoría *“Dejó de trabajar” (clase 9)*.

Tal como se expuso en introducción, la dinámica de movilidad e inmovilidad entre cambios laborales será analizada utilizando la variable *clase ocupacional de origen*. Esta estrategia permitirá diferenciar las transiciones laborales no sólo en función del “destino” ocupacional, sino de la clase en t_{i-1} . Esto habilita analizar la dimensión jerárquica de los cambios de trabajo (ascendente, descendente o inmovilidad).

a. Las trayectorias laborales de los hombres

En el *Cuadro 16* se exhiben los resultados del modelo “básico” de cambios de empleo donde solamente se introducen características básicas del episodio laboral, la *clase de origen* del trabajo en t_{i-1} y el *IOS*.

Como puede observarse, por año adicional de *edad de inicio del cada episodio* laboral, la razón de riesgos relativos de movilidad hacia fuera del mercado de trabajo (*clase 9*) se incrementa levemente (1,071***), en comparación con transitar a la clase de menor jerarquía (*III*).

La duración del episodio laboral medida por año adicional de permanencia en cada empleo, reduce leve pero significativamente los riesgos de cambiar hacia ocupaciones de *clase I* y aumenta el riesgo de dejar de trabajar. Asimismo, la acumulación de empleos en las carreras laborales redujo significativamente los riesgos de dejar de trabajar (0,712***). Finalmente, debutar más tardíamente en el mercado de trabajo (“edad del primer empleo”) parece ser un factor leve pero significativo de incremento de las posibilidades de transitar hacia empleos de mejor calidad (1,049**).

En segundo lugar, por incremento unitario del *IOS* aumentan significativamente las probabilidades (1,321***) de que los hombres transiten hacia empleos de mayor calificación (*clase I*). De modo análogo, los riesgos de dejar de trabajar contra transitar a la *clase III*, también se incrementan por unidad extra del índice (1,275***).

En tercer lugar, la variable *clase ocupacional del empleo de origen* permite analizar la dinámica de movilidad respecto a la clase con empleos de menor calidad (*clase III*).

Todos los coeficientes resultaron significativos y de magnitudes relativamente elevadas. Esto indica un importante patrón de “dependencia de camino” en la trama de las carreras laborales de los hombres: orígenes y destinos están fuertemente asociados al momento de experimentar un cambio de trabajo.

Cuadro 16: Modelo básico Hombres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
Edad inicio episodio	1,001	0,574	1,002	0,574	1,071	0,000
Duración del episodio	0,987	0,199	0,974	0,004	1,033	0,001
Número de empleo	0,912	0,050	1,006	0,884	0,712	0,000
Edad primer empleo	1,023	0,113	1,049	0,001	0,974	0,171
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (Ref. Clase III)</i>	475,135	0,000	23,291	0,000	25,273	0,000
<i>Clase I</i>	51,299	0,000	25,864	0,000	8,905	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,940	0,272	1,321	0,000	1,275	0,001

(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)
Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")
 Variances and covariances of random effects
 ***level 2: Variances and covariances of random effects
 ***level 2 (cntxt)

Var.	6,805E-13
Std. Desv.	1,08E-07
Number of level 1 units	32200
Number of level 2 units	62
Condition Number	653,785
Log likelihood	-13290,18

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Particularmente, opera un fuerte mecanismo de retención ocupacional, dependiente del empleo de destino. En cuanto al mecanismo de retención ocupacional, se observa que los riesgos de cambiar hacia un trabajo de *clase II* son muy elevados (475,135***) cuando el origen es también un empleo de *clase II*. Algo similar pero matizado, y con distinto significado social, ocurre entre empleos de la *clase I*: los riesgos de perpetuarse en esta clase frente a un evento de cambio de trabajo son muy elevados (25,864***)).

La contraparte de este fenómeno de "dependencia de camino" supone que las oportunidades de experimentar movilidad durante un episodio de cambio de trabajo son siempre más reducidas. Como puede apreciarse, moverse a la *clase I* dado que en

t_{i-1} se laboraba en un empleo de *clase II* (23,291***); o viceversa, hacia la *clase II* dado que se estaba en la *clase I* (51,299***) son siempre inferiores a los riesgos de ser retenido en la clase ocupacional correspondiente al trabajo en t_{i-1} .

Sin embargo, los modelos también aportan información adicional para analizar los procesos de movilidad y retención ocupacional durante las trayectorias laborales.

En primer lugar, este fenómeno de retención generalizada es dependiente del *locus* de origen y destino. Lógicamente, ser retenido en la *clase I* o en la *clase II* conforma un evento cualitativamente distinto y distinguible en sus consecuencias sociales y ocupacionales: las probabilidades de ser retenido en trabajos de calidad “intermedia” (II) son altísimas para los hombres, mucho mayores que aquellas estimadas sobre la retención en la *clase I* (siempre respecto a transitar a la clase de referencia).

En segundo lugar, el significado de la retención o de la movilidad es muy distinto en cada caso. Las probabilidades de ser retenido en la parte alta de la estructura ocupacional (*clase I*) son mayores (25,864***) respecto a las oportunidades estimadas de ascenso (23,291***) para aquellos que provienen de empleos en la clase intermedia (*clase II*).

Finalmente, el modelo muestra que los riesgos de *dejar de trabajar* resultan muy elevados cuando se estaba en trabajando en un empleo de *clase II* (25,273***).

Este hallazgo podría estar asociado a la franca expansión que ha experimentado sector informal mexicano. Es probable que las peores condiciones de empleabilidad y la propia dinámica de desregulación del sector no sólo estén propagando trayectorias laborales más desprotegidas, sino también más frágiles, irregulares, y posiblemente más cercenadas⁷⁴ que otrora.

En el *Cuadro 17* se muestra el nuevo ajuste del modelo cuando se adiciona la variable cohorte.

⁷⁴ Dado que no analizamos la dinámica de reingresos, no podemos conocer aquí la probabilidad de volver a trabajar luego de haber experimentado la primera interrupción.

Al menos en materia de cambios de empleo entre *clases I, II y III*, no se identificaron efectos significativos asociados al tiempo histórico de las dos primeras cohortes. En efecto, el modelo sugiere que una vez controlado el estatus socioeconómico de origen (*IOS*), no se registran cambios significativos entre los hombres nacidos entre 1966-68 versus los pertenecientes a la entre 1953-55. Empero, es sabido que los mercados de trabajo mexicanos comenzaron a experimentar dramáticas transformaciones en las últimas dos décadas del siglo XX. En dicho sentido, el único coeficiente significativo corresponde al riesgo de interrumpir la carrera laboral de la nueva cohorte (1,721***).

El *Cuadro 17* muestra que los riesgos de dejar de trabajar estimados para la cohorte de nacidos entre 1978-80, se incrementaron significativamente respecto al grupo de referencia. Dicho efecto capta parte de las difíciles condiciones que enfrentaron los hombres que ingresaron al mercado de trabajo a partir de mediados de los noventa. Es decir, una vez que habían comenzado a materializarse las transformaciones laborales asociadas a la crisis de los ochenta y al ajuste económico consolidado en la década de 1990.

Sin dudas, el creciente riesgo de “desempleo intermitente” es uno de los cambios históricos captados en la dinámica de cambios de trabajo de los hombres.

Una vez que se controla por escolaridad (*Cuadro 18*), el efecto directo del *IOS* deja de ser significativo, indicando que buena parte de aquel ha sido absorbido por la trayectoria educativa. Complementariamente, se observa el escalonamiento progresivo de los efectos de nivel educativo para quienes, luego de haber comenzado su inserción laboral, están ahora experimentando procesos de “ajuste” ocupacional en el mercado de trabajo.

Las razones de riesgos relativos de transitar hacia un empleo de *clase II* se incrementan progresivamente cuando se alcanza Secundaria (1,717***), o estudios Técnicos/Comerciales (2,833***) respecto al nivel Primaria. Sin embargo, dicha progresión no es lineal: aquellos hombres que accedieron a la Preparatoria presentan menores riesgos de experimentar episodios laborales en ocupaciones de jerarquía intermedia (*clase II*), respecto a transitar hacia empleos de baja jerarquía (*clase III*). Si

bien el efecto sigue siendo positivo, es probable que esta disminución se deba a las mayores aspiraciones educativas, y a la existencia de un “escalón” de riesgo que articula las trayectorias escolares y laborales. Esto queda decisivamente en evidencia para los hombres que accedieron a estudios Superiores. En ese caso, las oportunidades de cambiar a un trabajo de la *clase II* respecto a *III*, se invierten y dejan de ser significativas.

Cuadro 17: Modelo con cohorte Hombres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	<i>rrr</i>	<i>P>z</i>	<i>rrr</i>	<i>P>z</i>	<i>rrr</i>	<i>P>z</i>
Variables independientes						
Edad inicio episodio	1,007	0,543	1,000	0,982	1,080	0,000
Duración del episodio	0,988	0,138	0,974	0,002	1,050	0,000
Número de empleo	0,912	0,053	1,012	0,790	0,713	0,000
Edad primer empleo	1,054	0,090	1,210	0,000	0,969	0,116
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (Ref. Clase III)</i>	472,184	0,000	23,387	0,000	24,185	0,000
<i>Clase I</i>	50,549	0,000	25,543	0,000	8,730	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,943	0,302	1,322	0,000	1,281	0,001
Cohorte 1966-68 (ref. 1953-55)	1,094	0,413	1,047	0,667	0,826	0,271
Cohorte 1978-80	0,977	0,846	0,851	0,179	1,721	0,001
<i>(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	6,759E-13					
Std. Desv.	1,13E-07					
Number of level 1 units	32200					
Number of level 2 units	60					
Condition Number	653,424					
Log likelihood	-13262,19					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Cuadro 18: Modelo con escolaridad Hombres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"		Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"		Clase 9: "Dejó de trabajar"	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
Variables independientes						
Edad inicio episodio	1,003	0,758	0,999	0,961	1,079	0,000
Duración del episodio	0,988	0,149	0,978	0,008	1,045	0,000
Número de empleo	0,924	0,090	1,005	0,904	0,725	0,000
Edad primer empleo	1,034	0,026	1,035	0,017	0,964	0,061
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (Ref. Clase III)</i>	397,001	0,000	23,434	0,000	24,983	0,000
<i>Clase I</i>	46,091	0,000	15,642	0,000	6,837	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,946	0,382	1,058	0,317	1,133	0,124
<i>Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)</i>	1,055	0,641	0,921	0,641	0,857	0,388
<i>Cohorte 1978-80</i>	0,969	0,802	0,969	0,802	1,866	0,000
<i>Secundaria Gen/Téc (Ref. Primaria)</i>	1,190	0,138	1,174	0,298	0,633	0,019
<i>Preparatoria Gen/Téc</i>	1,298	0,103	3,256	0,000	1,497	0,066
<i>Técnica o comercial</i>	1,533	0,055	3,387	0,000	1,033	0,923
<i>Superior</i>	0,761	0,199	6,083	0,000	2,160	0,002
<i>(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	0,0124					
Std. Desv.	0,0128					
Number of level 1 units	31968					
Number of level 2 units	62					
Condition Number	792,327					
Log likelihood	-13301,71					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

El análisis de las estimaciones para la *clase I*, clarifica la lectura precedente: hay un incremento fuerte y significativo asociado a los niveles de Preparatoria (4,517***) y Superior (13,862***) respecto a Primaria. Además, si se comparan los riesgos de Secundaria y estudios Técnicos o Comerciales contra Primaria, se notará que las

mayores ocasiones de transitar a la clase de “buenos” trabajos también es progresivo, aunque sólo en términos generales.

Los mayores rendimientos del logro educativo se encuentran en el acceso a Preparatoria y a estudios de nivel Superior. Nuevamente podría concluirse que se trata de los niveles con mayor “tracción ocupacional” a los que estarían aspirando los hombres.

Por último, la probabilidad de dejar de trabajar tiene un comportamiento de riesgos “invertidos” que debe examinarse con mayor detalle. Quienes accedieron a Secundaria o estudios Técnicos o Comerciales, no presentan riesgos significativos de abandonar el mundo del trabajo una vez que han ingresado al mercado. Justamente, sólo aquellos que alcanzan los niveles con mayor “tracción ocupacional”, son quienes presentan riesgos significativos de abandonar el trabajo. Al parecer podría tratarse de un tipo de salida “especial”, propia de un grupo seleccionado por altos niveles de logro escolar⁷⁵. Adicionalmente, es probable que esto se deba a la propia dinámica biográfica del grupo de hombres de mayor estatus. Como se observó en el *Capítulo 3*, el cambio histórico hacia carreras educativas más largas hace que a menudo se alternen episodios de empleo simultáneos a la asistencia escolar. Es así que los mayores riesgos de salida que muestra el modelo, podrían estar asociados a “periodos transicionales” más dinámicos, de mayores contingencias y cambios de estatus entre la vida escolar y laboral.

Para concluir la secuencia de las trayectorias de los hombres se ajusta el “modelo completo” (*Cuadro 19*).

El impacto de la clase ocupacional de origen en t_{i-1} sigue siendo muy abultado en términos de retención y posibilidades de movilidad. Se destacan los efectos de

⁷⁵Que los únicos riesgos significativos de dejar de trabajar estén asociados con altos niveles de logro escolar podría parecer una paradoja. Este razonamiento procede de la imagen de salida asociada a la “fragilidad”. Sin embargo, en la medida que se desconocen las razones de esta “salida”, es posible hipotetizar que podrían existir múltiples formas de dejar de trabajar. Por un lado, una salida asociada al desempleo que coincide con la imagen de fragilidad. Si así fuera, sería esperable que aquellos hombres con desventajas socioeconómicas y educativas tuvieran mayores riesgos de dejar de trabajar. Sin embargo, lo que se encuentra es lo contrario: mayores niveles de *IOS* y de escolaridad aumentan los riesgos de interrumpir el trabajo.

inmovilidad de la *clase II* en el curso de las biografías laborales (431,26***). El patrón de retención en la clase ocupacional de mayor jerarquía parece haberse estabilizado (14,96***) luego de la caída experimentada cuando se introdujo la escolaridad (25,54***). En su conjunto, los fuertes riesgos de inmovilidad en la *clase II*, y de movilidad descendente en la *clase I*, insinúan trayectorias ocupacionales “difíciles”: pocas oportunidades y muchos peligros frente a un evento de cambio de trabajo.

En cuanto a los patrones de movilidad descendente, el modelo completo tampoco presenta grandes novedades. Estar empleado en la *clase II* eleva considerablemente los riesgos de transitar hacia la *clase I* (23,35). Sin embargo, el rasgo más notable es la gran estabilidad de los efectos asociados a la variable *clase ocupacional de origen* durante toda la progresión de modelos. Esto hace que el ajuste del modelo completo no aporte grandes novedades. Con todo, el peso de la *clase ocupacional de origen* permite captar un sólido impacto de “dependencia de camino” en los patrones de cambio de trabajo de los hombres. La acumulación de episodios dibuja una traza en las biografías laborales, y la probabilidad de moverse está directamente determinada por el empleo en el tiempo t_{i-1} .

Por otra parte, el *Cuadro 19* confirma lo que ya se había observado en el modelo con escolaridad: los efectos del *IOS* siguen siendo no significativos. Esto sugiere que el peso de la herencia, neto de otras mediaciones, se ha apagado definitivamente en las trayectorias de estratificación de los hombres.

En líneas generales, los efectos de cohorte sobre el aumento de las posibilidades de dejar el mercado laboral se siguen sosteniendo en el modelo completo. Se refuerza la hipótesis de que la cohorte más joven (1978-80) recibe el cimbronazo de dos tipos de impactos negativos, ligados a las transformaciones laborales de las últimas dos décadas del siglo pasado.

Por una parte, ninguno de los coeficientes de cohorte asociados a las oportunidades de experimentar movilidad ocupacional resultó significativo en la progresión de modelos (con la excepción de la salida del mercado). Esto estaría reflejando que con independencia de la clase ocupacional de origen, la movilidad individual asociadas al tiempo histórico se ha venido agotado para las cohortes de

hombres nacidos desde fines de la década de los años sesenta (1966-68 y 1978-80, respecto al grupo de referencia).

Adicionalmente, los resultados del efecto de cohorte en el modelo completo muestran la proliferación de empleos de baja calidad; probablemente asociados a la crisis de precarización. La secuencia de razones de riesgos relativos de los modelos, muestra evidencias de un proceso sostenido de multiplicación del riesgo de experimentar interrupciones laborales. Este cambio histórico reviste gran importancia para la comprensión de las biografías masculinas, y posiblemente tenga fuertes impactos sobre la dinámica familiar y conyugal de mujeres.

En el modelo completo, los efectos de la escolaridad sobre las probabilidades de cambiar de empleo también se mantuvieron estables. Se destacan dos resultados importantes. En primer lugar, sólo el acceso a educación Técnica o Comercial presenta efectos significativos de aumento de los riesgos de transitar a empleos de la *clase II*, respecto a la clase de referencia (1,6725). En segundo lugar, el acceso a la Preparatoria y a la educación Superior elevan progresivamente las oportunidades de circular a trabajo de mejor calidad (*clase I*).

Los efectos biográficos de entrelazamiento entre carreras laborales, escolares y conyugales no resultaron significativos al momento de experimentar cambios de trabajo a las clases de interés.

En dicho sentido, las carreras laborales de los hombres parecen blindadas al impacto de eventos que acontecen en los dominios escolares y de pareja. Sin embargo, se confirma la hipótesis del mandato de “hombre proveedor” que surgió en el *Capítulo 3*: una vez que se abandona la escuela y comienza la vida conyugal, las probabilidades de dejar de trabajar de desvanecen.

Cuadro 19: Modelo Completo Hombres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patrones y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
Variables independientes						
Edad inicio episodio	1,003	0,764	1,000	0,991	1,107	0,000
Duración del episodio	0,984	0,083	0,976	0,014	1,080	0,000
Número de empleo	0,894	0,022	1,011	0,790	0,803	0,001
Edad primer empleo	1,026	0,101	1,037	0,016	1,009	0,645
Clase Ocup. empleo Origen						
<i>Clase II (Ref. Clase III)</i>	431,258	0,000	23,345	0,000	26,170	0,000
<i>Clase I</i>	48,555	0,000	14,959	0,000	7,888	0,000
IOS (z)	0,947	0,396	1,064	0,278	1,135	0,130
Cohorte 1966-68 (Ref. 1953-55)	1,056	0,648	0,942	0,604	0,974	0,887
Cohorte 1978-80	0,999	0,985	0,792	0,067	2,080	0,000
Secundaria Gen/Téc (Ref. Primaria)	1,210	0,115	1,107	0,520	0,564	0,004
Preparatoria Gen/Téc	1,370	0,058	3,179	0,000	1,108	0,653
Técnica o comercial	1,673	0,026	3,387	0,000	0,736	0,382
Superior	0,803	0,336	5,770	0,000	1,017	0,950
"Durante" salida escuela (Ref. "Antes")	0,863	0,576	1,017	0,938	0,261	0,000
"Después" salida escuela	1,086	0,694	0,954	0,798	0,162	0,000
"Durante" primera unión (Ref. "Antes")	0,954	0,779	0,942	0,721	0,356	0,003
"Después" primera unión	1,189	0,178	1,068	0,622	0,568	0,004
Índice Calif. Ocupacional Mixto (z)	0,999	0,980	1,015	0,780	1,119	0,166
<i>(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	3,98E-14					
Std. Desv.	4,63E-08					
Number of level 1 units	31422					
Number of level 2 units	60					
Condition Number	907,5839					
Log likelihood	-12847,42					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Para concluir, el grado de calificación de la estructura ocupacional no presentó efectos significativos sobre los riesgos de cambiar de trabajo o dejar de trabajar. Este hallazgo indica que la transición verdaderamente decisiva ocurre al momento de la

entrada al mercado de empleo. Luego de que se ha ingresado por una determinada “puerta”, es relativamente difícil que una estructura ocupacional por más calificada, esta sea, introduzca modificaciones significativas en las oportunidades observadas para los hombres.

b. Las carreras laborales de las mujeres

Al igual que para los hombres se analizan exclusivamente a las mujeres que trabajaron alguna vez durante su vida. Una de cada diez mujeres que respondieron a la EDER no ha trabajado “al menos un año” durante su vida. Como era de esperarse, se trata de una proporción bastante más elevada que en el caso de los hombres (1%)⁷⁶.

En segundo lugar, debe aclararse que el examen de episodios laborales no incluye las transiciones de *reingreso* de las mujeres al mercado laboral. Tal como se ha venido haciendo con los hombres, se analizan las *salidas* pero no las probabilidades de *reingreso*⁷⁷.

Para analizar los cambios de trabajo de las mujeres, se siguió la misma progresión de modelos, pero poniendo especial énfasis en las diferencias que pueden sugerir mecanismos de género.

La información contenida en el *Cuadro 20* señala que al igual que sus pares hombres, el aumento en la edad incrementa las oportunidades de transitar a las *clases I y II*, y también, y hacia fuera del mercado laboral.

Por su parte, el efecto del *IOS* muestra dos peculiares diferencias respecto a su ajuste en el modelo para los hombres. Primero, los riesgos de cambiar hacia un empleo

⁷⁶ Es probable que las mujeres que trabajaron tengan características no observadas que las hagan diferentes. Si bien este porcentaje es relativamente bajo, esto podría generar un problema de *selección* que deberá ser tratado en futuras investigaciones.

⁷⁷ Como se mostró en el *Cuadro 4* la proporción de mujeres que dejan de trabajar es comparativamente mucho más elevada que respecto a los hombres. Generalmente, la exclusión del mercado de trabajo es consecuencia de tensiones entre roles reproductivos y conyugales que llegan a ser incompatibles con una trayectoria laboral. Sin embargo, se entendió que el análisis de los *reingresos* al trabajo requiere un esquema de *estados* y *transiciones* más complejo y del ajuste de modelos diferentes. Por eso se decidió no incluir ese análisis en la tesis.

"No Manuales, Patrones y Manuales de supervisión calificados" (clase I) respecto a otro de clase III, se incrementan de modo significativo para ellas (1,39***). Esto indicaría que en la medida que las mujeres provienen de orígenes sociales privilegiados, se observa un "efecto de estatus" que actuaría como resguardo respecto a las ocupaciones de menor calidad. Como se recordará algo similar se observó para los hombres. Esto no significa analogía en la oferta de empleos para hombres y mujeres⁷⁸, pero confirma que a medida que aumenta el estatus socioeconómico, mayor será la concentración en *empleos no manuales*.

Cuadro 20: Modelo Básico Mujeres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patrones y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
<i>Variables independientes</i>						
Edad inicio episodio	0,959	0,078	0,965	0,125	0,975	0,125
Duración del episodio	0,972	0,062	0,984	0,109	0,984	0,109
Número de empleo	1,220	0,051	1,120	0,156	0,871	0,112
Edad primer empleo	1,062	0,036	1,045	0,033	1,059	0,003
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (ref. Clase III)</i>	104,778	0,000	12,112	0,000	7,967	0,000
<i>Clase I</i>	30,582	0,000	31,675	0,000	6,369	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,868	0,162	1,393	0,000	0,965	0,642
<i>(clas=III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***|level 2: Variances and covariances of random effects						
***|level 2 (cntxt)						
Var.	0,11979					
Std. Desv.	0,05319					
Number of level 1 units	16886					
Number of level 2 units	60					
Condition Number	724,2782					
Log likelihood	-8100,72					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

⁷⁸ Especialmente en la posición de "patrones" incluida en la clase I.

En el *Cuadro 21* se muestran los resultados del ajuste de “modelo con cohorte”. Salta a la vista que sólo un coeficiente de cohorte resultó significativo. Con independencia del resto de los factores incluidos, las mujeres nacidas entre 1966-68 incrementan sus oportunidades de transitar a la *clase I* (1,45*). Este resultado parece no ajustarse a las transformaciones laborales y el aumento de la participación de las mujeres ocurrido en estas décadas. No obstante, no debe interpretarse como ausencia de cambios históricos para las mujeres. Más bien, ocurre que la inclusión de la variable de *clase ocupacional de origen* está mediando la mayor parte de dichos impactos⁷⁹.

Por otro lado, los efectos de la *clase ocupacional de origen* y de estatus socioeconómico de la familia se mantienen estables (en el caso del *IOS* sólo para el acceso a trabajos *no manuales*).

A continuación se muestran los resultados del ajuste para el modelo introduciendo con escolaridad.

En el *Cuadro 22*, se observa que ningún nivel de escolaridad presentó efectos significativos sobre los riesgos de cambiar a una ocupación de *clase II*. Empero, con excepción del acceso al nivel Secundario, el peso de la escolaridad es muy relevante para incrementar las oportunidades de acceso a ocupaciones de mayor calidad (*clase I*).

Una mirada más fina permite identificar la presencia de diferencias significativas respecto a los hombres: “palancas educativas” y escalones de riesgo entre niveles son cualitativamente distintas por sexo. Para las mujeres, el logro escolar representa un instrumento de movilidad ocupacional de alto impacto.

⁷⁹ El ajuste de un modelo con cohorte, pero sin empleo de origen, mostró que las transformaciones estructurales comienzan a notarse en la cohorte de nacidas hacia fines de los años sesenta. Estas mujeres experimentaron mayores probabilidades de transitar a lo largo y ancho de la estructura ocupacional (incluidas *clases II y I*). Dicha transformación histórica se extiende hasta la cohorte de mujeres más jóvenes; particularmente, para los riesgos de mudar laboralmente hacia la *clase I* respecto a la *III*. Recordemos que en el caso de los hombres, no se registraron transformaciones significativas entre la cohorte 1966-68 y la de nacidos entre 1953-55. También, a diferencia de los hombres, habría evidencias de que tanto las mujeres de las cohortes intermedia y joven, parecen haber reducido su riesgo de abandonar el empleo, a pesar de que los coeficientes no resultaron significativos para ninguna de ellas.

Cuadro 21: Modelo con Cohorte Mujeres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
Variables independientes						
Edad inicio episodio	0,958	0,082	0,966	0,045	0,963	0,028
Duración del episodio	0,973	0,087	0,946	0,000	0,977	0,030
Número de empleo	1,230	0,047	1,120	0,167	0,913	0,302
Edad primer empleo	1,063	0,037	1,039	0,074	1,072	0,000
Clase Ocup. empleo Origen						
<i>Clase II (ref. Clase III)</i>	119,811	0,000	12,658	0,000	8,396	0,000
<i>Clase I</i>	31,739	0,000	29,992	0,000	6,444	0,000
IOS (z)	0,891	0,257	1,423	0,000	0,969	0,675
Cohorte 1966-68 (ref. 1953-55)	1,267	0,290	1,452	0,031	0,940	0,117
Cohorte 1978-80	0,923	0,731	1,147	0,434	0,771	0,103
<i>(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	0,0350					
Std. Desv.	0,0329					
Number of level 1 units	16816					
Number of level 2 units	58					
Condition Number	756,4984					
Log likelihood	-8000,65					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Se destacan tres resultados que confirman las diferencias en el significado social y el impacto de la educación sobre el tránsito de las mujeres a trabajos no manuales (*clase I*).

En primer lugar, a diferencia de los hombres, alcanzar la Secundaria representa un logro educativo con impactos ocupacionales significativos (2,56***).

En segundo lugar, los impactos de ingresar a la Preparatoria (4,86***) son más marcados. Además la realización de carreras técnicas o comerciales (rrr) constituye una herramienta de valor *extra*, al momento de transitar a la *clase I* (6,60***). En el

caso de los hombres, este tipo de orientación hacia el mercado de trabajo es indistinto del acceso a la Preparatoria (*Cuadro 18*).

En tercer lugar, el “salto cualitativo” en materia de retornos ocupacionales que posibilita el acceso a la educación Superior –al menos en términos de cambios de trabajo- indica la importancia crucial de la educación de las mujeres (11,56*** contra 6,08***). Es decir, las mujeres que alcanzan la Universidad abordarían un auténtico “elevador” de ventajas a la hora de transitar hacia ocupaciones situadas en la cúspide de la estructura ocupacional.

Finalmente, en el *Cuadro 23* se examina el ajuste del “modelo completo”. A diferencia del modelo completo de hombres, a pesar de la introducción de la escolaridad, de los efectos de entrelazamientos biográfico, y de contexto institucional, el *IOS* sigue manteniendo su peso significativo en las ocasiones que tienen las mujeres de moverse hacia una ocupación de *clase I* (1,19*). Esto sugiere que los incrementos de soporte material y simbólico que las familias proporcionan a sus hijas, resultará muy relevante como clave de acceso a *ocupaciones no manuales*.

Conviene también, concentrarse en los efectos del empleo de origen. Cuando el empleo de origen se sitúa en la *clase II* (respecto a origen en *clase III*), los riesgos de experimentar un cambio a un empleo hacia la *clase I* se multiplican por más de 10 veces (10,63***). Allende esto, el modelo indica que los riesgos de retención en la *clase II* serían más de diez veces superiores (111,55***) a los de movilidad ascendente. En cambio, cuando el empleo de origen es de *clase I*, los riesgos de movilidad descendente a la *clase II* son muy significativos (29,46***), y más elevados que las oportunidades de retención en la *clase I*, frente a la experimentación de un nuevo episodio laboral (13,95***).

Cuadro 22: Modelo con Escolaridad Mujeres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
Variables independientes	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
Edad inicio episodio	0,957	0,077	0,962	0,029	0,973	0,113
Duración del episodio	0,974	0,103	0,941	0,000	0,979	0,061
Número de empleo	1,217	0,060	1,105	0,228	0,855	0,080
Edad primer empleo	1,067	0,025	1,032	0,145	1,059	0,003
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (ref. Clase III)</i>	96,666	0,000	10,043	0,000	8,172	0,000
<i>Clase I</i>	26,629	0,000	13,538	0,000	6,235	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,916	0,426	1,203	0,024	0,953	0,569
Cohorte 1966-68 (ref. 1953-55)	1,319	0,246	1,090	0,636	0,734	0,069
Cohorte 1978-80	0,969	0,901	0,796	0,249	0,620	0,010
Secundaria Gen/Téc (ref. Primaria)	0,954	0,843	2,560	0,000	1,134	0,482
Preparatoria Gen/Téc	0,863	0,639	4,864	0,000	1,127	0,627
Técnica o comercial	1,057	0,861	6,597	0,000	1,298	0,306
Superior	0,989	0,977	11,560	0,000	1,243	0,592
<i>(clas==III: Man. emp.peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
Se omiten estimaciones para <i>Clase 0</i> ("No cambió de trabajo")						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	0,0175					
Std. Desv.	0,0283					
Number of level 1 units	16210					
Number of level 2 units	59					
Condition Number	1045,2265					
Log likelihood	-7791,89					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Cuadro 23: Modelo Completo Mujeres

Razones de riesgos relativos (rrr) de cambio de trabajo. Modelos multinomiales con intercepto aleatorio "contexto"

<i>_y=clas (0,I,II,III,9)</i>	<i>Clase II: "Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio"</i>		<i>Clase I: "No Manuales, Patronos y Manuales de supervisión calificados"</i>		<i>Clase 9: "Dejó de trabajar"</i>	
	rrr	P>z	rrr	P>z	rrr	P>z
<i>Variables independientes</i>						
Edad inicio episodio	0,962	0,123	0,972	0,118	0,977	0,196
Duración del episodio	0,979	0,243	0,957	0,003	0,989	0,373
Número de empleo	1,236	0,046	1,146	0,105	0,868	0,123
Edad primer empleo	1,070	0,021	1,046	0,042	1,065	0,002
Clase ocup. empleo origen						
<i>Clase II (Ref. Clase III)</i>	111,553	0,000	10,628	0,000	8,122	0,000
<i>Clase I</i>	29,464	0,000	13,946	0,000	5,838	0,000
<i>IOS (z)</i>	0,919	0,452	1,188	0,038	0,963	0,661
Cohorte 1966-68 (<i>Ref.</i> 1953-55)	1,298	0,288	1,098	0,621	0,714	0,054
Cohorte 1978-80	0,974	0,921	0,819	0,322	0,608	0,008
Secundaria Gen/Téc (<i>Ref.</i> Primaria)	0,918	0,721	2,474	0,001	1,114	0,549
Preparatoria Gen/Téc	0,808	0,504	4,549	0,000	1,005	0,847
Técnica o comercial	0,977	0,942	5,873	0,000	1,207	0,472
Superior	0,895	0,793	9,307	0,000	1,125	0,730
"Durante" salida escuela (<i>Ref.</i> "Antes")	1,073	0,884	0,685	0,230	0,786	0,463
"Después" salida escuela	0,918	0,838	0,699	0,174	0,839	0,516
"Durante" primera unión (<i>Ref.</i> "Antes")	0,754	0,398	0,594	0,045	2,419	0,000
"Después" primera unión	0,886	0,587	0,660	0,018	0,892	0,513
Índice Calificación Ocupacional						
Mixto (z)	1,059	0,610	1,002	0,977	1,062	0,439
<i>(clas=III: Man. emp. peq. y trab. agrícolas is the base outcome)</i>						
<i>Se omiten estimaciones para Clase 0 ("No cambió de trabajo")</i>						
Variances and covariances of random effects						
***level 2: Variances and covariances of random effects						
***level 2 (cntxt)						
Var.	0,0193					
Std. Desv.	0,0287					
Number of level 1 units	16140					
Number of level 2 units	57					
Condition Number	1204,3837					
Log likelihood	-7660,68					

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Evidentemente, a pesar de la consistencia del esquema de clases utilizado aquí, la *clase I* también presenta cierto grado de heterogeneidad interna en el caso de las mujeres: es posible que aquellas en la parte más baja de dicha clase, estén expuestas a mayores riesgos de sufrir movilidad descendente (podría ser el caso de los empleos

manuales de supervisión, y algunos de los no manuales de mayor precariedad). Adicionalmente, se observan riesgos positivos de *dejar de trabajar*, independientemente del empleo de origen. Sin embargo, las oportunidades de permanecer en actividad podrían ser algo mejores cuando las mujeres se posicionan en trabajos de *clase I* (5,84***).

Por otra parte, se identificaron entrelazamientos entre la oportunidad de transitar hacia empleos de más alta jerarquía y el riesgo de abandonar el empleo. Por un lado, “durante” el periodo de entrada en unión las mujeres experimentan una reducción de los riesgos de mudarse a un empleo de *clase I* (0,59*). Si bien “después” de la unión las probabilidades siguen siendo reducidas (0,66*), los resultados señalan la importancia del entrelazamiento de la carrera ocupacional y la vida de pareja, siempre en comparación con los años vividos con anterioridad a la formación de la unión.

Debe señalarse que no se hallaron efectos significativos del macro contexto institucional, incluso con el indicador que incorpora el nivel de participación de las mujeres en trabajos calificados.

VI. Conclusiones

Coronando el examen de las trayectorias de estratificación, en este *Capítulo 4* se propuso examinar el debut y la trayectoria ocupacional con una óptica centrada en clases ocupacionales.

Las clases ocupacionales utilizadas representan tres tipos de inserción bien diferenciadas en términos de recompensas sociales (simbólicas y materiales) así como de posibilidades de movilidad social ascendente. A su tiempo, este enfoque permitió una nueva mirada a la articulación de la biografías entorno al mundo del trabajo. Igualmente, se retuvo la mirada sobre los factores del curso de vida y el examen de las relaciones *micro-macro* entre las trayectorias laborales y disponibilidad de oportunidades en el contexto institucional.

Considerando dimensión e inseparabilidad de estos objetivos el capítulo se dividió en dos subsecciones. La primera se consagró al análisis de la clase ocupacional del primer trabajo; y la segunda, a identificar los patrones de cambios de empleo posteriores. Como se observó, ambos tipos de transiciones están fuertemente vinculadas por un mecanismo de “dependencia de camino”. Dicho mecanismo ordena las biografías ocupacionales a través de un fuerte patrón de “origen es destino” a partir de la primera inserción. Esto sugiere que la “puerta de entrada”, juega un papel crucial en la estructuración de la desigualdad laboral.

a. El debut en el mundo del trabajo

Como ya había sido consignado en el examen de la transición *escuela-trabajo* (Capítulo 3), las probabilidades de comenzar a trabajar aumentan rápidamente con edad.

Con todo, el ritmo de edades no es homogéneo entre clases ocupacionales de acceso. A partir de los 23 años, las oportunidades de acceso a la clase de mayor jerarquía (*clase I*) resultaron especialmente fortificadas para los hombres. Esto se asocia con el proceso de goteo entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, y los mayores requerimientos escolares de la *clase I*. No obstante, habría otro factor ligado con la composición de esta clase que sería menos dependiente del calendario escolar: la inclusión de los “patrones” en la *clase I* sugiere una relación entre las posiciones de mando y ciertos mínimos de edad socialmente establecidos.

En las carreras ocupacionales masculinas, el estatus socioeconómico interviene en el proceso de asignación de mejores inserciones iniciales en el mercado de trabajo. En toda la secuencia de modelos se mostró la carga de los efectos del IOS sobre las oportunidades de debut en la *clase I*. El peso de la herencia se mantiene incluso en el modelo con escolaridad (1,659***). Esto significa que una buena porción de los recursos materiales, culturales y motivacionales que las familias transfieren a sus hijos en materia del primer empleo, no están *mediados* por la escolaridad.

Por supuesto, es innegable que un mayor estatus socioeconómico también “protege” del debut en la clase de “peor” inserción (*“Manuales en establecimientos pequeños y trabajadores agrícolas”*). La secuencia del ajuste también mostró que esta “protección” es precaria y se desvanece muy rápido: en el modelo completo el efecto del *IOS* sólo se mantuvo significativo respecto a la *clase I* y no a la *clase II*. Esto se explica por la introducción del *Índice Calificación Ocupacional Mixto (z)*: la relativa contracción de los empleos tradicionales que componen la *clase III*, inclinan los efectos del *IOS* hacia la *clase I*.

De hecho, luego de la caída del coeficiente *IOS-clase I* con la inclusión de la escolaridad, se vuelven a elevar en el modelo completo (1,659***). Esto significa que el contexto institucional está mediando parte del efecto de la escolaridad sobre las condiciones de acceso al trabajo. La prueba de ello es que los efectos de la escolaridad sobre *clase I*, también disminuyen entre el modelo con escolaridad y el modelo completo (en todos los niveles).

El modelo con cohorte mostró dos resultados consistentes entre tiempo histórico y oportunidades laborales asociadas a la evolución del modelo económico mexicano.

Mientras los nacidos entre 1966-1968 experimentan una reducción de sus posibilidades de debutar en la *clase I*; la cohorte 1978-1980 aumenta sus riesgos de iniciarse en la *clase II*. En el marco de la teoría sobre los tres periodos de la economía mexicana en los últimos cincuenta años (Cortés y Latapí, 2007), se postularon dos clivajes *micro-macro* que podrían ayudar a explicar estos resultados

En promedio, la cohorte 1966-1968 inició su inserción laboral en años de crisis económica (1976 y 1982); y por ende, enfrentó un escenario de escasez de empleos de calidad propio del “periodo de transición” mexicano. Para la cohorte 1978-1980, en cambio, los resultados reflejan los primeros impactos del “cambio estructural”. Parafraseando a Cortés y Latapí (2007: 35), podría sugerirse que la fórmula que caracterizó dicho cambio estructural fue “más mercado y menos Estado...” (Citando a

Cortés, 2000⁸⁰), y más empleos de *clase II*. La cohorte más joven comenzó su inserción en el periodo de desindustrialización, crecimiento del sector *servicios*, desregulación laboral y aumento de la informalidad del mercado laboral mexicano.

Otro de los resultados destacados muestra el relieve del logro escolar en la asignación de la clase de debut.

El acceso a la clase de empleos de mejor “calidad” (*I*) se incrementa gradualmente desde la Secundaria para “estallar” en el nivel Superior. Inversamente, la relación entre nivel escolar y el acceso a trabajos manuales y de pequeño comercio no es lineal ni monotónica. Los modelos indicaron que los niveles de Preparatoria y Superior no ofrecen retornos tan convenientes. En cambio, el acceso a cursos Técnicos y Comerciales aumentó las oportunidades de inserción en la *clase II* de un modo sobresaliente (respecto a la Preparatoria y la educación Superior). Se postuló que podría tratarse de un efecto estímulo asociado a la fuerte orientación al mercado de trabajo otorgada en estos tipos de formación.

El ajuste indicó un buen grado de consistencia entre los requerimientos laborales de cada *clase* y los tipos de formación asociados a los niveles escolares. Sintéticamente, la *clase I* se acopla muy bien a aquellos que accedieron a la Universidad (o a estudios Terciarios); y mejor a quienes estuvieron muy cerca (Preparatoria). En contrapartida, la *clase II* se alimenta de candidatos con menor logro escolar, o una orientación técnica y comercial.

En el caso de los hombres, la clase ocupacional de debut parece independiente de lo que acontece en los dominios biográficos laborales y conyugales.

Durante el periodo coyuntural de salida de la escuela se multiplicaron significativamente los riesgos de debuta en la *clase I*. Sin embargo, no hay equivalencia biográfica entre la *clase I* y *II*. Los riesgos de debutar en la *clase I* son casi idénticos “durante” y “después” de la salida de la escuela lo que sugiere que no hay entrelazamiento ni transicional, ni acumulativo: más bien parece un “cambio de

⁸⁰ “La distribución del ingreso en México en épocas de estabilización y reforma económica”. México, CIESAS, Porrúa.

estatus" definitivo. Por su parte, los coeficientes de entrelazamiento con la entrada a la vida en pareja, no resultaron significativos para ninguna clase ocupacional.

Finalmente, se mostró que el contexto institucional tiene impactos positivos y significativos en el tránsito al primer empleo.

En la medida que el contexto cuenta con una estructura ocupacional más calificada, los riesgos de iniciarse al empleo por los accesos de *clase II* y *clase I* se incrementan de modo significativo respecto a la *clase III*.

Desde un punto de vista estructural, los empleos asociados a los contextos tradicionales como los que forman la *clase III* (manuales y agrícolas) comienzan a estar subrepresentados en contextos industrializados. Asimismo, a este efecto estructural, se suma el incremento en la demanda de empleo en sectores calificados. Los efectos similares entre la *Clase I* ("No manuales, patrones y manuales de supervisión calificados") y la *Clase II* ("Manuales en establecimientos grandes y pequeño comercio") fueron atribuidos a la dualidad de la modernización mexicana, manifiesta en la informalización y el crecimiento del pequeño comercio.

A continuación se presentan los principales hallazgos de ajuste para las mujeres.

El estatus socioeconómico mostró importantes efectos en el proceso de asignación de clases de debut de las mujeres. El coeficiente asociado al *IOS* mostró un peso positivo muy fuerte en las posibilidades de debut en la *clase I*. En la medida en que las mujeres provienen de orígenes sociales más privilegiados y logren mayores niveles escolares, tenderán a elevar su participación en la *clase de servicios*. Mayores niveles de *IOS* también aumentaron las posibilidades de debutar en la *clase II*. Sin embargo, como fue mostrado en las conclusiones de los hombres, en la progresión de modelos de las mujeres la herencia va perdiendo efectos hasta "apagarse" en el modelo completo. También de modo análogo a los hombres, el efecto del *IOS*, neto de los demás factores, sólo resultó significativo para la *clase I*.

El modelo con cohorte sugirió un cambio bruto⁸¹ en el modelo de inserción de las mujeres en el trabajo. Sin controlar por el modelo completo, las mujeres nacidas entre 1966-68 experimentaron una época expansiva de su participación laboral en las *clases I y II* que se prolonga hasta la cohorte 1978-1980. Se argumentó que esta ola podría explicarse por la creciente aceleración de la participación femenina en el mercado de trabajo mexicano.

Sin embargo, la secuencia completa del ajuste mostró que no hay efectos de cambio histórico *directos*. Este hallazgo fue análogo para los hombres. Se observan efectos positivos en *clases I y II* (modelo con cohorte); que luego se disipan para la cohorte 1966-68 y se invierten para *cohorte 1978-80-clase I* (0,810***) cuando se controla escolaridad, y que luego pierden significatividad en el modelo completo.

Esto muestra que el proceso de participación laboral de las mujeres no fue ni es un proceso histórico homogéneo, sino uno mediado por el logro escolar, los patrones biográfico-conyugales y el contexto institucional.

La escolaridad también confirmó su papel en el proceso de asignación de canales entrada al empleo de las mujeres.

La primera constatación importante, sugirió que a pesar de la incorporación de la escolaridad en el modelo, el estatus socioeconómico de origen *sigue incrementando las oportunidades* femeninas de debutar en la *clase de mejores empleos*. Se trata de una ventaja análoga a la encontrada para los hombres.

Por otra parte se mostró que al igual que para los hombres, el peso de la escolaridad no resulta homogéneo entre clases de ingreso. A medida que superan la Secundaria, acceden a la Preparatoria e ingresan a instituciones de educación Superior, las mujeres reciben “premios” explosivos sobre sus probabilidades de ingreso a la *clase I*.

Se mostró que el patrón *escolaridad-clase de debut* es cualitativamente disímil en la *clase II*. Por una parte los retornos educativos de todos los niveles resultaron inferiores, y las brechas de recompensa entre *clase I-II*, mayores cuánto más alto el

⁸¹ “Bruto” en referencia al *modelo completo* (el modelo con cohorte está controlado por edades e *IOS*).

nivel educativo. Asimismo, los efectos se rompen en los estudios Superiores: el acceso a trabajos manuales o de pequeño comercio no requiere este grado de formación. Al igual que para los hombres, la formación técnica y comercial fue el nivel con más “tracción ocupacional” para el debut en la *clase II* de las mujeres.

En síntesis, los modelos mostraron un aspecto fundamental de las trayectorias laborales de las mujeres respecto a los hombres. Por un lado, sería cierto que la escolaridad constituye una “escalera” de oportunidades. Empero, el acceso a más educación es especialmente crucial para las mujeres. Esto se hizo evidente en la progresión de las oportunidades de debutar en *clase I* a medida que ellas avanzan en el sistema educativo.

Además, el modelo completo aportó elementos centrales sobre el proceso de los entrelazamientos biográficos y la influencia del contexto institucional.

En primer lugar, se mostró que en los años-persona “posteriores” al comienzo de la unión conyugal se reducen las posibilidades de acceso a ambas clases ocupacionales (respecto al periodo biográfico “anterior” a la entrada a la unión): el comienzo de la vida en pareja recorta las posibilidades laborales de las mujeres. La contracción de las probabilidades de entrada al trabajo, ya había sido señalada en el *capítulo 3*, aunque sólo en términos de acceso y sin diferenciar clases de ocupación. La novedad del *capítulo 4* consistió en mostrar que el recorte es significativo para ambas clases (y no un promedio de ambas).

Dicho resultado se evaluó como un patrón de género que traspasa fronteras socioeconómicas. Independientemente de los demás factores incluidos en el modelo, las mujeres experimentan una inflexión de “naturaleza biográfica” en sus posibilidades de ingresar a cualquier trabajo, sea de mayor o menor calidad. La mengua de las oportunidades laborales de mayor prestigio es consecuencia de la incompatibilidad entre roles familiares y laborales.

Finalmente, el modelo completo proporciona pistas sobre la relación entre los mercados laborales y la dinámica de primeros ingresos según clases.

Por unidad adicional del *índice de Calificación Ocupacional Mixto* se estimaron riesgos positivos y significativos la debutar en la *clase II* versus *III*. Dicho resultado señala que la residencia en mercados laborales más calificados (general y específicamente femenino) incrementa los riesgos de debutar en trabajos "*Manuales en establecimientos grandes*" o en el "*pequeño comercio*". Como hipótesis, se señaló que esto se explicaría por efecto una "modernización dual" que alimenta un mayor grado de heterogeneidad estructural y más empleos de *clase II*.

b. Los cambios de trabajo durante la biografía posterior

La secuencia de modelos de cambios de trabajo arrojó una enorme cantidad de información y un alto grado de diferenciación entre hombres y mujeres. Es por ello que para concluir, se propone una síntesis centrada en dos aspectos fundamentales de la dinámica de cambios de trabajo.

En primer lugar, se propone analizar el comportamiento de los principales determinantes, a través de la secuencia de modelos (*Básico, Cohorte, Escolaridad y Completo*). Esto permitirá evaluar el modelo analítico "*herencia-escuela-trabajo-movilidad*" y su analogía con el carácter longitudinal del proceso de estratificación.

En segundo lugar, la síntesis ensaya un balance de las carreras ocupacionales en clave de género. La idea es detenerse en la comparación global que revelan las secuencias y las diferencias gruesas entre hombres y mujeres. Específicamente, esta síntesis se concentrará en los hallazgos asociados a los orígenes sociales, la cohorte, la escolaridad, y finalmente, al proceso de "dependencia de camino" mostrado a través de la variable clase ocupacional de origen.

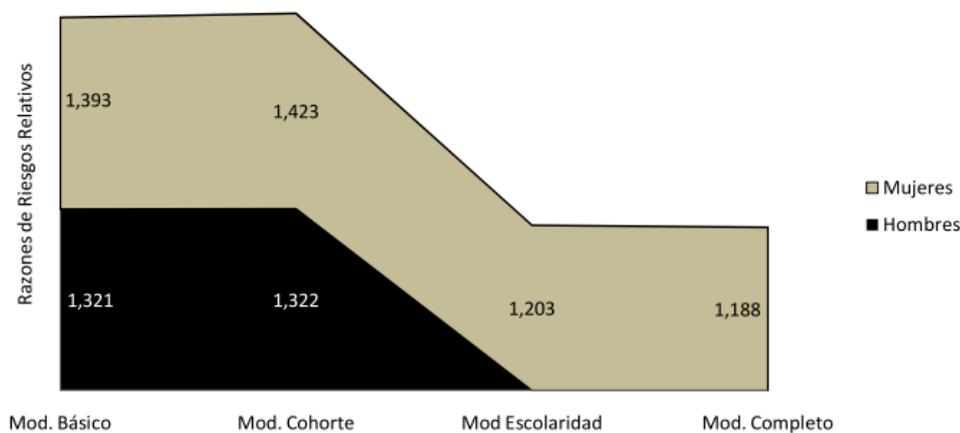
En la *Figura 4* permite visualizar los efectos del IOS sobre las probabilidades de transitar a la *clase I* a través de la secuencia de modelos de hombres y mujeres.

El área en color oscuro muestra que los efectos de la herencia familiar ajustados para los hombres son constantes y positivos, pero desaparecen en el modelo

con escolaridad. En cambio, en el caso de las mujeres, los efectos directos y positivos de los orígenes sociales persisten en toda la secuencia. Esto indica que ni la escolaridad, ni los entrelazamientos biográficos, ni el contexto institucional logran *mediar* todo el efecto atribuible al origen familiar. Este hallazgo es de suma importancia: señala la persistencia y durabilidad de los efectos del estatus socioeconómico de origen durante todo el proceso de estratificación. Incluso luego de que las mujeres ya han egresado de la escuela e ingresado al mercado de trabajo. Esto es, los recursos, el soporte y las motivaciones familiares tempranas, siguen teniendo impactos a edades maduras.

Figura 4: Orígenes Sociales en el tránsito a la Clase I

Efectos de IOS sobre riesgos de cambiar a un trabajo de Clase I versus Clase III. Progresión de modelos. Hombres y Mujeres ()*



(*) Sólo rrr significativas

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

La *Figura 5* muestra los efectos de pertenecer a la cohorte de 1978-80 sobre la probabilidad de dejar de trabajar a lo largo de la carrera laboral.

El área oscura designa los efectos para los hombres a lo largo de la secuencia de modelos. La tendencia creciente del área revela la síntesis de los resultados dispersos en los modelos. La secuencia muestra que incluso controlado por escolaridad y por el modelo completo, las razones de riesgos relativos de dejar de trabajar son

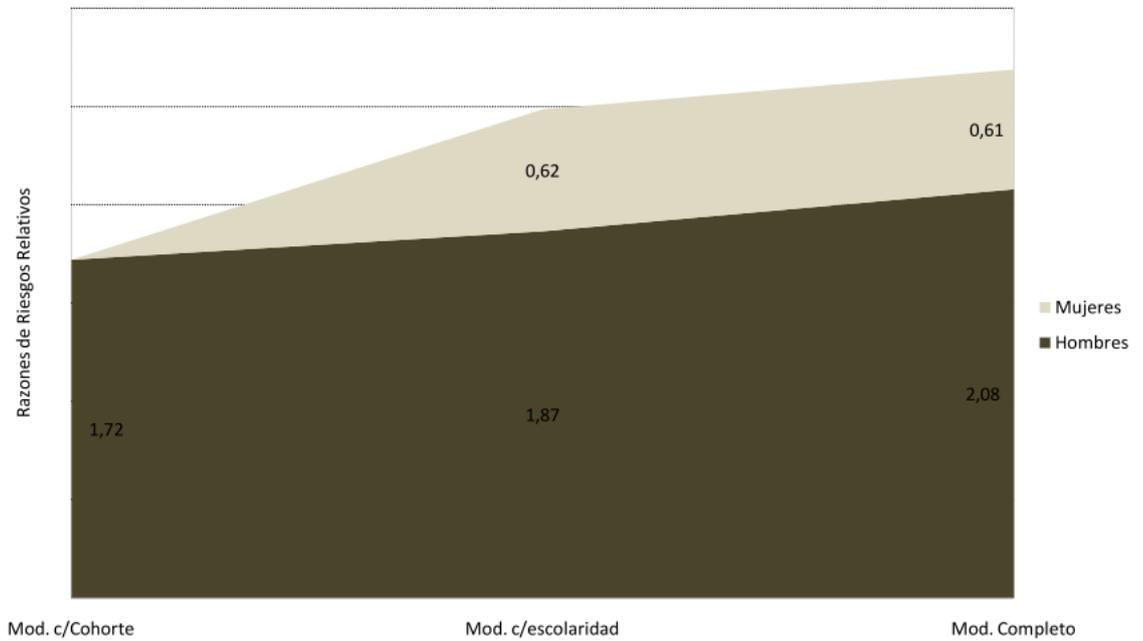
positivas e importantes para los hombres que en 2014 tienen en promedio unos 35 años.

La dinámica de cohorte sobre las probabilidades de cambio de trabajo resultó muy diferente para el caso de las mujeres. Como se mostró, la introducción de la variable de *clase de origen* desde el modelo básico capturó los efectos directos de todas las cohortes de mujeres respecto al grupo tomado como referencia (cohorte 1951-53). A diferencia de los hombres, no hubo efectos significativos de pertenecer a la cohorte 1978-80 hasta el modelo con escolaridad. Con independencia de los demás factores considerados, las mujeres jóvenes han experimentado una reducción de los riesgos de dejar de trabajar durante sus biografías laborales (*Figura 5*).

Esto indica que se encontraron efectos cruzados entre géneros. Los hombres han experimentado un incremento histórico en sus riesgos de interrumpir sus carreras laborales, y esto se verifica incluso cuando se considera la escolaridad y el modelo completo. En cambio, cuando se controla la escolaridad de las mujeres, el efecto es de reducción respecto a las nacidas en los cincuenta.

Figura 5: Dejar de trabajar después de la década de 1990

Efectos de cohorte 1978-80 sobre riesgo de dejar de trabajar. Progresión de modelos. Hombres y Mujeres



(*) Sólo rrr significativas

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En la *Figura 6* se integran los efectos de los cuatro niveles educativos utilizados a partir del modelo con escolaridad.

Las cuatro áreas de la gráfica representan porcentajes de razones de riesgos relativos respecto al total de efectos ajustados para cada nivel escolar en cada modelo (eje vertical). Los colores oscuros en la parte inferior, corresponden a los modelos de hombres, mientras las capas superiores en colores claros a las mujeres. Evidentemente, el paralelo se realiza sólo entre el modelos con escolaridad y el modelo completo donde se introduce la variable nivel educativo alcanzado. La *Figura 6* arroja cuatro conclusiones fundamentales sobre el rol de la escolaridad en las posibilidades de cambiar de trabajo durante la vida laboral

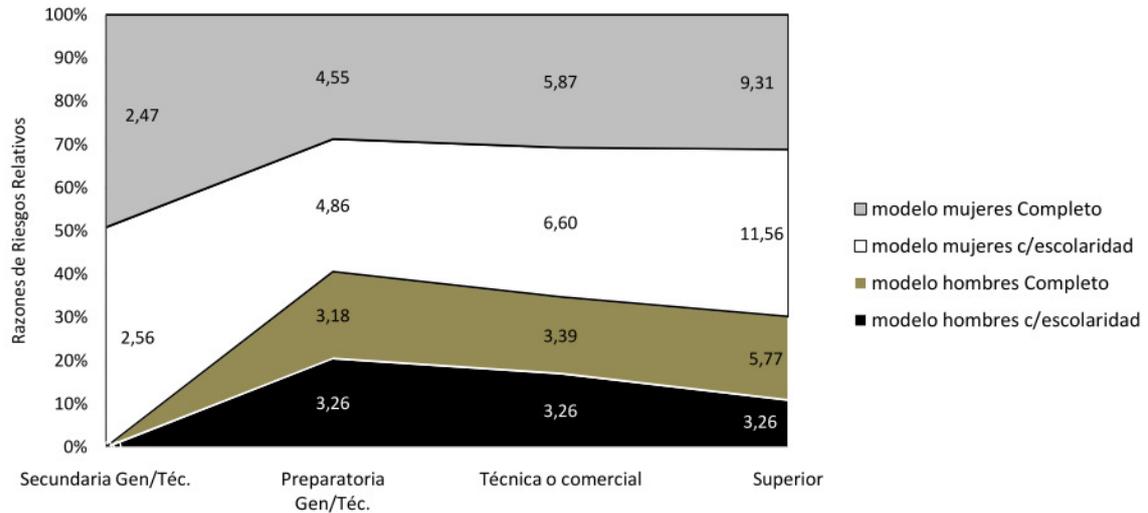
La primera constatación muestra que el nivel de educación Secundario sólo tiene efectos significativos sobre las carreras ocupacionales de las mujeres. Como ya se mostró durante el capítulo, se trata de una diferencia de género muy relevante.

Por un lado, esto sugiere la hipótesis de que los hombres que no superan la Secundaria, la educación no aporta efectos *netos* de cambiar de empleo durante la carrera. Esto indica que los retornos educativos sobre las carreras ocupacionales masculinas serían relativamente escasos hasta no superar dicho nivel. Para que mantenerse en la escuela tenga sentido sobre las expectativas de movilidad ocupacional, deben alcanzar al menos la Preparatoria. Esto señala que los costos de oportunidad asociados a seguir estudiando serían relativamente altos (versus trabajar).

Para las mujeres la ecuación “escolaridad-movilidad ocupacional” es notoriamente distinta. Para empezar, acceder a la Secundaria duplica ampliamente los riesgos de cambiar de empleo. Por ende, podría inferirse que el beneficio que reporta acceder a la media básica sería muy atractivo, y el costo de oportunidad laboral relativamente bajo. Evidentemente, la ecuación de retornos de unos y otras no es meramente individual sino que refleja una relación con el tipo de empleos disponibles en el mercado de trabajo local. Sin embargo, como se observa en la *Figura 6*, las magnitudes de los efectos netos de la escolaridad de unos y otras persisten cuando el grado de calificación del contexto ha sido controlado (modelo completo).

Figura 6: Efectos de Escolaridad en el tránsito a Clase I

Efectos escolaridad sobre riesgos de cambiar a un empleo de Clase I versus Clase III. Progresión de modelos. Hombres y Mujeres



(*) Sólo rrr significativas

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

El segundo resultado central del capítulo mostró que los efectos de la Preparatoria son relevantes en las carreras laborales de hombres y mujeres. Acceder a este nivel (que aunque ahora obligatorio, está aún lejos de ser universal) otorga posibilidades generales de mudar de empleo. Sin embargo, los efectos del acceso a la media superior parecen ser de mayor dimensión para las mujeres respecto a los hombres. La secuencia de modelos muestra que el efecto de acceder a este nivel casi no se modifica en el modelo completo. Se trata, por ende, de un umbral escolar de amplio efecto sobre las oportunidades de cambiar de trabajo.

El tercer hallazgo importante muestra que acceder a educación Técnica o Comercial es un factor de gran peso en las probabilidades de cambiar de empleo durante la vida, tanto para hombres como para mujeres. No obstante, una vez más asoma una notoria diferencia de género. Mientras hay analogía en el nivel de efectos de la Preparatoria (general o técnica) y estudios Técnicos o Comerciales para los hombres; en el caso de las mujeres hay un desnivel positivo de efectos que sugiere que para ellas, este tipo de educación reporta mayores beneficios a la hora de cambiar de

empleo. Probablemente, esto se deba a un sesgo de composición favorable a las mujeres en este nicho del mercado de trabajo; y a la orientación hacia la inserción laboral propia de la formación técnica.

En cuarto lugar, se observó que acceder a educación de nivel Superior provee buenas oportunidades de cambiar de trabajo. Sin embargo, una vez más, la magnitud de los efectos encontrados para las mujeres parece privilegiarlas respecto a los hombres.

Debe agregarse una última constatación sobre el sentido de la educación terciaria para los hombres. Como se observa en la *Figura 6*, los efectos de la escolaridad siempre decrecen cuando se controla por el modelo completo en las mujeres. En el caso de los hombres, en cambio, la peso de la educación Superior es mayor cuando se consideran la estructura ocupacional del contexto (5,8 versus 3,3). Siguiendo la línea del esquema analítico planteado en la tesis, podría suponerse que en la medida que la estructura local de empleos es más calificada, la recompensa y el estímulo a permanecer estudiado sea mucho mayor.

Posiblemente, esto indique dos aspectos fundamentales de la ecuación “escolaridad-movilidad ocupacional” de los hombres versus las mujeres.

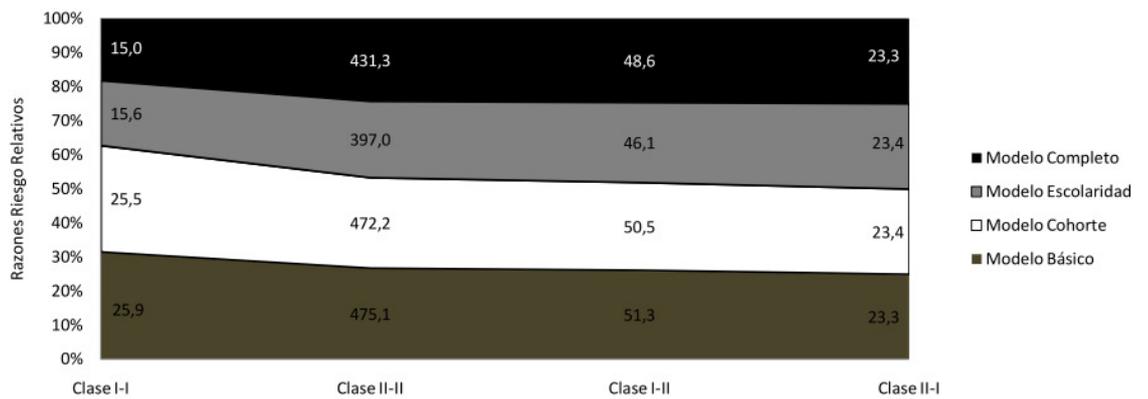
En primer lugar, el gran valor concedido al logro de estudios Superiores en este tipo de contextos “modernos”. En segundo término, permite inferir las elevadas edades a las que se produciría el “quiebre” de la ecuación de retornos negativa, que se venía observando para los niveles educativos anteriores (dado que el acceso a este nivel no podría ocurrir antes de los 18 años). Las implicancias de este hallazgo en términos del tiempo individual y curso de vida son muy relevantes. Sugieren que para romper con la curva negativa de los retornos educativos, los hombres requerirían de apoyos materiales y motivacionales expandidos. Apoyos que generalmente sólo son posibles a través de mecanismos familiares.

Para finalizar en las *Figuras 8 y 9*, se muestran los pesos de los riesgos estimados de inmovilidad y movilidad ascendente entre *clases I y II* a través de la secuencia de modelos.

En las primeras dos columnas se observan los efectos de inmovilidad (*clase I-I* y *clase II-II*). Como se advirtió durante el análisis, cuando la clase ocupacional del empleo de origen es la *clase I*, el sentido de la retención es cualitativamente distinto respecto a la *clase II*. Cuando se está en la *clase I*, la inmovilidad representa los riesgos de conservar o perder un estatus ocupacional de mayor jerarquía⁸². En la *clase II*, por el contrario, representa una imposibilidad de traspasar una barrera hacia la máxima jerarquía posible en la escala.

Figura 8: Patrones de retención y movilidad por Origen-Destino (Hombres)

Riesgos de retención y movilidad ocupacional según clases de origen y destino del episodio laboral. Progresión de modelos para Hombres



(*) Sólo rrr significativas

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

Tal como se mostró a lo largo de capítulo, los efectos de “dependencia de camino” en la biografía laboral son muy importantes. Esto se manifiesta en la gran estabilidad de los efectos de empleo de origen en toda la secuencia de modelos.

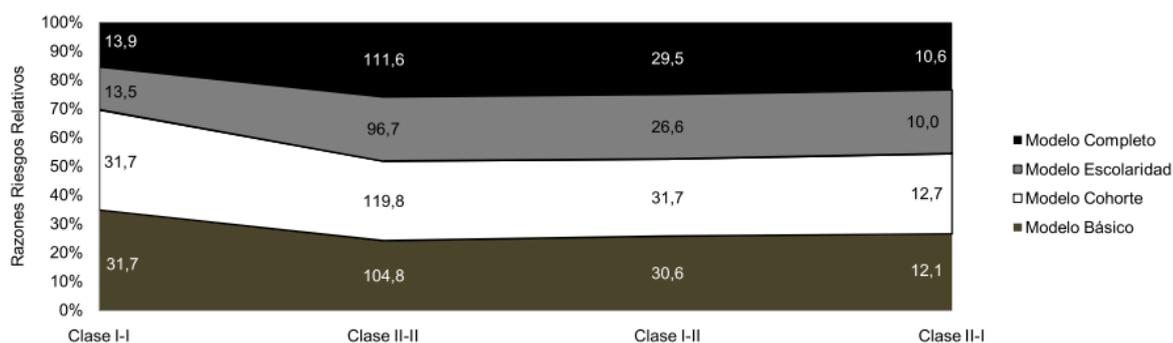
En el caso de los hombres la retención en la región intermedia de la escala ocupacional (*clase II*) es enorme, y su efecto se reduce relativamente poco entre el

⁸² Esto no excluye la posibilidad de experimentar cambios a “peores” empleos. Implica sólo que estos posibles “peores” empleos, se encontrarán siempre dentro de los límites de mejor inserción y calidad que hemos atribuido a la clase ocupacional I.

modelo básico y el modelo completo. En cambio, la retención en la *clase I* experimenta una reducción de un 40% cuando se introduce la escolaridad. Esto señala que la cúspide la estructura ocupacional, el efecto de “dependencia de camino” está fuertemente mediado por la educación de los hombres. Cuando se considera el logro educativo, el hecho estar en la *clase I* en t_{i-1} disminuye su “efecto de perpetuación”. Esto se debe a que la escolaridad modifica sistemáticamente los patrones de cambios de empleo en el segmento de los empleos más privilegiados (no en todas las clases ocupacionales).

Figura 9: Patrones de retención y movilidad por Origen-Destino (Mujeres)

Riesgos de retención y movilidad ocupacional según clases de origen y destino del episodio laboral. Progresión de modelos para Mujeres



(*) Sólo rrr significativas

Fuente: Elaboración propia, EDER 2011

En las columnas tercera y cuarta correspondientes a la *Figura 8*, se muestran los efectos de movilidad descendente (*clase I-II*) y ascendente (*clase II-I*).

Como se señaló, la estabilidad de los riesgos de experimentar movilidad ascendente según empleo de origen es muy marcada. Esto se observa en la ausencia de modificaciones de los efectos a través de la secuencia de los cuatro modelos ajustados: ni la cohorte, ni la escolaridad, ni la biografía ni el contexto ocupacional introducen cambios importantes en el ajuste del proceso de dependencia de camino. Por un lado, la escolaridad disminuiría apenas levemente los riesgos de experimentar

movilidad descendente entre la *clase I* y la *clase II*. Sin embargo, las probabilidades que tienen los hombres de lograr movilidad ascendente (*clase II* a *clase I*) no se modifican cuando se considera el efecto de la escolaridad. Esto revela que el ingreso a la *clase II* produce un “cercamiento” en empleos de naturaleza manual y de pequeño comercio.

El presente resultado evidencia dos aspectos cruciales de las carreras ocupacionales de los hombres. Una vez que ellos han comenzado su vida laboral, operaría un fuerte proceso de dependencia de camino cuya principal derivación consiste en la reducción del espacio de “rentas” ocupacionales potenciales a cada cambio de trabajo. Igualmente, en términos de retención y movilidad, los cambios de trabajo de los hombres están escasamente mediados por la escolaridad (con excepción de las probabilidades de retención en *clase I*).

Para las mujeres el panorama es similar pero con algunos matices importantes respecto a los hombres.

En primer lugar, la secuencia de modelos deja ver que la escolaridad tiene un fuerte papel en la retención en los trabajos de mejor calidad. Tal como muestra la *Figura 9*, el efecto de inmovilidad “*clase I-I*” se reduce a menos de la mitad en el modelo con escolaridad (13,5***). Este resultado parece estar en línea con los hallazgos relativos al papel de la educación en las carreras laborales de las mujeres. Sin embargo, la escolaridad no tiene el mismo “pedal” cuando el empleo de origen es de *clase II*: la reducción relativa de la inmovilidad en la *clase II* mediada por la educación fue bastante más exigua. Este resultado revela que los retornos ocupacionales de la escolaridad son relativos a la región de la estructura ocupacional, y que el patrón de retención “origen-destino” en puestos manuales y de pequeño comercio genera gran inercia en las carreras de las mujeres.

En esta lógica, los patrones de movilidad de las mujeres se asemejan mucho más a los encontrados para los hombres. Las áreas de colores de la *Figura 9*, representan proporciones de efectos de movilidad descendente (*Clase I-II*) y ascendente (*Clase II-I*) por “origen-destino” para cada modelo. Como es fácil notar a simple vista, los estratos son casi paralelos. Esto advierte sobre la fuerte dependencia de camino entre clase ocupacional de origen y destino. Además, los patrones de

retención y movilidad se modifican muy poco cuando se introduce la escolaridad (y vuelven a crecer cuando se controla el contexto ocupacional).

Sección VI

Conclusiones Finales

I. Hacia trayectorias de estratificación “integradas”

La investigación propuso analizar el proceso de estratificación de tres cohortes mexicanas de nacidos entre 1951 y 1980. Se trabajó con hombres y mujeres que hoy tendrían entre 34 y 63 años de edad, y que comparten una característica fundamental para los propósitos de esta tesis: representan la experiencia de tres generaciones expuestas a desiguales oportunidades sociales, económicas, demográficas y culturales de la historia de México (1951-1953; 1966-1968 y 1978-1980).

El documento se enfocó sobre transiciones biográficas, devanadas a lo largo de tres fases críticas del proceso de estratificación: la trayectoria educativa, la transición escuela-trabajo, y los cambios de empleo en el curso de vida. A su vez, el abordaje basado en una combinación de datos retrospectivos y censales, permitió examinarlas como procesos verdaderamente longitudinales, y pautados por marcos históricos cambiantes en el tiempo.

Las “trayectorias de estratificación” se analizaron en dos tiempos. Primero se examinó la singularidad de cada transición, y posteriormente los resultados fueron aunados en un marco común. Dicha “integración” se basó en tres postulados sobre proceso de estratificación en el curso de vida: 1) se produce a través de una secuencia de transiciones ordenadas e incrustadas en el tiempo social, histórico e individual; 2) responde a una dinámica longitudinal de acumulación de ventajas-desventajas “acumulativas”, “transicionales” o “biográficas” -cambios de estatus rápidos y durables-; 3) la desigualdad en los cursos de vida se construye sobre patrones de género.

En esencia, se aceptó la definición básica del paradigma: los sistemas de estratificación se encargan de distribuir oportunidades y recursos que permiten acceso a posiciones sociales con significados y recompensas distinguibles (Filgueira, 2001). Sin embargo, dado que la estratificación es *procesual*, se propuso que un enfoque de “cuarta generación” (Ganzeboom, Treiman y Ultee, 1991) podría ayudar a mejorar tres defectos del “enfoque clásico”: 1) su ceguera a mecanismos de herencia de nivel mezo y micro; 2) su reduccionismo longitudinal (o “caja negra origen-destino”); y 3) su

descontextualización y heterogeneidad generales (individual, biográfica, histórica e institucional). Este conjunto de restricciones se simbolizaron en la paradoja de utilizar *tablas de movilidad* que brindan visiones estáticas del proceso de logro de estatus.

Para avanzar en esta dirección, se propuso un “rematrimonio” entre estudios de E&M y la perspectiva de curso de vida. Esta invitación arrojó dos resultados en dos niveles distintos de la investigación. En un nivel básico, se espera que estos hallazgos aporten conocimiento y *aggiornamento* concreto a la tradición mexicana y latinoamericana de estudios de E&M. En un nivel reflexivo y teórico substancial, la síntesis permitió jugar con dualidades –*micro/macro* (Alexander, et al 1987), *agencia/constricción* (Marx, 1852); *biografía/historia* (Thomas y Znaniecki, 1927; Wright Mills, 1957)- clásicas de las ciencias sociales. En este ejercicio teórico, se mostró que el “rematrimonio” de ambas perspectivas es el fruto de una larga historia de diálogos (a veces ruidosos, otra veces silenciosos); pero siempre próximos a la discusión sociológica sobre los sistemas de estratificación.

En la presente sección de conclusiones finales, se propone sintetizar, reunir e integrar los principales hallazgos de la tesis. Como se muestra en la *Figura 1*, se buscó ordenarlos según determinantes y fases de cada transición; y diferenciarlos según su alcance (generales, hombres o mujeres). Las conclusiones exhibidas en dicha figura, refieren a elaboraciones teóricas asociadas a coeficientes significativos de los modelos estadísticos de la *Sección V (Resultados)*. En caso contrario, se indicará “sin efectos significativos”. El propósito es facilitar el balance entre discusiones teóricas, hipótesis propuestas, y evidencias empíricas recogidas durante la investigación.

Los contenidos se ordenaron en tres partes. En primer lugar, se ofrece un panorama sobre los factores explicativos reunidos en una trayectoria de estratificación en el contexto mexicano. Como puede observarse en la *Figura 1*, los comentarios finales sobre el papel de los orígenes sociales fueron ordenaron en cuatro tipos de efectos: i) modelan oportunidades de quedarse en la escuela; ii) retrasan calendarios de transición escuela-trabajo; iii) asigna “puertas de debut” laboral; y iv) refuerza movilidad ascendente y reduce riesgos de “caída”.

En segundo lugar, se anotan las principales articulaciones *micro-macro* encontradas entre el nivel individual y el contexto institucional. Para finalizar, se remarcan las principales constantes y mutaciones históricas del proceso de generación de desigualdad, a la luz de la experiencia histórica de las cohortes examinadas.

a. Los orígenes sociales familiares

La preeminencia explicativa del estatus socioeconómico se alineó con la producción del campo. La tesis mostró que gobernando el itinerario escolar y modulando la transición escuela-trabajo, los orígenes sociales regulan las trayectorias de estratificación en la mayor parte el arco biográfico.

A pesar su capital, también se mostró que sus efectos varían a lo largo de edades; pueden debilitarse y hasta “apagarse” en fases avanzadas del proceso de logro de estatus. A continuación se destacan cuatro tipos de impactos, dispersos a lo largo de las fases del proceso de estratificación.

i. Modelan oportunidades de quedarse en la escuela

El ajuste del *IOS* mostró que el estatus socioeconómico es clave en la carrera escolar de mexicanos y mexicanas de todas las cohortes: la ecuación *costo-beneficio-expectativas* que define la “decisión” de continuar o salir de la escuela, se resuelve en la matemática y la semántica de recursos y motivaciones familiares.

El impacto de los orígenes sociales también se mantiene en las transiciones específicas entre niveles educativos; especialmente en los niveles escolares que presentan mayor competencia por las plazas disponibles. Así, el peso del *IOS* resultó determinante en eslabones críticos como la transición a la Preparatoria de las mujeres y el acceso a educación Superior de los hombres. Este resultado indica que a pesar del patrón de razones de momios decrecientes predicho por la hipótesis de *selección*, el peso explicativo del *IOS* se sostuvo en transiciones “avanzadas” del ciclo educativo.

Un estudio reciente para el caso del Distrito Federal (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013), ha sugerido que la Preparatoria mexicana no tiene lugar para todos, y está operando como nivel-filtro. Finalizarla, otorga el pasaporte de acceso al conocimiento y las redes que producirán un quiebre positivo en las oportunidades de vida ulteriores. Las conclusiones estuvieron en línea con la hipótesis de que la Preparatoria se ha transformado en uno de los nuevos *locus* articuladores de la desigualdad educativa de México. En conjunto con la educación de nivel superior, constituyen las “llaves de paso” de la desigualdad escolar, y dos transiciones esenciales para el sistema de estratificación mexicano. A pesar del clima de aparente igualación producido por el aumento de la cobertura educativa en México, la tesis mostró que la navegación exitosa de ambos niveles sigue dependiendo de capacidades socioeconómicas heredadas.

ii. Retrasan calendarios de transición escuela-trabajo

Los orígenes sociales también retrasan los calendarios que reglamentan la transición escuela-trabajo de las sucesivas cohortes de jóvenes mexicanos. Los resultados se alinearon con la hipótesis de la transición a la vida adulta, donde salida de la escuela y el primer acceso laboral son eventos interdependientes. Asomaron tres aspectos medulares del efecto calendario sobre las trayectorias de estratificación.

En primer lugar, se intentó poner este asunto en perspectiva histórica. Medio siglo atrás, pocos accedían a la escuela, y la gran mayoría salía a trabajar con exiguos niveles de instrucción. La escena “promedio” ha cambiado radicalmente en el México contemporáneo: todos, o casi todos, irán a la escuela Primaria y muchos ingresarán a la Secundaria. La pregunta es cómo, cuándo, y con qué habilidades podrán transitar hacia la media superior; y cuántos de estos alcanzar algunos grados en la educación terciaria.

En un escenario de expansión escolar y alta competencia por las plazas de calidad, la transición escuela-trabajo se ha convertido en pieza clave de la “máquina de ordenar” la desigualdad social (Kerckhoff, 1995). Su mecanismo se asemeja al funcionamiento de un torniquete: mediante el cambio de calendarios sociales, la transición regula el flujo entre subsistemas escolares y laborales. Así, el ingreso precoz

dificulta el acceso a mejores puestos, y aumenta la retención posterior en la clase ocupacional de origen. Por esta misma razón, hay una vinculación evidente entre la transición escuela-trabajo, el “efecto elevador” del calendario educativo, y los patrones de dependencia de camino observados en los modelos de cambios de empleo.

Como parte de este mecanismo, el atraso de los relojes produjo canjes históricos en las secuencias normativas típicas de egreso de la escuela-comienzo del trabajo. Se mostró que el estatus socioeconómico familiar es uno de los principales motores de dicho canje, y se argumentó que opera en dos facetas. Por un lado, a partir del atraso de los relojes se produce una progresiva “contigüidad temporal” de ambos eventos a lo largo de las cohortes: una proporción creciente de jóvenes comienza el pasaje en eventos de empleo anteriores a dejar los estudios. Particularmente en el caso de las mujeres, se apreció que desde inicios de la década de 1980 aumentaron su participación en las secuencias de tipo Trabajo||Salida Escolar||Trabajo.

Por otro lado, este canje tiene un significado social muy distinto para los sectores socioeconómicos medios y altos. Probablemente, en estos casos, tener experiencias laborales compatibles con la escuela, refuerza las posibilidades de permanecer en el tiempo en el sistema educativo; y simultáneamente provee recursos materiales y simbólicos propios de la etapa adulta. Como se expuso, las secuencias escuela-trabajo están socialmente estratificadas. Para todas las cohortes, las proporciones de secuencias T||SE||T, son más elevadas para los jóvenes con orígenes sociales “altos”. Ciertamente, aunque no se pudo distinguir si éstos jóvenes “deben” o “quieren” trabajar, a mediano plazo se beneficiarán de experimentar una transición extendida.

En el marco del “periodo transicional”, se propuso que los episodios de empleo previos a la salida escolar deben reexaminarse a la luz de sus diferentes sentidos entre grupos sociales.

Figura 1: Integración de hallazgos en trayectorias de estratificación (modelos completos)

Factores explicativos	Fases			
	escuela	escuela-trabajo	primer trabajo	cambios de empleo
Orígenes sociales	Retiene y eleva probabilidades de transitar (Primaria, Secundaria, Preparatoria y Superior)*	Retrasa calendarios y altera secuencia normativa**	Asigna mejores "puertas" de debut	Sin efectos significativos
Asistencia, logro y escuelas privadas				Efectos positivos cambio a empleos clase I
Calificación Ocupacional Contexto				Sin efectos significativos	más clase I y II (versus III)	Refuerza movilidad ascendente, y protege de cambios a empleos a empleos clase III
Entrelazamientos biográficos	Dejar escuela incrementa inicio del trabajo (acumulativo positivo) Comenzar a trabajar acelera salida de la escuela (acumulativo negativo)	Sin efectos significativos	más clase II (versus III)	A partir de Preparatoria a clase I
Dependencia de empleo origen	Unión conyugal acelera dejar escuela y trabajo (transional positivo)	...	...	Todos los niveles efectos positivos cambio a clase I
				Sin efectos significativos
				Sin efectos significativos
				Unión conyugal acelera trabajar y dejar la escuela (cambio de estatus), y reduce riesgos de salir del mercado de trabajo
				"Durante" unión reduce acceso a clase I (cambio de estatus) y aumenta riesgo dejar de trabajar
				Retención en clase ocupacional t-1

general
 hombres
 mujeres

*IOS-Superior e IOS-primer empleo sólo hombres. "Privada": sólo hombres en general, y mujeres sólo en transiciones Preparatoria y Superior **Sólo mujeres

Por ello, se sugirió que por la vía de la postergación de relojes, los orígenes sociales siguen operando en el periodo transicional. Naturalmente, esto no implica abandonar la preocupación por los retornos de la educación: quedarse por más tiempo en la escuela sigue impactando condiciones tempranas y tardías de inserción laboral. Más bien, se buscó enfatizar que en este nuevo escenario el significado social del primer empleo debe ser interpretado en un marco biográfico dinámico.

iii. Asigna “puertas de debut” laboral

Cómo se muestra en la *Figura 1*, la tesis concluyó que la desigualdad socioeconómica regula el debut en ocupaciones de mayor calidad. Aun controlando por escolaridad, el *IOS* produjo un incremento significativo en las oportunidades de debut en la *clase II (manuales y pequeño comercio)*, pero especialmente en la *clase I (empleos no manuales)*.

Este resultado permite derivar dos consecuencias decisivas en la dinámica longitudinal de la estratificación. Por un lado, da pistas sobre la lógica acumulativa de ventajas hasta el estreno en el mercado de trabajo: acceder “más arriba” o “más abajo” en la escala ocupacional traerá recompensas materiales y simbólicas inmediatas y futuras. Por otro lado, la *mediación* que el *modelo blauduncaniano* mostró tradicionalmente en el caso de los hombres, ajustó también para las mujeres. Los orígenes sociales están *mediados* por los efectos de la escolaridad, pero también de género: las mujeres en condiciones ventajosas lograrán mayores niveles escolares, y esto multiplicará sus oportunidades de acceso a la *clase I*. El ajuste de modelos separados permitió concluir que la escolaridad tiene un valor social singular para las mujeres, y que en algunos niveles les otorga retornos “explosivos”.

iv. Refuerza movilidad ascendente y reduce riesgo de “caída”

Se mostró que el proceso de estratificación no ha culminado definitivamente con la primera inserción laboral. De modo menos impetuoso pero significativo, los orígenes sociales sigue irradiando impactos sobre fases tardías de las trayectorias de estratificación.

De un costado, se mostró su decisivo papel de orientación hacia regiones “calificadas” de la estructura ocupacional. Del otro lado, las secuencias de empleos se enfocaron como *micro-macro* historiografías personales: en cada cambio de trabajo se resumían ocasiones “ganadas” y “perdidas” de experimentar *tours de force* ocupacionales. Esta doble perspectiva, mostro que inserción y movimiento en regiones “privilegiadas” o “desgraciadas” del entramado ocupacional que ofrece una sociedad, responden a un proceso transnivel.

Sin embargo, cuando ha finalizado el proceso de ordenamiento de los sujetos en *locus ocupacionales* de debut, el peso de los orígenes sociales sobre las posibilidades de cambiar de empleo se ha licuado. No obstante, el incremento de las oportunidades de circular hacia ocupaciones “privilegiadas” por incremento unitario del IOS se mantuvo significativo para las mujeres. Adicionalmente, se mostró un “efecto estatus” de protección respecto a las ocupaciones de baja calidad (*clase III*). Aunque esta protección está potenciada por obra de una menor demanda femenina de este tipo de empleos.

El ejemplo de las mujeres muestra que está lejos de haberse extinguido, el efecto socioeconómico de origen ha pasado a una nueva “fase de refuerzo y resguardo”.

b. Asistencia, logro y “calidad” educativa

La escolaridad y la “calidad” de las instituciones educativas introducen importantes diferenciaciones ocupacionales (*Figura 1*). En términos generales, las probabilidades de debutar en empleos de mayor calidad son siempre más elevadas.

No obstante, los impresionantes retornos estimados para la Preparatoria y el nivel Superior, demostraron que el efecto de los niveles escolares no es monotónico ni lineal, ni similar entre hombres y mujeres. La brecha cualitativa y cuantitativa de género en los retornos ocupacionales de la educación, reveló el “valor social” diferenciado y jerarquizante que la educación tiene para las mujeres.

Esta brecha se constató al inicio y durante las carreras laborales. Al comenzar a trabajar, las consecuencias de mejorar la escolaridad sobre la probabilidad de acceder a un empleo de calidad de las mujeres son más elevadas. El escalonamiento gradual de efectos positivos sobre la *clase I* contra la *clase III*, “explotan” cuando ellas alcanzan el nivel Superior. Igualmente, la brecha se expresó en las probabilidades de experimentar cambios de empleo durante la biografía. También en esta fase, la evidencia expuso la existencia de “escalones de riesgo” y “palancas educativas” basados en género. Para las mujeres, la educación tiene un efecto multiplicador de las *chances* de moverse hacia ocupaciones de la *clase I*.

Dos ejemplos mostraron claramente estas pautas basados en género. Mientras para *ellas* los beneficios de acceso a la Secundaria todavía resultaron importantes; para *ellos* dejaron de ser significativos. Para *ellos*, el acceso a la educación Superior tiene un gran peso en el tránsito a la *clase I*. Para *ellas*, constituye un salto cuántico en los retornos de la educación: alcanzar al menos un grado en la educación terciaria, significa abordar un elevador hacia el pináculo de la estructura de ocupaciones.

En paralelo a la asistencia y el logro, se reveló que el tipo de escuela sigue siendo un factor horizontal de estratificación educativa. Como se derivó de los modelos, las escuelas privadas agregan un *extra* sobre las probabilidades de permanecer estudiando.

Sobre este resultado se realizaron dos apuntes. Por una parte, es razonable suponer que una fracción de este efecto se asocia a la calidad educativa promedio de las instituciones particulares. Sin embargo, la heterogeneidad y la propia estratificación de la oferta privada no permiten realizar afirmaciones categóricas. Como hipótesis alternativa no contrastada, se postuló que el hecho de pagar una colegiatura también podría reflejar impactos motivacionales sobre la propensión a permanecer estudiando.

Por otro lado, la ventaja de asistir a escuelas pagadas está indisolublemente ligada a factores materiales, culturales y aspiracionales transmitidos por padres y referentes educativos. Aunque tampoco se incluyó una medida de este tipo, es sabido que el factor *subjetivo* está altamente correlacionado con las capacidades socioeconómicas del hogar de origen. Esto no implica que las familias de menores recursos no puedan motivar a sus hijos a quedarse en la escuela. Sólo significa que en términos generales, la dinámica socio-estructural no juega a su favor: por mayores que sean sus esfuerzos, las probabilidades de llegar más lejos serán largamente inferiores.

c. La dinámica biográfica determina las trayectorias de estratificación

Como se mencionó al inicio de esta sección, este resultado constituye una contribución relevante para el campo de estudios de E&M. Una vez que se incluye la dinámica biográfica en el modelo de logro de estatus, las trayectorias de estratificación resultaron doblemente enriquecidas.

Por un lado, se mostró que dejar la escuela acelera el paso al trabajo y viceversa. Dado que luego de su ocurrencia, las razones de momios de experimentar cambios en el dominio entrelazado experimentan cambios que se acumulan durante el resto de las biografías, dichos patrones se denominaron acumulativos *positivos* (crecientes) y *negativos* (decrecientes). Como se consigna en la *Figura 1*, se trata de efectos generales sin grandes diferencias de género.

Por otro lado, el modelo de logro de estatus se enriquece porque capta diferencias basadas en dinámicas longitudinales de género: hombres y mujeres están sujetos por tensiones biográficas de roles muy desiguales. Como se muestra en la *Figura 1*, los modelos permitieron contrastar varias de las hipótesis de entrelazamiento planteadas en la *Sección II (Figura 6)*. En el caso de los hombres, la unión conyugal produce un cambio rápido hacia el estatus de “trabajador-proveedor”, y lo protege (o lo obliga) a permanecer laboralmente activo. Las mujeres, en cambio, experimentaron un claro entrelazamiento “transicional positivo”: durante la coyuntura de su primera unión tienden a dejar escuela y trabajo. Complementariamente, se encontraron evidencias de la reducción de las oportunidades de ingresar a la *clase I*, y un aumento significativo del riesgo de abandonar el mercado de trabajo.

d. Estratificación en contexto: *rho* y calificación ocupacional

Para dar cuenta de la realidad multinivel del proceso de logro de estatus se siguió una triple estrategia: interceptos aleatorios, variable de segundo nivel e interacciones transnivel (*capítulos 1 y 2*).

A partir de las *ecuaciones 6 y 7* de la *Sección IV*, se construyó una estructura en dos niveles (individuo *i* y grupo *j*). Tal como se indicó en la *Figura 4* de aquella sección, la construcción del nivel 1 fue relativa a cada objetivo y el nivel 2 se definió como el contexto institucional ($j= 1...64$). Dado que el modelo estimó efectos aleatorios por grupo-contexto, además del parámetro $\alpha(t)$ (media general de y_{ij} entre todos los grupos), la estimación de un efecto $\alpha(t) + \mu_j$ representó la media de y_{ij} para cada grupo-contexto *j*. De este modo, además de los parámetros fijos, los contextos podrían aportar efectos aleatorios a las probabilidades de experimentar las transiciones educativas y ocupacionales bajo estudio.

El cálculo de *rho* permitió analizar la distribución de la varianza en dos niveles (*ecuación 10 - Sección IV*). Expresado como porcentaje, *rho* indicó una idea aproximada a

la propensión de experimentar el evento, que podría ser atribuida a grupo-contexto j . Valores ρ “elevados” fueron interpretados como signo de fuerte dependencia contextual institucional; y más “pequeños, representando escasas diferencias de nivel 2.

Las proporciones de ρ respecto a transitar fuera de la escuela (*capítulo 1*) resultaron bastante exiguas (entre 2% y 3% dependiendo de modelo y sexo). Sin embargo, en los modelos unificados de transiciones escolares (*capítulo 2*), los coeficientes ρ mostraron resultados significativos, generalmente ubicados entre 4%***⁸³ y 5%*** (hombres y mujeres). En algunas transiciones como Secundaria de las mujeres (12%***) o Preparatoria de los hombres (6%**), los porcentajes fueron más elevados. En el caso de las transiciones ocupacionales (*capítulo 3 y 4*), las proporciones de varianza del nivel 2 fueron inferiores (entre 2% y 4%), lo que sugiere el decreciente aporte aleatorio del contexto respecto al modelo fijo.

Aunque el criterio de prueba sea la significación de ρ (*test Chibar2*) y no su tamaño; en términos prácticos, podrían considerarse proporciones muy “pequeñas” en todas las transiciones analizadas. Dada la escasez de antecedentes que puedan servir para contextualizar los resultados en México, la evaluación de ρ deberá mejorarse en el marco de futuras investigaciones⁸⁴.

Adicionalmente, esta investigación utilizó el *Índice de Calificación Ocupacional Mixto* como variable de segundo nivel. Como se muestra en la *Figura 1*, dicho macro indicador reveló tres grandes hallazgos, distribuidos en distintas fases de las trayectorias.

En primer lugar, el *Índice* mostró que las oportunidades generales (*Figura 1*, celdas sin colorear) de permanecer y de transitar por niveles educativos, dependen de la calificación ocupacional del contexto. Aunque supera los objetivos de investigación, dicho hallazgo abona la hipótesis de “compaginación estructural” entre sistemas educativos y

⁸³ Los asteriscos indican la significancia estadística de ρ aportada por la prueba *Chibar2*

⁸⁴ En el marco de futuras investigaciones se proponen dos objetivos. El primero será ajustar coeficientes aleatorios que arrojes nuevos resultados. El segundo objetivo a mediano plazo, será realizar meta-análisis con resultados publicados en México y otros países. Esto permitirá establecer parámetros que permitan una mejor evaluación de los hallazgos.

productivos: la evolución histórica de la cobertura y la expansión escolar, estarían indisolublemente asociados al desarrollo de la estructura ocupacional de cada contexto. Mayor disponibilidad de empleos calificados, incrementará la institucionalización del sistema y la cultura escolar; lo que a su tiempo, retroalimentará positivamente la necesidad funcional de elevar el logro educativo local⁸⁵.

En segundo lugar, el grado de calificación estructural también impactó los destinos laborales, aunque de modos distintos entre hombres y mujeres. En el caso de los hombres, elevó la ecuación de oportunidades de debut laboral en las *clases I y II* (versus *III*). Para las mujeres, el *Índice* sólo incrementó las probabilidades de debutar en la *clase II*, pero no en *clase I*.

Probablemente, tanto para hombres como para mujeres, las mayores oportunidades de debutar en la clase “intermedia” (II) se deban al tipo de “modernización dual”, y el aumento de la heterogeneidad estructural y la informalización del mercado laboral mexicano de las últimas tres décadas. Como vaticinó el caso brasilero, el fenómeno de tercerización y descalificación que en la década de los setenta era una tendencia incipiente; se transformó en una característica estructural de México y de casi todos los países de la región (Filgueira, 2001: 15). A diferencia de los años setenta, la “movilidad fácil” de hoy es más escasa, y el deterioro de las oportunidades laborales cada vez más evidente. Al parecer, ya sólo queda el “lado problemático del cambio estructural” que por aquellas épocas advertían los estudios latinoamericanos de E&M (Filgueira, 2001: 15).

En tercer lugar, se observó que el *Índice* no tuvo efectos en los modelos de cambio de empleo. Lejos de no proveer un resultado, este hallazgo indica que la entrada al mercado sería la transición verdaderamente decisiva de las biografías laborales. Una vez que se ha ingresado por una determinada “puerta”, es relativamente difícil que la estructura ocupacional otorgue nuevas oportunidades de movilidad social (por más

⁸⁵ Como ya se advirtió en la *Sección I*, hay enormes diferencias respecto al término de *acoplamiento estructural* derivado de la tesis autopoietica de Maturana y Varela (1972). Evaluar la relación entre sistemas educativos y ocupacionales desde una perspectiva análoga, requiere un enfoque “sistémico” diferente al utilizado en esta tesis.

estructuralmente calificada que esta sea). Como se consigna en la *Figura 1*, los modelos del capítulo 4 (*Subsección II*) arrojaron fuertes evidencias de patrones de dependencia de camino asociadas al *empleo de origen*.

e. Constantes y mutaciones históricas

El análisis de cohortes expuestas a épocas desemejantes, otorgó una oportunidad para identificar constantes y transformaciones históricas en las trayectorias de estratificación.

Se destacarán dos hallazgos de suma relevancia para evaluar la evolución de la desigualdad. El primero en relación a la dimensión escolar; y el segundo, al espacio ocupacional de las transiciones involucradas en el proceso de logro de estatus.

i. Persistencia histórica de la desigualdad escolar

El creciente declive de las barreras socioeconómicas que postuló la *teoría de la industrialización*, parece no haberse producido en el caso mexicano. Muy por el contrario, las desigualdades de origen social parecen haber acompañado (aunque en forma trastocada) todo el proceso de expansión escolar del país.

Por un lado, los modelos con cohorte sustentaron la hipótesis de aumento general de oportunidades escolares en México. El ajuste indicó que la membresía a las cohortes de 1966-1968 y 1978-1980, redujo los riesgos de salida de la escuela respecto a la cohorte (1951-1953) que experimentó los frutos del “auge mexicano”. Sin embargo, aunque estos resultados permitieron advertir la ampliación histórica de las oportunidades escolares, las conclusiones distan de ser positivas.

Las combinaciones lineales indicaron que no es posible afirmar que se haya registrado una disminución del peso de los orígenes sociales en las oportunidades

escolares. Aunque los riesgos de abandonar el sistema escolar se han estabilizado del lado de los hombres; a la hora de mantenerse estudiando, las cohortes de mujeres jóvenes siguen sacando provecho de sus ventajas socioeconómicas. Al menos en dos sentidos, la perspectiva futura no es tan alentadora como sugería la impactante proyección escolar que experimentó el país (*Figuras 1 y 2 – capítulo 1*).

Por una parte, se ha mostrado que se trata de una “expansión a dos velocidades” con base de género. A diferencia de los hombres, las oportunidades de las mujeres se han incrementado recién a partir de la cohorte de 1978-1980. Por otro lado, la combinación de efectos de *cohorte* y *orden de transición* mostraron que las sucesivas generaciones de hombres han experimentado una pérdida de oportunidades de transitar. Posiblemente, esto se deba a un efecto de saturación anticipado respecto a las mujeres, que requiere mayor investigación.

ii. Las nuevas desigualdades ocupacionales

El tiempo histórico parece haber afectado la naturaleza de las trayectorias laborales de hombres y mujeres. Como ya fuera comentado, la primera mutación se ubica en la transición escuela-trabajo con la postergación del calendario de salida escolar, y el incremento de las secuencias que comienzan en empleo. Con una lógica histórica y acumulativa, este aplazamiento del calendario de entrada al empleo se va produciendo en la medida que la participación laboral femenina se incrementa⁸⁶.

El tiempo histórico también conmovió la relación que mexicanos y mexicanas tuvieron respecto a su clase ocupacional de debut laboral. La cohorte de mujeres nacidas entre 1966-1968 experimentó una época de expansión de su participación laboral, tanto en la *clase II*, como en la *clase I*. Aunque el inicio de esta revolución laboral femenina será captado para aquellas que comenzaron a ingresar hacia los años ochenta, dicha expansión

⁸⁶ Este resultado se basa en el ajuste de las las interacciones entre cohorte y tasa de ocupación femenina (indicador que no fue mantenido en el ajuste de los modelos, pero se discutió durante todo el proceso de la tesis).

del acceso a trabajos de jerarquía “intermedia” y “alta”, se prolonga hasta la cohorte más joven (1978-1980).

Complementariamente, cabe recordar que los modelos apuntaron un matiz crítico: en la cohorte 1978-80, los riesgos de ingreso parecen comenzar a concentrarse en la *clase II* y menos en la *clase I*. Allende las diferencias estructurales de mercado respecto a los hombres, se sugirió que esto podría explicarse por causas análogas, especialmente, para las mujeres socialmente más desprotegidas (expansión del mercado de trabajo informal, y crecimiento del pequeño comercio en las zonas urbanas).

Otra de las mutaciones históricas detectadas en las trayectorias laborales, fue la reducción histórica de las oportunidades de experimentar movilidad ascendente entre episodios de empleo.

El modelo con cohorte ajustado para los hombres, reveló que las posibilidades de experimentar cambios de trabajo hacia la *clase I* se han reducido para la cohorte más joven (1978-1980). Conjuntamente, en relación a aquellos nacidos en la cohorte que se benefició del auge económico (1953-1955), los hombres más jóvenes mostraron síntomas de creciente vulnerabilidad al riesgo de abandonar el mercado de trabajo.

Siendo que no se registraron cambios relevantes entre la cohorte de 1966-68 y 1953-55, fue posible hipotetizar que la cohorte más joven (1978-80), ha comenzado a recibir los cimbronazos del cambio estructural. La reducción de las oportunidades de transitar a mejores posiciones y la proliferación de empleos “peor” calidad, constituyen uno de los correlatos de la precarización del mercado de trabajo.

Sección VII

Bibliografía

ABBOTT, A. [1995]: "Sequence Analysis: New Methods for Old Ideas". Annual Review of Sociology 21:93-113.

ACKER, J. [1973]: "Woman and Social Stratification: A case of Intellectual Sexism". The American Journal of Sociology, Vol 78 No. 4 Changing Women in changing Society [Jan, 1973] 936-946.

ALEXANDER, J.C.; GIESEN, B.; MÜNCH, R. y SMELSER, N. [1987]: "The Micro-Macro link". University of California Press.

ALLISON P. D. [1984]: "Event history analysis regression for longitudinal event data". Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

ALLMENDINGER, J. [1989]: "Career Mobility Dynamics: A comparative analysis of the United States, Norway and West Germany". Berlin: Max-Planck-Institute für Bildungsforschung.

ALWIN, D. y MCCAMMON, R. [2007]: "Rethinking Generations". Research in Human Development, Taylor & Francis, vol. 4, No. 3-4, pp. 219-237.

ANNE H. GAUTHIER Y FRANK F. FURSTENBERG, JR. [2002]: "The Transition to Adulthood: A Time Use Perspective". Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 580, Early Adulthood in Cross-National Perspective [Mar., 2002], pp. 153-171.

ARAUJO, K. y MARTUCCELLI, D. [2011]: "La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social". Revista CEPAL 103 Abril 2011.

ARIZA, M. y DE OLIVEIRA, O. [2005]: "Unión conyugal e interrupción de la trayectoria laboral de las trabajadoras urbanas en México". En *M.E. Zavala de Cosío, M. L. Coubés and R. Zenteno [Coords.]: Cambio demográfico y social en el México del Siglo XX: una perspectiva de historias de vida. México: Colef/ITESM-EGAP/Cámara de Diputados/Porrúa.*

ARUM, R., y HOUT, M. [1997]: "The Early Returns: Transitions from School to Work in the United States" en *MUELLER W., SHAVIT Y. [eds.], Educational Qualifications and Occupational Destinations, Cambridge: Oxford University Press, p. 471-510.*

ARUM, R.; GAMORAN, A. y SHAVIT, Y. [2007]: "Expansion, differentiation, privatization and inequality in higher education." Pp. 1-38. En: *Shavit, Y; Arum, R.; Gamoran, A y Menahem, G. [Eds.], Stratification in Higher Education: A Comparative Study. Palo Alto: Stanford University Press.*

ATRIA, R. [2004]: "Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales". CEPAL - SERIE Políticas sociales N° 96. División de Desarrollo Social, Santiago de Chile, octubre de 2004.

BALÁN, J., H. L. BROWNING y E. JELIN [1977]: "El hombre en una sociedad en desarrollo". México: Fondo de Cultura Económica.

BARKIN, D. [1971]: "Acceso de la educación en México: un enfoque regional". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 33, No. 1 [Jan. - Mar., 1971], pp. 33-50.

BASK, M. y BASK, M. [2010]: "Inequality Generating Processes and Measurement of the Matthew Effect". Uppsala University, Department of Economics, Working Paper 19.

BLAU, P. [1997]: "On Limitations of Rational Choice Theory for Sociology". *The American Sociologist*, Vol. 28, No. 2 [Summer, 1997], pp. 16-21.

BLAU, P. y DUNCAN, O.D. [1967]: "The American Occupational Structure", Nueva York: John Wiley.

BLOSSFELD, H.P y HOFMEISTER, H. [2005]: "Final Report 1 September 1999-28". February 2005, Life Courses in the Globalization Process, *GLOBALIFE*.

BLOSSFELD, H.P y JAENICHEN, Ú. [1992]: "Educational Expansion and Changes in Women's Entry into Marriage and Motherhood in the Federal Republic of Germany". *Journal of Marriage and Family*, Vol. 54, No. 2 [May, 1992], pp. 302-315.

BLOSSFELD, H.P, HAMERLE, A. y MAYER, K.U [2003]: "Event history analysis: Statistical theory and application in the social sciences".

BLOSSFELD, H.P, y ROHWER, G. [2002]: "Techniques of event history modeling". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BLOSSFELD, H.P, y SHAVIT, Y. [1993]: "Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries". Pp. 1-23. En: *BLOSSFELD, H.P, y SHAVIT, Y. [eds.] Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder Colorado, Westview Press.*

BLOSSFELD, H.P. [1986]: "Career opportunities in the Federal Republic of Germany: A dynamic approach to the study of life course, cohort, and period effects". *European Sociological Review* Vol. 2 208-25

BLOSSFELD, H.P., GOLDSCH, K. y ROHWER, G. [2007]: "Event History Analysis with Stata". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BOUDON, R. [1974]: "Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society". Nueva York: Willey Series in Urban Research.

BOURDIEU, P. [1977]: "Cultural reproduction and social reproduction", en KARABEL J., HALSEY, A.-H. [eds.], *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, p. 487-511.

BRACHO, T. [1995]: "Desigualdad y distribución educativa en México", *Estudios Sociológicos*, vol. XIII, núm. 37, enero-abril, pp. 25-53.

BREEN, R. [2009]: "Educational Expansion and Social Mobility in the Twentieth Century". Department of Sociology and Center for Research in Inequalities and the Life Course. Yale University, P.O. Box 208265, New Haven, CT 06520-8265, USA.

BREEN, R. y GOLDTHORPE, J. [1997]: "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory", *Rationality and Society* 9: 3: 275-305; en Grusky, David B. [Ed] [2001] *Social stratification: Class, race and gender*, Boulder, Col: Westview Press, pp. 459-70.

BREEN, R. y JONSSON, J.O [2000]: "Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition model". *American Sociological Review*, Vol. 65, No. 4 [Oct. 2000]. p. 754-752.

BRÜCKNER, H. y MAYER, K.U [2005]: "Destandardization of the Life Course: what it might mean? And if it means anything, whether it actually took place?" pp. 27-53. En: *Ross MacMillan [ed.] The structure of the life course: standardized? individualized? Differentiated? Advances in Life Course Research* 9.

BRUNET, N. Y NATHAN, M. [2012]: "Vejez y generaciones en Uruguay: ¿envejecemos del mismo modo que antes?". En: *"El envejecimiento en América Latina. Evidencia empírica y cuestiones metodológicas"*. Nélide Redondo y Sagrario Garay (Coordinadoras). UNFPA. ALAP.

BRUNET, N. y SOLÍS, P. [2012]: "Procesos de estratificación social en la transición a la vida adulta en México". Ponencia presentada en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población [ALAP]. Montevideo, Uruguay, 23-26 de Octubre de 2012.

BUCHMAN C., y SACCHI [1995]: "Labor Market Opportunities and Women's Employment Exit and Reentry". Swiss Federal Institute of Technology Zurich and University of Zurich. *Paper prepared for presentation at the ISA Research Committee on Social Stratification [RC28] Expanding Markets, Welfare State Retrenchment and their Impact on Stratification, MZES, Mannheim, Germany 26-28, 2001.*

BUCHMANN, C., [2002]: "Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges". En: A.C. Porter y A.Gamoran [coords.], *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement, Washington, dc, USA : National Academy Press, pp.150-197.*

BUCHMANN, C., y HANNUM, E. [2001]: "Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research". *Annual Review of Sociology*, 27: 77-102.

BURGESS, S. y BRIGGS, A. [2010]: "School assignment, school choice and social mobility". *Economics of Education Review* 29 [2010] 639-649.

CALHOUN, C. [2002]: "The Critical Dimension in Sociological Theory". En: *Handbook of Sociological Theory*, edites by Jonothan H. Turner. Kluwer. Academic / Plenum Publishers, New York.

CAMARANO, A.A [2006]: "Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?" Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CÁRDENAS DENHAM, S. [2011]: "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, pp. 801-827.

CARLSON, E. [2008]: "The Lucky Few: Between the Greatest Generation and the Baby Boom". Springer Science Business Media B.V.

CARLSON, E. [2009]: "20th-Century U.S. Generations", en *Population Bulletin*, vol. 64, No.1, Population Reference Bureau. <www.prb.org>, [acceso 15 de febrero 2011].

CASTRO MÉNDEZ, N. y GANDINI, L. [2008]: "La salida de la escuela y la incorporación al trabajo de tres cohortes de hombres y mujeres en México". Trabajo presentado en el Seminario "*La Dinámica Demográfica y su impacto en el mercado laboral de los jóvenes*", Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F., 28 de noviembre. Disponible en <<http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M5S1-CastroGandini2008.pdf>>, [acceso 18 de junio de 2013].

CHEN, Y. y SÖNMEZ, T. [2006]: "School choice: an experimental study". *Journal of Economic Theory* 127 [2006] 202 – 231.

CHERLIN, A.J. [2004]: "The deinstitutionalization of American marriage". *Journal of Marriage and Family* Volume 66, Issue 4, pages 848–861, November 2004.

CLEVES, M.; GOULD, W.W.; GUTIERREZ, R.G. y MARCHENKO, Y. [2008]: "An introduction to survival analysis using Stata". Stata Pres.

CONTRERAS SUÁREZ, E. [1978]: "Estratificación y movilidad social en la Ciudad de México". 1º ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CORTES, F. y ESCOBAR, A. [2004]: "Movilidad Social Intergeneracional en el México Urbano". *Revista de la CEPAL* 85: 149-167.

CORTÉS, F.; ESCOBAR, A. y SOLÍS, P. [2007]: "Cambio estructural y movilidad social en México" [Coordinadores]. El Colegio de México.

COUBÈS, M.L y ZENTENO, R. [2004]: "Transición a la vida adulta en el Contexto Mexicano: una discusión a partir del modelo normativo". En: COUBÈS, M. L.; ZAVALA DE COSIO, M.E. y ZENTENO, R [2005]: "*Cambio Demográfico y Social en el México del Siglo XX. Una Perspectiva de Historias de Vida*".

México, D. F. *Cámara de Diputados, EGAP del Tecnológico de Monterrey, El Colegio de la Frontera Norte y Miguel Ángel Porrúa.*

COURGEAU, D. [2003]: "Methodology and Epistemology of Multilevel Analysis. Approaches from Different Social Sciences". *Methodos Series. Volume 2.* Kluwer Academic Publishers.

DALE, A.; GILBERT, G.N. y ARBER, S. [1985]: "Integrating Women into class theory". *Sociology Vol. 19, No. 3 August 1985* 383-409.

DANNEFER, D. [2003]: "Cumulative advantage/disadvantage and the life course: cross-fertilizing age and social science theory", en *Journal of Gerontology*, 58-B, Oxford: Oxford University Press, pp. S327-S337.

DE GARAY, A. [2011]: "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI". *Revista de la Educación Superior*, vol. xl [2], núm. 158, abril-junio, pp. 11-32.

DE LA CRUZ, F. [2008]: "Modelos Multinivel". *Revista Peruana de Epidemiología*, vol. 12, núm. 3, diciembre, 2008, pp. 1-8. Sociedad Peruana de Epidemiología. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=203120335002> [acceso 2 octubre 2014]

DE OLIVEIRA, O. [2006]: "Jóvenes y precariedad laboral en México". *Papeles de Población*, 12[49], 37-73.

DE OLIVEIRA, O. y ARIZA, M. [2002]: "Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México Urbano", *Cadernos Pagu*, núm. 17-18, 339-366.

DENG, Z. y TREIMAN, D.J. [1997]: "The Impact of the Cultural Revolution on Trends in Educational Attainment in the People's Republic of China," *American Journal of Sociology*, 103, 391-428.

DIPRETE, T.A. [2002]: "Life course risks, mobility regimes, and mobility consequences: A comparison of Sweden, Germany, and the United States". *American Journal of Sociology*, 108, Chicago: University of Chicago Press, pp. 267-309.

DIPRETE, T.A. y G.M. EIRICH [2006]: "Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments". *Annual Review of Sociology*, vol. 32, Agosto.

DIPRETE, T.A. y GRUSKY, D.B. [1990a]: "Structure and Trend in the Process of Stratification for American Men and Women," *American Journal of Sociology* 96 pp107-143.

DUNCAN, O.D.; FEATHERMAN D.L., y DUNCAN, B. [1972]: "Socioeconomic Background and Achievement". Seminar Press, New York and London. Elder, G. H.

Jr. [1992], "Models of the life course en Review Contemporary Sociology, vol. 21, núm. 5,septiembre, pp. 632-635.

ECHARRI CÁNOVAS, C.J y PÉREZ AMADOR, J. [2007]: "En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México". Estudios Demográficos y Urbanos, enero-abril, año/vol. 22, número 001 pp. 43-77.

ELDER, Jr. G.H. [1992]: "Models of the Life Course. The American Occupational Structure by Peter Blau; Otis Dudley Duncan" [Review]. Contemporary Sociology, Vol. 21, No. 5 [Sep., 1992], pp. 632-635.

ELMAN, C. y O'RAND, A.M. [2004]: "The race is to the swift: socioeconomic origins, adult education and mid-life economic attainment". American Journal of Sociology, vol. 110 [1], pp. 123-160.

ELMAN, C. y O'RAND, A.M. [2007]: "The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions", Social Science Research, vol. 36, pp. 1276-1299.

ERIKSON, R. y GOLDTHORPE, J. H. [1992]: "The constant flux: A study of class mobility in industrial societies". Oxford University Press, USA.

ERIKSON, R. y JONSSON, J.O. [1996]: "Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective". Boulder, CO: Westview Press.

ESCOBAR, A. [2001]: "Nuevos modelos económicos: ¿nuevos sistemas de movilidad social?" Serie Políticas Sociales No. 50. Santiago: CEPAL.

FACHELLI, S. [2011]: "¿Podemos encontrar cinco clases sociales en dos familias? El hogar como unidad de análisis para cuestiones de estratificación social". Revista de Investigación Social, año VI, núm. 9, invierno de 2009. México, D.F., pp. 57-82.

FILGUEIRA, C. [2001]: "La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clases, estratificación y movilidad social en América Latina". Serie Políticas Sociales No. 51. Santiago: CEPAL.

FILMER, D. y L.H. PRITCHETT [2001]: "Estimating Wealth Effect Without Expenditure Data or Tears: An Application to Educational Enrollments in States of India", en Demography, núm. 38, pp. 115-132.

FRANCÉS GARCÍA, F. [2009]: "Elementos para el estudio de la estratificación social en las sociedades avanzadas: estrategias operativas. La estratificación social en sociedades avanzadas". Revista Obets 3, 2009.

FURSTENBERG, F.F. Jr. [2000]: "The Sociology of Adolescence and Youth in the 1990s: A Critical Commentary". Journal of Marriage and Family, Vol. 62, No. 4 [Nov., 2000], pp. 896-910

GALLAND, O. [2001]: "Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interpretations". *Revue Française de Sociologie*, Vol. 42, No. 4 [Oct. - Dec., 2001], pp. 611-640.

GANZEBOOM H.G. y TREIMAN, D.J. [1996]: "Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations". *Social Science Research* 25: 201-239.

GANZEBOOM H.G. y TREIMAN, D.J. y ULTEE WC. [1991]: "Comparative intergenerational stratification research: Three Generations and Beyond. *Annual Reviews Sociol.* 17: 277-302. www.annualreviews.org/aronline [acceso 24 noviembre 2014].

GARCÍA, B. [2007]: "Cambios en la división del trabajo familiar en México". *Papeles de Población*, julio-septiembre, número 053 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México pp. 23-45.

GARCÍA, B. y DE OLIVEIRA, O. [2001]: "Heterogeneidad laboral y calidad de los empleos en las principales áreas urbanas de México". *Revista latinoamericana de estudios del trabajo* 14, 145-164.

GARCÍA, B. y ROJAS, O. L. [2002]: "Cambio en la formación y disoluciones de las uniones en América Latina". *Papeles de Población*, vol. 8, núm. 32, abril-junio, 2002 Universidad Autónoma del Estado de México, México.

GARZA, G. [2008]: "Distribución espacial del sector servicios en la Ciudad de México, 1960-2008". *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 27, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 9-55 El Colegio de México Distrito Federal, México.

GIORGULI, S.E. [2011]: "Caminos divergentes hacia la adultez en México". En: *Georgina Binstock y Joice Melo Vieira [Coords.], Nupcialidad y familia en la América Latina Actual. Campinas. UNICAMP/ALAS, 2011. Pp. 123-163.*

GOLDSTEIN, H; PAN, H. y BYNNER, J. [2004]: "A flexible procedure for analyzing longitudinal event histories using a multilevel model". *Understanding Statistics*, 3, 85-89. 2004.

GOLDSTEIN, H. [2007]: "Becoming familiar with multilevel modeling", *Significance*, <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/full-publications/2007/becoming-familiar-with-multilevel-modelling.pdf> [17 diciembre 2013].

GOLDTHORPE, J.H. [1980]: "Social Mobility and Class Structure in Modern Britain". Oxford.

GOLDTHORPE, J.H. [1983]: "Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View," *Sociology*, 17, 465-488. Clarendon Press.

GOLDTHORPE, J.H. [1996]: "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, 47, pp. 481-505. 481-505.

GOODE, W. J [1997]: "Rational Choice Theory". *The American Sociologist*, Vol. 28, No. 2 [Summer, 1997], pp. 22-41.

GRANT, M.J. y FURSTENBERG F.F. Jr. [2007]: "Changes in the Transition to Adulthood in Less Developed Countries [Changements dans le passage à l'âge adulte dans les pays en développement]". *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, Vol. 23, No. 3/4, *Becoming a Young Adult: An International Perspective on Transition to Adulthood* [Oct., 2007], pp. 415-428.

GRILLI, L. y RAMPICHINI, C. [2005]: "A review of random effects modeling using gllamm in Stata". <http://www.gllamm.org/examples.html> [consultado 27 de noviembre 2014].

HAAN, P. Y UHLENDORFF, A. [2006]: "Estimation of multinomial logit models with unobserved heterogeneity using maximum simulated likelihood". *The Stata Journal* Volume 6 Number 2: pp. 229-245.

HAUHART, R.C. [2003]: "The Davis-Moore Theory of Stratification: The Life Course of a Socially Constructed Classic". *The American Sociologist*, Vol. 34, No. 4 [Winter, 2003], pp. 5-24.

HAUSER, R.M. y WARREN, J. R. [1996]: "Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update, and Critique, Madison [WI]: University of Wisconsin, CDE Working Paper Núm. 96-01.

HAUSER, R. M. y ANDREW, M. [2006]: "Another Look at the Stratification of Educational Transitions: The Logistic Response Model with Partial Proportionality Constraints". En: *Ross M. Stolzenberg [ed.], Sociological Methodology 2006, Cambridge [MA]: Basil Blackwell and American Sociological Association, pp. 1-26.*

HAUSER, R.H [1976]: "On Boudon Model of Social Mobility". *American Journal of Sociology* 81:911-28

HEATH, A.F y CHEUNG, S.Y. [1998]: "Education and Occupation in Britain". En: *SHAVIT Y. y MÜLLER W. [eds.], From School to Work, Oxford: Clarendon Press.*

HILLMERT, S. [2010]: "Cumulative inequality along the life course. Long-term trends on the German labour market." Tübingen: University of Tübingen, esoc, Working Paper 1.

HOGAN, D.P. [1978]: "The Variable Order of Events in the Life Course". *American Sociological Review*, Vol. 43, No. 4 [Aug., 1978], pp. 573-586.

HOGAN, D.P. [1980]: "The Transition to Adulthood as a Career Contingency", *American Sociological Review*, Vol. 45, No. 2 [Apr., 1980], p. 261-276.

HOGAN, D.P. y ASTONE, N.M. [1986]: "The Transition to Adulthood". Annual Review of Sociology, Vol. 12 [1986], pp. 109-130.

HOUT, M. [1983]: "Mobility Tables". Beverly Hills CA: Sage.

HOUT, M. [2004]: "Maximally maintained inequality revisited: Irish educational mobility in comparative perspective". En: *Changing Ireland, 1989-2003 edited by Maire NicGhiolla Phadraig and Elizabeth Hiliard*.

HOUT, M. y DIPRETE, T.H. [2003]: "What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification".

HOUT, M. y T.H. DIPRETE [2006]: "What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification", en *Research in Social Stratification and Mobility*, pp. 1-20.

HOX, J. [2002]: "Multilevel analysis: Techniques and Applications". New Jersey: Lawrence Erlbaum.

HUBER, J.C. [1997]: "Rational Choice Models in Sociology". The American Sociologist, Vol. 28, No. 2 [Summer, 1997], pp. 42-53.

HUBER, J.C. [1998]: "Cumulative Advantage and Success-Breeds-Success: The Value of Time Pattern Analysis". Journal of the American Society for Information Science. 49[5]:471-476, 1998.

ISHIDA, H. y MIWA, S. [2011]: "Comparative Social Mobility and Late Industrialization Institute of Social Sciences". University of Tokyo Center for Research on Inequalities and the Life Course, Yale University [2010-2011]. *Paper prepared for presentation at the workshop of the Center for Research on Inequalities and the Life Course [CIQLE], Yale University, on 14 January, 2011.*

JASSO, G. y KOTZ, S. [2007]: "Two types of inequality: inequality between persons and inequality between subgroups". ZA Discussion Papers, No. 2749. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit [IZA] ECONSTOR Der Open-Access-Publikationsserver der ZBW – Leibniz-Informationzentrum Wirtschaft.

JELIN, E. [1968]: "Men and jobs: lifetime occupational changes in Monterrey, Mexico". Thesis. University of Texas at Austin.

JENKINS, S.P [2005]: "Survival Analysis". Notas de Curso. Universidad de Essex www.iser.essex.ac.uk/resources/survival-analysis-with-stata [25 de Noviembre, 2014]

JOHNSON, W.R. [1978]: "A Theory of Job Shopping". The Quarterly Journal of Economics, 1978, vol. 92, issue 2, pages 261-78.

JONES JOHNSON, G. y JOHNSON, W.R. [2005]: "Cumulative Disadvantage and Contingent Work Among African Americans." *African American Research Perspectives* 11[1]:151-168.

KERCKHOFF A.C. [1995]: "Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies". *Annual Review of Sociology* 15:323-47.

KERCKHOFF, A.C. [2001]: "Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective". *Sociology of Education Extra Issue* 2001:3-18.

KERCKHOFF, A.C. [2002]: "The transition from school to work". En: *Mortimer J T. y Shanahan M (2002) Handbook of the life course. Handbooks of Sociology and Social Research. Texas A&M University, College Station, Texas.*

KLINE, R.B. [2011]: "Principles and Practice of Structural Equation Modelling". Third Edition. The Guilford Press, New York.

KOHLI, M. [2007]: "The institutionalization of the life course: looking back to look ahead". *Research on Human Development* 4 [3-4], pp. 253-271.

LAUB, J.H. y SAMPSON, R.J. [1998]: "Integrating Quantitative and Qualitative Data". EN: *Janet Z. Giele, y Glen H. Elder, Jr. Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, CA; Sage. Pp. 213-230.*

LONG, S. y FREESE J. [2006]: "Regression models for categorical dependent variables using STATA". Stata Press Publication, College Station, Texas.

LUCAS, S.R. [2001]: "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". *American Journal of Sociology*, Vol. 106, No. 6 [May 2001], pp. 1642-1690.

MAAS, I. [2004]: "The use of Event-History-Analysis in Career Research". En: *Mitch, D., Brown, J., and van Leeuwen, M.H.D. [eds.]. Origins of the modern career. Aldershot: Ashgate: 56-79.*

MARE, R.D. [1980]: "Social Background and School Continuation Decisions". *Journal of the American Statistical Association* 75:295-305.

MARE, R.D. [1981]: "Change and Stability in Educational Stratification". *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.

MARINI, M.M. [1978]: "The Transition to Adulthood: Sex Differences in Educational Attainment and Age at Marriage". *American Sociological Review* 43:483-507.

MARINI, M.M. [1984a]: "Age and Sequencing Norms in the Transition to Adulthood". *Social Forces*, Vol. 63, No. 1 [Sep., 1984], pp. 229-244.

MARINI, M.M. [1984b]: "The Order of Events in the Transition to Adulthood Sociology of Education". Vol. 57, No. 2 [Apr., 1984], pp. 63-84.

MARSHALL, V.W. y MUELLER, M.M. [2003]: "Theoretical Roots of the Life-Course Perspective". En: *W. R. Heinz y V. W. Marshall [eds.], Social dynamics of the Life Course. Transitions, Institutions and Interrelations.*

MARTÍNEZ SALGADO, M. [2008]: "De la unión a la reproducción: Una mirada al tránsito a la vida adulta de los hombres mexicanos durante la segunda mitad del siglo XX". *Preparado para ser presentado durante el III Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades Medellín, Colombia. Diciembre 3 al 5, 2008.*

MARX, K. [1852]: "The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte". www.marxists.org/archive/marx/works/1852/18th-brumaire/ch01.htm [consultado 28 noviembre 2014]

MATURANA ROMESÍN, H. y VARELA GARCÍA, F.J (1994): "De Máquinas y seres vivos: Autopoiésis de lo vivo". Editorial Universitaria, Quinta Edición, Santiago de Chile, Chile.

MAYER, K.U. [1997]: "Notes on a comparative political economy of life courses". *Comparative social Research* 16:203-226.

MAYER, K.U. [2009]: "New Directions in Life Course Research", en *Annual Review of Sociology*, 35, pp. 413-433.

MAYER, K. U. y HILLMERT, S. [2004]: "New Ways of Life or Old Rigidities? Changes in Social Structures and Life Courses and their Political Impact". En: *H. Kitschelt & W. Streeck [Eds.], Germany: Beyond the Stable State [pp. 79-100]. London/Portland, OR: Frank Cass measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations", Social Science Research, 25, pp.201-235.*

MERTON, R.K. [1959]: "Social Conformity, Deviation, and opportunity structures: A comment on the contributions of Dubin and Cloward". *American Sociological Review*, Volume 24, Issue 2, (Apr., 1959), 177-189.

MERTON, R.K. [1968]: "The Matthew Effect in Science". *Science*, New series, vol. 159, núm. 3810, enero, pp. 56-63.

MERTON, R.K. [1988]: "The Matthew effect in Science II. Cumulative Advantage and Symbolism of intellectual Property". *ISIS*, 79: 606-623, 1988.

MIER Y TERÁN M. [2004]: "Pobreza y transiciones familiares a la vida adulta en las localidades rurales de la península de Yucatán", *Población y Salud en*

Mesoamérica, julio-diciembre, año/vol. 2, número 001. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

MIER Y TERÁN, M. y RABELL, C. [2002]: “Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, pp. 63-89.

MINNESOTA POPULATION CENTER [2011]: “Integrated Public Use Microdata Series, International”: Version 6.1. Minneapolis: University of Minnesota.

MIRANDA LÓPEZ, F. y REYNOSO ANGULO, R. [2006]: “La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1427-1450 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

MODELL, J.; FURSTENBERG, F.F. Jr. y STRONG, D. [1978]: “The Timing of Marriage in the Transition to Adulthood: Continuity and Change, 1860-1975”. *American Journal of Sociology*, Vol. 84, Supplement: Turning Points: Historical and Sociological Essays on the Family [1978], pp. S120-S150.

MONT'ALVÃO, A. [2011]: “Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI”. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 54, No.2, 2011, pp. 389 a 430.

MORA SALAS M., DE OLIVEIRA, O. [2009]: “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades”. *Revista Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 79, enero-abril, 2009, p. 267-289. El Colegio de México. Distrito Federal, México.

MORA SALAS, M. y DE OLIVEIRA, O. [2009]: “Responsabilidades familiares y autonomía personal: elementos centrales del proceso”. *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 81, septiembre-diciembre, 2009, pp. 801-835 El Colegio de México Distrito Federal, México.

MORTIMER J T. y SHANAHAN M [2002]: “Handbook of the life course”. *Handbooks of sociology and social research*. Texas A&M University, College Station, Texas.

MUNOZ GARCÍA, H.; DE OLIVEIRA, O. y STERN, C. [1977]: “Migración y Desigualdad Social en la Ciudad de México”. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. [2004]: “Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe”. *Documentos de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación*, núm. 1, Ciudad de México: UIA-INIDE.

O'RAND, A.M. [2009]: "Cumulative Processes in the Life Course". En: *G. H. Elder y J. Z. Giele [eds.], The Craft of Life Course Research, Nueva York: The Guilford Press, pp. 121-140.*

PACHECO GÓMEZ, E. [2005]: "La movilidad ocupacional de los hijos frente a los padres". En: *Marie-Laure Coubès, María Eugenia Zavala de Cosío y René Zenteno [Coords.], Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida, Tecnológico de Monterrey-EGAP/El Colegio de la Frontera Norte/Miguel Ángel Porrúa.*

PACHECO GÓMEZ, E. [2008]: "Los jóvenes y el trabajo en México: una revisión sobre algunos indicadores". En: *Fortino Vela Peón [coord.]. La dinámica demográfica y su impacto en el mercado laboral de los jóvenes, México, Universidad Autónoma de México, pp. 135-158.*

PACHECO, E. y BLANCO, M [2008]: "Work and Family: An Exercise in Mixed Methodology", *Forum: Qualitative Social Research, Vol.9, No. 1.*

PARRADO E., ZENTENO, R. [2004]. "Medio siglo de incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo: cambio social, reestructuración y crisis económica en México". En: *COUBÉS M. -L, ZAVALA DE COSÍO M.-E y ZENTENO R. [coords.], Cambio Demográfico y Social en el México del siglo XX Una perspectiva de historias de vida, Tijuana, BC: El Colegio de la Frontera Norte, 2004, p.191-223.*

PARRADO, E. [2005]: "Economic Restructuring and Intra-Generational Class Mobility in México". *Social Forces 84: 733-757.*

PEREYRA, A. [2008]: "La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs la educación privada". *Perfiles Educativos. No. 132.*

PÉREZ AMADOR, J. [2004]: "El Inicio de la Vida Laboral como detonador de la independencia residencial de los jóvenes en México". *Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 21, NÚM. 1 [61], pp. 7-47.*

PÉREZ AMADOR, J. [2008]: "Análisis multiestado multivariado de la formación y disolución de las parejas conyugales en México". *Estudios Demográficos y Urbanos, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 481-511, El Colegio de México, México.*

PÉREZ AMADOR, J. [2012]: "Intergenerational similarities in the transition to marriage in Mexico". *Revista Latinoamericana de Población Año 6, Número 11 Julio/Diciembre 2012.*

PÉREZ AMADOR, J. y ECHARRI, C. [2007]: "El tránsito hacia la adultez. Eventos en el curso de vida de los jóvenes en México". *Estudios Demográficos y Urbanos 22-1, pp. 43-77.*

PÉREZ DIAZ, J. [2003]: "La madurez de las masas". Imsero, Colección Observatorio de las personas Mayores n. o 12, Madrid.

PÉREZ-BALEÓN, G.F [2012]: "Desigualdades de género en el inicio de la vida laboral estable". Papeles de Población, vol. 18, núm. 72, abril-junio, 2012, pp. 213-246, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

PRIES, L. [1993]: "Movilidad en el empleo: una comparación de trabajo asalariado y por cuenta propia en Puebla". Estudios Sociológicos XI: 32 ,1993.

RABE-HESKETH, S. y SKRONDAL, A. [2012]: "Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata". Volume II: Categorical Responses, Counts, and Survival. Third Edition. Stata Press.

RABE-HESKETH, S.; SKRONDAL, A. y PICKLES, A. [2004]: "GLLAMM Manual". U.C. Berkeley Division of Biostatistics Working Paper Series.

RABELL ROMERO, C.A [2009]: "Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica. Cecilia Andrea Rabell Romero [coordinadora] México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de México, 2009.

RAFTERY, A.E. y HOUT, M. [1993]: "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75". Sociology of Education, Vol. 66. No. 1 [Jan. 1993], 41-62.

RILEY, M. W [1986]: "The dynamisms of Life Stages: Roles, People, and Age". Hum. Dev. 29: 145-180 (1986).

RILEY, M.W. [1987]: "On the significance of age in sociology". American Sociological Review 52.

RILEY, M.W [1997]: "Rational Choice and the Sociology of Age: Heuristic Models The American Sociologist". Vol. 28, No. 2 [Summer, 1997], pp. 54-60.

RILEY, M.W.; JOHNSON M. y FONER, A. [1972]: "Aging and Society" [Coord]. Vol. 3: *A Sociology of Age Stratification*, Nueva York: Russell Sage.

RIVERA FERREIRO, L. y GUERRA MENDOZA, M. [2005]: "Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, No. 1.

ROSENBAUM J.E.; KARIYA, T.; SETTERSTEN, R., y MAIER, T. [1990]: "Market and Network Theories of the Transition from High School to Work: Their Application to Industrialized Societies", Annual Review of Sociology, Vol. 16 [1990], p. 263-299.

RUIZ-LARRAGUIVEL, E. [2011]: "La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas" <http://ries.universia.net> Núm. 3 [13 noviembre 2014].

RYDER, N. [1965]: "The Cohort as a Concept in the Study of Social Change". American Sociological Review, Washington D.C.: American Sociological Association, vol. 30, No.6, pp. 843-861.

SARAVÍ, G.A. [2009]: "Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo". Papeles de Población, Vol. 15, Núm. 59, enero-marzo, 2009, pp. 83-118 Universidad Autónoma del Estado de México.

SCHOEN, R.; LANDALE, N.S. y DANIELS, K. [2007]: "Family Transitions in Young Adulthood". Demography, Vol. 44, No. 4 [Nov., 2007], pp. 807-820.

SEBILLE P. [2009]: "Un passage vers l'âge adulte en mutation ?". En: *Regnier-Loilier A. [dir.], Portraits de Familles. Etude des relations familiales et intergénérationnelle, Coll "Grandes enquêtes", INED, p.315-340.*

SERRANO ESPINOSA, J. y TORCHE, F. [2010]: "Movilidad social en México: población, desarrollo y crecimiento". México, D. F.: Centro de Estudios Espinosa Yglesias [coordinadores].

SEWELL, W.H y HAUSER, R.M. [1975]: "Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career". Nueva York: Academic Press, pp.237.

SEWELL, W.H y SHAH, V.P [1968]: "Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations". American Journal of Sociology, Vol. 73, No. 5 [Mar., 1968], pp. 559-572.

SEWELL, W.H., HALLER, A. y PORTES, A. [1969]: "The educational and early occupational attainment process". American Sociological Review, Núm. 34, pp. 82-92.

SEYMOUR P. y KLEINER, R. J. [1970]: "The Culture of Poverty: An Adjustive Dimension". American Anthropologist, New Series, Vol. 72, No. 3 [Jun., 1970], pp. 516-527

SHANAHAN, M.J. [2000]: "Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective". Annual Review of Sociology, Vol. 26 [2000], pp. 667-69.

SHAVIT, Y. y BLOSSFELD H.P. [1993]: "Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries". Social Inequality Series. Westview Press: Boulder, Colorado. Sociology, 108, Chicago: University of Chicago Press, pp. 267-309.

SHAVIT, Y. y FEATHERMAN, D.L. [1988]: "Schooling, tracking and teenage intelligence" Sociology of Education, 61 [1]: pp. 42-51.

SHAVIT, Y. y MÜLLER, W. [1998]: "From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations" [Editors]. New York, Clarendon Press.

SHAVIT, Y., YAISH, M. y BAR-HAIM, E. [1990]: "The persistence of persistent inequality" <http://www.ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2008crossnat/documents/shavit_new.pdf>, [consultado febrero de 2012].

SHAVIT, Y., MATRAS, J. y FEATHERMAN, D. L. [1990]: "Job shifts in the career beginnings of Israeli men" pp.53-6. En: *Karl U. Mayer and Nancy Tuma [eds.] Applications of Event History Analysis in Life Course Research. Madison: University of Wisconsin Press.*

SIEBEN, I. y DE GRAAF, P.M [2001]: "Testing the modernization hypothesis and the socialist ideology hypothesis: a comparative sibling analysis of educational attainment and occupational status. *British Journal of Sociology* Vol. No. 52 Issue No. 3 [September 2001] pp. 441-467.

SILAS CASILLAS, J.C. [2008]: "¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* octubre-diciembre, año/vol. 13, número 039. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, México, p.1255-1279.

SOLÍS P; RODRÍGUEZ E., y BRUNET N. [2013]: "Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa [RMIE]*, vol. 18, núm. 59, p. 1103-1136.

SOLÍS, P. [2002]: "Structural Change and Men's Work Lives. Transformations in Social Stratification and Occupational Mobility in Monterrey, Mexico." *Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin.*

SOLÍS, P. [2007]: "Inequidad y movilidad social en Monterrey. México". *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 79, 2009, pp. 291-293. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México, México.

SOLÍS, P. [2010a]: "La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad". En: Alberto Arnaut y Silvia E. Giorguli [Coords.]: *Los grandes problemas de México: educación*. pp. 599-622. México, D. F.: El Colegio de México.

SOLÍS, P. [2010b]: "Ocupaciones y clases sociales en México". En: Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche [Editores], *Movilidad social en México: población, desarrollo y crecimiento*. México, D. F. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

SOLÍS, P. [2011]: "Desigualdad y movilidad social en la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos* XXIX-85, enero-abril, 283-298.

SOLÍS, P. [2012]: "Desigualdad social y transición de la escuela al trabajo en la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos* XXX-90, septiembre-diciembre: 641-679.

SOLÍS, P. y BILLARI, F. [2002a]: "Structural change and occupational attainment in Monterrey, Mexico". Alemania: Max Planck Institute for Demographic Research, Working Paper 038, en <http://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2002-038.pdf> [consultado 16 febrero 2013].

SOLÍS, P. y BILLARI, F. [2002b]: "Work Lives amid Social Change and Continuity: Occupational Trajectories in Monterrey, Mexico". Alemania: Max Planck Institute for Demographic Research MPIDR WORKING PAPER WP 2002-009, FEBRUARY 2002.

SOLÍS, P. y BILLARI, F. [2003]: "Vidas laborales entre la continuidad y el cambio social: trayectorias ocupacionales masculinas en Monterrey, México". *Estudios Demográficos y Urbanos* 3-18, 559-595.

SOLÍS, P. y CORTÉS, F. [2009]: "La movilidad ocupacional en México: rasgos generales, matices regionales y diferencias por sexo". En: Cecilia Rabell Romero [coordinadora]: *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM - El Colegio de México.

SOLÍS, P. y PUGA, I. [2009]: "Los nuevos senderos de la nupcialidad: cambios en los patrones de formación y disolución de las primeras uniones en México". Pp.179-198. En: *Cecilia Rabell Romero [coordinadora]: Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM - El Colegio de México.

SØRENSEN, A. B. [1975]: "The Structure of intergenerational mobility". *American Sociological Review* vol.40 No. 4 pp456-471.

SØRENSEN, A. B. [1994]: "Women, Family and Class". *Annual Review of Sociology* No.20 20-47.

STEELE F., GOLDSTEIN H., y BROWNE W. [2007]: "A general multilevel multistate competing risks model for event history data, with an application to a study of contraceptive use dynamics". *Statistical Modelling* 2004; 4: 145–159.

STEELE, F. [2005]: "Event History Analysis". ESRC National Centre for Research Methods.

THOMAS, W.I y ZNANIECKI, F. [1927]: "The polish peasant in America and Europa". Volume one, New York Alfred A. Knopf.

TORCHE, F. [2005]: "Desigual pero fluido: El patrón chileno de movilidad en perspectiva comparada". *Serie En foco* 57 www.expansiva.cl [acceso 25 noviembre 2014].

TORCHE, F. [2005]: "Unequal but Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective". *American Sociological Review* 70: 422-450.

TORCHE, F. [2007]: "Movilidad intergeneracional y cohesión social: análisis comparado de Chile y México". Documento Preparado para el Proyecto Nacsal Cieplan-iFHC. Octubre 2007.

TORCHE, F. [2010]: "Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America". *Sociology of Education*, 83-2.

TORCHE, F. y COSTA RIBEIRO, C. [2010]: "Pathways of change in social mobility: Industrialization, education and growing fluidity in Brazil". *Research in Social Stratification and Mobility* [2010]

TORRES NAFARRATE, J. [2002]: "Niklas Luhman. Introducción a la teoría de sistemas". Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.

TREIMAN, D.J. y GANZEBOOM, H.B.G. [2000]: "The fourth generation of Comparative Stratification Research". En: S. R. Quash y A. Sales [eds.], *The International Handbook of Sociology*.

TREIMAN, D. J. y YIP, K. B. [1989]: "Educational and Occupational Attainment in 21 Countries." M. L. Kohn, ed., *Cross-National Research in Sociology* [ASA Presidential Series]. Beverly Hills: Sage Publications, 373-394.

TREIMAN, D.J. [1970]: "Industrialization and Social Stratification". En: *Laumann, E.O. [ed.]. Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. New York: Bobbs-Merrill Company: 207-234.

TREIMAN, D.J.; GANZEBOOM, H.B.G. y RIJKEN, S. [2003]: "Educational Expansion and Educational Achievement in Comparative Perspective". On-Line Working Paper Series, California Center for Population Research, UC Los Angeles [acceso 6 setiembre 2012].

TUIRÁN, R. [1999]: "Dominios institucionales y trayectorias de vida en México", en Figueroa B. [coord.], *México diverso y desigual: enfoques sociodemográficos*, vol. 4, México D.F.: El Colegio de México/ Sociedad Mexicana de Demografía, p. 207-241.

UNIKEL, L. [1968]: "El proceso de urbanización en México: distribución y crecimiento de la población urbana". *Demografía y Economía* vol. 2, no. 2 [1968], pp. 139-182. El Colegio de México.

URIARTE ARCINIEGA, J.D.D [2007]: "Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta". *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 12, Núm. 2, sin mes, 2007, pp. 279-292 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea España.

VANDECASTEELE, L. [2007]: "Life Course Risks or Cumulative Disadvantage? The Structuring Effect of Social Stratification Determinants and Life Course Events on Poverty Transitions in Europe". *European Sociological Review* VOLUME 27 NUMBER 2.

WEISS, E. y BERNAL, E. [2011]: "Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana". *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, Núm. 139, 2013 | IISUE – UNAM.

WHITE, L. y LACY, N. [1997]: "The Effects of Age at Home Leaving and Pathways from Home on Educational Attainment". *Journal of Marriage and Family*, Vol. 59, No. 4 (Nov., 1997), pp. 982-995.

WRIGHT, E. O. [1997]: "Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis". Cambridge University Press, 1997.

WRIGHT, S. [1934]: "The method of Path Coefficients". *The Annals of Mathematical Statistics*, Vol. 5. No3. (Sep. 1934), 161-215.

WRIGHT, S. [1960]: "Path Coefficients and Path Regressios: Alternative or Complementary Concepts?" *Biometrics*, Vol. 16, No. 2 (Jun, 1960), 189-202.

WRIGHT MILLS, C. [1964]: "La imaginación sociológica". Prólogo de Gino Germani. Fondo de Cultura Económica. México.

ZENTENO, R. y SOLÍS, P. [2006]: "Continuidades y Discontinuidades de la Movilidad Ocupacional en México". *Estudios Demográficos y Urbanos* 21[3]: 515-546.

ZORRILLA, M [2005]: "La educación secundaria en México: al filo de su reforma". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2004, Vol. 2, No. 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> [acceso 11 noviembre 2014].

Apéndice I

Pruebas de Chow

1. Test individuales

test _b[_tr11]=_b[_tr12]

(1) [_y1]_tr11 - [_y1]_tr12 = 0

chi2(1) = 6.86

Prob > chi2 = 0.0088

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [_y1]ios1 - [_y1]ios2 = 0

chi2(1) = 8.47

Prob > chi2 = 0.0036

test _b[herm1]=_b[herm2]

(1) [_y1]herm1 - [_y1]herm2 = 0

chi2(1) = 0.50

Prob > chi2 = 0.4801

test _b[trab_m_pecal1]=_b[trab_m_pecal2]

(1) [_y1]trab_m_pecal1 - [_y1]trab_m_pecal2 = 0

chi2(1) = 8.12

Prob > chi2 = 0.0044

test _b[union_m21]=_b[union_m22]

(1) [_y1]o.union_m21 - [_y1]o.union_m22 = 0

Constraint 1 dropped

chi2(0) = .

Prob > chi2 = .

test _b[zmerca1]=_b[zmerca2]

(1) [_y1]zmerca1 - [_y1]zmerca2 = 0

chi2(1) = 0.04

Prob > chi2 = 0.8368

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [_y1]group1 - [_y1]o.group2 = 0

chi2(1) = 2.96

Prob > chi2 = 0.0854

2. Test acumulados

test _b[_tr11]=_b[_tr12]

(1) [_y1]_tr11 - [_y1]_tr12 = 0

chi2(1) = 6.86

Prob > chi2 = 0.0088

test _b[ios1]=_b[ios2], accum

(1) [_y1]_tr11 - [_y1]_tr12 = 0

(2) [_y1]ios1 - [_y1]ios2 = 0

chi2(2) = 14.58

Prob > chi2 = 0.0007

test _b[herm1]=_b[herm2], accum

(1) $[_y1]_{tr11} - [_y1]_{tr12} = 0$

(2) $[_y1]_{ios1} - [_y1]_{ios2} = 0$

(3) $[_y1]_{herm1} - [_y1]_{herm2} = 0$

$\chi^2(3) = 14.59$

Prob > $\chi^2 = 0.0022$

test _b[trab_m_pecal1]=_b[trab_m_pecal2], accum

(1) $[_y1]_{tr11} - [_y1]_{tr12} = 0$

(2) $[_y1]_{ios1} - [_y1]_{ios2} = 0$

(3) $[_y1]_{herm1} - [_y1]_{herm2} = 0$

(4) $[_y1]_{trab_m_pecal1} - [_y1]_{trab_m_pecal2} = 0$

$\chi^2(4) = 53.01$

Prob > $\chi^2 = 0.0000$

test _b[union_m21]=_b[union_m22], accum

(1) $[_y1]_{tr11} - [_y1]_{tr12} = 0$

(2) $[_y1]_{ios1} - [_y1]_{ios2} = 0$

(3) $[_y1]_{herm1} - [_y1]_{herm2} = 0$

(4) $[_y1]_{trab_m_pecal1} - [_y1]_{trab_m_pecal2} = 0$

(5) $[_y1]_{o.union_m21} - [_y1]_{o.union_m22} = 0$

Constraint 5 dropped

$\chi^2(4) = 53.01$

Prob > $\chi^2 = 0.0000$

test _b[zmerca1]=_b[zmerca2], accum

- (1) [_y1]_tr11 - [_y1]_tr12 = 0
- (2) [_y1]ios1 - [_y1]ios2 = 0
- (3) [_y1]herm1 - [_y1]herm2 = 0
- (4) [_y1]trab_m_pecal1 - [_y1]trab_m_pecal2 = 0
- (5) [_y1]o.union_m21 - [_y1]o.union_m22 = 0
- (6) [_y1]zmerca1 - [_y1]zmerca2 = 0

Constraint 5 dropped

chi2(5) = 53.48

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2], accum

- (1) [_y1]_tr11 - [_y1]_tr12 = 0
- (2) [_y1]ios1 - [_y1]ios2 = 0
- (3) [_y1]herm1 - [_y1]herm2 = 0
- (4) [_y1]trab_m_pecal1 - [_y1]trab_m_pecal2 = 0
- (5) [_y1]o.union_m21 - [_y1]o.union_m22 = 0
- (6) [_y1]zmerca1 - [_y1]zmerca2 = 0
- (7) [_y1]group1 - [_y1]o.group2 = 0

Constraint 5 dropped

chi2(6) = 57.34

Prob > chi2 = 0.0000

1. Modelos “unificados”

a. Test individuales

test _b[Secundaria 1]=_b[Secundaria 2]

(1) [t] Secundaria 1 - [t]o. Secundaria 2 = 0

chi2(1) = 0.16

Prob > chi2 = 0.6848

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(1) = 0.49

Prob > chi2 = 0.4839

test _b[cohorte1]=_b[cohorte2]

(1) [t]cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

chi2(1) = 37.71

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[indice calif. ocupacional_15_x1]=_b[indice calif. ocupacional_15_x2]

(1) [t]zmodern_x1 - [t]o.zmodern_x2 = 0

chi2(1) = 0.01

Prob > chi2 = 0.9216

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

chi2(1) = 22.39

Prob > chi2 = 0.0000

b. Test acumulados

test _b[secundaria1]=_b[secundaria2]

(1) [t]ord1 - [t]o.ord2 = 0

chi2(1) = 0.16

Prob > chi2 = 0.6848

test _b[ios1]=_b[ios2], accum

(1) [t]ord1 - [t]o.ord2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(2) = 1.16

Prob > chi2 = 0.5593

test _b[cohorte1]=_b[cohorte2], accum

(1) [t]ord1 - [t]o.ord2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

chi2(3) = 43.88

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[indice calif. ocupacional _15 _x1]=_b[indice calif. ocupacional _15 _x2], accum

- (1) $[t]ord1 - [t]o.ord2 = 0$
- (2) $[t]ios1 - [t]o.ios2 = 0$
- (3) $[t]cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0$
- (4) $[t] indice Calif. Ocupacional_{15_x1} - [t]o.indice calif. ocupacional_{15_x2} = 0$
 $chi2(4) = 47.22$
 $Prob > chi2 = 0.0000$

test _b[group1]=_b[group2], accum

- (1) $[t]secundaria1 - [t]o.secundaria2 = 0$
- (2) $[t]ios1 - [t]o.ios2 = 0$
- (3) $[t]cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0$
- (4) $[t]indice Calif. Ocupacional_{15_x1} - [t]o.indice calif. ocupacional_{15_x2} = 0$
- (5) $[t]group1 - [t]o.group2 = 0$
 $chi2(5) = 48.45$
 $Prob > chi2 = 0.0000$

2. Modelos por nivel

a. Finalizar Primaria

i. Test individuales

test _b[migrur_ulprim1]=[migrur_ulprim2]

- (1) $[t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0$
 $chi2(1) = 0.11$
 $Prob > chi2 = 0.7404$

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(1) = 24.59

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[cohorte1]=_b[cohorte2]

(1) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

Constraint 1 dropped

chi2(0) = .

Prob > chi2 = .

test _b[indig1]=_b[indig2]

(1) [t]indig1 - [t]o.indig2 = 0

chi2(1) = 0.49

Prob > chi2 = 0.4829

test _b[zherm1]=_b[zherm2]

(1) [t]zherm1 - [t]o.zherm2 = 0

chi2(1) = 0.21

Prob > chi2 = 0.6433

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

chi2(1) = 3.51

Prob > chi2 = 0.0611

ii. Test acumulados

test_b[migrur_ulprim1]=[migrur_ulprim2]

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

chi2(1) = 0.11

Prob > chi2 = 0.7404

test_b[ios1]=_b[ios2], accum

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(2) = 24.60

Prob > chi2 = 0.0000

test_b[cohorte1]=_b[cohorte2], accum

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

Constraint 3 dropped

chi2(2) = 24.60

Prob > chi2 = 0.0000

test_b[indig1]=_b[indig2], accum

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

(4) [t]indig1 - [t]o.indig2 = 0

Constraint 3 dropped

chi2(3) = 25.14

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[zherm1]=_b[zherm2], accum

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

(4) [t]indig1 - [t]o.indig2 = 0

(5) [t]zherm1 - [t]o.zherm2 = 0

Constraint 3 dropped

chi2(4) = 26.93

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2], accum

(1) [t]migrur_ulprim1 - [t]o.migrur_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

(4) [t]indig1 - [t]o.indig2 = 0

(5) [t]zherm1 - [t]o.zherm2 = 0

(6) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

Constraint 3 dropped

chi2(5) = 27.89

Prob > chi2 = 0.0000

b. Acceder a Secundaria

i. Test individuales

test _b[deadma_ulprim1]=_b[deadma_ulprim2]

(1) [t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0

chi2(1) = 0.37

Prob > chi2 = 0.5408

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(1) = 26.37

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[cohorte1]=_b[cohorte2]

(1) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

Constraint 1 dropped

chi2(0) = .

Prob > chi2 = .

test _b[zconma_ulprim1]=_b[zconma_ulprim2]

(1) [t]zconma_ulprim1 - [t]o.zconma_ulprim2 = 0

chi2(1) = 0.95

Prob > chi2 = 0.3287

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

chi2(1) = 27.62

Prob > chi2 = 0.0000

ii. Test acumulados

test _b[deadma_ulprim1]=_b[deadma_ulprim2]

(1) $[t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0$

$chi2(1) = 0.37$

Prob > chi2 = 0.5408

test _b[ios1]=_b[ios2],accum

(1) $[t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0$

(2) $[t]ios1 - [t]o.ios2 = 0$

$chi2(2) = 26.42$

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[cohorte1]=_b[cohorte2],accum

(1) $[t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0$

(2) $[t]ios1 - [t]o.ios2 = 0$

(3) $[t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0$

Constraint 3 dropped

$chi2(2) = 26.42$

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[zconma_ulprim1]=_b[zconma_ulprim2], accum

(1) $[t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0$

(2) $[t]ios1 - [t]o.ios2 = 0$

(3) $[t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0$

(4) $[t]zconma_ulprim1 - [t]o.zconma_ulprim2 = 0$

Constraint 3 dropped

chi2(3) = 28.31

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2],accum

(1) [t]deadma_ulprim1 - [t]o.deadma_ulprim2 = 0

(2) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(3) [t]o.cohorte1 - [t]o.cohorte2 = 0

(4) [t]zconma_ulprim1 - [t]o.zconma_ulprim2 = 0

(5) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

Constraint 3 dropped

chi2(4) = 29.51

Prob > chi2 = 0.0000

c. Acceder a Preparatoria

i. Test individuales

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(1) = 7.04

Prob > chi2 = 0.0080

test _b[union_ulinsec1]=[union_ulinsec2]

(1) [t]union_ulinsec1 - [t]o.union_ulinsec2 = 0

chi2(1) = 0.65

Prob > chi2 = 0.4218

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

chi2(1) = 6.10

Prob > chi2 = 0.0135

ii. Test acumulados

test _b[ios1]=_b[ios2]

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

chi2(1) = 7.04

Prob > chi2 = 0.0080

test _b[union_ulinsec1]=[union_ulinsec2], accum

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(2) [t]union_ulinsec1 - [t]o.union_ulinsec2 = 0

chi2(2) = 7.42

Prob > chi2 = 0.0245

test _b[group1]=_b[group2], accum

(1) [t]ios1 - [t]o.ios2 = 0

(2) [t]union_ulinsec1 - [t]o.union_ulinsec2 = 0

(3) [t]group1 - [t]o.group2 = 0

chi2(3) = 7.46

Prob > chi2 = 0.0586

d. Educación Superior

Nota: no hay variables significativas compartidas entre modelos de hombres y mujeres

Capítulo 3: La transición escuela-trabajo: un pasaje dinámico en perspectiva multinivel

a. Primer empleo calendario

i. Test individuales

test _b[_tr1]=_b[_tr2]

$$(1) \text{[_y2]_tr1} - \text{[_y2]o._tr2} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 17.23$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$$

test _b[ios1]=_b[ios2]

$$(1) \text{[_y2]ios1} - \text{[_y2]o.ios2} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 13.52$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0002$$

test _b[union_m21]=_b[union_m22]

$$(1) \text{[_y2]union_m21} - \text{[_y2]o.union_m22} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 87.52$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$$

test _b[conmig1]=_b[conmig2]

$$(1) \text{[_y2]conmig1} - \text{[_y2]o.conmig2} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 0.01$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.9105$$

test _b[esc_m21]=_b[esc_m22]

$$(1) \text{[_y2]esc_m21} - \text{[_y2]o.esc_m22} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 1.77$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.1839$$

test _b[group1]=_b[group2]

$$(1) \text{[_y2]group1} - \text{[_y2]o.group2} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 63.68$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$$

ii. Test acumulados

test _b[_tr1]=_b[_tr2]

$$(1) \text{[_y2]_tr1} - \text{[_y2]o._tr2} = 0$$

$$\text{chi2(1)} = 17.23$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$$

test _b[ios1]=_b[ios2],accum

$$(1) \text{[_y2]_tr1} - \text{[_y2]o._tr2} = 0$$

$$(2) \text{[_y2]ios1} - \text{[_y2]o.ios2} = 0$$

$$\text{chi2(2)} = 42.46$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$$

test _b[union_m21]=_b[union_m22],accum

$$(1) \text{[_y2]_tr1} - \text{[_y2]o._tr2} = 0$$

$$(2) \text{[_y2]ios1} - \text{[_y2]o.ios2} = 0$$

$$(3) \text{[_y2]union_m21} - \text{[_y2]o.union_m22} = 0$$

$$\text{chi2(3)} = 112.66$$

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[conmig1]=_b[conmig2],accum

- (1) [_y2]_tr1 - [_y2]o._tr2 = 0
- (2) [_y2]ios1 - [_y2]o.ios2 = 0
- (3) [_y2]union_m21 - [_y2]o.union_m22 = 0
- (4) [_y2]conmig1 - [_y2]o.conmig2 = 0

chi2(4) = 112.68

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[esc_m21]=_b[esc_m22],accum

- (1) [_y2]_tr1 - [_y2]o._tr2 = 0
- (2) [_y2]ios1 - [_y2]o.ios2 = 0
- (3) [_y2]union_m21 - [_y2]o.union_m22 = 0
- (4) [_y2]conmig1 - [_y2]o.conmig2 = 0
- (5) [_y2]esc_m21 - [_y2]o.esc_m22 = 0

chi2(5) = 123.51

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2],accum

- (1) [_y2]_tr1 - [_y2]o._tr2 = 0
- (2) [_y2]ios1 - [_y2]o.ios2 = 0
- (3) [_y2]union_m21 - [_y2]o.union_m22 = 0
- (4) [_y2]conmig1 - [_y2]o.conmig2 = 0
- (5) [_y2]esc_m21 - [_y2]o.esc_m22 = 0
- (6) [_y2]group1 - [_y2]o.group2 = 0

chi2(6) = 343.54

Prob > chi2 = 0.0000

b. Efectos escolaridad final sobre primer empleo posterior a salida definitiva de la escuela

i. Test individuales

test _b[escolaridad21]=_b[escolaridad22]

(1) [_y3] escolaridad 21 - [_y3]o. escolaridad 22 = 0

chi2(1) = 50.96

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2]

(1) [_y3]group1 - [_y3]o.group2 = 0

chi2(1) = 132.67

Prob > chi2 = 0.0000

ii. Test acumulados

test _b[escolaridad21]=_b[escolaridad21]

(1) [_y3] escolaridad21- [_y3]o. escolaridad22= 0

chi2(1) = 50.96

Prob > chi2 = 0.0000

test _b[group1]=_b[group2], accum

(1) [_y3] escolaridad21- [_y3]o. escolaridad22= 0

(2) [_y3]group1 - [_y3]o.group2 = 0

chi2(2) = 162.10

Prob > chi2 = 0.000

Apéndice II

Metodología de asignación de población por localidades EDER 2011

Reglas de asignación utilizadas

- 1) Se asigna localidad sólo si está en el municipio y la Entidad Federativa indicada en la EDER 2011. El mejor de los casos: no hay problemas ni con la localidad ni con el municipio)
- 2) **A veces hay problemas con el municipio pero no con la localidad.** A veces el nombre del Municipio indicado (var p2_2) no coincide con los registros de INEGI; o en su lugar, se volvió a escribir el nombre de la localidad (var p2_1). Cuando la localidad EDER se encuentra en los registros de INEGI pero no se tiene registro correcto del municipio, se tomará sólo cuando no esté repetida en varios municipios (se trata de una localidad única por Entidad Federativa).
- 3) **A veces hay problemas con la localidad pero no con el municipio.** Si hay varias localidades EDER con ese nombre en el municipio EDER, pero todas tienen una población comprendida en el criterio urbano “cuantitativo” (hasta de 2499, o 2500 y más) se tomará el promedio (dado que no se rompe el criterio final de asignación). Cuando un dato esté promediado se indicará con un asterisco (*), y en el campo “observaciones” se realizará la explicación. En cambio, si alguna de las localidades con el mismo nombre no cumple el criterio, se indica “0”. Por ejemplo: si todas son “urbanas” y una “rural” (o viceversa) se indica “0”. En la mayor parte de los casos este problema se ha suscitado en pequeñas localidades; es decir, localidades rurales.
- 4) Si sólo se cuenta con el nombre del municipio EDER pero no de la localidad, se asigna población de cabecera municipal o la de mayor población (asumiendo la mayor probabilidad de que el encuestado se encuentre, o haya encontrado, en dicha localidad “importante”). Este caso es más raro.

- 5) Cuando no se encuentra la localidad en el municipio (1), o no se puede imputar según las reglas anteriores (2, 3 o 4), se indicará el código "0".
- 6) Cuando la localidad figura en el Censo pero no se registró población, o fue "censada en otra" se indica "0".
- 7) Cuando el encuestado "no sabe" o "no recuerda", se indica "0".
- 8) Si no se encuentra la localidad, se imputa el promedio de localidad correspondiente al Municipio de ese año.
- 9) En el proceso de revisión final, a las localidades que finalmente quedaron sin dato en 2010 o 1960 se le asigna el promedios de habitantes de todas las localidades relevadas por la EDER en la Entidad Federativa correspondiente para en año indicado. Cuando se haya podido identificar si era rural o urbana, en dicho año censal, se utilizan promedios urbanos/rurales. Cuando no se pudo identificar si era urbana o rural, se utiliza un promedio general de la Entidad.