

DESCONECTADOS

**HABILIDADES, EDUCACIÓN Y
EMPLEO EN AMÉRICA LATINA**



**MARINA BASSI
MATÍAS BUSO
SERGIO URZÚA
JAIME VARGAS**

Desconectados

Habilidades, educación y empleo en América Latina

Marina Bassi
Matías Busso
Sergio Urzúa
Jaime Vargas

2012



Las opiniones expresadas en este libro pertenecen a los autores y no necesariamente reflejan los puntos de vista del BID.

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina/Marina Bassi, Matías Busso, Sergio Urzúa y Jaime Vargas, autores.

p. cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-1-59782-149-0

1. Mercado laboral—América Latina. 2. Demanda laboral—América Latina. 3. Oferta laboral —Efecto de la educación sobre—América Latina. 4. Jóvenes—Empleo—América Latina. 5. Educación —América Latina. I. Bassi, Marina, 1975-. II. Busso, Matías. III. Urzúa, Sergio, 1977-. IV. Vargas, Jaime. V. Banco Interamericano de Desarrollo. Sector Social. División de Educación. HD5706.D47 2012

© Banco Interamericano de Desarrollo, 2012. Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni utilizarse de ninguna manera ni por ningún medio, sea electrónico o mecánico, incluidos los procesos de fotocopiado o grabado, ni por ningún sistema de almacenamiento o recuperación de información, sin permiso previo por escrito del BID. La autorización para utilizar el contenido de este libro puede solicitarse a: research@iadb.org.

Distribución en América Latina
Fondo de Cultura Económica
www.fondodeculturaeconomica.com

Para mayor información sobre las publicaciones del BID, dirigirse a:
Pórtico Bookstore
1350 New York Ave., N.W.
Washington, D.C. 20005
Estados Unidos de América
Tel. (202) 312-4186
portico.sales@fceusa.com



Contenido

Acerca de los autores.....	xi
Prólogo.....	xiii
Agradecimientos.....	xv
Prefacio.....	xvii
1. Con el mundo por delante	1
2. Panorama laboral de los jóvenes en América Latina: cielo nublado.....	15
De la escuela al mercado laboral.....	15
“¿Estudias o trabajas?”	19
Evolución de los salarios: ganadores y perdedores	21
Desempleo, informalidad e inactividad: otros síntomas de la misma enfermedad.....	28
Tendencias en el desempleo juvenil: ¿rotación normal o estigma duradero?.....	30
Informalidad: ¿puerta de entrada o válvula de escape?	36
Ninis con rostro de mujer	40
Oferta educativa: ¿cambio de receta?	47
3. El sistema educativo: cantidad sin calidad	49
Acumulación originaria del capital humano.....	49
Se amplía el acceso	50
A mitad de camino.....	52
Culminación de la educación secundaria: la enorme distancia	54
Acceso a la educación: todavía insuficiente e inequitativo.....	55
¿Y de la calidad qué? Lo que muestra PISA.....	59
Poco se aprende	63
Del saber al saber qué hacer con lo que se sabe.....	65

Un largo trecho por delante	70
La acumulación no basta	72
Inversión no garantiza calidad.....	73
Lo que no se está midiendo	75
4. En busca de las claves: ¿Dónde y cuándo se forman las habilidades cognitivas y las socioemocionales?.....	79
Conceptualización e identificación de habilidades	81
Lo que dice la psicología sobre las habilidades cognitivas	82
Habilidades no cognitivas o socioemocionales: los rasgos de la personalidad	82
Dinámica entre habilidades cognitivas y no cognitivas	84
Las habilidades como determinantes de los resultados académicos y laborales	85
Precauciones en el momento de extraer conclusiones de la evidencia internacional	87
Cuáles son las habilidades críticas para el desempeño laboral.....	88
Transición escuela-trabajo: ¿desacople de habilidades?.....	90
El desafío: caracterizar la transición escuela-trabajo en América Latina ..	93
Paso siguiente: recolectar información longitudinal.....	95
5. ¿Fábrica de destrezas? Lo que le aporta el sistema educativo al mercado laboral	97
El desafío para los sistemas educativos de la región.....	97
Capital humano y desempeño laboral: mecanismos de transmisión.....	99
Descripción de la muestra y de las variables estudiadas	100
Educación y habilidades	103
Las funciones de producción de habilidades cognitivas y socioemocionales	112
Argentina versus Chile	114
El valor de la educación y de las habilidades en el mercado laboral de jóvenes	116
El retorno económico de invertir en capital humano	116
Educación, participación laboral, empleo y salarios.....	118
Habilidades y desempeño laboral	122
Discusión e implicaciones de los resultados	127
Lecciones para la región	128
6. Demanda de habilidades: las empresas tienen la palabra	131
¿Qué buscan las firmas?	131
Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH): lo que muestra la muestra	134
Trabajos para jóvenes	136

Demanda de habilidades: ¿Qué deben traer los jóvenes en sus mochilas?	144
Demanda de habilidades de conocimiento	152
Demanda de habilidades socioemocionales.....	153
Demanda de habilidades específicas.....	155
Salarios y valoración de habilidades.....	156
Brecha entre oferta y demanda de habilidades.....	158
Búsqueda, selección y contratación de personal.....	164
Capacitación de personal y períodos de prueba.....	165
La escuela secundaria y las empresas	168
Preparar para aprovechar	172
7. Repensar la escuela para el mundo del trabajo actual	173
Las habilidades que cuentan.....	173
La educación para el trabajo en la región hoy.....	174
Trabajo en tres frentes: medición e información, incentivos, y calidad y pertinencia	177
Información que alimente y retroalimente	177
Empezar por el comienzo: maestros e incentivos.....	180
Una escuela integrada a su entorno: calidad y pertinencia	184
Referencias.....	185
Apéndices.....	201
A. Encuestas de Trayectorias y Habilidades (ETH)	203
B. Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH)	209
C. Detrás de las encuestas: otras voces.....	223
D. Programas de educación para el trabajo en América Latina: una muestra.....	253
Listado de cuadros	
Recuadro 2.1 América Latina versus Estados Unidos: desempleo alto y mujeres a la zaga	42
Recuadro 3.1 Los sistemas de evaluación de conocimientos y desempeño académico en Argentina, Brasil y Chile.....	60
Recuadro 3.2 Ejemplo de pregunta asociada al nivel 1a en la prueba de lectura en PISA 2009	66
Recuadro 3.3 Ejemplo de pregunta asociada al nivel 1 en la prueba de matemáticas en PISA 2009.....	66
Recuadro 4.1 La visión convencional de la transición escuela-trabajo: políticas públicas e institucionalidad	92
Recuadro 5.1 Género y formación de habilidades	117

Recuadro 6.1 Lo que hay detrás de una línea de ensamblaje.....	146
Recuadro 6.2 Actitud más que conocimientos.....	154
Recuadro 6.3 La Oportunidad llegó en caja.....	170

Listado de gráficos

Gráfico 1.1 Promedio de habilidades cognitivas y socioemocionales por nivel de escolaridad alcanzado (no necesariamente culminado)....	8
Gráfico 1.2 Asociación entre habilidades y resultados laborales	9
Gráfico 1.3 Valoración de habilidades según los empleadores.....	11
Gráfico 1.4 Dificultad para encontrar habilidades.....	12
Gráfico 2.1 Actividad de los jóvenes en América Latina, 1980–2010	21
Gráfico 2.2 Nivel educativo de los jóvenes en América Latina, 1980–2010	21
Gráfico 2.3 Salario por hora para jóvenes por nivel educativo y país	23
Gráfico 2.4 Primas salariales por grupos educativos en América Latina y el Caribe	25
Gráfico 2.5 Variación de la oferta relativa de trabajadores jóvenes por grupo educativo, 1990–2009.....	27
Gráfico 2.6 Salarios de los trabajadores con educación secundaria.....	28
Gráfico 2.7 Tasa de desempleo y porcentaje de jóvenes desempleados.....	31
Gráfico 2.8 Tasa de desempleo de jóvenes y adultos en América Latina, 1980–2010	32
Gráfico 2.9 Tasa de desempleo juvenil por nivel educativo	34
Gráfico 2.10 Duración del desempleo por nivel educativo entre los jóvenes latinoamericanos en países seleccionados	35
Gráfico 2.11 Evolución del desempleo de jóvenes por nivel educativo, 1980–2010	35
Gráfico 2.12 Empleo informal de jóvenes y adultos.....	37
Gráfico 2.13 Evolución del empleo informal por nivel educativo, 1980–2010	38
Gráfico 2.14 Jóvenes y adultos jóvenes que ni estudian ni trabajan (ninis) en América Latina.....	41
Gráfico 2.15 Hombres y mujeres que ni estudian ni trabajan.....	41
Gráfico 2.16 Participación laboral de jóvenes en América Latina, 1980–2010	46
Gráfico 3.1 Evolución de las tasas de asistencia en América Latina y el Caribe por grupos de edad, 1990–2000.....	51
Gráfico 3.2 Tasas de culminación de educación secundaria (segundo ciclo: 12 años de educación)	55
Gráfico 3.3 Años de escolaridad promedio por quintil de ingreso.....	56
Gráfico 3.4 Desigualdad en los años de educación alcanzados	58

Gráfico 3.5 Distribución de los puntajes de PISA según niveles de desempeño	64
Gráfico 3.6 Distribución de puntajes obtenidos por los estudiantes de América Latina y de la OCDE en las pruebas PISA 2009	67
Gráfico 3.7 América Latina y los extremos en matemáticas: Shanghái-China y Kirguistán, PISA 2009	68
Gráfico 3.8 Brecha en los puntajes en la prueba de lectura, PISA 2009, según quintiles del indicador de nivel socioeconómico	69
Gráfico 3.9 Proyección de la evolución de los puntajes (2000–2009) a partir de las tasas de crecimiento observadas en América Latina.....	71
Gráfico 3.10 Matrícula en séptimo grado o superior entre jóvenes de 15 años y puntaje en PISA 2009	73
Gráfico 3.11 PIB per cápita y resultados en PISA, 2009	74
Gráfico 3.12 Gasto per cápita en educación pública en secundaria	75
Gráfico 5.1 Promedio de habilidades cognitivas y socioemocionales por nivel de escolaridad.....	106
Gráfico 5.2 Niveles de habilidades cognitivas por años de escolaridad	108
Gráfico 5.3 Niveles de habilidades socioemocionales por años de escolaridad	109
Gráfico 5.4 Distribución de habilidades cognitivas por nivel de escolaridad alcanzado.....	110
Gráfico 5.5 Distribución de habilidades socioemocionales por nivel de escolaridad alcanzado	111
Gráfico 5.6 Asociación de la educación y los niveles de habilidades de los individuos (controlando por otros factores)	113
Gráfico 5.7 Asociación entre los niveles educativos y la participación laboral por país.....	119
Gráfico 5.8 Asociación entre los niveles educativos y las probabilidades de empleo por país	120
Gráfico 5.9 Asociación entre los niveles educativos y los salarios por país.....	121
Gráfico 5.10 Asociación entre habilidades y probabilidades de participación.....	124
Gráfico 5.11 Asociación entre habilidades y probabilidades de empleo	124
Gráfico 5.12 Asociación entre habilidades y salarios.....	125
Gráfico 5.13 Asociación entre autoeficacia y salarios por nivel de educación.....	126
Gráfico 5.14 Porcentaje de retorno a la educación asociado a las diferencias en niveles de habilidades.....	127

Gráfico 6.1 Frecuencia con que se registran las principales ocupaciones de los jóvenes	138
Gráfico 6.2 Salarios de entrada, mensual y máximo	139
Gráfico 6.3 Salario mensual por tipo de ocupación.....	141
Gráfico 6.4 Salarios por tipo de ocupación	142
Gráfico 6.5 Duración del empleo.....	143
Gráfico 6.6 Cambio en requerimientos de habilidades en los últimos cinco años	145
Gráfico 6.7 Demanda de habilidades generales.....	150
Gráfico 6.8 Demanda de habilidades de conocimiento por tipo de ocupación.....	152
Gráfico 6.9 Demanda de habilidades socioemocionales por tipo de ocupación.....	153
Gráfico 6.10 Demanda de habilidades específicas por tipo de ocupación.....	156
Gráfico 6.11 Dificultad para encontrar habilidades	160
Gráfico 6.12 Dificultad para encontrar habilidades por tipo	163
Gráfico 6.13 Estrategia de contratación frente a la ausencia de candidatos con las habilidades requeridas	166
Gráfico 6.14 Habilidades priorizadas en la capacitación.....	167
Gráfico 6.15 ¿Incorpora personal en el período de prueba?.....	168
Gráfico 6.16 El papel que desempeña la escuela secundaria según las empresas	169
Gráfico B.1 Proceso de obtención de ocupaciones utilizadas en la encuesta	212
Gráfico B.2 Distribución de salarios: EDH y encuestas de hogares	213

Listado de cuadros

Cuadro 2.1 Salario por hora de jóvenes y adultos	22
Cuadro 2.2 Relación salario de jóvenes versus salario de adultos.....	22
Cuadro 2.3 Variación de la prima salarial por educación (jóvenes y adultos)	27
Cuadro 2.4 Variación de la tasa de desempleo juvenil en países seleccionados, 1990–2010.....	33
Cuadro 2.5 Empleo informal por nivel educativo para jóvenes y adultos, 1980–2010.....	39
Cuadro 2.6 Participación laboral de jóvenes en América Latina por país	47
Cuadro 3.1 Gasto público en educación.....	51
Cuadro 3.2 Tasas condicionales de culminación de la educación secundaria	53

Cuadro 3.3 Evolución de los puntajes en lectura, matemáticas y ciencias en países participantes de América Latina, 2000–2009.....	71
Cuadro 4.1 Los dominios de los cinco grandes rasgos de la personalidad y sus definiciones	83
Cuadro 5.1 Correlaciones entre habilidades por país	103
Cuadro 5.2 Niveles de escolaridad en Argentina y Chile	104
Cuadro 5.3 ¿Es el promedio de habilidades mayor en Argentina o en Chile?	115
Cuadro 5.4 ¿Es la dispersión de habilidades mayor en Argentina o en Chile?	115
Cuadro 6.1 Sector industrial donde trabajan los jóvenes	134
Cuadro 6.2 Total de firmas por sector industrial	135
Cuadro 6.3 Distribución del empleo de jóvenes de 17 a 25 años por tipo de ocupación	137
Cuadro 6.4 Demanda de habilidades por tipo de firma	151
Cuadro 6.5 Salarios y valoración de habilidades (en logs)	158
Cuadro 6.6 Dificultad para encontrar habilidades.....	162
Cuadro 6.7 Distribución de la valoración y el desacople de habilidades según número de métodos de búsqueda y contratación	164
Cuadro A.1 Chile: estadísticas descriptivas	204
Cuadro A.2 Argentina: estadísticas descriptivas.....	206
Cuadro B.1 Información sobre Argentina	214
Cuadro B.2 Información sobre Brasil	216
Cuadro B.3 Información sobre Chile	218
Cuadro B.4 Valoración de las habilidades de conocimiento	221
Cuadro B.5 Valoración de las habilidades socioemocionales	222



Acerca de los autores

Marina Bassi es especialista de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. Obtuvo su doctorado en economía de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA).

Matías Busso es economista investigador del Departamento de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo. Obtuvo su doctorado en economía de la Universidad de Michigan.

Sergio Urzúa es profesor del Departamento de Economía de la Universidad de Maryland. Está afiliado a la Universidad de Chile, NBER e IZA. Obtuvo su doctorado en economía de la Universidad de Chicago.

Jaime Vargas es asesor senior de operaciones de la Vicepresidenta Ejecutiva del Banco Interamericano de Desarrollo. Obtuvo una maestría en economía de la Universidad de Georgetown y una maestría en administración pública de la Universidad de Harvard.



Prólogo

En una economía globalizada y basada en el conocimiento, la educación es un tema cada vez más crítico para el futuro de América Latina y el Caribe, pues es el instrumento clave para competir. Los esfuerzos que se han hecho hasta el momento en materia de acceso han sido masivos y muy importantes, pero en el camino de la expansión se ha quedado rezagada la calidad. No en vano en varias ciudades de la región se han registrado recientemente manifestaciones multitudinarias de estudiantes que expresan su insatisfacción al respecto. Ante los cambios acelerados que sufre la economía mundial, tanto por razones de su propia dinámica como de la crisis reciente, los jóvenes no confían en que estén siendo preparados de manera adecuada y con las competencias y habilidades que requieren para insertarse en el campo productivo.

Por un lado, los logros son evidentes: acceso generalizado a la educación primaria y ampliación significativa de la cobertura de la secundaria, crecimiento sustancial de la proporción de jóvenes que alcanza la educación superior e incluso una expansión notoria de la cobertura de la educación preescolar. Todo ello está contribuyendo a mejorar nuestros resultados educativos, sociales y económicos de largo plazo, así como a reducir la brecha que nos separa del mundo desarrollado.

Por otro lado, tenemos por delante el enorme desafío de la calidad. Infortunadamente, las pruebas internacionales que como PISA y TIMSS nos permiten compararnos con las economías avanzadas, nos dejan muy mal parados. Por donde quiera que se miren, los resultados muestran que el estudiante promedio latinoamericano no domina los conocimientos básicos correspondientes a su edad ni los puede aplicar correctamente en situaciones de la vida real.

De cara a esta evidencia, *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* aporta una perspectiva nueva y muy pertinente a la discusión sobre la calidad de la educación en la región. Los resultados de la investigación empírica realizada para el presente volumen indican claramente que dentro del problema más general de la calidad, existe además un desacople

entre las habilidades que está formando actualmente el sistema educativo y las que demanda el mercado de un grupo específico y mayoritario en la región: los jóvenes que hacen la transición de la escuela al trabajo después de la secundaria.

Mediante encuestas originales sobre trayectorias y habilidades realizadas a jóvenes de Chile y Argentina, y sobre demanda de habilidades conducidas entre empresas de Argentina, Brasil y Chile, se ha establecido que existe una brecha entre lo que las escuelas forman y lo que en la actualidad requiere el mercado de quienes se vinculan a la actividad laboral después de la secundaria. El estudio muestra que además de las destrezas académicas que la escuela ha formado tradicionalmente, los empleadores están buscando en estos jóvenes una serie de habilidades socioemocionales relacionadas con el comportamiento, entre ellas el pensamiento crítico, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de resolver problemas, todo lo cual contribuye a mejorar sus probabilidades de lograr una inserción laboral exitosa.

¿Cómo aprovechar estos hallazgos para solventar desde ya el vacío detectado? Los autores de *Desconectados* señalan cómo se ha demostrado que a diferencia del desarrollo cognitivo, cuyo lapso de intervención se reduce a la primera infancia, la formación de las habilidades socioemocionales o “blandas” ocurre en un período más amplio que probablemente cubre todo el trayecto educativo hasta la secundaria. La importancia de ello radica en que incluso aquellos jóvenes que acarrean desventajas cognitivas —originadas fundamentalmente en entornos adversos— tendrían la oportunidad de desarrollar en las aulas otras destrezas igualmente relevantes que el mercado remunera bien para ese segmento. Esto constituye un reto que las escuelas deben prepararse para abordar.

Los resultados que aquí se presentan también tienen importantes implicaciones para el trabajo del Banco, y no solo en lo que se refiere a continuar apoyando estudios que permitan profundizar estos y otros aspectos pertinentes a la calidad de la educación, especialmente cuando se trata de lograr que los estudiantes permanezcan en la escuela y culminen su formación. Corresponde igualmente al BID contribuir a que los responsables por la formulación de políticas emprendan esfuerzos encaminados a diseñar estrategias educativas nuevas que incorporen estos hallazgos, con el fin de garantizar que nuestros jóvenes puedan vincularse exitosamente a la esfera productiva portando las habilidades que esta demanda.

Con su enfoque novedoso y datos frescos, *Desconectados* quiere contribuir al debate cada vez más urgente sobre el tipo de educación y destrezas con que debemos dotar a nuestros jóvenes para que hagan su contribución plena a un futuro mejor.

Luis Alberto Moreno

Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo



Agradecimientos

Esta publicación, coordinada y supervisada por Marina Bassi, es el resultado del esfuerzo conjunto de muchas personas, quienes con su interés, contribuciones y compromiso hicieron posible su realización.

Queremos agradecer especialmente a Richard Murnane de la Universidad de Harvard y a Paul Osterman del Massachusetts Institute of Technology (MIT) por sus orientaciones desde las primeras etapas del diseño de las encuestas y estudios de caso, así como por su revisión cuidadosa del primer manuscrito y por sus acertadas observaciones.

Manifestamos igualmente nuestra gratitud a Norbert Schady, Marcelo Cabrol, Graciana Rucci y Laura Ripani, así como a los dos revisores anónimos del libro, quienes con sus detallados y agudos comentarios aportaron a su solidez.

Por su incansable labor y dedicación, queremos reconocer de manera especial a Francisca Müller During, Martín Moreno, María Fernanda Prada, Javiera Vásquez Núñez, Adrián Garlati y Fernando Cafferata, asistentes de investigación.

Agradecemos igualmente a Jorge Manzi y a Paulina Flotts del Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su labor en el desarrollo del cuestionario de medición de habilidades, así como por su asesoramiento en la selección de las mismas y en la interpretación de los resultados. A Guzmán Elola, Noelia Carioli y Fernanda Cancela de la empresa MBC MORI, adeudamos nuestra gratitud por su trabajo en la conducción de las encuestas de trayectorias y habilidades en Argentina, y en la coordinación de las encuestas de demanda de habilidades en los tres países incluidos en el estudio. Asimismo, agradecemos a la empresa encuestadora Feedback y a su equipo, encargados de recabar los datos correspondientes a trayectorias y habilidades en Chile.

Muchas gracias a Sebastián Galiani por su apoyo en el diseño del cuestionario de la encuesta sobre trayectorias laborales y en el análisis de los datos para Chile, así como en lo pertinente al panorama laboral de los jóvenes en América Latina. A Guillermo Cruces y al equipo del Centro de Estudios Distributivos

Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (CEDLAS), Argentina, nuestro reconocimiento por sus aportes al análisis de la situación del mercado laboral (capítulo 2) con las encuestas de hogares de la Base de Datos Socioeconómicos sobre América Latina y el Caribe (SEDLAC).

Alejandra Torres y su equipo del Instituto para el Desarrollo Social Argentino (IDESA) contribuyeron con su excelente trabajo en la preparación de las experiencias de transición escuela-trabajo en América Latina y el Caribe (apéndice D), lo mismo que Loreto Molina y Ana María Troncoso de MIDE-UC con respecto a la realización de los tres estudios de caso, los cuales además se beneficiaron de las destrezas periodísticas de Javier Cozzolino, quien se encargó de redactar las historias (capítulo 6 y apéndice C). A las tres empresas que proporcionaron la información que permitió preparar los tres estudios, les manifestamos nuestra gratitud por su generosa colaboración.

El trabajo de edición de la obra estuvo a cargo de Patricia Ardila, quien puso todo su entusiasmo y su talento al servicio de la comprensión del texto y a hacer agradable su lectura desde sus versiones iniciales. Adeudamos nuestra gratitud especial a Rita Funaro del BID por sus muy útiles orientaciones, y por el apoyo prestado en todo el proceso de edición, diseño y publicación del libro.

Por último, aunque no menos importante, queremos reconocer de manera muy particular la laboriosa y esmerada coordinación de la División de Educación del BID y el apoyo decidido de su Departamento de Investigaciones, sin lo cual no hubiera sido posible realizar este libro.

Los autores



Prefacio

Todos los países están aprendiendo la misma lección: la educación y las habilidades de su fuerza laboral son los motores claves del éxito competitivo de sus empleadores y de la prosperidad de los ciudadanos. Pero, ¿qué significa esto en la vida real? ¿Cuáles son las habilidades que requieren los empleadores? ¿Qué destrezas ofrece la fuerza laboral? ¿Existe un buen acoplamiento entre oferta y demanda? Son preguntas difíciles que a menudo no se formulan ni se responden con algún grado de profundidad.

¿Por qué las habilidades son un propulsor tan importante del éxito tanto de los empleadores como de los empleados? No siempre ha sido así. Por décadas, en las industrias de producción las firmas podían competir utilizando técnicas estandarizadas, lo cual era suficiente para asegurar el éxito sin tener que apoyarse en las ideas y contribuciones de sus empleados. En la industria de servicios, la calidad y la atención al cliente por lo general se encontraban en un segundo plano. Sin embargo, las cosas han cambiado. Hoy en día, los sistemas modernos de producción se apoyan de manera importante en las contribuciones de los empleados que conforman equipos y grupos dedicados a la búsqueda de soluciones; tanto en el sector manufacturero como en el de los servicios la calidad es crítica. Y no se puede producir calidad si no se cuenta con una fuerza de trabajo competente y comprometida.

¿Hasta qué punto ha sido efectiva la respuesta de las naciones de América Latina frente a estos desafíos? *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina* aborda estas preguntas y lo hace de una manera refrescante y convincente por la vía del análisis y la investigación originales. Este libro se centra en la gente joven que apenas entra a la fuerza de trabajo y en los empleados recién contratados. En otras palabras, *Desconectados* trata sobre el futuro, sobre los jóvenes cuyos esfuerzos y trayectorias laborales impulsarán el éxito o el fracaso de sus economías y sociedades. Este libro indaga y responde a las preguntas claves que deben guiar cualquier discusión sobre estos temas: ¿Cuál es la relación entre la educación y el éxito en el mercado de trabajo?

¿Cuáles son las habilidades que buscan los empleadores? ¿Qué destrezas traen los jóvenes al mercado laboral?

Para responder a estas preguntas los autores han reunido tres fuentes originales de información. Por un lado condujeron una encuesta entre una muestra de 1200 firmas de cinco industrias (automotriz, hoteles, comercio, finanzas y alimentos) en Argentina, Brasil y Chile. Igualmente realizaron estudios de caso en profundidad sobre empleadores y empleados. Además condujeron otra encuesta entre casi 4500 chilenos y cerca de 2000 argentinos entre los 25 y 30 años de edad para obtener información sobre su educación, habilidades y resultados en el mercado laboral. Al combinar esta investigación original y ambiciosa con los datos estándares que se publican sobre educación y resultados en el mercado de trabajo, los autores logran abordar de manera pormenorizada las preguntas que orientan la narrativa del libro.

¿De qué nos enteramos? El logro educativo de los jóvenes ha aumentado, en promedio, ya que una fracción cada vez menor de este segmento interrumpe su educación en la primaria (del 54% en la década de los años ochenta al 26% en la década de los años 2000). Desafortunadamente, persiste una clara correlación entre ingreso familiar y logro educativo. Uno de los patrones preocupantes que se documentan en este libro es que el desempeño de los jóvenes de América Latina es muy inferior al de sus pares de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los exámenes internacionales de logro educativo (como la prueba PISA), lo cual crea a su vez problemas significativos de desempeño en el mercado laboral. En los países estudiados, el 15% en promedio de los jóvenes entre 16 y 24 años de edad se conocen como “ninis”, pues ni estudian ni trabajan. Más aún, la tasa de empleo en el sector informal es elevada, lo cual indica que hay mucha gente joven que no ha logrado obtener empleo de alta calidad en el sector formal.

¿Qué dicen los empleadores sobre el particular? ¿Qué buscan cuando contratan y cuál es su diagnóstico sobre la preparación que traen los jóvenes al mundo del trabajo? Una de las principales fortalezas de la investigación que aquí se describe es que las encuestas realizadas a los empleadores permiten que el equipo investigador responda a estas preguntas y dibuje un panorama detallado de la demanda del mercado laboral.

Son varios los titulares que captan los hallazgos de esta obra, Más de la mitad de los empleadores encuestados informa que sus requerimientos en materia de habilidades han aumentado en los últimos años. Hoy en día los empleadores asignan mayor peso a contratar personal nuevo que posea los rasgos adecuados de personalidad y comportamiento y no a que tengan las destrezas técnicas específicas al puesto de trabajo. Solo un 12% de los empleadores indicó que no tenía problemas para encontrar el personal apropiado para contratar, mientras que el 80% declaró que la oferta de habilidades socioemocionales y de comportamiento interpersonal es escasa, lo cual representa una barrera para la

contratación. A partir de estos hallazgos queda claro que el sistema educativo necesita mejorar su desempeño. Como toda buena investigación, este libro ofrece pistas e identifica puntos de interés para estudios futuros que aborden de manera más precisa cuestiones como los cambios que habrían de introducirse en los sistemas educativos para que puedan mejorar su rendimiento.

A través de las encuestas de jóvenes en Argentina y Chile se establece que una mayor escolaridad está asociada con mejoras en las habilidades de comportamiento en Chile, aunque no en Argentina. Más aún, cuando se le pregunta a los empleadores cómo evalúan el desempeño de las escuelas en lo que se refiere a preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo, más de la mitad de los de Brasil y Argentina se muestran críticos, mientras que el 80% de los de Chile califican positivamente el desempeño del sistema educativo de su país. Estos hallazgos paralelos confirman claramente el valor de investigar cuidadosamente las políticas y prácticas educativas que producen resultados tan divergentes. Una posibilidad —sugerida en esta investigación— es que el mayor énfasis que hace Chile en la educación técnica conduce a enseñar el tipo de destrezas orientadas a resolver problemas que hoy buscan los empleadores.

Desconectados abre una nueva senda de análisis sobre la relación entre escolaridad y empleadores en América Latina. El libro es sofisticado en su diseño, ya que incorpora múltiples encuestas y varios métodos. Asimismo distingue cuidadosamente entre diferentes tipos de habilidades e identifica la relación de cada cual con los resultados laborales y las necesidades de los empleadores. Examina tanto el aspecto de la demanda como el de la oferta del mercado laboral, y además ofrece orientaciones para trabajos futuros. Recomendamos esta publicación a todos aquellos lectores, académicos y practicantes interesados en la educación y los mercados laborales en América Latina.

Richard Murnane, Escuela de Educación, Harvard University
Paul Osterman, Escuela de Administración Sloan, Massachusetts
Institute of Technology



Con el mundo por delante

“El futuro del mundo está en los jóvenes” es una oración corta que en una fracción de segundo produce más de 55 millones de resultados a través de uno de los motores de búsqueda en internet. Es a la vez una frase de cajón, una verdad sabida y una sentencia que conlleva una enorme carga. Sin embargo, en una región como América Latina y el Caribe, donde la gran mayoría de los estudiantes no llega a la universidad sino que sale de la secundaria —no siempre completa— a vincularse al mercado de trabajo, ¿cómo se está preparando hoy en día a estos jóvenes para que cumplan su función como integrantes plenos del “futuro del mundo”? Esta es precisamente la preocupación que guía la presente publicación, en la cual se busca responder a esta pregunta abordando el tema de la transición de la escuela al ámbito laboral para los estudiantes y egresados de la educación secundaria. En un mercado de trabajo complejo, exigente y globalizado ¿qué oportunidades tienen? Considerando que el acceso a la educación está creciendo en forma masiva en la región, ¿cómo pueden competir?

Hoy, los jóvenes latinoamericanos que deciden ingresar al mundo laboral después de la secundaria arrancan en desventaja. Las herramientas que traen consigo son fundamentalmente aquellas que adquirieron durante su trayecto escolar. Y si bien es cierto que la familia también cumple un papel importante, la escuela debe prestar su concurso alineando las habilidades y competencias con aquellas relevantes para desarrollarse con éxito en el ámbito del trabajo y en la sociedad en general. El diagnóstico aquí realizado indica que esto no está sucediendo.

¿Qué hace pensar que el sistema educativo latinoamericano no está cumpliendo bien su función? Por un lado, se observa que la transición de la escuela al trabajo para los jóvenes de hoy es más difícil que para sus pares de hace apenas unas décadas. Las habilidades adquiridas en la secundaria son menos valoradas por los empleadores, como lo demuestra la importante caída registrada en la prima pagada a estos trabajadores vis a vis aquellos con menores niveles de educación. Pero, ¿hasta qué punto es este fenómeno el resultado esperado del

aumento masivo en la oferta de jóvenes latinoamericanos que logra este nivel de estudios? ¿De qué modo inciden la calidad y la pertinencia de la educación que reciben? Las cifras muestran que si bien la región ha venido cerrando la brecha de acceso a la educación frente a las economías desarrolladas, mantiene diferencias alarmantes en cuanto a la calidad de la misma —medida por los resultados de pruebas internacionales— y al dominio de conocimientos básicos.

En el capítulo 2 se muestra que uno de los principales cambios observados en el mercado de trabajo de América Latina en las últimas dos décadas ha sido la caída en los retornos a la educación secundaria, ampliamente documentado en la literatura de economía laboral para la región¹. Simultáneamente se ha determinado que la prima pagada a los trabajadores con educación superior se ha elevado. La explicación de estos hechos radica, por un lado, en el aumento generalizado de la oferta relativa de trabajadores con educación secundaria, y por el otro, en un incremento en la demanda de trabajadores con educación superior que no ha sido compensado por el crecimiento de la oferta. La mayor demanda de trabajadores más educados se origina en avances tecnológicos complementarios a las habilidades que estos tienen, y en los cambios originados en la apertura comercial y en otras reformas de políticas implementadas desde fines de los años ochenta. Sin embargo, un factor no abordado por esta literatura ha sido la relación que existe entre estos hechos y la calidad educativa en la región. Más allá de los factores de demanda y oferta documentados, ¿en qué medida ha contribuido la deficiente formación de los jóvenes durante la educación media —si ha sido así— a la pérdida relativa registrada para estos trabajadores?

La evidencia para Estados Unidos, donde se observó un patrón similar de crecimiento en la dispersión de los salarios para los diferentes grupos educativos durante los años ochenta, sugiere que la demanda de habilidades cambió, pues la tecnología ha ido reemplazando destrezas vinculadas a tareas rutinarias anteriormente desarrolladas por trabajadores con educación secundaria. Por ese motivo, la estructura del mercado de trabajo estadounidense se fue polarizando entre aquellas ocupaciones que requieren habilidades complejas, propias de los trabajadores más educados, y las que requieren habilidades no rutinarias manuales, propias de trabajadores menos educados, reduciendo así las oportunidades de los trabajadores de clase media (Autor, Levy y Murnane, 2003; Autor, Katz y Kearney 2006 y 2008).

¹ Entre los principales artículos que documentan estos hechos y los explican diferenciando movimientos de demanda y oferta de trabajo se encuentran los de Sánchez Páramo y Schady (2003), Manacorda, Sánchez Páramo y Schady (2010) y Behrman, Birdsall y Szekeley (2007). Existen además numerosos estudios para países individuales como los de Attanasio et al. (2005) para Colombia, Galiani y Sanguinetti (2003) para Argentina y Pavcnik et al. (2005) para Brasil.

En América Latina, además de los cambios observados en el salario, los magros resultados laborales para los jóvenes se manifiestan en otros indicadores. Actualmente cerca del 15% de aquellos que quieren trabajar no encuentra empleo. A principios de los años ochenta, la desocupación juvenil alcanzaba solo el 5%. Entre quienes trabajan, un 54% lo hace en un empleo informal, frente al 45% de hace tres décadas. Para los jóvenes con educación primaria, esta proporción alcanza el 70% (mayor al 50% observado a principios de los años ochenta), y entre los egresados de la educación secundaria los informales constituyen el 50% de quienes están trabajando (frente a un 30% a principios del decenio de los años ochenta). Aquí son las instituciones y la regulación laboral las que inciden, haciendo que los cambios en la demanda y oferta del mercado de trabajo se traduzcan en cambios en los salarios o en el empleo (desempleo o empleo por fuera del sector formal). Sin embargo, se desconoce en qué medida estos problemas se originan en una desconexión entre las habilidades demandadas y aquellas con que cuenta la fuerza de trabajo juvenil.

Ahora, ¿cómo le va a la región en términos educativos? Como se verá en el capítulo 3, hoy por hoy el 95% de los niños latinoamericanos en la edad correspondiente al nivel de primaria está matriculado en la escuela, proporción muy similar al 96% de los países de altos ingresos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En secundaria la matrícula asciende al 73% de los jóvenes cuya edad corresponde al nivel, una proporción significativamente inferior al 91% de las economías más pudientes de la OCDE, aunque mucho mejor que el 65% registrado en los años noventa. Si se comparan los años de escolaridad alcanzados, las diferencias muestran que mientras que los habitantes de países de la OCDE completan en promedio 11,9 años de educación, los argentinos finalizan 10,5 años, los brasileños 9,2 (en las zonas urbanas), los chilenos 11, los peruanos 10,7 y los panameños 9,9². Esto indica una diferencia de entre uno y tres años de escolaridad lograda para los países comparados.

Considerando las diferencias del tiempo que pasan en la escuela, ¿cuánto logran aprender los niños latinoamericanos en comparación con los de las economías avanzadas? Los resultados de PISA 2009 (OCDE, 2010a) —la prueba internacional a través de la cual se evalúan las competencias básicas que se tienen para aplicar conocimientos de matemáticas, lenguaje y ciencias a situaciones de la vida diaria— son bien ilustrativos. Entre los jóvenes latinoamericanos de 15 años evaluados en PISA, casi el 50% no alcanzó el nivel mínimo en lectura, es decir, más del doble del promedio de estudiantes de la OCDE en la misma situación (menos del 20%). En matemáticas los resultados son incluso más preocupantes.

² Los datos de la OCDE provienen de OCDE (2010c). Los datos de los países latinoamericanos corresponden a individuos de 15 a 24 años de edad y provienen de la base de datos del Sociómetro (BID, 2011a).

En América Latina, cerca del 65% de los jóvenes no alcanzó el nivel mínimo, con lo cual triplicó el promedio de los estudiantes de la OCDE que se encuentran en el mismo nivel. Esto significa que el joven latinoamericano promedio no cuenta con las capacidades mínimas para resolver problemas básicos de la vida real, al menos en los nueve países de la región que participaron en PISA 2009 (OCDE, 2010a). Esa proporción es mucho menor en los sistemas educativos más avanzados (véase el capítulo 3).

Si esta es la situación de los jóvenes que se encuentran dentro del sistema educativo en América Latina, más complicado aún es el panorama para quienes abandonan sus estudios antes de finalizarlos. La tasa de culminación para el primer ciclo de la educación secundaria (nueve años) apenas supera el 50% entre los jóvenes de 15 a 19 años. Para la secundaria completa (12 años), la tasa de culminación es cercana al 40% entre los jóvenes de 20 a 24 años. Esto quiere decir que solo uno de cada dos jóvenes latinoamericanos termina el primer ciclo de secundaria antes de los 19 años y solo dos de cada cinco logran completar la secundaria antes de los 24 años (BID, 2009). No obstante los importantes aumentos en el acceso a la educación en la región, todavía son más de 50 millones los jóvenes latinoamericanos que a lo sumo logran finalizar la educación media. Para este numeroso grupo, la escuela secundaria es el último contacto con el sistema educativo y la plataforma desde la cual ingresan al mercado laboral. Es por ello que el sistema educativo en la región tiene el enorme desafío de retener a los jóvenes hasta culminar su formación y de proporcionarles las destrezas que el trabajo y la sociedad les exigirán después.

Pero, ¿cuáles son esas destrezas? ¿Qué tipo de competencias buscan actualmente los empleadores en los jóvenes que contratan para sus empresas? Si los cambios introducidos por los avances tecnológicos han transformado la demanda de habilidades en el mercado de trabajo, las investigaciones en el campo de la economía inspiradas en la psicología, abordadas en el capítulo 4, han mostrado que es el desarrollo de ciertas competencias cognitivas y no cognitivas lo que explica los resultados de los individuos tanto en el terreno educativo como en el mercado laboral. En estos estudios se muestra que las habilidades cognitivas (relacionadas fundamentalmente con las actividades de cognición y las habilidades de conocimiento) y las socioemocionales (relacionadas con los rasgos de la personalidad) son críticas en el momento de explicar el desempeño académico y/o laboral de las personas (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Carneiro y Heckman, 2003; Urzúa, 2008). Estos hallazgos también señalan que las habilidades esenciales relacionadas con diversos logros económicos y sociales van más allá de lo cognitivo, con lo cual tradicionalmente se asocia la función de la escuela. En algunos casos, la responsabilidad, la autoestima y el autocontrol son capacidades aparentemente incluso más importantes cuando se trata de explicar las diferencias de resultados entre los individuos. Lo

anterior no niega la evidente relevancia de las habilidades cognitivas o de los conocimientos básicos de disciplinas centrales como matemáticas o lenguaje. La principal contribución de esta rama de la literatura es que amplía el rango de destrezas relevantes para incluir allí el grupo de habilidades socioemocionales cuya función había sido subestimada por la literatura económica. Hoy se reconoce que es un “paquete” de habilidades múltiples el que contribuye a alcanzar objetivos laborales o académicos (Maxwell, 2007).

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas de crucial importancia. En contraste con el desarrollo cognitivo —en el que la incidencia del componente genético es mayor y el entorno (incluyendo la escuela) puede influir casi exclusivamente en la etapa de la primera infancia—, las de carácter socioemocional responden en mayor medida a los estímulos del contexto y su período crítico de formación llega hasta la juventud (cerca de los 20 años). Y aunque no hay fórmulas matemáticas para definir con precisión el lapso de intervención en esta área, lo cierto es que aquí la ventana de oportunidad es significativamente más amplia y que la escuela secundaria puede desempeñar una función primordial en su desarrollo. El hecho de que un grupo de habilidades probadamente relevantes para el mundo laboral actual pueda adquirirse, moldearse y/o consolidarse durante la educación media es un hallazgo de primera importancia. No es tarde para hacerlo y los retornos son altos. Es por ello que la educación secundaria puede verse como una segunda gran oportunidad para fomentar competencias adicionales que tendrán un impacto significativo en la vida de estos jóvenes, especialmente entre los que provienen de las familias más vulnerables. Aunque la ventana de oportunidad para incidir en las habilidades relacionadas con el desarrollo cognitivo se haya cerrado, todavía es posible moldear otras habilidades pertinentes, lo cual puede reducir las brechas para quienes han enfrentado desventajas en su entorno. No significa esto que las escuelas deben reducir sus esfuerzos enfocados en la enseñanza de los contenidos académicos que tradicionalmente han sido su dominio, y cuyo aprendizaje se desarrolla a lo largo de todo el trayecto educativo. Lo que aquí se sugiere es que se amplíe el ámbito de acción de las escuelas, al indicar que existe un grupo de habilidades poco atendidas en las aulas que son susceptibles de ser desarrolladas hasta la juventud, además de que son claves para el desempeño de los jóvenes en el trabajo y en la vida.

Para el caso de América Latina, donde se registraba un vacío notorio de datos empíricos sobre el tema de la transición de la escuela al trabajo, y sobre la oferta y demanda de habilidades en el mercado laboral, el aporte fundamental del esfuerzo que ha culminado en la presente publicación ha consistido precisamente en generar esa información nueva que permita abordar las preguntas arriba formuladas. Por eso aquí los autores han indagado si la situación de los jóvenes latinoamericanos con estudios secundarios refleja en parte una brecha entre las habilidades que adquieren en la escuela y aquellas que demandan los

buenos empleos que para ellos existen en la región. Para tal fin era necesario, por un lado, caracterizar la situación de los jóvenes en materia de habilidades (además de aquellas medidas en las pruebas de conocimientos) y su relación con las trayectorias educativas y laborales. Por otro lado, se requería describir la demanda de habilidades de las empresas latinoamericanas, más allá de la evidencia anecdótica que permitía intuir que la situación en la región era comparable a la de las economías avanzadas en cuanto a la importancia de las habilidades llamadas “blandas” o socioemocionales.

Con este propósito se diseñaron dos encuestas originales: una para estudiar las habilidades y trayectorias de los jóvenes, es decir, la oferta laboral, y otra para determinar la demanda de trabajo en cinco sectores económicos que emplean a una importante proporción del grupo estudiado en este libro, a saber, los jóvenes con estudios de secundaria. La primera —ETH (Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades)— fue realizada en Chile y Argentina, dos países con sistemas educativos semejantes aunque también con diferencias fundamentales que hacen valiosa la comparación. En el caso de Chile, la encuesta fue realizada en 2008 y contiene información sobre 4.497 individuos de 25 a 30 años de edad. En el caso de Argentina, la encuesta fue realizada en 2010 y contiene información sobre 1.800 individuos de 25 a 30 años de edad. La segunda —EDH (Encuesta de Demanda de Habilidades)— se condujo a comienzos de 2010 entre un total de 1.176 empresas en Argentina, Chile y Brasil (en el estado de São Paulo solamente).

¿Qué dicen estos datos? En el capítulo 5 los autores se concentran en el análisis de las trayectorias y habilidades de jóvenes argentinos y chilenos buscando responder principalmente a dos preguntas. Primero, ¿existe una relación entre educación formal y habilidades? En otras palabras, ¿tienen también los individuos más educados mayores niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales? Segundo, ¿cuál es la asociación entre las habilidades y los resultados laborales? Específicamente, ¿qué diferencias se encuentran entre las habilidades cognitivas y las socioemocionales en su asociación con los resultados laborales?

La identificación de la relación entre educación y niveles de habilidades ayuda a comprender los mecanismos que en última instancia explican una asociación positiva entre los años de escolaridad y los resultados laborales. Los trabajadores más educados exhiben mejores condiciones en el mercado de trabajo (mayores salarios, mayores tasas de empleo, menor proporción de empleos informales). Pero, ¿cuál es la diferencia que marca la educación en un individuo para que logre resultados? ¿Cuál es el aporte del sistema educativo que se traduce en una mayor productividad de las personas más educadas? En el capítulo 5 se analiza entonces si la educación está asociada no solo con mayores conocimientos sino además con mayores niveles de otros tipos de habilidades que contribuirían a mejorar el desempeño en el mercado de trabajo.

Las ETH incluyen una batería de pruebas para medir cuatro habilidades para Argentina y Chile: una cognitiva (capacidad intelectual, correlacionada con el IQ) y tres socioemocionales (habilidades sociales o capacidad de liderazgo y de relación del individuo con terceros; estrategias metacognitivas o capacidad para organizarse y planificar tareas cognitivas; y autoeficacia o capacidad de percibirse a sí mismo como un estudiante o trabajador eficaz). Asimismo, las encuestas incluyen una serie de preguntas que permiten reconstruir las trayectorias educativas y laborales de los individuos (véase el apéndice A).

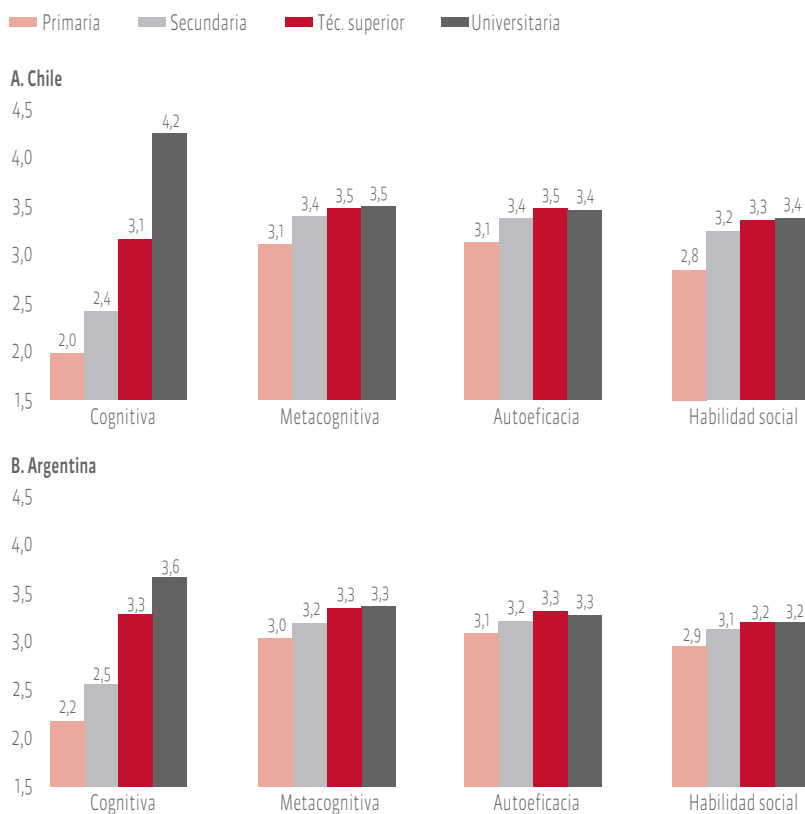
Uno de los primeros resultados del análisis es que la habilidad cognitiva y aquellas de carácter socioemocional están poco correlacionadas. Esto significa que el nivel de habilidades socioemocionales de una persona no dice mucho sobre su capacidad intelectual o viceversa. Por el contrario, entre las tres habilidades socioemocionales la correlación es mayor, lo cual es esperable dada su naturaleza, la manera en que las afecta el entorno vis a vis los factores genéticos, y el período durante el cual pueden ser modificadas. Estos hallazgos confirman lo encontrado en la literatura sobre el tema (Ardila, Pineda y Rosselli, 2000; McCrae y Costa, 1994; Stankov, 2005) e implican que las personas con niveles más elevados de habilidades socioemocionales tienen ventajas, ya que probablemente también muestren un buen desempeño en las otras dimensiones no cognitivas.

Anticipando los resultados sobre la relación entre educación y habilidades que se registran en el capítulo 5, el análisis de las ETH (BID, 2008a y 2010b) muestra que existe una asociación positiva entre los niveles de escolaridad y los de habilidades cognitivas, estrategias metacognitivas y habilidades sociales (gráfico 1.1). La similitud de los patrones observados en Chile y Argentina sugiere la robustez de los resultados. Cabe notar, sin embargo, que en el caso de la autoeficacia se encuentra que los estudiantes con educación universitaria presentan niveles más bajos comparados con los que alcanzan un nivel técnico-profesional, lo cual puede estar relacionado con el efecto que produce culminar el nivel de escolaridad alcanzando: quienes terminan un nivel educativo muestran mayores habilidades que quienes no lo hacen, como sugieren los resultados presentados en el capítulo 5. Esto, sumado a la alta deserción que existe en la educación universitaria, hace que el promedio de habilidades de quienes culminaron y no culminaron la universidad sea inferior al promedio que se registra en la educación técnica superior. El promedio de los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales para distintos niveles de escolaridad en Chile y Argentina se presentan en el gráfico 1.1. En este caso el nivel de escolaridad representa el máximo alcanzado (no necesariamente culminado).

Aun cuando los patrones son similares en los dos países, también se observan diferencias en los niveles de habilidades. En el sistema educativo chileno parece verificarse un mayor aumento en los grados de habilidades cognitivas y socioemocionales a medida que sube el nivel de escolaridad. Una posible

Gráfico 1.1

Promedio de habilidades cognitivas y socioemocionales por nivel de escolaridad alcanzado (no necesariamente culminado)

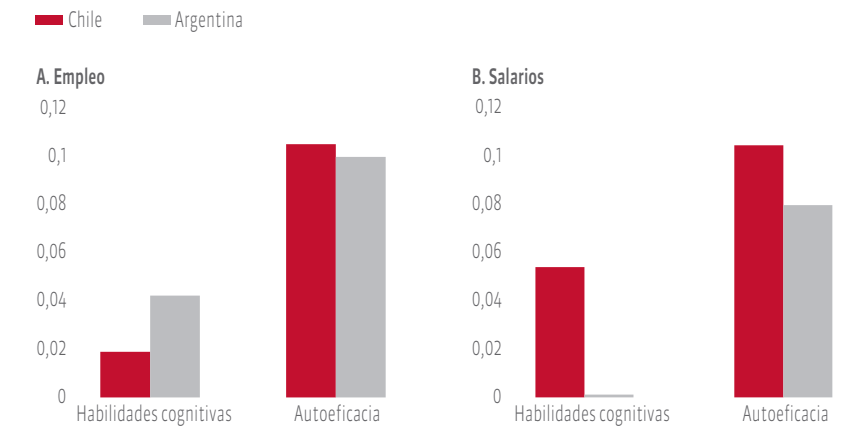


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

interpretación de estos resultados es que cada nivel de escolaridad del sistema chileno genera mayor valor agregado en comparación con el argentino. Una interpretación alternativa pasaría por las posibles diferencias institucionales entre ambos países, las cuales podrían explicar por qué del sistema argentino egresan individuos que en promedio son más homogéneos (exhiben menores diferencias en términos de los niveles de habilidades adquiridos durante el trayecto educativo) que los chilenos.

Sin embargo, los datos no permiten diferenciar si la asociación entre educación y habilidades proviene de un efecto *formación* o de un efecto *selección*. Es decir, no es posible identificar si es la escuela la que genera estas habilidades en los jóvenes o si simplemente *selecciona* a quienes ya traen estas habilidades, haciendo que los más hábiles sean a su vez quienes logran avanzar más en el

Gráfico 1.2

Asociación entre habilidades y resultados laborales*(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)*

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados se obtienen de un modelo probit de empleo y una regresión del logaritmo de los salarios sobre la edad, el género, la educación del padre y de la madre, el ingreso del hogar y los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales (no se controla por el nivel educativo del encuestado). En ambos casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraran estudiando en el momento de la encuesta.

sistema educativo. Distinguir entre estos efectos requiere de datos longitudinales y constituye un desafío para investigaciones futuras.

Otro de los hallazgos dignos de mención es que los jóvenes egresados de la enseñanza técnica exhiben mayores niveles de habilidades socioemocionales. Ya sea por selección o por formación, la educación técnica está efectivamente asociada a las habilidades que el mercado de trabajo demanda actualmente, al menos en mayor medida que la educación tradicional o científico-humanista.

En cuanto a las habilidades asociadas a mayores logros laborales —participación, empleo y salarios, entre otros—, los resultados indican nuevamente que las habilidades socioemocionales tienen una asociación mayor que las cognitivas con tales logros. Esto se observa en el gráfico 1.2 para la asociación de la probabilidad de estar empleado, por un lado (panel A), y para la asociación del nivel de salarios (panel B) con los niveles de las diferentes habilidades —específicamente la intelectual y la de autoeficacia—, por el otro. Los resultados son positivos para la autoeficacia en Chile y en Argentina, tanto en el caso del empleo como en el de los salarios. La asociación con la habilidad cognitiva es positiva para ambos países en el caso del empleo, pero solo para Chile en el caso de los salarios. En ambos casos (salarios y empleo), la asociación con las habilidades cognitivas es notablemente menor que la asociación entre los resultados laborales y la autoeficacia. Lo anterior

confirma que la habilidad que exhibe mayor asociación es la autoeficacia. Esto quiere decir que son los jóvenes que más valoran sus propias capacidades como estudiantes o trabajadores quienes tienen mayores probabilidades estar empleados y quienes devengan mayores salarios.

Los resultados de este ejercicio para las otras habilidades y para otros resultados laborales (participación) sugieren nuevamente una mayor asociación con la autoeficacia. Las personas con mayores niveles de autoeficacia también registran una mayor participación en el mercado laboral. Lo anterior no implica que la autoeficacia necesariamente *conduzca* a mejores resultados laborales. Probablemente también sea cierto que los éxitos en el mercado laboral afectan los niveles de autoeficacia, es decir, que retroalimentan la percepción de los trabajadores sobre sus propias capacidades. Aun así, la asociación entre las habilidades socioemocionales y los resultados laborales es un primer indicador de las mismas, y su incidencia en estos resultados requiere mayor atención.

Finalmente, en el capítulo 6 se analiza la demanda de habilidades por parte de los empleadores con base en los datos de la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH). Aquí el esfuerzo se dirige a determinar cuáles son las habilidades que las casi 1.200 firmas argentinas, chilenas y brasileñas encuestadas buscan al contratar a jóvenes recién egresados de la educación secundaria. La EDH incluye información para caracterizar la demanda de tales trabajadores (qué tipo de ocupaciones existen para este grupo; qué trayectorias o perspectivas de progreso están asociadas a esas ocupaciones). Además, la encuesta indaga sobre la valoración relativa que las empresas que emplean a estos jóvenes le asignan a distintos tipos de habilidades: las específicas al sector productivo, las cognitivas o de conocimiento (lenguaje y comunicación, lectura, escritura, resolución de cálculos matemáticos, pensamiento crítico) y las socioemocionales (actitud en el lugar de trabajo, compromiso y responsabilidad, buena relación con los clientes y capacidad de trabajar en equipo)³. Por último, la EDH inquiriere sobre la dificultad que enfrentan los empleadores para encontrar trabajadores jóvenes con las habilidades que demandan.

La EDH muestra que en la región existen buenas oportunidades para este segmento de trabajadores, es decir, que hay puestos de trabajo para este grupo educativo en los cuales se ofrecen salarios altos y posibilidades de progresar dentro de la empresa. Los salarios de entrada reportados por los empleadores para ocupaciones de jóvenes con educación secundaria completa duplican el salario mínimo en los tres países de la muestra. Asimismo, los salarios reportados como promedio y máximos muestran una posible evolución en las empresas para estos jóvenes. Sin embargo, la competencia para acceder a estas vacantes y permanecer en los puestos de trabajo es intensa y

³ Los detalles sobre la metodología y el contenido de la EDH se presentan en el apéndice B.

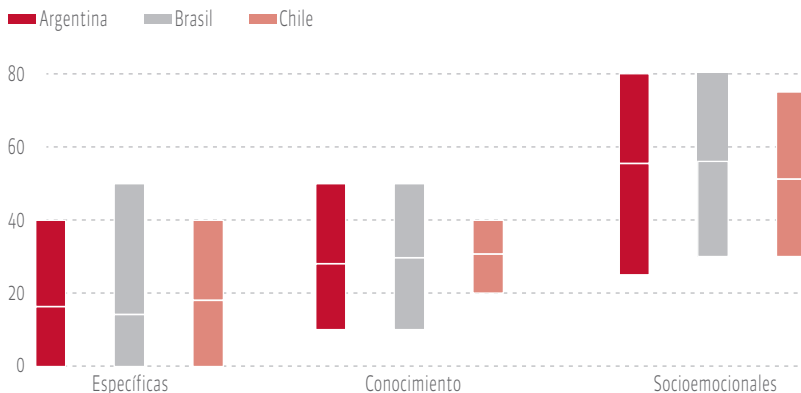
selectiva. La dispersión es relativamente pequeña para los puestos de entrada, pero crece a medida que el trabajador va ganando experiencia; es decir, en los sectores que emplean a una gran proporción de estos jóvenes coexisten trayectorias exitosas y otras con tendencia al estancamiento.

Al indagar sobre la valoración que se confiere a los diferentes tipos de habilidades, las firmas reportan valorar las socioemocionales en mayor medida que las de conocimiento o las específicas a su sector. Más aún, el puntaje asignado a las primeras es casi el doble del de las segundas y cerca de cuatro veces el que se otorga a las específicas. La mayor valoración de las habilidades socioemocionales se observa consistentemente en los tres países incluidos en la encuesta (gráfico 1.3). La valoración promedio de cada grupo de habilidad es notablemente similar en los tres países, con diferente varianza (las respuestas son un poco más homogéneas en Chile, especialmente en las habilidades de conocimiento).

En el capítulo 6 se incluye el mismo análisis para los diferentes sectores, para firmas que pagan altos y bajos salarios, y para firmas locales e internacionales, entre otras categorías. Independientemente del criterio que se observe, las habilidades socioemocionales son las más valoradas según lo indicado por los empleadores. Sin embargo los empresarios señalan que tienen dificultades para encontrarlas en los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria. Más aún, solo el 12% de los encuestados declaró **no** tener dificultades para encontrar las destrezas que su firma requiere al contratar a este tipo de trabajador. También se evidencia que en este aspecto los empresarios chilenos parecen tener menos dificultades que los argentinos y los brasileños. En los tres países, las habilidades socioemocionales son, según los empresarios encuestados, las más difíciles de encontrar en la fuerza de trabajo juvenil (gráfico 1.4).

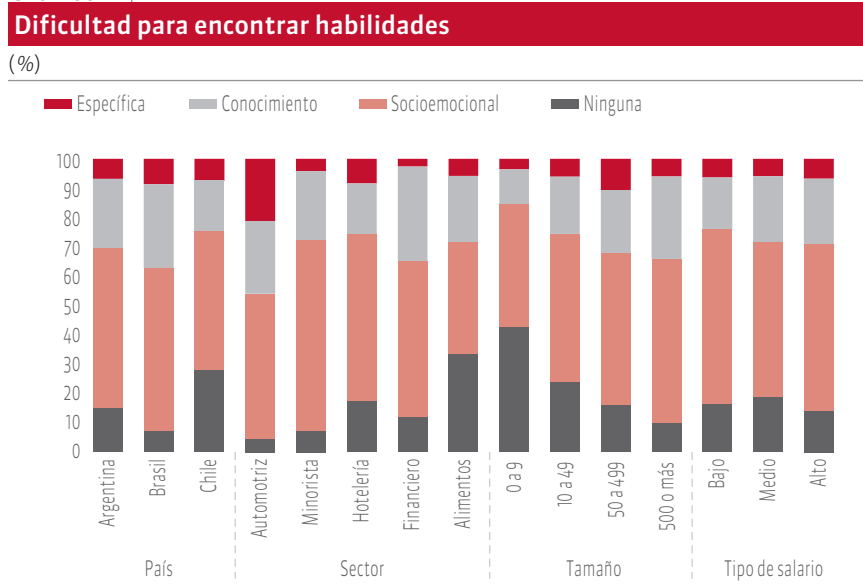
Gráfico 1.3

Valoración de habilidades según los empleadores



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas EDH (BID, 2010c).

Gráfico 1.4



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas EDH (BID, 2010c).

Finalmente, la información que arrojan las encuestas refleja que la brecha que existe entre la demanda de las firmas y las habilidades que ofrecen los jóvenes egresados de la secundaria es costosa tanto para los empleados como para las empresas, las cuales deben invertir en procesos de búsqueda y selección, y en la capacitación requerida para compensar las deficiencias que encuentran.

El análisis de la demanda de habilidades por parte de las firmas se complementa con tres estudios de caso que se incluyen en su totalidad en el apéndice C y que ejemplifican en el capítulo 6 los diversos resultados de las encuestas, reflejando de manera vívida los mensajes principales de este libro. El caso de un hotel de gama alta en Chile deja en claro las deficiencias que perciben tanto la trabajadora entrevistada como sus empleadores sobre la capacidad de la escuela secundaria para formar las habilidades que requerirán los jóvenes al ingresar al mundo laboral. Por eso a los administradores del hotel les interesa más la actitud de quienes aspiran a trabajar allí que sus conocimientos. El caso de una compañía automotriz en Argentina confirma la relevancia de las habilidades de comportamiento para desempeñarse con éxito en la empresa. “La habilidad más importante en este trabajo es la responsabilidad”, según el joven que participó en el estudio. El último caso —el de uno de los principales bancos de Brasil— confirma el papel que desempeña la educación superior en lo que se refiere a compensar las deficiencias de la secundaria. “La escuela en Brasil es un lugar que da notas para obtener un diploma que solo sirve para

ingresar a la universidad”, es la percepción manifiesta de la entidad financiera brasileña.

¿Qué se debe hacer al respecto? La respuesta no es simple, ni hay una sola. Por eso en las conclusiones se ahonda sobre las implicaciones de política pública derivadas de este estudio y se señalan algunos de los elementos que habría que tener en cuenta cuando se trate de replantear los requerimientos del sistema educativo a la luz de los hallazgos aquí presentados. Con los resultados de las investigaciones que se han realizado para este libro no solo se busca contribuir al conocimiento sobre la brecha de habilidades en la región; igualmente se intenta identificar elementos que orienten las mejoras del sistema educativo, especialmente en lo que se refiere a la oportunidad que pueda ofrecer la escuela secundaria para afectar las trayectorias posteriores de aquellos jóvenes que buscarán su primer empleo al terminar sus estudios de ese nivel.

El primer paso para enfrentar el problema consiste en reconocer la necesidad de ampliar el ámbito de intervención de la escuela. Preparar a los jóvenes para el mundo del siglo XXI requiere abrir los ojos frente a las exigencias que enfrentarán en su vida laboral. Sus futuros empleadores han cambiado los requerimientos y las expectativas que tienen frente a su desempeño. De modo que la escuela en América Latina tendrá que reinventarse para acompañar estos cambios y permitir que estos jóvenes puedan competir entre ellos y con sus pares de otras regiones.

En su calidad de organismo de apoyo técnico al desarrollo de la región, corresponde al Banco Interamericano de Desarrollo contribuir a este proceso de transformación de la escuela para responder a las exigencias actuales. La información nueva que se consigna en este libro constituye un aporte inicial para dar curso a un debate a todas luces impostergable, si se quiere que los jóvenes logren un desempeño exitoso en el ámbito laboral, en la sociedad en general y en un mundo competitivo y globalizado.



2

Panorama laboral de los jóvenes en América Latina: cielo nublado¹

De la escuela al mercado laboral

En la transición de un joven de la educación formal a un empleo estable influyen varios factores, entre ellos las habilidades que este haya logrado desarrollar en la escuela y las condiciones del mercado laboral. Al igual que en el resto del mundo, en América Latina los jóvenes constituyen un grupo especialmente vulnerable en este mercado. El desempleo juvenil es más alto que el de los adultos, la tasa de participación laboral es más baja incluso entre quienes no estudian, la rotación de un empleo a otro es más frecuente, y los salarios que perciben los jóvenes son inferiores a los de los adultos. Se trata de hechos estilizados y documentados ampliamente por la evidencia internacional para países desarrollados y en vías de desarrollo². Esto significa que el ciclo de vida laboral de una persona promedio empieza con mayores probabilidades de enfrentar desempleo o inactividad, durar menos en el mismo trabajo y devengar un salario inferior al de aquellos trabajadores con más experiencia. En una trayectoria laboral típica, estas diferencias se van corrigiendo gradualmente.

Partiendo entonces de que el desempleo, la inactividad y la informalidad son más frecuentes entre los jóvenes, y de que esta situación hace parte de la trayectoria laboral promedio o típica de cualquier trabajador, cabe preguntarse en qué medida las tasas de desempleo juvenil que se observan en América Latina reflejan este proceso esperado, o si en realidad la situación laboral de los

¹ Este capítulo está basado en los trabajos de Bassi y Galiani (2008) y Cruces, Ham y Viollaz (2010).

² Véase OCDE (2007b), OIT (2008) y Ryan (2001) entre otros trabajos en los que se analiza la evidencia internacional sobre la participación de los jóvenes en el mercado laboral.

jóvenes latinoamericanos ha empeorado —y en qué sentido— con respecto a la que enfrentaron las generaciones anteriores.

En este capítulo se busca caracterizar la situación laboral de los jóvenes en América Latina, más allá de confirmar con cifras para la región los hechos estilizados anteriormente descritos. Asimismo se analiza qué grupo entre los jóvenes se ha visto más afectado por los cambios en las últimas tres décadas (1980–2010), y en particular, hasta qué punto han variado las diferencias entre los más educados y los menos educados en la transición escuela-trabajo, es decir, cómo han cambiado las brechas salariales entre ambos grupos y sus diferencias en términos de desempleo y de la calidad de los empleos que consiguen.

A partir de los años ochenta, en las economías desarrolladas se observó un importante aumento en la dispersión salarial impulsado por un crecimiento sustancial de los salarios de los trabajadores más educados en detrimento de aquellos con educación secundaria. En Estados Unidos, por ejemplo, el salario real de los trabajadores con títulos de postgrado aumentó en un 19% entre 1979 y 1995, mientras que el salario real de los trabajadores con educación secundaria incompleta se redujo en un 14% (Katz y Autor, 1999). Este fenómeno fue ampliamente documentado (Katz y Autor, 1999; Levy y Murnane, 1992) y estudiado con el fin de establecer las causas detrás de los hechos (Autor, Katz y Kearney, 2006 y 2008). Como bien lo señalan Levy y Murnane (1992), en el curso de una década la inequidad salarial entre grupos educativos en Estados Unidos había pasado de ser una rama escasamente estudiada por los economistas laborales a convertirse en un área central de investigación. Además de analizar las razones detrás del aumento en la dispersión salarial, estos autores afirman que las investigaciones académicas reflejaron dos visiones generalizadas: la de una economía estadounidense que estaba generando menos empleos “de clase media”, y la de la existencia de una brecha cada vez mayor entre las habilidades requeridas por los nuevos empleos y las encontradas en la fuerza de trabajo.

Aunque no existe consenso sobre las causas que subyacen a la creciente brecha entre los salarios de los más y los menos educados en Estados Unidos, la mayor parte de la literatura sobre el particular coincide en que la explicación combina un aumento en la demanda relativa de trabajadores más educados —derivado del comercio internacional, de los avances tecnológicos que favorecen los empleos que exigen mayor capacitación (*skill-biased technological change*) y de las reformas a las instituciones laborales que protegían los salarios de los menos educados— y una desaceleración del crecimiento de la oferta de estos trabajadores (Autor, Katz y Kearney, 2006, 2008; Acemoglu, 2002; Card y DiNardo, 2002)³.

³ Los trabajos de Autor, Katz y Kearney (2006 y 2008) y Acemoglu (2002) son ejemplos de estudios donde se hace énfasis en los cambios tecnológicos a favor de empleos que exigen mayor capacitación, mientras que Card y DiNardo (2002) asignan mayor importancia a los cambios institucionales.

Como consecuencia, la prima salarial pagada a los trabajadores con título universitario aumentó en un 25% entre principios de los años ochenta y mediados de los años noventa (Acemoglu, 2002). Asimismo, en estudios como los de Autor, Katz y Kearney (2006 y 2008) y Levy y Murnane (1992) se muestra cómo durante los años noventa los avances tecnológicos resultaron en una especie de polarización del mercado laboral en Estados Unidos, con un crecimiento en el empleo para las ocupaciones de mayores salarios y para las de menores salarios, en detrimento del empleo para el medio de la distribución salarial, es decir, los empleos de clase media ocupados principalmente por trabajadores con educación secundaria. En la literatura aludida se arguye que los avances tecnológicos complementaron las habilidades cognitivas no rutinarias de los más educados, no afectaron las habilidades manuales no rutinarias de los menos educados y sí reemplazaron las habilidades rutinarias de los trabajadores con nivel medio de educación. Por su parte, Levy y Murnane (1992) sostienen que la redistribución del empleo que se registró en los sectores de la economía se tradujo en una caída en la demanda de mano de obra en el sector manufacturero, tradicionalmente considerado como el “buen” empleador (salarios altos) de los trabajadores menos educados, con la consecuente reducción de la oferta de empleos para la clase media.

Para el caso de América Latina, los estudios sobre este tema documentan una caída en los retornos a la educación secundaria y un aumento en los retornos a la educación superior (Sánchez Páramo y Schady, 2003; Behrman, Birdsall y Szekely, 2007; Manacorda, Sánchez Páramo y Schady, 2010) desde principios de los años noventa. Es decir, en la región una década más tarde también los trabajadores con educación media habían perdido terreno tanto con respecto a los menos educados como a los más educados.

Las causas de estos cambios en los salarios relativos de los trabajadores con más y menos educación en América Latina también han sido estudiadas. Utilizando datos de cinco países, Manacorda, Sánchez Páramo y Schady (2010) buscan identificar la contribución de factores de oferta y demanda para explicar los cambios de los retornos a la educación. Estos autores concluyen que los patrones observados responden, por una parte, a un marcado aumento en la oferta relativa de trabajadores con educación secundaria que presionó a la baja los salarios de este grupo, y por la otra al crecimiento de la demanda de trabajadores con educación superior, pero sin que se produjera un aumento similar por el lado de la oferta. Esto último se tradujo en un aumento de la prima pagada a los trabajadores más educados. Si bien Manacorda, Sánchez Páramo y Schady (2010) no indagan sobre los factores detrás del aumento en la demanda de trabajadores más educados, en otros estudios se investiga la relación entre las reformas relativas a la liberalización del comercio en América Latina en los años noventa y la dispersión salarial (Sánchez Páramo y Schady, 2003 y Attanasio et al., 2005). Allí se discuten por lo menos dos canales: de un lado están los cambios registrados en el empleo por industria que afectaron negativamente

a los sectores de menores salarios y a los empleadores de trabajadores menos educados⁴, y del otro está la transmisión de tecnologías complementarias de habilidades propias de los trabajadores más educados vía comercio desde las naciones más desarrolladas del norte. Asimismo, Behrman, Birdsall y Szekely (2007) analizan el impacto de una serie de reformas y cambios de política económica sobre el aumento en la brecha salarial entre los trabajadores más y menos educados entre 1977 y 1998. Estas reformas y políticas aplicadas en forma generalizada en la región durante las últimas tres décadas bajo el denominado Consenso de Washington incluyen la apertura comercial y de mercados de capitales, las privatizaciones, los cambios en la estructura impositiva de los países y la desregulación de los mercados laborales. Utilizando datos para 18 países latinoamericanos, los autores arriba citados encuentran que estas políticas tuvieron un impacto significativo inmediato, aumentando la dispersión salarial. Este impacto, sin embargo, se fue reduciendo con el tiempo.

En resumen, la evidencia disponible para América Latina muestra una pérdida en los salarios relativos de los trabajadores con educación secundaria, impulsada parcialmente por un crecimiento bastante significativo de la oferta de estos trabajadores originada en los importantes aumentos en la cobertura educativa que se registran en el capítulo 3, y por una expansión de la demanda de trabajadores con educación superior que fue solo compensada en parte por un crecimiento en la oferta. Estos hallazgos han sido importantes para entender el rezago de los egresados de la educación media. Sin embargo, en la extensa literatura disponible sobre este tema no se exploran los aspectos relacionados con la calidad educativa. En particular, no se analiza hasta qué punto existe una desconexión entre las habilidades que demanda el mercado laboral y aquellas que ofrecen los jóvenes egresados de las escuelas secundarias de América Latina. La caída en los retornos de la educación secundaria podría estar reflejando entonces la menor valoración que los empleadores asignan a las habilidades que estos jóvenes traen de la escuela. Esto no implica necesariamente que hoy los jóvenes adquieran menos habilidades en la educación media que generaciones anteriores; significa que la desconexión podría ser el resultado de que el sistema educativo no haya respondido activamente al aumento o a los cambios de habilidades que exigen los empleos que existen en el mercado laboral actual. Es este justamente el tema central de este libro.

En este capítulo se ofrece evidencia consistente con la literatura aludida sobre la caída en los retornos a la educación media en América Latina. En las secciones posteriores se describen otros indicadores igualmente relevantes para analizar la situación laboral de los jóvenes en general, y la de los jóvenes con educación media en particular. Tal es el caso de instituciones como el salario mínimo, los sindicatos, y la regulación en materia de contrataciones y despidos,

⁴ Attanasio et al. (2005) estudian el caso específico de Colombia.

entre otras, las cuales inciden en que los movimientos de oferta y demanda de trabajo se manifiesten en variaciones en los niveles de salarios o en los niveles de empleo y desempleo. Igualmente afectan la manera en que este efecto se distribuye entre los distintos grupos de trabajadores, ya sea por educación o entre trabajadores adultos y jóvenes.

Como se verá más adelante a través del análisis sobre la situación laboral de los jóvenes en diez países latinoamericanos desde fines de los años ochenta, a estos en general les va mal en el mercado de trabajo, y en varios aspectos incluso les va peor que a sus pares en décadas anteriores. Comparado con el salario de los adultos, el de los jóvenes solo ha mostrado un leve aumento en las últimas tres décadas, con resultados mixtos en los países estudiados. En términos reales, prácticamente no se verificaron mejoras salariales para los jóvenes en el período analizado.

Los jóvenes latinoamericanos participan poco en el mercado laboral, incluso los que no estudian. Esa baja participación laboral, y la alta proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan (los llamados “ninis”) es particularmente notoria entre las mujeres. El grupo de ninis se ha reducido en las últimas tres décadas, pero todavía hay cerca de 14 millones de jóvenes latinoamericanos entre 16 y 24 años de edad que ni estudian ni trabajan⁵.

Aunque el desempleo juvenil se ha reducido desde principios de los años 2000, aún se encuentra en niveles históricamente altos. Existen diferencias entre grupos educativos (los jóvenes menos educados enfrentan en general mayor desempleo), pero estas no son muy marcadas, como en el caso de los salarios. El menor desempleo no parece ser la mayor ventaja de los más educados, al menos para los jóvenes que están ingresando al mercado de trabajo.

La mayoría de los jóvenes que trabajan en América Latina lo hacen en un empleo informal, sin beneficios de seguridad social. La informalidad es elevada también entre los adultos jóvenes y los adultos. Las cifras existentes sugirieren que quienes ingresan al mercado de trabajo en un empleo informal tienen una alta probabilidad de permanecer en ese sector durante un período prolongado de su trayectoria laboral⁶.

“¿Estudias o trabajas?”

A partir de la visión panorámica presentada anteriormente, el análisis de esta sección sobre la actividad de los jóvenes se basa en una muestra de siete países

⁵ Cálculos propios con base en los datos para 18 países latinoamericanos publicados por la OIT (2011).

⁶ Aunque lo ideal sería estudiar trayectorias de varios años con datos de panel, los que existen para los países de América Latina en general solo permiten hacer seguimiento de los individuos durante períodos relativamente cortos.

de América Latina para los cuales se dispone de encuestas de hogares homogeneizadas desde principios de los años ochenta y hasta mediados de los años 2000: Argentina, Brasil, Chile, México, Panamá, Uruguay y Venezuela (BID, 2009). Las cifras provienen de SEDLAC (Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean) y fueron procesadas por el CEDLAS (Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina) y el Banco Mundial. Para algunos indicadores se analizan también las cifras de Honduras, Costa Rica y El Salvador.

El grupo estudiado es el de los jóvenes de 16 a 24 años⁷, que en los países seleccionados representan a más del 70% de la población juvenil de toda la región. En los últimos 20 años, este grupo ha cambiado notablemente su actividad principal (gráfico 2.1). Por un lado, está creciendo gradualmente el segmento que permanece por fuera de la fuerza de trabajo, ya sea estudiando o inactivo. El cambio positivo está dado por el hecho de que allí son cada vez más los que estudian. También son menos los que ni estudian ni trabajan (ninis). Por otro lado, sin embargo, dado el importante aumento en el acceso a la educación observado en la región en las últimas tres décadas⁸, la caída de solo cinco puntos porcentuales en la fracción de jóvenes inactivos fuera del sistema escolar no representa una buena noticia, sino más bien un problema aún por atender. Otro cambio negativo observado a partir de los datos del gráfico 2.1 es el de la mayor incidencia de la desocupación entre quienes deciden ingresar al mercado de trabajo.

Una de las grandes transformaciones de la fuerza laboral juvenil en América Latina se relaciona con el aumento de su nivel educativo. El número de jóvenes que posterga su entrada al mundo del trabajo para continuar con su educación es cada vez mayor. Mientras que a finales de la década de los años ochenta el 54% de los jóvenes entre 16 y 24 años había completado solo la educación primaria, a finales de los años 2000 la proporción de jóvenes que solo contaba con ese nivel educativo se había reducido a un 26% (gráfico 2.2). Entre tanto, el segmento de jóvenes con educación superior aumentó en el mismo período del 8% al 18%.

Sin embargo, cabe señalar que no obstante estos evidentes avances, todavía más del 80% de los jóvenes de la región cuenta apenas con educación secundaria o menos. Es precisamente este último grupo el que constituye el centro de atención de la presente publicación y el que parece haber sido afectado de manera más negativa por los cambios en el mercado laboral en las últimas tres décadas.

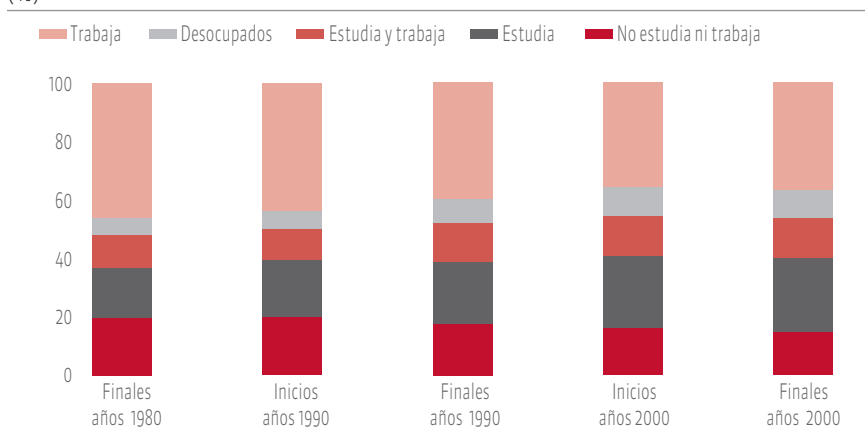
⁷ En esta publicación se define a los “jóvenes” como el grupo de entre 16 y 24 años de edad y a los “adultos jóvenes” como el grupo entre 25 y 30 años de edad, a menos que se indique otra cosa.

⁸ Este tema se desarrollará de manera detallada en el capítulo 3.

Gráfico 2.1

Actividad de los jóvenes en América Latina, 1980–2010

(%)

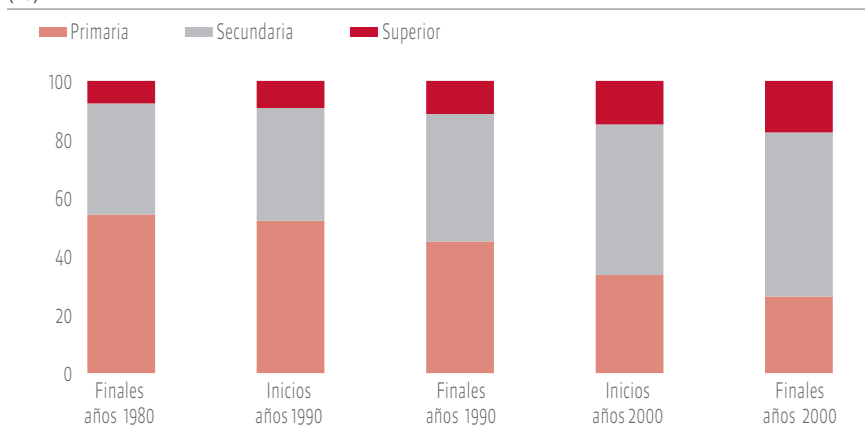


Fuente: SEDLAC (2009).

Gráfico 2.2

Nivel educativo de los jóvenes en América Latina, 1980–2010

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

Evolución de los salarios: ganadores y perdedores

Quando se trata de diagnosticar la situación laboral de los jóvenes, el salario es un termómetro fundamental. En América Latina, el salario real de los mismos se mantuvo prácticamente estancado en los niveles de dos décadas atrás. El salario por hora (paridad de poder adquisitivo (PPA) US\$2005) alcanzó

Cuadro 2.1

Salario por hora de jóvenes y adultos

(PPA US\$2005)

Salario real	Inicios años 1990	Finales años 1990	Inicios años 2000	Finales años 2000
Jóvenes	1,97	1,95	1,97	2,22
Adultos	3,77	3,95	3,72	4,04

Fuente: SEDLAC (2009).

US\$2,2 a finales de la primera década del presente siglo, apenas un 11% mayor que el de principios de los años noventa, que fue de US\$1,97 (cuadro 2.1). En el caso del salario de los jóvenes como proporción del de los adultos, la cifra varía entre países pero los cambios tampoco fueron significativos. En igualdad de condiciones (educación, género, sector económico, etc.), los trabajadores jóvenes ganan menos que los trabajadores adultos. La experiencia laboral tiene retornos positivos que resultan en esta brecha entre los primeros y los segundos.

En promedio, y según los últimos datos disponibles para la muestra de países aquí utilizada, los jóvenes ganan un 55% del salario de los trabajadores adultos (cuadro 2.2). Esta relación presenta solo una leve mejora de tres puntos porcentuales con respecto a lo que ocurría 20 años atrás. En Venezuela, los jóvenes obtienen los niveles salariales más altos de los países estudiados en relación con los adultos. Uruguay es el país con menores salarios relativos para los jóvenes y muestra un deterioro con respecto a la proporción registrada a principios de los años noventa. Entre los 10 países latinoamericanos que figuran en el cuadro 2.2, en cinco se observa una mejora en los salarios relativos para los jóvenes y

Cuadro 2.2

Relación salario de jóvenes versus salario de adultos

(Salario por hora)

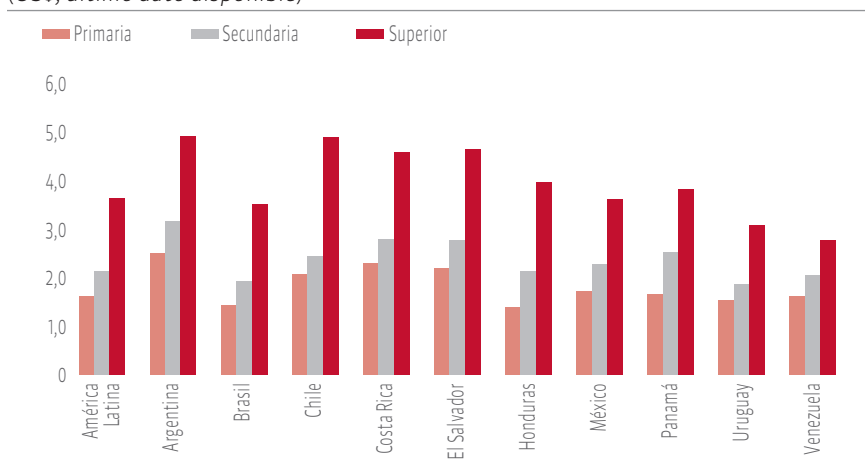
	Inicios años 1990	Finales años 2000	Variación
Venezuela	0,62	0,74	0,12
Panamá	0,50	0,60	0,10
Chile	0,49	0,56	0,07
México	0,53	0,57	0,04
América Latina	0,52	0,55	0,03
Brasil	0,47	0,51	0,03
El Salvador	0,69	0,67	-0,02
Costa Rica	0,64	0,62	-0,02
Argentina	0,65	0,62	-0,03
Uruguay	0,53	0,50	-0,03
Honduras	0,56	0,53	-0,04

Fuente: SEDLAC (2009).

Gráfico 2.3

Salario por hora para jóvenes por nivel educativo y país

(US\$, último dato disponible)



Fuente: SEDLAC (2009).

en cinco se observa deterioro. Cabe preguntarse entonces si lo que subyace a esta media estancada y a estos resultados mixtos en cuanto a los retornos a la experiencia son patrones claros de dispersión salarial entre grupos educativos.

En el gráfico 2.3 se observa el salario por hora de los jóvenes según su nivel educativo para cada país. Como es de esperar, los jóvenes con educación superior completa ganan más que aquellos con educación secundaria, y estos a su vez ganan más que aquellos con educación primaria. Entre los jóvenes con educación superior, los argentinos y los chilenos son los mejor remunerados, mientras que los venezolanos y los uruguayos son los que reciben menores salarios. Un argentino con educación terciaria o universitaria, por ejemplo, gana cerca de 1,7 veces lo que gana un venezolano con el mismo perfil educativo. Entre los jóvenes con educación primaria y secundaria, Argentina también encabeza la lista de mejores salarios. Por su parte, Uruguay se encuentra entre los países con menores salarios para los mismos grupos educativos.

La dispersión salarial también varía entre los países de la muestra. Mientras que en Chile un egresado universitario gana, en promedio, el doble que un egresado de la educación secundaria, en Venezuela esta diferencia asciende al 35%. En la muestra completa, el salario por hora de un joven universitario es un 70% superior al de un egresado de la secundaria. Esta diferencia es mayor entre los adultos⁹. Un adulto universitario gana 140% más que un egresado de

⁹ No aparece reflejada en el gráfico.

la secundaria¹⁰. Por otro lado, mientras que en Panamá y Honduras los jóvenes con educación media ganan un 53% más que aquellos con educación primaria, en Chile la brecha es del 18%, la menor de esta muestra. En promedio, en este grupo de países un joven latinoamericano con educación media gana un 30% más que un joven con educación primaria. Al igual que en el caso de la prima sobre la educación universitaria, entre los adultos la diferencia entre el salario de un egresado de secundaria y uno de primaria es mayor: 55%.

Sin embargo, como se afirmó en la primera sección de este capítulo, los retornos a la educación han mostrado importantes cambios en el período estudiado. Factores de oferta (el importante crecimiento del número de jóvenes con educación secundaria), combinados con factores de demanda (aumento en la demanda laboral de trabajadores con educación superior impulsado por cambios en el comercio internacional, desarrollos tecnológicos complementarios a las habilidades de estos trabajadores y otras reformas de política económica), han resultado en una caída de los retornos a la educación media y en un aumento de los retornos a la educación superior. En el gráfico 2.4 se presenta la evolución de la prima a la educación media (brecha salarial entre los egresados de la secundaria y los egresados de la primaria) y de la prima a la educación superior (brecha salarial entre los universitarios y los egresados de la secundaria) para jóvenes y adultos¹¹.

Los datos son consistentes con las tendencias documentadas en la literatura sobre los retornos a la educación en América Latina, especialmente entre los adultos¹². Por un lado, en el gráfico 2.4 se observa una importante caída de los retornos a la educación secundaria. La prima que el mercado de trabajo paga por las habilidades de estos trabajadores (con respecto a los que solo tienen educación primaria) ha disminuido continuamente en el período estudiado (especialmente entre mediados y finales de los años noventa). Esta tendencia se observa tanto para los jóvenes como para los adultos. La prima a la educación superior muestra un claro crecimiento para los trabajadores adultos, aunque con una desaceleración hacia finales del período. En cambio para los jóvenes más educados la brecha salarial aumentó durante los años noventa, y se estancó y decreció durante los años 2000.

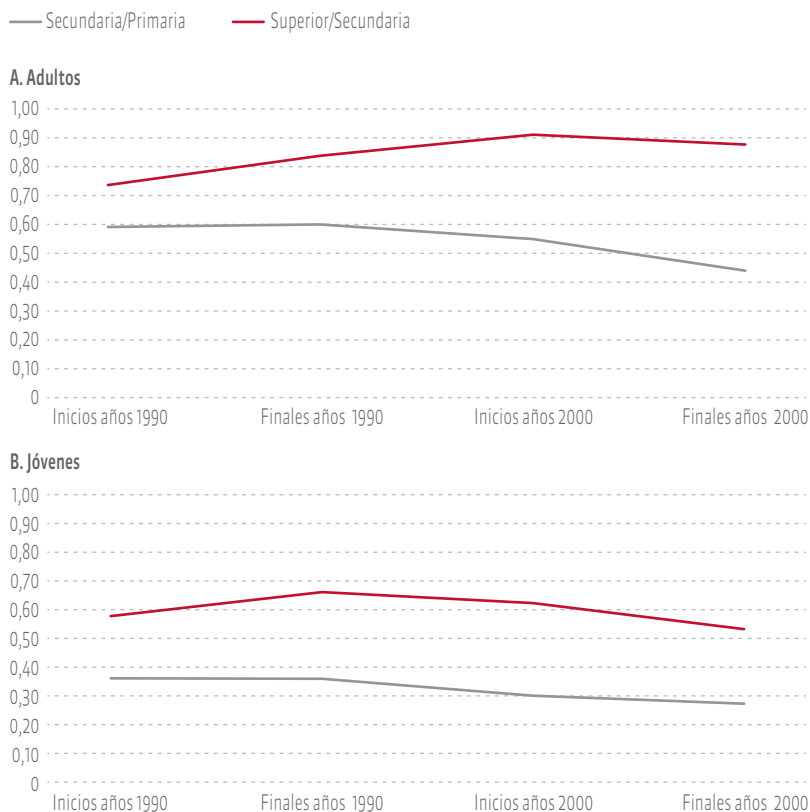
¹⁰ Cálculos propios con base en los datos de SEDLAC (2009).

¹¹ Las primas fueron calculadas como las diferencias entre el log del salario real por hora de cada grupo educativo. Así pues, la prima a la educación media se calcula como el log del salario por hora de los egresados de secundaria menos el log del salario por hora de los egresados de la primaria. La prima a la educación superior se calcula de la misma manera para los universitarios y egresados de la educación secundaria.

¹² En los estudios realizados para la región se utilizan comúnmente datos para trabajadores adultos (por ejemplo, Manacorda, Sánchez Páramo y Schady, 2010 o Behrman, Birdsall y Szekely, 2007). Asimismo, los retornos son calculados generalmente mediante ecuaciones de Mincer, en lugar de la simple diferencia del logaritmo de salarios.

Gráfico 2.4

Primas salariales por grupos educativos en América Latina y el Caribe



Fuente: Cálculos propios con base en datos de SEDLAC (2009).

Las diferencias entre jóvenes y adultos quizás se deban a la facilidad con que puedan sustituirse estos grupos de trabajadores entre sí. Por ejemplo, si los trabajadores jóvenes son sustitutos cercanos de trabajadores adultos, un aumento en la oferta de trabajadores jóvenes con educación media deprimirá también los salarios de los trabajadores adultos con educación media. Manacorda, Sánchez Páramo y Schady (2010) encuentran que en América Latina los trabajadores jóvenes y adultos son sustitutos cercanos. Esta evidencia es consistente con las tendencias observadas en los retornos a la educación media. Entre los trabajadores más educados, las diferencias en los patrones registrados para jóvenes y adultos pueden estar sugiriendo que este no es el caso. En aquellas ocupaciones que requieren habilidades más complejas, la experiencia de los trabajadores adultos podría no ser fácilmente sustituible por las capacidades que trae un trabajador que recién ingresa al mercado laboral.

En el cuadro 2.3 se observa la variación en las primas salariales por grupos educativos por país (para jóvenes y adultos), ordenados en forma creciente según la caída en la prima para la educación secundaria de los adultos. La prima salarial de la educación secundaria se redujo en proporciones similares para adultos y jóvenes (cerca de 25%). La caída se observa en todos los países entre los adultos (excepto Panamá), con reducciones máximas en Honduras y Chile, y mínimas en Argentina y México. Entre los jóvenes, Chile y Brasil muestran las reducciones más acentuadas en la prima a la educación media, mientras que Argentina y México muestran un aumento.

Los retornos a la educación superior aumentaron en todos los países para los trabajadores adultos, excepto en Venezuela. Entre los jóvenes los resultados son mixtos: un aumento en la mayoría de los países y una caída en cuatro de la muestra (Honduras, Brasil, Venezuela y México). El mayor aumento en la brecha salarial a favor de los universitarios se dio en Uruguay. En la muestra completa el crecimiento de esta brecha fue del 25% para los adultos, mientras que la caída para los jóvenes fue del 8%.

Para entender las diferencias en estas variaciones entre países sería necesario realizar estimaciones en que se separen los efectos de la demanda y de la oferta laboral para los diferentes grupos educativos, como lo hacen Manacorda, Sánchez Páramo y Schady (2010). Sin embargo, una simple mirada a los datos sobre las variaciones en la oferta relativa de jóvenes con diferentes niveles de educación aporta algunas luces. En el gráfico 2.5 se muestran los cambios en la oferta relativa de trabajadores con educación superior versus secundaria, y los cambios en la oferta relativa de trabajadores con educación secundaria versus primaria¹³.

Si bien no es posible extraer conclusiones definitivas a partir de este análisis sencillo, las cifras sugieren importantes aumentos en la oferta relativa de jóvenes con educación secundaria en Brasil y Chile, por ejemplo, los cuales son consistentes con las caídas en la prima salarial para estos trabajadores (tanto jóvenes como adultos). Por otro lado, la disminución de la oferta relativa de jóvenes con educación superior en Uruguay (la única observada en la muestra) podría estar relacionada con el importante aumento en la prima salarial para los más educados (sin considerar los efectos de aumentos en la demanda, que actuarían en la misma dirección).

¹³ Los datos provienen de encuestas de hogares de los países homogeneizadas y procesadas por el Sociómetro del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2011a). Para cada país se tomó el año disponible más cercano a 1990 y más cercano a 2009. Se consideran solamente las áreas urbanas, excepto para Venezuela. La oferta relativa fue calculada como la relación entre el porcentaje de jóvenes que ha completado cada nivel educativo. Esto quiere decir que la oferta relativa de jóvenes con educación media sobre primaria fue calculada como el porcentaje de jóvenes con educación secundaria sobre el porcentaje de jóvenes con educación primaria. Lo mismo con respecto a la oferta relativa de jóvenes con educación superior con respecto a los jóvenes con educación secundaria. Paso seguido se computó la variación de esta relación entre 1990 y 2009.

Cuadro 2.3

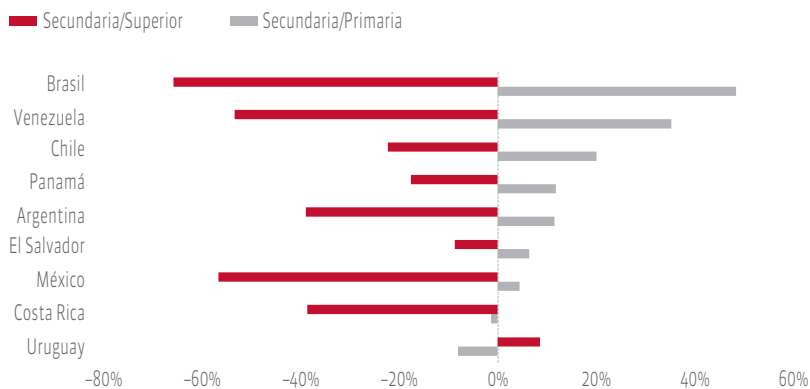
Variación de la prima salarial por educación (jóvenes y adultos)

(%)

	Jóvenes		Adultos	
	Sec/Pri	Univ/Sec	Sec/Pri	Univ/Sec
Honduras	-25	-6	-45	0
Chile	-35	58	-39	23
El Salvador	-1	17	-38	44
Brasil	-47	-1	-36	22
Costa Rica	-15	5	-15	13
Venezuela	-1	-36	-13	-18
Uruguay	-21	103	-13	109
Argentina	164	10	-9	14
México	19	-25	-6	19
Panamá	-20	20	7	11
América Latina	-24	-8	-25	19

Fuente: Elaboración propia con base en datos de SEDLAC (2009).

Gráfico 2.5

Variación de la oferta relativa de trabajadores jóvenes por grupo educativo, 1990–2009

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Sociómetro (BID, 2011a).

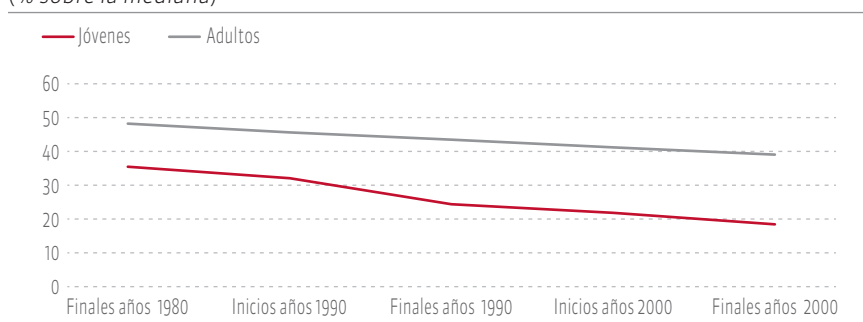
Una manera alternativa de ver gráficamente la pérdida salarial relativa de los trabajadores con educación secundaria se presenta en el gráfico 2.6. Allí se observa la evolución del porcentaje de trabajadores con educación secundaria completa cuyos salarios son mayores a la mediana, es decir, aquella fracción de trabajadores con educación secundaria que gana salarios mayores al 50% de los jóvenes empleados.

Para la muestra completa de países estudiados, esta proporción disminuyó del 38% a cerca del 20% en promedio, una reducción a todas luces considerable.

Gráfico 2.6

Salarios de los trabajadores con educación secundaria

(% sobre la mediana)



Fuente: SEDLAC (2009).

Lo anterior significa que a finales de los años ochenta, cerca del 40% de los egresados de la educación secundaria ganaba más que la mitad del total de trabajadores remunerados, y que esa proporción se redujo a uno de cada cinco hacia finales de la primera década de los años 2000. Considerando que entre los jóvenes el 60% tiene educación media completa, la desventaja se hace más evidente. Entre los adultos se observa el mismo patrón. Al inicio del período, el 50% de los trabajadores con educación media ganaba más que la mitad de la fuerza laboral empleada. A fines del período, solo el 40% de los egresados de secundaria estaba en la mitad mejor remunerada de la distribución.

En resumen, estos datos confirman los hechos ya documentados en la literatura para América Latina sobre la evolución de los salarios para los diferentes grupos educativos. Los claros perdedores en este período han sido los jóvenes —y también los adultos— con educación secundaria. El mercado laboral está pagando por estos trabajadores salarios cada vez más cercanos a los de aquellos con menos educación, mientras que la brecha con los trabajadores educados aumenta. Esto reproduce lo observado en Estados Unidos durante los años ochenta, donde las dinámicas de oferta y demanda de trabajo resultaron en una polarización del mercado laboral, con mejores condiciones para los menos y más educados, y peores condiciones para los trabajadores con educación media.

Desempleo, informalidad e inactividad: otros síntomas de la misma enfermedad

La evolución de los salarios muestra un aspecto importante de la situación laboral que afrontan los jóvenes. Sin embargo, el panorama quedaría incompleto sin mirar el desempleo, el empleo informal y la participación en el mercado de trabajo. La legislación y las instituciones laborales no solo afectan la oferta y

la demanda de trabajo, sino que también inciden en los procesos de ajustes del mercado ante cambios inducidos por otros factores (como los de la demanda y oferta de habilidades como producto de los avances tecnológicos, por ejemplo), haciendo que se manifiesten en variaciones de *cantidades* (empleo, desempleo, participación) y no de *precios* (salarios). Es posible entonces que las dinámicas descritas en las secciones anteriores hayan afectado también el desempleo, la actividad y/o la informalidad de los jóvenes, y que su impacto haya sido diferente para los distintos grupos educativos. Sin embargo, en este libro no se busca dar cuenta de la situación laboral de los jóvenes a través de factores institucionales o de regulación laboral, sino más bien explorar explicaciones complementarias y menos analizadas hasta ahora, específicamente el desacople entre las habilidades que el mercado de trabajo demanda y aquellas que traen los jóvenes del sistema educativo¹⁴.

La evidencia disponible para países desarrollados muestra que los años posteriores a la culminación de la educación formal de los jóvenes están caracterizados por transiciones frecuentes entre el desempleo, los trabajos temporarios o de tiempo parcial, la inactividad y el reingreso al sistema educativo. Para los países de la OCDE, Quintini, Martin y Martin (2007) analizan datos de panel donde se observa que los jóvenes que terminan la educación secundaria pueden demorar entre uno y dos años en conseguir su primer empleo. Además, en los primeros siete años de su vida laboral son frecuentes los períodos de desempleo. En España, por ejemplo, el 56% de los jóvenes atraviesa por lo menos por dos episodios de desocupación en esta fase de su vida laboral, lo cual se observa en menor grado en países con sistemas duales como Alemania o Austria, donde los estudiantes pasan parte del tiempo de su formación educativa en prácticas laborales. Estos autores muestran que en estos dos países el 50% de los jóvenes encuentra un empleo al concluir sus estudios secundarios.

Para América Latina, Cunningham (2009) y Cunningham y Bustos (2011) analizan datos de panel correspondientes a Argentina, Brasil y México, y concluyen que allí la situación de los jóvenes es comparable a la de los de la OCDE. Cunningham (2009) muestra cómo la mayor tasa de desempleo juvenil en los países estudiados responde a una mayor rotación de los jóvenes —quienes entran y salen del desempleo con mayor frecuencia que los adultos— y no a una permanencia más prolongada en la desocupación. En opinión de esta autora, tal situación refleja un proceso no lineal y dinámico propio de los primeros años del ciclo laboral de las personas, en los cuales el trabajador va buscando una trayectoria estable en el mercado de trabajo. Aunque es una conclusión importante para el presente análisis, en el estudio aludido no se indaga sobre

¹⁴ Heckman y Pagés (2004) ofrecen un completo análisis de la incidencia de la regulación laboral en América Latina.

las diferencias en estas transiciones en el tiempo, las cuales podrían haberse visto afectadas por cambios en la tasa de desempleo juvenil.

Por su parte, Cunningham y Bustos (2011) estudian las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo y muestran que la mayor parte de los movimientos en esta etapa se produce entre el sistema educativo, el sector informal, el desempleo y la inactividad. Esto quiere decir que la mayoría de los jóvenes ingresa al mercado laboral a través de un empleo informal y pasa un período rotando entre este tipo de ocupación, el desempleo y la inactividad hasta encontrar un empleo formal estable. Estos autores concluyen que en el caso de los jóvenes, el sector informal sirve de “plataforma” hacia mejores empleos, es decir, que funciona como una etapa de capacitación en preparación para un trabajo estable. Bosch y Maloney (2010) presentan la misma evidencia sobre el papel que desempeña el sector informal en estos países latinoamericanos, pero además puntualizan que para los jóvenes esta especie de “capacitación” en el sector informal podría estar supliendo deficiencias del sistema educativo en lo que se refiere a formar aquellas habilidades y competencias que el mercado laboral demanda. Nuevamente, los resultados de estos trabajos ilustran las transiciones de corto plazo y brindan información relevante para entender la dinámica de la entrada al mercado laboral. Sin embargo, cuando se trata de determinar si en el caso particular de los jóvenes la informalidad es una puerta de entrada al trabajo o más bien un problema, sería igualmente necesario analizar tanto las tendencias que se presentan en este grupo de 16 a 24 años, como también los cambios en la incidencia de la informalidad en los grupos de adultos jóvenes y adultos.

En la próxima sección se analizan indicadores de desempleo, informalidad y participación laboral para diferentes cohortes de jóvenes de 16 a 24 años a lo largo de tres décadas, buscando identificar señales de mejoras o deterioros en las ya conocidas e irregulares transiciones de los jóvenes en el mercado laboral.

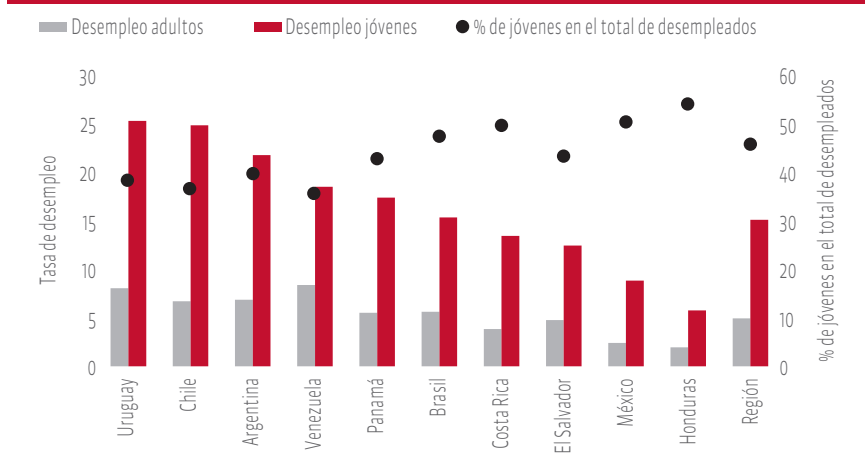
Tendencias en el desempleo juvenil: ¿rotación normal o estigma duradero?

En América Latina, en las últimas dos décadas el alto nivel de desempleo ha sido uno de los principales problemas laborales y una de las mayores preocupaciones reportadas por la sociedad (BID, 2004). Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011), la tasa de desempleo promedio en la región es la cuarta más elevada del mundo (después de África, el Oriente Medio y Europa Central), siendo los jóvenes un grupo particularmente afectado¹⁵. En

¹⁵ Los datos corresponden a 2008. En BID (2004) y en Bassi y Galiani (2009) se incluyen cifras sobre desempleo por regiones.

Gráfico 2.7

Tasa de desempleo y porcentaje de jóvenes desempleados



Fuente: SEDLAC (2009).

promedio, el desempleo juvenil en América Latina es tres veces superior al de los adultos. Esta proporción varía entre los diferentes países, como se observa en el gráfico 2.7. En México y Chile, el desempleo entre los jóvenes casi cuadruplica el de los adultos, aunque en el caso de México los niveles son bajos en comparación con el resto de los países de la muestra.

El alto desempleo de los jóvenes en América Latina no es inusual. Según datos de la OIT (2011), en el mundo el desempleo juvenil en relación con el adulto oscila entre 1,8 veces en regiones de África, y 4,5 veces en el sudeste asiático. En las economías desarrolladas y en los países de la Unión Europea, la relación del desempleo juvenil frente al desempleo adulto es de 2,3 veces, incluso durante la reciente crisis que afectó en forma negativa y desproporcionada la situación laboral de los jóvenes.

Según la muestra analizada, del total de desempleados de América Latina el 47% corresponde a jóvenes de 16 a 24 años. Se trata de un hecho digno de notar si se considera que los jóvenes constituyen cerca de un cuarto de la fuerza laboral en la región (OIT, 2011). En algunos países como Honduras y México esta proporción supera el 50%. Uruguay, Chile y Argentina son los países con mayores tasas de desempleo juvenil.

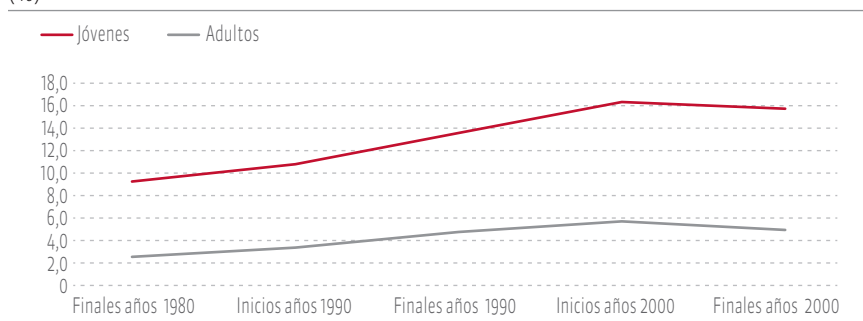
Cuando se trata de explicar por qué el desempleo entre los jóvenes es particularmente elevado surgen fundamentalmente dos vertientes¹⁶. En una se aduce que la mayor rotación entre empleos que se registra en este grupo responde

¹⁶ Bassi y Galiani (2009) incluyen una breve descripción de esta literatura.

Gráfico 2.8

Tasa de desempleo de jóvenes y adultos en América Latina, 1980–2010

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

a la necesidad de encontrar el que mejor se ajuste a sus aspiraciones. Posteriormente, a medida que los trabajadores acumulan experiencia, esta aporta valiosa información tanto a los empleadores como a los mismos empleados, facilitando así el proceso de inserción laboral (Mincer y Jovanovic, 1981; Bosch y Maloney, 2010; Cunningham, 2009; Cunningham y Bustos, 2011).

Aunque por lo general se reconoce que tal rotación es un fenómeno recurrente en los primeros años del ciclo de vida laboral de las personas, una segunda vertiente de la literatura especializada sostiene que los períodos prolongados de desempleo pueden poner una “marca” o estigma en el trabajador, afectando de manera más permanente sus perspectivas de empleo futuro y consecuentemente su flujo de ingresos (Mroz y Savage, 2001; Neumark, 2002). Así pues, un desempleo excesivamente alto en esta fase podría tener consecuencias duraderas en las trayectorias laborales de los individuos, además de su impacto directo e inmediato en el ingreso durante el período de cesantía. En los trabajos de Cunningham (2009) y Cunningham y Bustos (2011) ya citados se muestra que el alto desempleo juvenil en Argentina, Brasil y México responde a una mayor frecuencia del fenómeno (entrada y salida al y del desempleo) y no a una mayor duración del mismo. Sin embargo, debido a la falta de datos longitudinales que permitan realizar un seguimiento más extenso, las conclusiones de estos estudios se derivan de transiciones cortas y no consideran las posibles modificaciones en el tiempo¹⁷.

Uno de los cambios más notorios en el panorama laboral en América Latina en las últimas tres décadas ha sido precisamente el aumento en la tasa de desempleo, particularmente entre los jóvenes (gráfico 2.8). En la muestra aquí utilizada, el desempleo se elevó en cerca de cinco puntos desde inicios de la década de los años noventa. Con excepción de dos de los países analizados

¹⁷ Véase la nota 6.

Cuadro 2.4

Variación de la tasa de desempleo juvenil en países seleccionados, 1990–2010

(%)

	Inicios años 1990	Finales años 2000	Variación
Argentina	16,7	21,8	5,0
Brasil	10,5	17,2	6,7
Chile	14,7	21,3	6,5
Costa Rica	8,1	13,4	5,3
El Salvador	14,2	12,4	-1,8
Honduras	5,0	5,8	0,7
México	8,1	8,8	0,7
Panamá	20,8	17,4	-3,4
Uruguay	21,1	25,3	4,2
Venezuela	11,4	18,5	7,1
Región	10,4	15,1	4,6

Fuente: SEDLAC (2009).

(Panamá y El Salvador), el aumento fue generalizado. Venezuela mostró el incremento más marcado: siete puntos (cuadro 2.4).

Entre los jóvenes hay grupos más vulnerables que otros al desempleo. La relación entre desempleo y educación no es obvia y es el resultado de la oferta y la demanda de cada tipo de habilidad y de cómo se dan los ajustes del mercado laboral (vía salarios o vía desempleo). Por una parte, sería de esperar que un trabajador más educado fuera capaz de desempeñarse en un empleo que requiera menos habilidades, y que por esa razón las oportunidades laborales para los más educados fueran más amplias y el desempleo menor. Por otra parte, los trabajadores más educados deberían tener en promedio mayores recursos para sostener períodos de cesantía más prolongados hasta encontrar el trabajo apropiado, en cuyo caso el desempleo podría ser mayor entre los más educados.

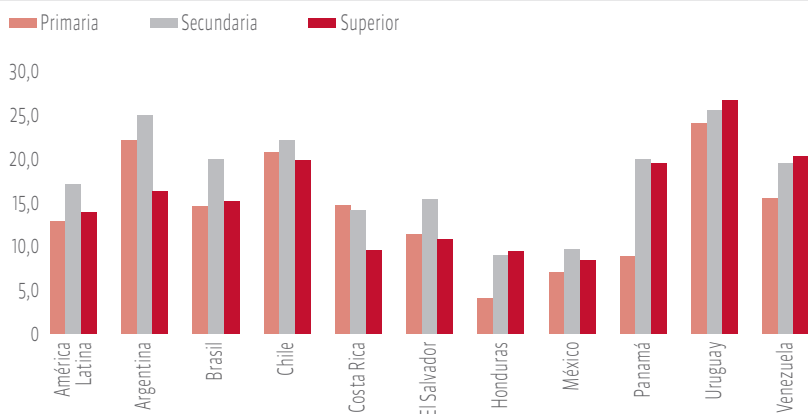
Las cifras correspondientes a la muestra de países latinoamericanos estudiados sugieren que, en general, los trabajadores menos educados sufren mayor desempleo. En particular, son los jóvenes con educación secundaria los que exhiben las tasas más altas de desocupación en seis de los 10 países para los cuales se tienen datos comparables. Esto podría estar relacionado con el importante aumento en la oferta relativa de este grupo a la que se ha hecho referencia en las secciones previas. En Argentina, Brasil y El Salvador, las diferencias entre el desempleo de los menos educados y el de los más educados son marcadas. Sin embargo, en general no se verifica un patrón de grandes diferencias en términos de desempleo para este grupo educativo, como se observa en el gráfico 2.9.

Las diferencias marcadas se dan entre países más que entre grupos educativos dentro de cada país. Es decir, si se comparan los gráficos 2.7 y 2.9, se observa

Gráfico 2.9

Tasa de desempleo juvenil por nivel educativo

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

que aquellos países que presentan altas tasas de desempleo juvenil en general (gráfico 2.7) exhiben altas tasas de desempleo para todos los grupos educativos (gráfico 2.9). La magnitud del desempleo juvenil promedio no responde entonces a diferencias en la composición de la población de jóvenes (al menos no por grupos educativos) sino a otros factores, los cuales pueden estar relacionados con temas institucionales que afectan la manera en que se produce el ajuste del mercado de trabajo en cada país. Una evidencia congruente con lo expresado es, por ejemplo, la correlación negativa que se observa entre desempleo e informalidad, lo cual se documentará en la siguiente sección. Países con bajas tasas de desempleo, como México, muestran una alta proporción de trabajadores informales.

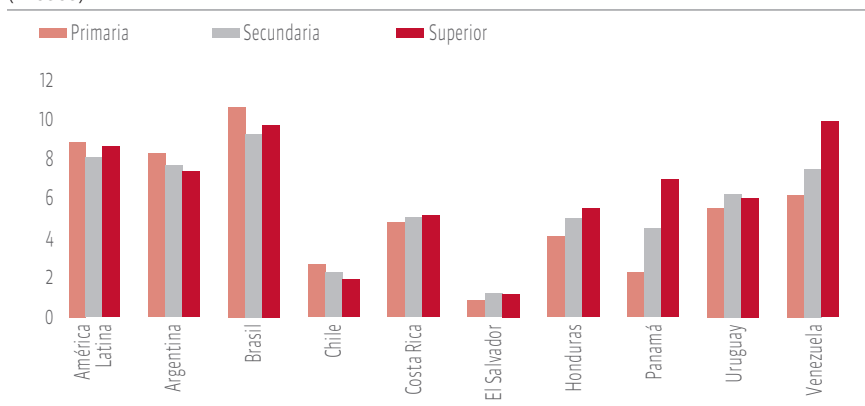
En cuanto a la duración del desempleo entre los distintos grupos educativos, esta varía de un país a otro aunque las diferencias por educación no son excesivamente marcadas. Los jóvenes con educación media suelen tener períodos de desempleo más cortos que el promedio, probablemente porque rotan con mayor frecuencia entre la inactividad, el empleo y el desempleo. En promedio, la duración del desempleo para los jóvenes de los países de la muestra es de ocho meses, variando de 8,8 meses para aquellos con educación básica, 8,0 meses para los que tienen educación media y 8,6 meses para aquellos con educación superior. Aquí las diferencias tampoco son muy marcadas entre los países seleccionados, salvo en el caso de Panamá, donde los egresados de la educación superior permanecen desempleados durante períodos más prolongados (gráfico 2.10).

Nuevamente, las mayores diferencias se dan entre países, lo cual podría arrojar luces sobre hasta qué punto las tasas de desempleo responden a una mayor rotación de los jóvenes en el mercado de trabajo o a un factor estructural

Gráfico 2.10

Duración del desempleo por nivel educativo entre los jóvenes latinoamericanos en países seleccionados

(Meses)



Fuente: SEDLAC (2009).

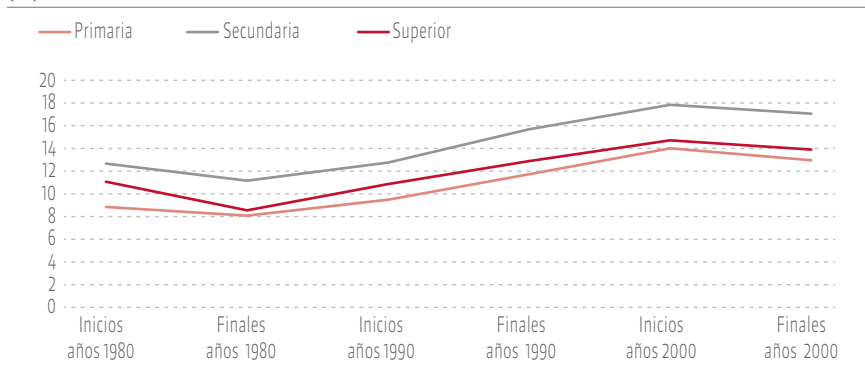
del mismo. Por ejemplo, Chile muestra una tasa de desempleo juvenil alta, mientras que la de El Salvador es mediana. Ambos países exhiben la menor duración del desempleo entre los jóvenes, lo cual es congruente con una alta frecuencia de entrada y salida del mismo.

Las tendencias desde fines de los años ochenta también muestran aumentos en materia de desempleo para los tres grupos educativos estudiados. En los datos agregados, el grupo con educación secundaria muestra el desempleo más alto y mantiene esa brecha durante el período de estudio (gráfico 2.11).

Gráfico 2.11

Evolución del desempleo de jóvenes por nivel educativo, 1980-2010

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

Aunque el desempleo no es la única medida, o la principal, de los problemas laborales juveniles en América Latina y el Caribe, su impacto significativo de corto y largo plazo en las trayectorias de los jóvenes, y su relación con otros problemas sociales serios como la pobreza, la exclusión y la delincuencia, han hecho que este tema haya sido prioritario en las políticas laborales de varios países de la región. Hasta el momento ha sido abordado principalmente mediante la implementación de políticas y programas laborales focalizados, cuya expansión se produjo principalmente durante los años noventa. Es más, en el mundo en vías de desarrollo, es en América Latina donde se ha llevado a cabo el mayor número de iniciativas laborales orientadas a los jóvenes¹⁸. Dada la inestabilidad de las economías de la región, el tema del desempleo juvenil se torna aún más urgente no sólo por su relevancia en el desarrollo, sino también porque la situación laboral de los jóvenes es más sensible a los ciclos económicos. Los resultados de estos esfuerzos han sido mixtos, y aunque en los últimos diez años la tasa de desempleo juvenil ha registrado alguna mejora, se mantiene notablemente elevada para los jóvenes de todos los niveles educativos¹⁹. Es por ello que aquí se considera como una de las señales de deterioro en la situación laboral de los jóvenes latinoamericanos.

Informalidad: ¿puerta de entrada o válvula de escape?

Otra característica de los mercados de trabajo de las economías latinoamericanas es la alta incidencia de los empleos informales, especialmente entre los trabajadores jóvenes. La mayoría de las personas entre los 16 y los 24 años no trabajan y muchas se encuentran buscando empleo. Entre quienes sí trabajan en forma remunerada, más de la mitad lo hace en un empleo informal, tradicionalmente definido como el de aquellos trabajadores que carecen de beneficios de seguridad social (resguardo contra el desempleo y/o beneficios como seguro de salud, aportes previsionales o vacaciones remuneradas).

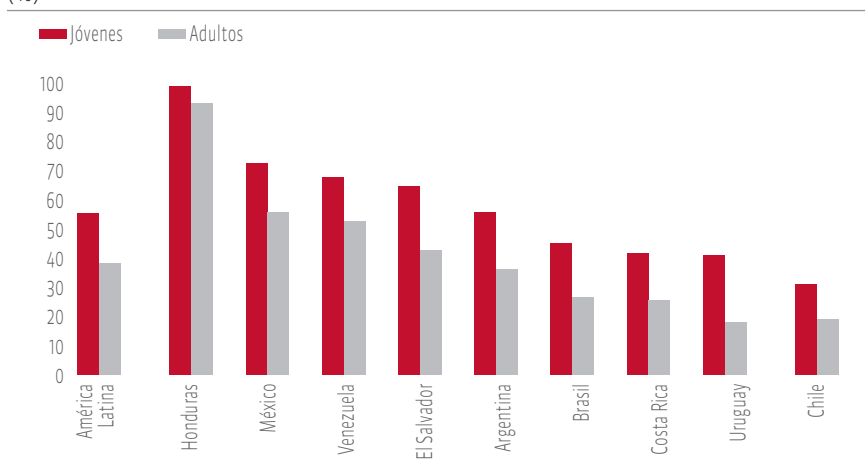
¹⁸ El 25% de los programas laborales para jóvenes de países en vías de desarrollo se realizaron en América Latina (Bassi y Galiani, 2009 con base en datos del Banco Mundial).

¹⁹ Como ejemplo de la literatura que reporta resultados mixtos de los programas de capacitación, Ibarraran y Rosas (2009) revisan los resultados de tales iniciativas en siete países latinoamericanos que cuentan con evaluaciones de impacto rigurosas. Los autores encuentran que los resultados de estos programas varían de modestos a significativos, con un rango de impacto sobre la tasa de empleo que va de cero a cinco puntos porcentuales. El efecto parece ser mayor para grupos específicos, como es el caso de las mujeres en algunos de los países estudiados. Sobre el impacto positivo de estos programas, Attanasio, Kugler y Meghir (2011) evalúan experimentalmente Jóvenes en Acción, un esfuerzo implementado en Colombia entre 2001 y 2005 y muestran que incide de manera importante en las mujeres en términos de salarios y empleo. Por su parte, Card et al. (2007) conducen una evaluación, también experimental, de un programa implementado en la República Dominicana en el mismo período. Estos autores encuentran que no hubo impacto en el empleo de los participantes, y que el efecto fue reducido —aunque estadísticamente significativo— en el nivel de salarios y en la calidad del empleo (medida por la cobertura de salud).

Gráfico 2.12

Empleo informal de jóvenes y adultos

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

La proporción de jóvenes con empleos informales varía entre países (gráfico 2.12). En Honduras, prácticamente todos los jóvenes que trabajan lo hacen de manera informal (como también un alto porcentaje de los adultos). En cambio en Chile, la informalidad del empleo juvenil es cercana al 30%. Las cifras muestran una correlación inversa entre la tasa de desempleo y la informalidad entre los jóvenes. Aquellos países con los mayores niveles de desempleo entre los jóvenes, como Chile y Uruguay, son los que acusan una menor incidencia de informalidad laboral. Por el contrario, Honduras y México, cuyas tasas de desocupación juvenil son las más bajas entre los países analizados, muestran los niveles más altos de informalidad. Una posible interpretación de este fenómeno es que la informalidad actúa como “válvula de escape” en el mercado de trabajo. Ante la dificultad en insertarse en el mundo laboral, los jóvenes terminan vinculándose a actividades informales, inestables, mal remuneradas y sin beneficios como alternativa a permanecer cesantes. De una estimación básica realizada a partir de los datos disponibles para inicios y fines de la primera década de los años 2000 se deduce que por cada cuatro puntos de mayor informalidad, la tasa de desempleo es un punto menor entre los países de la muestra²⁰.

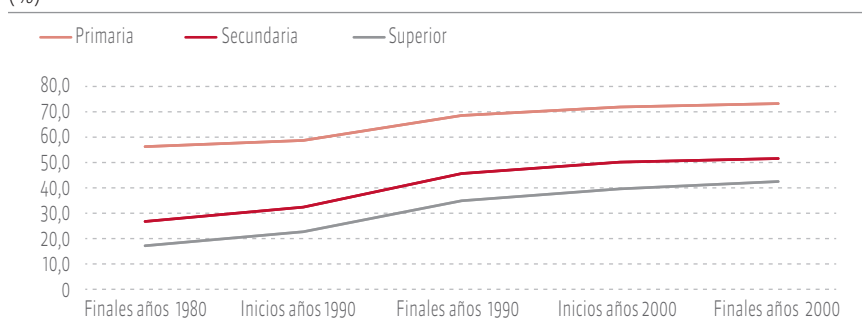
Con base en su análisis de las cifras para Argentina, Brasil y México, Bosch y Maloney (2010) muestran que dentro del grupo de empleos informales es importante diferenciar a los trabajadores por cuenta propia de los asalariados informales. Laborar

²⁰ Bosch y Maloney (2010) también muestran una correlación inversa entre desempleo e informalidad con datos de serie de tiempo para México.

Gráfico 2.13

Evolución del empleo informal por nivel educativo, 1980–2010

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

por cuenta propia parece ser una opción deseable para algunos trabajadores de la región (y para quienes cuentan con el capital necesario para hacerlo), mientras que un empleo asalariado informal aparece como una situación temporal, una alternativa laboral mientras se consigue un puesto en el sector formal. Entre otros indicadores, estos autores muestran que los trabajos asalariados informales duran menos que los formales o por cuenta propia y tienen mayor rotación. Cabe notar que entre los jóvenes, los trabajadores por cuenta propia constituyen un grupo menor (cerca de un tercio de los asalariados informales)²¹.

La informalidad afecta de manera desigual a los jóvenes con distintos niveles de escolaridad, y en este caso las diferencias son marcadas. El grupo que se encuentra claramente en desventaja es el de aquellos con educación primaria o menos, que son los más afectados por la informalidad laboral en todos los países aquí estudiados (gráfico 2.13). Asimismo, salvo en Chile y El Salvador, en el resto de la región la informalidad entre los jóvenes —y también entre los adultos— de todos los niveles educativos ha crecido desde fines de los años ochenta. En general, el aumento ha sido más rápido para los trabajadores de secundaria, mientras que entre los jóvenes (pero no entre los adultos) ha sido más acelerado entre los más educados que para el resto (cuadro 2.5). Chile es un caso particular, pues se observa una caída de la informalidad en todos los grupos (por edad y por educación), salvo entre los jóvenes con formación superior. Esto puede deberse —aunque para confirmarlo habría que llevar a cabo un análisis riguroso— a que los jóvenes más educados, y especialmente las mujeres, optan cada vez más por comenzar sus carreras como trabajadores por cuenta propia.

Como se dijo anteriormente, los empleos informales parecen representar la puerta de entrada al mercado laboral para la mayoría de jóvenes en la región.

²¹ Sólo en México los grupos son de tamaños similares.

Cuadro 2.5

Empleo informal por nivel educativo para jóvenes y adultos, 1980–2010

(%)

	Primaria			Secundaria			Superior		
	Finales años 1980	Finales años 2000	Variación	Finales años 1980	Finales años 2000	Variación	Finales años 1980	Finales años 2000	Variación
Jóvenes									
Argentina	54,6	78,3	23,7	42,3	59,1	16,8	27,8	40,3	12,4
Brasil	55,1	63,7	8,6	23,9	38,0	14,1	14,9	30,2	15,3
Chile	60,3	44,8	-15,5	38,4	28,5	-9,9	28,2	32,2	4,1
Costa Rica	46,6	57,2	10,6	23,8	37,9	14,1	21,0	21,3	0,3
El Salvador	83,6	81,4	-2,2	48,3	46,2	-2,1	30,0	28,9	-1,1
México	80,5	86,6	6,1	58,8	69,5	10,8	47,4	62,1	14,6
Venezuela	71,3	82,2	10,8	52,9	67,0	14,2	29,9	47,4	17,5
América Latina	55,3	72,0	16,7	26,2	50,7	24,4	16,8	41,8	24,9
Adultos									
Argentina	28,8	56,5	27,7	15,1	36,4	21,4	11,7	17,8	6,0
Brasil	34,7	39,6	4,8	9,1	17,4	8,3	5,2	9,7	4,5
Chile	41,7	31,1	-10,6	28,0	18,1	-9,9	14,7	10,2	-4,4
Costa Rica	27,6	38,9	11,3	13,5	24,3	10,8	6,9	8,0	1,0
El Salvador	67,1	63,1	-4,0	20,8	24,3	3,5	11,7	9,6	-2,1
México	74,8	78,5	3,6	40,3	49,6	9,3	30,8	31,9	1,1
Venezuela	43,0	71,0	28,1	27,9	52,1	24,2	12,6	26,6	14,0
América Latina	34,7	54,4	19,7	11,0	31,3	20,3	6,4	18,7	12,4

Fuente: SEDLAC (2009).

Nota: El dato inicial para Venezuela y México es de finales de los años noventa. El dato inicial para El Salvador es de principios de la misma década.

Para establecer si en realidad es así se requeriría hacer un seguimiento de quienes ingresan al mercado de trabajo como informales a fin de conocer sus trayectorias en lo que sigue de sus carreras laborales. Para esto se necesitarían datos longitudinales —de los cuales no se dispone por el momento la región— que permitan seguir a los mismos individuos por un período prolongado. Sin embargo, Bosch y Maloney (2010) han realizado estudios de transiciones por lapsos más cortos donde se muestra que quienes se encuentran empleados en el sector informal tienen mayores probabilidades de estar allí posteriormente que quienes no han estado. Es otras palabras, es posible que quienes ingresan al mercado de trabajo siendo informales permanezcan en esa condición por un período prolongado.

También se vio que el empleo informal no es necesariamente malo ni significa siempre que no existan otras alternativas; muchas personas optan por ese tipo de actividad pues valoran su flexibilidad y otros beneficios asociados. Sin embargo, en general los empleos informales —especialmente en relación de dependencia— pagan salarios más bajos y no responden a las preferencias de los trabajadores (Bosch y Maloney, 2010). El aumento de la informalidad laboral constituye, pues, otra tendencia negativa en cuanto a las oportunidades de trabajo para los jóvenes en América Latina.

Ninis con rostro de mujer

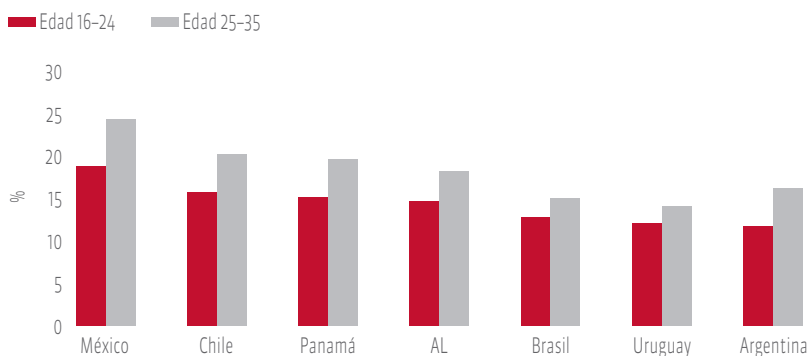
El alto porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja (ninis) también ha sido un tema de preocupación y motivo de estudio en la región. Si bien es cierto que desde finales de la década de los años ochenta este fenómeno ha venido disminuyendo sistemáticamente, la inactividad juvenil sigue siendo elevada. Al analizar las proporciones en los distintos grupos etarios se evidencia además que el porcentaje de ninis no solo no decae sino que más bien aumenta entre los adultos jóvenes. Esto se observa en el gráfico 2.14 en los seis países para los cuales se dispone de datos. Además allí se evidencia que en la región cerca del 15% en promedio de aquellos en el grupo de 16 a 24 años ni estudia ni trabaja (más de 10 millones de jóvenes en los diez países de la muestra), mientras que en el segmento de 25 a 35 años esta proporción aumenta al 18% (cerca de 16 millones de adultos jóvenes en los países de la muestra).

Al desagregar los datos por género se observa que los ninis se concentran de manera desproporcionada entre las mujeres (gráfico 2.15)²². Asimismo, el hecho de que la proporción de ninis no disminuya, sino que por el contrario aumente con la edad, está determinado por la baja participación laboral de

²² En el recuadro 2.1 más adelante se presenta en forma gráfica evidencia adicional sobre la baja participación de las mujeres. Esta es aún más notoria cuando se observa la situación de América Latina en el contexto internacional mediante la comparación con datos para Estados Unidos.

Gráfico 2.14

Jóvenes y adultos jóvenes que ni estudian ni trabajan (ninis) en América Latina

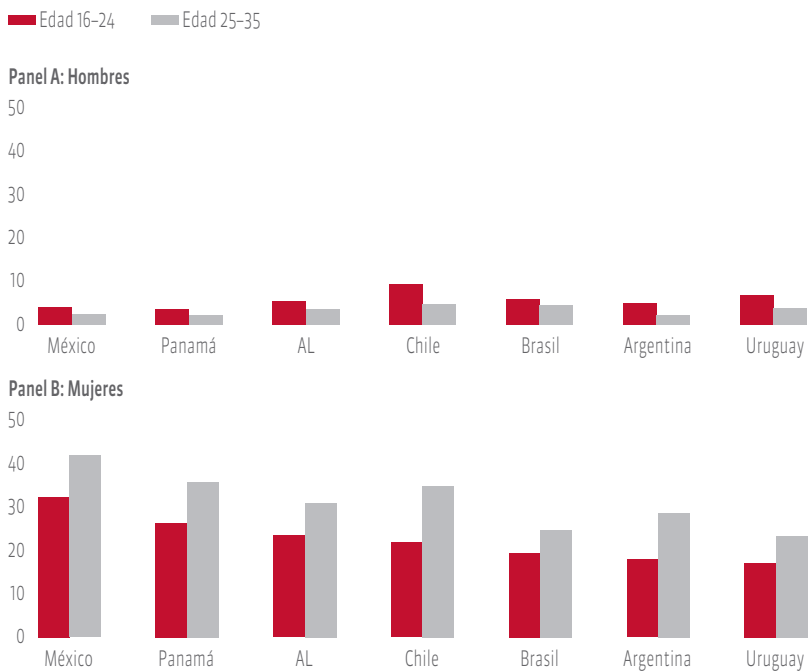


Fuente: SEDLAC (2009).

Gráfico 2.15

Hombres y mujeres que ni estudian ni trabajan

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

Recuadro 2.1

América Latina versus Estados Unidos: desempleo alto y mujeres a la zaga

Con el fin de particularizar la situación del mercado de trabajo para jóvenes y adultos en la región, resulta útil establecer comparaciones con las tendencias registradas en países desarrollados. Para ello, en este recuadro se analiza la situación laboral de hombres y mujeres en América Latina contrastándola con la de sus pares en Estados Unidos. No se trata aquí de explicar las brechas entre ambas economías, sino de identificar las diferencias en las tendencias en la participación laboral, el empleo y el desempleo para los distintos grupos de edad.

De esta comparación surgen dos evidencias claras. En primer lugar se verifica que las diferencias en participación laboral se registran entre las mujeres, en particular entre las jóvenes. Los hombres latinoamericanos muestran tasas de participación similares a la de sus pares en Estados Unidos, tanto entre los adultos como entre los jóvenes. En segundo lugar se observa que en el desempleo tanto de hombres como de mujeres se verifican diferencias importantes, siendo notorio su aumento generalizado en América Latina y especialmente marcado entre los jóvenes.

Más abajo se resume de manera gráfica las tendencias de la participación laboral, el empleo y el desempleo en América Latina y Estados Unidos para jóvenes y adultos, mujeres y hombres. En el panel A se muestra la *participación laboral* para estos grupos en ambas regiones. La baja participación laboral de los jóvenes sugiere que estos están postergando cada vez más su entrada al mercado de trabajo para aumentar su capital humano invirtiendo más tiempo en su educación. Sin embargo, también puede ser consecuencia del desestímulo que implica un alto desempleo juvenil o la existencia de oportunidades laborales de mala calidad para este grupo. Las dificultades para encontrar un buen empleo podrían terminar transformando el desempleo en una salida de la fuerza de trabajo.

La participación laboral de los jóvenes es similar en ambas regiones y menor que la de los adultos; desde principios de los años noventa se ha mantenido relativamente constante, con una leve tendencia negativa entre los jóvenes de Estados Unidos. La proporción de la participación laboral de los jóvenes y los adultos disminuyó levemente (-0,08) en ambos casos, aunque en América Latina esta caída se explica por el aumento en la participación de los adultos, mientras que en Estados Unidos resulta de la disminución de la participación de los jóvenes.

Con todo, la diferencia más notable de esta comparación internacional se evidencia entre las mujeres. En Estados Unidos, los niveles de participación laboral femenina son considerablemente superiores a los de América Latina. A principios del período, la participación de las jóvenes estadounidenses (de 16 a 24 años) era incluso mayor a la de las adultas latinoamericanas. Entre las jóvenes de América Latina, la participación laboral se mantuvo en niveles muy bajos, mientras que las mujeres adultas ingresaron cada vez más al mercado de trabajo. De hecho, en América Latina solo cerca del 40% de las mujeres menores de 25 años participa en el mercado de trabajo versus el 60% del mismo grupo en Estados Unidos. Esta proporción ha aumentado apenas levemente, en especial comparada con la de las mujeres adultas¹.

Existe una abundante literatura sobre los factores que subyacen al aumento en la participación laboral femenina tanto en Estados Unidos y otros países desarrollados

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 2.1 (continuación)

América Latina versus Estados Unidos: desempleo alto y mujeres a la zaga

(donde este mismo fenómeno se dio en la segunda mitad del siglo XX), como en América Latina. Diversas investigaciones vinculan esta tendencia con aumentos en los niveles de educación, aspectos culturales, mejoras salariales y desarrollo de la tecnología del hogar, entre otros factores. Sin embargo, el hecho destacable en lo que concierne a este capítulo es la participación baja y relativamente estable de las jóvenes latinoamericanas en el mercado laboral.

La pregunta entonces es si estos niveles de participación reflejan una alta inactividad de las jóvenes que ni estudian ni trabajan, o si más bien se explican en lo fundamental por su mayor permanencia en el sistema educativo medio y superior. Aun si existiera un amplio margen para que las jóvenes latinoamericanas aumentaran su participación en el mercado de trabajo, el problema en el primer caso sería mucho mayor.

En el panel B se observa que las *tasas de empleo* en Estados Unidos son mayores que en América Latina, tanto para los adultos como para los jóvenes. Los adultos muestran tasas de empleo superiores a las de los jóvenes en ambas economías, aunque en América Latina la brecha entre jóvenes y adultos ha aumentado; allí los jóvenes representan hoy en día una proporción menor del empleo que hace 20 años. Mientras que a principios de los años noventa la tasa de empleo juvenil constituía el 71% de la del empleo adulto, a fines de los años 2000 se había reducido al 61%. Esta caída, sin embargo, refleja principalmente el aumento en la participación de las mujeres adultas (no observado entre las jóvenes, en parte por el aumento en los años de educación en este grupo). Entre tanto en Estados Unidos esta proporción bajó del 74% al 68%. Nuevamente existen importantes diferencias de género. Mientras que entre los hombres los niveles de empleo son similares en América Latina y Estados Unidos, entre las mujeres existen marcadas diferencias. El empleo de las mujeres adultas latinoamericanas muestra dinamismo, mientras que las jóvenes mantienen una tasa de empleo baja cercana al 30%, lo cual quiere decir que solo una de cada tres jóvenes latinoamericanas tiene trabajo remunerado.

Por último, en el panel C se registran las *tasas de desempleo*, uno de los indicadores básicos de la problemática laboral juvenil y que actualmente muestra un deterioro en la región. Allí se observa que tanto los jóvenes latinoamericanos como los estadounidenses enfrentan un desempleo más alto que los adultos. Si bien el mayor desempleo como tal convierte a los jóvenes en un grupo más vulnerable, no refleja necesariamente una débil coyuntura laboral. Economistas especializados en el tema han explicado este hecho estilizado con diversos argumentos, entre los cuales figuran la menor duración de los contratos para los jóvenes (Leighton y Mincer, 1979) o el hecho de que la transición a un empleo estable requiere búsqueda y comparación (*shopping*) hasta encontrar uno que encaje (*match*) (Mortensen y Pissarides, 1999). Por otro lado, en otra extensa rama de la literatura especializada se argumenta que el desempleo puede tener consecuencias duraderas ya que constituye una mala señal para los futuros empleadores, al tiempo que limita las opciones futuras para los desempleados (Spence, 1973)².

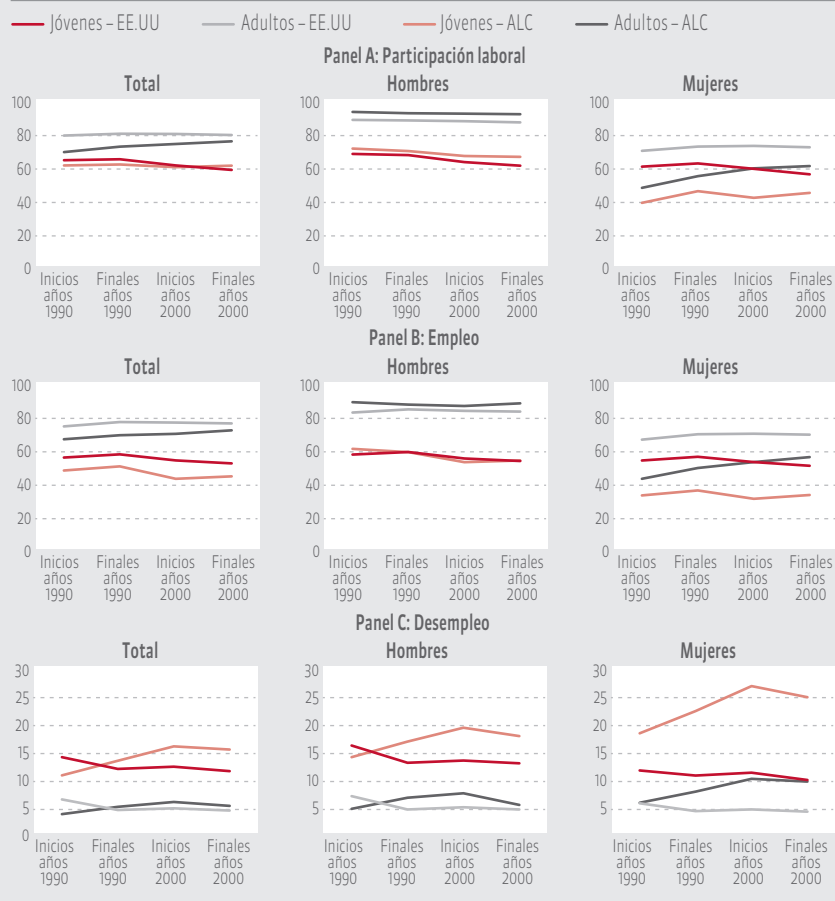
(continúa en la página siguiente)

Recuadro 2.1 (continuación)

América Latina versus Estados Unidos: desempleo alto y mujeres a la zaga

En América Latina, el problema se manifiesta en la tendencia creciente —e incluso más pronunciada— de la desocupación de quienes se encuentran en transición de la escuela al mercado de trabajo. Entre tanto, en Estados Unidos el desempleo se redujo para jóvenes y adultos, hombres y mujeres en el período analizado. La brecha más notable entre las dos regiones se verifica nuevamente entre las mujeres jóvenes, que en América Latina enfrentan una desocupación cercana al 25% (cerca de 15 puntos porcentuales más que sus pares estadounidenses y que las adultas de la región).

Tendencias laborales para jóvenes y adultos en América Latina y Estados Unidos, 1990–2010



Fuente: Bassi y Galiani (2009) con datos de SEDLAC (2009) y CPS anual (marzo).

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 2.1 (continuación)

América Latina versus Estados Unidos: desempleo alto y mujeres a la zaga

Así pues, la comparación de la situación laboral de los jóvenes de América Latina con la de aquellos en una economía desarrollada como la de Estados Unidos muestran dos señales negativas para los primeros: por un lado una participación baja —y estancada— en el mercado de trabajo, tendencia esta que puede no estar completamente ligada a la existencia de un mayor acceso a la educación superior, y por otro lado un desempleo elevado: los pocos jóvenes que deciden trabajar enfrentan dificultades para encontrar una ocupación. En ambos casos, las mujeres son el grupo más afectado.

¹ El tema de la participación laboral de las mujeres en América Latina ha sido ampliamente estudiado. Véase, por ejemplo, el análisis que aparece en el Informe de Progreso Económico y Social del BID (1999).

² Bassi y Galiani (2009) incluyen una breve reseña de la literatura sobre el impacto de largo plazo del desempleo, la cual se inicia hace casi medio siglo con trabajos como los de Becker (1964) y Spence (1973). Entre los estudios más recientes que buscan probar empíricamente la existencia de secuelas duraderas del desempleo se encuentran los de Gregg y Tominey (2004), Jacobson, Lalonde y Sullivan (1993), Mroz y Savage (2001), Rhum (1991) y Stevens (1997).

las mujeres entre los 25 y los 35 años. El 31% de las mujeres adultas jóvenes ni estudia ni trabaja, versus solo el 4% de los hombres en el mismo segmento etario. Entre los jóvenes de 16 a 24 años también predominan las niñas: el 24% de las mujeres versus el 6% de los hombres. La proporción de las mujeres entre los inactivos es alta incluso cuando se compara la situación de América Latina con el resto del mundo. Según un informe de la OIT (2011), en la región el 60% de los jóvenes inactivos son mujeres, mientras que en la Unión Europea y en las economías desarrolladas esta proporción es cercana al 50%. América Latina se encuentra solo levemente por debajo del sur de Asia y en niveles comparables a los del Oriente Medio y el Norte de África.

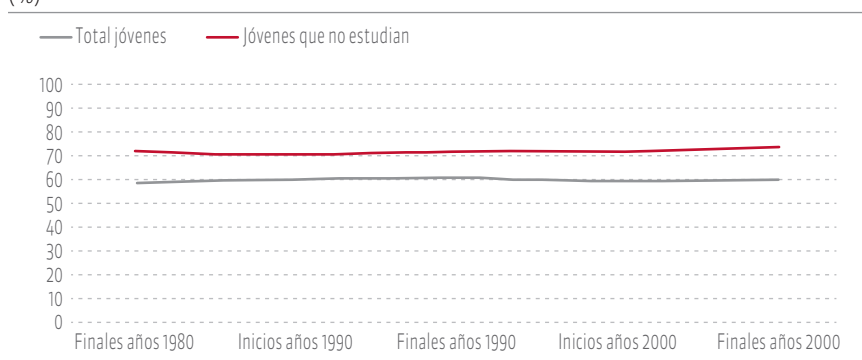
La baja participación de los jóvenes en el mercado de trabajo podría considerarse un problema si en realidad actúa como “desempleo oculto”, es decir, si los jóvenes se mantienen inactivos por falta de oportunidades en el mundo laboral. La evidencia muestra que los niveles altos de desempleo desestimulan la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo (OIT, 2011). En ese sentido, la comparación entre la evolución de la tasa de participación laboral del total de jóvenes con la de aquellos que reportan estar por fuera del sistema educativo puede arrojar luces sobre la razón del estancamiento de la participación laboral juvenil en América Latina.

En un extremo, si solo se registrara un aumento en el número de jóvenes que sigue estudiando (manteniendo constante la disposición a trabajar), caería entonces la tasa de participación total de jóvenes pero no cambiaría la de aquellos que se encuentran por fuera del sistema educativo (el porcentaje de estos jóvenes sobre el total sería menor, pero no su participación laboral). En el otro extremo, si solo disminuyera el número de jóvenes que se encuentra por fuera

Gráfico 2.16

Participación laboral de jóvenes en América Latina, 1980–2010

(%)



Fuente: SEDLAC (2009).

del sistema educativo que busca trabajo y se convierte en “inactivo” por falta de oportunidades, se observaría entonces una caída de los dos indicadores: tasa de participación del total de jóvenes y de aquellos que no estudian. Esto significa que la divergencia en las tendencias en la participación de estos grupos sugiere que predomina el efecto educación, mientras que si ambos indicadores se movieran juntos podría tratarse de un efecto desestímulo, es decir, de falta de oportunidades laborales para los jóvenes.

Para la muestra de países latinoamericanos que aquí se utiliza, las cifras reflejan que en general los indicadores se han movido en forma paralela y que se encuentran estancados. En el gráfico 2.16 se observan las tendencias agregadas. En el cuadro 2.6 se presentan las cifras por país, las cuales muestran resultados mixtos. En Chile, Brasil, El Salvador, Honduras y Costa Rica la brecha parece haber aumentado a raíz de la caída —o del estancamiento— de la participación de todos los jóvenes y de un aumento leve de la de quienes no están estudiando. En el caso de Brasil, ambos grupos (los que no estudian y el total) exhiben niveles de participación laboral muy similares y relativamente altos (cerca del 70%). Lo que sí sorprende es el poco dinamismo generalizado (con excepción de Panamá) de la participación laboral de quienes permanecen fuera del sistema educativo, que es otra manera de ver el fenómeno de los ninis anteriormente descrito.

A la luz de lo visto anteriormente se puede concluir que existe todavía un número importante de jóvenes latinoamericanos —especialmente mujeres— que aun sin estar estudiando permanece fuera del mercado de trabajo. Así pues, los llamados ninis constituyen hoy en día uno de los grupos más vulnerables entre todos los jóvenes y su existencia refleja el problema de su situación laboral, que a su vez puede estar afectada por la falta de pertinencia de las habilidades que

Cuadro 2.6

Participación laboral de jóvenes en América Latina por país

(%)

	Inicios años 1990	Finales años 2000	Variación
Argentina			
Total jóvenes	57,9	54,0	-3,9
Jóvenes que no estudian	78,8	74,0	-4,9
Brasil			
Total jóvenes	68,9	68,2	-0,8
Jóvenes que no estudian	74,8	77,3	2,5
Chile			
Total jóvenes	44,3	40,2	-4,1
Jóvenes que no estudian	64,9	66,2	1,3
Costa Rica			
Total jóvenes	57,0	53,6	-3,3
Jóvenes que no estudian	68,7	72,3	3,6
El Salvador			
Total jóvenes	52,9	50,7	-2,2
Jóvenes que no estudian	63,4	66,3	2,9
Honduras			
Total jóvenes	53,6	52,6	-1,0
Jóvenes que no estudian	62,2	63,3	1,1
México			
Total jóvenes	52,8	54,1	1,3
Jóvenes que no estudian	64,7	70,8	6,1
Panamá			
Total jóvenes	45,3	52,8	7,5
Jóvenes que no estudian	62,4	72,8	10,4
Uruguay			
Total jóvenes	64,2	57,8	-6,3
Jóvenes que no estudian	83,1	77,0	-6,1
Venezuela			
Total jóvenes	47,7	51,3	3,6
Jóvenes que no estudian	65,0	66,3	1,3

Fuente: SEDLAC (2009).

se adquieren en la escuela ante un mercado de trabajo cada vez más exigente y competitivo.

Oferta educativa: ¿cambio de receta?

En el presente capítulo se ha visto cómo en las últimas tres décadas se han registrado importantes cambios en el mercado de trabajo para los jóvenes en

América Latina. El crecimiento muy significativo de la oferta de trabajadores con educación secundaria como resultado de un aumento masivo en la cobertura de los sistemas educativos de la región presionó hacia la baja sus salarios relativos. Entre tanto, las habilidades que un título de educación media certifica no parecen ser valoradas por el mercado laboral como lo eran al principio del período estudiado. Por otro lado, el aumento en la demanda de trabajadores con educación superior originado en los cambios tecnológicos, la apertura comercial y las reformas de política, derivó en una mayor prima salarial para los más educados (especialmente los adultos), que nuevamente implica una pérdida relativa para los trabajadores con educación media.

Con el salario promedio estancado en términos reales —y en comparación con el de los trabajadores adultos—, desempleo elevado e informalidad creciente, el panorama laboral de los jóvenes hoy en América Latina es poco halagador. Y aunque existen diversas explicaciones validas para los cambios observados, aun queda por analizar hasta qué punto estos problemas laborales, particularmente para los jóvenes con educación secundaria, se originan en la calidad de la educación de los trabajadores, es decir, en la desconexión o desacople entre las habilidades que el mercado demanda y aquellas que las escuelas latinoamericanas siguen formando.

La evidencia para Estados Unidos, que atravesó en los años ochenta por una situación comparable en la cual los trabajadores con educación media se vieron perjudicados, muestra que los empleadores demandan más habilidades complejas o manuales no rutinarias y menos habilidades rutinarias, las cuales están siendo reemplazadas cada vez más por la tecnología. Precisamente son estas habilidades las que anteriormente se requerían en ocupaciones desempeñadas por trabajadores con educación secundaria.

En este contexto, surge la necesidad de analizar la eficacia del sistema educativo en lo que se refiere a formar jóvenes que puedan insertarse de manera exitosa en el cambiante mundo del trabajo, y a dotarlos de las destrezas requeridas para que se desempeñen bien en sus carreras y en sus vidas. Aunque existe un amplio rango de intervenciones posibles para mitigar estos problemas (véase apéndice D), en este libro se busca entender el papel que cumple y puede cumplir la escuela en este proceso. En el siguiente capítulo se analiza precisamente el estado de la educación en América Latina con el propósito de determinar si la oferta educativa está respondiendo o no a la demanda del mercado laboral en términos de las competencias y destrezas que es espera tengan los jóvenes.



3

El sistema educativo: cantidad sin calidad

Acumulación originaria del capital humano

En los años sesenta, el economista Gary Becker (1964, 1993) acuñó el término *capital humano* para describir ciertos activos que no por ser intangibles son menos críticos cuando se trata de acumular bienestar económico y social. Becker señalaba entonces cómo la escolaridad, la capacitación, los gastos en el cuidado de la salud, e incluso la puntualidad y la honestidad son también capital en la medida en que contribuyen a aumentar los ingresos, a mejorar la salud y a fortalecer los buenos hábitos de las personas durante la mayor parte de sus vidas. En tal sentido, una mayor creación de capital humano —en términos de cantidad y calidad—, incluyendo la de uno de sus componentes fundamentales, la educación¹, genera mejor calidad de vida para los individuos.

En la literatura especializada ha quedado documentado que existe una relación positiva entre la educación (medida en años de escolaridad) y el desarrollo económico y, más recientemente, entre calidad educativa (medida en términos de habilidades cognitivas formadas²) y desarrollo económico (véase

¹ Becker (1964, 1993) sugiere que la educación es el productor más importante de capital humano, conocimiento y de las habilidades que posibilitan el desarrollo de la persona.

² Con base en TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), Hanushek y Kimko (2000) sugieren que los resultados en matemáticas y ciencias tienen un impacto significativo, consistente y estable sobre el crecimiento económico. Por su parte Lee y Barro (2001), también a partir de TIMSS, distinguen entre cantidad (medida por los años de escolaridad) y calidad de la educación (medida por resultados en pruebas internacionalmente comparables); igualmente sugieren que si bien tanto la cantidad como la calidad son importantes para el crecimiento económico, la calidad tiene un impacto mayor. A su vez, en un estudio de Hanushek y Woessmann (2009) se plantea que el deficiente desempeño económico de la región puede explicarse a partir de los resultados de las evaluaciones

el capítulo 4). Existe igualmente evidencia que apunta hacia el impacto de las habilidades cognitivas y socioemocionales (rasgos de personalidad)³ en la escolaridad, los salarios y el empleo de las personas (Murnane, Willet y Levy, 1995; Currie y Thomas, 1999; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Cunha et al., 2006).

Con el fin de arrojar luces sobre el modo y el grado en que el sistema educativo se constituye en un determinante de la situación laboral de los jóvenes en América Latina, tal y como se describió en el capítulo 2, aquí se ofrece un análisis sobre la situación de los países de la región en términos de la cantidad y calidad de educación alcanzada, y de la medida en que la acumulación de años de educación en la región se relaciona con mayores conocimientos por parte de los jóvenes.

Se amplía el acceso

Frente a los desafíos de un mercado laboral cambiante y competitivo, los indicadores del estado actual de la educación en América Latina apuntan en direcciones opuestas: si bien la capacidad de incorporar estudiantes en el sistema educativo se ha ampliado de manera sustancial, no se puede decir lo mismo de su capacidad de retenerlos y desarrollar en ellos habilidades y competencias que los ayuden a insertarse exitosamente en el mercado laboral. Cuando se compara esta situación con la evidencia proveniente de países de otras regiones, se observa que mientras que la brecha de cobertura se reduce, la de habilidades y competencias se amplía. Es por esto que la región confronta un serio riesgo de generar un atraso acumulativo en materia educativa en comparación con una buena parte del resto del mundo.

Durante las últimas dos décadas, los países de América Latina y el Caribe han registrado un crecimiento significativo en los niveles de acceso a la educación de niños y jóvenes (gráfico 3.1). De hecho, el crecimiento en el acceso educativo ha sido más rápido en la región que en el resto del mundo. Esta expansión ha sido consecuencia de políticas específicas y deliberadas de los gobiernos. Por el lado de la oferta, el impulso a la ampliación del acceso se ha basado fundamentalmente en medidas de carácter legal, a través de la expansión de la obligatoriedad escolar y de aumentos en la inversión educativa; esta última ha financiado la ampliación de la oferta, y en particular la nueva infraestructura educativa y el gasto corriente asociado a la contratación de docentes.

El cuadro 3.1 presenta evidencia sobre el aumento en el gasto público en educación en la región. En promedio, el gasto público en educación (como porcentaje del PIB) en los 14 países seleccionados aumentó de 3,66% en la segunda mitad de los años noventa a 3,91% hacia finales de los años 2000. Esto incluye

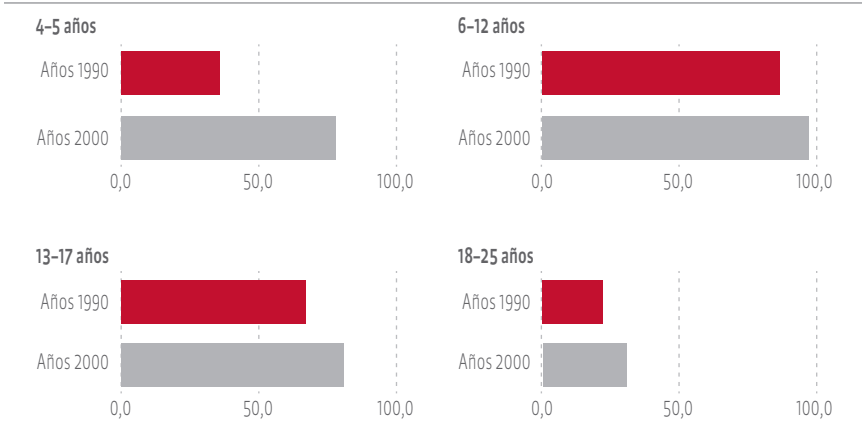
TIMSS y PISA, que muestran bajos niveles de conocimiento y habilidades cognitivas en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

³ También conocidas como habilidades no cognitivas.

Gráfico 3.1

Evolución de las tasas de asistencia en América Latina y el Caribe por grupos de edad, 1990–2000

(%)



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las Encuestas de Hogares Homogeneizadas (BID, 2009).

Cuadro 3.1

Gasto público en educación

(Porcentaje del PIB)

	1996–1998	2006–2008	Variación
Argentina	4,04	4,93	0,89
Bolivia	5,52	6,31	0,79
Brasil	4,87	5,08	0,21
Chile	3,43	3,40	-0,03
Colombia	3,93	4,06	0,13
Costa Rica	4,87	4,74	-0,13
El Salvador	2,32	3,01	0,69
Guatemala	1,56	3,04	1,48
México	4,21	4,77	0,56
Panamá	4,84	3,83	-1,01
Paraguay	4,91	4,00	-0,91
Perú	3,21	2,51	-0,7
Rep. Dominicana	1,23	2,19	0,96
Uruguay	2,24	2,85	0,61
ALC	3,66	3,91	0,25

Fuente: UNESCO Institute for Statistics Data Centre (2010).

cambios superiores al medio punto porcentual en países como Guatemala, la República Dominicana, Argentina, Bolivia, El Salvador, Uruguay y México.

En la gran mayoría de los países de la región existe hoy en día la obligatoriedad de nueve años de educación⁴ y en algunos se ha extendido hasta doce, equivalente a la secundaria completa⁵. Asimismo, los programas de transferencias condicionadas en efectivo que se han implementado durante los últimos 20 años, y que promueven tanto la matrícula escolar como la asistencia de los niños y jóvenes a las escuelas⁶, parecen haber desempeñado un papel importante en cuanto a incentivar la demanda de servicios educativos⁷. Aun cuando las modalidades y diseños de dichos programas, y el nivel de cumplimiento de la condicionalidad varían de un país a otro, todos ellos condicionan el pago del beneficio a la asistencia de los menores a la escuela.

El rápido crecimiento en materia de acceso y asistencia registrado en la mayoría de los países de la región se ha dado en todos los niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), aunque con un aumento más pronunciado en los ciclos de educación preescolar (4 a 5 años de edad) y de educación secundaria (13 a 17 años). El crecimiento en el nivel de primaria ha sido menor dado que allí la cobertura —ya bastante elevada hace diez años— es hoy en día prácticamente universal.

A mitad de camino

Si bien es cierto que la ampliación del acceso en los últimos años ha estado acompañada de un incremento en las tasas de culminación en los distintos niveles educativos, estas todavía son claramente insuficientes, en particular para el caso de la educación secundaria completa. Sin considerar por el momento el nivel de aprendizajes, competencias y/o habilidades con que terminan los estudiantes de educación secundaria en la región, el bajo porcentaje de egresados en este nivel sugiere que una proporción importante de jóvenes no alcanza si quiera un umbral mínimo de acreditación de estudios (credencialismo) que les facilite la entrada al mercado laboral. Actualmente es mucho mayor el número de empleos en los que se exige el diploma de secundaria (incluso para aquellos de baja productividad y/o bajos salarios) como requisito mínimo para postular.

⁴ Conocido por lo general como ciclo básico secundario.

⁵ López (2007) analiza las nuevas leyes educativas en América Latina y destaca una clara tendencia a ampliar la obligatoriedad.

⁶ Programa Oportunidades en México, Familias en Acción en Colombia y Bolsa Familia en Brasil, entre muchos otros.

⁷ Fiszbein y Schady (2009) hacen una reseña de la literatura sobre este tema. En el cuadro 5.1 (2009:128) reportan el impacto de los programas de transferencias condicionadas sobre la matrícula y la asistencia escolar en siete países de América Latina y en cuatro países en desarrollo fuera de la región. Los efectos registrados son en general positivos y estadísticamente significativos.

Cuadro 3.2

Tasas condicionales de culminación de la educación secundaria*(% de la población de 15 a 24 años en zonas urbanas)*

	Principios años		Variación
	1990	Finales años 2000	
Argentina	49	52	3
Brasil	60	64	4
Chile	67	73	6
Costa Rica	54	52	-2
El Salvador	48	55	7
Honduras	36	38	2
México	40	45	5
Panamá	55	54	-1
Uruguay	40	48	8
Venezuela	47	54	7
ALC	50	54	4

Fuente: Sociómetro (BID, 2011a).

Las tasas de culminación de la educación secundaria (condicionada a haber completado al menos el primer año de dicho ciclo) aumentaron en la mayoría de los países de la región. En el cuadro 3.2 se presenta información para los 10 países latinoamericanos analizados en el capítulo 2, en la cual se registra que en solo dos de ellos empeoró —levemente— la tasa de culminación de la educación media. Sin embargo, los avances en promedio de los ocho restantes han sido muy moderados: del 50 al 54% entre principios de los años noventa y finales de los años 2000. Esto significa que actualmente solo el 54% de los jóvenes entre 15 y 24 años de edad que inician el ciclo secundario lo completan. Con todo, es necesario tener presente que el promedio regional esconde una gran heterogeneidad en la que se manifiestan realidades muy diversas: en Honduras solo un 38% de quienes comienzan la secundaria la terminan, mientras que en Chile ese porcentaje asciende al 73%. En algunos estudios se ha documentado que la mayor deserción en el ciclo medio se da durante el primer y segundo años⁸.

Así pues, las cifras ponen de presente el hecho de que los sistemas educativos de América Latina aún no logran traducir en tasas de culminación significativas el esfuerzo realizado en términos de recursos financieros, humanos e institucionales que ha permitido incrementar el acceso a la educación.

⁸ Por ejemplo, De Janvry y Sadoulet (2006) y Schady y Araújo (2008) muestran las tasas de continuación para México y Ecuador, respectivamente, donde se evidencia una caída (aumento de deserción) en los últimos años de la educación primaria (sexto) y en los primeros dos años de la secundaria. Esto a su vez implica que los datos de deserción —contando a quienes abandonan la escuela en el primer año— serían superiores a los registrados en el cuadro 3.2, que condicionan a haber completado al menos el primer año.

Las políticas por el lado de la oferta —con un fuerte énfasis en infraestructura educativa y salarios docentes—, complementadas con las de transferencias condicionadas a la educación en el caso de varios países, no han sido suficientes para acelerar el incremento en los niveles de culminación, en particular en la educación secundaria. En otras palabras, tales inversiones han contribuido a ampliar el acceso a la educación en la región pero no han logrado impedir que se registren enormes tasas de abandono escolar entre quienes entran a la secundaria. Esto también podría estar sugiriendo un desbalance entre las políticas educativas que han privilegiado el financiamiento de insumos (infraestructura y salarios docentes), por sobre aquellas que hacen hincapié en resultados concretos como lo es la tasa de culminación de la educación secundaria, por ejemplo. El hecho de que solo la mitad de los jóvenes de la región logre completar la educación secundaria crea además un enorme interrogante sobre la capacidad competitiva de los países de América Latina en cuanto a prepararlos para que confronten los desafíos de una sociedad globalizada.

Culminación de la educación secundaria: la enorme distancia

En términos de indicadores educativos, un punto actual de referencia y comparación para los países de América Latina son los de la OCDE, cuyas economías son las más avanzadas del mundo y cuyos indicadores de desarrollo educativo relativo han sido desde hace varios años un referente para los países de la región que muestran un mayor avance en educación. El hecho de que así sea parece sugerir que existe allí una preocupación cada vez mayor por el impacto de la educación y de la calidad de la misma como factor clave en la capacidad que tengan sus propias economías de competir con éxito en una sociedad globalizada.

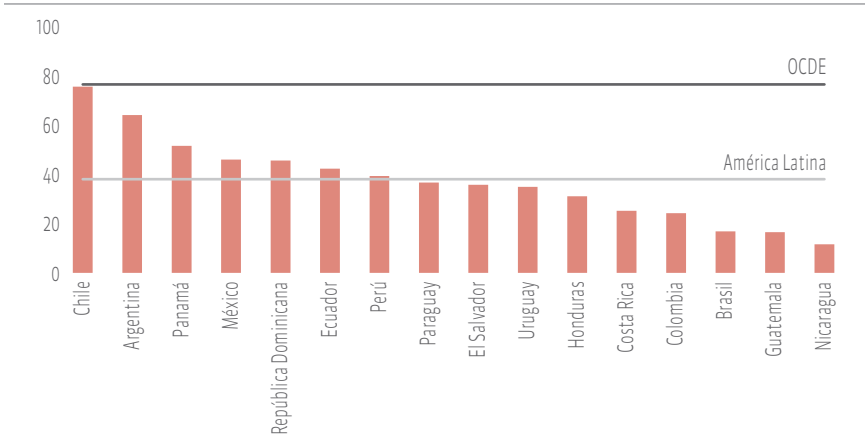
Las comparaciones muestran, sin embargo, que el panorama de la región es muy poco halagador. En el caso de la educación secundaria completa (12 años), mientras que la tasa de culminación (sin condicionar por el hecho de haber comenzado la secundaria) en los países de la OCDE es de casi 80%, en América Latina apenas se acerca al 38%⁹, es decir, una brecha de más de 40 puntos (gráfico 3.2). La enorme diferencia entre el número de alumnos que acceden a la educación secundaria y quienes la terminan es una señal de alarma en la región y un indicador de ineficiencia de gran magnitud. Ya se ha

⁹ El dato para la OCDE es del 75,8%, calculado con base en cifras de Barro y Lee (2010). Excluye a México y Chile como países miembros de la OCDE. La cifra comprende el porcentaje de la población de cada grupo de edad que ha alcanzado algún grado de educación secundaria (para la secundaria de primer ciclo) y educación secundaria completa (para la secundaria de segundo ciclo). A diferencia del cuadro 3.2, estas cifras no condicionan por el hecho de haber comenzado la secundaria o haber completado al menos un año de este nivel. Haciendo el cálculo con base en cifras de EuroStat (2010), pero solo para los países de Europa, la proporción es similar: 76,9%.

Gráfico 3.2

Tasas de culminación de educación secundaria (segundo ciclo: 12 años de educación)

(% de la población de 20 a 24 años)



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Encuestas de Hogares Homogeneizadas (BID, 2009).

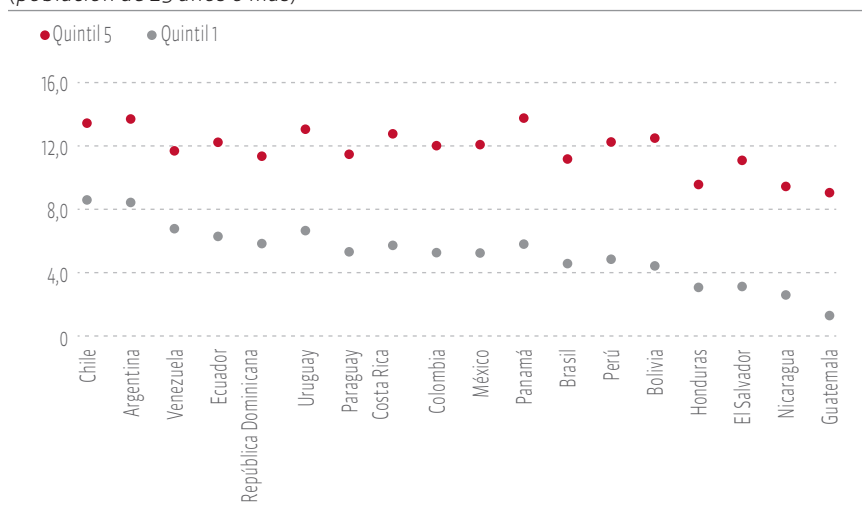
señalado cómo, si bien cierto que en los últimos 20 años América Latina y el Caribe figuran entre las regiones de mayor crecimiento en términos de acceso educativo, su esfuerzo financiero a favor de la expansión de cupos escolares se ve en buena parte frustrado por la incapacidad de los sistemas educativos de retener a los estudiantes, con la consiguiente pérdida en términos de bienestar futuro para las generaciones jóvenes.

Aceso a la educación: todavía insuficiente e inequitativo

En términos de acceso, los nuevos estudiantes que se han incorporado al sistema educativo, en particular a la secundaria, pertenecen a familias de menores recursos y han estado tradicionalmente excluidos del mismo. Sin embargo, son también estos estudiantes los que a su vez abandonan prematuramente la escuela y no logran completar los ciclos de aprendizaje. Solo un 30% de los jóvenes del quintil de menores ingresos y de las zonas rurales completa toda la secundaria, comparado con el 83% de los jóvenes del quintil de ingresos más altos y con el 60% de los jóvenes que residen en zonas urbanas (BIDa, 2011).

A principios de los años noventa, los adultos de la región tenían en promedio siete años de educación, mientras que hoy cuentan con más de nueve años, equivalentes al primer ciclo de secundaria. Sin embargo, al descomponer este aumento en la acumulación de años de educación entre el quintil de ingresos más alto y el más bajo, se observa que en el primero el avance fue de

Gráfico 3.3

Años de escolaridad promedio por quintil de ingreso*(población de 25 años o más)*

Fuente: SEDLAC (2009).

10 a 12 años de educación (equivalente a secundaria completa), mientras que para el segundo el avance fue de tres a cinco años de educación (equivalente a primaria incompleta). Esto significa que entre la población más adinerada y la más pobre se registra una diferencia de siete años de educación, la cual se ha mantenido constante durante los últimos veinte años. La inequidad actual en la escolaridad de grupos con diferentes niveles de ingreso se presenta en el gráfico 3.3. Allí se observa que la diferencia entre los años de educación promedio alcanzados por el quintil de mayores ingresos y los alcanzados por el quintil de menores ingresos en cada país varía entre los cinco años en el caso de Chile, por ejemplo, a más de ocho años en el caso de Bolivia.

La importancia de las variables familia y situación socioeconómica en los resultados educativos ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada (Behrman y Knowles, 1999; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006). El nivel económico de la familia no solo determina el tipo de escuelas a las que pueden enviar a sus hijos¹⁰, sino que también —y especialmente en el caso de los hogares de menores recursos— puede convertirse en un determinante de que los hijos comiencen a trabajar a edades más tempranas. De la misma manera, los padres con un nivel socioeconómico más bajo tienden a contar con menos años

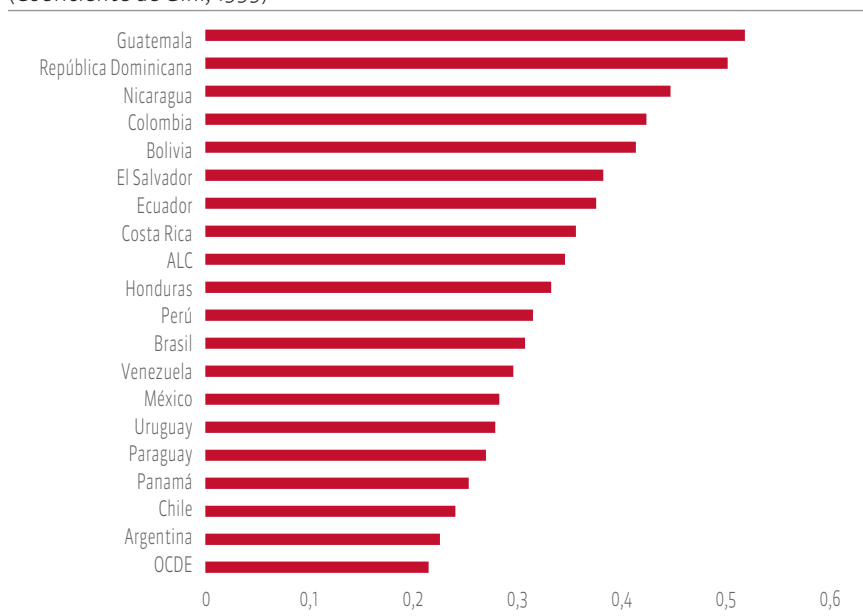
¹⁰ En América Latina, las familias de mayores recursos envían a sus hijos principalmente a escuelas privadas.

de educación que aquellos con mayor nivel socioeconómico. En consecuencia, y a la luz de los cambios intergeneracionales, es de esperar que en el primer caso los hijos de tales hogares completen igualmente un menor número de años de educación que los jóvenes provenientes de las familias más acaudaladas.

Esta inequidad, expresada en términos de años de escolaridad alcanzados por niños y jóvenes provenientes de hogares de distinto nivel socioeconómico, no es un fenómeno nuevo, en particular en el contexto de América Latina. Lo que sí cabe notar es que en la región tales inequidades educativas son más pronunciadas que en otras partes del mundo. El gráfico 3.4 muestra coeficientes de desigualdad en educación en los países de América Latina y en la OECD. El indicador de inequidad utilizado es el coeficiente Gini en educación, una de las medidas tradicionales de dispersión que se emplean para aproximar la magnitud de las desigualdades en educación entre países. Cuanto mayor es este coeficiente, mayor es la desigualdad en el país. Así, el coeficiente de Gini construido a partir de los años de educación alcanzados en cada país indica que América Latina mantiene aún altos niveles de desigualdad en comparación con otras regiones más desarrolladas. Mientras el Gini promedio de América Latina era de 0,34 a fines de la década de los años noventa, en los países de la OCDE el mismo coeficiente era de 0,21. Cabe mencionar que los datos de Földvári y van Leeuwen (2011) para los años ochenta muestran una caída en la desigualdad educativa en la región desde un Gini cercano a 0,36. Sin embargo, la brecha con los países desarrollados es todavía importante. Los habitantes de los países de la OECD son más homogéneos en términos de sus años de escolaridad que en cualquiera de los 18 países de América Latina que figuran en el gráfico 3.4.

Los estudiantes que abandonan la educación secundaria provienen en lo fundamental, aunque no exclusivamente, de hogares pobres y son además los que registran mayores tasas de repetición, las cuales anteceden al abandono de la escuela. Desafortunadamente, no existe un diagnóstico riguroso en el ámbito regional basado en fuentes de datos comparables entre países sobre las causas de esta deserción masiva de la secundaria. Sin embargo, algunos países cuentan con información sobre las causas de deserción escolar originada en los cuestionarios de encuestas de hogares más generales. En un estudio para ocho países latinoamericanos, Espíndola y León, 2002 consideran dos grandes grupos de razones del abandono escolar. Por un lado señalan la importancia del contexto socioeconómico de la familia; en aquellas situaciones desfavorables donde priman las estructuras familiares desarticuladas, la pobreza, la marginalidad y la violencia, los estudiantes tienden a retirarse del sistema escolar. En el segundo grupo se encuentran aquellas razones relativas a la estructura de un sistema escolar en el cual ni los docentes ni las escuelas están preparados para apoyar a alumnos que llegan con problemas conductuales y/o con deficiencias cognitivas asociadas a situaciones de pobreza y violencia. Esto crea un ambiente adverso que eventualmente alienta la deserción permanente de la escuela. Los autores

Gráfico 3.4

Desigualdad en los años de educación alcanzados*(Coeficiente de Gini, 1999)*

Fuente: Földvári y van Leeuwen (2011).

reportan que en siete de los ocho países considerados las razones económicas figuran como las principales causas de abandono escolar. La falta de interés es otra de las causas más citadas por los jóvenes, con mayor frecuencia que los problemas de desempeño escolar. Para el caso de algunos países, la información originada en las encuestas de hogares también ofrece algunos indicios acerca de las causas, entre las cuales figuran razones tanto de demanda como de oferta, en consonancia con el estudio de Espíndola y León (2002).

En contraste, en un estudio sobre deserción escolar en Brasil realizado por la Fundación Getulio Vargas (FGV, 2009) se concluye que entre los jóvenes de 15 a 17 años (entre los cuales se concentra la mayor deserción en la secundaria), la razón más citada es la falta de interés. Más del 40% de los jóvenes encuestados señaló esta razón como la principal causa de la deserción escolar, seguida por un 27% que adujo razones económicas o búsqueda de trabajo, y de un 11% que mencionó la dificultad de acceso a la escuela (en términos de distancia, disponibilidad de transporte público, etc.).

Otros estudios sobre las causas de la deserción escolar en América Latina apuntan nuevamente a razones tanto de oferta como de demanda entre los principales factores (véanse Abril et al., 2008 para México y Santos, 2009 para Chile). Tradicionalmente, las razones de demanda han servido para diseñar

subsidios condicionados a la asistencia escolar a través de los programas de transferencias de efectivo ya mencionados. Sin embargo, la última evidencia recolectada indica cada vez más razones de oferta, entre las cuales figuran la falta de pertinencia de los contenidos de los programas de estudio que ofrecen las escuelas, por un lado, y la ausencia de oportunidades educativas posteriores al grado de secundaria, por el otro (véanse por ejemplo Cabrol y Henrich, 2004). Esta última razón estaría operando como factor de desmotivación para que los jóvenes culminen exitosamente el ciclo de educación secundaria.

La urgencia de transformar la educación secundaria en una formación pertinente, atractiva y relevante que frene la deserción escolar de los jóvenes se hace cada vez más evidente. Sin embargo, existen otras políticas y programas cuyo impacto sobre la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo debería ser analizado si se quieren mejorar los niveles de permanencia y culminación de la secundaria. Entre ellos figuran: (i) el peso de los subsidios condicionados en cuanto a incentivar la asistencia a determinados grados educativos, en particular primaria, versus la finalización de otros ciclos de formación como la secundaria básica (nueve años) y la secundaria completa (12 años); (ii) los programas de transición entre educación primaria y secundaria a la luz de las altas tasas de repetición que se observan en el primer grado de la educación secundaria en muchos países de la región¹¹; y (iii) el impacto de la oferta de educación postsecundaria en la permanencia y culminación de la educación secundaria¹².

Por último, se requiere analizar el tema de la oferta efectiva de empleos para estudiantes egresados de la educación secundaria (véase el capítulo 6), y crear conciencia entre estos y sus familias sobre los impactos de la culminación de la educación secundaria en términos de oportunidades laborales y rentabilidad económica.

¿Y de la calidad qué? Lo que muestra PISA

Desde los inicios de la década de los años noventa la región ha avanzado significativamente en el desarrollo de sistemas de evaluación¹³(Recuadro 3.1). Numerosos países han implementado sistemas de evaluación de conocimiento y desempeño académico; más recientemente algunos han avanzado en el desarrollo de competencias. Asimismo, varios han participado en pruebas de evaluación

¹¹ En el caso de Uruguay, por ejemplo, la tasa de repetición del primer año de secundaria (primer ciclo de liceo) llegaba a 40,5% en 2008 (Corbo, 2010). Para el período 1998–2006 esta tasa fluctuó entre 36 y 44% (Cardozo, 2010).

¹² El caso de Chile puede ser analizado desde esta perspectiva. Allí el crecimiento en materia de acceso y culminación de la educación secundaria ha ido en tándem con un explosivo crecimiento de la oferta de educación postsecundaria.

¹³ Chile y Colombia comenzaron a desarrollar sus sistemas de evaluación escolar desde la década de los años ochenta.

Recuadro 3.1

Los sistemas de evaluación de conocimientos y desempeño académico en Argentina, Brasil y Chile

Argentina, Brasil y Chile cuentan con sistemas de evaluación del desempeño escolar y además participan en pruebas comparativas internacionales. Las pruebas nacionales en Brasil y Chile son de carácter censal, mientras que la de Argentina es de carácter muestral. El nivel de difusión de los resultados es considerablemente mayor en Brasil y en Chile que en Argentina. Asimismo, en los dos primeros países tales resultados se emplean explícitamente no solo como una fuente de información y retroalimentación sobre el desempeño de los alumnos vis a vis el sistema educativo, las escuelas, los padres y los propios estudiantes, sino también como un elemento de incentivo para mejorar los indicadores de calidad. En los sistemas de Brasil y Chile existen metas específicas, que en el caso de Brasil se encuentran incluso alineadas con las que se tienen para pruebas internacionales como PISA, y que sirven como punto de referencia para hacer seguimiento de los resultados educativos. Este elemento parece estar ausente en gran medida en el caso de Argentina. A continuación se describen los sistemas de cada país.

Argentina. Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país desde 1993 a través de evaluaciones de carácter muestral realizadas tanto en escuelas públicas como privadas en áreas rurales y urbanas. A través de los ONE se evalúan los contenidos de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales en los cursos tercero y sexto de nivel primario, y segundo, quinto y sexto de nivel medio¹. Los ONE se realizan con el objetivo de obtener información válida y confiable acerca del aprendizaje de los alumnos en el proceso educativo. Subyace la idea de que este es uno de los insumos útiles para el diseño de políticas educativas y para mejorar la gestión institucional, el proceso de aprendizaje y las prácticas pedagógicas². Los resultados de los ONE se difunden con el propósito de que sirvan como insumo para mejorar la calidad educativa. Se aspira a que tales resultados alimenten los estudios nacionales e internacionales realizados por los actores del sistema, las universidades e institutos de investigación y demás agentes involucrados e interesados en los procesos educativos. La DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) publica los resultados de los ONE y elabora documentos pedagógicos de análisis con recomendaciones metodológicas, pautas pedagógicas, material de apoyo docente, reflexiones e investigaciones que sirvan de base a docentes, directivos, profesionales y técnicos para mejorar el proceso de aprendizaje. En la publicación de los resultados de las evaluaciones se muestra el desempeño de cada jurisdicción y de los sectores de gestión en las distintas áreas del conocimiento y cursos evaluados.

El carácter muestral de las evaluaciones permite un diagnóstico representativo pero restringe las posibilidades de devolución de los resultados por establecimiento evaluado. La información censal permitiría establecer comparaciones entre las distintas disciplinas evaluadas con respecto a la media, al máximo resultado y a un resultado deseable u óptimo que podría fijarse como meta institucional, provincial o nacional. De acuerdo con lo establecido por la reglamentación vigente³, la DiNIECE resguarda la identidad de alumnos, docentes e instituciones educativas a fin de evitar cualquier forma de estigmatización.

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 3.1 (continuación)

Los sistemas de evaluación de conocimientos y desempeño académico en Argentina, Brasil y Chile

Sin embargo, se está planificando una devolución pedagógica de los resultados de la evaluación ONE 2010, que fue de carácter censal en el nivel secundario. Cabe observar el bajo impacto externo que tiene el tema en cuestión entre los propios actores del sistema educativo. Tampoco se emplean los resultados de las evaluaciones en debates públicos, medios de comunicación, en el Congreso o en las negociaciones salariales de los docentes.

Brasil. Establecido en 2005, el IDEB (Índice de Desarrollo Educativo Básico) parece haber sido un elemento catalizador de la mejora de los aprendizajes a través de un sistema efectivo de rendición de cuentas. Este índice se basa en una evaluación de carácter nacional de los aprendizajes de portugués y matemáticas entre los estudiantes de los grados cuarto y octavo, y del desempeño en promoción, repetición y graduación de los estudiantes en el grado 11 de las escuelas públicas y privadas (200.000 en todo el país). Estos datos sobre cada una de las escuelas se convierten en un índice de 1 a 10. El Gobierno Federal estableció objetivos a alcanzar para cada centro educativo cada dos años, con base en sus respectivas trayectorias. Estos objetivos bienales fueron fijados a partir de 2005 y hasta 2021, ya que están vinculados y referidos a la meta que Brasil se ha fijado alcanzar en materia de promedio de los puntajes de PISA para ese último año.

La escuela es responsable —trabajando mancomunadamente con la municipalidad y monitoreada por el estado— de desarrollar un plan estratégico de mejora y progreso que sea consistente con la meta establecida. Los resultados del IDEB se difunden a nivel de la escuela, el municipio, el estado y el país. Tanto los padres como los alumnos y la comunidad tienen acceso a esta información. Dado que se hace un énfasis especial en la comparación entre el objetivo establecido y la situación efectiva que surge del IDEB, al conocer los resultados la comunidad presiona para que las escuelas mejoren. A aquellas que muestran un progreso significativo se les confiere una mayor autonomía en sus decisiones, mientras que las que permanecen con un bajo rendimiento reciben atención y apoyo técnico adicional.

Chile. El SIMCE (Sistema Nacional de la Calidad de la Educación) de Chile define su objetivo en función de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación a través de la disseminación de los resultados sobre el desempeño de los estudiantes. Este sistema de evaluación se inició en la década de los años ochenta y desde entonces se ha ido ampliando y perfeccionando. En la actualidad evalúa el logro de objetivos y contenidos mínimos en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales para los grados cuarto, octavo y décimo, mientras que desde 2010 evalúa también inglés en el grado 11. Las evaluaciones del SIMCE son censales y abarcan a todas las escuelas (públicas y privadas) y alumnos del país. Una de las características destacadas del sistema de evaluación del desempeño educativo de Chile es que ha convertido la difusión y uso de los resultados en un aspecto central de su actividad. La información se disemina en tres niveles: (i) el del Ministerio de Educación, para que se emplee como instrumento de monitoreo y evaluación del desempeño por áreas, de escuelas y programas específicos, y de asignación de incentivos; (ii) el de los profesores y directores de las escuelas, para

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 3.1 (continuación)

Los sistemas de evaluación de conocimientos y desempeño académico en Argentina, Brasil y Chile

que se utilice como herramienta de monitoreo de cursos, alumnos, programas implementados y prácticas docentes, y del establecimiento de metas; y (iii) el de los padres y las familias, para que les sirva como instrumento de evaluación del desempeño de sus hijos en contraste con sus pares, así como para establecer comparaciones entre escuelas. En este sentido, la difusión de los resultados se considera un elemento consistente con la libertad de elección de los padres en lo que se refiere a las escuelas de sus hijos (municipal o privada), y con el sistema de asignación de recursos basado en el número de alumnos. La información que divulga el Ministerio de Educación se relaciona con el contexto escolar y social de cada escuela. Chile está planeando la creación de una Agencia de Calidad de la Educación que será responsable por evaluar los aprendizajes, la calidad de las escuelas y la diseminación de esta información.

El sistema de evaluación del desempeño educativo en Chile ha sido pionero entre los de América Latina y el Caribe. Es probablemente el que mayor capacidad de difusión tiene y por lo tanto el que mayor impacto genera en la opinión pública con la difusión de los resultados de las evaluaciones educativas. Sin embargo, el SIMCE puede mejorar en lo que se refiere a utilizar los resultados para la toma de decisiones sobre selección de escuelas, y también en facilitar a los padres de familia la comprensión e interpretación de los mismos.

Fuente: Información compilada por los autores.

¹ Hasta el año 2000 los operativos se realizaron anualmente de manera ininterrumpida. A partir de 2002–2003 se decidió llevar a cabo la evaluación cada dos años. Hasta 2007 se realizaron 12 ONE. El último se efectuó en 2009–2010.

² Esto está expresamente normado en la Nueva Ley de Educación Nacional; la aplicación del ONE tiene entre sus propósitos: (i) evaluar determinados desempeños alcanzados por los alumnos en el país a través de sus capacidades y de sus contenidos en los diferentes niveles y áreas, y (ii) aportar insumos estadísticos y pedagógicos a partir de la “evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de los factores asociados” para mejorar el desarrollo de políticas educativas sustentadas en la realidad de las aulas.

³ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 97 y en el Anexo I de la Resolución CFE N° 116/10.

estandarizadas comparativas en el ámbito internacional: un total de 16 países de América Latina y el Caribe hizo parte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)¹⁴ para alumnos de tercer y sexto grado en 2007, mientras que en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) participaron seis en 2006 (entre un total de 57) y nueve en la medición efectuada en 2009 (entre un total de 65). Algunos países de la región también han hecho parte de estudios de evaluación de matemáticas y ciencias (TIMSS), lectura (PIRLS) y educación cívica (IEA).

¹⁴ Las investigaciones más recientes basadas en el SERCE confirman dos temas señalados de manera recurrente en la literatura sobre los aprendizajes: la incidencia sustancial de la condición socioeconómica de la familia (Duarte, Bos y Moreno, 2010a) y el papel que desempeñan de manera concurrente los recursos y procesos de las escuelas en los aprendizajes (Duarte, Bos y Moreno, 2010b).

La evaluación PISA se realiza a una muestra de estudiantes de 15 años de edad de cada país participante con el fin de medir competencias fundamentales en áreas específicas del conocimiento. La prueba PISA se concentra en medir hasta qué punto estos alumnos son capaces de aplicar los conocimientos y las habilidades aprendidas en lectura, matemáticas y ciencias a problemas y desafíos de la vida real, y no en el conocimiento acumulado (referido a un currículum) en estas áreas. A pesar de la complejidad que entraña definir el concepto de *calidad de la educación*, en cualquier análisis sobre este tema se debe considerar como mínimo el nivel de conocimientos adquirido por los alumnos en distintas áreas del saber, pero también, y de manera fundamental, su capacidad de aplicar dichos conocimientos a situaciones simuladas de la vida real que afrontarán en el futuro.

PISA se viene aplicando cada tres años a partir de 2000. Esta prueba, administrada y coordinada por la OCDE, ofrece varias ventajas para el análisis comparativo. En primer lugar, en la medida en que se trata de una evaluación a jóvenes que están en la escuela a la edad de 15 años, es posible capturar el efecto acumulativo de una escolaridad más extendida (teóricamente hasta la educación secundaria básica (nueve años), nivel mínimo obligatorio en varios países de la muestra). En segundo lugar permite comparar a los países de la región frente a otros países y regiones del mundo, en particular aquellos de mayor desarrollo relativo.

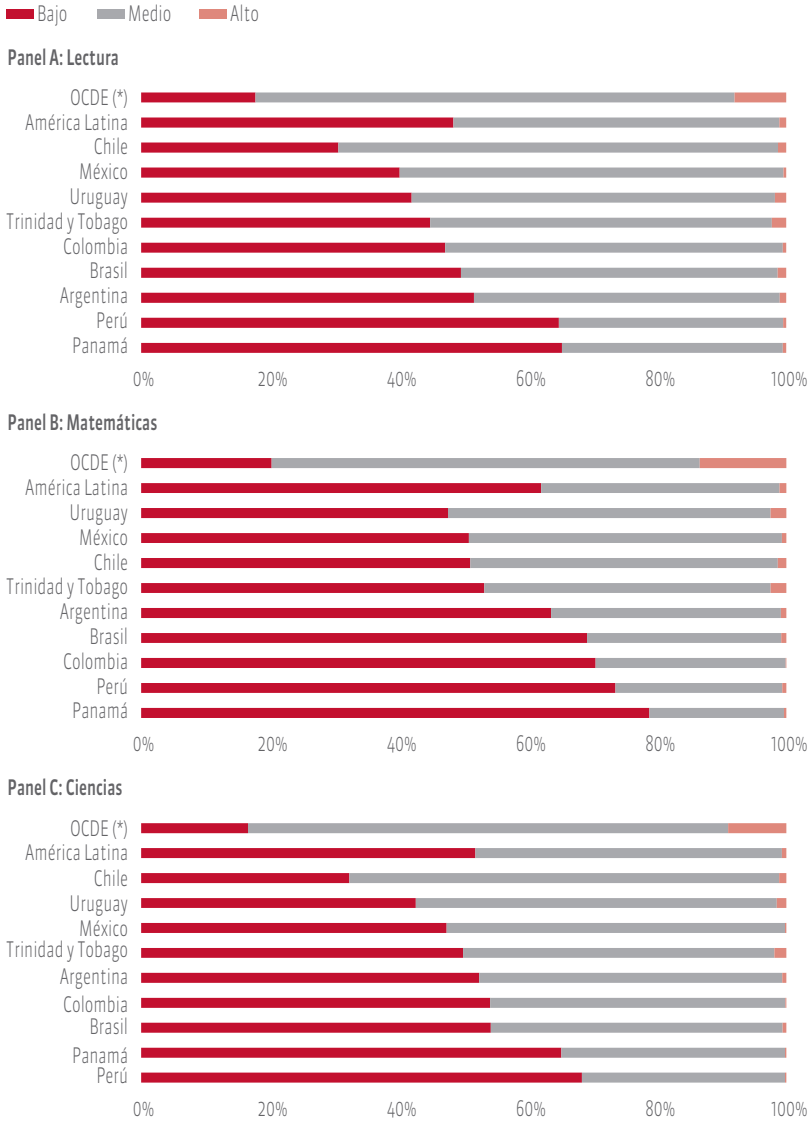
Poco se aprende

Según los datos revelados por la prueba PISA, a los 15 años los niveles de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe los ubican en el tercio inferior de las naciones participantes y muy por debajo de la media (gráfico 3.5). Para la gran mayoría de los países de la región, la brecha de puntaje frente al promedio de los países de la OCDE es muy amplia. Esto ocurre tanto para el caso de lectura, como de matemáticas y ciencias (paneles A, B y C del gráfico 3.5). No obstante el avance registrado por algunos de los participantes de América Latina y el Caribe en esta evaluación frente a períodos previos, estos se han ubicado sistemáticamente entre los peores de la muestra.

La medición de PISA ubica a los estudiantes en distintos niveles de competencia. Estos niveles están referidos a su capacidad de resolver situaciones con distintos grados de dificultad y complejidad. Los resultados muestran una altísima proporción de estudiantes de los países de la región que no son capaces de alcanzar siquiera los niveles de competencia considerados básicos. En lectura, el 8,2% de los estudiantes de la OCDE tuvo un rendimiento alto (niveles 5 y 6), mientras que en la región este porcentaje es de alrededor de un 1% (panel A, gráfico 3.5). En el otro extremo, el porcentaje de alumnos de la región que se ubica por debajo del nivel 2 es significativamente alto y fluctúa entre un 44,5% (México) y un 79,5% (Perú). Esto indica que alrededor de la mitad los

Gráfico 3.5

Distribución de los puntajes de PISA según niveles de desempeño



Fuente: OCDE (2010a).

Notas: En el gráfico 3.5 el nivel de desempeño bajo corresponde al porcentaje de estudiantes que se ubicaron en el nivel 1 o por debajo del mismo según los niveles de desempeño estimados por PISA (en el caso de la prueba de lectura comprende debajo del nivel 1b, nivel 1b y nivel 1a). El nivel medio comprende a los estudiantes que se ubicaron en los niveles de desempeño 2, 3 y 4. El nivel alto incluye a los estudiantes que quedaron ubicados en los niveles de desempeño 5 y 6.

(*) El puntaje promedio de la OCDE excluye los de Chile y México.

jóvenes de la región no alcanza el nivel básico que le permita desenvolverse de manera efectiva y productiva en la vida, comparada con un 19,3% para el caso de los países de la OCDE.

Del saber al saber qué hacer con lo que se sabe

Se puede tener una idea más clara sobre las habilidades que manejan los estudiantes de la región y sus niveles de competencia respectivos observando el tipo de preguntas que se les formulan en la prueba PISA en las diferentes áreas del conocimiento (recuadro 3.2). Los datos revelan que uno de cada cuatro estudiantes (22,4%) de la región no comprende lo que lee en textos básicos (uno de cada tres en los casos de Panamá y Perú) (OCDE, 2010a). Estos resultados contrastan significativamente con los de los países de la OCDE, donde la proporción de estudiantes que no son capaces de responder preguntas con determinado grado de complejidad es de solo un 5,3% (uno de cada veinte alumnos). En otras palabras, casi uno de cada cuatro estudiantes de 15 años en América Latina y el Caribe es incapaz de localizar una o más secciones independientes de información explícitamente indicadas, o reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o hacer una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento cotidiano.

En relación con las matemáticas, la situación de los países de la región es aún más preocupante que en el caso de lectura: un 35% de los estudiantes de 15 años es incapaz de identificar información y llevar a cabo procedimientos matemáticos rutinarios¹⁵ (alrededor de un 50% en los casos de Panamá y Perú). En otras palabras, solo poco más de uno de cada tres estudiantes de América Latina y el Caribe es capaz de responder preguntas relativamente obvias y claramente definidas en situaciones cotidianas y para las cuales se dispone de toda la información pertinente (recuadro 3.3). En cambio, la proporción de estudiantes de 15 años que carece de esta capacidad en los países de la OCDE es de solo 7% (OCDE, 2010a).

Un indicador adicional que describe cuán significativa es la brecha de habilidades medidas por PISA entre los países de América Latina y el Caribe y los de la OCDE revela que un grupo importante de estudiantes de la región que se ubica entre los puntajes más altos, o bien alcanza justo el promedio de los estudiantes de los países de la OCDE o se encuentra por debajo del mismo (gráfico 3.6).

¹⁵ En el caso de América Latina, los países tienden a enfatizar un modelo pedagógico de enseñanza de las matemáticas basado en un entendimiento instrumental del mundo, en el cual el alumno resuelve los problemas matemáticos utilizando instrumentos o fórmulas. En el enfoque alternativo lo importante no es el uso de las fórmulas sino la comprensión de por qué estas funcionan.

Recuadro 3.2

Ejemplo de pregunta asociada al nivel 1a en la prueba de lectura en PISA 2009

El avaro y su oro
(Fábula de Esopo)

Un avaro vendió todo lo que tenía y compró un pedazo de oro, el cual enterró en un agujero en el suelo al lado de una antigua muralla e iba a verlo todos los días. Uno de sus trabajadores observó al avaro visitar el lugar frecuentemente y decidió observar sus movimientos. El obrero pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, cavó, encontró la pieza de oro y la robó. En su próxima visita el avaro encontró el hueco vacío y comenzó a arrancarse los pelos y lamentarse fuertemente. Un vecino, sabiendo la razón y queriendo ayudarlo a superar la pena le dijo: “por favor, no te aflijas. Toma una piedra y colócala en el agujero e imagina que el oro aún está ahí. Servirá exactamente para lo mismo; porque cuando el oro estaba allí tu no lo tenías, y nunca hiciste el más mínimo uso del mismo.”

Utilice la fábula “El avaro y su oro” en la página anterior para responder a las preguntas que siguen.

Lea las oraciones y numérelas de acuerdo con la secuencia de hechos descrita en el texto.

El avaro decidió convertir todo su dinero en un pedazo de oro.

Un hombre robó el oro del avaro.

El avaro cavó un hoyo y escondió allí su tesoro.

El vecino del avaro le dijo que reemplace el oro con una piedra.

Fuente: OCDE (2010a).

Nota: Para recibir crédito la secuencia de hechos se debe haber organizado de la siguiente manera: 1, 3, 2, 4.

Recuadro 3.3

Ejemplo de pregunta asociada al nivel 1 en la prueba de matemáticas en PISA 2009

Tipo de cambio

Mei-ling, originaria de Singapur, se preparó para ir a Sudáfrica como estudiante de intercambio por 3 meses. Necesitaba cambiar algunos dólares de Singapur (SGD) a rand (ZAR), la moneda de Sudáfrica.

Mei-Ling averiguó que la tasa de cambio entre los dólares de Singapur y los rand de Sudáfrica era igual a 1 SGD = 4.2 ZAR.

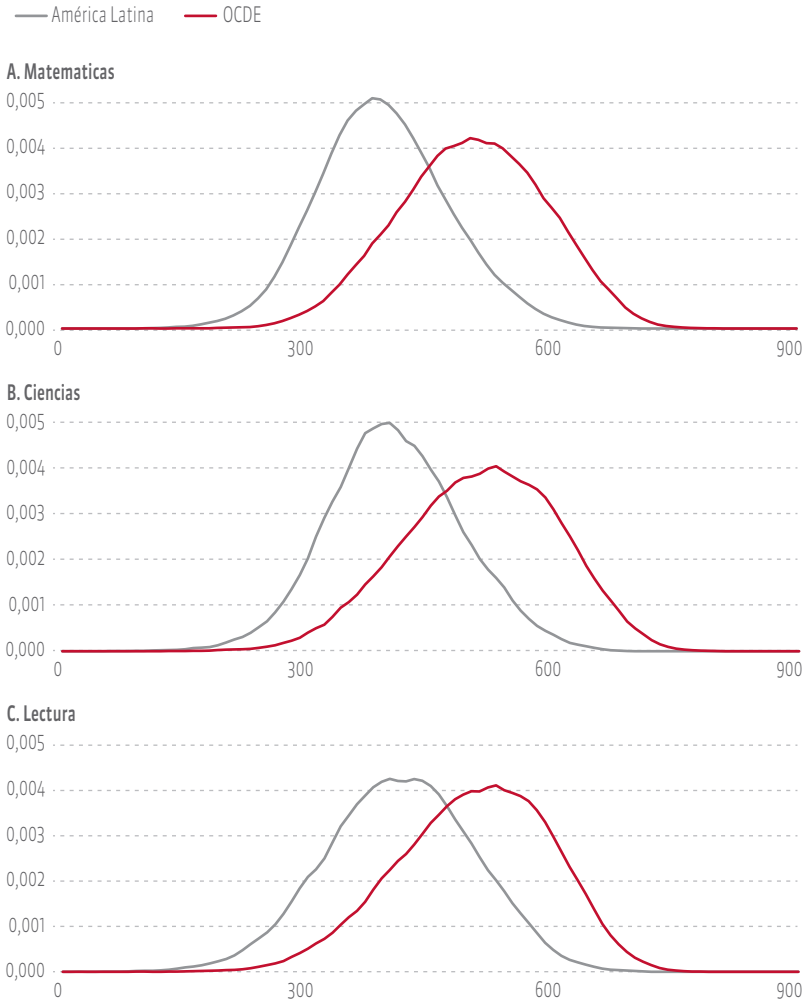
Mei-Ling cambió 3000 dólares de Singapur en rand de Sudáfrica con dicha tasa de cambio. ¿Cuánto dinero en rand de Sudáfrica consiguió Mei-Ling?

Fuente: OCDE (2010a).

Nota: Para recibir crédito completo en esta pregunta se debía responder 12 600 ZAR (No se requiere la unidad).

Gráfico 3.6

Distribución de puntajes obtenidos por los estudiantes de América Latina y de la OCDE en las pruebas PISA 2009



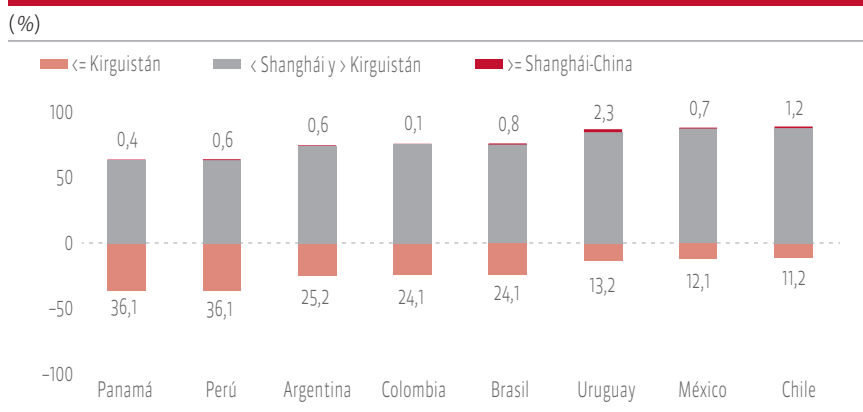
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009 (OCDE, 2010d).

Nota: Los países de la región incluidos en la muestra son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay.

Cabe señalar que en la región de América Latina y el Caribe conviven estudiantes cuyo rendimiento se asemeja al promedio del país de mejor desempeño en PISA 2009 (Shanghái-China), con estudiantes cuyo rendimiento es similar al del país de peor desempeño en la misma prueba (Kirguistán). Sin embargo, las proporciones son completamente diferentes. Mientras que menos del 1% de los alumnos de la región se ubica en el promedio del puntaje de los

Gráfico 3.7

América Latina y los extremos en matemáticas: Shanghái-China y Kirguistán, PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2009 (OCDE, 2010d).

Nota: El puntaje promedio de Shanghái-China en la prueba de matemáticas fue de 600 puntos, mientras que en Kirguistán fue de 331 puntos. Las cifras que se encuentran por encima de la barra superior indican el porcentaje de estudiantes que en cada país obtuvo un porcentaje superior al puntaje promedio observado en Shanghái-China. Las cifras en las barras inferiores indican el porcentaje de estudiantes que obtuvo puntajes inferiores al promedio de Kirguistán.

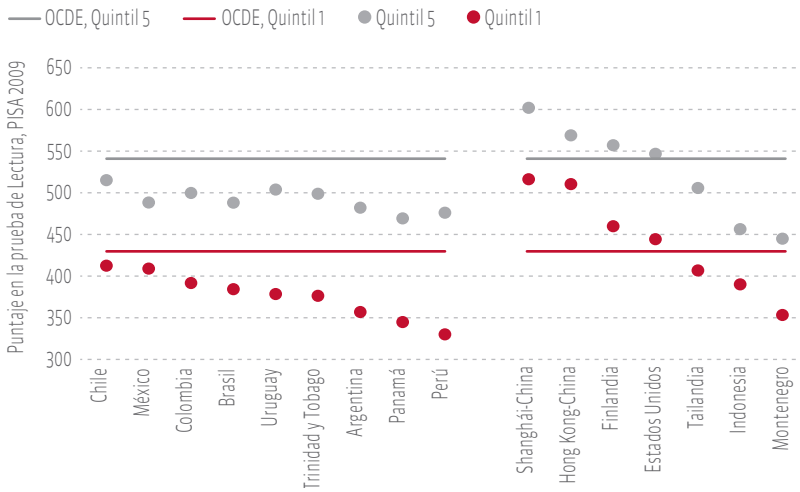
de Shanghái-China, más del 20% se ubica en el promedio de los de Kirguistán (gráfico 3.7).

En suma, si se proyectaran estas cifras para determinar lo que significa contar con jóvenes preparados para insertarse de manera exitosa en el mercado laboral y, más allá, para competir en un mercado globalizado, las conclusiones serían desalentadoras para la región: los países de América Latina y el Caribe estarían más cerca de los peores de la muestra que de los mejores.

Los resultados de la prueba PISA 2009 también evidencian importantes brechas en logro académico dentro de cada país entre los estudiantes de mayores y menores ingresos. Si los promedios de los países latinoamericanos son preocupantes, más graves son los resultados observados para los grupos de menor nivel socioeconómico. Entre los países de América Latina y el Caribe que participaron en la prueba, la relación entre los puntajes obtenidos en la prueba de lectura por los estudiantes de los segmentos de altos ingresos de la población respecto de los puntajes logrados por los estudiantes de ingresos más bajos fluctúa entre 1,2 y 1,5 veces para México y Perú respectivamente. Para el promedio de la OECD, esta brecha es de 1,3 veces, comparable a la de Chile. En Shanghái, Hong Kong y Finlandia —países cuyos resultados estuvieron entre los mejores en las pruebas de 2009— la brecha es menor, como se observa en el gráfico 3.8. Países emergentes como Tailandia e Indonesia también muestran una menor inequidad en sus resultados que los nueve países de América Latina y el Caribe que participaron.

Gráfico 3.8

Brecha en los puntajes en la prueba de lectura, PISA 2009, según quintiles del indicador de nivel socioeconómico



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la prueba PISA 2009 (OCDE, 2010a).

Nota: Los quintiles están contruidos a partir del índice de nivel socioeconómico y cultural elaborado por la OCDE para la prueba PISA. El quintil 5 representa al quintil más rico y el quintil 1 al más pobre. Los países están ordenados de manera descendente según el puntaje obtenido en el quintil 1.

Estas brechas muestran la marcada inequidad en los resultados educativos en América Latina y el Caribe para los jóvenes de 15 años. Sin embargo, cabe aclarar que las brechas en habilidades cognitivas aparecen mucho antes de la adolescencia, especialmente antes de la edad escolar. Esto significa que las diferencias observadas entre los grupos de distintos niveles de ingreso se originan fundamentalmente en los seis primeros años de vida (Schady, 2011).

Asimismo, otras pruebas internacionales como el SERCE, aplicada a 16 países de América Latina y el Caribe en 2006 en los niveles de tercero y sexto básico, también evidencian importantes diferencias en el rendimiento académico de los niños según los niveles de ingreso de sus familia. Por ejemplo, Duarte et al. (2010a) analizan los datos del SERCE y documentan que mientras que la probabilidad de alcanzar un nivel satisfactorio en matemáticas en tercer grado es del 48% en el quintil de mayores ingresos, en el quintil más pobre apenas llega a un 10%, situación a todas luces preocupante. En sexto grado también se registran diferencias notorias: mientras que un 66% de los niños de ingresos más altos (último quintil) obtuvo al menos un nivel satisfactorio en la prueba de matemáticas, entre los niños del primer quintil el logro fue solo de un 26%. Queda claro entonces que existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas entre los grupos de diferentes niveles de ingreso y que estas se originan temprano en el ciclo de vida.

Un largo trecho por delante

No obstante lo visto hasta el momento, cuando se observa la evolución de los puntajes obtenidos por los distintos países de la región en lo que va corrido de la última década, en la mayoría de ellos se verifica una tendencia positiva (cuadro 3.3). Sin embargo, cabe hacer dos advertencias. La primera es que en la evolución de los puntajes de los distintos países participantes se debe tener en cuenta la *proporción de jóvenes* que están en la escuela a los 15 años de edad. Esto por cuanto es de esperar que a medida que se incrementa dicha proporción, los puntajes obtenidos en todas las pruebas se afecten negativamente, dado que quienes han estado fuera de la muestra y se incorporan a ella provienen de los hogares más pobres. Lo mismo se debe hacer cuando se trata de comparar países entre sí. La segunda advertencia es que es posible que los cambios en los puntajes promedio se deban a cambios en los resultados de PISA para los alumnos de mayor y más bajo rendimiento, por lo cual sería necesario complementar el análisis de los puntajes no solo con las respectivas tasas de cobertura educativa de los jóvenes de 15 años, sino también con la evolución en la proporción de alumnos que se ubicaron en los distintos niveles de competencia.

Lo que no se puede ignorar, sin embargo, es que si se mantienen las tasas de aumento de los puntajes observadas en las pruebas PISA correspondientes al período 2000–2009, a América Latina le tomará por lo menos 21 años lograr 500 puntos en la prueba de matemáticas (aproximadamente en el año 2030). El período será mayor en el caso de las pruebas de lectura —aproximadamente 49 años—, mientras que en ciencias será de casi 42 años¹⁶.

Cuando se usan las tasas de crecimiento anual observadas en el período 2000–2009 para predecir la evolución del puntaje en la prueba de lectura, Chile es el país que más rápido llegaría a los 500 puntos: le tomaría aproximadamente 10 años contados a partir de la prueba del 2009 (gráfico 3.9). En cambio, y a pesar de tener un crecimiento sostenido, a Brasil le tomaría un tiempo similar al de la región en promedio: casi 44 años. Por otro lado, y considerando que la tasa de crecimiento en matemáticas y ciencias es más alta, es posible que a Chile y a Brasil les tome un menor número de años lograr el valor promedio de la OCDE: 16 y 25 respectivamente. Dado que Brasil ha establecido como meta alcanzar el promedio de PISA en el año 2021, deberá acelerar la evolución positiva que ha venido registrando desde el año 2000 (gráfico 3.9). México es otro país que se ha fijado objetivos de aprendizaje referidos específicamente a PISA: se propone lograr un puntaje combinado de lenguaje y matemática de 435 puntos en 2015.

¹⁶ Las proyecciones son elaboraciones propias basadas en los resultados observados en las pruebas PISA en el período 2000–2009.

Cuadro 3.3

Evolución de los puntajes en lectura, matemáticas y ciencias en países participantes de América Latina, 2000–2009

País	Puntajes de PISA en lectura				Puntaje promedio de PISA en matemáticas				Puntaje promedio de PISA en ciencias			
	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009	2000	2003	2006	2009
Argentina	418		376	398	388		381	388	396		391	401
Brasil	396	403	393	412	334	356	370	386	375	390	390	405
Chile	410		442	449	384		411	421	415		438	447
Colombia			385	413			370	381			388	402
México	422	400	410	425	387	385	406	419	422	405	410	419
Perú	327			370	292			365	333			369
Uruguay		434	413	426		422	427	427		438	428	427
OCDE	500	500	500	493	500	500	500	493	500	500	500	501

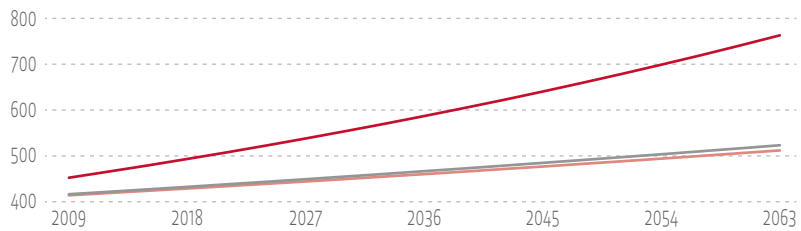
Fuente: Figura 6.3 IPES 2008 con base en OCDE (2001, 2004, 2007a) y el resumen ejecutivo de PISA (OCDE, 2010).

Gráfico 3.9

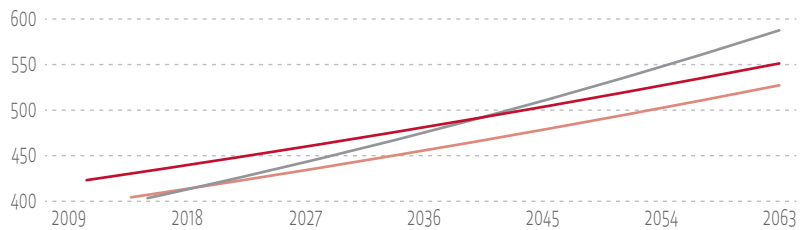
Proyección de la evolución de los puntajes (2000–2009) a partir de las tasas de crecimiento observadas en América Latina

— Brasil — Chile — América Latina

A. Prueba de lectura de PISA



B. Prueba de matemáticas de PISA



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados observados en las pruebas PISA 2000 a 2009 (OCDE, 2001, 2004, 2007a y 2010a).

Este análisis básico de la trayectoria de los posibles resultados futuros de cada país en PISA puede variar significativamente dependiendo de diversos factores. De hecho, en el caso de América Latina, donde solo una minoría de los estudiantes logra los niveles básicos, una mejoría entre los estudiantes de bajo rendimiento contribuiría de manera significativa a incrementar el rendimiento promedio. De ahí que una estrategia deliberadamente focalizada en este grupo podría no solo mejorar la equidad entre los segmentos sino también acelerar la trayectoria de mejoría del promedio en el tiempo.

La acumulación no basta

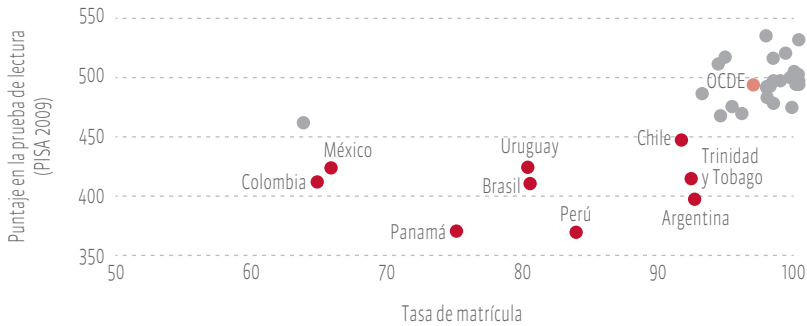
Ya se ha visto cómo América Latina ha avanzado en los últimos 20 años en materia de acumulación de capital humano mediante la ampliación del acceso al sistema escolar. Esto es así en los países de la región que hacen parte de la muestra de participantes en PISA (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay), cuyas tasas de culminación del ciclo de nueve años de educación oscilan entre un 76% en Chile y un 45% en Brasil, pero también en todos los demás países en relación con la situación que prevalecía a inicios de los años noventa. El problema radica en que los resultados obtenidos en la prueba PISA sugieren que los esfuerzos e inversiones destinados a ampliar el acceso a la educación y a retener a los alumnos en las escuelas (especialmente centrados en eliminar o reducir el costo de oportunidad de estudiar) guardan poca relación con los aprendizajes y con lo que se pueda hacer con ellos en el mercado laboral.

Al respecto, en la literatura reciente se ha dado una importante discusión en la que se cuestionan los beneficios de la simple acumulación en capital humano tanto en el bienestar individual como en el desarrollo de los países. Hanushek (2006) afirma que las habilidades cognitivas tienen un poderoso impacto en los ingresos individuales, la distribución del ingreso y el crecimiento económico, y que en realidad la situación educativa de los países en desarrollo es mucho peor de lo que sugieren los niveles de acceso y las tasas de culminación en los distintos niveles de escolaridad. Traducido a América Latina, lo anterior significa que los avances en acceso y culminación no tendrán el impacto esperado mientras no se cristalicen en un desarrollo efectivo de habilidades cognitivas.

De hecho, del análisis de resultados de PISA y su vínculo con diversas variables (porcentajes de profesores de tiempo completo, profesores certificados de tiempo completo, relación computadores/estudiantes y estudiantes/profesores, entre otras) se desprende que no existe una correlación consistente entre la cantidad de recursos invertidos en educación y los resultados de las pruebas, ya sea en términos de gasto como porcentaje del PIB o de gasto por alumno. La varianza considerable en los resultados entre distintos países participantes no puede atribuirse simplemente a la existencia de un grado de desarrollo relativo diferente de sus economías. Si bien es cierto que la riqueza de los países influye

Gráfico 3.10

Matrícula en séptimo grado o superior entre jóvenes de 15 años y puntaje en PISA 2009



Fuente: OCDE (2010a), Anexo A2, Tabla A2.1.

Nota: La tasa de matrícula se calcula con la población total de estudiantes de 15 años de edad que están matriculados en el séptimo grado o superior sobre la población total de estudiantes de 15 años.

en sus resultados educativos, el ingreso per cápita solo explica un 6% de las diferencias entre unos y otros en los resultados de PISA. Lo anterior significa que países con niveles de desarrollo económico similares pueden producir resultados educativos muy diferentes (OCDE, 2010a), como se verá en la siguiente sección.

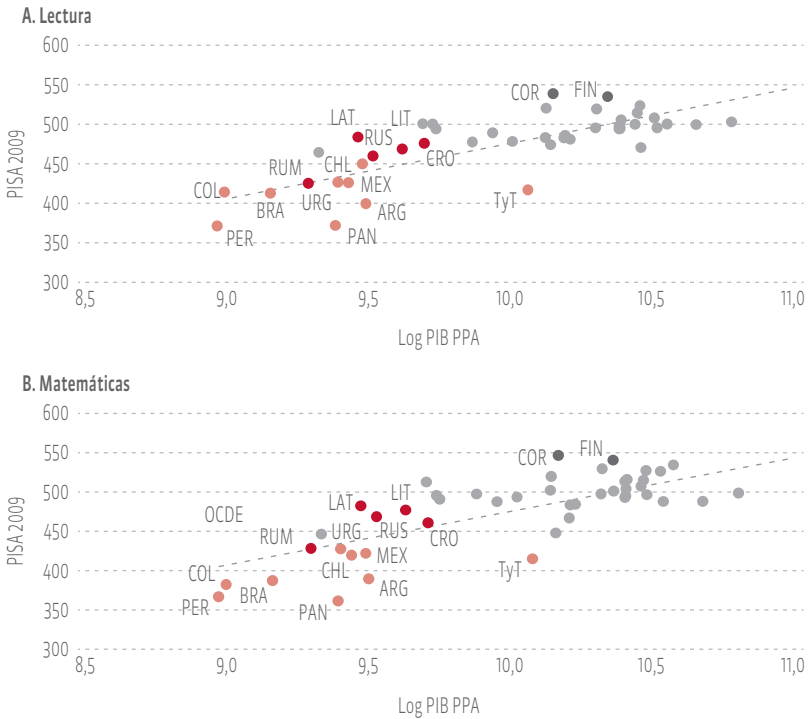
Si la mayoría de los alumnos de la región estuviera en la escuela, la situación de calidad podría ser incluso peor, como se indicó anteriormente. Por eso es necesario recalcar que en los países de América Latina existe una porción significativa de los jóvenes de 15 años que se halla por fuera del sistema escolar. Hacia el año 2009, la proporción de alumnos de países seleccionados de la región y de la OCDE en los grados 7 a 12 que a los 15 años de edad estaba en la escuela era la siguiente: Brasil 80,6%; Chile 91,6%; Colombia 65,2%; México 66,2%; Panamá 75,3%; Turquía 64,3%; Israel 91,5%; Portugal 93,0% e Indonesia 74,0% (OCDE, 2010a). Lo anterior sugiere que la brecha de puntaje en las evaluaciones de PISA podría ser incluso más marcada entre la región y los países de la OCDE si la proporción de estudiantes matriculados en el sistema educativo a los 15 años de varios países de América Latina fuese mayor (gráfico 3.10). Esto es así debido a que los alumnos que están fuera del sistema son los más pobres y que por lo tanto, en caso de ser incluidos en las evaluaciones, muy probablemente moverían el promedio hacia la baja.

Inversión no garantiza calidad

En la sección anterior se mencionaba cómo, entre los argumentos comúnmente utilizados por ciertos sectores en algunos países de la región para justificar los

malos resultados educativos figuran de manera prominente el diferencial de riqueza de las naciones (medido en términos de PIB per cápita), el porcentaje de PIB destinado a educación y el gasto per cápita en educación. Se suele afirmar entonces que resulta prácticamente imposible para sus países alcanzar el rendimiento de aquellos con más recursos. Sin embargo, cuando se analizan estos datos se comprueba que no existe una relación lineal entre gasto educativo o riqueza per cápita y calidad educativa. De hecho, varios de los participantes en PISA con PIB per cápita similares a los de los países de la región obtienen puntajes mayores (gráfico 3.11). Por ejemplo Latvia, con un PIB per cápita

Gráfico 3.11
PIB per cápita y resultados en PISA, 2009



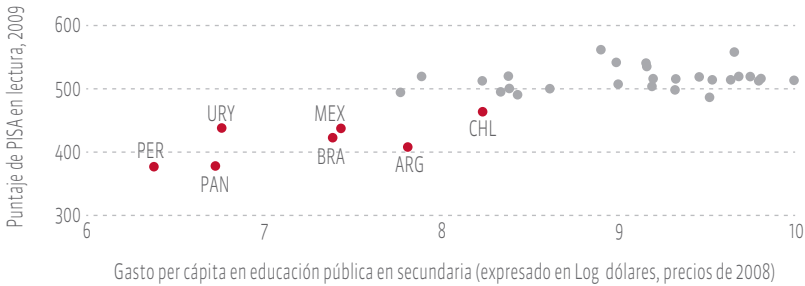
Fuentes: Puntaje PISA 2009: OCDE (2010a); PIB per cápita en US\$ PPA de 2005: Banco Mundial (2010).

Nota: La siguiente es una lista de las abreviaturas usadas en el gráfico: LAT, Latvia; LIT, Lituania; RUS, Rusia; CRO, Croacia; RUM, Rumania; COR, Corea del Sur; FIN, Finlandia; ARG, Argentina; BRA, Brasil; CHL, Chile; COL, Colombia; MEX, México; PAN, Panamá; PER, Perú; TyT, Trinidad y Tobago, y URG, Uruguay. Los puntos azules indican los países que suelen obtener los puntajes más altos en la prueba PISA. Los puntos rojos indican países con niveles de PIB comparables con los de los países de América Latina pero que muestran mejores resultados respecto a lo esperado para el nivel de PIB observado. Por contraste, los puntos azules indican que en América Latina los resultados en la prueba PISA son menores a lo esperado dados sus niveles de PIB.

Gráfico 3.12

Gasto per cápita en educación pública en secundaria

(en Log dólares de 2008)



Fuentes: Puntajes en las pruebas PISA: OCDE (2010a); gasto per cápita en educación pública por niveles educativos estimado usando el PIB en dólares corrientes deflactados a 2008: FMI (2010) y Banco Mundial (2010); matrícula y porcentajes de gasto público total en educación y desagregados por niveles como porcentaje del PIB: UNESCO (2010).

similar al de Chile o México, obtuvo en matemáticas cerca de 70 puntos más que estos. En lo que respecta al gasto per cápita en educación, se verifica una situación similar: el hecho es que existe un número aún mayor de países que con un gasto per cápita educativo similar al de varias naciones de la región, obtiene mejores rendimientos (gráfico 3.12).

Aunque la inversión per cápita en educación puede incidir en los resultados de calidad, varios países de la muestra exhiben un rendimiento significativamente superior a aquellos de la región con un gasto per cápita similar. Lo anterior sugiere que la excusa de la menor inversión en educación como justificación de los malos resultados en calidad no es suficiente, y que más allá de la ampliación del acceso queda por resolver el tema fundamental de las habilidades cognitivas y socioemocionales como elementos esenciales del desarrollo educativo y laboral.

Lo que no se está midiendo

Durante los últimos años se ha discutido ampliamente el papel que desempeñan en el funcionamiento de la sociedad las habilidades no cognitivas (o socioemocionales) relacionadas con los rasgos de la personalidad. Entre tales destrezas figuran la perseverancia, la motivación y el autocontrol (véase el capítulo 4) y algunas están siendo exigidas a quienes se postulan para ingresar a la educación superior y al mercado laboral (véanse el capítulo 6 y el apéndice C). Asimismo, en la literatura se encuentra cada vez más evidencia

sobre el carácter multidimensional de las mismas en el sentido de que tanto las habilidades cognitivas como las no cognitivas o socioemocionales se combinan, se influyen mutuamente y/o se complementan en sus efectos en las personas (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006). En este contexto, las habilidades no cognitivas tendrían un efecto directo sobre aspectos críticos en la vida de los jóvenes como son los salarios (dado el nivel de escolaridad), la escolaridad misma, el embarazo precoz, el tabaquismo, el crimen y las pruebas de logro (Cunha et al., 2006).

Las habilidades cognitivas y las no cognitivas afectan el éxito socioeconómico de las personas y ambas están fuertemente influenciadas por el medio ambiente familiar y social. La vieja dicotomía entre habilidades genéticamente determinadas —y por lo tanto inmodificables— y habilidades adquiridas es obsoleta, aunque todavía permea la literatura económica. Las habilidades son influenciadas tanto por los genes como por el medio ambiente (Cunha et al., 2006), tal y como describe en mayor detalle en el capítulo 4.

En investigaciones recientes se ha sugerido que es mucho más eficiente y equitativo invertir en el desarrollo de las habilidades *cognitivas* durante la infancia temprana. Así, mientras se espera que exista una clara contraprestación en materia de equidad-eficiencia para la inversión en habilidades cognitivas de jóvenes y adolescentes, en el caso de las habilidades *no cognitivas* tal contraprestación entre inversión a temprana edad versus edad adolescente no sería tan marcada (Cunha y Heckman, 2010). Lo anterior significa que habría un mayor espacio para desarrollar estas habilidades no cognitivas en la educación secundaria.

Durante el ciclo de vida de una persona, el desarrollo y la formación de habilidades parece ser el resultado de la interacción de diversas intervenciones, muchas de las cuales no ocurren en el ámbito escolar. De la misma manera se produce una interacción entre las habilidades cognitivas y no cognitivas, cuya adquisición constituye la base de la formación de otras destrezas en el futuro (Cunha et al., 2006). Existe evidencia de que incluso para aquellos empleos de baja productividad en los que contratan solo jóvenes con educación secundaria completa, la demanda de habilidades tanto cognitivas como no cognitivas es determinante (Maxwell, 2007). Es por ello que las escuelas deberían estar al tanto de cuáles son las habilidades de ambos tipos que mejor coadyuvan a la transición entre la escuela y el trabajo.

Es evidente que las mediciones tradicionales de la educación como las aquí analizadas son insuficientes cuando se trata de reflejar el estado de las destrezas que actualmente demanda el mercado laboral. Las principales pruebas consideradas apuntan a medir habilidades cognitivas y logro académico. No existe medición de habilidades no cognitivas o socioemocionales en el sistema educativo de América Latina y el Caribe, aunque tal carencia no solo se registra en la región. Por el momento, este tipo de pruebas se encuentra en una fase

piloto y de ensayo, en particular en países de la OCDE¹⁷. Obviamente, antes de medir estas destrezas no cognitivas habrá que desarrollarlas.

Por lo visto en el presente capítulo, América Latina exhibe en general un atraso muy marcado frente a los países de la OCDE en términos de la calidad de la educación que está brindando a sus niños y adolescentes en lo que se refiere a destrezas cognitivas. A esto se suma el hecho de que en la trayectoria educativo-laboral de los jóvenes no solo cuentan las destrezas cognitivas, sino también las habilidades socioemocionales, como se verá en detalle en el capítulo 6. De ahí la importancia de realizar esfuerzos encaminados a identificarlas y definir estrategias orientadas a desarrollarlas, reforzarlas o complementarlas dentro del sistema educativo.

¹⁷ Un estudio reciente (Estudio piloto sobre enseñanza y aprendizaje innovador realizado en Rusia, Senegal, Finlandia e Indonesia en 2009 y 2010 por un consorcio en el que participan la UNESCO, la Sociedad Internacional de Tecnologías para la Educación, Microsoft y OCDE) sugiere la enorme dificultad que enfrentan los docentes en lo que se refiere a lograr que los estudiantes adquieran nuevas habilidades consideradas necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana y en el trabajo. Entre estas habilidades figuran el pensamiento crítico (procesar información, extraer conclusiones y tomar decisiones), el trabajo en equipo (trabajo colaborativo con los pares), y liderazgo (capacidad de dirigir a sus pares y tener la habilidad para comunicar sus ideas eficazmente). Los resultados de esta prueba piloto sugieren que los profesores se encuentran en etapas muy incipientes de la enseñanza de estas habilidades. Por lo general los docentes las desconocen y carecen de apoyo para saber cómo desarrollarlas en sus alumnos y cómo medirlas. Se sigue haciendo énfasis exclusivamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas más tradicionales.



4

En busca de las claves: ¿Dónde y cuándo se forman las habilidades cognitivas y las socioemocionales?

Los años de escolaridad de un individuo por lo general se interpretan como una medida de su capacidad productiva potencial. Se esperaría entonces que mientras más educada sea una persona, mayor sea su productividad en el mercado de trabajo. Bajo esta premisa, los individuos más educados deberían tener mejores condiciones laborales, una lógica simple que ha motivado gran parte de los estudios teóricos y empíricos en economía. Pero, ¿son los años de escolaridad realmente el principal determinante de un buen acoplamiento (*match*) entre empleadores y trabajadores, particularmente cuando se considera el caso de quienes, por ejemplo, buscan empleo por primera vez? ¿Cuán informativos son los años de educación respecto de las habilidades del trabajador (calidad) cuando se trata de asegurar una exitosa transición de la escuela al trabajo? Por último, y de manera más general, ¿qué papel desempeñan las habilidades como determinantes del desempeño laboral del individuo? Estas son las preguntas que se busca responder en los próximos capítulos.

Las personas poseen un conjunto amplio de habilidades (destrezas y talentos) que las diferencia e incide en los resultados socioeconómicos que obtengan en el transcurso de sus vidas. Este principio ha sido documentado en la abundante literatura que sobre estos temas se ha producido en los campos de la economía y la psicología (Borghans et al., 2008a).

Aun cuando son numerosas las distintas dimensiones de habilidad que pueden caracterizar a un individuo, en la literatura especializada se ha tendido a agruparlas en dos grandes categorías: cognitivas y no cognitivas o socioemocionales. En lo que sigue del libro, se entenderá por *habilidades cognitivas* aquellas que tienen que ver con la cognición (correlacionadas con el coeficiente intelectual) y las del conocimiento (matemáticas y lenguaje), que son las que permiten el

dominio del saber académico. Entre tanto, por *habilidades socioemocionales* se entenderán aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y que usualmente se consideran “blandas”.

Las investigaciones sobre este tema han demostrado que tanto en las habilidades cognitivas como en las socioemocionales inciden elementos propios del ambiente en que se desarrolle la persona, como son las características de la familia y la escuela. No obstante, el grado de maleabilidad de los distintos tipos de habilidades y el momento propicio para modificarlas (ventana de oportunidad) varían (Cunha et al., 2006). Existe además consenso en que las diferencias en materia de habilidades, y en los resultados que estas generen, aparecen a una edad muy temprana, y que esa brecha puede ser reducida solo parcialmente mediante intervenciones de política pública bien diseñadas (Cunha et al., 2006; Behrman y Urzúa, 2011; y Schady, 2011). Cuanto más temprano se lleven a cabo estas intervenciones en la vida de un niño, mayores serán las probabilidades de éxito para remediar desventajas originadas en las características de la familia o en entornos adversos.

Tanto las habilidades cognitivas como las socioemocionales tienen un componente innato (heredado) y un componente susceptible de formación, los cuales variarán para cada individuo según el tipo de habilidad y el paso del tiempo. El papel primordial que desempeña la familia en la formación de habilidades —a través de la genética y de los estímulos y experiencias brindados durante los períodos críticos, incluso desde la gestación— es indiscutible. También se sabe que en las habilidades cognitivas el componente hereditario es relativamente mayor y que el período crítico para moldearlas mediante intervenciones es más corto (Carneiro y Heckman, 2003). Adicionalmente, varios estudios han documentado la existencia de cierto grado de complementariedad entre las habilidades (véase, por ejemplo, Cunha et al., 2006). Así, las destrezas cognitivas pueden traducirse en éxitos que retroalimentan en los niños la autoestima y la confianza en sí mismos, habilidades estas consideradas socioemocionales. Por otro lado, habilidades socioemocionales como la motivación y la perseverancia estimulan el aprendizaje y pueden reforzar el desarrollo de las habilidades cognitivas. Esta intensa interacción que se produce entre ambas dimensiones explica por qué en la literatura especializada contemporánea se considera casi obsoleta la distinción de “naturaleza versus crianza” (*nature versus nurture*). Es la interacción que se produce entre ambos componentes la que da lugar al conjunto completo de habilidades en cada individuo.

Finalmente, la evidencia internacional compilada hasta el momento confirma la importancia de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el desempeño académico y laboral de las personas (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Urzúa, 2008; Cunha, et al., 2006). Sin embargo, poco se sabe sobre su función específica durante el período de transición escuela-trabajo, que es el tema primordial del presente volumen y cuyo desarrollo busca ofrecer ideas

sobre el tipo de políticas que puedan favorecer el fortalecimiento de las mismas. Esto con el fin de asegurar un mejor desempeño en el mundo laboral de los jóvenes y por lo tanto una mejor calidad de vida de la población.

En este capítulo se introduce el marco conceptual que permite analizar el papel de las habilidades de las personas —distinguiendo entre los dos tipos— y del sistema educativo como factores que influyen en el desempeño laboral de los jóvenes que transitan de la escuela al trabajo. Para ello se identifican y conceptualizan las habilidades cognitivas y las socioemocionales, se analiza la evidencia disponible sobre el papel que cumplen unas y otras en el proceso de inserción laboral, y se ofrece un breve diagnóstico de la situación en la región con respecto a las mismas.

Conceptualización e identificación de habilidades

Si bien el papel que desempeñan las habilidades ha sido tradicionalmente analizado por la psicología, los economistas han mostrado cada vez más interés en este tema¹. Y aunque los estudios en ambas ramas han utilizado diferentes conceptos para identificar las habilidades cognitivas y las socioemocionales², algunos de ellos son esenciales para comprender su importancia. En primer lugar, los estudios demuestran que es teóricamente posible separar los dos grupos de habilidades, aun cuando la distinción es muy difícil en la práctica. En segundo lugar, existen diferencias en las dinámicas de las habilidades cognitivas y las asociadas con la personalidad: las primeras se desarrollan y aumentan durante la niñez, alcanzan su máximo nivel al terminar la adolescencia y declinan paulatinamente durante la edad adulta³. En el caso de las habilidades derivadas de los rasgos de la personalidad, la dinámica depende de la dimensión considerada. La mayoría, sin embargo, aumenta desde la niñez hasta la etapa final de adultez (la responsabilidad, por ejemplo) (Borghans et al., 2008b).

¹ Borghans et al. (2008a) definen y analizan de manera pormenorizada los conceptos de habilidades cognitivas y rasgos de personalidad o habilidades socioemocionales. Este estudio representa un esfuerzo por unificar el lenguaje y los conceptos utilizados en economía y psicología.

² Los economistas se han dedicado principalmente a la medición de parámetros de preferencias (factores de descuento, factores de riesgo, preferencias por ocio, y altruismo y preferencias sociales), mientras que los psicólogos han concentrado sus esfuerzos en la caracterización de los rasgos de la personalidad. Es interesante notar que los parámetros de preferencias y los rasgos de la personalidad pueden ser interpretados como variables conceptualmente idénticas (por ejemplo, la responsabilidad se relaciona con la aversión al riesgo, las preferencias por el ocio y el descuento temporal).

³ Por ejemplo, hay estudios donde se muestra que el coeficiente intelectual antes de los 4 ó 5 años no es un buen predictor de lo que será en la edad adulta. Después de los 10 años de edad se estabiliza, por lo cual esta medida en un niño de esa edad permite anticipar con cierta precisión su IQ al llegar a la adultez (Cunha et al., 2006).

Lo que dice la psicología sobre las habilidades cognitivas

El diccionario de la Asociación Americana de Psicología (VandenBos, 2007: 187) define la cognición como “todas las formas de conocimiento, entre ellas la percepción, la imaginación, la memoria, el razonamiento, el juicio y la resolución de problemas”. Del mismo modo, define la habilidad cognitiva como “la habilidad o aptitud para la percepción, el aprendizaje, la memoria, la comprensión, la conciencia, el razonamiento, la intuición, el juicio y el lenguaje” (VandenBos, 2007: 187). El coeficiente intelectual, por su parte, se refiere a los resultados de las pruebas de inteligencia⁴.

En el campo de la psicología especializada, el estudio de las habilidades cognitivas reconoce la existencia de un componente dominante, conocido como el “factor g”, que resume el nivel de habilidad cognitiva de los individuos (Spearman, 1904). Este factor predice la mayoría de los ítems de las pruebas de inteligencia y ha sido utilizado para comprender el gran poder explicativo de las mismas sobre una gran variedad de dimensiones del comportamiento humano (Herrnstein y Murray, 1994)⁵.

Habilidades no cognitivas o socioemocionales: los rasgos de la personalidad

Los rasgos de personalidad son muy diversos, por lo que no es de extrañar que no se haya encontrado un factor dominante (equivalente al “factor g” en las habilidades cognitivas) para resumirlos. Adicionalmente, y a diferencia de lo que ocurre con las pruebas cognitivas, las pruebas socioemocionales no han sido diseñadas para asociar niveles de habilidades a variables específicas tales como el desempeño académico o el éxito laboral, sino precisamente para entender las diferencias en la personalidad de los individuos⁶. Es la obvia complejidad de esta tarea lo que explica el desarrollo de diferentes taxonomías (o escalas) para estudiar las habilidades socioemocionales de la población.

⁴ Una de las pruebas de inteligencia más conocidas es la escala de matrices progresivas de Raven. Esta se describirá en detalle en el capítulo 5, donde se analizan datos basados en una estrategia de medición similar.

⁵ La literatura también documenta la existencia de factores cognitivos de segundo orden asociados a dimensiones particulares de habilidad. Estos factores de segundo orden son separados en habilidad fluida (habilidad para resolver nuevos problemas) y habilidad cristalizada (conocimiento) (Carroll, 1993).

⁶ James (1907) fue el primero en preguntarse por qué individuos con niveles iguales de inteligencia alcanzan distintos resultados, algo que la psicología ha tratado de explicar durante un siglo sin que todavía se tenga una respuesta clara (Duckworth et al., 2007).

Cuadro 4.1

Los dominios de los cinco grandes rasgos de la personalidad y sus definiciones

Factor	Definición
Apertura a nuevas experiencias	Grado en que la persona necesita estímulo intelectual, cambio y variedad
Responsabilidad	Grado en que la persona está dispuesta a cumplir reglas y normas convencionales
Extraversión	Grado que la persona necesita atención e interacción social
Amabilidad	Grado que la persona necesita relaciones placenteras y armoniosas con otros
Neuroticismo (estabilidad emocional)	Grado en que la persona considera al mundo como algo amenazante y fuera de su control

Fuente: Duckworth et al., (2007).

La taxonomía más reconocida hasta la fecha es la de los *Cinco grandes rasgos de la personalidad* (cuadro 4.1), la cual toma en cuenta las siguientes dimensiones: responsabilidad, extraversión, neuroticismo (o estabilidad emocional), apertura a nuevas experiencias (intelecto o cultura) y amabilidad.

No obstante su amplia utilización, esta taxonomía adolece de limitaciones importantes. Sus componentes no constituyen necesariamente una lista exhaustiva, especialmente considerando su potencial para predecir resultados o desempeños. Nótese, por ejemplo, que en esta escala no se considera un componente que ha sido recientemente estudiado por la literatura especializada: la motivación.

No sorprende entonces que existan numerosas medidas de personalidad, lo cual obviamente complica el análisis práctico. Entre las alternativas más conocidas a la escala de los *cinco rasgos de personalidad* figuran los *tres grandes rasgos de la personalidad* (neuroticismo, psicoticismo y extraversión), el *MPQ de Tellegen* (emocionalidad negativa, restricciones, emocionalidad positiva y absorción), la escala de Zuckerman (neuroticismo y ansiedad, agresividad y hostilidad, impulsividad de búsqueda de sensaciones, actividad y sociabilidad), la escala de Cloninger (evitar daños, cooperación, autodirección, persistencia, búsqueda de novedad, dependencia de recompensa, autotranscendencia) y los nueve grandes rasgos de la personalidad (ajuste, amabilidad, individualismo duro, fiabilidad, autocontrol, desempeño, afiliación, potencia e inteligencia).

En conclusión, esta larga lista muestra el poco consenso que existe en torno a cuáles son las dimensiones críticas de los rasgos de la personalidad de un individuo. Mientras que las habilidades cognitivas pueden jerarquizarse en términos de su relevancia para predecir resultados en la vida de una persona, no sucede lo mismo con las socioemocionales, para las cuales coexisten diversas escalas y órdenes. Es decir, ante la pregunta de cuáles son las habilidades socioemocionales más relevantes, no existe una única respuesta.

Dinámica entre habilidades cognitivas y no cognitivas

¿Hasta qué punto cambian las habilidades de los individuos durante su ciclo de vida? La evidencia indica que estos se vuelven más extrovertidos, responsables y emocionalmente estables a través de los años (Borghans et al., 2008a). En cambio la vitalidad social y la apertura a experiencias nuevas, si bien se incrementan durante las etapas tempranas de la vida (hasta los 20–30 años), disminuyen luego durante la vejez. Usualmente, los cambios en los rasgos de la personalidad se producen durante los primeros años de la adultez (18–30 años).

Los hallazgos de las investigaciones en el campo de la psicología indican que los factores genéticos son los responsables de la estabilidad de los rasgos de la personalidad durante la adultez, mientras que es el entorno el que genera sus cambios (Blonigen et al., 2006). Borghans et al. (2008a) citan evidencia que sugiere que los rasgos de la personalidad también se modifican en función de la transformación de los roles sociales. Sin embargo, sus efectos no parecen ser de largo plazo. Solo las transformaciones permanentes en el entorno parecen sustentar cambios prolongados de personalidad (McGue, Bacon y Lykken, 1993).

A diferencia de lo que ocurre con los rasgos de la personalidad, las investigaciones indican que las habilidades cognitivas se desarrollan durante la niñez y luego muestran un declive durante la adultez, especialmente a partir de los 55 años aproximadamente. Aquí los factores genéticos son más importantes que los del entorno para explicar esta dinámica. Entre un 60 y 80% de la habilidad cognitiva durante la adultez es hereditaria (el papel de los genes aumenta a través del tiempo). En el caso de los rasgos de la personalidad, el componente hereditario (40 a 60%) es estable durante la vida.

Los resultados de las pruebas cognitivas y socioemocionales también pueden ser modificados por el entorno. Los análisis de Heckman, Stixrud y Urzúa (2006) y Urzúa (2008) demuestran la importancia del ambiente familiar (específicamente de la educación de la madre) y del nivel de educación de los individuos en el momento de tomar las pruebas como determinantes de los puntajes en las escalas cognitivas y socioemocionales. Esta constatación se puede utilizar como sustento de intervenciones diseñadas para mejorar las habilidades de los individuos cuando entran al mercado laboral. Los estudios indican que este tipo de programas es más efectivo en aquellos jóvenes que aún se encuentran matriculados en la escuela secundaria⁷ (Cunha et al., 2006; y Heckman y Lochner, 2000).

⁷ Esto es particularmente cierto en los programas diseñados para retener a los estudiantes en la escuela como son Learning, Earning and Parenting de Ohio (LEAP) y Teen Parent Demonstration (TPD). A través de estas iniciativas se entregaba ayuda financiera a padres en edad escolar para continuar con su educación secundaria. Los resultados de LEAP muestran aumentos en las tasas de culminación de secundaria, mientras que TDP mostró

En suma, la evidencia señala que las intervenciones de diverso tipo encaminadas a fortalecer el desarrollo cognitivo deben realizarse en las edades más tempranas de la vida para que tengan algún efecto. Entre tanto, aquellas que persiguen hacer lo mismo con respecto a las habilidades socioemocionales tienen una ventana de oportunidad más prolongada, ya que estas últimas se van formando paulatinamente a través de los años. Este es un hallazgo clave cuando se trata de diseñar políticas destinadas a promover una transición exitosa de la escuela al trabajo mediante acciones oportunas en los entornos donde se forman y desarrollan tanto las habilidades cognitivas como las no cognitivas.

Las habilidades como determinantes de los resultados académicos y laborales

Los efectos de las habilidades cognitivas en los resultados académicos, laborales y sociales han sido ampliamente analizados (Cawley, Heckman y Vytlačil, 2001; Herrnstein y Murray, 1994; Neal y Johnson, 1996; Gottfredson, 1997; Hartigan y Wigdor, 1989; Mulligan, 1999; Murnane, Duhaldeborde y Tyler, 2000; Lazear, 2003). Por ejemplo, existen numerosos estudios donde se documenta la importancia de estas habilidades en los salarios. Específicamente, los resultados empíricos muestran que si bien la magnitud exacta depende de las características de la población (tales como la raza y el nivel educativo), en promedio el retorno de las habilidades cognitivas sobre los salarios es superior al 12%⁸ (Mulligan, 1999; Murnane, Duhaldeborde y Tyler, 2000; Lazear, 2003; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006 y Urzúa, 2008).

Entre tanto, el papel que desempeñan los rasgos de la personalidad o habilidades socioemocionales ha recibido menos atención, y solo recientemente ha sido objeto de interés en la literatura⁹. El de Bowles y Gintis (1976) fue el primer estudio en que se analizó el impacto de las dimensiones de la personalidad en el mercado laboral, específicamente en los ingresos. Este estudio demuestra que la estabilidad laboral y la confianza son rasgos valorados por los empleadores¹⁰. Por su

resultados educativos ambiguos. Sin embargo, los dos programas tuvieron efectos positivos en los salarios y el empleo de aquellos estudiantes que estaban en la escuela en el momento de comenzar la intervención. Los resultados son menos positivos para aquellos individuos que ya habían suspendido su educación cuando se les ofreció el programa.

⁸ Cambio porcentual en salarios producto de un cambio de una desviación estándar en habilidad.

⁹ Bowles, Gintis y Osborne (2001) y Heckman, Stixrud y Urzúa (2006) hacen una reseña detallada de la literatura.

¹⁰ Otros trabajos que demuestran la importancia de las habilidades socioemocionales en el mercado laboral son los de Nyhus y Pons (2005) (estabilidad emocional y salarios), Salgado (1997) (estabilidad emocional y responsabilidad sobre salarios), Mueller y Plug (2006) (cinco rasgos de la personalidad sobre salarios) y Duckworth et al (2007) (responsabilidad, autocontrol y búsqueda de objetivos de largo plazo sobre desempeño laboral).

parte, Heckman, Stixrud y Urzúa (2006) y Urzúa (2008) documentan el impacto de las habilidades socioemocionales asociadas a la autoestima y el autocontrol sobre una variedad de resultados laborales (salarios, decisiones ocupacionales, experiencia), educacionales (máximo nivel de educación alcanzado) y sociales (consumo de droga, consumo de alcohol, crimen, delincuencia y embarazo precoz)¹¹. Estos autores documentan un efecto significativo de las habilidades socioemocionales en cada una de tales dimensiones e informan que en muchos casos este impacto es incluso más importante que el estimado para las habilidades cognitivas¹².

Borghans et al. (2008a) ofrecen evidencia adicional sobre la importancia relativa de las habilidades cognitivas versus las socioemocionales. Estos autores analizan las correlaciones entre habilidades cognitivas (coeficiente intelectual), habilidades socioemocionales (los cinco grandes rasgos de la personalidad), un índice de liderazgo¹³, el desempeño en el trabajo¹⁴, la longevidad, las calificaciones obtenidas en la universidad y los años de educación. Los resultados señalan que, en general, el papel de la inteligencia domina al de la personalidad como determinante de los logros académicos. Con respecto a los rasgos de la personalidad, en ese estudio la *responsabilidad* aparece como el mejor predictor de los resultados en estudios postsecundarios y el segundo mejor predictor (después de *apertura a nuevas experiencias*) de los años acumulados de educación. Entre todos los rasgos de la personalidad, la responsabilidad presenta la mayor correlación con los índices de liderazgo y su función es incluso más importante que la de la inteligencia. La responsabilidad también predice el desempeño en el trabajo, pero su papel en este caso es dominado por el de la inteligencia¹⁵. En este estudio también se sugiere que la importancia de la inteligencia (IQ) aumenta con la complejidad del trabajo medida por los niveles de información que se deben procesar¹⁶. Pero la evidencia no es concluyente en lo que se refiere

¹¹ En estos estudios se analiza la escala de autoestima de Rosenberg y la escala de autocontrol de Rotter.

¹² Bowles, Gintis y Osborne (2001) y Segal (2007) también demuestran el papel de la persistencia como determinante de los resultados laborales y educativos.

¹³ Liderazgo se define como el grado en que el individuo es visto como líder por otros, junto con su desempeño cuando se trata de dirigir las actividades de un grupo. Véase Borghans et al. (2008b).

¹⁴ El desempeño en el trabajo se define a partir de tres criterios: competencia en el trabajo, competencia en el entrenamiento y datos personales (salarios, experiencia). Véase Heckman, Stixrud y Urzúa (2006).

¹⁵ En el contexto de la escala de los cinco grandes rasgos de personalidad, Barrick y Mount (1991) concluyen que la responsabilidad tiene la mayor correlación con el “éxito en el trabajo” frente a sus otros componentes.

¹⁶ Esto confirma el análisis de Schmidt y Hunter (2004) que muestra que las habilidades cognitivas son más importantes entre profesores, científicos y administradores que entre trabajadores semicalificados o de baja calificación. Sin embargo, contradice el análisis de Barrick y Mount (1991) donde se muestra que el papel de la responsabilidad no cambia sustancialmente en función a la complejidad del trabajo.

al papel del IQ en el desempeño en el largo plazo. De hecho, algunos estudios sugieren que los rasgos de la personalidad pueden ser mejores predictores de este elemento (Goff y Ackerman, 1992).

En suma, abunda la literatura en que se documenta empíricamente la relación entre habilidades (cognitivas y socioemocionales) y diversos resultados laborales, educativos y sociales. Los estudios son concluyentes acerca del impacto de las habilidades cognitivas sobre el nivel de ingreso de los individuos, y fundamentalmente sobre sus resultados educativos. En cuanto a las habilidades socioemocionales, las conclusiones son variadas y van aportando piezas a un rompecabezas que es más complejo precisamente por la dificultad natural de caracterizar los distintos rasgos de personalidad de la población. Sin embargo, algunos de estos, como por ejemplo la autoestima, el autocontrol y la responsabilidad, aparecen una y otra vez como determinantes claves de los resultados laborales, educativos y sociales.

Precauciones en el momento de extraer conclusiones de la evidencia internacional

En aras de interpretar correctamente los resultados expuestos anteriormente, y de extraer lecciones de los mismos, es necesario tener en cuenta las dificultades de separar los efectos de las habilidades cognitivas de aquellos generados por las habilidades socioemocionales. Esto por cuanto si bien es conceptualmente posible separar las habilidades en sí, en términos prácticos es sumamente complicado identificar sus efectos por separado (Borghans et al., 2008a). Por ejemplo, es fácil suponer que las pruebas diseñadas para medir la inteligencia pueden verse afectadas por la motivación y la perseverancia del individuo. Del mismo modo, las pruebas diseñadas para caracterizar los rasgos de la personalidad pueden depender de la capacidad del cerebro para ejecutar procesos cognitivos. Es por esto que para poder identificar la función que cumple cada dimensión de habilidad en el desempeño laboral del individuo es fundamental contar con un conjunto de pruebas validadas en la población destinataria y utilizar métodos estadísticos adecuados.

Otro elemento a considerar, particularmente cuando se trata de extraer enseñanzas de las investigaciones existentes, es que la mayor parte de la evidencia disponible sobre el papel que desempeñan las habilidades cognitivas y socioemocionales proviene de los países desarrollados. Esto obviamente limita las posibilidades de extrapolar estos resultados, por ejemplo a los países de América Latina.

En uno de los pocos estudios en que se analiza el caso de países en vías de desarrollo, Glewwe (2002) resume la evidencia sobre la relación que allí existe entre el sistema educativo y las habilidades cognitivas, y sobre el papel

que estas cumplen en materia de resultados en el mercado laboral¹⁷. El autor extrae dos conclusiones fundamentales. En primer lugar afirma que se sabe muy poco acerca de los insumos educativos que puedan mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes, y en segundo lugar sostiene que estas últimas son un determinante significativo de los resultados laborales, pero solo si no se controla por años de escolaridad.

El análisis del impacto en el largo plazo de intervenciones tempranas en los niños representa una fuente adicional de evidencia de la importancia de las habilidades sobre el desarrollo del individuo. Los casos de Jamaica y Guatemala son dignos de mención. En estos países, el análisis de los datos recolectados a lo largo de varias décadas ha permitido demostrar cómo la estimulación psicosocial temprana, aunada a una buena nutrición, puede afectar los resultados educativos y laborales durante la adultez (Hoddinott et al., 2008; Walker et al., 2005; Schady, 2011). Desafortunadamente, estudios como los realizados en estos dos países constituyen una excepción en el contexto regional (Behrman y Urzúa, 2011). Además, la naturaleza de los mismos no permite identificar con precisión el papel que cumple la escuela en la generación de las habilidades, ni tampoco el tipo de habilidades más demandadas en el mercado laboral.

Cuáles son las habilidades críticas para el desempeño laboral

En la literatura analizada hasta aquí se considera una estrategia particular para estudiar la importancia de las habilidades: primero se identifican las habilidades de los individuos y luego se establece la manera en que estas afectan distintas dimensiones del desarrollo individual, y particularmente el desempeño laboral. Una estrategia alternativa ha sido la de preguntarse primero cuáles son las habilidades requeridas para asegurar un mejor desempeño laboral y luego verificar si la población las posee.

En este contexto, sorprende que sea el Departamento de Defensa de los Estados Unidos la agencia que probablemente haya realizado más investigación sobre la importancia de las habilidades aplicadas al cumplimiento de tareas en el ámbito del trabajo. En uno de sus estudios se analiza en detalle el desarrollo histórico de los distintos métodos de evaluación utilizados durante los procesos de selección de candidatos llevados a cabo por esta institución, distinguiendo precisamente entre aquellos que buscan identificar las habilidades innatas de los postulantes y los que buscan favorecer el desempeño en determinadas tareas (Sticht, 1997). Es justamente esta distinción lo que diferencia la lógica entre las dos estrategias mencionadas anteriormente.

¹⁷ Las pruebas cognitivas consideradas en este estudio son la de Raven y pruebas estandarizadas de matemáticas y lectura.

El estudio de O'Neil, Allred y Baker (1997) es un buen ejemplo de los esfuerzos que apuntan en lo fundamental a identificar las habilidades requeridas para un buen desempeño en el ámbito laboral. Estos autores examinan y categorizan las habilidades identificadas en cinco investigaciones distintas llevadas a cabo en los Estados Unidos¹⁸. Todas utilizan información obtenida a través de entrevistas con empleadores públicos y/o del sector privado, sindicatos, trabajadores y supervisores de distintos sectores, y académicos.

En los resultados de estos cinco estudios (O'Neil, Allred y Baker, 1997) se establecen cuatro grupos generales de destrezas requeridas para un buen desempeño en el ambiente laboral: habilidades académicas básicas (lectura y escritura); habilidades de pensamiento avanzado (creatividad, capacidad de aprendizaje, resolución de problemas); habilidades interpersonales y de trabajo en equipo (comunicación, negociación y resolución de conflictos), y características personales y actitudes (autoestima, motivación y responsabilidad)¹⁹. La comparación de las necesidades de los empleadores estadounidenses con respecto a cada uno de estos grupos de destrezas demuestra una mayor valoración de las habilidades sociales y de trabajo en equipo frente a las de carácter académico (Mehrens, 1989). Así pues, el mercado laboral de Estados Unidos parece demandar en mayor medida habilidades interpersonales, de comportamiento y de trabajo en equipo que aquellas relacionadas con los conocimientos académicos básicos.

Lo anterior tiene una importancia particular para el diseño de políticas públicas orientadas a aumentar la pertinencia de la escuela, en especial en la secundaria. Las habilidades socioemocionales son identificadas cada vez más por los empleadores como fundamentales en el desempeño laboral de sus trabajadores. Aunque no se discute la función primordial de las capacidades cognitivas esenciales, le evidencia apunta a un rango más amplio de habilidades relevantes. Esto es consistente con las conclusiones de la sección anterior, donde se resume la literatura que documenta los efectos de este tipo de habilidades

¹⁸ Los estudios son: (i) *What Work Requires of Schools (SCANS)*, realizado en 1991 por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos; (ii) *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*, realizado por la Sociedad Americana de Capacitación y Desarrollo (ASTD por sus siglas en inglés) con el patrocinio del Departamento del Trabajo de Estados Unidos; (iii) *The Michigan Employability Skills Employer Survey*, realizado por Michigan Employability Skills Task Force; (iv) *Basic and Expanded Basic Skills*, realizado por el Departamento de Educación del estado de Nueva York, y (v) *High Schools and the Changing Workplace: The Employers' View*, realizado por la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos.

¹⁹ Los elementos de la taxonomía de las habilidades en el ámbito laboral propuesta por O'Neil, Allred y Baker (1997) han sido también considerados en Maxwell (2007), Cannon-Bowers et al. (1995), Murnane y Levy (1996), y Oliver et. al. (1997), entre otros. En particular, con base en el análisis de casos en el área de prácticas administrativas, Murnane y Levy (1996) organizan las habilidades requeridas en el ámbito laboral en habilidades generales de manejo de tiempo, esfuerzo en el trabajo, actitud positiva, habilidades básicas (lectura, matemáticas, resolución de problemas, comunicación) y habilidades informáticas.

en los resultados laborales. La evidencia para América Latina sobre el tipo de destrezas que demandan los empleadores es prácticamente inexistente. En el capítulo 6 de esta publicación se describen precisamente los resultados de una encuesta desarrollada con este propósito particular, los cuales sugieren que la situación en la región es similar a la que muestran los estudios descritos anteriormente para Estados Unidos.

Transición escuela-trabajo: ¿desacople de habilidades?

En la abundante literatura donde se analiza la transición de la escuela al trabajo no se le ha prestado especial atención al papel que desempeñan las habilidades. El estudio de Maxwell (2007) constituye una importante excepción. Allí se analiza el papel de la oferta y la demanda de distintas habilidades en el mercado de trabajo en San Francisco, Estados Unidos. La idea subyacente es que un mejor acoplamiento (*matching*) entre las habilidades que tienen los trabajadores (oferta) y aquellas requeridas por los empleadores (demanda) puede producir ganancias muy importantes en términos de eficiencia (Vickers, 1995). Es esta misma idea la que ha motivado la preparación del presente volumen.

Los tipos de empleos considerados por Maxwell (2007) corresponden a aquellos que se ofrecen durante la transición de la escuela al trabajo para individuos con niveles reducidos de capital humano. En particular, en ese estudio se examina la demanda de habilidades en empleos de entrada de baja calificación. Respecto a la oferta de habilidades, y consistente con la demanda analizada, el estudio examina las características de jóvenes con bajos niveles de escolaridad (sin estudios postsecundarios) cuyas edades oscilan entre 18 y 24 años.

El estudio se basa en datos de 405 empresas en cinco sectores productivos y de 766 hogares, y contiene preguntas acerca de conjuntos de habilidades comparables²⁰. Con respecto de estas últimas, Maxwell (2007) distingue entre “habilidades académicas” (*inglés*: lectura y escritura básica, lectura y escritura compleja; *matemáticas*: álgebra, matemáticas aplicadas y medidas), “nuevas habilidades básicas” (*comunicación*: comunicación con consumidores, comunicación con compañeros de trabajo; *resolución de problemas*: priorización, evaluación, liderazgo; *informática*: aumento de productividad, multimedia y finanzas), “habilidades en el lugar de trabajo” (oficina y producción). Esta combinación de información de empleados y empleadores, aunada a mediciones

²⁰ Los sectores productivos examinados fueron preparación y servicio de alimentos, construcción y mantenimiento, ventas, oficina y soporte administrativo, producción y transporte. Cabe notar que por lo menos dos tercios de los empleos para jóvenes que se desempeñan en puestos de entrada en el área geográfica analizada se encuentran en una de estas categorías.

de habilidad, hace de este estudio un aporte único al tema de la transición de la escuela al trabajo.

Los resultados de la investigación mencionada muestran que la gran mayoría de los empleos requiere simultáneamente distintas habilidades; casi todos exigen algún tipo de capacidades académicas y virtualmente todos requieren dos de las nuevas habilidades básicas: comunicación y resolución de problemas. Un análisis individual de cada una de las habilidades arroja también resultados interesantes: el 90,8% de los empleos requiere capacidad de interactuar con otros trabajadores en la búsqueda de un objetivo (siendo esta la habilidad en mayor demanda), mientras que un 85,3% requiere la capacidad de percibir información verbal y/o no verbal proveniente de otros trabajadores (la segunda más demandada). De hecho, las tres habilidades en mayor demanda forman parte del grupo de nuevas habilidades básicas. Las habilidades cognitivas o académicas solo aparecen a partir del cuarto lugar y hasta el octavo. Las primeras habilidades académicas en la lista se refieren a la lectura. Esto es coherente con la evidencia que demuestra la importancia del alfabetismo en el mercado laboral, aunque también ilustra la de las habilidades no académicas²¹.

Al comparar la demanda y oferta de habilidades, Maxwell (2007) concluye que la demanda de lenguaje avanzado, álgebra, matemáticas aplicadas, liderazgo y manejo de programas de informática es baja. Por el contrario, el lenguaje básico, la habilidad de interactuar con otros trabajadores y la capacidad de priorizar tareas se encuentran entre las destrezas de mayor escasez (alta demanda y baja oferta)²².

En ese estudio se examina asimismo el efecto de las habilidades en los resultados laborales de los individuos. En general, la evidencia no favorece necesariamente la hipótesis de que existe un alto retorno asociado a las habilidades más escasas, es decir, no encuentra que haya una mayor remuneración para aquellos empleados que las poseen. La autora sostiene que esto puede deberse a las dificultades de identificar/medir habilidades específicas y potencialmente en alta demanda. Un buen ejemplo es el *liderazgo*, una habilidad probablemente escasa y bien remunerada que sin embargo no aparece en el listado de aquellas con un retorno estimado más elevado. Maxwell (2007) sostiene que la dificultad de cuantificar el grado de liderazgo de un individuo a partir de una encuesta explicaría que no figure en la lista de las habilidades mejor remuneradas.

²¹ Respecto a los sectores específicos, en el estudio se consideran las áreas de servicios (negocios, salud y educación y otros), manufactura, comercio minorista y otras. El sector de servicios es el que exhibe mayor demanda de todas las habilidades. El sector manufacturero es el que demanda menos habilidades en términos relativos.

²² Los resultados son consistentes con la propuesta de Maxwell (2007) acerca de que las escuelas enseñen habilidades académicas (lectura, escritura, y matemáticas), comunicación, y capacidad para resolver problemas cuando se trata de que los estudiantes se preparen para el mercado laboral.

Recuadro 4.1

La visión convencional de la transición escuela-trabajo: políticas públicas e institucionalidad

Las investigaciones donde se examina la transición de la escuela al trabajo son numerosas. En ellas se pone de relieve el papel de las características individuales (escolaridad y antecedentes familiares), del sistema educativo y de las condiciones del mercado laboral como determinantes de los resultados laborales y educativos durante este período (Wolpin, 1987; Topel y Ward, 1992; Wolbers, 2003; Gangl, 2003). Otra importante corriente de investigación examina la función que desempeñan las intervenciones específicamente diseñadas para mejorar esta transición, como por ejemplo las pasantías y los programas de capacitación.

Uno de los estudios que demuestran la importancia de las políticas públicas y la institucionalidad durante la transición de la escuela al trabajo es el de Neumark y Rothstein (2007). Estos autores analizan los efectos asociados a distintos programas de apoyo a la transición de la escuela al trabajo (TET) para los Estados Unidos¹, haciendo hincapié en el efecto de estos esfuerzos en la “mitad olvidada” (“*the forgotten half*”), a saber, el 50% de los individuos con menores probabilidades de realizar estudios postsecundarios. Esta investigación es particularmente pertinente para el caso de América Latina, donde “la mitad olvidada” es significativamente superior al 50% de la población de jóvenes.

Sus resultados indican que, en especial entre las mujeres, los efectos de los programas TET en el desempeño en el mercado de trabajo son usualmente positivos, siendo particularmente importantes aquellos que ofrecen adiestramiento en la modalidad de aprendices y a través de pasantías. En cambio los resultados asociados a las iniciativas concentradas en la educación postsecundaria son ambiguos: mientras que para las mujeres son mayoritariamente negativos, entre los hombres los efectos de estas intervenciones en los rendimientos educativos postsecundarios son usualmente positivos y significativos. En términos prácticos, este estudio demuestra que las varias modalidades de intervención pueden tener distintos efectos dependiendo de la población en la que actúen, lo cual representa un reto en el momento de desarrollar políticas públicas para la transición de la escuela al trabajo.

¹ Específicamente, los autores analizan los programas asociados a la “Ley de oportunidades de la escuela al trabajo” de 1994 (School-to-Work Opportunities Act 1994 o STWOA94). Esta ley incentivó el desarrollo de programas diseñados para mejorar los resultados laborales de los estudiantes durante los últimos años de la educación secundaria. Entre ellos se encuentran: “job shadowing”, “mentoring” (alianzas entre estudiantes y empresas), educación cooperativa (combinación de educación académica y vocacional), trabajos en empresas asociadas a escuelas, educación técnica (programas que conducen a una carrera definida), entrenamiento como aprendices, y prácticas/pasantías.

Las conclusiones del estudio citado sugieren entonces la posibilidad de que los resultados laborales durante la transición de la escuela al trabajo estén altamente influenciados por un desacople o brecha de habilidades entre la demanda y la oferta laboral. En los siguientes capítulos de este libro se explorará esta hipótesis en el contexto de América Latina, con la intención de mostrar que debido a las características de los sistemas educativos y laborales de los países de la región, este desacople constituye un elemento que requiere particular

atención. El magro desempeño laboral de los jóvenes en general, y la caída de los retornos a la educación secundaria en particular, pueden ser producto no solamente de las dinámicas de oferta y demanda descritas, o de rigideces en el mercado laboral, sino también una manifestación de la brecha que existe entre lo que ofrece el sistema educativo y lo que demanda el mercado de trabajo²³.

El desafío: caracterizar la transición escuela-trabajo en América Latina

Desafortunadamente, la información disponible en los países de la región no permite realizar un análisis detallado acerca de los determinantes de una transición escuela-trabajo exitosa y del papel que cumplen las habilidades en este proceso. Si bien durante las últimas décadas varios países han realizado importantes esfuerzos encaminados a recolectar más y mejores datos a nivel microeconómico, su diseño no se ajusta a lo que se necesita para desarrollar un análisis detallado de este importante tema. Por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, generalmente los esfuerzos en América Latina por contar con nueva información se dirigen a realizar grandes encuestas de hogares de corte transversal, en desmedro de los datos de tipo longitudinal. Lo mismo se observa en el caso de la información existente sobre desempeño educativo. En general estos datos no permiten seguir a los estudiantes a través del tiempo por períodos suficientemente largos para registrar sus trayectorias educativas y laborales, y menos aún analizar la relación entre el desempeño educativo y la transición escuela-trabajo.

Por otra parte, los países de la región tampoco cuentan con información adecuada sobre las habilidades de la población. Solo en el caso de la Encuesta de Protección Social de Chile 2006 (Bravo et al., 2008) se han incorporado preguntas destinadas a medir niveles de autoestima y autocontrol. Ciertamente la

²³ En este contexto, cabe destacar el estudio de Oliver et al. (1997). Estos autores describen la reforma que probablemente representa el mayor esfuerzo llevado a cabo hasta la fecha para desarrollar las habilidades requeridas en el mercado laboral durante el período escolar: la reforma educativa implementada a partir de 1989 en el estado de Maryland, conocida con el nombre de “Habilidades para el éxito” (*Skills for Success* o SFS). En esta reforma se hizo énfasis tanto en las habilidades académicas como en las habilidades generales multidisciplinarias que facilitan la transición al mercado de trabajo. En la reforma se consideran cinco categorías de habilidades: aprendizaje, pensamiento, comunicación, tecnología y habilidades interpersonales. Con ello se buscaba dotar a los estudiantes de herramientas que les puedan ser útiles para aprender no solamente durante la etapa escolar sino también durante toda su vida. Este concepto tiene además consecuencias fundamentales en el currículum educativo. En este sentido, el programa de estudios debió ajustarse de manera tal que las habilidades ofrecidas pudieran aplicarse realmente a lo que el estudiante enfrentaría en el mercado laboral (uso de las matemáticas como herramienta para resolver problemas y del lenguaje como herramienta de comunicación y pensamiento).

información proveniente de las pruebas estandarizadas de desempeño educativo o aprendizaje como son el Sistema de Medición de Calidad de la Educación o SIMCE (Chile), la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares o ENLACE (México) y el Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales u ONE (Argentina) puede ser de mucha utilidad para el desarrollo de políticas públicas en el área de la educación. Sin embargo, tal información no puede ser considerada de tipo cognitivo y tampoco socioemocional. La interpretación de las pruebas estandarizadas de desempeño es mucho más compleja. Esto por cuanto el objetivo primordial de las mismas es medir el desempeño de los alumnos en relación con un currículum (SIMCE y ONE) o su capacidad para aplicar sus conocimientos a situaciones reales (ENLACE), y no una dimensión particular de habilidad²⁴. En este contexto, los resultados de pruebas de desempeño educativo como las anteriormente mencionadas deben ser interpretados como el producto de un proceso que comprende el conjunto de habilidades de los individuos, la calidad de la educación a la que hayan tenido acceso y el ambiente familiar en el que se hayan desenvuelto.

La imposibilidad de interpretar los resultados de las pruebas de desempeño como indicadores de los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales entre los estudiantes no quiere decir que estos resultados no deban ser parte del análisis de la transición de la escuela al trabajo. Por el contrario, dado que en estas pruebas se manifiestan factores múltiples y críticos, sus resultados pueden y deben ser de gran utilidad para comprender el papel que cumplen las características de la escuela, la familia y el individuo en el proceso en cuestión²⁵. Sin embargo, la falta de datos longitudinales para la región, y específicamente la escasez de datos a nivel individual que permitan simultáneamente observar los resultados en las pruebas de desempeño escolar (recolectados durante la educación primaria y/o secundaria) y los resultados en el mercado laboral para una población representativa, impide realizar todavía este tipo de análisis. La recolección de esta información debe ser el siguiente paso para facilitar la realización de los estudios requeridos sobre este tema de vital importancia.

En este sentido, cabe destacar las características y objetivos de las pruebas PISA (véase el capítulo 3) y el proyecto SIALS (Encuesta de Alfabetización de la Población Adulta). Las pruebas PISA se orientan a medir la relación entre educación y empleabilidad, con un énfasis particular en el papel que cumplen las habilidades de lectura. Estas pruebas se realizan a jóvenes de 15 años de edad, pero no se hace un seguimiento de los participantes a través del tiempo. Por su

²⁴ En el recuadro 3.1 del capítulo 3 se ofrece información pormenorizada sobre SIMCE y ONE.

²⁵ Guzmán y Urzúa (2008) presentan un ejemplo de cómo utilizar test estandarizados para analizar los determinantes del éxito educativo y laboral de la población. Estos autores analizan el caso de Chile con base en datos de SIMCE y CASEN.

parte, el proyecto SIALS busca medir la habilidad de procesar y transmitir por escrito información en el contexto del hogar, la comunidad y el trabajo, y también analizar los determinantes de los niveles de alfabetización en la población adulta, con particular énfasis en la función del empleo y la capacitación²⁶. Sin embargo, tampoco tiene entre sus objetivos hacer un seguimiento de los participantes a través del tiempo, por lo que sus resultados no permiten distinguir si los niveles de alfabetización producen mejores condiciones de empleo o, por el contrario, si las mejores condiciones de empleo producen mayores niveles de alfabetización.

En resumen, los resultados de PISA y SIALS documentan una importante correlación entre niveles de alfabetización y preparación (PISA) o desempeño (SIALS) en el mercado laboral. Esto es además consistente con la evidencia anteriormente descrita sobre el papel crítico de las habilidades académicas (escritura y lectura) en el éxito que se logre en el mercado laboral. En este sentido, la recolección de nueva información que contribuya al estudio del desempeño laboral en la región, incluyendo el análisis de la transición escuela-trabajo, debería cimentarse en la caracterización de los niveles de alfabetización de la población.

Paso siguiente: recolectar información longitudinal

La evidencia internacional que se resume en este capítulo confirma el papel de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el desempeño académico y laboral de los individuos. En muchos casos, las habilidades socioemocionales son incluso mejores predictores que las cognitivas (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006 y Urzúa, 2008). Por otra parte, la distinción entre habilidades cognitivas y socioemocionales es compleja pero necesaria. Su diferenciación es crucial, especialmente considerando que su desarrollo a lo largo de la vida no es igual y que por lo tanto el papel de la escuela en su formación también varía. Esto tiene implicaciones importantes para la formulación de políticas públicas al respecto.

Desafortunadamente, hasta el momento no existen estudios rigurosos en los que se analicen estos temas para América Latina. La información disponible en la región no permite hacer un análisis pormenorizado del papel que allí desempeñan las habilidades cognitivas y socioemocionales en la transición de la escuela al trabajo. El contar con información longitudinal de calidad que incluya mediciones de los niveles de habilidades de la población previas a la

²⁶ En este contexto, alfabetización no solo se refiere a la habilidad de leer y escribir, sino también a la habilidad de comprender y usar la información escrita en el ámbito de las obligaciones laborales, comunitarias y del hogar. Por eso se utiliza el concepto de “alfabetización funcional”, el cual hace referencia a la calidad de la participación de una persona en la vida económica y social de un país.

entrada al mercado laboral representa un paso crítico hacia la comprensión de una transición exitosa en este terreno. Esta información representaría además un componente clave en el proceso de implementación y diseño de políticas educativas y laborales destinadas a mejorar las experiencias de los individuos durante este período. Los esfuerzos en América Latina deben apuntar en esta dirección. En este sentido, la evidencia que se discute en los siguientes capítulos representa un primer esfuerzo en tal dirección.



5

¿Fábrica de destrezas? Lo que le aporta el sistema educativo al mercado laboral

El desafío para los sistemas educativos de la región

El análisis presentado en los capítulos anteriores describe los aspectos más importantes de las realidades que viven los jóvenes en la región en lo relativo al mercado laboral y a la educación. En primer lugar, se ha documentado que los jóvenes confrontan bajos retornos a la educación secundaria, altas tasas de desempleo, bajas tasas de participación laboral y bajos salarios. Adicionalmente se ha mostrado que durante las últimas décadas no se han observado mejoras en estas variables. De hecho, la evidencia sugiere que algunas de ellas incluso han empeorado, especialmente para algunos grupos educativos (como es el caso de la prima salarial para los egresados de la educación secundaria).

En segundo lugar, se ha analizado la situación de los sistemas educativos de la región, documentando no solo los aumentos significativos en materia de cobertura sino también un importante rezago entre los jóvenes en el dominio de conocimientos básicos (medidos a través de los resultados de pruebas internacionales como PISA) con respecto a los resultados obtenidos en las economías desarrolladas e incluso en economías con niveles similares de ingreso por fuera de la región. La evidencia muestra entonces la necesidad de suplementar los enormes esfuerzos realizados para ampliar la cobertura educativa con iniciativas sólidas dirigidas a mejorar la calidad de la educación en América Latina. Durante varias décadas, la literatura económica ha tratado de explicar los fenómenos observados en el mercado laboral en función de lo que ocurre —o no ocurre— en el sistema educativo. En particular, distintos estudios han mostrado cómo el aumento de la oferta de trabajadores jóvenes con educación media puede traducirse en un deterioro en sus condiciones laborales (Katz y Autor, 1999 y Manacorda, Sánchez Páramo y Schady, 2010 para América Latina). Esto puede verse reforzado por rigideces propias de los mercados laborales en

la región (salario mínimo, costos de despido, asimetrías de información, entre otros factores), lo cual deteriora aún más las condiciones laborales de los grupos menos educados de la población (Heckman y Pagés, 2004). Los cambios tecnológicos también han conducido a que las empresas contraten trabajadores no solamente más educados sino también mejor preparados (Acemoglu, 2002; Sánchez Páramo y Schady, 2003; y Attanasio et al., 2005 para América Latina). Mediadas por las condiciones institucionales, las fuerzas del mercado generan entonces una asociación natural entre el desempeño laboral de los jóvenes y “lo que produce” el sistema educativo. Este capítulo proporciona nueva evidencia de esta asociación natural, pero desde un ángulo distinto: el de la relación entre *habilidades*, educación y mercado laboral.

Aunque la discusión sobre educación y trabajo es de vieja data, la literatura económica solo recientemente ha comenzado a ocuparse de la relación entre habilidades, educación y mercado laboral. El nuevo marco conceptual que de allí surge pone de presente la necesidad de considerar un espectro más amplio de destrezas, a la luz de la evidencia que documenta la importancia no solo de las habilidades cognitivas sino también de las socioemocionales en diversos resultados sociales, económicos y educativos, tema este que se discutió de manera pormenorizada en el capítulo 4.

Frente a este panorama, cabe entonces preguntarse si los magros resultados observados en los jóvenes en el mercado laboral en la región también son de alguna forma una manifestación de la poca efectividad de los sistemas educativos en cuanto a dotar a los individuos con los tipos y niveles de habilidades y/o capacidades que aseguren un buen desempeño laboral en el mundo actual, tema principal de este libro. De este modo, aquí se busca complementar la visión tradicional con una nueva dimensión de la relación entre educación, habilidades y mercado laboral, la cual puede arrojar nuevas luces sobre el acoplamiento que se requiere entre oferta y demanda de trabajo en América Latina. En este capítulo se quiere responder a las siguientes preguntas:

- ¿Tienen los individuos más educados mayores niveles de habilidades (cognitivas y socioemocionales) que los menos educados?
- ¿Hasta qué punto las diferencias en el mercado laboral pueden explicarse por estas diferencias en habilidades?

El acopio de evidencia sobre la relación entre capital humano y niveles de habilidades, y los resultados en el mercado laboral, representa un primer paso para identificar los mecanismos que explican una asociación positiva entre años de escolaridad y desempeño laboral. Aunque sobre este último aspecto existe evidencia para los países desarrollados, la falta de datos ha sido una limitante significativa cuando se trata de analizar este tema en relación con América Latina. La comprensión de estos mecanismos abre la posibilidad de detectar

fallas en el sistema educativo, diseñar mejores políticas educativas, y en últimas mejorar las condiciones laborales de jóvenes y adultos.

Capital humano y desempeño laboral: mecanismos de transmisión

La asociación positiva entre el desempeño en el mercado laboral y el capital humano de los individuos —usualmente aproximado por sus años de escolaridad— es probablemente uno de los temas más estudiados en las ciencias sociales en general, y en las ciencias económicas en particular. La evidencia es muy clara: los individuos más educados tienden a mostrar mayores tasas de participación y empleo, y mejores condiciones salariales. Esta asociación además se observa independientemente de la edad y del género de los grupos estudiados. Así pues, los jóvenes más educados muestran un mejor desempeño en el mercado laboral que los jóvenes menos educados. Lo mismo se verifica en el caso de los adultos. Ahora, si los individuos más educados tienden a disfrutar de mejores condiciones laborales, ¿cuál es el cambio que produce la educación en el nivel individual? ¿Cuál es la dotación que proporciona el sistema educativo que eventualmente se manifiesta en aumentos en la productividad de aquellos individuos con más años de educación?

El presente análisis se basa en la hipótesis plausible de que la acumulación de capital humano no solamente proporciona mayor información y/o conocimiento sino que además mejora las habilidades y capacidades de los individuos, lo que a la postre se traduce en una mayor empleabilidad y productividad. Según esta lógica, la asociación entre educación y habilidades/capacidades explica por lo menos parte de la asociación empírica entre educación y desempeño en el mercado laboral. Así pues, las habilidades y/o capacidades representan las variables sobre las cuales actúa la educación para mejorar el desempeño laboral de la población¹.

La posibilidad de ofrecer un respaldo empírico sólido a la hipótesis previamente formulada depende fundamentalmente de la disponibilidad de datos a

¹ También es posible que la educación no forme sino que simplemente informe acerca de los niveles de ciertas habilidades de los estudiantes (Spence, 1973; Altonji y Pierret, 2001; Bedard, 2001). En este contexto, un mayor nivel de educación sería solamente producto de los niveles de habilidades ya adquiridos y no viceversa. Los buenos estudiantes (con mayores grados de habilidades) podrían completar con éxito los distintos niveles de educación sin que el sistema exija de ellos la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, el sistema educativo “seleccionaría” a quienes tienen mayores niveles de ciertas habilidades, es decir, a quienes ya vienen mejor dotados de las mismas y por lo tanto pueden completar los diferentes niveles de escolaridad con mayor éxito. Independientemente del modo en que la educación incida en las habilidades —sea a través de la formación, de la selección o de ambas—, sigue siendo válido preguntarse si su impacto en el desarrollo laboral se deriva de su asociación positiva con ciertas habilidades claves.

nivel individual que combinen información de desempeño laboral, experiencias educativas y niveles de habilidades en una muestra representativa de individuos. Hasta el momento se carecía de tal información crítica, pero el Banco Interamericano de Desarrollo elaboró y condujo en 2008 y en 2010 dos Encuestas sobre Trayectorias y Habilidades (ETH) a la luz de las cuales es posible analizar empíricamente la hipótesis propuesta (BID, 2008a y 2010b). Las encuestas se llevaron a cabo en Argentina y Chile, dos países de la región que comparten una larga frontera y además cuentan con sistemas educativos similares, si bien difieren marcadamente en su organización política y económica. Esto hace el análisis incluso más instructivo.

Descripción de la muestra y de las variables estudiadas

Las encuestas que sirven de base al presente análisis fueron conducidas entre adultos jóvenes (de 25 a 30 años de edad) en Argentina y Chile, y se diseñaron especialmente para analizar la asociación entre los niveles educativos de la población y su desempeño en el mercado laboral, teniendo en cuenta la función que en ello puedan cumplir las habilidades cognitivas y las socioemocionales. En otras palabras, las encuestas se diseñaron con el propósito específico de responder a las preguntas anteriormente formuladas relativas a la transmisión de capital humano en el desempeño laboral. Ambas encuestas son comparables tanto en lo relativo a la muestra que se considera como al contenido de los cuestionarios (apéndice A).

En el caso de Chile, la encuesta contiene información para 4.497 individuos de 25 a 30 años de edad en 2008. En el caso de Argentina, la encuesta contiene información sobre 1.600 individuos de 25 a 30 años de edad en 2010. Los cuestionarios contienen preguntas precisas respecto de las características de los encuestados, sus historias laborales y educativas, y sus habilidades cognitivas y socioemocionales (apéndice A). Es precisamente esta información la que permite:

- analizar la incidencia de la educación y la experiencia laboral temprana (antes de los 20 años) en los salarios y en las condiciones de empleo observadas aproximadamente a los 30 años de edad;
- cuantificar la asociación entre habilidades (cognitivas y socioemocionales) y desempeño en el mercado laboral; y
- cuantificar la asociación entre el nivel educativo y las habilidades cognitivas y socioemocionales, controlando por las variables socioeconómicas de los individuos.

Con respecto a las habilidades, para asegurar su comparabilidad ambas encuestas utilizan exactamente las mismas baterías de pruebas cognitivas y socioemocionales. Específicamente se consideraron pruebas de habilidades

cognitivas o intelectuales, de estrategias metacognitivas, de habilidades de autoeficacia y de habilidades sociales. Los instrumentos para medir las habilidades fueron desarrollados y probados por psicólogos expertos en el tema².

Habilidades cognitivas o intelectuales. Estas se identifican a partir de la aplicación de una serie de ocho analogías figurales que cada individuo encuestado debe completar. Los resultados de esta prueba han demostrado estar altamente correlacionados con medidas de capacidades intelectuales generales (Centro MIDE UC, 2008). Por sus características, esta prueba de habilidad constituye una medida “dura” u objetiva y sus resultados se expresan como el número de analogías correctas, por lo cual el puntaje individual se encuentra entre 0 (ninguna analogía correcta) y 8 (todas correctas).

Estrategias metacognitivas (o habilidad en la planificación de tareas). Estas se identifican a partir de un conjunto de 12 preguntas con las cuales se busca caracterizar la organización del individuo respecto a cómo lleva a cabo distintas tareas y desarrolla el pensamiento crítico. Los ítems aquí considerados son del siguiente tipo: “Adopto mi forma de estudiar para ajustarla a los requerimientos de las nuevas tareas que enfrento” o “Cuestiono las ideas o teorías que escucho para decidir si las encuentro convincentes”.

Habilidades de autoeficacia. Esta prueba apunta a caracterizar cómo se percibe el individuo con respecto a su capacidad de desarrollarse y lograr sus objetivos. En este caso, los 12 ítems considerados son del siguiente tipo: “Me siento capaz de realizar las tareas y desafíos que enfrento” o “Si me esfuerzo lo suficiente, creo que podría ser uno de los mejores en mis estudios o trabajo”.

Habilidades sociales. El objetivo de esta prueba es caracterizar al individuo respecto a su posición y relación con terceros (comunicación, liderazgo, etc.). En este caso se utilizaron 12 ítems del siguiente tipo: “Me cuesta lograr que los demás me presten atención y escuchen mis opiniones” o “Me cuesta llegar a acuerdos cuando trabajo con otras personas y tenemos discrepancias”.

Debido a su naturaleza, aquí se considerarán como habilidades socioemocionales las estrategias metacognitivas, las medidas de autoeficacia y las sociales. La decisión de medir estas habilidades en particular se deriva de la existencia de documentación empírica sobre su relevancia en cuanto a los resultados educativos y laborales descrita en el capítulo anterior; además se

² La parte del cuestionario sobre medición de habilidades estuvo a cargo del Centro MIDE UC del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (véase el apéndice A).

consideró la viabilidad de desarrollar instrumentos que permitieran medirlas en el contexto de una encuesta de hogares.

Tanto para las estrategias metacognitivas, como para la autoeficacia y las habilidades sociales, las respuestas a los distintos ítems pasan por el nivel de aprobación del individuo respecto de la oración formulada. Esto significa que tales medidas reflejan sus percepciones sobre sí mismo e informan sobre hasta qué punto las afirmaciones que se le presentan reflejan su comportamiento o actitudes habituales. Así, el individuo elige entre cuatro respuestas posibles: “muy poco” (1), “poco” (2), bastante” (3) o “mucho” (4). Para efectos del análisis empírico de este capítulo se utilizó el promedio de los ítems correspondientes a cada prueba³.

Las habilidades pueden no ser independientes. Es decir, es posible que individuos con mayores habilidades de un tipo también cuenten con mayores habilidades de otro tipo. Para efectos de comprender la asociación entre los distintos tipos de habilidades, en el cuadro 5.1 se presenta las matrices de correlación para Argentina y Chile.

Los resultados son similares en ambos países. Las correlaciones más marcadas se encuentran entre autoeficacia y habilidades sociales, y entre autoeficacia y estrategias metacognitivas. Luego vienen las correlaciones entre estrategias metacognitivas y habilidades sociales, y finalmente las asociadas a las habilidades intelectuales o cognitivas. Esto último es particularmente pertinente, pues como se verá posteriormente el mercado laboral premia tanto

³ Desde un punto de vista técnico, el uso de estas pruebas requiere tener en cuenta dos aspectos importantes. En primer lugar, es necesario reconocer las limitaciones para identificar la causalidad que se pueda producir desde las habilidades al desempeño en el mercado laboral. Por ejemplo, aquellos individuos que logran buenos resultados laborales pueden sentirse más eficaces, mientras que los sentimientos de eficacia pueden conducir simultáneamente a mejores resultados laborales. La dificultad en evitar la causalidad inversa radica fundamentalmente en la naturaleza de los datos de tipo transversal, como es el caso de este estudio. Independientemente de la forma que se defina para medir estas habilidades (en particular autorreporte o medidas “duras”), la causalidad inversa estará presente. En el análisis se reconoce la posibilidad de esta causalidad inversa, por lo cual se refiere únicamente a asociaciones entre las distintas habilidades y los resultados educativos y laborales de la población, que es un primer paso esencial para indagar sobre estos temas. En segundo lugar, el análisis sigue la práctica convencional de utilizar medidas autorreportadas para las habilidades socioemocionales incluidas en el estudio, pues además de emplearse tradicionalmente para las habilidades aquí medidas, es la única compatible con el contexto de una encuesta de hogares. Aun así, no aparecen razones evidentes para sospechar un reporte falso de información (como podría ocurrir si a los puntajes se les asociaran fuertes consecuencias). Las excepciones a las mediciones autorreportadas, ciertamente incompatibles con el formato de encuesta, se refieren a mediciones fisiológicas que solo se emplean en contextos experimentales y principalmente en el ámbito de las emociones. Las mediciones implícitas (como las actitudes implícitas) se emplean en ámbitos donde se supone que la gente está motivada a falsear el autorreporte (lo más común es emplearlas en mediciones de prejuicios). Esta metodología se implementa mediante computadores, lo que también la hace incompatible con el formato de encuesta. En resumen, para las habilidades medidas en este estudio la práctica convencional (y compatible con el contexto de una encuesta) ha sido el autorreporte.

Cuadro 5.1

Correlaciones entre habilidades por país				
A. Argentina				
	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficacia	Sociales
Cognitiva	1,0	—	—	—
Metacognitiva	0,097	1,0	—	—
Autoeficacia	0,103	0,482	1,0	—
Sociales	0,157	0,361	0,614	1,0

B. Chile				
	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficacia	Sociales
Cognitiva	1,0	—	—	—
Metacognitiva	0,079	1,0	—	—
Autoeficacia	0,094	0,414	1,0	—
Sociales	0,122	0,337	0,532	1,0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b). Todas las correlaciones son estadísticamente significativas (nivel de confianza del 99%).

las habilidades cognitivas como las socioemocionales. Así, aquellos individuos que exhiben niveles más elevados de habilidades socioemocionales tendrían una ventaja, dado que las posibilidades de tener altos niveles de habilidades en varias dimensiones (todas potencialmente valoradas por el mercado) serían altas.

La mayor correlación entre las habilidades que aquí se agrupan en la familia de socioemocionales es, de cierta manera, predecible. Ello es así porque como se explicó en el capítulo anterior, las investigaciones sobre el tema han mostrado que todas las habilidades son determinadas en alguna medida por la interacción entre las características propias del individuo (factores genéticos) y los estímulos provenientes del entorno en que este se encuentra inmerso.

En resumen, tanto para Argentina como para Chile los resultados muestran que las tres medidas de habilidades socioemocionales se asemejan más entre sí que con las habilidades intelectuales o cognitivas. Por su importancia, es necesario insistir que las encuestas que aquí se utilizan (ETH) son las primeras en permitir el estudio simultáneo de los historiales individuales (ya sean laborales o educativos) y de las habilidades de la población en el contexto de América Latina. El análisis de la información contenida en ellas ofrece una oportunidad única para poder identificar y comparar los determinantes de los logros educativos y laborales de los individuos en Argentina y Chile.

Educación y habilidades

En los primeros capítulos de este libro se documentó el hecho de que hoy en día los jóvenes tienen un mayor número de años de escolaridad. Sin embargo,

la efectividad de la educación no se puede medir únicamente a partir de este indicador. Es por esto que se considera importante evaluar la asociación entre los niveles de escolaridad y los niveles de habilidades de la población. Una asociación positiva entre estas dos variables sugeriría la presencia de una relación entre el nivel de capital humano (años o niveles de escolaridad) y los niveles de habilidades de la población. Cuanto mayor sea la asociación, mejor sustentada quedará la hipótesis que aquí se plantea, a saber, que la educación produce (por formación o selección) aumentos en los niveles de habilidades de la población, lo cual eleva su productividad y consecuentemente mejora su desempeño laboral.

Antes de estudiar la relación entre educación y habilidades, y resultados laborales, es necesario describir algunos de los aspectos importantes que caracterizan las muestras de Argentina y Chile. En el cuadro 5.2 se presenta la distribución de los niveles y años promedio de escolaridad para las muestras analizadas en Argentina (año 2010) y Chile (año 2008).

En promedio, tanto en Argentina como en Chile las nuevas generaciones de trabajadores incluidos en las encuestas terminan la educación secundaria y un porcentaje significativo (superior al 40%) cuenta además con estudios postsecundarios. Solamente uno de cada 10 individuos entre 25 y 30 años de edad reporta como máximo nivel educativo la educación primaria. Estos altos niveles difieren significativamente de lo observado hasta hace solamente un par de décadas, cuando la mayoría de la población solo completaba la secundaria.

En la introducción se anticipó el análisis de la asociación entre los niveles de educación y las habilidades de la población. En este contexto, es necesario notar dos aspectos importantes. En primer lugar, y como ya se señaló, alcanzar un determinado nivel de escolaridad no significa necesariamente haberlo culminado. Por ejemplo, del 24% de individuos que en las encuestas de Argentina declara haber iniciado el nivel universitario, solamente un 33% manifiesta

Cuadro 5.2

Niveles de escolaridad en Argentina y Chile

(Muestra de individuos entre 25 y 30 años de edad)

Nivel de escolaridad	Argentina	Chile
Promedio de años de educación	12,58	12,82
Distribución por nivel de escolaridad		
Educación primaria	8,17%	9,35%
Educación secundaria	49,86%	45,88%
Educación técnico-profesional	17,68%	15,86%
Educación universitaria	24,30%	28,91%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Las estadísticas se obtuvieron con base en el total de individuos en las respectivas encuestas (incluye a aquellos que se encontraban estudiando al momento de las mismas).

haberlo terminado (versus 48% en el caso de Chile). En este sentido es importante tener en cuenta las posibles diferencias que surgen entre individuos que declaran haber iniciado un nivel de escolaridad versus aquellos que efectivamente lo concluyen. Un segundo elemento que requiere atención es la existencia de distintas categorías de educación secundaria en la región. Tanto Argentina como Chile cuentan con dos modalidades de educación secundaria: tradicional o científico-humanista (en el caso específico de Chile) y técnico-profesional. Cada una tiene programas de estudios y objetivos particulares. Mientras que el sistema tradicional o científico-humanista busca formar las habilidades y capacidades requeridas para continuar hacia el sistema universitario, los establecimientos técnico-profesionales tienen como objetivo formar habilidades y capacidades técnicas que puedan ser utilizadas en el ambiente laboral o en estudios técnicos postsecundarios. En Argentina, un 39% de los egresados de la educación secundaria proviene de establecimientos técnico-profesionales, mientras que en Chile la proporción se eleva a 48,6%.

En el gráfico 5.1 se confirma la alta correlación que existe entre el nivel de habilidades y el nivel de escolaridad logrado, especialmente en cuanto a destrezas cognitivas. Cuando se observa el efecto de completar un determinado nivel de educación surge un patrón claro. En general, al comparar los niveles de habilidades de aquellos individuos que alcanzan un determinado nivel de escolaridad pero no lo culminan, con los de aquellos que no solamente lo alcanzan sino que además se gradúan, se registran diferencias significativas a favor de estos últimos. Esto es particularmente claro en el caso de la autoeficacia en el contexto de la educación postsecundaria: allí se observa un aumento significativo en los niveles de esta habilidad asociado con los estudios técnicos superiores y universitarios. Estos resultados se constatan tanto para Argentina como para Chile y sugieren la necesidad crear condiciones que faciliten alcanzar —y culminar— mayores niveles de educación.

El sistema educativo en cada uno de sus niveles forma habilidades o “selecciona” a los individuos que las poseen, de modo que aquellos más hábiles dentro de cada nivel educativo serán los que logren culminarlo. Independientemente de cuál sea el papel de la educación —posiblemente coexistan ambos factores—, estos resultados muestran que terminar cada nivel de escolaridad efectivamente suministra información sobre la dotación de los individuos, es decir, “certifica” cierto nivel de habilidades.

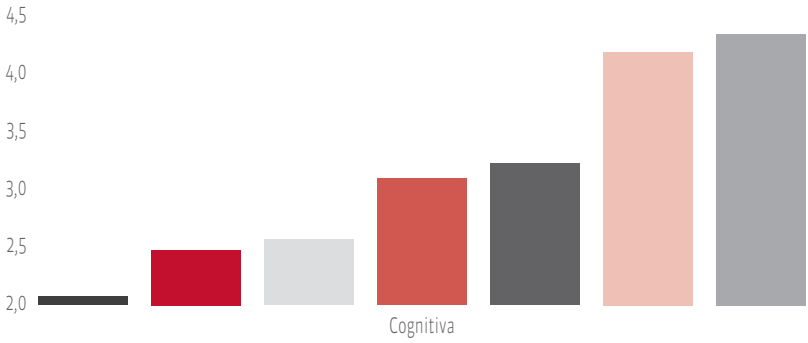
Otro hallazgo destacable del gráfico 5.1 tiene que ver con los altos niveles de habilidades socioemocionales asociados a la educación técnico-profesional tanto en la secundaria como en la postsecundaria. En Argentina y Chile, los niveles de habilidades socioemocionales de los egresados de la educación secundaria técnico-profesional son mayores a los reportados entre quienes se gradúan de la educación secundaria tradicional o científico-humanista. Adicionalmente, los niveles de habilidades socioemocionales de quienes se gradúan de la educación

Gráfico 5.1

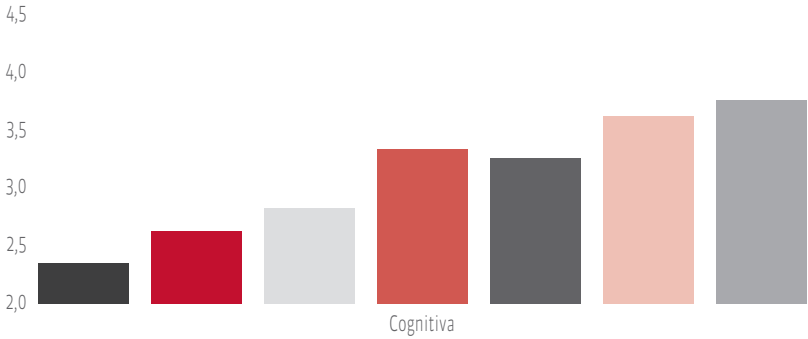
Promedio de habilidades cognitivas y socioemocionales por nivel de escolaridad

- Secundaria incompleta ■ Secundaria completa CH ■ Secundario completa TP
- Tec. superior incompleta ■ Tec. superior completa ■ Universitaria incompleta
- Universitaria completa

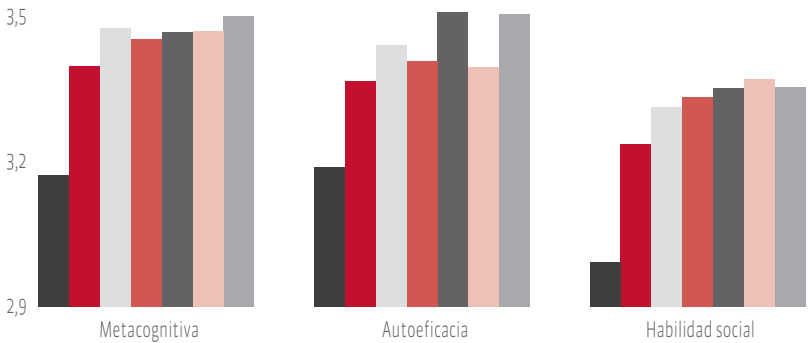
Chile: Cognitivas



Argentina: Cognitivas



Chile: Socioemocionales

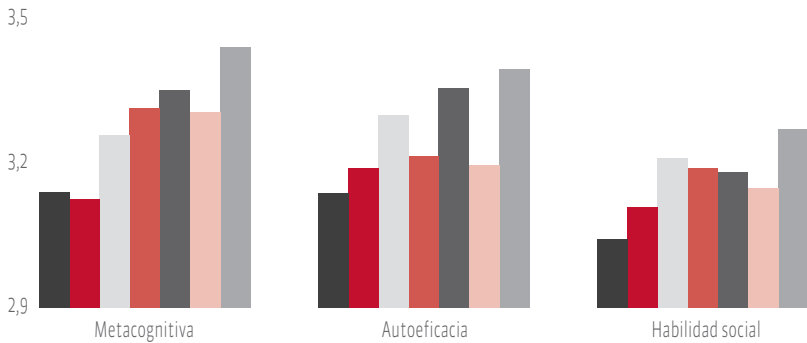


(continúa en la página siguiente)

Gráfico 5.1 (continuación)

Secundaria incompleta
 Secundaria completa CH
 Secundario completa TP
 Tec. superior incompleta
 Tec. superior completa
 Universitaria incompleta
 Universitaria completa

Argentina: Socioemocionales



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

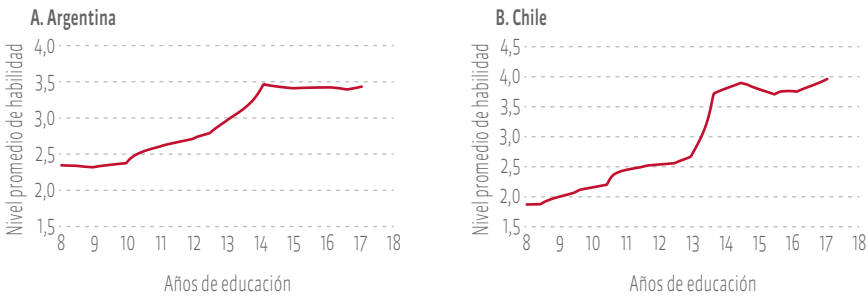
técnico-profesional postsecundaria son superiores a los reportados en individuos que alcanzan pero no culminan la educación universitaria, y comparables con los de los egresados de la universidad. Esto constituye una señal interesante sobre cómo los distintos tipos de educación pueden generar diferencias en las habilidades y capacidades de los individuos; la valoración que de ellas haga el mercado laboral se podrá traducir en mejoras en el desempeño laboral de los mismos.

Una vez documentada la asociación positiva entre niveles de escolaridad y niveles de habilidades, cabe preguntarse si es posible identificar algún patrón en la evolución de estas últimas a lo largo del trayecto educativo. ¿Aumentan gradualmente las habilidades a lo largo de los años de estudio o se observa un salto en algún nivel en particular? Un análisis más detallado por años, y no por niveles de escolaridad, puede permitir identificar períodos críticos de desarrollo (o selección) de habilidades cognitivas y socioemocionales. Igualmente puede arrojar información sobre elementos adicionales que puedan subyacer a las diferencias discutidas anteriormente entre los dos países. En los gráficos 5.2 y 5.3 se puede observar cómo van cambiando los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales por cada año adicional de educación. Allí se presenta el promedio de habilidades para las personas con determinados años de escolaridad reportados⁴.

⁴ Cabe señalar que debido a las características de los datos no es posible medir la evolución de las habilidades a lo largo de las trayectorias educativas de los mismos individuos. Lo que se reporta en los gráficos 5.2 y 5.3 es el nivel de habilidades para diferentes individuos con diferentes años de escolaridad.

Gráfico 5.2

Niveles de habilidades cognitivas por años de escolaridad



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

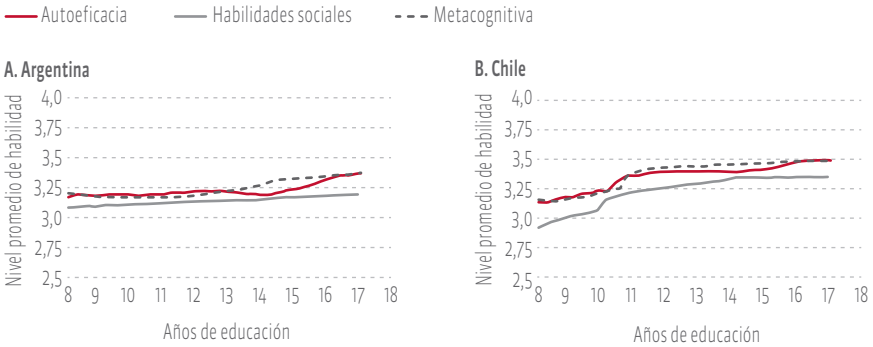
En el caso de las habilidades cognitivas (gráfico 5.2) se encuentra que estas aparecen fuertemente asociadas a los años de educación postsecundaria tanto en Argentina como en Chile. Nótese que si bien existe alguna asociación positiva durante los primeros años de escolaridad (8–12 años), se observa un marcado aumento en los niveles de habilidades cognitivas entre los 13 y 14 años de escolaridad. Una posible interpretación de estos resultados es que la mayor deserción se concentra en los primeros años de la educación superior, lo cual podría tener menor incidencia en los jóvenes con mayor nivel de habilidades intelectuales. Esto quiere decir que los jóvenes que tenderían a desertar en mayor medida de la universidad serían aquellos con menor nivel de habilidades intelectuales, en promedio. Por otro lado, quienes cuentan con menores niveles de habilidades intelectuales podrían autoseleccionarse en carreras más cortas, técnicas y que requieran en mayor medida otro tipo de habilidades. Ambos efectos contribuirían al quiebre que se observa en la “trayectoria” de habilidades cognitivas por años de educación.

En cambio los resultados para las habilidades socioemocionales (gráfico 5.3) difieren para Argentina y Chile. Con respecto a las estrategias metacognitivas, por ejemplo, en el caso de Argentina (panel A) no se observa ninguna asociación entre los 8 y 13 años de escolaridad. Luego de los 13 años aparece una asociación positiva aparente y leve. En el caso de Chile, por el contrario, se observa un aumento significativo en los niveles de estrategias metacognitivas durante la educación secundaria (entre los 9 y 12 años de escolaridad). Es también durante este período cuando allí los individuos desarrollan el pensamiento crítico y las estrategias para ejecutar tareas y alcanzar objetivos.

El patrón observado en las estrategias metacognitivas se repite en el caso de otra de las habilidades socioemocionales: la autoeficacia. Por lo tanto, si bien es cierto que en el caso de Argentina no es posible identificar períodos críticos para el desarrollo de la autoeficacia, en Chile se encuentra que el período comprendido entre los 9 y 12 años de escolaridad (educación secundaria)

Gráfico 5.3

Niveles de habilidades socioemocionales por años de escolaridad



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

es importante. Finalmente, en el caso de las habilidades sociales se observa que mientras en Argentina se registra un claro aumento luego de 14 años de escolaridad, en Chile la tendencia es estable y positiva a través de los años de educación, con un leve quiebre positivo entre los 10 y 11 años de escolaridad.

Los resultados anteriores confirman la correlación positiva entre habilidades y educación. Sin embargo, lo novedoso de este análisis son las importantes diferencias que surgen entre Argentina y Chile, particularmente en lo que respecta a las habilidades socioemocionales. Mientras que en Chile se observa un salto significativo en su evolución durante la educación secundaria, en Argentina no sucede lo mismo. Allí el aumento es mucho menos marcado y usualmente se presenta en los niveles de educación superior. En cambio el patrón para las habilidades cognitivas es igual para Argentina y Chile, mostrando un ascenso sostenido durante la educación primaria y secundaria, con un salto durante la educación superior.

La poca asociación entre los niveles de habilidades socioemocionales y los años de escolaridad en Argentina puede estar manifestando algunas deficiencias en el sistema educativo cuando se trata de formar estas destrezas críticas o identificar a quienes cuentan con las habilidades necesarias para poder completar un determinado nivel de educación. No es fácil concebir un sistema educativo que ofrezca valor agregado o que requiera niveles de habilidades mínimas sin que este se exprese con claridad en algún período crítico⁵.

Si bien los promedios son informativos, un análisis de la distribución de habilidades puede ofrecer un panorama más completo de la relación entre

⁵ Cabe reiterar aquí que estos resultados no implican necesariamente que las habilidades se generen en el sistema educativo, pero sí sugieren que existe una correlación o asociación.

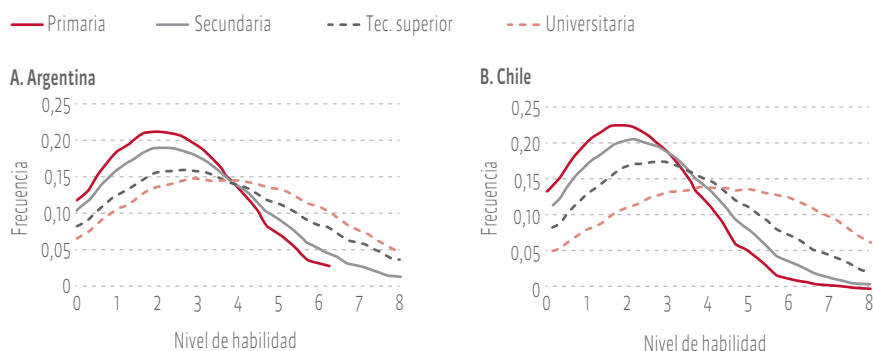
educación y habilidades. Esto quiere decir que las medias indican el nivel de habilidades que tiene una persona típica dentro de determinado nivel de escolaridad. En cambio la dispersión da cuenta de la homogeneidad del nivel de habilidades de los individuos dentro de un grupo educativo. A mayor dispersión o varianza, mayor heterogeneidad. Así pues, cuanto mayor es la dispersión de una habilidad dentro de un grupo educativo, mayores son las diferencias entre estos individuos. Esto indica que en el mismo grupo conviven personas con altos niveles de una cierta habilidad y personas con bajos niveles de esa misma habilidad, teniendo el mismo nivel de escolaridad. En los gráficos 5.4 y 5.5 se observan las distribuciones por cada nivel de escolaridad para Argentina y Chile. Cuanto más estrecha es la curva, menor es la varianza o dispersión, es decir, más parecidos son los individuos dentro de ese grupo educativo con respecto a la habilidad analizada.

En el caso de las habilidades cognitivas se confirma un claro orden en ambos países: a mayor nivel de escolaridad, mayores son las habilidades (la distribución se mueve hacia la derecha). Es interesante notar además la clara gradualidad del aumento de las habilidades: cada nivel de escolaridad incrementa sucesivamente las habilidades intelectuales con respecto al nivel anterior.

Utilizando una lógica similar es posible estudiar los cambios en la dispersión entre los niveles de educación para cada país. En este caso se observa que tanto en Chile como en Argentina los grados de dispersión de la habilidad intelectual (cognitiva) aumentan con el nivel de escolaridad. Esto significa que los jóvenes más educados son más heterogéneos con respecto al nivel de habilidades intelectuales que los jóvenes menos educados. Entre los jóvenes con educación primaria, en nivel promedio de habilidad intelectual es similar. En cambio, entre los jóvenes universitarios, existen personas con un nivel muy alto de habilidad intelectual y personas con niveles muy bajos.

Gráfico 5.4

Distribución de habilidades cognitivas por nivel de escolaridad alcanzado

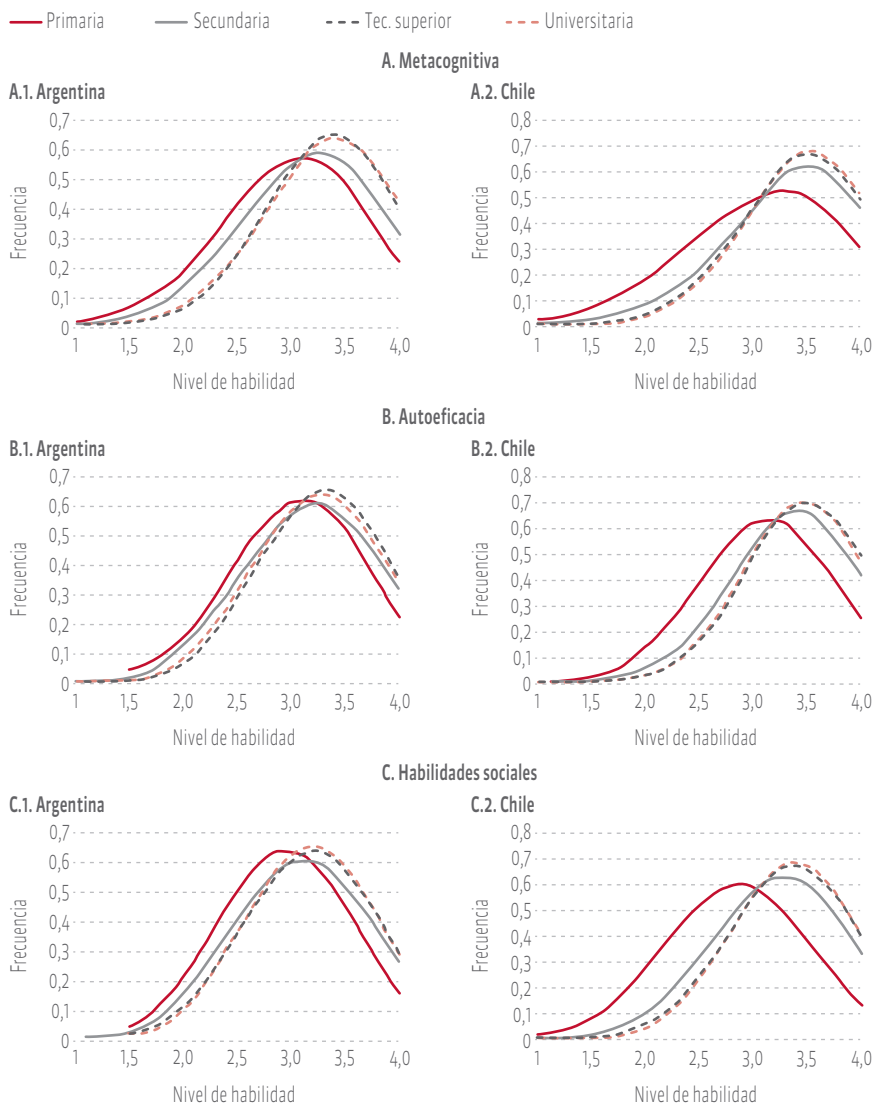


Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Por el contrario, se observa que en el caso de todas las habilidades socioemocionales (gráfico 5.5) la dispersión disminuye o se mantiene igual a medida que se consideran los grupos de individuos más educados. En otras palabras, los jóvenes más educados son más parecidos entre sí en términos de sus habilidades

Gráfico 5.5

Distribución de habilidades socioemocionales por nivel de escolaridad alcanzado



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

socioemocionales que los jóvenes con educación primaria. Estos resultados se observan tanto en Argentina como en Chile, reforzando así el patrón.

Lo anterior puede tener implicaciones importantes en términos de identificar tanto las diferencias en la forma en que estas habilidades se generan como el papel que puede desempeñar el sistema educativo en este proceso. ¿Está modificando el sistema educativo estas habilidades o simplemente las utiliza para seleccionar a quienes deben avanzar?

Las funciones de producción de habilidades cognitivas y socioemocionales

En el capítulo 4 se mencionó cómo la literatura económica ha prestado cada vez mayor atención a los factores que influyen en la formación de habilidades cognitivas y socioemocionales. Desde esa perspectiva, se considera que las habilidades son el resultado de un proceso de producción en el que distintos elementos como la familia, las características de los individuos y su nivel de escolaridad cumplen papeles importantes (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006). El análisis que sigue se inspira en esa literatura.

Se parte del supuesto de que los niveles de habilidades se pueden explicar por las variables socioeconómicas y el nivel de escolaridad alcanzado por el individuo. Ahora, mediante estimaciones econométricas se tratará de medir la asociación entre estos factores y el nivel de habilidad de los individuos, aislando (o identificando por separado) el impacto (o correlación) de cada uno de los factores⁶. El principal objetivo de este ejercicio es medir la asociación de la educación y el nivel de las distintas habilidades, aislándola del efecto que en ello puedan tener otras características de los individuos (como la escolaridad de sus padres, entre otras variables).

Para realizar estas estimaciones se consideran cinco niveles de escolaridad: (i) primaria o secundaria incompleta, (ii) egresado de secundaria

⁶ Se considera el siguiente modelo de regresión:

$$T_i = \beta X_i + \sum \phi_{\tau} D_{\tau,i} + \varepsilon_i \quad (1)$$

donde

T_i representa el nivel de habilidad del individuo

X_i es un vector de variables socioeconómicas

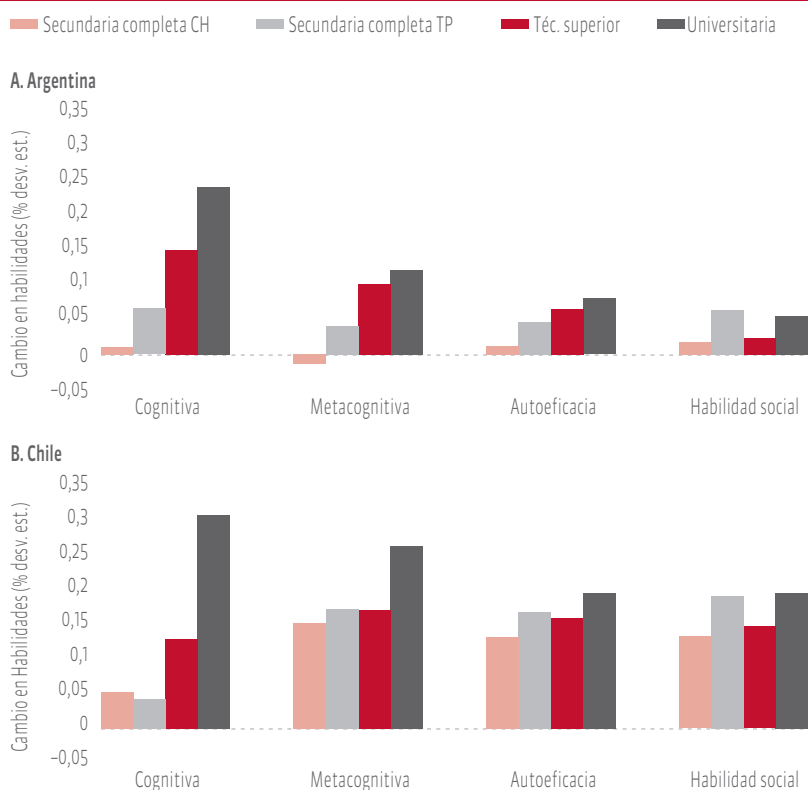
$\{D_{\tau,i}\}_{\tau=1}^T$ es un conjunto de variables binarias que caracterizan el nivel de escolaridad del individuo

ε_i es el término de error

Seguindo con el análisis anterior, se trata aquí de cuantificar la importancia de la educación $\{D_{\tau,i}\}_{\tau=1}^T$.

Gráfico 5.6

Asociación de la educación y los niveles de habilidades de los individuos (controlando por otros factores)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b). Para cada tipo de habilidad, cada una de las barras indica la diferencia en el respectivo nivel educativo y el grupo de base. La diferencia se expresa como porcentaje de una desviación estándar en cada test.

Nota: La lista de controles incluye: edad y género del individuo; si al momento de la encuesta está o no estudiando; educación del padre y de la madre; el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años; si tuvo educación preescolar; si alguna vez repitió un curso; meses de cesantía previos a la encuesta y meses de inactividad previos a la encuesta.

técnico-profesional; (iii) egresado de secundaria tradicional o científico-humanista, (iv) con estudios postsecundarios técnicos superiores y (v) con estudios universitarios. En el gráfico 5.6 se presentan los valores estimados para los coeficientes asociados a estas variables⁷ en Argentina (panel A) y Chile (panel B). En las estimaciones se utiliza el nivel de estudios más bajo (secundaria

⁷ Los ϕ_i en la expresión (1) en la nota anterior.

incompleta) como punto de referencia, por lo que cada uno de los coeficientes representa el cambio relativo a este nivel⁸.

De los paneles del gráfico 5.6 surgen varios hallazgos. En primer lugar, en los sistemas educativos de Argentina y Chile se registra una asociación positiva entre los niveles de educación y los niveles de habilidades de la población, incluso después de controlar por las características de los individuos. Así pues, personas que en promedio tienen características similares (educación de los padres, edad, género, ingreso familiar, etc.), pero que difieren en cuanto al nivel de escolaridad también difieren en los niveles de habilidades. En general, a mayor nivel de escolaridad, mayor es el nivel de habilidades.

Por otra parte, la evidencia en ambos paneles indica que incluso después de controlar por el efecto de las otras variables que inciden en la formación de habilidades socioemocionales, se registra una alta relación entre estas últimas y el nivel de secundaria técnico-profesional. En particular, se obtienen resultados de importante magnitud para las habilidades sociales, siendo muy similares a los estimados para el nivel universitario. Esto confirma la importancia de concentrar esfuerzos en esta modalidad educativa para entender causalmente cuáles son los elementos de la educación técnica que contribuyen a que se produzca un mayor nivel de habilidades socioemocionales. Sorprende además la uniformidad de los bajos coeficientes encontrados para la secundaria científico-humanista. Esto puede interpretarse como una manifestación del bajo valor agregado que reporta este tipo de educación (relativo al nivel de secundaria incompleta).

Argentina versus Chile

Todo el análisis anterior sobre la relación entre educación y habilidades se basa en comparaciones entre niveles educativos para cada país. Cada uno de los ejercicios confirma que existe una marcada correlación entre una y otras, es decir, que los jóvenes más educados demuestran mayores niveles de habilidades tanto cognitivas como socioemocionales. Si bien esto se repite en Argentina y Chile, se observa asimismo que en Argentina las diferencias entre los niveles educativos son menores. En particular, en Chile parece haber un gran salto en habilidades socioemocionales durante la educación secundaria que no se observa en Argentina. Podría pensarse que en Argentina, para cada nivel educativo los niveles de habilidades son más altos que en el país vecino, bien sea por el bagaje de destrezas que se fomentan desde el hogar o en el contexto fuera de la escuela. Entonces el sistema educativo no marca una diferencia significativa en aquellos jóvenes cuyos niveles de habilidad son de por sí altos. Si ese fuera

⁸ Además, los resultados se presentan como porcentaje de una desviación estándar en la respectiva prueba (coeficientes estandarizados).

Cuadro 5.3

¿Es el promedio de habilidades mayor en Argentina o en Chile?				
Nivel de escolaridad	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficacia	Sociales
Primaria	Argentina	Chile	Chile	Argentina**
Secundaria	Argentina*	Chile***	Chile***	Chile***
Técnica superior	Argentina	Chile***	Chile***	Chile***
Universitaria	Chile***	Chile***	Chile***	Chile***

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b). Diferencias estadísticamente significativas al * 10%, ** 5% y *** 1%.

el caso, se observaría que, por ejemplo, los jóvenes argentinos con educación secundaria tienen un mayor nivel de habilidades que los jóvenes chilenos con el mismo nivel educativo.

En el cuadro 5.3 se presentan los resultados de la comparación entre los niveles de habilidades de Argentina y Chile por nivel de escolaridad. Allí se observa que, en promedio, los universitarios en Chile tienen uniformemente mayores habilidades que sus pares en Argentina. De hecho, este es el patrón verificado en la mayoría de las comparaciones realizadas, con excepción del que surge en las habilidades cognitivas.

De la misma manera se pueden comparar niveles de dispersión o heterogeneidad entre países para un mismo grupo educativo. En el cuadro 5.4 se resume la comparación. En particular, se puede apreciar que dentro de cada nivel de escolaridad existe en general una mayor dispersión de habilidades en Argentina.

En general, Chile muestra una mayor dispersión en primaria para las habilidades socioemocionales. Argentina, por su parte, muestra claramente una mayor dispersión en habilidades cognitivas y sociales en los niveles de educación secundaria, y en la totalidad de las habilidades para los niveles de educación técnica superior y universitaria.

Lo anterior es particularmente interesante si se recuerda que a partir del gráfico 5.2 se observó que Argentina mostraba mayores grados de homogeneidad

Cuadro 5.4

¿Es la dispersión de habilidades mayor en Argentina o en Chile?				
Nivel de escolaridad	Cognitiva	Metacognitiva	Autoeficacia	Sociales
Primaria	Chile	Chile	Argentina	Chile
Secundaria	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Técnica superior	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Universitaria	Argentina	Argentina	Argentina	Argentina
Total	Chile	Argentina	Argentina	Argentina

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b). *Nota:* La comparación se realiza con base en los coeficientes de variación de las habilidades entre países para cada nivel de educación.

entre grupos educativos que Chile. A la luz de estos resultados se puede concluir que si bien se registran mayores diferencias entre los promedios de habilidades para los distintos niveles de escolaridad en Chile, la dispersión de estas habilidades dentro de cada nivel es mayor en Argentina. El sistema educativo chileno parece generar mayores diferencias entre los grupos, pero mayor homogeneidad dentro de cada uno. En el sistema argentino parece que sucede lo contrario. Así pues, el sistema educativo chileno muestra diferencias más marcadas entre jóvenes más y menos educados. Dentro del mismo nivel de escolaridad, los jóvenes chilenos son más homogéneos. Ya sea por efectos de formación o selección, el sistema educativo chileno parece ser más efectivo en cuanto a generar diferencias en habilidades y garantizar un grupo más homogéneo. El nivel de escolaridad alcanzado en Chile debería “contener” mayor información sobre las habilidades de un joven que en el caso de Argentina.

El valor de la educación y de las habilidades en el mercado laboral de jóvenes

El retorno económico de invertir en capital humano

Millones de familias en América Latina ven en la educación de sus hijos una oportunidad para un mejor futuro. La educación se ha transformado, de manera justificada, en el mecanismo por excelencia para reducir la pobreza y mejorar la distribución de ingreso en la región. Pero, ¿hasta qué punto marca la diferencia una mayor educación en términos de rendimientos en el mundo del trabajo? ¿Cuánto influye en el futuro laboral? Estas preguntas son particularmente importantes en el contexto de sociedades donde no hay garantía de que la educación tenga la calidad suficiente, como ya se vio en el capítulo 3.

Si bien en diversos estudios se ha demostrado empíricamente la asociación positiva entre el desempeño laboral y el nivel de capital humano de los individuos, no existe unanimidad sobre la magnitud de tal asociación en el contexto latinoamericano. Las razones son múltiples. En primer lugar, la notoria heterogeneidad de los sistemas educativos y de los mercados laborales en los países de la región dificulta extraer regularidades cuantitativas. En segundo lugar, los esfuerzos en la literatura especializada se focalizan usualmente en los salarios o ingresos laborales, olvidando la importancia de considerar el empleo y la participación en el mercado laboral. Finalmente, hasta la fecha no existían encuestas que permitieran analizar el valor que el mercado laboral asigna a la educación tomando en consideración las diferencias en las habilidades de los individuos.

En esta sección se busca analizar el valor que el mercado laboral le asigna a la educación de los jóvenes en América Latina. Se estudiará la influencia de la educación en la participación laboral, el empleo y los salarios. En cada caso se utilizan modelos estadísticos que permiten aislar los efectos de otras

Recuadro 5.1

Género y formación de habilidades

Un elemento pertinente cuando se trata de entender el funcionamiento del sistema educativo en la acumulación de habilidades durante el proceso de formación es el relacionado con las diferencias de género. En el siguiente cuadro se presentan los resultados de comparar los niveles de habilidades promedio para hombres y mujeres por país y nivel de escolaridad. En el cuadro se muestra el grupo con mayores niveles de habilidad. Al analizar estos promedios independientemente del nivel de escolaridad (véase el total), se observa que en ambos países los hombres presentan mayores niveles de habilidades sociales y de autoeficacia; por su parte, las mujeres parecen tener mayores niveles de estrategias metacognitivas (habilidad para planificar tareas). Finalmente, en el caso de Chile los niveles de habilidad cognitiva en los hombres son mayores que los de las mujeres, mientras que en Argentina se observa lo contrario.

Quiénes presentan mayores niveles de habilidades: ¿hombres o mujeres?

Habilidad	Nivel de escolaridad	Argentina	Chile
Cognitiva	Primaria	Mujeres	Hombres
	Secundaria	Hombres	Hombres
	Tec. superior	Mujeres	Hombres
	Universitaria	Mujeres***	Hombres
	Total	Mujeres	Hombres***
Metacognitivas	Primaria	Hombres**	Hombres
	Secundaria	Hombres	Mujeres
	Tec. superior	Mujeres	Mujeres***
	Universitaria	Mujeres**	Mujeres***
	Total	Mujeres	Mujeres***
Autoeficacia	Primaria	Hombres***	Hombres***
	Secundaria	Hombres***	Hombres***
	Tec. superior	Hombres	Hombres
	Universitaria	Mujeres	Mujeres
	Total	Hombres***	Hombres***
Sociales	Primaria	Hombres**	Mujeres
	Secundaria	Hombres	Hombres*
	Tec. superior	Mujeres	Mujeres
	Universitaria	Mujeres	Mujeres
	Total	Hombres	Hombres*

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b). Diferencias estadísticamente significativas al *10%, **5% y ***1%.

Al analizar las diferencias entre hombres y mujeres por nivel de escolaridad se encuentran patrones interesantes. Para las tres habilidades socioemocionales (estrategias metacognitivas, autoeficacia y habilidades sociales), en Argentina las mujeres muestran mayores niveles en los grupos de mayor escolaridad (técnica superior y universitaria),

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 5.1 (continuación)

Género y formación de habilidades

mientras que los hombres superan a las mujeres en los niveles inferiores (primaria y secundaria). Esto indica que entre los individuos menos educados, los hombres parecen tener más habilidades socioemocionales que las mujeres, mientras que entre los más educados el patrón se revierte.

Por otro lado, la comparación del nivel de habilidades cognitivas entre hombres y mujeres por nivel de escolaridad no muestra un patrón claro. Mientras que en Argentina se observa que las mujeres presentan en promedio niveles de habilidades mayores que los hombres, en el caso de Chile ocurre lo contrario. Estas diferencias pueden estar influenciadas por elementos culturales y requieren un análisis detallado que va más allá del objetivo de este libro.

Así pues, el presente análisis no solamente documenta la existencia de diferencias en los grados de habilidades de individuos con distintos niveles de escolaridad, sino que también demuestra que individuos con el mismo nivel de escolaridad pero con características distintas, como es el género, exhiben distintos grados de habilidades. Consecuentemente, es posible inferir que es la combinación de las características de los individuos, la institucionalidad y el nivel de escolaridad lo que afecta los niveles de habilidad observados en la población.

características del individuo como edad, género, educación del padre y de la madre e ingreso del hogar en donde el individuo creció. De este modo, los resultados así obtenidos mostrarán cuánto mejora el desempeño laboral (medido en diferentes dimensiones) con la educación de los individuos, pero controlando por sus diferencias en los factores recién mencionados.

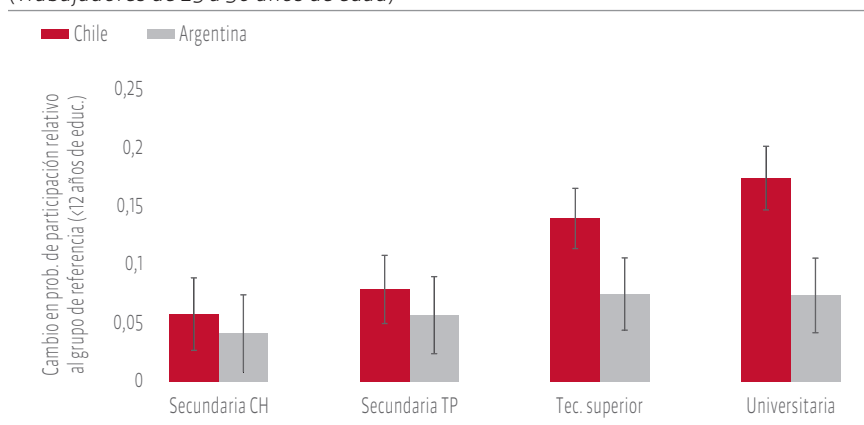
Sin embargo, y antes de presentar los resultados, es necesario explicitar ciertas limitaciones que imponen los datos disponibles. Específicamente, como se mencionó anteriormente en el capítulo, la información utilizada solamente permite identificar asociaciones (correlaciones) entre habilidades, niveles de educación y el desempeño en el mercado laboral (participación, empleo y salarios). Es por ello que los resultados no pueden ni deben ser interpretados como reflejo de una relación causal entre estas variables. En el futuro, el levantamiento de datos longitudinales y/o experimentales podría permitir identificar relaciones de causalidad.

Educación y participación laboral, empleo y salarios

La teoría económica sugiere que, en promedio, los individuos más educados tienen mayores probabilidades de participar en el mercado laboral (versus la alternativa de inactividad). En el gráfico 5.7 se muestra la asociación entre el nivel educativo de la población y la participación laboral en Argentina y Chile⁹.

⁹ En las estimaciones que se presentan a continuación se utiliza el nivel de estudios más bajo (menos de 12 años de educación) como punto de referencia, de modo que cada una

Gráfico 5.7

Asociación entre los niveles educativos y la participación laboral por país*(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)*

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados se obtienen de un modelo probit de participación en el mercado laboral sobre los niveles de educación, la edad, el género, la educación del padre y de la madre, y el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años. En ambos casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta. Para cada barra, la línea vertical define el intervalo de confianza asociado a cada estimador (95%).

En ambos países se observa que, efectivamente, los individuos que tienen mayores niveles de educación también exhiben, en promedio, mayores tasas de participación laboral. Esta asociación es particularmente clara en el caso de Chile. Allí la ventaja relativa (medida como la asociación entre el nivel educativo y la probabilidad de participar en el mercado laboral) que genera alcanzar mayores niveles educativos sobre la participación laboral aumenta de manera estable con el nivel educativo. Nótese también las diferencias en los niveles entre ambos países, especialmente para los grupos más educados. Las ventajas relativas de los estudios postsecundarios en Chile son más de dos veces las observadas en Argentina. Esto es algo que se verifica con alguna regularidad al comparar los resultados entre ambos países, como se verá a continuación.

En el gráfico 5.8 se presenta la asociación entre el nivel educativo de la población y las probabilidades de empleo¹⁰. Nuevamente el análisis de los resultados permite detectar diferencias en los patrones observados en uno y

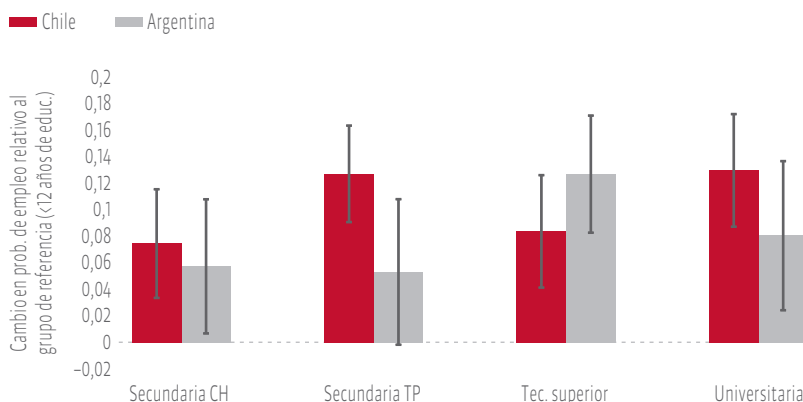
de las estimaciones representa la asociación entre el nivel educativo en particular y la variable de desempeño en el mercado laboral, relativo a la misma asociación pero con respecto al grupo de referencia.

¹⁰ La variable de interés es la situación ocupacional en el momento de la encuesta. En particular, se considera la posibilidad de estar empleado teniendo como base todos los individuos que participan en el mercado laboral.

Gráfico 5.8

Asociación entre los niveles educativos y las probabilidades de empleo por país

(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 200a y 2010b).

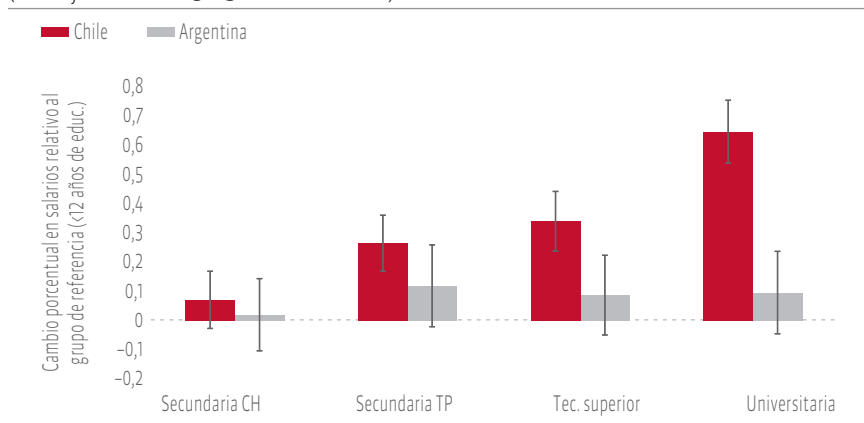
Nota: Los resultados se obtienen de un modelo probit de empleo sobre los niveles de educación, la edad, el género, la educación del padre y de la madre, y el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años. En ambos casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta. Para cada barra, la línea vertical define el intervalo de confianza asociado a cada estimador (95%).

otro país. Mientras que en Chile la ventaja relativa en términos de empleo por tener educación secundaria técnico-profesional es tan alta como la asociada a la educación universitaria, en el caso de Argentina la ventaja asociada a la educación postsecundaria técnico-profesional es casi el doble de la de los otros niveles de escolaridad. Estos resultados ilustran las diferencias en los mercados laborales de estos países, pero también sugieren un alto valor de la educación técnica. El caso de Chile es particularmente interesante dado el notorio aumento que se ha observado en los últimos años en la oferta de técnicos con grados superiores y universitarios¹¹.

Una posible limitación de estos resultados es que podrían estar influenciados por la situación ocupacional del individuo al poco tiempo de haber dejado la educación formal, un sesgo que puede actuar en detrimento de quienes pasaron una mayor cantidad de tiempo estudiando. Sin embargo, se considera que el rango de 25 a 30 años es lo suficientemente amplio como para obviar este problema, y que además, independientemente de los posibles sesgos, este período es fundamental para poder estudiar las trayectorias de los trabajadores

¹¹ Durante las últimas décadas, el número de estudiantes en el sistema de educación superior ha aumentado en más del triple.

Gráfico 5.9

Asociación entre los niveles educativos y los salarios por país*(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)*

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados asociados se obtienen de un modelo de regresión lineal del logaritmo del salario en función de los niveles de educación, la edad y el género del individuo, la educación del padre y de la madre, y el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años. Se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta. Para cada barra, la línea vertical define el intervalo de confianza asociado a cada estimador (95%).

jóvenes y comprender cómo valora el mercado laboral el capital humano adquirido durante la educación formal.

En el gráfico 5.9 se presenta la asociación entre los distintos niveles de escolaridad y los salarios¹². La estimación se realiza con base en un modelo de regresión lineal en el espíritu del modelo de salarios de Mincer (Mincer, 1958; Heckman, Lochner y Todd, 2006). El conjunto de variables de control (regresores) que aquí se considera es similar al utilizado en el contexto de los modelos de participación laboral y empleo. Esto quiere decir que nuevamente se comparan jóvenes con diferentes niveles educativos pero con las mismas características¹³. Igualmente, en las estimaciones se utiliza de nuevo el nivel de estudios más bajo (secundaria incompleta) como punto de referencia, de modo que cada una de las estimaciones representa la asociación relativa a ese nivel.

De la evidencia recolectada surgen nuevamente hallazgos interesantes. La comparación de los resultados sugiere diferencias significativas en la valoración que los mercados laborales argentinos y chilenos le asignan a la educación.

¹² La variable de interés es el salario líquido mensual en caso de estar empleado.

¹³ La información sobre salarios se observa solamente para aquellos individuos que trabajan. En este contexto también se realizaron estimaciones en donde se consideró el sesgo potencial asociado a la autoselección (Heckman, 1979). Aunque estos resultados no se incluyen en el capítulo, basta saber que no difieren significativamente de los considerados en esta sección.

En Argentina, los retornos a la educación no superan el 15%, siendo además muy similares entre los distintos niveles de escolaridad, salvo en el caso de la educación secundaria científico-humanista, donde el retorno es cercano a cero. En Chile, por el contrario, se observa una valoración alta y creciente del nivel de escolaridad, con un claro dominio del retorno asociado al nivel universitario. Lo anterior constituye una constante en los estudios donde se analiza la relación entre mercado laboral y niveles de escolaridad en Chile (Contreras, Melo y Ojeda, 2005). Otro resultado interesante para Chile es el alto valor estimado para los niveles técnicos: la educación secundaria técnico-profesional arroja un retorno cercano al 26%, mientras que en el caso de la educación postsecundaria técnica el retorno supera el 30%. Para Argentina también se detecta un mayor retorno asociado a la educación secundaria técnico-profesional (cercano al 11% versus un 2% de la educación secundaria tradicional), no así para la educación técnica superior (del 9%, algo más bajo que el retorno de la educación secundaria técnica)¹⁴.

Habilidades y desempeño laboral

En la sección anterior se documentó la relación entre educación y mercado laboral. En esta se explora la asociación entre los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales de la población y su desempeño laboral. Este es un tema de gran importancia y poco estudiado en el contexto latinoamericano. Por ejemplo, la existencia de una asociación positiva entre habilidades y empleo para jóvenes con iguales niveles de educación abre la posibilidad de diseñar políticas públicas destinadas a aumentar el empleo a través de intervenciones sobre las habilidades de la población. Lo mismo para el caso de la participación laboral y los salarios. El análisis que aquí se presenta permite identificar además si son las habilidades cognitivas o las socioemocionales las que exhiben una mayor asociación con el mercado laboral. Para ello se analizarán los coeficientes asociados a habilidades cognitivas, estrategias metacognitivas,

¹⁴ A primera vista puede sorprender la baja asociación entre los niveles de educación más altos y los salarios en Argentina, un hallazgo que además parece contradictorio en el contexto de lo discutido en el capítulo 1. Sin embargo, el fenómeno puede estar relacionado con el hecho de que en la encuesta de Argentina, un alto porcentaje de los individuos reportan estar estudiando. Específicamente, un 30% de los argentinos con edades entre los 25 y 26 años declararon estar estudiando (para Chile el porcentaje es cercano al 20%), y si bien la proporción disminuye con la edad, es todavía alta incluso en el grupo de aquellos con edades entre los 29 y 30 años, donde alcanza aproximadamente un 12% (en el caso de Chile, para los individuos de 30 años este cercano al 4%). Por lo tanto, la baja asociación encontrada entre educación postsecundaria y salarios en Argentina puede originarse en las características del grupo considerado, en particular, por un prolongado trayecto educativo que aplaza su entrada al mercado laboral y afecta los salarios.

autoeficacia y habilidades sociales estimadas en el contexto de los modelos de participación, empleo y salarios arriba descritos. Sin embargo, es importante reiterar que los resultados deben ser interpretados como asociaciones (correlaciones) y no como el reflejo del efecto de las habilidades sobre los resultados en el mercado laboral¹⁵.

Al analizar la asociación entre la participación en el mercado laboral y los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales se evalúa si los jóvenes con igual educación pero con mayor nivel de habilidades tienen una probabilidad más elevada de participar¹⁶. En el gráfico 5.10 se observa la asociación de cada tipo de habilidad con la participación laboral.

Los resultados muestran el predominio de la autoeficacia tanto para Chile como para Argentina. En ambos casos los resultados son positivos (y significativos para Chile), lo que indica que los mayores niveles de autoeficacia están asociados a una mayor participación laboral. Algo similar se verifica en el caso de las habilidades cognitivas, aun cuando en una magnitud menor (y no son significativos). Los resultados para las habilidades metacognitivas son positivos (y significativos) en Argentina. Para Chile el resultado es cercano a cero (y no significativo). Lo mismo ocurre en el caso de las habilidades sociales, que parecen no tener una asociación positiva (ni significativa) sobre la participación laboral. Es poco intuitivo que ninguna otra habilidad sea significativa, si bien de todos modos se confirma que las variables socioemocionales están correlacionadas con la probabilidad de participación.

En el gráfico 5.11 se presentan los resultados para las probabilidades de estar empleado. Allí se detectan patrones similares a los observados en el caso de la participación laboral. Los resultados son positivos para la autoeficacia

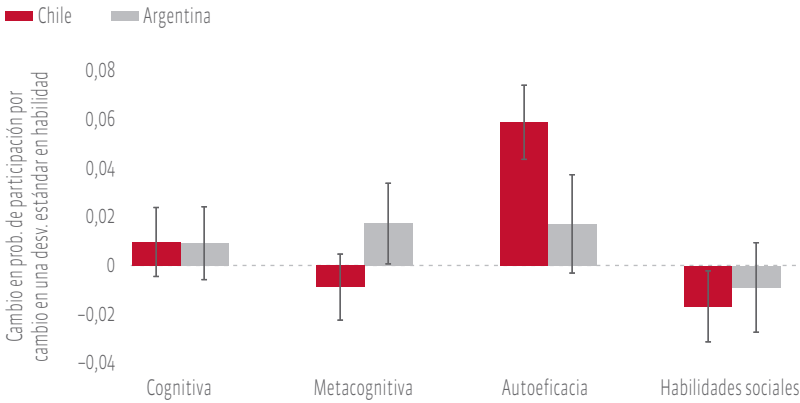
¹⁵ Formalmente, los datos no permiten distinguir si los mayores niveles de habilidades “causan” un mejor desempeño en el mercado laboral o viceversa. Otro elemento que se debe tener en cuenta al interpretar los resultados es la posibilidad de que los puntajes de las pruebas cognitivas y socioemocionales estén afectados por errores de medición. Este es un problema que no afecta solamente a los resultados que aquí se presentan, sino también a los de muchos otros autores. Intuitivamente, el problema de los errores de medición implican que los resultados de las pruebas de habilidades son el reflejo de las verdaderas habilidades de las personas, pero también de elementos ajenos a ellas (errores). Entre tales elementos figuran el ánimo del individuo el día de la prueba, factores asociados al contexto en que se lleva a cabo la prueba (ánimo del entrevistador, temperatura, ruido, luminosidad, entre otros) y/o las características propias de la prueba (claridad de las preguntas y duración). Si bien formalmente es difícil anticipar el efecto del error de medición cuando incide en múltiples variables que son utilizadas simultáneamente como variables exógenas en modelos de regresión, la intuición sugiere que este puede ser de atenuación, esto es, que los resultados obtenidos aquí subestimarían el verdadero efecto de las habilidades sobre las distintas dimensiones de desempeño en el mercado laboral.

¹⁶ Para garantizar una comparación más clara entre Argentina y Chile se estandarizó (media 0 y varianza 1) cada una de las variables de habilidad dentro de cada país.

Gráfico 5.10

Asociación entre habilidades y probabilidades de participación

(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)



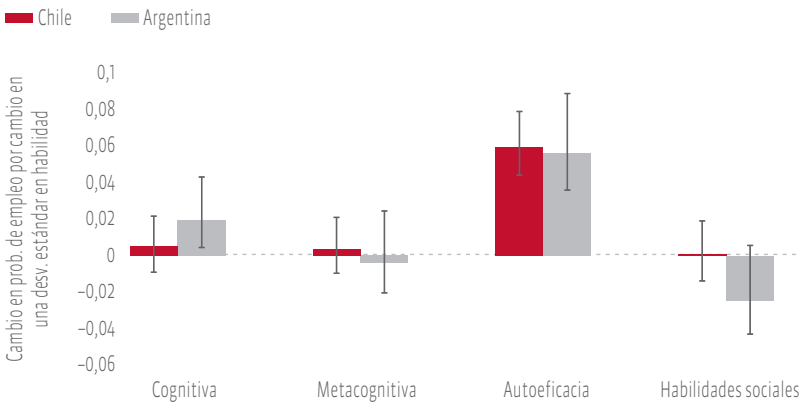
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados se obtienen de un modelo probit de participación en el mercado laboral sobre los niveles de educación, la edad, el género, la educación del padre y de la madre, el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años, y las habilidades cognitivas y socioemocionales consideradas. En ambos casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta. Para cada barra, la línea vertical define el intervalo de confianza asociado a cada estimador (95%).

Gráfico 5.11

Asociación entre habilidades y probabilidades de empleo

(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados asociados al modelo se obtienen de un modelo probit de empleo sobre los niveles de educación, la edad, el género, la educación del padre y de la madre, el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años, y los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales. En ambos casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta.

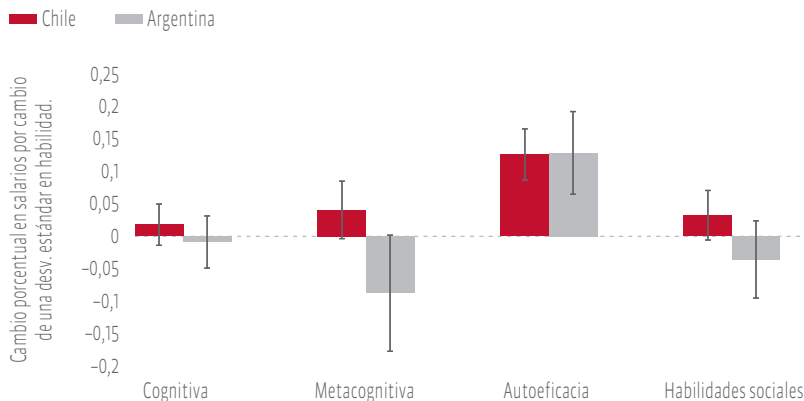
tanto en Chile como en Argentina. En el caso de la habilidad cognitiva, se registra un coeficiente positivo pero de menor magnitud que el estimado para la autoeficacia (y solamente estadísticamente significativo para Argentina). Los resultados para las estrategias metacognitivas son cercanos a cero, mientras que en el caso de las habilidades sociales los resultados no son significativos. Lo anterior confirma que la habilidad de mayor impacto es la autoeficacia, lo cual parece ser intuitivamente correcto. Esto quiere decir que son los jóvenes que más valoran sus propias capacidades como estudiantes o trabajadores quienes tienen mayores probabilidades de participar en el mercado laboral y estar empleados.

En el gráfico 5.12 se repite el análisis, pero ahora para salarios. Nuevamente, para cada país y tipo de habilidad se presenta el parámetro estimado y el intervalo de confianza asociado. Los resultados relativos a los salarios confirman la importancia de la autoeficacia como variable altamente correlacionada con un mejor desempeño laboral. En ambos países, las magnitudes de las asociaciones estimadas sugieren un aumento de al menos 10% en los salarios por un aumento en una desviación estándar en autoeficacia. El aumento puede parecer marginal pero es significativo. La asociación de los salarios con los niveles de habilidades sociales y estrategias metacognitivas es positiva en Chile pero de poca magnitud y negativa para Argentina. Sin embargo, en ambos

Gráfico 5.12

Asociación entre habilidades y salarios

(Trabajadores de 25 a 30 años de edad)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados se obtienen de un modelo de regresión lineal del logaritmo del salario en función de los niveles de educación, la edad, el género del individuo, la educación del padre y de la madre, el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años, y los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales. En todos los casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de la encuesta.

casos estas no son estadísticamente distintas de cero. Algo similar ocurre en el caso de las habilidades sociales y cognitivas. Esto podría estar indicando que las habilidades intelectuales no parecen marcar la diferencia en los niveles de salarios de los trabajadores *con los mismos niveles de educación*. Lo anterior implica que entre los jóvenes que cuentan con la misma educación, aquellos con mayores niveles de la habilidad cognitiva no ganan en promedio mayores salarios.

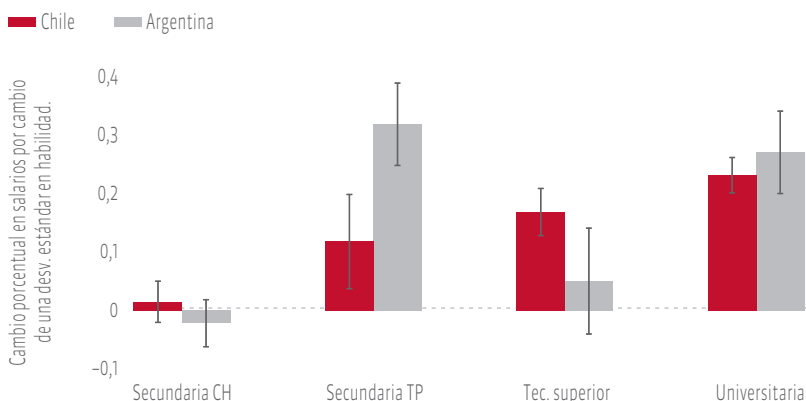
Finalmente, y dada la importancia de entender mejor el origen de la asociación entre autoeficacia y salarios, en el gráfico 5.13 se la presenta para distintos niveles de educación. En ambos países se registra una asociación significativa entre salarios y autoeficacia en la población con estudios universitarios, y una muy baja entre quienes tienen educación secundaria tradicional (científico-humanista). Asimismo se aprecia que, en general, en Chile el mercado parece valorar más la autoeficacia entre quienes poseen educación técnica superior relativa al grupo de educación técnica secundaria, aun cuando en ambos casos las asociaciones son altas (y significativas). En el caso de Argentina, la mayor asociación se encuentra entre los individuos con títulos técnicos secundarios y es incluso superior a la observada entre universitarios.

Los resultados aquí presentados vuelven a sugerir la importancia de las habilidades socioemocionales, y particularmente de la autoeficacia, cuando se trata de tener éxito en el mercado laboral de hoy. La constatación de esta asociación en los casos de Argentina y Chile es clara.

Gráfico 5.13

Asociación entre autoeficacia y salarios por nivel de educación

(Trabajadores entre 25 y 30 años de edad)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados en este gráfico corresponden a los coeficientes asociados a los distintos tipos de habilidades. En todos los casos se excluyeron de la estimación aquellos individuos que se encontraban estudiando en momento de la encuesta.

Discusión e implicaciones de los resultados

Este análisis proporciona evidencia sugestiva del papel que desempeñan las habilidades en la asociación entre educación y salarios. Específicamente, utilizando los resultados de la sección anterior es posible analizar hasta qué punto la asociación observada entre educación y salarios puede ser un reflejo de la correlación entre salarios, educación y habilidades.

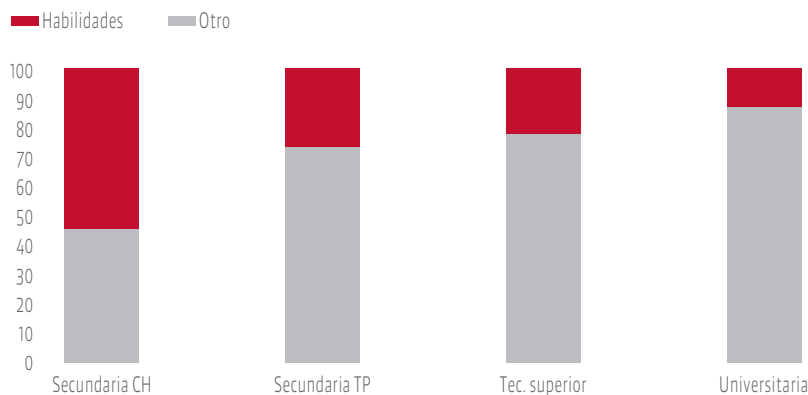
En el gráfico 5.14 se presenta el porcentaje del retorno a cada nivel de educación que puede asociarse a diferencias en los niveles de habilidades de la población. En otras palabras, allí se trata de identificar la asociación entre educación y salarios entre individuos con niveles de habilidades similares. Esto es particularmente importante a la luz de las diferencias notorias detectadas en los grados de habilidades en función de los niveles de educación de la población anteriormente documentados.

Los resultados sugieren que casi un 90% del retorno estimado para la educación universitaria se mantiene incluso luego de comparar individuos con habilidades cognitivas y socioemocionales similares. Por el contrario, este

Gráfico 5.14

Porcentaje de retorno a la educación asociado a las diferencias en niveles de habilidades

(Trabajadores entre 25 y 30 años de edad)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas ETH (BID, 2008a y 2010b).

Nota: Los resultados se construyen a partir de la comparación de las estimaciones de dos modelos de regresión del logaritmo del salario en función de los niveles de educación. El primero excluye los niveles de habilidades cognitivas y socioemocionales, mientras que el segundo los incluye como controles. Además, ambos modelos incluyen como variables exógenas la edad, el género del individuo, la educación del padre y madre, y el ingreso del hogar cuando el individuo tenía 5 años. De esta forma, la comparación de los coeficientes asociados a los niveles de educación en el modelo que excluye las habilidades y aquellos obtenidos luego de incluirlas, permite inferir el porcentaje de la asociación entre salarios y educación que puede ser mediado por las habilidades.

porcentaje es menor al 50% en el caso de la educación secundaria tradicional (científico-humanista), mientras que oscila entre el 70 y 80% para los niveles de educación técnicos.

Tales resultados además indican que un aumento eventual en las brechas de habilidades (desigualdad) entre los niveles educativos golpearía más fuertemente a la población menos educada. Específicamente, es posible inferir que tal incremento posible significaría la agudización de las diferencias en los retornos entre los distintos niveles de educación, aunque básicamente como producto de una caída en el retorno (relativo) de la educación en los grupos menos educados. Por ejemplo, un aumento simultáneo de 0,2 desviaciones estándar en las brechas de habilidades cognitivas y socioemocionales (autoeficacia) entre los individuos con educación secundaria y quienes alcanzan el sistema universitario implicaría un aumento de 3,5% en la brecha de los retornos a la educación entre los dos sectores; esto se explica básicamente por una reducción del 15,5% en el retorno a la educación media y no por el aumento de 2,10% en el retorno a la educación universitaria. En otras palabras, los grupos menos educados son los que aparentemente pierden más por el aumento potencial en las brechas de habilidades. La medida en que tales cambios en los retornos a la educación documentados al inicio de este libro se puedan explicar por aumentos en la desigualdad de habilidades es un tema que debe ser necesariamente analizado en el futuro. Los resultados aquí discutidos señalan que la desigualdad de habilidades cumple un papel importante cuando se trata de explicar las desigualdades en el mercado laboral.

Lecciones para la región

La evidencia compilada para Argentina y Chile a través de las Encuestas sobre Trayectorias y Habilidades en cuanto a la relación que existe entre capital humano, habilidades cognitivas y socioemocionales, y el desempeño de los individuos en el mercado laboral, arroja varios resultados interesantes. En primer lugar sugiere que la educación técnica, tanto secundaria como terciaria, tiene altos retornos y en consecuencia debería recibir una mayor atención dado su potencial como herramienta para mejorar el desempeño laboral de la población.

Además, los datos indican que mientras que las habilidades cognitivas y socioemocionales no están altamente correlacionadas entre sí, los distintos tipos de habilidades socioemocionales sí lo están, un hallazgo que confirma la necesidad de avanzar hacia un mejor modelo de lo que se entiende por habilidades. Lo anterior significa que aquellas personas con niveles moderados de competencias cognitivas podrían destacarse en un conjunto de habilidades socioemocionales que contribuyan a lograr buenos resultados en el mercado laboral.

También se ha establecido que la educación está correlacionada con los niveles de habilidades tanto cognitivas como socioemocionales. Los individuos

más educados muestran igualmente mayores niveles de ambos grupos de habilidades.

Se detectaron diferencias significativas entre Argentina y Chile en la manera como se relacionan los niveles de habilidades y el nivel de escolaridad de la población. En Chile, cada nivel educativo parece mostrar mayores incrementos de habilidades que en Argentina. Para las cognitivas, el salto parece darse durante la educación superior, mientras que en el caso de las socioemocionales, aparentemente la educación secundaria marca la diferencia. Si bien estas dinámicas no pueden interpretarse como relaciones de causalidad (solamente como asociaciones), sí ilustran diferencias entre ambos sistemas educativos. Complementando lo anterior, también se mostró que en cada nivel educativo existe más homogeneidad entre los estudiantes chilenos que entre los argentinos; lo anterior sugiere que en el sistema educativo de Chile se presentan mayores diferencias en habilidades entre los distintos niveles educativos, pero que dentro de cada uno de ellos los estudiantes se asemejan más entre sí que sus pares argentinos.

Por otra parte, un importante resultado del análisis es la asociación significativa que existe entre las habilidades y los resultados laborales (participación en el mercado laboral, empleo y salarios), especialmente en relación con la autoeficacia, que sobresale como la primordial y parece ser altamente valorada en el mercado laboral (al menos desde el punto de vista de su alta correlación con los resultados analizados). Este es un tema que debe ser explorado en detalle en investigaciones futuras.

Los resultados para Chile y Argentina también muestran la importancia de entender el papel que cumple el sistema educativo y lo que este aporta en cuanto al desempeño laboral de la población. Por último, los resultados de las encuestas y el análisis de los mismos resaltan la importancia de contar con mejor información respecto de la asociación entre educación, habilidades y mercado laboral para todos los países de la región.



6

Demanda de habilidades: las empresas tienen la palabra

¿Qué buscan las firmas?

La transición de la escuela al mundo del trabajo se puede separar en dos etapas. Durante la primera los jóvenes deciden —sujetos a una serie de restricciones— qué tipo de educación quieren obtener con miras al futuro laboral que desean alcanzar. Por lo general, estas decisiones involucran elegir el tipo de escuela a la cual asistir (bachillerato clásico, técnico o comercial), determinar cuánto esfuerzo dedicar al estudio, qué materias priorizar, si se va a finalizar o no la escuela secundaria, y si se va a continuar o no con estudios superiores o universitarios. La segunda fase ocurre cuando los jóvenes deciden dejar el sistema educativo para insertarse en el mercado de trabajo a ocupar puestos que van a marcar el futuro de su trayectoria laboral.

Como se mostró en el capítulo 2, comúnmente esta segunda etapa está caracterizada por una inestabilidad notoria. Tanto en los países desarrollados como en los de América Latina, entre los jóvenes que terminan la escuela secundaria y salen directamente al mercado de trabajo se registran niveles relativamente bajos de empleo, una rotación alta entre puestos de trabajo, salarios bajos y escasos beneficios laborales. Parte de esta inestabilidad refleja una búsqueda, por parte de los trabajadores jóvenes, de aquellos puestos que se ajusten mejor a sus preferencias. Sin embargo, la misma también se traduce en un costo tanto en términos de pérdida de ingreso corriente como de posible empleabilidad futura, que puede verse afectada por un historial laboral inicialmente errático.

Para aquellos jóvenes que no continúan hacia la educación superior, la escuela secundaria constituye una plataforma desde la cual los estudiantes buscan y consiguen sus primeros empleos. Una transición de la escuela al trabajo exitosa requiere que el aprendizaje obtenido en las aulas sea relevante y útil para las empresas que conforman la demanda de trabajo en el mercado

laboral. Desafortunadamente, es poco lo que se sabe sobre cómo ocurren las transiciones de la escuela hacia el mercado de trabajo en los países de la región, qué factores están asociados a una inserción laboral más o menos exitosa o qué tipos de habilidades y conocimientos demandan las firmas.

Con el objeto de conocer mejor cómo se inician y evolucionan estas trayectorias, en este capítulo se busca responder a las siguientes preguntas desde la óptica de las firmas de la región, es decir, desde la demanda de trabajo:

- ¿Qué tipo de trabajos realizan los jóvenes que transitan de la escuela secundaria al mercado laboral?
- ¿Qué habilidades se espera que posean en el momento de ingresar a una empresa? ¿Se ha modificado la demanda de habilidades en los últimos años?
- ¿Cuán sencillo o difícil es para las empresas de la región encontrar trabajadores con las capacidades necesarias para producir?
- ¿Qué hacen las firmas para lidiar con un posible desacople entre las habilidades que requieren y las que portan los jóvenes?

Los resultados que aquí se presentan surgen fundamentalmente de datos recolectados a través de la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) conducida a comienzos de 2010, en la cual se obtuvo información sobre casi 1.200 establecimientos en Argentina, Brasil y Chile¹. Con base en los datos de esta encuesta, en este capítulo se describen, primero, las características de los puestos de trabajo disponibles para los jóvenes, centrándose en un grupo de firmas y trabajadores específicos, para luego determinar la existencia de una brecha o desacople entre la demanda y la oferta de habilidades y el costo de la misma, tanto para las firmas como para los trabajadores.

En cuanto a las características de los puestos de trabajo, se estudian en particular firmas que contratan trabajadores jóvenes, con poca experiencia laboral y con estudios secundarios completos. Con ello se busca mostrar que en las economías de América Latina sí existen empresas que demandan trabajadores jóvenes con educación secundaria completa para ocupar puestos que son *relevantes* para las mismas. Estos últimos parecen estar dominados por unas pocas alternativas y por lo general se trata de puestos de entrada. Los salarios que allí se pagan son relativamente altos y a menudo se brindan oportunidades de crecer y hacer carrera dentro de las empresas. Específicamente se detecta un gradiente positivo en el salario pagado que sugiere que los trabajadores tienen posibilidades de progresar allí. Existe, es cierto, mucha heterogeneidad en lo

¹ La encuesta fue financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), diseñada por los autores del libro y conducida en el campo por la firma MBC-MORI (Argentina) y sus asociados en Chile y Brasil.

que puede ganar un trabajador. Dentro de una misma ocupación coexisten típicamente trayectorias laborales muy disímiles: al ingresar a la firma todos los trabajadores ganan aproximadamente lo mismo, pero con el paso del tiempo algunos lograrán incrementos salariales significativos mientras que otros solo recibirán aumentos reducidos.

Ahora bien, si todos estos jóvenes poseen el mismo nivel de escolaridad (secundaria completa), ¿por qué a algunos les va bien mientras que a otros no? La hipótesis que aquí se estudia es que algunos jóvenes son lo suficientemente productivos como para justificar la contratación y retención, mientras que otros no. Dado que es difícil observar la productividad de un trabajador, el énfasis se pone en el tipo de habilidades que las firmas dicen demandar. Se cree que estas experiencias laborales diametralmente opuestas se explican por la brecha que existe entre el tipo de habilidades que requieren las firmas y las que traen consigo los jóvenes, lo cual lleva a preguntarse por el tipo de destrezas que procuran las empresas de la región. En este capítulo se consideran tres grandes grupos de habilidades: (i) las habilidades del conocimiento —un tipo de habilidad cognitiva— que pueden ser usadas en muchas ocupaciones diferentes; (ii) las habilidades específicas, que corresponden a aquellas capacidades técnicas que son aplicables a una ocupación particular; y (iii) las habilidades socioemocionales o no cognitivas, referidas a los rasgos de personalidad del individuo (véase el capítulo 4).

En los últimos cinco años han cambiado las habilidades que demandan los empleadores para cubrir nuevas vacantes: más del 50% de las empresas ha aumentado sus requerimientos en términos de las destrezas necesarias para realizar trabajos en ocupaciones que tienen directa relación con su actividad principal. Asimismo, la evidencia sugiere que las firmas estudiadas asignan una mayor importancia a las habilidades socioemocionales por sobre las de conocimiento y las específicas del sector productivo. Estos resultados se mantienen cuando el análisis se realiza por país, por sector, por tamaño de la firma, por tipo de empresa y por tipo de ocupación. Igualmente se muestra que existe una relación positiva entre las habilidades demandadas y los salarios pagados por los empleadores.

En cuanto al segundo aspecto estudiado, a saber, la existencia de una brecha o desacople entre la demanda y la oferta de habilidades, y el costo que la misma genera tanto para las firmas como para los trabajadores en la medida en que se desvían recursos hacia procesos de búsqueda, selección y capacitación de personal, los hallazgos indican que solo el 12% de las empresas reporta no tener ningún problema para encontrar las habilidades que busca. Cerca del 80% señala que las destrezas más difíciles de encontrar son las que tienen que ver con el comportamiento y las actitudes. Esta constatación lleva a preguntarse por el tipo de políticas y programas que se pueden promover tanto en el sector educativo como en el laboral en aras de cerrar la brecha detectada y asegurar una transición exitosa de los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo.

Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH): lo que muestra la muestra

La Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) se condujo a comienzos de 2010 entre un total de 1.176 empresas en Argentina, Brasil y Chile. Esta fue específicamente diseñada para capturar la información de aquellas firmas que contratan jóvenes recién egresados de la escuela secundaria y con poca experiencia laboral para puestos de trabajo vinculados a la producción de un bien o servicio. Para ello, la encuesta se realizó en sectores económicos que por lo general demandan ese tipo de trabajadores, buscando además que la muestra incluyera sectores manufactureros y de servicios donde predomina la actividad del sector privado. Estas restricciones llevaron a que la encuesta se aplicara a empresas de la industria automotriz, del comercio minorista y de los sectores de producción y comercialización de alimentos, hotelero y financiero. Para el lector interesado, en el apéndice B se presenta una descripción detallada del diseño muestral y los métodos utilizados para el levantamiento de datos. Además se incluyen allí cuadros con estadísticas descriptivas de las variables principales utilizadas en el capítulo.

Cuadro 6.1

Sector industrial donde trabajan los jóvenes

(% de la población joven empleada que no asiste a un establecimiento educativo)

	Argentina	Brasil	Chile
Sector industrial			
Automotriz	0,3	1,6	0,1
Minorista	49,4	30,0	22,9
Hotelería	3,8	4,6	5,3
Financiero	0,5	2,4	1,6
Alimentos	3,0	3,4	5,7
Total sectores en la EDH	57,0	42,1	35,6
Actividades no bien especificadas	0,0	0,1	1,2
Agricultura y pesca	6,9	2,1	9,3
Explotación en minas	0,1	0,4	2,6
Industrias manufactureras	11,1	17,6	7,0
Electricidad, gas y agua	0,0	0,4	1,3
Construcción	6,2	3,5	7,5
Transporte y comunicaciones	5,0	5,7	8,4
Inmobiliarias	3,1	10,2	7,1
Servicios comunales sociales	10,7	18,0	20,1
Otros sectores	43,0	57,9	64,4

Fuentes: Argentina: INDEC (2008); Brasil: IBGE (2008); Chile: Ministerio de Planificación (2010) y BID (2010c).

Para corroborar la relevancia de los sectores elegidos, en el cuadro 6.1 se presentan datos de encuestas de hogares sobre la distribución de los sectores en donde trabajan jóvenes entre 17 y 25 años de edad con educación secundaria completa que no asisten a un establecimiento de educación superior o universitaria. Se observa aquí que los sectores elegidos capturan una parte muy importante del total de los empleos para este grupo etario: en Argentina un 57%, en Brasil un 42% y en Chile un 36% de los jóvenes trabajan en las industrias analizadas.

En el cuadro 6.1 también se observa que algunos sectores importantes quedaron por fuera de la EDH. Los de servicios sociales, transporte y telecomunicaciones no se incluyeron por estar dominados por empresas públicas o por firmas subsidiadas, lo cual puede afectar la forma de contratación. El sector construcción fue descartado ya que por lo general en las ocupaciones vinculadas a su actividad principal (por ejemplo obrero) se encuentran trabajadores con un nivel educativo inferior a la secundaria completa. Por su parte, el sector de industrias manufactureras incluye en realidad un número importante de subsectores de los cuales se seleccionaron dos: la industria automotriz y la de alimentos.

Dentro de esos cinco sectores, la EDH captura información de empresas de diversos tipos. En el cuadro 6.2 se observa su distribución por país, tamaño

Cuadro 6.2

		Automotriz	Minorista	Hotelería	Financiero	Alimentos	
País		Argentina	50,0	34,2	35,6	34,8	31,4
		Brasil	50,0	42,9	31,5	37,4	36,9
		Chile	0,0	23,0	32,9	27,8	31,8
Tamaño		0 a 9	11,1	48,1	39,1	22,5	29,4
(número de		10 a 49	25,9	35,6	46,0	47,1	51,4
empleados)		50 a 499	48,2	14,8	13,5	17,7	17,3
		500 o más	14,8	1,5	1,4	12,8	2,0
Sindicaliza-		Ninguno	29,6	16,8	15,9	11,8	14,9
ción (% de los		Menos de la	42,6	70,2	70,6	70,6	72,9
empleados		Más de la	27,8	13,0	13,5	17,7	12,2
sindicalizados)		mitad					
		mitad					
Campo de		Local	20,4	62,5	75,4	16,6	74,9
acción		Regional	11,1	13,3	7,6	20,9	8,6
		Nacional	40,7	18,4	12,5	43,3	11,0
		Internacional	27,8	5,9	4,5	19,3	5,5
Total número		1.176	54	391	289	187	255
de empresas:							

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

de la firma, nivel de sindicalización y campo de acción. Se buscó tener representatividad para cada combinación de sector-país, y por ello dichas celdas tienden a tener un tamaño muestral bastante similar. Con el propósito de captar la heterogeneidad de las prácticas laborales en los distintos sectores, la encuesta cubre firmas de diversos tamaños, con grados variados de sindicalización y cuyo campo de acción es también heterogéneo; hay firmas con cobertura local, regional, nacional o internacional. La industria automotriz es la que concentra un mayor número de empresas de gran tamaño (el 63% tiene más de 50 empleados). Por el contrario, los sectores de comercio minorista y la industria de alimentos se componen en su mayoría de empresas pequeñas (más del 80%). En general, las empresas de todos los sectores seleccionados exhiben un bajo grado de sindicalización, excepto en el caso de la industria automotriz.

Trabajos para jóvenes

¿Qué ocupaciones tienen los jóvenes que ingresan a una firma de alguno de los sectores seleccionados? En la EDH se solicitó a cada empresa que respondiera preguntas sobre un máximo de tres ocupaciones principales que cumplieran con las siguientes características: (i) que fueran ocupaciones de primordial importancia para su negocio (aquellas cuyos trabajadores se encontraran en la línea principal de producción del bien o servicio); (ii) que las actividades vinculadas a esas ocupaciones pudieran ser realizadas por trabajadores jóvenes, es decir, sin experiencia laboral; y (iii) que dichas ocupaciones fueran desempeñadas por personas con educación secundaria completa.

En total, las firmas reportaron información sobre 110 ocupaciones. Para simplificar el análisis, y siguiendo el Diccionario de Ocupaciones², se las clasificó en seis grandes categorías que básicamente agotan el universo de ocupaciones posibles:

- *Profesionales, técnicos y ocupaciones administrativas*: Esta categoría incluye ocupaciones relacionadas con la administración del negocio, trabajos gerenciales, trabajos técnicos y profesionales³.

² DOT (Dictionary of Occupational Titles) compilado por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos.

³ Si bien es cierto que esta categoría no es usualmente ocupada por jóvenes con educación secundaria y sin experiencia laboral, se decidió dejarla por dos razones. Primero porque el DOT se aplica a *todas* las ocupaciones posibles (independientemente de las características de los trabajadores que las ocupen). Segundo porque algunos entrevistados listaron ocupaciones que sí eran clasificables en esta categoría. Por lo general se trataba de ocupaciones de supervisión de bajo rango que se asignan a trabajadores con poca educación aún jóvenes pero con unos pocos años de experiencia laboral.

- *Oficinista*: Ocupaciones relacionadas con la recopilación, registro y comunicación de datos. En esta categoría se clasifican los cajeros.
- *Vendedor*: Ocupaciones que tienen relación directa con transacciones de venta.
- *Servicios*: Servicios de transporte, vigilancia y almacenamiento, además de servicios individuales en instituciones comerciales y otros establecimientos.
- *Procesos*: Esta categoría incluye ocupaciones relacionadas con el tratamiento de materiales y productos. Se requiere el buen conocimiento del proceso y el uso de máquinas específicas.
- *Operador*: Tiene relación directa con la instalación, el uso y la reparación de máquinas especializadas. Se incluyen además trabajos relacionados con el uso de herramientas en la fabricación, instalación, montaje y pintura de estructuras.

En el cuadro 6.3 se presentan las distribuciones de las ocupaciones asociadas al primer empleo por sector industrial. En el sector automotriz, por lo general los trabajadores jóvenes ingresan a la línea de producción como operarios. En el sector de comercio minorista realizan fundamentalmente trabajos de oficinistas y vendedores. En el sector hotelero trabajan principalmente prestando servicios o realizando tareas de oficina. En el sector financiero ingresan a la firma por lo general como oficinistas. Finalmente, en el sector de alimentos ingresan a una gama más variada de ocupaciones: el 41% trabaja en procesos y el 59% restante se distribuye de manera más o menos uniforme entre las otras ocupaciones.

Para tener una idea más clara acerca de las actividades realizadas por los jóvenes, en el gráfico 6.1 se muestra una nube de palabras por sector cuyo

Cuadro 6.3

Distribución del empleo de jóvenes de 17 a 25 años por tipo de ocupación

(%)

	Sector industrial					Total
	Automotriz	Minorista	Hotelería	Financiero	Alimentos	
Profesional	0,0	6,2	0,0	6,3	0,0	2,6
Oficinista	0,0	42,9	31,7	68,4	14,1	32,2
Vendedor	0,0	32,4	1,6	21,3	13,4	14,4
Servicios	0,0	14,2	66,3	4,1	10,1	22,6
Procesos	6,6	4,3	0,0	0,0	41,2	11,0
Operador	93,4	0,0	0,0	0,0	21,2	17,4
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Gráfico 6.1

Frecuencia con que se registran las principales ocupaciones de los jóvenes



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

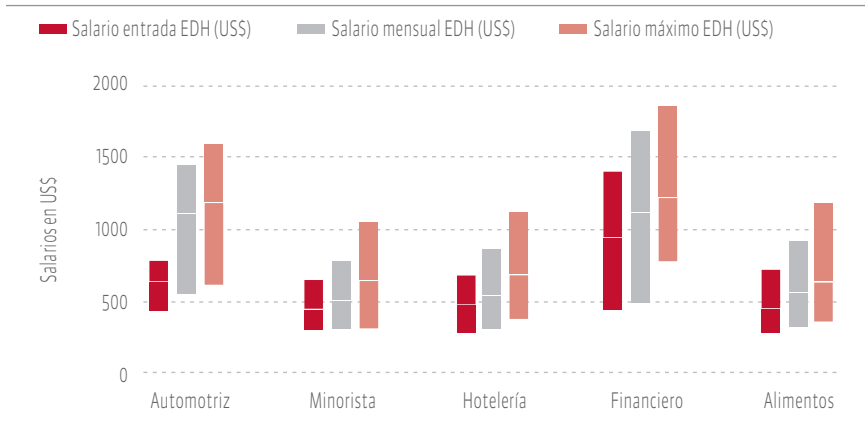
tamaño es proporcional a la frecuencia con que se mencionaron las ocupaciones. En el sector automotriz y en el sector de alimentos —pertenecientes ambos a la industria manufacturera— sobresalen fundamentalmente ocupaciones técnicas como operador, armador, embalador, tornero y cocinero, si bien se registran algunas excepciones como el caso de vendedor en el sector de alimentos. En el sector financiero, de comercio y hotelero —pertenecientes todos al sector servicios— se destacan ocupaciones en las que el trabajador debe estar en contacto directo con el cliente: vendedor, recepcionista y cajero. En todos los sectores, los puestos ocupados por jóvenes con poca experiencia laboral parecen estar dominados por unas pocas alternativas y, como es de esperar, se trata por lo general de puestos de entrada a la firma. En el sector automotriz, las ocupaciones de operador, armador, tornero y troquelador de carrocería⁴ tienden a ser las más preponderantes. En el sector comercio, las ocupaciones de vendedor y cajero son las más frecuentes, mientras que en hotelería se destacan las de recepcionista, camarero y mucama. En el sector de alimentos, cocinero, embalador y vendedor son las ocupaciones más observadas. Finalmente, en el sector financiero figuran más frecuentemente las vinculadas a la atención al cliente o administrativas, mientras que las ocupaciones vinculadas al manejo de la cartera de préstamos son menos comunes y por lo general se reservan para trabajadores con educación superior o universitaria.

⁴ Esta actividad se conoce también como matricería.

Gráfico 6.2

Salarios de entrada, mensual y máximo

(US\$)



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Nota: La línea horizontal dentro de la caja muestra el promedio de los salarios. El límite superior corresponde al 90% de la distribución de los salarios y el límite inferior al 10% de la misma.

Ahora bien, ¿son buenos estos puestos de trabajo? De manera simplificada, su calidad se puede medir como una función de tres variables que determinan el ingreso actual esperado al comenzar a trabajar en firmas de estos sectores: el salario de entrada, la posibilidad de obtener aumentos salariales en el futuro, y la duración del empleo (el tiempo que el trabajador esté dentro de la firma). En el gráfico 6.2 se presenta información sobre el salario de entrada, el salario mensual y el salario máximo para las diferentes industrias. Es importante detenerse un momento en la descripción de este gráfico. La línea horizontal clara dentro de cada barra es el salario promedio del sector. El límite superior de cada barra mide el percentil 90 de la distribución salarial y el límite inferior mide el percentil 10 de la misma. Recuérdese que el percentil 90 de la distribución salarial es aquel valor del salario pagado por una firma de la muestra tal que el 90% de las firmas pagan valores inferiores a este. De igual forma, el percentil 10 es el salario pagado por una firma tal que el 10% de las firmas pagan valores inferiores a este. Así, la longitud de la barra es una medida de la dispersión de salarios en ese sector.

En el gráfico 6.2 se muestran varios hechos estilizados interesantes. En primer lugar, el salario de entrada promedio tiende a ser relativamente alto en todos los sectores. Para tener un punto de referencia, a finales de 2009 —momento en que se realizó la recolección de los datos de la EDH— el salario mínimo en Argentina era de US\$355, en Brasil de US\$286 y en Chile de US\$325. Esto significa que, en promedio, los puestos de entrada pagan entre un 80% y un 100% por encima del salario mínimo.

Existen, sin embargo, diferencias importantes en el salario de entrada de cada sector. Los sectores automotriz y financiero pagan en promedio salarios de entrada más altos que los demás. Esto podría indicar que las actividades realizadas por los trabajadores en dichas ramas de la industria son más complejas y por lo tanto requieren mayores niveles de educación y habilidades.

En segundo lugar, en todos los sectores el salario máximo que se puede ganar en una ocupación determinada es mayor al salario mensual promedio en dicha ocupación; este último, a su vez, es mayor que el salario promedio de entrada a esa ocupación. Este gradiente positivo en la remuneración indica que los trabajadores tienen posibilidades de progresar dentro de las firmas de estos sectores.

En tercer lugar, si bien el salario promedio de entrada es por lo general alto, existe una notoria heterogeneidad en lo que puede ganar un trabajador al ingresar a algunas de las firmas de estos sectores. Esto ocurre especialmente en el caso del sector financiero. Tal heterogeneidad se explica por las diferencias entre las ocupaciones de entrada en cada sector y por las diferencias que existen entre las firmas. Las empresas pequeñas y de carácter local tienden a pagar salarios menores que las empresas grandes y de alcance regional o internacional.

En cuarto lugar, cabe notar que incluso en aquellos sectores en donde la dispersión de salarios de entrada no es tan marcada (como en el automotriz o el de comercio minorista), dicha dispersión aumenta para el caso del salario máximo pagado en la misma ocupación y en la misma empresa. Así pues, en una misma ocupación y en una misma firma coexisten trayectorias laborales muy disímiles: al ingresar a la firma todos los trabajadores ganan aproximadamente lo mismo, pero con el paso del tiempo, al acercarse al salario máximo pagado en dicha ocupación, algunos trabajadores lograrán incrementos salariales significativos mientras que otros solo recibirán aumentos salariales reducidos.

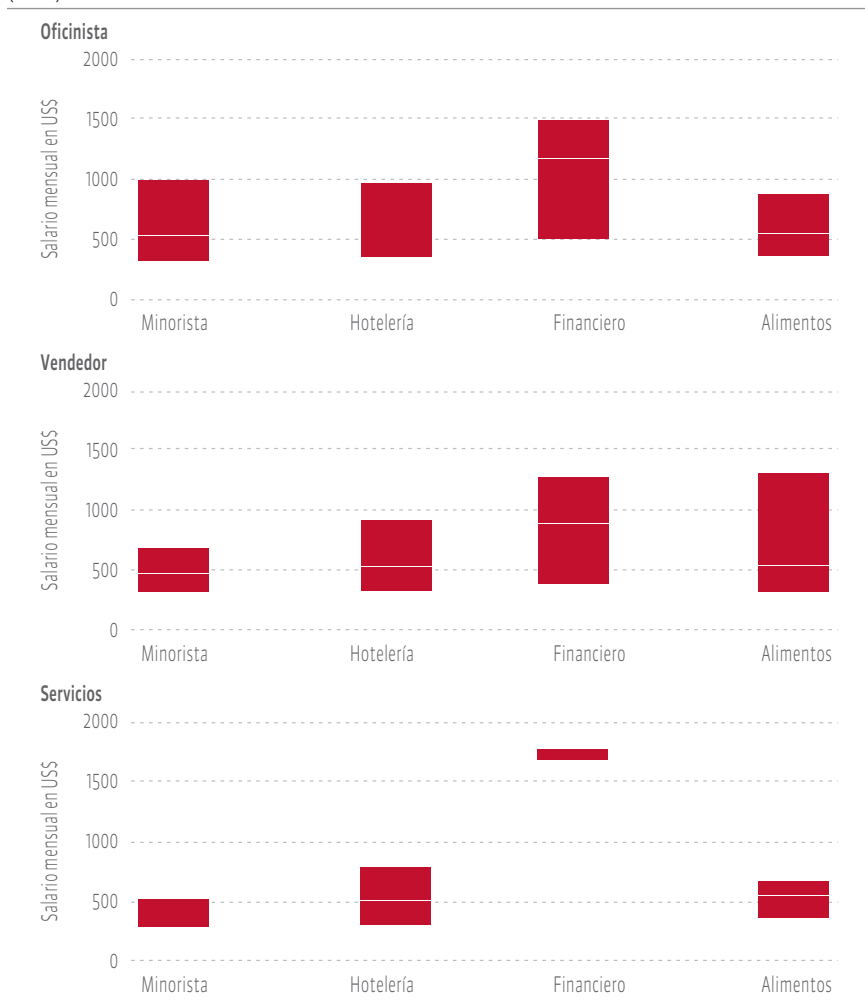
Es posible suponer que cada una de las ocupaciones consideradas requieren tipos de habilidades similares independientemente del sector industrial considerado. Por ejemplo, un vendedor en el sector de comercio minorista realiza un trabajo similar al de un vendedor en el sector de alimentos o al de un vendedor en el sector hotelero. Por ende, los salarios que ganen los trabajadores que realizan una misma tarea en distintos sectores deberían ser relativamente similares. Pero, ¿es así? El gráfico 6.3 se muestra el salario mensual en cada sector para tres ocupaciones: oficinistas, vendedores y servicios.

Los oficinistas en su mayoría tienen los siguientes puestos de trabajo: en el sector de comercio minorista y en el de alimentos se ocupan principalmente como cajeros, en el sector hotelero como recepcionistas, y en el financiero también como cajeros y como trabajadores administrativos. En general, el salario mensual promedio y la dispersión salarial son muy similares en todos los

Gráfico 6.3

Salario mensual por tipo de ocupación

(US\$)



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Nota: La línea horizontal dentro de la caja muestra el promedio de los salarios. El límite superior corresponde al 90% de la distribución de los salarios y el límite inferior al 10% de la misma.

sectores salvo en el financiero; allí el salario al que puede aspirar un trabajador es mucho más alto, pero también es allí donde se registra una mayor dispersión. Los cajeros del sector financiero, a diferencia del resto de los sectores, tienen una mayor responsabilidad en el manejo del dinero, ya que por lo general tienen que lidiar con montos mayores. Además manejan una parte importante de la relación con el cliente.

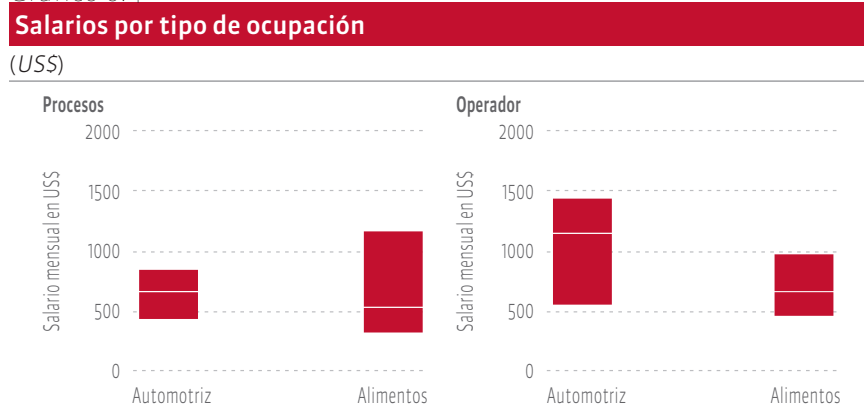
Los vendedores constituyen un grupo más homogéneo de trabajadores que los oficinistas. En todos los sectores se dedican a las ventas del bien o servicio principal de la empresa. En el caso del sector financiero, los vendedores incluyen también a agentes de ventas que típicamente requieren más capacitación y conocimiento de las operaciones de la firma. De nuevo, los vendedores ganan un salario promedio similar en los distintos sectores excepto en el caso del sector financiero, donde sus remuneraciones son mayores.

Los trabajadores en ocupaciones de servicios casi siempre realizan tareas de mantenimiento y limpieza, y además ejecutan labores auxiliares de diversa índole. Una vez más, estos trabajadores ganan un salario promedio similar en los sectores de comercio minorista, hotelería y alimentos.

En el gráfico 6.4 se muestran los salarios mensuales —y su dispersión— pagados en empleos que comúnmente requieren más conocimientos específicos del sector. Las ocupaciones ligadas a procesos específicos comprenden diversos puestos de trabajo en distintos sectores. En el sector automotriz incluyen, entre muchas otras labores, las de fundidor o embalador, mientras que en el sector de alimentos incluyen las de reposteros y cocineros. Las ocupaciones vinculadas a operaciones comprenden en ambos sectores a operarios de planta y armadores. Los salarios en estos tipos de labores tienden a ser más altos y muestran diferencias más marcadas entre ocupaciones, lo cual refleja la existencia de requerimientos disímiles en términos de capacidades para unos y otros.

Una segunda dimensión relevante en lo que se refiere a capturar la calidad de los trabajos tiene que ver con la duración en el empleo que un trabajador puede esperar al ingresar a una firma. La mayoría de los trabajadores con estudios

Gráfico 6.4



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

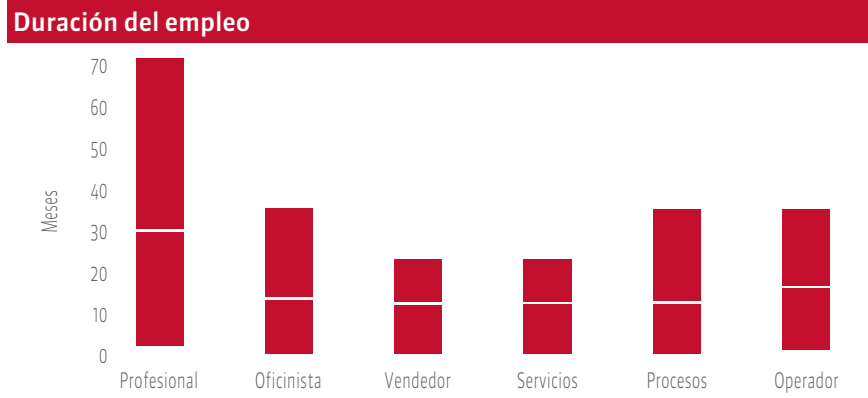
Nota: La línea horizontal dentro de la caja muestra el promedio de los salarios. El límite superior corresponde al 90% de la distribución de los salarios y el límite inferior al 10% de la misma.

secundarios ingresan como oficinistas, vendedores, trabajadores de servicios y procesos u operarios. Para tener un punto de referencia, a continuación se comparará la duración del empleo en las ocupaciones aquí seleccionadas con la de aquellas de tipo profesional ocupadas por trabajadores con una mayor educación. En el gráfico 6.5 se muestra el tiempo promedio medido en meses y la dispersión del tiempo que un trabajador permanece en cada ocupación. En promedio, los trabajadores jóvenes que transitan directamente de la escuela secundaria al mercado laboral permanecen en las firmas 15 meses. La duración en el empleo es significativamente menor a la de las ocupaciones profesionales en donde, en promedio, los trabajadores permanecen unos 30 meses en sus puestos de trabajo. Las causas y consecuencias de esta alta rotación han sido discutidas de manera más general en el capítulo 2.

Asimismo, entre de los trabajadores con secundaria completa los operadores tienden a permanecer en sus puestos de trabajo durante un período más prolongado, lo cual no debe sorprender. Por una parte, la demanda de operadores es mayor en industrias como la automotriz, donde la remuneración es mejor, lo cual reduce los incentivos para que los trabajadores renuncien o busquen otro empleo. Por otra parte, dado que por lo general se espera que los operadores tengan un conjunto de habilidades muy específico a los requerimientos de la firma, se espera que se reduzcan los incentivos para que la empresa los despidan.

En general, sin embargo, la relación laboral se puede ver interrumpida porque la empresa despide al trabajador o porque este renuncia. Según datos de la EDH, los motivos principales que los trabajadores mencionaron al renunciar a un puesto de trabajo se relacionan comúnmente con la búsqueda de mejores oportunidades laborales. Este último hecho estilizado es consistente con una

Gráfico 6.5



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

hipótesis de volatilidad en el empleo, la cual se explica por la necesidad que tienen los trabajadores de buscar un puesto que se ajuste mejor a sus preferencias. Por el lado de las empresas, los motivos para despedir a un trabajador son principalmente tres: baja productividad, problemas de comportamiento y/o falta de compromiso con el trabajo. Estas razones guardan relación con el nivel de habilidades de diversos tipos que las empresas observan en sus trabajadores una vez que estos han tenido la oportunidad de desempeñarse un tiempo en sus ocupaciones.

Así pues, en las economías de la región existen numerosas empresas que demandan trabajadores jóvenes con educación secundaria completa para ocupar puestos que son relevantes para las mismas. Muchas de estas empresas pagan salarios altos y brindan oportunidades de crecer dentro de la firma, lo que permite que los trabajadores hagan carrera. Sin embargo, si como se observó anteriormente la situación laboral del promedio de los jóvenes es altamente inestable, ¿cómo consiguen algunos trabajadores jóvenes ingresar a estas firmas mientras que otros sufren una transición laboral errática caracterizada por bajos salarios y baja duración en el empleo? ¿Por qué algunos jóvenes logran crecer y hacer carrera mientras que otros no?

Demanda de habilidades: ¿Qué deben traer los jóvenes en sus mochilas?

Para justificar la contratación y retención de un trabajador, el retorno que la firma obtenga en términos del valor de la cantidad de producto generada por el mismo y luego vendida en el mercado debe ser mayor o igual al costo de contratarlo y de mantenerlo empleado (medidos por el salario y los beneficios pagados).

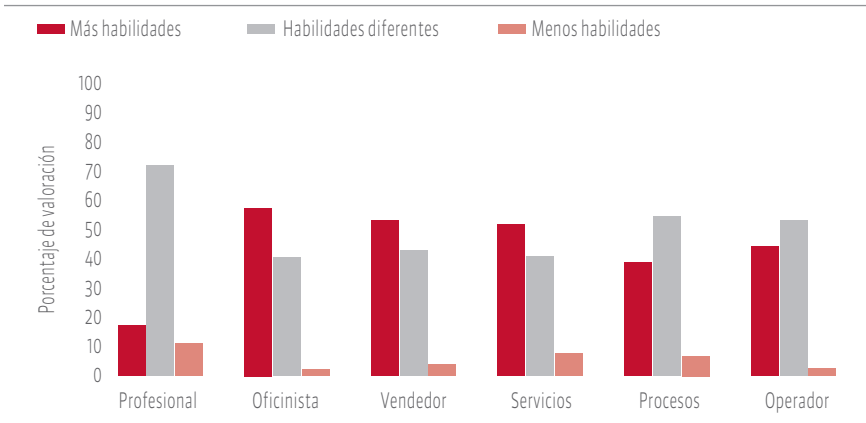
Simplificando, supóngase que este trabajador trae consigo una canasta de habilidades que se pone al servicio de la firma para producir un bien o servicio. Esta canasta de habilidades determina cuán productivo es el trabajador. Aquellos que posean más habilidades serán más rentables para las firmas que los que lleguen con menos habilidades. Por ello, la experiencia en la transición de la escuela al trabajo se puede explicar por el tipo de habilidades que demandan las firmas y aquellas que portan los jóvenes al salir de la escuela secundaria.

Ahora bien, ¿cuáles son las habilidades que buscan las empresas de la región? Como se dijo al inicio, en los últimos cinco años las destrezas que demandan los empleadores para cubrir nuevos puestos de trabajo han cambiado: más del 50% de las empresas ha aumentado sus requerimientos en términos de las habilidades necesarias para realizar trabajos en ocupaciones que tienen directa relación con la actividad principal, mientras que más de un 40% las ha cambiado. Este patrón se mantiene en empresas de diferentes

Gráfico 6.6

Cambio en requerimientos de habilidades en los últimos cinco años

(%)



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

tamaños, escalas salariales y de cobertura tanto nacional como internacional (recuadro 6.1)⁵.

Con base en información retrospectiva de la EDH, en el gráfico 6.6 se ilustra el cambio en la demanda de habilidades para distintas ocupaciones. En todas aquellas asociadas a trabajadores con educación secundaria, la mayoría de las empresas declaran requerir habilidades adicionales para realizar tareas de oficinista, vendedor y prestación de servicios, y más de un 50% declara requerir habilidades diferentes para trabajar en ocupaciones de procesos u operaciones.

Existe una abundante literatura donde se argumenta que una parte de este cambio en los requerimientos de habilidades se debe a los avances tecnológicos que vienen ocurriendo desde hace más de tres décadas (Acemoglu, 2002; Card y DiNardo 2002 y 2006; Handel, 2000; Kuhn y Weinberger, 2005). Por su parte,

⁵ En los recuadros 6.1, 6.2 y 6.3 de este capítulo se resumen tres extensos estudios de caso que se incluyen en su totalidad en el apéndice C de la presente publicación. En ellos se describen las experiencias de egresados de secundaria en los tipos de ocupaciones que para ellos existen en el mercado laboral de América Latina, a partir de 40 horas de entrevistas grabadas y de la cuantiosa información administrativa brindada por las empresas que accedieron a participar, si bien no concedieron la autorización formal para publicar sus nombres. Allí se narran historias reales de jóvenes empleados en estas firmas que ayudan a explorar y a conocer mejor, a través de sus apreciaciones y de las de quienes los contrataron, la naturaleza de la brecha de habilidades entre oferta y demanda. Los nombres de los entrevistados han sido cambiados.

Recuadro 6.1

Lo que hay detrás de una línea de ensamblaje

La inversión extranjera es uno de los principales motores de desarrollo en el mundo. En Argentina, una empresa automotriz internacional hizo su entrada en los años ochenta con dos plantas de ensamblaje que crearon numerosos puestos de trabajo para gente joven egresada de la secundaria. A mediados de la década de los noventa, la firma abrió un nuevo polo industrial con una capacidad de producción de 30 automóviles por hora y una inversión total de US\$270 millones. En la actualidad esta planta cuenta con una línea de producción de 3,5 kilómetros de extensión que arroja un automóvil cada dos minutos. Este centro industrial tiene cerca de 4.000 empleados, en su inmensa mayoría operarios, el 70% de los cuales está entre los 18 y los 35 años de edad. En total, la compañía suma más de 5.500 empleos directos en sus centros de producción en Argentina.

El centro industrial creado a mediados de los años noventa cuenta con tres áreas: carrocería, pintura y montaje. Es en este último sector donde trabajan Jorge y Martín, dos jóvenes que viven en el área de influencia de la factoría. Martín explica su interés en vincularse a la firma: “Yo vivo cerca de acá. A fines de 2007 estaba trabajando de otra cosa, pero necesitaba algo más seguro, pues tengo un hijo pequeño. Entonces pasé por acá y dejé mi currículum. Creo que de ahí al momento en que comencé a trabajar en la planta pasó un mes. Realicé todas las entrevistas, las pruebas que se hacen en planta, y me tomaron... Jorge, por su parte, había abandonado sus estudios de educación física y no estaba conforme con su trabajo de analista de apertura de crédito cuando decidió probar suerte en la compañía de ensamblaje de autos. “Me enteré de este trabajo porque tengo tres hermanos que laboran en las dos plantas de la empresa. Creo que me eligieron por cómo me desenvolví en las entrevistas. Cuando hablé reflejé mi educación”—dice, aludiendo a sus modales y a su vocabulario.

Paola, supervisora de Recursos Humanos y encargada de capacitación y selección de postulantes confirma las condiciones e incentivos: “Para los chicos que tienen el secundario básico completo la oportunidad de trabajar aquí es muy importante. Entran con muy buenos salarios que pueden ser mayores si realizan horas extras. De modo que hasta el momento, a la hora de reclutar gente hemos tenido muy buena convocatoria”.

Marcelo, líder coordinador del área de Montaje con casi 15 años de trayectoria en la empresa, ilustra las circunstancias que ayudaron a Martín y a Jorge a encontrar trabajo. “Nosotros tuvimos un cambio cualitativo en relación con las exigencias de estudios secundarios. Hasta 2005 teníamos mucha gente con una antigüedad de 10 años y sin esos estudios. Pero con el lanzamiento de un nuevo modelo en ese año se empezaron a exigir estudios secundarios completos. En 2005 entraron 180 personas con esas características, y en 2007 casi 400; estos ingresos cambiaron el perfil de los operarios de planta. Hoy hay un 80% de gente con un rango de edad de 25 hasta 35 años. Para la empresa es importante que esta gente entre con formación técnica, que es tan valiosa como las habilidades manuales y la disponibilidad horaria para rotar turnos”.

Paola señala que la realidad suele ser otra: “Conseguir perfiles técnicos nos cuesta mucho porque bajó la calidad de la formación secundaria técnica. Por eso, cuando arranca un proceso de selección, tenemos muchas reuniones con los responsables

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 6.1 (continuación)

Lo que hay detrás de una línea de ensamblaje

que van a estar a cargo de esas personas. Con ellos se determina qué es lo que la empresa necesita en ese momento. A veces ingresamos gente con un *mix* de perfiles: por ejemplo secundario cumplido, más otros que estén estudiando tecnicaturas o ingenierías y que quieran entrar como operarios, ya que también nos interesa formar gente desde abajo que pueda ocupar a futuro puestos de mayor jerarquía”.

Dado que la evolución tecnológica ha cambiado las exigencias con respecto al perfil de operario, en el área de Recursos Humanos de la firma automotriz se percibe que es necesario realizar algunos ajustes en las materias y contenidos de la escuela secundaria que permitan a los jóvenes acercarse más a las demandas de la industria. Al respecto, Paola indica que en el sistema educativo argentino hace falta formularse la siguiente pregunta: ¿“Cuáles son las carreras que está necesitando el país para desarrollarse económicamente, de modo que se pueda incentivar a los chicos a que sigan esas carreras?”. Por eso Paola afirma que “mientras se siga presentando esta situación, a nosotros nos interesa, en nuestras búsquedas, más lo actitudinal. Porque a los chicos con esas condiciones nosotros nos encargamos de formarlos técnicamente *in situ*”. De ahí que el requisito de selección básico de la empresa en las circunstancias actuales sea la habilidad de aprender.

Simultáneamente, la firma está implementando desde 2005 un plan de capacitación cuyo objetivo es precisamente formar jóvenes orientados a la producción industrial con vistas a adoptar nuevas tecnologías, contribuir a una mayor empleabilidad de los futuros egresados, y contar con un semillero de futuros colaboradores formados en la cultura y valores de grupo empresarial. El programa se realiza en un centro de entrenamiento propio donde se forma por tres años a 10 jóvenes que presenten los mejores promedios de una escuela técnica local. Los alumnos cumplen con un régimen de doble escolaridad asistiendo en la mañana a las clases-taller en la empresa, y por la tarde a la escuela técnica para completar sus estudios teóricos. La mayoría ingresa luego a trabajar a la compañía.

Murphy y Welch (1993a y b) encuentran evidencia de un fuerte aumento en la demanda de habilidades durante las últimas cinco décadas. Este aumento en la importancia de las habilidades, junto con el desplazamiento ocurrido en el modelo industrial desde las manufacturas hacia los servicios, ha ido transformado los requerimientos de habilidades en los puestos de trabajo. Estos últimos se han vuelto cada vez menos rutinarios, y se ha verificado un traslado desde tareas manuales a otras más analíticas e interactivas (Autor, Katz y Krueger, 1998; Levy y Murnane, 2004), lo cual ha dado lugar a un cambio en la mezcla de destrezas demandadas. Osterman (1995) encuentra que las labores desempeñadas generalmente por individuos menos capacitados requieren de habilidades *más complejas* en un 39,7% de los casos y de habilidades *diferentes* en un 12,9% de los casos. Al comparar estos trabajos con los de carácter profesional

se observa que aquellas como “comportamiento general” son más importantes en los primeros.

La rápida difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y el uso del computador como herramienta de trabajo, exigen la presencia de trabajadores mejor calificados. Esto por cuanto en su caso es menos costoso aprender el uso de nuevas tecnologías, además de que ofrecen un mejor complemento en el empleo para estos bienes de capital cuando se los compara con trabajadores menos calificados. Por otro lado, las TIC han reducido los costos de monitoreo y supervisión de actividades, por lo que los trabajadores tienen más espacio para dejar de lado actividades rutinarias y responsabilizarse de un conjunto más amplio de tareas (Milgrom y Roberts, 1990; Garicano y Rossi-Hansberg, 2004). Lo anterior también se ha traducido en un cambio en la demanda de habilidades.

Autor, Levy y Murnane (2003) ofrecen evidencia empírica consistente con lo afirmado anteriormente. Sus hallazgos muestran que en diferentes industrias, ocupaciones y niveles de escolaridad, el uso del computador ha permitido reemplazar trabajadores que se desempeñaban en tareas rutinarias (calculistas y operadores telefónicos, entre otros), pero no en aquellas que exigen flexibilidad, creatividad, resolución de problemas y destrezas de comunicación más complejas. Esto se ha traducido en un aumento de la productividad marginal de aquellos trabajadores que poseen una ventaja en las habilidades necesarias para ejecutar adecuadamente esas nuevas tareas no rutinarias.

Ahora, las habilidades demandadas por las empresas varían en función de los bienes y servicios que estas generen. Para simplificar, aquí se han agrupado los requerimientos de habilidades por parte de las empresas en tres grandes categorías, siguiendo a Murnane y Levy (1996)⁶: habilidades de conocimiento o académicas, habilidades específicas al lugar de trabajo (por lo general técnicas) y habilidades socioemocionales⁷.

Las *habilidades de conocimiento* se definen como toda forma de conocimiento aprendido a través de estructuras mentales que interpretan la información adquirida. Entre ellas figuran las destrezas de lectura, escritura, resolución de cálculos matemáticos, y de razonamiento y pensamiento crítico frente a problemas específicos. En las encuestas presentadas en el capítulo 5 para los trabajadores de Chile y Argentina se busca captar este tipo de destrezas midiendo las habilidades cognitivas o intelectuales.

Las *habilidades específicas* corresponden a aquellas capacidades técnicas que son aplicables a una ocupación particular. Incluyen, por ejemplo, el uso

⁶ Maxwell (2006) y O’Neil, Allred y Baker (1997) siguen la misma línea de clasificación.

⁷ En la literatura especializada también se las conoce como nuevas habilidades básicas, habilidades del siglo XXI, habilidades no cognitivas o habilidades de comportamiento.

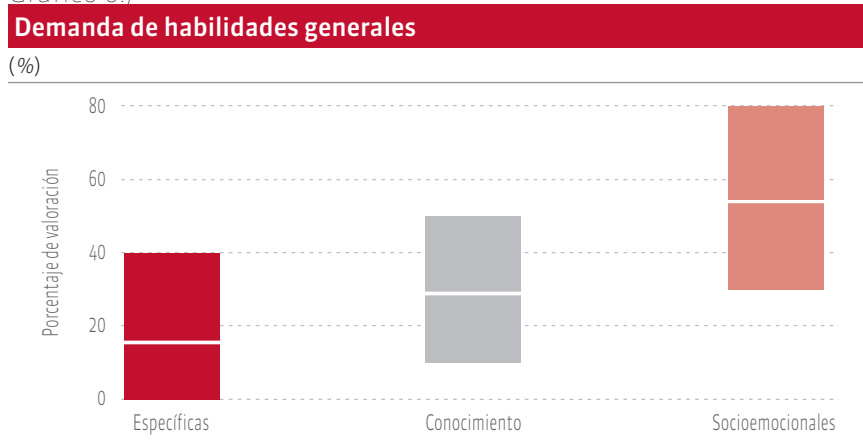
de un turno en la industria automotriz o la capacidad de operar un sistema informático específico al sector financiero. Estas habilidades no son fácilmente transferibles entre industrias, por lo que existen mayores incentivos para las firmas en cuanto a capacitar a sus trabajadores y así crear estímulos para que permanezcan más tiempo en el empleo.

Las *habilidades socioemocionales* se relacionan con los rasgos de personalidad del individuo y por ello su base es más amplia. Existe evidencia de que estas habilidades solo están levemente correlacionados con las de tipo cognitivo (Cuhna y Heckman, 2007 y 2008; Borghans et al., 2008a; Heckman, 2007; Carneiro y Heckman, 2003; Heckman et al., 2011). Por lo tanto, el nivel educativo de una persona no necesariamente refleja el acumulado de habilidades socioemocionales que esta posee. Más aún, se trata de habilidades difíciles de observar y medir en el momento de decidir la contratación de un trabajador. En las encuestas utilizadas en el capítulo 5 para los trabajadores de Chile y Argentina se busca captar este tipo de destrezas midiendo las habilidades metacognitivas, las medidas de autoeficacia y las habilidades sociales. Para hacerlo desde el ángulo de los empleadores, en la EDH se realizaron preguntas respecto de las actitudes en el lugar de trabajo, el compromiso y la responsabilidad, el buen trato con los clientes y la capacidad de trabajar en equipo. Por lo general, los empleadores descubren si sus empleados poseen las competencias necesarias para desempeñarse productivamente en el puesto de trabajo una vez estos han iniciado sus labores.

Con el propósito de medir la demanda de habilidades, se solicitó a los encuestados de la EDH que para cada ocupación sobre la que eligieron responder distribuyeran un total de 100 puntos entre los tres grupos de habilidades, considerando la importancia que cada una de ellas tiene para su empresa. En el gráfico 6.7 se observa la demanda relativa de habilidades. Al igual que en los gráficos anteriores, la línea horizontal dentro de cada barra muestra la valoración promedio. La altura de la barra muestra la diferencia entre la valoración del percentil 90 y la del percentil 10. Estos valores dan una idea de la dispersión de la demanda de habilidades. El gráfico 6.7 revela que las firmas demandan más habilidades socioemocionales que habilidades de conocimiento, y más habilidades de conocimiento que específicas. De un total de 100 puntos, en promedio las firmas asignaron 55 puntos a las habilidades socioemocionales, aproximadamente 30 puntos a las habilidades de conocimiento y solo 15 puntos a las habilidades específicas.

En el gráfico 6.7 también se observa que existe una dispersión relativamente importante en la demanda de habilidades. Un 10% de las firmas valora poco las habilidades socioemocionales (les asignaron menos de 30 puntos), favoreciendo en cambio las de conocimiento o las específicas. Pero también hay un 10% que otorga un valor muy alto (más de 80 puntos) a las habilidades socioemocionales en desmedro de las habilidades de conocimiento o de las

Gráfico 6.7



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

específicas. Un patrón similar se observa para las habilidades específicas y de conocimiento.

Estos resultados son sumamente robustos y se mantienen cuando el análisis se realiza por país, por sector, por tamaño de la firma, por tipo de empresa y por tipo de ocupación. En el cuadro 6.4 se muestra que la mayor valoración de las habilidades de comportamiento se registra tanto en las firmas que pagan salarios altos como en las que pagan salarios bajos, en firmas de todos los sectores y de todos los tamaños. La única diferencia importante en el patrón de valoración de las habilidades se verifica en la industria automotriz, donde las habilidades específicas son relativamente más valoradas que en el resto de los sectores.

Esta mayor valoración relativa de las habilidades socioemocionales ha sido también documentada en la literatura para el caso de países desarrollados. Maxwell (2007) encuentra que las tres habilidades más demandadas pertenecen a la categoría del comportamiento. O'Neil, Allred y Baker (1997) señala que en por lo menos dos investigaciones sobre el requerimiento de habilidades en Estados Unidos (The Michigan Employability Skills Employer Survey y el Basic and Expanded Basic Skills Study) se ha encontrado que los empleadores valoran más las destrezas de comportamiento que las de conocimiento.

En principio, la demanda de estos tres tipos de habilidades puede exigir del trabajador destrezas diferentes según el tipo de ocupación. Por ejemplo, en un puesto en el sector automotriz donde se exija un alto grado de habilidades socioemocionales quizás se privilegie un nivel elevado de compromiso laboral para cubrir turnos de manera sorpresiva. En cambio en el sector comercial, de

Cuadro 6.4

Demanda de habilidades por tipo de firma*(% de valoración)*

	Socioemocionales	Conocimiento	Específicas
Sindicalización			
No tiene	57,4	25,8	16,8
Menos de la mitad	56,4	26,8	16,8
Más de la mitad	53,5	30,7	15,9
Campo de acción			
Local	52,5	30,8	16,7
Regional	56,0	28,8	15,2
Nacional	53,0	31,7	15,4
Internacional	57,4	25,8	16,8
Tamaño empresa			
0 a 9	55,0	30,0	15,0
10 a 49	53,0	30,2	17,0
50 a 499	50,0	32,2	18,0
500 o más	59,0	26,6	14,2
Tipo de salario			
Bajo	49,1	34,6	16,3
Medio	55,2	30,1	14,7
Alto	56,3	28,8	14,9
País			
Argentina	55,5	28,1	16,4
Brasil	56,1	29,7	14,2
Chile	51,3	30,7	18,1
Industria			
Automotriz	44,0	29,2	26,8
Minorista	57,2	29,3	13,6
Hotelera	54,4	30,5	15,1
Financiero	53,8	31,0	15,2
Alimentos	58,6	27,3	14,1
Tipo de ocupación			
Profesional	54,0	35,6	10,8
Oficinista	57,0	31,5	11,3
Vendedor	56,0	29,0	14,9
Servicios	53,0	28,3	18,7
Procesos	56,3	28,0	15,7
Operador	49,0	27,3	23,7

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

un trabajador que requiera el mismo nivel de habilidades de comportamiento se puede esperar una esmerada atención al cliente, por encima del compromiso con el trabajo. Con el fin de entender mejor qué tipo de habilidades particulares subyacen a estos grupos generales, a continuación se desglosará su demanda relativa.

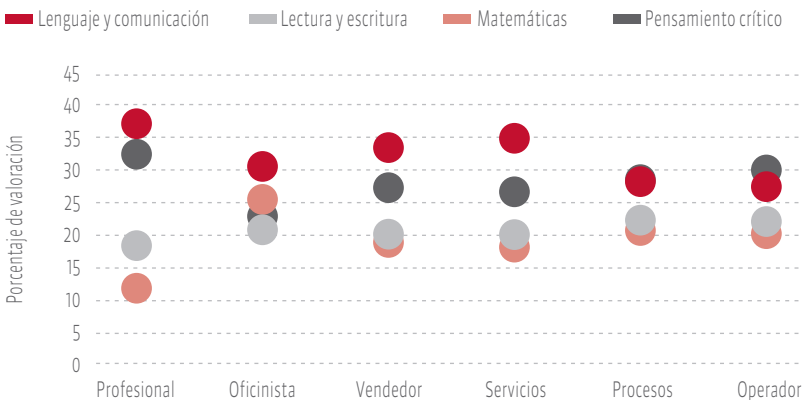
Demanda de habilidades de conocimiento

La EDH especifica cuatro tipos de habilidades de conocimiento: (i) habilidades de lenguaje y comunicación, referidas a la capacidad de escuchar, hacer preguntas y expresar conceptos e ideas en forma efectiva; (ii) habilidades de lectura y escritura que permitan que el trabajador lea y se comunique por escrito de manera efectiva; (iii) capacidad de resolver problemas matemáticos básicos, y (iv) capacidad de aplicar el pensamiento crítico para entender y resolver un problema a partir del análisis de sus partes.

En el gráfico 6.8 se observa la valoración *relativa* que asignan las firmas a diversas habilidades en las distintas ocupaciones. En general, las habilidades de lenguaje y comunicación, así como las de pensamiento crítico, son muy importantes en todas las ocupaciones. De las cuatro habilidades de conocimiento mencionadas, estas son las más difíciles de detectar a la hora de contratar. Sin embargo, entre las ocupaciones se registran algunas diferencias. Para los puestos de oficinista, vendedor y trabajador de servicios las habilidades de comunicación son las más importantes. Lo anterior tiene sentido ya que estos tipos de trabajadores tienden a pasar más tiempo en contacto con los clientes finales de la firma. En cambio para los operadores y trabajadores de procesos,

Gráfico 6.8

Demanda de habilidades de conocimiento por tipo de ocupación



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

las habilidades más importantes dentro de las de conocimiento son las de pensamiento crítico⁸.

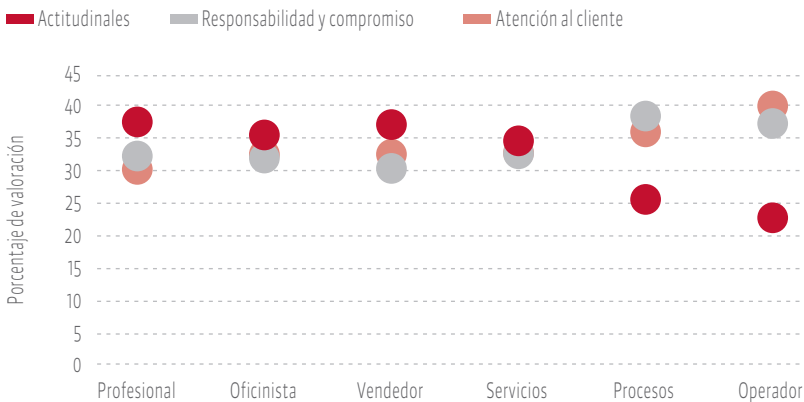
Demanda de habilidades socioemocionales

La EDH especifica tres tipos de habilidades socioemocionales: (i) habilidades actitudinales (que conllevan la capacidad de colaborar y cooperar con los demás controlando las emociones y evitando reacciones negativas en el trabajo); (ii) responsabilidad y compromiso en el marco de los objetivos de la organización y cumplimiento de las tareas asignadas; y (iii) habilidades relacionadas con la atención al cliente (amabilidad, buena presencia y respeto, entre otras).

En el gráfico 6.9 se muestra la valoración relativa que asignan las firmas a estos tres conjuntos de habilidades por ocupación. Se observa nuevamente una clara homogeneidad en las habilidades requeridas para las ocupaciones que exigen más contacto con el cliente. Actitudes como empatía, amabilidad, adaptabilidad y cortesía son altamente valoradas por los empleadores. Lo mismo en cuanto a responsabilidad y compromiso (recuadro 6.2). Atención al cliente es también la categoría más importante para oficinistas (incluyendo a los cajeros), vendedores y trabajadores de servicios auxiliares. La principal diferencia se encuentra en una menor valoración relativa de la capacidad de prestar una buena atención al cliente justamente en aquellas ocupaciones donde se requiere

Gráfico 6.9

Demanda de habilidades socioemocionales por tipo de ocupación



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

⁸ En el apéndice B se desagregan aún más las habilidades de conocimiento y socioemocionales en componentes más precisos.

Recuadro 6.2

Actitud más que conocimientos

Uno de los sectores que más contrata jóvenes con secundaria completa en América Latina es el hotelero. En la EDH representa el 3,8%, 4,6% y 5,3% de la población joven empleada en Argentina, Brasil y Chile respectivamente (Cuadro 6.1). Los criterios de selección que se utilizan en esta línea de negocios para atraer personal joven ilustran las prioridades y desafíos que al respecto confrontan las unidades de Recursos Humanos, como se deduce de las declaraciones de Alejandro, un psicólogo que se desempeña como Jefe de Selección de un hotel de gama alta en Santiago de Chile:

“[...] Para nosotros, antes que la formación lo importante es la actitud de servicio”. En su búsqueda de jóvenes, nuestro hotel hace hincapié en las habilidades llamadas “blandas” (responsabilidad, compromiso, comunicación, expresividad y autocontrol en situaciones de presión): “Recibimos alrededor de 800 postulaciones en cada proceso de reclutamiento, con una eficacia de entre el 25% y el 30%. La primera fase pasa por una entrevista a mi cargo y la segunda por Recursos Humanos. Luego se realiza la revisión de documentos y demás rutinas y, si disponemos de más tiempo, se piden más referencias y antecedentes”, elabora Alejandro.

En la filial del hotel de Santiago trabajaban, a diciembre de 2009, 251 personas de las cuales 58 eran jóvenes con estudios secundarios, algunos de los cuales se encontraban cursando estudios superiores. Según representantes del área de Recursos Humanos del hotel, son los jóvenes que reciben a los huéspedes en los distintos momentos de la estadía los que “hacen realidad la promesa de servicio que diferencia nuestra marca”. En ese sentido, se trata de un área cuyos puestos se relacionan directamente con el negocio principal del hotel. A 2009, ocupaban este tipo de cargos clave 36 colaboradores, principalmente jóvenes entre 18 y 25 años, quienes se desempeñan como ayudantes, recepcionistas, personal de limpieza, mucamas, asistentes de garzón y de barman, cajeros, receptores de mercadería, reponedores de frigobar y agentes especiales que se encargan de facilitar soluciones a necesidades específicas de los huéspedes.

Alejandro describe los pormenores de un proceso reciente de reclutamiento y selección: “En cuanto a las dificultades con que nos encontramos, la primera fue que no llegaban jóvenes, que era lo que buscábamos. Pusimos un aviso en uno de los diarios de mayor publicación en Chile, en inglés, para filtrar, pero se nos fue la mano [...] Esperábamos conseguir 1.000 postulaciones, pero sólo llegaron 350; de esas 350, la mitad medianamente calificaba. Los que quedaban fuera generalmente era porque se trataba de gente con mucha experiencia en hotelería, pero nosotros queríamos gente joven, y esa gente no se presentaba. Es que la búsqueda de gente joven es parte del perfil del hotel. Una vez que dimos con los jóvenes, la clave para ellos fue la actitud de servicio positiva, comprometida, y la fresca. Buscábamos gente simpática, cálida. En esa pesquisa, el gerente general y yo quedamos como último filtro. En la entrevista, los jóvenes fundamentalmente debían mostrar sus talentos, y si sabían inglés, mejor. Al final quedó gente de origen más bien humilde, con necesidad de trabajo, pensamiento crítico, calificada en lecto-escritura y matemática, pero carente de habilidades blandas; gente que hasta que no trabaja no sabe qué es la presión, como tampoco sabe de qué se trata el trabajo en equipo”.

En cuanto a los cambios registrados en la demanda de habilidades en el negocio hotelero, Alejandro explica por qué es difícil encontrarlas: “En los puestos clave han cambiado las exigencias, porque el cliente es, valga la redundancia, más exigente. Y en

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 6.2 (continuación)

Actitud más que conocimientos

esto el colegio secundario no ayuda. No prepara a los jóvenes para el mundo laboral. Se enfoca más en las herramientas y destrezas más duras, dejando de lado a las más blandas. Y resulta que en nuestro hotel las habilidades blandas son claves, como en cualquier área de servicio. Si hubiese más preparación en el colegio en este tipo de capacidades, los procesos de selección serían mucho más fáciles. Falta, además, en el colegio secundario, la especialización, que no significa más años de estudio sino focalizar a los jóvenes en un ítem. Y aquí en Chile la formación es generalista. Entonces qué sucede: que muchos abandonan el puesto de trabajo. Unos se excusan en la compensación; vienen con mucha desinformación, no saben lo que paga el mercado y sienten que cualquier compensación es sinónimo de subvaloración. Otros lo hacen porque tienen expectativas poco realistas y pretenden plazos cortos para ascender; vienen con una visión tan inmediatista y enseguida se frustran. Otros más se van porque no soportan la presión normal del trabajo. Como resultado, la rotación es del 30% por trimestre promedio. Eso significa que de cada 100 jóvenes, 30 se me van en tres meses. Sería de esperar que se lograra bajar ese índice al 15%”.

Ariel, un joven profesional de 25 años graduado de arquitectura y administración de empresas que se desempeña como Jefe de Capacitación del hotel, describe las expectativas de la gerencia y también su disposición a llenar vacíos: “En nuestro hotel el buen desempeño se marca por la actitud, la predisposición. Este es un rubro que requiere mucho sacrificio”.

Ariel hace notar que los egresados de secundaria tienen dificultades para expresarse y para comunicarse. “En Chile se usa mucho el lunfardo, que está aceptado socialmente, pero que en un lugar como el nuestro, que es multicultural, y donde te tienen que entender, no va. En síntesis, a los jóvenes hay que hacerles mucha preparación. Hay chicos con mucho potencial; el desafío está en que puedan desarrollarlo. Aquí nadie va a perder el trabajo por no saber cuándo es la Independencia de Chile. Pero sí lo puede perder si no tiene autocontrol en situaciones de presión. Por eso nos damos el lujo de capacitar en estas habilidades blandas, porque más allá de nuestra filosofía, somos conscientes de la realidad con la que convivimos y de que somos una marca nueva que tiene que hacer el esfuerzo de desarrollar a la gente”.

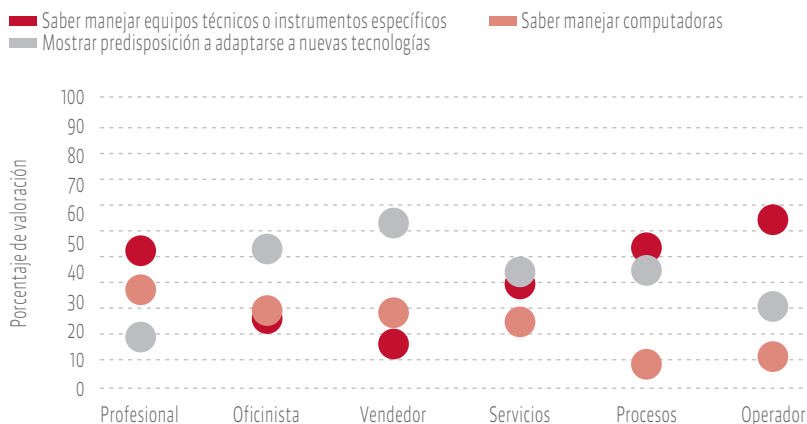
menos porque no exige ese contacto: operarios y trabajadores vinculados a procesos productivos.

Demanda de habilidades específicas

Las habilidades específicas a cada sector son muy variadas y por lo tanto difíciles de clasificar de manera uniforme en todos ellos. Por tal razón, en lugar de preguntar a las firmas por la valoración relativa de las habilidades específicas utilizadas en la producción, se les solicitó que reportaran cuánto valoran las actitudes de sus trabajadores hacia la adquisición de nuevas destrezas que sean específicas a las empresas donde trabajan (por lo general aquellas relacionadas

Gráfico 6.10

Demanda de habilidades específicas por tipo de ocupación



Fuente: Elaboración propia con base en EDH (BID, 2010c).

con el manejo de equipos utilizados en el quehacer diario de las firmas). Los resultados se muestran en el gráfico 6.10.

En general, se valora mucho el saber adaptarse al uso de nuevas tecnologías. Las empresas de los sectores automotriz y de alimentos asignan un mayor valor relativo a que los trabajadores sepan utilizar herramientas y equipos específicos al ramo de actividad. Esto se ve reflejado en las ocupaciones vinculadas a procesos y operaciones que tienden a predominar en dichos sectores. Llama la atención que el uso de computadoras no parece recibir un valor relativo alto en ninguna ocupación.

Salarios y valoración de habilidades

La mayor valoración relativa que los empleadores le asignan a las habilidades socioemocionales sugeriría una mayor disposición a pagar por ellas. En otras palabras, se esperaría que quienes más las demandan sean los que ofrezcan mayores remuneraciones para atraer candidatos que las poseen. Desafortunadamente, con los datos disponibles no es posible estimar el efecto causal de la valoración de habilidades de las firmas en sus salarios de entrada⁹. Se intentará en cambio establecer si al menos existe una correlación entre los salarios pagados por las firmas y las habilidades buscadas.

⁹ Esto requeriría controlar por un gran número de variables que no pueden ser observadas por el investigador, incluyendo las actitudes de quien contrata, fenómenos de discriminación de género o raza, y características de las firmas y de su fuerza laboral que puedan afectar conjuntamente los salarios y la valoración de las habilidades.

Como se mostró en el capítulo 5, las habilidades no cognitivas están correlacionadas positivamente con los salarios que perciben los trabajadores. Algunos autores señalan que las habilidades cognitivas y no cognitivas son igualmente importantes a la hora de explicar varios aspectos de la vida social y económica de los individuos (Heckman y Rubinstein, 2001; Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006). Salgado (1997), por su parte, sostiene que la “estabilidad emocional” y la “responsabilidad” predicen el rendimiento laboral de los individuos. Usando encuestas a empleadores de cuatro áreas metropolitanas de Estados Unidos, Holzer (1998) investigó el efecto de la demanda de habilidades en los salarios y en la empleabilidad de los trabajadores sin educación superior. Los resultados muestran que se pagan salarios mayores a trabajadores con mayores habilidades, aun cuando se controla por edad, educación, por las características de la ocupación y por el sector económico. Existe una prima salarial para los conocimientos aplicables a tareas específicas al puesto que el trabajador habrá de ejecutar una vez contratado (uso del computador, aritmética, interacción con clientes)¹⁰. A través de una encuesta original y representativa con información laboral de una muestra de ocupaciones en Estados Unidos¹¹, Autor y Handel (2009) documentan el hecho de que las tareas varían sustancialmente dentro de una misma ocupación y que la diferencia entre las tareas asignadas a cada trabajador está relacionada con sus habilidades. Las labores que los trabajadores realizan son predictores significativos del salario por hora.

En el cuadro 6.5 se muestra la relación entre salarios y valoración de habilidades, para lo cual se utiliza un modelo de regresión similar al empleado en el capítulo 5, pero esta vez con datos sobre empresas y ocupaciones, no sobre trabajadores¹². En la primera columna se observa la relación para el grupo de empresas que valora más las habilidades socioemocionales, mientras que en la segunda columna se muestra dicha relación para el grupo de empresas que le asigna un mayor valor relativo a las habilidades de conocimiento. En el primer panel se muestra una correlación simple y sin controles, mientras que en el segundo aparece una regresión multivariada con un conjunto de controles que incluyen características tanto de la firma como de su fuerza laboral. Se tomaron aquellas ocupaciones en las que trabajan la mayoría de jóvenes de 18 a 25 años. Los resultados muestran que dentro de este grupo de trabajadores, las firmas que valoran más las habilidades socioemocionales pagan salarios 34,1% más altos. Las habilidades de conocimiento también parecen ser importantes. Sin

¹⁰ Eran muy pocos los puestos de trabajo que no requerían estas destrezas.

¹¹ Muchas de las preguntas fueron adaptadas de la encuesta “Skills, Technology, and Management Practices (STAMP)” diseñada y dirigida por Handel (2007).

¹² La variable dependiente es el logaritmo natural del salario y la variable independiente principal es el logaritmo de la valoración de las habilidades.

Cuadro 6.5

Salarios y valoración de habilidades (en logs)		
	Habilidades socioemocionales	Habilidades de conocimiento
Sin controles	0,341*** [0,105]	0,324 [0,331]
Con controles	0,397*** [0,111]	0,434 [0,369]

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Nota: Se controla por efectos fijos (por sector, país y tamaño de la firma), antigüedad de la firma, experiencia de la fuerza laboral, educación de los trabajadores, sindicalización, porcentaje de trabajadores hombres, competencia que enfrenta en el mercado, participación de capitales extranjeros, certificación internacional y tipo de ocupación. Los errores estándar con clusters a nivel de firma se muestran en corchetes.

* indica que el resultado es estadísticamente significativo al 10%, ** al 5% y *** al 1%.

embargo, el estimador no es lo suficientemente preciso como para descartar correlaciones pequeñas¹³.

Esta relación positiva entre salarios y nivel de habilidades socioemocionales tiende a revertirse con la edad. Una posible interpretación de este resultado es que las habilidades socioemocionales pesan más que las de conocimiento para los puestos de entrada a la firma, pero a medida que el trabajador acumula antigüedad la importancia relativa de las habilidades se revierte (Borghans, ter Weel y Weinberg, 2008; Bowles, Gintis y Osborne, 2001).

Brecha entre oferta y demanda de habilidades

En un mercado laboral libre y competitivo, con información completa y en el que los participantes son todos tomadores de precios, el salario debería aumentar si la demanda de trabajadores con un cierto conjunto de habilidades sobrepasa la oferta. Este mayor salario dará la señal y los incentivos adecuados para que los trabajadores adquieran dichas habilidades, de modo que en un cierto plazo se cierre cualquier brecha o desacople entre demanda y oferta (Allen y Vries, 2004). Sin embargo, los economistas han entendido desde hace tiempo que tal descripción del funcionamiento del mercado laboral no refleja lo que sucede en realidad. Los salarios no siempre pueden ajustarse rápidamente, los procesos de búsqueda de trabajadores son costosos, la información es por lo general imperfecta y en muchos casos asimétrica, y las firmas no son siempre tomadoras de precios. Esto puede hacer que incluso cuando las firmas requieran ciertas habilidades, el exceso de demanda persista por un largo tiempo.

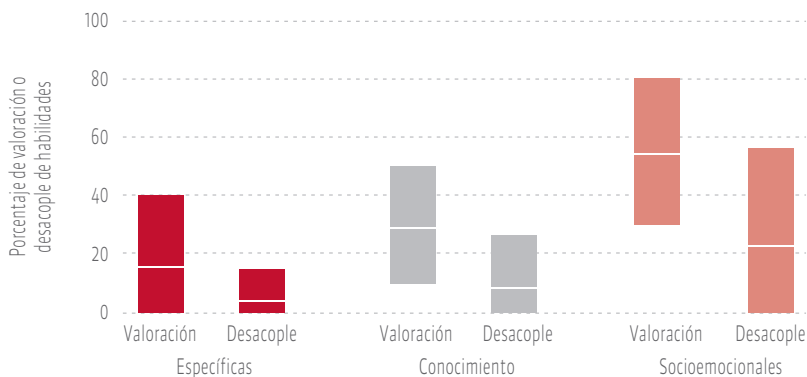
¹³ Nótese que en principio puede tratarse de distintos tipos de firmas que atraen diferentes tipos de trabajadores. Por lo tanto, este resultado no necesariamente indica que existe un exceso de demanda de ciertas habilidades.

En muchas economías existen ciertas regulaciones del mercado laboral que hacen que el salario no transmita las señales de que las empresas están requiriendo habilidades mayores y/o distintas. En particular, se hace referencia a leyes de indemnización laboral, a los impuestos al trabajo y a los sindicatos, todo lo cual genera costos artificialmente altos de contratación y despido (Hec-kman y Pagés, 2004), además de que puede inducir a una cierta inflexibilidad del salario real tanto al alza como a la baja (Elsby, 2009). Por otra parte, en los mercados de trabajo la información es costosa y esto introduce fricciones en el ajuste de los salarios. Cuando las firmas deben llenar una vacante tienen que invertir recursos en publicitarla, estudiar aplicaciones, realizar entrevistas y elegir candidatos. Asimismo, cuando los trabajadores buscan trabajo deben invertir tiempo y recursos en la búsqueda. La información sobre vacantes y sobre trabajadores dispuestos a llenarlas es básicamente un bien público y en su calidad de tal será insuficientemente ofrecido por el mercado. Encontrar trabajadores con las habilidades necesarias no es un proceso sencillo para las firmas.

Sin embargo, aun cuando la información sobre el exceso de demanda de ciertas habilidades (o desacople) se traduzca en un mayor salario relativo, no es claro que los estudiantes —futuros trabajadores— vayan a invertir recursos en adquirirlas. Los motivos son dos. En primer lugar, supóngase que al estar cursando la secundaria los alumnos desconocen los retornos que el mercado laboral ofrece por diferentes conjuntos de habilidades. Tal desconocimiento hará que no inviertan en adquirir dichas habilidades, incluso cuando el salario respectivo está dando señales de que su demanda es elevada. Existe evidencia de que tal es el caso. Jensen (2010) encontró que cuando se brindaba información a los estudiantes de la escuela secundaria sobre las alternativas laborales disponibles y sus respectivos retornos, muchos de estos jóvenes cambiaban su decisión de continuar estudiando y por consiguiente su decisión implícita acerca de qué trabajo buscar una vez finalizada la escuela¹⁴. En segundo lugar, aun si los trabajadores tuvieran información sobre la existencia de un exceso de demanda de ciertas habilidades, es posible que existan restricciones a su producción. En principio, y como se discutió en el capítulo 3, la producción de

¹⁴ De manera más general, la evidencia muestra que estos vacíos informativos existen en muchos mercados. Utilizando principalmente experimentos controlados, Chong (2011: 228) estudia el modo en que el uso de las TIC puede afectar el desarrollo económico. En sus conclusiones establece que "...Una de las formas en que estas tecnologías pueden ayudar a lograr este fin [contribuir a un desarrollo económico significativo] es mediante la reducción de las disparidades y vacíos de información (información asimétrica e imperfecta) en los mercados. Por ejemplo, los individuos y las empresas pueden usar las TIC para averiguar precios de productos, buscar empleo o identificar posibles compradores de sus bienes. Esto puede ser especialmente relevante para ciertos grupos que están en desventaja con respecto a otros, bien sea porque carecen de información, porque su acceso a la misma es tardío o porque la información es de menor calidad".

Gráfico 6.11

Dificultad para encontrar habilidades

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

habilidades depende de la escuela, la familia y el alumno. Por ende, se trata de un proceso complejo que requiere esfuerzo de todas las partes involucradas.

Existen entonces razones teóricas que subyacen a la persistencia de una brecha entre la oferta y la demanda de habilidades en las firmas. En el gráfico 6.11 se muestra que esas razones teóricas tienen además un correlato empírico. Con el fin de construir una medida de desacople se preguntó a las empresas si tenían dificultades para contratar trabajadores con una habilidad determinada. En caso de responder afirmativamente, se le adjudicaba a esa habilidad el valor que la firma le otorgó en el momento de valorarla. Mediante la suma de estos valores se construyó un índice de la magnitud de la brecha para cada tipo de habilidad.

Para entender mejor el funcionamiento de este índice, considérense dos firmas que durante la entrevista asignaron un valor de 30 (sobre 100) a las habilidades socioemocionales: ambas dieron 10 puntos a las actitudinales, 10 a las vinculadas con la responsabilidad y el compromiso, y 10 a las relacionadas con la atención al cliente. Sin embargo, la primera firma respondió que no tenía problema alguno en encontrar trabajadores con esas tres habilidades, mientras que la segunda declaró que se le dificultaba encontrar trabajadores con buenas capacidades para atender a los clientes, si bien le era fácil hallar trabajadores con buenas habilidades actitudinales y niveles de responsabilidad y compromiso. En este caso, en la primera firma el desacople es cero, mientras que para la segunda firma la brecha de habilidades socioemocionales es igual a 10. Intuitivamente, la medida de desacople captura el valor total que la firma asigna a las habilidades que le resulta difícil de encontrar en el mercado¹⁵.

¹⁵ Más formalmente, se define una variable binaria J_j que toma el valor uno si la firma dice tener dificultades para encontrar candidatos que tengan la habilidad j y de cero en

En el gráfico 6.11 se observan los resultados. La primera barra indica la valoración de la habilidad (igual a la reportada anteriormente en el gráfico 6.7), mientras que la segunda muestra el desacople existente en esa habilidad. Se observa que para las firmas es más difícil hallar habilidades socioemocionales que habilidades de conocimiento y específicas.

Cabe notar que nuevamente se observa una marcada heterogeneidad entre las firmas: mientras que algunas dicen tener muy poco desacople, otras declaran que la brecha es significativa (cuadro 6.6).

Este patrón es homogéneo para las firmas de distintos países, sectores y tamaños. Todas parecen tener más problemas para encontrar trabajadores con las habilidades socioemocionales adecuadas para realizar las tareas requeridas. En general, las firmas más grandes y las que pagan salarios más altos tienden a exhibir un mayor desacople en habilidades socioemocionales que el resto.

Por otra parte, las firmas reportan menos problemas para encontrar habilidades de conocimientos concretos (matemáticas, lectura y escritura) que para las de conocimientos más abstractos (pensamiento crítico, lenguaje y comunicación). Igualmente registran dificultades para hallar trabajadores con suficientes niveles de responsabilidad y compromiso. La brecha de habilidades específicas, en cambio, no parece ser importante, excepto en el caso de los operarios de planta. En el gráfico 6.12 se desglosa la brecha por tipo de habilidad y ocupación.

Excepto para el caso de los operarios, en todas las ocupaciones parece existir poco desacople en habilidades específicas. Además, las firmas parecen tener menos problemas para encontrar trabajadores con habilidades de conocimiento concreto que de conocimiento abstracto y socioemocionales. Si la escuela secundaria es la encargada de ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades tanto de conocimiento concreto como de conocimiento abstracto y socioemocionales, no queda claro entonces por qué las empresas tienen una mayor dificultad para encontrar habilidades de conocimiento abstracto y socioemocionales que habilidades de conocimiento concreto. Una posibilidad es que sea más fácil formar en los alumnos habilidades de conocimiento concreto, o que la escuela ponga más énfasis o brinde más incentivos para la adquisición

cualquier otro caso. Asimismo, se define a V_a como el valor (relativo) que esa firma asigna a la habilidad j . La medida de desacople D_H se construyó como

$$D_H = \sum_{j \in H} \{D_j V_j\}$$

donde H es el conjunto de habilidades particulares comprendidas dentro de una habilidad general. Así, en el caso de las socioemocionales, H representa un conjunto que contiene las siguientes habilidades (j): actitudinales, de responsabilidad y compromiso, y de atención y servicio al cliente. En el caso de las habilidades de conocimiento, H representa un conjunto que contiene las siguientes habilidades (j): de lenguaje y comunicación, lectura y escritura, matemáticas y pensamiento crítico. Finalmente, para el caso de las habilidades específicas H se incluyen solamente habilidades (j) en el uso de equipos. Esta medida de desacople tiene la ventaja de que es directamente comparable con la medida de valoración de las habilidades.

Cuadro 6.6

Dificultad para encontrar habilidades			
(%)			
	Socioemocionales	Conocimiento	Específicas
Países			
Argentina	22,7	8,6	3,6
Brasil	29,8	12,8	5,9
Chile	16,2	4,8	3,8
Industria			
Automotriz	20,8	10,4	14,0
Minorista	28,6	9,3	2,4
Hotelería	24,4	7,1	4,4
Financiero	25,4	11,5	1,1
Alimentos	16,3	7,8	3,3
Tamaño empresa			
0 a 9	15,0	4,2	1,5
10 a 49	19,0	6,7	3,2
50 a 499	22,0	8,8	6,4
500 o más	27,0	10,6	3,5
Tipo de salario			
Bajo	20,5	6,9	2,5
Medio	23,3	8,8	3,2
Alto	26,0	9,1	3,8

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

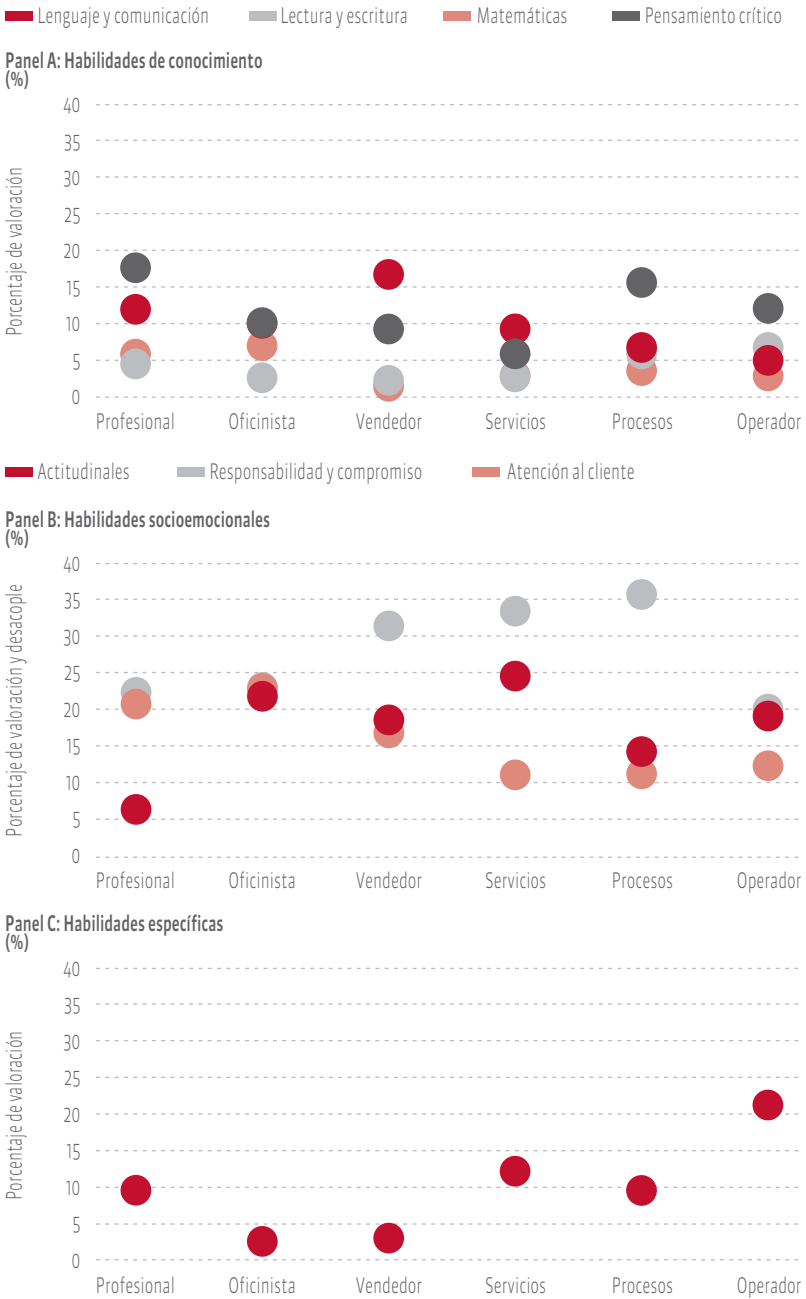
de este tipo destrezas por sobre las abstractas/socioemocionales (dado que le resulta más fácil medirlas a través de exámenes, por ejemplo). Otra explicación posible es que en la formación de habilidades de conocimiento abstractas/socioemocionales haya más complementariedades entre la escuela y la familia que en la formación de habilidades de conocimiento concretas.

Cabe recalcar que esta brecha entre la demanda y oferta de habilidades es costosa para las empresas y para los trabajadores. Por un lado, las firmas tienen que invertir recursos en procesos más rigurosos de búsqueda y contratación de empleados que los que realizarían si el trabajador típico llegara a la empresa con el conjunto de habilidades necesarias para realizar la tarea para la que se lo contrató. Por otro lado, si una vez que han sido seleccionados los trabajadores no tienen las destrezas necesarias para desempeñarse en la empresa, esta deberá invertir recursos en capacitarlos. Este costo será afrontado en parte por la empresa, especialmente si la capacitación se refiere a procesos y actividades específicos a la misma, pero también será pagado por el trabajador en términos de menores salarios en el caso de que la capacitación se relacione con habilidades transferibles a otra firma.

Para determinar el costo de esta brecha, a continuación se analizará cómo ocurre el proceso de incorporación de un empleado con poca experiencia laboral

Gráfico 6.12

Dificultad para encontrar habilidades por tipo



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

a una empresa y se buscará también vincular las estrategias de búsqueda de personal con la valoración de habilidades y las brechas reportadas por las firmas. Para simplificar, dicho proceso se dividirá en dos etapas: búsqueda selección de candidatos, y capacitación y período de prueba.

Búsqueda, selección y contratación de personal

El proceso de búsqueda de personal comienza con la publicación de anuncios acerca de la existencia de vacantes en diarios, emisoras de radio, sitios web laborales y/o bolsas de trabajo, o a través de medios privados como contactos informales, instituciones educativas, firmas consultoras de recursos humanos y/o bases de datos. Dado que aquí no se cuenta con información sobre el costo relativo de cada uno de estos métodos para cada firma, se partirá del supuesto de que cuanto mayor sea el número de medios que se utilice para la búsqueda de personal, mayor será el costo en que incurra la empresa en dicho proceso. En el cuadro 6.7 se muestra la valoración relativa de habilidades y el desacople para aquellas firmas que utilizan menos de tres métodos de búsqueda, y para las que usan entre cuatro y ocho. Se observa que las firmas que utilizan un mayor número de métodos tienden a valorar más las habilidades socioemocionales (58% versus 52%) y a reportar una mayor brecha en este tipo de competencias (73% versus 68%).

También es posible aproximar el costo invertido en el proceso de selección de personal con base en el número de métodos utilizado por las empresas para elegir a las personas que contratará entre el universo de trabajadores interesados que fueron examinados durante el proceso de búsqueda. Entre los métodos disponibles algunos son costosos (las pruebas de personalidad, las de

Cuadro 6.7

Distribución de la valoración y el desacople de habilidades según número de métodos de búsqueda y contratación

(%)

Valoración habilidades*	Métodos de búsqueda		Métodos de contratación		
	0 a 3	4 a 8	0 a 3	4 a 8	8 o más
Específicas	17	15	16	17	15
Conocimientos	31	27	29	30	22
Socioemocionales	52	58	56	53	63
Desacople de habilidades**	0 a 3	4 a 8	0 a 3	4 a 8	8 o más
Específicas	8	11	6	13	0
Conocimiento	24	16	25	18	10
Socioemocionales	68	73	68	69	90

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

* Se refiere a la valoración de las habilidades que hace la empresa al usar un cierto número de métodos para la búsqueda y contratación de personal. ** Se refiere a la relación entre el desacople de habilidades y el número de métodos para la búsqueda y contratación de personal.

conocimiento y las entrevistas personales), mientras que otros los son menos (el uso de referencias o la evaluación de variables observables como educación, experiencia, edad, género, aptitud física o apariencia física). En general se verifica que las firmas que utilizan un mayor número de métodos para seleccionar al personal son aquellas que más valoran las habilidades socioemocionales y en las cuales existe un mayor desacople entre la demanda y la oferta de las mismas.

Los elementos más importantes en la selección de personal varían según el tipo de ocupación. Por ejemplo, para seleccionar trabajadores destinados a ocupaciones profesionales que conllevan una alta valoración y un nivel de desacople importante en materia de habilidades de conocimiento y socioemocionales las firmas tienden a utilizar más la entrevista personal y las diversas pruebas. En cambio para las ocupaciones con baja valoración y desacople en habilidades socioemocionales, se utiliza menos la entrevista presencial y se la reemplaza por referencias personales. Por otra parte, para aquellas ocupaciones con alta valoración y desacople en habilidades específicas como la de operador, se le asigna un mayor valor relativo a la educación formal como criterio de selección.

Capacitación de personal y períodos de prueba

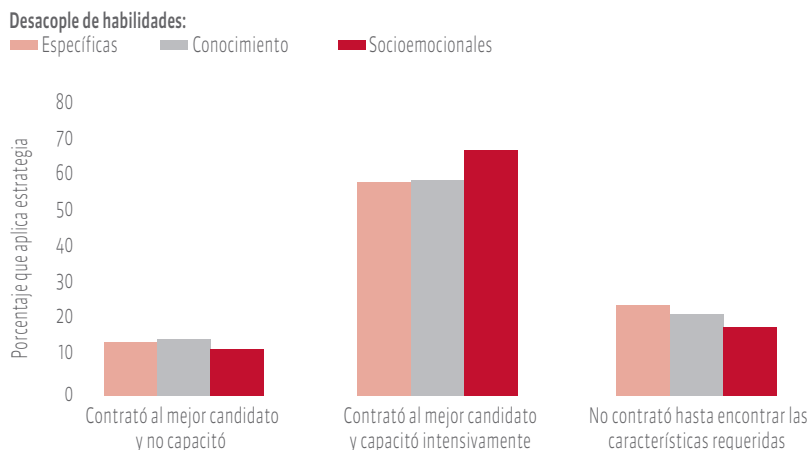
Una vez se ha seleccionado a los nuevos trabajadores, las firmas deben decidir si los capacitan o no¹⁶. Las empresas tienen incentivos para capacitar a los trabajadores en aquellas tareas específicas a la producción de los bienes o servicios que proveen y que no puedan ser utilizadas en otras empresas (Becker, 1964). En un mercado competitivo, si las empresas ofrecen capacitación en habilidades generales, los trabajadores se pueden cambiar de empleo para aprovechar las rentas económicas derivadas de una mayor productividad a partir del entrenamiento obtenido. Sin embargo, existen ciertas regulaciones (sindicalización, salarios mínimos y costos de búsqueda) que tienden a incentivar a las firmas a invertir en habilidades generales, ya que pueden extraer rentas de los trabajadores entrenados.

A partir de una muestra variada de industrias y regiones de Estados Unidos, Bassi y Ludwig (2000) documentan los tipos de capacitación que proporcionan las empresas y la manera de financiarla. Estos autores establecen que la mayoría de las firmas analizadas están dispuestas a pagar por adiestramientos generales; lo que no es tan claro es que logren recuperar los costos. Los programas que estas empresas proporcionan se concentran efectivamente en habilidades generales y se realizan mediante cursos dentro de las escuelas o comunidades, o bien dentro de un aula de clases en las propias firmas. Por su parte, Neumark y Joyce

¹⁶ En realidad se trata de una simplificación. En general, las políticas de contratación de las empresas están ligadas con la capacitación. Típicamente el perfil de contratación depende en gran medida de las destrezas que la empresa pretende desarrollar posteriormente mediante procesos de capacitación.

Gráfico 6.13

Estrategia de contratación frente a la ausencia de candidatos con las habilidades requeridas



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

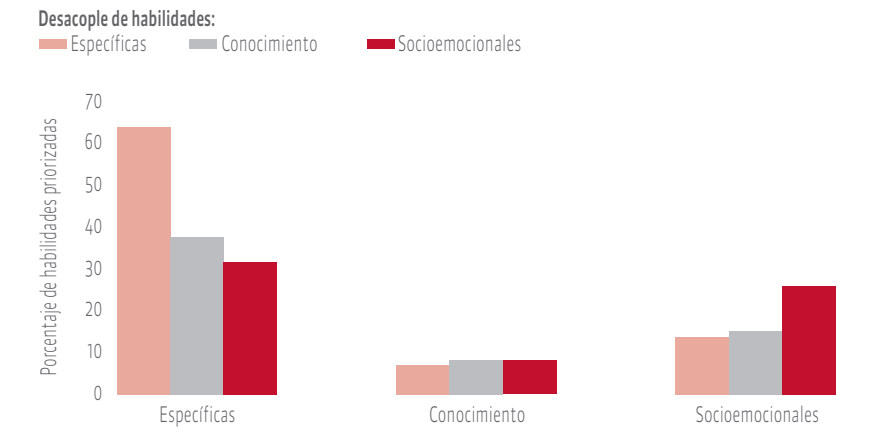
(2001) analizan la influencia de los programas de capacitación de jóvenes en sus probabilidades de empleo y decisiones futuras de escolaridad mientras cursan la secundaria. Estos autores determinan que la capacitación no cambia las decisiones relativas a la educación al controlar por los efectos fijos de la escuela, pero sí altera las probabilidades de obtener el diploma de secundaria y las de empleo futuro.

En el gráfico 6.13 se muestran las estrategias típicas seguidas por las firmas de la muestra, para lo cual se las clasificó en tres grupos de acuerdo con la magnitud de la brecha que registra la empresa en cada tipo de habilidad: (i) aquellas con desacople en habilidades específicas, (ii) aquellas con desacople en habilidades de conocimiento, y (iii) aquellas con desacople en habilidades socioemocionales.

En el gráfico 6.13 se observa que independientemente del tipo de habilidad en que se produzca el desacople, todas las firmas tienden a contratar al mejor candidato y a capacitarlo de manera intensiva. Esto significa que las empresas buscan suplir las deficiencias con que los jóvenes ingresan a la empresa. En general, las firmas más grandes y que pagan mejores salarios son las que ofrecen mayor capacitación, la cual por lo general se realiza dentro de las mismas. Existen, sin embargo, casos especiales como el de los trabajadores profesionales, que tienden a capacitarse fuera de la empresa, y el de los operarios, que se capacitan dentro de la empresa pero con personal externo.

Las empresas tienden a concentrarse en impartir capacitación en aquellas áreas donde se registre una mayor brecha entre la oferta y demanda de habilidades. En el gráfico 6.14 se clasifica a las firmas de la misma manera que en el gráfico 6.13. Como es de suponer, la mayoría imparte capacitación en

Gráfico 6.14

Habilidades priorizadas en la capacitación*(Por brechas de habilidades)*

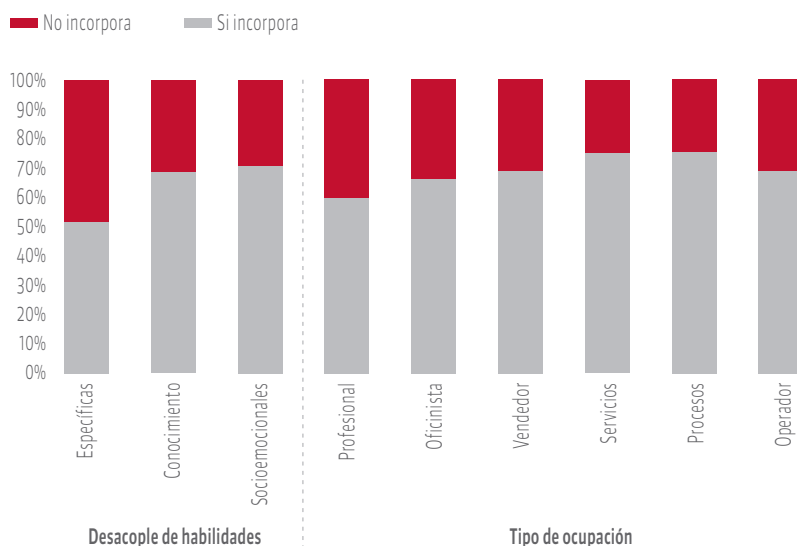
Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

habilidades específicas que no son transferibles a otras firmas. Sin embargo, las empresas en que se verifica un mayor desacople en habilidades específicas tienden a capacitar más en esas habilidades. Lo mismo para las empresas que registran una brecha de habilidades socioemocionales. Siendo así, corresponde entonces a las escuelas ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades socioemocionales que son más generales y más transferibles, ya que las firmas no parecen tener incentivos para capacitar en esa dimensión. En otras palabras, la oferta de este tipo de entrenamiento será insuficiente, razón por la cual las escuelas deberían encargarse de formar este tipo de habilidades.

Otra manera de seleccionar y capacitar personal es a través de los períodos de prueba. En estos casos, el trabajador ingresa a la firma y su continuidad depende del desempeño que exhiba en los primeros meses de trabajo. Durante ese lapso, la empresa por lo general lo capacita de manera explícita a través de cursos de entrenamiento, o le enseña los rudimentos básicos de la actividad vinculada a su ocupación al mismo tiempo que el trabajador la realiza. Pero los períodos de prueba son costosos para la empresa por dos razones. Primero porque durante ese lapso la productividad del individuo es inferior a la que se esperaría de un trabajador apto para ese puesto. Segundo porque si el trabajador no resulta lo suficientemente bueno y termina siendo despedido, la empresa enfrenta un costo en términos de la búsqueda de un nuevo candidato¹⁷.

¹⁷ Nótese que, dependiendo de las instituciones laborales del país, es posible que existan costos legales asociados al despido.

Gráfico 6.15

¿Incorpora personal en el período de prueba?

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

A pesar de sus costos, las empresas tienden a utilizar profusamente el período de prueba. En el gráfico 6.15 se observa el porcentaje de firmas que lo utilizan para cada ocupación y según la brecha de habilidades más marcada. Se constata que las firmas que registran brechas en habilidades socioemocionales utilizan los períodos de prueba con mayor frecuencia que otras. En particular, lo hacen para ocupaciones relacionadas con servicios y procesos, más que en el caso de vendedores u oficinistas.

En resumen, existe entonces una brecha entre las habilidades que demandan las firmas y las que traen consigo los trabajadores que recién culminan la escuela secundaria. Esta brecha genera un costo tanto para las firmas como para los trabajadores, ya que obliga a desviar recursos hacia procesos de búsqueda, selección y capacitación de personal.

La escuela secundaria y las empresas

Dado que este libro se centra exclusivamente en aquellos trabajadores que transitan directamente de la escuela secundaria al trabajo, para complementar esta visión del mercado laboral del lado de la demanda y para este grupo específico, es natural preguntarse sobre la opinión que tienen las empresas acerca de la calidad de la escuela secundaria en estos países. En Argentina y Brasil, la mitad de las empresas que participaron en la EDH opinó que la oferta educativa es

Gráfico 6.16

El papel que desempeña la escuela secundaria según las empresas



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

deficiente, mientras que en Chile las opiniones fueron más favorables: casi un 80% de las firmas consideró que la oferta educativa es buena (gráfico 6.16).

En general, para todas las ocupaciones al menos un 30% de las empresas considera que la formación recibida en la escuela secundaria no es suficiente

Recuadro 6.3

La Oportunidad llegó en caja

Entre los sectores que más emplean gente joven en América Latina también figura el financiero. En Brasil, una de las entidades bancarias más grandes tiene a su servicio cerca de 100.000 empleados repartidos en sucursales a lo largo y ancho del territorio nacional. Allí, desde hace unos años se exige que todo el personal vinculado al negocio principal cuente con un perfil educativo de nivel profesional. En consecuencia, uno de los criterios de postulación es que los empleados hayan terminado o se encuentren cursando estudios universitarios, lo cual indica que las edades de los aspirantes están entre los 18 y los 25 años de edad.

Este requisito hizo que Fernanda, una joven de 20 años de São Caetano do Sul (a unos 11 kilómetros de la ciudad de São Paulo) que había considerado a este banco como su oportunidad para vincularse a una entidad sólida, se animara a continuar su educación superior, condición esta para poder ser contratada como empleada directa y luego progresar y hacer carrera.

Entre tanto se conectó con una agencia que prestaba servicios al banco, y por su intermedio se vinculó como empleada de Atención Comercial, primero en su calidad de tercerizada. “Dentro de Atención Comercial, durante el año y dos meses que trabajé para el banco a través de la agencia, lo hice como analista de créditos para quienes querían comprarse un auto”, cuenta Fernanda. “El salario era muy bueno y muchas personas que entraron conmigo al grupo hicieron el mismo recorrido, trabajando primero para agencias tercerizadas, que es una de las maneras de engancharse en firmas tan importantes como el banco donde estoy”.

Actualmente Fernanda se desempeña como cajera directamente empleada en una de las sucursales, pero los pasos para llegar allí han sido numerosos: ser estudiante universitaria para ingresar a los puestos *core* de base como el de cajas; completar una carrera para escalar en el organigrama; realizar en el ínterin especializaciones sobre asuntos relativos al cargo; no tener deudas; cumplir con las competencias pertinentes al cargo; contar con habilidades técnicas, iniciativa y capacidad de aprendizaje; ser responsable, y tener experiencia en recepción y gestión de clientes, así como competencia en materia de relaciones interpersonales y en números y sistemas.

Renata, una de las cuatro encargadas de Selección de la entidad bancaria precisa que “el perfil de Cajas es inicial en la red de agencias. Nuestros jóvenes allí posicionados saben que deben tener mucha garra y voluntad, porque al control numérico en relación con los pagos del día se suman la atención al cliente y las ventas de cualquier tipo de producto que el banco esté colocando. Entonces, en la búsqueda de perfiles para esos puestos precisamos hallar personas con perspectivas reales de crecimiento”. Y agrega: “Lo que más vemos que falta en los postulantes son cualidades de comportamiento”.

Que la secundaria es insuficiente para lograr un perfil como el arriba descrito es algo que Fernanda vivió en carne propia: “En la secundaria todo es básico; allí de lo que se trata es de aprender materias, de pasarlas, de aprobarlas, y los profesores no se ocupan de otra cosa. Sería bueno que algunos profesores de secundaria actualizaran sus métodos de enseñanza, puesto que los que emplean son muy atrasados para estos tiempos. [...] El profesor no está abierto al diálogo, a la explicación; todo lo quiere hacer rápido. Es un sistema que sirve para decorar, pero no para entender o para aprender

(continúa en la página siguiente)

Recuadro 6.3 (continuación)

La Oportunidad llegó en caja

realmente. Y lo cierto es que uno entiende si presta atención, si expresa dudas. Pero estos profesores pasan de una clase a la otra, escriben en el pizarrón y se van, y así todo el tiempo lo mismo”.

En orden decreciente de importancia, Fernanda enumera las habilidades fundamentales que le exige su puesto: responsabilidad y compromiso; atención y servicio al cliente; uso de equipos; lenguaje y comunicación; buena actitud en el trabajo; pensamiento crítico. “Responsabilidad y compromiso —explica— son las habilidades más importantes para ser cajera. Cumplir el horario y respetarlo guarda relación, pienso yo, con esas cualidades, como también saber que uno está dentro de una empresa donde hay funcionarios y gente del mismo equipo. Sin responsabilidad y compromiso se entorpece el trabajo de los otros y el negocio principal de la empresa, que es vender productos y atender bien a los clientes: satisfacerlos. También es importante, aunque en menor escala, el pensamiento crítico. Si bien aquí no hay muchos motivos para ejercerlo, a veces es necesario aplicarlo en la resolución de un problema que pueda presentarse. En esos casos, si no hay pensamiento crítico, uno no sabe cómo resolver las dificultades por sí misma”.

A poco tiempo de cumplir sus 23 años, Fernanda es consciente de que ha logrado La Oportunidad con la que hasta hace poco tiempo soñaba. Por eso mismo está dispuesta a volver a la facultad, si es necesario, para seguir ascendiendo. “Lo haría con mucho gusto”, afirma. “Porque dentro de cinco años pretendo estar en mi área, pero en Tesorería o como gerente”.

para desempeñarse en las tareas relacionadas con la misma. Estas cifras son particularmente elevadas para el caso de oficinistas y operadores que requieren habilidades muy disímiles. La mayoría de las empresas considera que contar con una oferta educativa más especializada simplificaría los procesos de búsqueda de personal, y por lo menos un 60% declara que resuelve las deficiencias en habilidades mediante capacitación y formación dentro de la empresa.

Ahora bien, ¿es deseable que la educación secundaria prepare a los alumnos para el mundo del trabajo? ¿O debe en cambio prepararlos para seguir estudiando una carrera terciaria o universitaria? (recuadro 6.3) Los resultados del capítulo 5 indican que estos objetivos no están tan reñidos entre sí como se pensaría a priori. Por un lado, es cierto que las habilidades cognitivas de los jóvenes con educación universitaria son muy superiores a las de aquellos con educación secundaria técnico-profesional, la cual se supone que está orientada a preparar a los alumnos para salir al mercado laboral. Sin embargo, cuando se comparan los niveles de habilidades socioemocionales de jóvenes con secundaria técnico-profesional completa versus los aquellos con educación universitaria, las diferencias son mucho menores. En este sentido, en el capítulo 5 se sugiere que la escuela secundaria brinda hoy a los jóvenes una plataforma de habilidades socioemocionales similar, independientemente de si los mismos seguirán estudiando o deciden trabajar. Los resultados aquí registrados indican que esa preparación es insuficiente.

Preparar para aprovechar

En este capítulo se describió y analizó la demanda de habilidades para los jóvenes egresados de secundaria, con base en la Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH) realizada para esta publicación entre firmas de Argentina, Brasil y Chile. Los resultados principales son tres.

En primer lugar, se estudiaron las condiciones de empleo que enfrentan los jóvenes con estudios secundarios completos, pero que no cuentan con estudios superiores. Los resultados sugieren un panorama complejo para este grupo. El mercado laboral parece ofrecer buenas oportunidades de empleo para algunos pocos y una gran inestabilidad para la gran mayoría de jóvenes en la región. En particular, se registra que en América Latina existen oportunidades buenas para algunos jóvenes en puestos de entrada que pagan salarios altos y que ofrecen posibilidades de progreso dentro de la empresa. Se muestra además que no todos los jóvenes pueden acceder y permanecer en esos puestos.

En segundo lugar, se observa que las firmas de la región valoran las habilidades socioemocionales por encima de las habilidades de conocimiento y las específicas, y que además tienen problemas para encontrarlas en el mercado. Confirmando varios de los estudios realizados en Estados Unidos, la evidencia de este capítulo indica que las empresas modifican su demanda de habilidades en función de los avances tecnológicos, lo cual ilustra a su vez la importancia de contar con una fuerza laboral con la capacidad de adquirir y utilizar nuevas destrezas. También se confirma el papel fundamental que desempeñan las habilidades socioemocionales: las empresas en la región les asignan una gran importancia, incluso por sobre las habilidades específicas a sus labores productivas. La evidencia sugiere que parte de la inestabilidad laboral de los jóvenes se explica justamente por la presencia de un desacople entre las habilidades que poseen y aquellas que las empresas demandan, particularmente las socioemocionales.

Por último, la evidencia muestra que esa brecha entre oferta y demanda de habilidades es costosa para los trabajadores y para las empresas que invierten recursos en procesos de búsqueda, selección y capacitación del personal. Mientras los jóvenes enfrentan peores condiciones laborales, como se vio en capítulos anteriores, las empresas se ven obligadas a gastar recursos en procesos de selección y capacitación de trabajadores. De estos resultados se puede inferir que una reducción de la brecha entre la demanda y oferta de habilidades puede significar importantes ganancias de bienestar social. La siguiente pregunta es entonces cuáles son las políticas públicas que pueden ayudar a reducir esta brecha en forma efectiva. En el capítulo 7 se esbozan algunas ideas sobre este particular.



7

Repensar la escuela para el mundo del trabajo actual

Las habilidades que cuentan

Afirmar que los aprendizajes de los alumnos —en particular de habilidades y competencias que puedan usar en sus vidas productivas— deben ser la preocupación central de las reformas educativas en América Latina y el Caribe parece una obviedad. Sin embargo, muchas de las intervenciones, políticas y programas realizados en la región en el campo de la educación no se han enfocado en ello. La prueba está en que no existe todavía un sistema efectivo para medir el avance de los estudiantes en estos aspectos, y en que los que existen se limitan a medir aquellas habilidades académicas en que las escuelas se han enfocado tradicionalmente, dejando de lado otros desempeños que adquieren cada vez mayor importancia en el ámbito laboral actual como son los relacionados con el comportamiento. Las habilidades cuentan —tanto las del conocimiento como las socioemocionales— y son fundamentales para el desarrollo continuo de niños y jóvenes en del sistema educativo y posteriormente en el mercado laboral.

El desarrollo educativo de la región en los últimos treinta años presenta dos caras ampliamente discutidas (capítulo 3). Una positiva en materia de acceso, y una negativa en cuanto a la calidad, medida ésta en función de conocimientos más que de habilidades. Hoy en día es mayor el número de niños y jóvenes que entran al sistema educativo, aunque son todavía muchos los que no terminan y pocos los que aprenden. Los resultados de las pruebas nacionales sugieren que no se están obteniendo los conocimientos considerados suficientes y/o relevantes para un desempeño futuro, mientras que la evidencia comparativa internacional apunta consistentemente a que tampoco se están adquiriendo las habilidades que son valoradas en el mercado laboral global.

En este libro se ha buscado establecer, mediante datos empíricos originales, si existe un desacople entre oferta y demanda de habilidades, es decir,

entre aquellas que está produciendo la escuela y las que está demandando el mercado laboral. Los resultados muestran que tal desacople existe y no solo como resultado de la precaria formación académica que reciben los estudiantes, sino que además se manifiesta en la carencia del grupo de habilidades socioemocionales relevantes para el trabajo, que según los empresarios son difíciles de encontrar en la fuerza laboral juvenil.

A la luz de las investigaciones realizadas, y del análisis presentado en los capítulos anteriores, surgen tres temas primordiales¹ que subyacen al origen del desacople de habilidades en América Latina, y que a la vez sugieren los aspectos centrales que los responsables de la formulación de políticas deberán considerar en el momento de diseñar las medidas encaminadas a cerrar la brecha entre el sistema educativo y el mercado laboral:

- el desacople entre oferta y demanda de habilidades sugiere la existencia de una profunda disociación de la escuela respecto de su entorno, en particular frente al sistema productivo;
- los principales agentes involucrados (alumnos, padres, docentes, directores y funcionarios responsables por la formulación de políticas) carecen de información sobre el tipo de habilidades y capacidades que está demandando el mercado, y el sistema educativo tampoco genera la información necesaria sobre las habilidades que están siendo formadas en la escuela, dado que sus sistema de evaluación se centra exclusivamente en la medición de conocimientos académicos;
- la producción deficiente de las habilidades del conocimiento y socioemocionales para las cuales existe demanda puede obedecer en parte a la preparación poco adecuada de los propios maestros, y a la falta de incentivos que premien la formación de las mismas.

La educación para el trabajo en la región hoy

En América Latina y el Caribe, la educación secundaria como concepto y como sistema se inspiró en el modelo europeo, donde tradicionalmente había existido una formación generalista que apuntaba a los estudios superiores

¹ Claramente existen otros problemas que sin embargo exceden los objetivos de este trabajo. Por ejemplo, varios autores han intentado medir el efecto de aumentar —o cambiar— los insumos de las escuelas (entendiendo por ello no solo maestros sino también libros de texto y otros materiales, infraestructura, computadores, entre otros) para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Glewwe y Kremer (2006) presentan un resumen de la literatura sobre el tema en relación con los países en desarrollo. Si bien allí se reconoce que hace falta mayor investigación para extraer conclusiones más sólidas, los hallazgos preliminares apuntan a que la forma más efectiva de elevar la calidad de la educación es logrando mejoras significativas en la calidad de los maestros.

—especialmente en artes, humanidades y ciencias—, y una educación vocacional dirigida a aquella población que en principio no podría aspirar a continuar su formación y tendría que vincularse después de la secundaria al mercado de trabajo (Cedefop, 2004). Sin embargo, con el fin de contrarrestar el efecto percibido de que tal modelo reproducía las desigualdades sociales (los hijos de padres obreros seguían siendo obreros y los hijos de padres formados accedían a estudios superiores), se planteó desde comienzos del siglo XX la necesidad de estructurar un sistema educativo para la movilidad social, lo cual exigía que la educación estuviera dirigida a preparar a todos los estudiantes para la universidad. En ese sentido, la educación media también fue concebida como el paso preparatorio para los estudios superiores (Cedefop, 2004). Es así como en América Latina ha prevalecido una inclinación por la educación general pensada para la universidad, tanto entre la población en general como entre la dirigencia educativa.

En la actualidad, los estudiantes de la región que optan por una formación humanista —que son la mayoría, pues es lo que el sistema educativo ofrece de manera predominante— parecen carecer de una comprensión clara de lo que significa e implica el mercado laboral en general, y el desempeño en una ocupación o trabajo en particular. Se opera bajo el supuesto de que estos jóvenes se están formando para emprender estudios terciarios y que será desde allí donde ocurra el acercamiento al campo productivo. La mayoría de las escuelas —especialmente las de formación humanista— se encuentran desconectadas de la esfera laboral y productiva y por lo tanto no están en capacidad de preparar a sus estudiantes para responder a sus requerimientos. En tal sentido, es necesario diseñar mecanismos de formación que preparen a los egresados de la secundaria para hacer una transición exitosa al mundo del trabajo y/o hacia diversos tipos de educación superior mediante trayectorias educativas que les permitan moverse entre uno u otros hasta mejorar su capital humano, entre otras medidas.

A grandes rasgos, existen dos caminos —no necesariamente excluyentes— para disminuir la brecha de habilidades: uno consiste en modificar los contenidos y la organización del sistema educativo, de manera que se logre una conexión directa entre la escuela y la empresa; el otro consiste en preservar en lo fundamental los contenidos pero modificando las pedagogías utilizadas, de modo que se fomente la adquisición de habilidades relevantes para el mercado laboral.

Son varios los países que en Europa emplean estas estrategias para acercar la escuela al sector productivo, bien sea de manera independiente o complementaria. Ryan (2001) presenta estadísticas de participación para varias naciones de la OECD. En Alemania, a mediados de la década de los años noventa alrededor de un 60% de cada cohorte de estudiantes de secundaria participaba en algún tipo de pasantía coordinada entre la escuela y

las empresas². Entre tanto, la participación de estudiantes de secundaria en programas de educación vocacional ascendía al 76% en Alemania, 70% en Holanda, 57% en Inglaterra, 54% en Francia y 51% en Suecia³.

En América Latina, los esfuerzos por evitar que el sistema educativo reprodujera las desigualdades sociales se han enfrentado a una realidad en que una minoría está en capacidad de acceder a la educación superior, no solo por causa de restricciones financieras, institucionales o culturales, sino porque en realidad los deseos, capacidades, aspiraciones y necesidades de los jóvenes son muy diversas y heterogéneas, y para la gran mayoría la universidad no es la respuesta apropiada (Cedefop, 2004). Ante esta evidencia, se vio la necesidad de incorporar elementos de la educación vocacional en la educación secundaria, como resultado de lo cual surgieron desde mediados del siglo XX varios esfuerzos *ad hoc* encaminados a mejorar los vínculos entre la educación media y el trabajo. Estas experiencias, por lo general aisladas y desconectadas, reflejan un abanico de estrategias que van desde ubicar al trabajo como objeto de estudio, pasando por la creación de mecanismos para que los alumnos conozcan el mundo productivo a partir de contactos intermitentes (visitas a instalaciones industriales y charlas), hasta compromisos mucho más estrechos como la incorporación dentro de las estructuras curriculares de saberes y habilidades para el mundo laboral, alternancia, prácticas e incluso modalidades duales con salida directa al mercado laboral.

Ejemplos de ello son la iniciativa de educación dual en Chile a través del programa Chile Califica, la formación para el trabajo en Colombia a través del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y la educación técnica profesional que imparte el Conalep (Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional) en México, todos los cuales tienen una amplia cobertura en el ámbito nacional. Existen también esfuerzos más puntuales como el Instituto Agroindustrial San Clemente en Colombia, que educa para el trabajo en el ámbito rural, y el National Youth Service Corps Programme de Jamaica, que atiende a aquellos jóvenes que, habiendo terminado la secundaria se encuentran en una situación en que ni estudian ni trabajan, entre otros (véase el apéndice D para una descripción más detallada de estos programas).

² Existen argumentos a favor y en contra de la educación vocacional y de las pasantías. Por un lado, en este tipo de programas se forman de manera directa las competencias que demanda el mercado. Asimismo se considera que ofrecen ventajas pedagógicas al enseñar contenidos académicos en un contexto práctico. Sin embargo, las escuelas vocacionales suelen ser más costosas que las generalistas pues requieren mayor infraestructura, equipos y materiales.

³ La literatura especializada no ha logrado encontrar grandes impactos en términos de salarios y empleabilidad. Hay que considerar, sin embargo, que debido a problemas de autoselección de los estudiantes (en función de habilidad, motivación y estatus socioeconómico), no existen evaluaciones de impacto creíbles sobre su efecto (Ryan, 2001).

No obstante estas valiosas experiencias, cuando se piensa en la transición de los egresados de la secundaria al mundo del trabajo queda pendiente el problema fundamental de la calidad y la pertinencia de la educación que la escuela en América Latina está impartiendo actualmente. Y allí los esfuerzos podrían apuntar en la siguiente dirección: docentes bien preparados, sistemas de medición y evaluación que generen buena información para surtir al sistema con el objetivo de detectar sus deficiencias y enmendarlas, incentivos adecuados que incidan en la calidad de la formación, y un sistema educativo sólido y conectado al entorno a través del cual se impartan adecuadamente los conocimientos y habilidades pertinentes.

Trabajo en tres frentes: medición e información, incentivos, y calidad y pertinencia

Información que alimente y retroalimente

Como se vio en el capítulo 3, países como Argentina, Chile y Brasil, entre otros, han hecho algunos avances en lo que se refiere a generar y difundir información sobre el estado de las principales habilidades académicas (lectura, escritura y matemáticas) en sus estudiantes. Pero el progreso es limitado. Con el fin de determinar la brecha existente entre las habilidades demandadas y ofrecidas, así como para tomar las medidas remediales del caso, no basta con que el sistema difunda más información entre los actores del mismo, sino que tal información sea pertinente. Específicamente, se requiere que las evaluaciones nacionales midan las destrezas básicas de manera inequívoca, que un mayor número de países de la región participe en las evaluaciones comparativas internacionales, y que se inicie un proceso de evaluación de destrezas, habilidades y competencias —en el sentido amplio aquí propuesto— que permita establecer el punto de referencia y los avances en el tiempo de cada escuela que hace parte del sistema. Se necesita entonces avanzar en el camino ya iniciado con los sistemas de evaluación para medir consistentemente la formación del conocimiento académico en los estudiantes, y simultáneamente ampliar el rango de habilidades medidas para incorporar otras relevantes al mercado de trabajo, como se ha visto a los largo de este estudio.

La OECD, a través de la iniciativa PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ofrece un punto de referencia que puede ser útil en la medición de habilidades en la fuerza laboral y del uso de las mismas en el trabajo, si bien esta cubre un rango etario mucho más amplio (de 16 a 65 años de edad) y se centra fundamentalmente en habilidades cognitivas básicas. Finalmente, y como se sugirió en el capítulo 5, es necesario compilar datos sobre las trayectorias laborales de los egresados de la escuela secundaria

mediante encuestas longitudinales que retroalimenten al sistema educativo con información relevante sobre el desempeño de los jóvenes en la transición al mercado de trabajo. En este último aspecto, países como Estados Unidos cuentan con diversas experiencias que podrían aportar importantes contribuciones para su desarrollo en la región, entre las cuales figura de manera prominente las *National Longitudinal Surveys of Youth 79* y *97*, entre otros esfuerzos, especialmente en el ámbito de los estados.

Un mayor flujo de información es útil por tres razones. Primero porque cuando los padres están mejor informados pueden elegir mejor la escuela a la cual van a enviar a sus hijos⁴. Segundo porque en un entorno poco informado las familias pueden creer que la educación que reciben sus hijos es la adecuada, cuando en realidad no lo es, y porque carecen de incentivos para exigir mejoras en la calidad educativa⁵. Y tercero porque un mayor flujo de información pertinente permitiría a rectores y maestros asignar recursos de manera más efectiva, así como detectar problemas, anticiparse a los mismos y tomar medidas remediales oportunas. Finalmente, las empresas también se beneficiarían de tal información, utilizándola para tomar decisiones de contratación y capacitación, y también para retroalimentar al sistema sobre sus necesidades.

En un entorno más y mejor informado, los sistemas educativos podrían acelerar el paso en cuanto a definir cuáles son las habilidades que más cuentan, dado el contexto en que se van a desenvolver los jóvenes; a diseñar mecanismos para identificarlas, formarlas y evaluarlas; y a desarrollar herramientas que permitan que esa información guíe las decisiones de padres y alumnos, por un lado, y las de los docentes, directivos de escuelas, Ministerios de Educación y responsables por la formulación de políticas públicas en educación, por el otro.

Existen varias experiencias que muestran que una mayor y mejor información produce mejores resultados educativos. Desde inicios de los años noventa, en Estados Unidos se han venido implementando programas estatales que requieren que los estudiantes se sometan a pruebas de conocimiento estandarizadas, cuyos resultados además sirven de base para un sistema de premios y castigos para las escuelas y los maestros. En 2001, el programa federal No Child

⁴ Sin embargo, es importante tener en cuenta cuáles son los factores que priorizan los padres al seleccionar el colegio de sus hijos. Por ejemplo, la evidencia disponible para Chile señala que entre los factores más importantes no figura el desempeño académico. Con base en datos del panel SIMCE 2004-2006 se estableció que solo un 7% de los padres lo señaló como una de las consideraciones más importantes al matricular a sus hijos en un plantel educativo (Bassi y Urzúa, 2010). Aun así, es claro que decisiones mejor informadas resultan en elecciones más acertadas.

⁵ Por ejemplo, las encuestas realizadas por el BID en cinco países latinoamericanos muestran que el porcentaje de padres que afirma estar satisfecho con la educación que reciben sus hijos oscila entre un 77% en Chile y un 97% en Belice (BID, 2008b). Estos datos claramente contrastan con los indicadores objetivos de calidad de la educación en los mismos países, lo cual podría constituir una señal sobre la falta de información de los padres.

Left Behind consolidó esos esfuerzos; existe una extensa literatura que busca medir su efecto estableciendo comparaciones entre distintos distritos escolares (Peterson y West, 2003; Cronin et al., 2005; Dee y Jacob 2011). Carnoy y Loeb (2002) encontraron que el aprendizaje de los estudiantes mejoró una vez que se implementaron los sistemas de información y de incentivos basados en los resultados de las pruebas. Más aún, existe evidencia de que el simple hecho de hacer pública la información sobre la calidad de las escuelas puede ser beneficioso. Para el caso de Brasil, Camargo et al. (2011) encuentran que al divulgar información sobre cuánto aprenden los niños en las escuelas medido por una prueba estandarizada, mejoró de manera significativa el desempeño de dichos planteles en los años subsiguientes.

La información del mercado laboral también debería permear al sistema educativo. En particular, urge informar a alumnos, padres y docentes sobre qué trabajos, qué salarios y qué retornos se pueden obtener, y también sobre las habilidades que se necesitan para ser exitoso en diversas ocupaciones. Esto como respuesta a los indicios que existen acerca de que cuando se brinda información a los estudiantes de secundaria sobre las alternativas laborales disponibles y sus respectivos retornos, muchos de ellos modifican su decisión de continuar estudiando y por consiguiente, su decisión implícita sobre el trabajo que buscarán una vez finalizada la escuela⁶. Otro paso importante sería desarrollar un sistema de información permanente que incluya resultados de pruebas, habilidades socioemocionales, trayectorias laborales e insumos relativos a la escuela secundaria. Entre los insumos deseables figuran la información por escuela sobre resultados promedio en pruebas estandarizadas de las distintas cohortes cuando estas inician el ciclo de secundaria, la cantidad de docentes y de recursos disponibles por alumno (libros, computadores, etc.) y la infraestructura de los colegios, entre otros. Lo mismo en lo que tiene que ver con las alternativas de educación postsecundaria y su potencial en términos de retornos futuros.

Más allá de la necesidad de generar datos nuevos, existe ya en las escuelas información desaprovechada sobre temas críticos como ausentismo, problemas de conducta, notas (de pruebas no estandarizadas) en las diversas materias y cantidad de horas efectivas de clase por año. Si bien esta información no necesariamente se correlacionará positiva o negativamente con la probabilidad de encontrar un empleo o con un mayor salario, su recopilación, sistematización, digitación y difusión puede contribuir a hacer más transparentes tanto a las escuelas como al sistema educativo frente al mercado laboral. Asimismo facilitará la realización de un seguimiento sistemático de su evolución, sus avances y especialmente de las carencias que se deban remediar para facilitar un mejor acoplamiento entre la escuela y el trabajo.

⁶ Véanse los hallazgos de Jensen (2010) para la República Dominicana.

Un sistema de evaluación que expanda sus mediciones de desempeño a las habilidades socioemocionales que más cuentan en la esfera productiva, a medida que se vayan formando, contribuiría a reducir el desacople entre lo que demanda el mercado de trabajo y lo que produce la escuela. Esto no exige reorientar los sistemas de evaluación, ni reducir los esfuerzos necesarios para mejorar la medición de los conocimientos académicos —sobre todo en sus aplicaciones prácticas—, lo cual todavía tiene un largo camino por recorrer en los países de la región. Lo que se sugiere es ampliar el concepto de habilidad y desempeño más allá de lo académico, para poder medirlo y evaluarlo.

Empezar por el comienzo: maestros e incentivos

Además de generar información, es importante que las escuelas reciban la señal de que las habilidades que están formando son altamente valoradas por el mercado. Por lo tanto es esencial que tal información se difunda entre los responsables de los resultados de desempeño (sistema educativo, escuelas, docentes, alumnos y padres), y que los mismos estén vinculados a un sistema apropiado de incentivos.

La divulgación de esta información representa en sí misma un aliciente adicional para las escuelas, un efecto que se podría reforzar con mecanismos de incentivos adecuados que igualmente contemplen un rango más amplio de habilidades en sus medidas de resultados. El uso de incentivos, especialmente de aquellos dirigidos a los maestros, es uno de los varios mecanismos utilizados en los sistemas educativos tanto de países desarrollados como en vías de desarrollo para lograr que los estudiantes obtengan mejores resultados (Glewwe y Kremer, 2006). Desde una perspectiva económica, y a la luz de los resultados que aquí se han presentado, se trataría entonces de que tales incentivos se vinculen no solo al logro de metas académicas sino también a la formación de aquellas destrezas hasta ahora descuidadas pero que el mercado demanda y valora.

Con todo, es evidente que para que un esquema de incentivos contribuya a que se logren metas de calidad y pertinencia, un aspecto crítico es que los docentes mismos cuenten con la preparación necesaria. Si la formación de habilidades académicas adolece en la actualidad de los enormes déficits que se registraron en el capítulo 3, no se puede esperar que se cumplan nuevos objetivos respecto de las habilidades socioemocionales que demanda el mercado sin intervenir allí donde se originan en buena medida las deficiencias del aprendizaje académico: los maestros. Es esta precisamente la plataforma desde la cual podría partir un sistema de incentivos. La calidad de la docencia es un tema que exige un debate muy serio, aunque este supera ampliamente los objetivos de esta publicación. De todas maneras, cabe aquí señalar su importancia central, pues el no abordarlo puede dejar sin piso cualquier esfuerzo que se

proponga para contribuir a cerrar la brecha entre lo que ofrece la escuela y lo que demanda la esfera productiva.

La importancia de los incentivos económicos radica en que estos permiten transmitir con mayor claridad al docente cuáles son los objetivos que se espera que logre en términos de educar a los alumnos y la compensación que por ello reciba. En un sistema donde los salarios se encuentran altamente comprimidos y la variabilidad en la capacidad de lograr resultados es muy amplia, un mecanismo que reconozca tales diferencias dará una señal inequívoca sobre las habilidades requeridas en los docentes (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011).

Sin embargo, hay quienes objetan este sistema de pagos señalando que fuerza a los docentes a enseñar a los estudiantes únicamente aquellos tópicos y habilidades que se van a someter a prueba (un problema conocido como “enseñar para aprobar”, del inglés *teach for the test*), dejando de lado otros aspectos como el desarrollo de la curiosidad y del pensamiento creativo (Holmstrom, 1999; Hannaway, 1992 citados en Glewwe y Kremer, 2006). Más aún, existe un riesgo muy elevado de que los docentes se concentren en realizar actividades de entrenamiento (*coaching*) orientadas exclusivamente a mejorar los puntajes a lograr, en vez de centrarse en que los estudiantes dominen verdaderamente las materias requeridas (Koretz, 2002).

El principal reto que surge cuando se trata de diseñar un programa de incentivos es el de lograr un “contrato ideal” entre el docente y su empleador que se encuentre alineado con los intereses de ambos y donde las actividades y metas, así como la determinación del pago por el esfuerzo realizado, queden claramente establecidos desde un comienzo (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011). Con base en la evidencia empírica existente, Bruns, Filmer y Patrinos (2011) proponen tres elementos claves que ayudarían a predecir la efectividad de un programa de incentivos: *controlabilidad*, es decir, si la mejora en el aprendizaje del alumno se encuentra bajo el control total del docente o depende de otros factores externos que están por fuera de su dominio; *predecibilidad*, o sea que la posibilidad de que el docente reciba el premio depende de un esfuerzo permanente; y *magnitud del estímulo*, o sea que su tamaño pueda afectar la cantidad de esfuerzo y compromiso que el docente invierta en alcanzar la meta.

Existen varios tipos de incentivos, entre ellos pago individual por mérito/logro en evaluaciones, pago individual por habilidades y conocimientos específicos alcanzados, y compensación general a toda la escuela por resultados de los estudiantes (incentivos grupales), cada uno de los cuales tiene ciertas ventajas y desventajas. Por ejemplo, los incentivos grupales pueden ser menos efectivos en alentar el esfuerzo individual de cada docente, pero por otro lado fomentan (o no socavan) la colaboración entre la planta de profesores, al tiempo que contribuye a un mejor clima escolar. Lavy (2007) enumera una larga y compleja lista de retos prácticos asociados a su implementación en un sistema

de pago por resultados. A ello hay que agregar que en el caso de vincular los resultados al desarrollo de habilidades socioemocionales, podrían surgir desafíos adicionales como la ya mencionada preparación de los docentes —de modo que puedan estimular el desarrollo de tales destrezas— o los sistemas de evaluación y medición de estas habilidades, muy avanzados en psicología pero menos conocidos o implementados en el ámbito escolar.

La implementación y evaluación experimental de este tipo de programas se encuentra en vías de consolidación, pero la evidencia disponible revela algunos hallazgos interesantes. Estados Unidos cuenta hasta la fecha con varios programas de pago por resultados implementados en los distritos escolares de estados como Colorado, Florida, Michigan, Minnesota, Carolina del Sur, Tennessee, Texas y Washington, D.C. Y aunque no todos son susceptibles de evaluaciones rigurosas (Podgursky y Springer, 2007), en los casos que se prestan para ello la evidencia empírica de la eficacia de los programas es ambivalente (Lavy, 2007; Fryer, 2011).

Fuera de Estados Unidos, una de las evaluaciones pioneras fue conducida en Israel en escuelas de nivel secundario. Lavy (2002) presenta los resultados de un programa en el cual se ofrecieron incentivos monetarios a los docentes con la condición de que sus estudiantes mejoraran en tres aspectos: aumento en el número de créditos en los que se matriculan, incremento en el porcentaje de alumnos que reciben un certificado previo a los estudios universitarios y reducción de la tasa deserción escolar. Los incentivos ofrecidos se otorgaron a nivel de toda la escuela. Los resultados indican que luego de dos años de iniciado este esfuerzo se registró un efecto positivo.

En América Latina, Chile, como parte de la implementación de un sistema de evaluación de desempeño de las escuelas puso en práctica un programa de primas basadas en el rendimiento de los estudiantes. Las primas monetarias se otorgan a los docentes y directores que logran ubicar a su plantel en los puestos más altos de un escalafón elaborado en función de los puntajes obtenidos en pruebas nacionales estandarizadas. Una evaluación encontró efectos positivos y significativos luego de la introducción del incentivo, pero no halló evidencias de que las escuelas que ganaron en una ocasión lograran mejores resultados el siguiente año (Contreras y Rau, 2009).

En México, con el apoyo del BID se está evaluando actualmente un programa de incentivos de cuatro años de duración en escuelas de educación secundaria (Behrman et al., 2011). A diferencia de otros esfuerzos en el mismo sentido, aquí se aplicaron simultáneamente varios sistemas de incentivos combinados a distintos grupos de escuelas: en un grupo se ofrecieron estímulos únicamente a los estudiantes, en otro grupo a los docentes y en un tercer grupo tanto a los docentes como a los estudiantes, y también a los directivos de la escuela. Los resultados del primer año son promisorios y sugieren que los estímulos a los docentes, a los estudiantes y a sus respectivos pares generan efectos positivos

mayores respecto al grupo de control y en comparación con las otras formas de tratamiento evaluadas.

Finalmente, en varios estados de Brasil se están llevando a cabo diversos tipos de intervenciones en lo que se considera uno de los esfuerzos más grandes de implementación de este tipo de programas en países en desarrollo (Bruns, Filmer y Patrinos, 2011). A diferencia de las experiencias descritas previamente, en Brasil los sistemas de incentivos han sido implementados a nivel de todo el estado (Minas Gerais, São Paulo y Pernambuco), por lo cual no existen grupos de control propiamente dichos. En evaluaciones futuras se espera identificar la efectividad de tales sistemas a través de la medición del cambio producido luego de iniciado el programa⁷.

En suma, existen experiencias que demuestran que, aunque susceptibles de perfeccionamiento, los sistemas de incentivos pueden contribuir al objetivo de mejorar los resultados en los estudiantes a través de estímulos a los profesores con mejor desempeño. Quedan todavía aspectos por evaluar, como la sostenibilidad de estos resultados en el tiempo. De cualquier modo, los sistemas de incentivos deben ser diseñados cuidadosamente y de manera tal que no desestimulen a los mejores maestros a que trabajen en escuelas que atienden a estudiantes vulnerables (con peor rendimiento académico y mayores dificultades de aprendizaje). Asimismo se debe evitar que los maestros concentren su atención en los alumnos de mejor desempeño dentro de una misma clase, para no causar perjuicios al ambiente escolar y socavar la colaboración entre los docentes de una escuela, entre otras cosas. Existen diversos mecanismos que pueden ser considerados y aplicados sin receta, y sopesados para cada caso en particular según las características específicas del sistema educativo y de los objetivos a alcanzar.

Para disminuir la brecha de habilidades en su sentido amplio, se requiere igualmente generar los estímulos correctos tanto para las escuelas y el sistema

⁷ Entre los programas de incentivos que se han llevado a cabo en países en desarrollo fuera de la región cabe mencionar uno en Kenia y otro en India. En el primero, Glewwe, Ilias y Kremer (2010) evaluaron un mecanismo de incentivos en un programa piloto del cual hacían parte 100 escuelas rezagadas. La mitad (seleccionada aleatoriamente) se benefició de un programa donde se otorgaban primas a todos los docentes en función de los resultados que obtuvieran los estudiantes en unas pruebas nacionales. Durante el primer año el incremento de los puntajes en las pruebas fue modesto, y a partir del segundo año la ganancia fue sustancial. Sin embargo, para el tercer año, cuando el programa ya había concluido, los resultados de las pruebas indicaron que las mejoras no persistían y que más bien se regresaba a los niveles observados previamente a la implementación de esta iniciativa. Entre tanto en India, Muralidharan y Sundararaman (2009) diseñaron un experimento a ser aplicado en 100 escuelas en el estado de Andhra Pradesh, cuyo objetivo era premiar individualmente a cada docente cuando sus estudiantes lograran elevar el puntaje de una prueba al final de cada año de duración del experimento. Los resultados fueron favorables: los puntajes en las escuelas beneficiadas fueron superiores a los de las escuelas del grupo de control en aproximadamente 0,27 desviaciones estándar (una magnitud considerable en contexto de un proyecto en educación).

educativo (maestros en particular), como para los alumnos, padres, y también para los empleadores. En tal sentido se sugiere avanzar en el diseño de incentivos para que las escuelas ayuden a reforzar y a desarrollar —probablemente de manera transversal en los programas de estudio— las habilidades cognitivas y socioemocionales que más cuentan; para que los docentes sepan cuáles son las competencias que el mercado demanda y para enriquecer los sistemas de evaluación —hoy concentrados en pruebas de conocimiento y aprendizaje—, de modo que permitan medir destrezas como la creatividad e innovación, así como otras habilidades emocionales que, como la perseverancia, se forman en las escuelas mismas.

Una escuela integrada a su entorno: calidad y pertinencia

El desafío de construir un sistema educativo sólido y más integrado a su entorno exige por lo menos dos elementos fundamentales: calidad y pertinencia. Y no se puede prescindir de aquellos factores que permitan el desarrollo pleno de las destrezas que los estudiantes requieren para aspirar a tener un desempeño exitoso en su vida productiva después de las aulas, entre los cuales figuran: maestros bien preparados, un sistema de evaluación e información alineado con las habilidades que se busca desarrollar, mecanismos que vinculen las escuelas al entorno —especialmente al ámbito productivo— y esquemas de incentivos consistentes con los logros que exigen las metas planteadas.

En el mundo existen ejemplos probados de sistemas de excelencia académica a los cuales se puede mirar en busca de ciertas claves, como son por ejemplo los de China, Corea y Finlandia, para nombrar solo algunos. Sin embargo, no se registran aún experiencias comparables en magnitud en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito del sistema educativo, sino experimentos puntuales, proyectos acotados y algunas encuestas que todavía no permiten obtener resultados y tendencias más definitivos.

En cuanto a la investigación en esta área, conviene profundizar, entre otros, en aquellos aspectos que permitan identificar causalidad entre las variables analizadas en este libro. Asimismo, hace falta diseñar e implementar evaluaciones de impacto rigurosas que logren identificar políticas, programas educativos y prácticas pedagógicas que sean efectivos en función de la formación de las habilidades del conocimiento y socioemocionales de los estudiantes. El cambio deberá comenzar en el aula de clases y alcanzar a todos los actores del sistema educativo.

Con esta publicación se busca transmitir el sentido de urgencia para tomar las medidas que aborden no solo de la calidad, sino también —y especialmente— la pertinencia de la educación en la transición de los jóvenes al mercado laboral en la región.

Referencias

- Abril, E., R. Román, M.J. Cubillas e I Moreno. 2008. ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Enlace: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Acemoglu, D. 2002. Technical Change, Inequality, and the Labor Market. *Journal of Economic Literature*, XL:7-72. Marzo.
- Allen, J., y R. Vries. 2004. Determinants of Skill Mismatches: The Role of Learning Environment, the Match between Education and Job and Working Experience. *Challenge*, 25(26).
- Altonji, J. y C. Pierret. 2001. Employer Learning and Statistical Discrimination. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1).
- Ardila, A., D. Pineda y M. Rosselli. 2000. Correlation between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(1):31-36.
- Arulampalam, W., A. L. Booth y M. P. Taylor. 2000. Unemployment Persistence. *Oxford Economic Papers*, 52(1):24-50.
- Ascui, J., M. Cornejo y G. Guzmán. 2006. *Alianza estratégica escuela-empresa. Manual del Maestro, Guía Formación Técnica y Profesional DUAL*. Ministerio de Educación de Chile, Programa Chile Califica y Confederación de la Producción y del Comercio.
- Attanasio, O., E. Battistin, E. Fitzsimons, A. Mesnard y M. Vera.Hernández. 2005. How Effective are Conditional Cash Transfers? Evidence from Colombia. Briefing Note 54. Institute for Fiscal Studies. University College London.
- Attanasio, O., A. Kugler y C. Meghir. 2011. Subsidizing Vocational Training for Disadvantaged Youth in Colombia: Evidence from a Randomized Trial. *American Economic Journal. Applied Economics*, 3(3): 188-220. Julio.

- Autor, D. y M. Handel. 2009. Putting Tasks to the Test: Human Capital, Job Tasks and Wages. NBER Working Paper No. 15116. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Autor, D.H., L.F. Katz y M. S. Kearney. 2006. The Polarization of the U.S. Labor Market. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 96(2):189-194. Mayo.
- . 2008. Trends in U.S. Wage Inequality: Revising the Revisionists. *Review of Economics and Statistics*, 90: 300-323. Mayo.
- Autor, D., L. Katz, y A. Krueger. 1998. Computing Inequality: Have Computers Changed the Labor Market? *Quarterly Journal of Economics*, 113: 1169-1213.
- Autor, D. H., F. Levy, y R. J. Murnane. 2003. The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4): 1279-1334. Noviembre.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). S.f. Estrategia de política social para la equidad y la productividad. En preparación. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 1999. *Informe de progreso económico y social*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- . 2004. *Informe de progreso económico y social*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- . 2008a. Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades (ETH). Chile. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2008b. *Beyond Facts: Understanding Quality of Life*. Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank/DRCLAS, Harvard University
- . 2009. Encuestas de Hogares Homogeneizadas. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2010a. Lineamientos para un mejor desempeño en educación. En preparación. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2010b. Encuesta sobre Trayectorias y Habilidades (ETH). Argentina. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC.
- . 2010c. Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH). Argentina, Brasil y Chile. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2011a. Sociómetro-BID. Enlace: <http://www.iadb.org/Research/Sociometro-BID/indexIndicators.cfm?lang=es>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- . 2011b. Sector Guidelines for Education. GN-2614. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Banco Mundial. 2010. World Development Indicators (WDI). Enlace: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Barrick, M. y M. Mount. 1991. The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44: 1-26.

- Barro, R. y J. Lee. A New Data Set of Educational Attainment in the World 1950-2010, *NBER Working Paper 15902*. Enlace: www.barrolee.com. Abril, 2010.
- Bassi, M. y S. Galiani. 2008. Youth Labor Market in Latin America: A Descriptive Analysis. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2009. Labor Market Insertion of Young Adults in Chile. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Bassi, L. y J. Ludwig. 2000. School-to-Work Programs in the United States: A Multi-Firm Case Study of Training, Benefits, and Costs. *Industrial and Labor Relations Review*, 53(2): 219–239.
- Bassi, M. y Urzúa S. 2010. Educación en Chile: El desafío está en la calidad. Notas Técnicas #IDB-TN-271. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación (SCL/EDU), Washington, DC.
- Becker, G. 1964. *Human Capital*. New York: Colombia University Press.
- . 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Approach with Special References to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bedard, K. 2001. Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Dropout. *Journal of Political Economy*, 10(4). Agosto.
- Behrman, J. R. y J.C. Knowles. 1999. Household Income and Child Schooling in Vietnam. *World Bank Economic Review*, 13(2):211–256.
- Behrman, J. y S. Urzúa, 2011. Economic Perspectives on Some important Dimensions of Early Childhood Development in Developing Countries. Documento preparado para un volumen de UNICEF-SRCD próximo a publicarse.
- Behrman, J., N. Birdsall y M. Szekely. 2007. Economic Policy and Wage Differentials in Latin America. *Economic Development and Cultural Change*, 56(1): 57–97.
- Behrman, J. R., S. Parker, A. Santiago, P. Todd y K.I. Wolpin. 2011. Aligning Learning Incentives to Improve Upper Secondary School Student Achievement in Mathematics in Mexico: ALIneando Incentivos para el Aprendizaje (ALI). Documento inédito.
- Blonigen, D., B. Hicks, R. Krueger, C. Patrick y W. Iacono 2006. Continuity and Change in Psychopathic Traits as Measured Via Normal-Range Personality: A Longitudinal Biometric Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 24(3): 85–95.
- Borghans, L., B. ter Weel y B. A. Weinberg. 2008. Interpersonal Styles and Labor Market Outcomes. *Journal of Human Resources*, 43(4). University of Wisconsin Press.
- Borghans, L., A. L. Duckworth, J. J. Heckman y B. ter Weel. 2008a. The Economics and Psychology of Personality and Motivation. *Journal of Human Resources*, 43(4). University of Wisconsin Press.
- Borghans, L., A. L. Duckworth, J. J. Heckman y B. ter Weel. 2008b. Website Appendix to the article The Economics and Psychology of Personality and Motivation. Enlace: <http://jenni.uchicago.edu/econ-psych-traits/>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.

- Bosch, M. y W. Maloney. 2010. Comparative Analysis of Labor Market Dynamics Using Markov Processes: An Application to Informality. *Labour Economics* 17.
- Bowles, S. y H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Book.
- Bowles, S., H. Gintis y M. Osborne. 2001. The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4):1137-76.
- Bravo D., C. Peirano, M.P. Sevilla y M. Weintraub. 2001. *Formación dual: Un desafío para Chile*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Bravo, D., J. Vásquez, J. Behrman, O. Mitchell y P. Todd. 2008. Encuesta de Protección Social 2006: Presentación general y principales resultados. Centro de Microdatos, Universidad de Chile.
- Bruns, B., D. Filmer y H.A. Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Cabrol, M. y C. Heinrich. 2004. Programa de Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación de su impacto. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Camargo, B., R. Camelo, S. Firpo y V. Ponczek. 2011. Test Disclosure and School Performance. Texto para Discussão N° 289 / Centro de Microeconomia Aplicada. Working Paper Series N° 09. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV-EESP), São Paulo.
- Cannon-Bowers, J., A. Tannenbaum, E. Salas y C. E. Volpe. 1995. Defining Team Competencies and Establishing Team Training Requirements. En R. Guzzo y E. Salas, editores. *Team Training and Performance*. Norwood, NJ: Ablex.
- Card, D. y J. E. Di Nardo. 2002. Skill-Biased Technological Change and Rising Wage Inequality: Some Problems and Puzzles. *Journal of Labor Economics*, 20: 733-783. Octubre.
- . 2006. The Impact of Technological Change on Low-Wage Workers: A Review. En R. M. Blank, S. H. Danziger y R. F. Schoeni, editores. *Working and Poor: How Economic and Policy Changes are Affecting Low-Wage Workers*. New York: Russell Sage Press.
- Card, D., P. Ibarra, F. Regalia, D. Rosas y Y. Soares, 2007. The Labor Market Impacts of Youth Training in the Dominican Republic: Evidence from a Randomized Evaluation. NBER Working Papers 12883, National Bureau of Economic Research, Inc. Enlace: <http://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/12883.html>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Cardozo, S. 2010. Políticas de educación. *Cuadernos de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA)*. Cuaderno 3. Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia del Consejo Nacional de Políticas Sociales, Montevideo, Uruguay.

- Carneiro, P. y J. Heckman 2003. Human Capital Policy. En J. Heckman y A. Krueger, editores. *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, Mass: MIT Press.
- Carnoy, M. y S. Loeb. 2002. Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4): 305–331.
- Carroll, J. 1993. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cawley, J., J. Heckman y E. Vytlačil. 2001. Three Observations on Wages and Measured Cognitive Ability. *Labour Economics*, 8(4):419–442.
- Cedefop European Centre for the Development of Vocational Training. 2004. A History of Vocational Education and Training in Europe. From Divergence to Convergence. *Vocational Training European Journal*. No. 32. ISSN 0378–5068. Bélgica.
- Célis Giraldo, J. E., V. M. Gómez Campo y C.M. Díaz Ríos. 2006. ¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá. En J.E. Célis Giraldo, V. M. Gómez Campo y C.M. Díaz Ríos, editores. *El puente está quebrado: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación.
- Centro MIDE UC/Pontificia Universidad Católica de Chile. 2008. Informe sobre la Encuesta BID sobre Habilidades de Jóvenes Chilenos y Argentinos. Agosto. Chilecalifica. Enlace: <http://www.chilecalifica.cl> Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Chong, A. 2011. *Development Connections. Unveiling the Impact of New Information Technologies*. New York: Palgrave-MacMillan.
- Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). 2008. Modelo académico de calidad para la competitividad. Conalep. Enlace: <http://www.conalep.edu.mx/> Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Contreras, D. y T. Rau. 2009. Tournaments, Gift Exchanges, and the Effect of Monetary Incentives for Teachers: The Case of Chile. Working Papers No. 305. University of Chile, Department of Economics.
- Contreras, D., E. Melo y S. Ojeda. 2005. ¿Estimando el retorno a la educación o a los no observables?: Evidencia de datos de panel. *Estudios de Economía*, 32(2): 187–199. Universidad de Chile.
- Corbo, D. 2010. Ideas para pensar una educación pública de calidad. Hacia un nuevo modelo de liceo. Documento inédito. Montevideo, Uruguay.
- Cronin, J., G. G. Kingsbury, M.S. McCall y B. Bowe. 2005. The Impact of the No Child Left Behind Act on Student Achievement and Growth, 2005 edition. Northwest Evaluation Association, Northwest Evaluation Association Technical Report.

- Cruces, G., A. Ham y M. Voillaz. 2010. La situación de los jóvenes en los mercados laborales de América Latina. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), Universidad Nacional de La Plata. Diciembre.
- Cunha, F. y J. J. Heckman. 2007. The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2): 31-47.
- . 2008. Formulating, Identifying, and Estimating the Technology for the Formation of Skills. *Journal of Human Resources*, 43(4): 738-782.
- . 2010. Investing in our Young People. NBER Working Papers 16201. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Cunha, F., J.J. Heckman, L. Lochner y D.V. Masterov. 2006. Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. En E. Hanushek y F. Welch, editores. *Handbook of the Economics of Education*, 1(12): 697-812, Amsterdam: North-Holland.
- Cunningham, W. 2009. Unpacking Youth Unemployment in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper No. 5022. Agosto.
- Cunningham, W. y J. Bustos. 2011. Youth Employment Transitions in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper No. 5521. Enero.
- Currie, J. y D. Thomas. 1999. Early Test Scores, Socioeconomic Status, and Future Outcomes. NBER Working Papers 6043. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- De Janvry, A. y E. Sadoulet. 2006. Making Conditional Cash Transfer Programs More Efficient: Designing for Maximum Effect of the Conditionality. *World Bank Economic Review*, 20(1): 1-30.
- Dee, T. S. y B.A. Jacob. 2011. The Impact of No Child Left Behind on Student Achievement. *Journal of Policy Analysis and Management* 30(3): 418-446.
- Duarte, J., M.S. Bos y M. Moreno. 2010a. Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina: Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. Documento de Trabajo del BID No. 180. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- . 2010b. Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: Un estudio regional usando la base de datos del SERCE. Notas Técnicas No. 8. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Duckworth, A., C. Peterson, M. Matthews y D. Kelly. 2007. Grit: Perseverance and Passion for Long Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6): 1087-1101.
- Duflo, E., R. Hanna y S. Ryan. 2010. Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. Mimeo.
- Elsby, M. 2009 Evaluating the Economic Significance of Downward Nominal Wage Rigidity. *Journal of Monetary Economics*. Marzo.
- Espíndola E. y A. León. 2002. La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 30: 39-62.

- EuroStat. 2010. Youth Education Attainment Level by Gender; Youth Education Attainment Level – Percentage of the Population Aged 20 to 24 Having Completed at Least Upper Secondary Education. Enlace: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&code=tsiir110>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Fizbein, A. y N. Schady. 2009. Conditional Cash Transfers – Reducing Present and Future Poverty. World Bank Publications, Febrero. Enlace: <http://itunes.apple.com/us/book/conditional-cash-transfers/id447590187?mt=11>.
- Földvári, P. y B. van Leeuwen. 2011. Ginis Based on Educational Attainment for 138 Countries, 1960–1999. Human Capital Hub Data. Enlace: <http://www.cgeh.nl/human-capital-hub/data>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Fonide (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile). Estudios Estadísticos del Sistema Escolar Chileno. Enlace: <http://www.fonide.cl/DedPublico/Inicio>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- FMI (Fondo Monetario Internacional). 2010. World Economic Outlook (WOE) Database, versión octubre de 2010. Enlace: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/download.aspx>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Fundación Chile. Enlace: <http://www.fundacionchile.com/>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Fryer, R. G. 2011. Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No.16850.
- FVG (Fundação Getulio Vargas). 2009. Motivos da Evasão Escolar. Enlace: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Galiani, S. y P. Sanguinetti. 2003. The Impact of Trade Liberalization on Wage Inequality: Evidence from Argentina. *Journal of Development Economics*, Vol. 72, No. 2: 497–513.
- Gangl, M. 2003. Returns to Education in Context: Individual Education and Transition Outcomes in European Labour Markets. En W. Muller y M. Gangl, editores. *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Garicano, L., y E. Rossi-Hansberg. 2004. Inequality and the Organization of Knowledge. *American Economic Review*, 94(2): 197–202.
- Glewwe, P. 2002. Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40(2):436–482.
- Glewwe, P. y M. Kremer. 2006. Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. En E. Hanushek y F. Welch, editores. *Handbook of the Economics of Education*, 2: 945–1018. Elsevier.

- Glewwe, P., N. Ilias y M. Kremer. 2010. Teacher Incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3): 205–27. Julio. American Economic Association.
- Gobierno de Chile. 2009a. Decimoquinto informe sobre el estado de ejecución del programa Chile Califica. Informe Preparado para Misión de Trabajo con el Banco Mundial. Ministerio de Economía, Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile.
- . 2009b. Evaluación en profundidad del Programa Chile Califica. Ministerio de Educación, Ministerio de Economía y Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile. Resumen Ejecutivo. Santiago Consultores y Asociados.
- Goff, M. y P. Ackerman. 1992. Personality-Intelligence Relations: Assessment of Typical Intellectual Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84(4):537–52.
- Gottfredson, L. 1997. Why g Matters: The Complexity of Everyday Life. *Intelligence*, 24: 79–132.
- Gregg P. y E. Tominey. 2004. The Wage Scar from Youth Unemployment. CMPO Working Paper Series No. 04/097. Universidad de Bristol, Reino Unido.
- Guzmán, J. y S. Urzúa. 2008. Disentangling the Role of Pre-Labor Market Skills and Family Background when Explaining Inequality. Documento preparado para el Informe Regional de Desarrollo Humano 2008/2009 sobre Desigualdad y Pobreza. RBLAC-UNDP.
- Handel, M. J. 2000. Is There a Skills Crisis? Trends in Job Skill Requirements, Technology, and Wage Inequality in the United States. EconPapers. Swedish Business School, Örebro University.
- . 2007. A New Survey of Workplace Skills, Technology, and Management Practices (STAMP): Background and Descriptive Statistics. Informe preparado para National Academies Workshop on Research Evidence Related to Future Skill Demands.
- Hanushek, E. 2006. Alternative School Policies and the Benefits of General Cognitive Skills. *Economics of Education Review*, 25(4): 447–462.
- Hanushek, E. y D. Kimko. 2000. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5): 1184–1208.
- Hanushek, E. y L. Woessmann. 2009. Schooling, Cognitive Skills, and the Latin American Growth Puzzle. NBER Working Papers 15066. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Hartigan, J. y A. Wigdor. 1989. *Fairness in Employment Testing: Validity Generalization, Minority Issues, and the General Aptitude Test Battery*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Heckman, J. J. 1979. Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1): 153–161.
- Heckman, J. J. 2007. The Technology and Neuroscience of Capacity Formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(3):13250–13255.

- Heckman, J. J. y L. Lochner. 2000. Rethinking Myths about Education and Training: Understanding the Sources of Skill Formation in a Modern Economy. En D. Danziger y J. Waldfogel, editores. *Securing the Future: Investing in Children from birth to College*. New York: Russell Sage.
- Heckman, J.J. y C. Pagés. 2004. *Law and Employment: Lessons from Latin America and the Caribbean*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckman, J. J. y Y. Rubinstein. 2001. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2):145-49.
- Heckman, J. J., L. J. Lochner, y P. E. Todd. 2006. Earnings Equations and Rates of Return: The Mincer Equation and Beyond. En E. A. Hanushek y F. Welch, editors. *Handbook of the Economics of Education*: 307-458. Amsterdam: North-Holland.
- Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzúa. 2006. The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labour Economics*, 24(3): 411-482.
- Heckman, J. J., J. Humphries, S. Urzúa y G. Veramendi. 2011. The Effects of Educational Choices on Labor Market, Health and Social Outcomes. University of Chicago. Manuscrito inédito.
- Herrnstein, R. y C. Murray. 1994. *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Hoddinott, J., J. Maluccio, J. Behrman, R. Flores y R. Martorell, 2008. Effect of a Nutrition Intervention During Early Childhood on Economic Productivity in Guatemalan Adults. *The Lancet*, 371: 411-416.
- Holzer, J. 1998. Employer Skill Demands and Labor Market Outcomes of Blacks and Women. *Industrial and Labor Relations Review*, 52(1): 82-98.
- Hull D., T. Saxon, J. Williams, J. Tindigarukayo y A. Verdisco. 2010. Policy Brief: Impact Evaluation of the National Youth Service of Jamaica.
- Ibarraran, P. y D. Rosas Shady. 2009. Evaluating the Impact of Job Training Programmes in Latin America: Evidence from IDB-funded Operations. *The Journal of Development Effectiveness*, 1(2): 195-216. Taylor and Francis Journals.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2008. Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD). Enlace: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455_&id_pagina. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina). 2008. Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Segundo semestre de 2008. Enlace: <http://estadistica.cba.gov.ar/LinkClick.aspx?fileticket=jDynV3X9cA%3D&tabid=147&mid=1328&language=es-AR>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Jacobson, L., R. LaLonde y D. Sullivan. 1993. Earnings Losses of Displaced Workers. *American Economic Review*, 83: 685-709.

- James, W. 1907. The Energies of Men. *Science*, 25:321–332.
- Jensen, R. 2010. The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. *The Quarterly Journal of Economics*. Mayo.
- Katz, L. F. y D. H. Autor. 1999. Changes in the Wage Structure and Earnings Inequality. En O. Ashenfelter y D. Card, editores. *Handbook of Labor Economics*, 3. Amsterdam: North-Holland.
- Koretz, D. 2002. Limitations in the Use of Achievement Tests as measures of Educators' Productivity. *Journal of Human Resources*, 37(4): 752–777.
- Kuhn, P. y C. Weinberger. 2005. Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, 23(3):395–436.
- Lavy, V. 2002. Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110(6): 1286–1317.
- . 2007. Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers. *The Future of the Children*, 17(1).
- Lazear, E. P. 2003. Teacher Incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10(3):179–214.
- Lee, J y R. J. Barro. 2001. Schooling Quality In A Cross-Section Of Countries. *Economica*, 68(271): 465–488.
- Leighton, L. y J. Mincer. 1979. Labor Turnover and Youth Employment. NBER Working Paper Series, No. 378. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Levy, F. y R. J. Murnane. 1992. U.S. Earnings Levels and Earnings Inequality: A Review of Recent Trends and Proposed Explanations. *Journal of Economic Literature*, 30(3). Septiembre.
- . 2004. *The New Division of Labor: How Computers Are Changing the Way We Work*. Princeton: Princeton University Press and Russell Sage Foundation (con F. Levy, 2004).
- López, N. 2007. *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Manacorda, M., C. Sánchez Páramo y N. Schady. 2010. Change in the Returns to Education in Latin America: The Role of Demand and Supply of Skills. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), artículo 7.
- Maxwell, N. 2006. *The Working Life. The Labor Market for Workers in Low-Skilled Jobs*. Kalamazoo, Michigan: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Maxwell, N. 2007. Smoothing the Transition from School to Work: Building Job Skills for a Local Labor Market. En D. Neumark, editor. *Improving School-to-Work Transitions*. New York: Rusell Sage Foundation.
- McCrae, R.y P. Costa 1994. The Stability of Personality: Observation and Evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6): 173–75.

- McGue, M., S. Bacon y D. Lykken 1993. Personality Stability and Change in Early Adulthood: A Behavioral Genetic Analysis. *Developmental Psychology*, 29(1): 96-109.
- Medina, C., y J. Núñez. 2005. The Impact of Public and Private Job Training in Colombia. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Banco Interamericano de Desarrollo. Research Network Working Papers, R-484.
- Mehrens, W. 1989. *Michigan Employability Skills Employer Survey: Technical Report*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Messina, G., E. Pieck y E. Castañeda. 2008. *Educación y trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Innovemos – Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.
- Milgrom, P. y J. Roberts. 1990. The Economics of Modern Manufacturing: Technology, Strategy and Organization. *American Economic Review*, 80(3): 511-28.
- Mincer, J. 1958. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4): 281-302.
- Mincer, J. y B. Jovanovic. 1981. Labor Mobility and Wages. En S. Rosen, editor. *Studies in Labor Markets*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Enlace: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-236469.html>. Última consulta: 12 de diciembre, 2011.
- . Sistema de Información Nacional de Educación. Enlace: <http://201.234.245.149/seguimiento/estadisticas/>. Última consulta: 12 de diciembre, 2011.
- Ministerio de Planificación de Chile. 2010. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN). Santiago de Chile. Enlace: <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Mortensen D. y C. Pissarides. 1999. New Developments in Models of Search in the Labor Market. *Handbook of Labor Economics*. Amsterdam: North-Holland.
- Mroz, T. y T. H. Savage. 2001. The Long-Term Effects of Youth Unemployment. *Journal of Human Resources*, 41(2): 259-293.
- Mueller, G. y E. Plug. 2006. Estimating the Effect of Personality on Male and Female Earnings. *Industrial and Labor Relations Review*, 60(1): 3-22.
- Mulligan, C. 1999. Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance. *Journal of Political Economy*, 107 (6, parte 2).
- Muralidharan, K. y V. Sundararaman. 2009. Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 15323. Enlace: <http://www.nber.org/papers/w15323>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Murnane, R. y F. Levy. 1996. *Teaching the New Basic Skills*. New York: Free Press.
- Murnane, R, W. Duhaldeborde y J. Tyler. 2000. How Important are the Cognitive Skills of Teenagers in Predicting Subsequent Earnings? *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4): 547-568.

- Murnane, R. J., J. Willett y F. Levy. 1995. The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. NBER Working Paper Series, No. 5076, marzo. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Murphy, K.N. y F. Welch. 1993a. Occupational Change and the Demand for Skill, 1940-1990. *The American Economic Review*, 83(2): 122-126.
- . 1993b. Industrial Change and the Rising Importance of Skill. En P. Gottschalk y S. Danziger, editors. *Uneven Tides*. New York: Russell Sage Foundation Publications, págs.101-132.
- National Youth Service. Enlace: <http://www.nysjamaica.org/dynaweb.dti?dyna%20section=corpsprogramme&dyna%20page=overview>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Neal, D. y W. Johnson. 1996. The Role of Premarket Factors in Black-White Wage Differences. *Journal of Political Economy*, 104(5): 869-95.
- Neumark, D. 2002. Youth Labor Markets in the United States: Shopping Around vs. Staying Put. *The Review of Economics and Statistics*, 84(3): 462-482.
- Neumark, D. y D. Rothstein. 2007. Do School-to-Work Programs Help the 'Forgotten Half'?, En D. Neumark, editor. *Improving School-to-Work Transitions*, 87-133. New York: Russell Sage Foundation.
- Nyhus, E. y E. Pons. 2005. The Effects of Personality on Earnings. *Journal of Economic Psychology*, 26(3): 363-84.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). 2001. Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.
- . 2004. Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003.
- . 2007a. PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis.
- . 2007b. OCDE Employment Outlook 2007. OECD Publications.
- . 2010. PISA 2009 Results: Executive Summary. Enlace: <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- . 2010a. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). Enlace: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- . 2010b. Education Database 2010. OCDE.
- . 2010c. Education at a Glance 2010: OCDE Indicators.
- . 2010d. The PISA International Database PISA 2009. Enlace: <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo). 2008. Global Employment Trends for Youth, 2008.
- . 2011. Global Employment Trends. The Challenge of a Jobs Recovery, 2011.
- Oliver, K., C. Russell, L. Gilli, R. Hughes, T. Schuder, J. Brown y W. Towers. 1997. Skills for Success in Maryland: Beyond Workplace Readiness. En H. O'Neil, editor. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrance Erlbaum.

- O'Neil, H., K. Allred y E. Baker. 1997. Review of Workplace Readiness Theoretical Frameworks. En H. O'Neil, editor. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrance Erlbaum.
- . 2011. Global Employment Trends for Youth, 2010.
- Osterman, P. 1995. Skill, Training, and Work Organization in American Establishments. *Industrial Relations*, 34(2). Abril. Regents of the University of California.
- Pavcnik, N., A. Blom, P. Goldberg y N. R. Schady. 2005. Trade Liberalization and Industry Wage Structure: Evidence from Brazil. *World Bank Economic Review* 18(3): 319–344.
- Peterson, P.E. y M.R. West, editors. 2003. *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Podgursky, M. J., y M.G. Springer. 2007. Teacher Performance Pay: A Review. *Journal of Policy Analysis & Management*, 26(4): 909–950. doi:10.1002/pam.20292.
- Quintini, G., J. Martin y S. Martin. 2007. The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries. IZA Discussion Paper No. 2582. Enero.
- Rhum, C. J. 1991. Are Workers Permanently Scarred by Job Displacement? *American Economic Review*, 81(1): 319–24.
- Ryan, P. 2001. The School-To-Work Transition: A Cross National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1): 34–92.
- Salgado, J. F. 1997. The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1): 30–43.
- Sánchez Páramo, C. y N. Schady. 2003. Off and Running? Technology, Trade, and the Rising Demand for Skilled Workers in Latin America. World Bank Policy Research Working Paper Series #3015, abril. World Bank, Washington, D.C.
- Santos, H. 2009. Dinámica de la deserción escolar en Chile. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Documento de Trabajo No.3. Universidad Diego Portales.
- Sarmiento A., J. I. González, L. Mina, M. Darwin, S. Álvarez, C. Alonso y E. Plazas. 2007. Evaluación del impacto del Sena en el capital social. Programa Nacional de Desarrollo Humano. SENA, Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo, Bogotá.
- Schady, N. 2011. Early Childhood Development in Latin American and the Caribbean: Access, Outcomes, and Longitudinal Evidence from Ecuador. Documento de trabajo. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.
- Schady, N. y M.C. Araújo. 2008. Cash Transfers, Conditions, and School Enrollment in Ecuador. *Economía*, 8(2): 43–70.

- Schmidt, F. y J. Hunter. 2004. General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2): 162–173.
- Secretaría de Educación Pública de México. Estadísticas de la Educación Media Superior. Enlace: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>. Última consulta: 12 de diciembre, 2011.
- SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial). 2009. Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean. Base de datos consultada a lo largo de 2009 y 2010. Enlace: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/>.
- SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Enlace: <http://www.sena.edu.co>. Última consulta: 12 de diciembre, 2011.
- Segal, C. 2007. Motivation, Test Scores, and Economics Success. Univeristat Pompeu Fabra. Documento inédito.
- Spearman, C. 1904. General Intelligence. Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15: 201–93.
- Spence, M. 1973. Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3): 355–374.
- Stankov, L. 2005. G Factor: Issues of Design and Interpretation. En O. Wilhelm y R. W. Engle, editores. *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, A. H. 1997. Persistent Effects of Job Displacement: The Importance of Multiple Job Losses. *Journal of Labor Economics*, 15(1): 165–88.
- Sticht, T. 1997. Assessing Foundations Skills for Work. En E. H. O’Neil, editor. *Workforce Readiness*. Londres: Lawrance Erlbaum.
- Topel, R. y M. Ward. 1992. Job Mobility and the Careers of Young Men. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2): 434–479.
- UNESCO Institute for Statistics Data Centre. 2010. Enlace: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>. Última consulta: 12 de diciembre de 2011.
- Urzúa, S. 2008. Racial Labor Market Gaps: The Role of Abilities and Schooling Choices. *Journal of Human Resources*, 43(4): 919–971.
- VandenBos, G.R., editor. 2007. *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vázquez Mota, J. y M. Székely Pardo. 2008. *Programa Institucional 2007–2012. Educación de calidad para la competitividad*. Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). México: Secretaría de Educación Pública.
- Vickers, M. 1995. Employer Participation in School-to-Work Programs: The Changing Situation in Europe. En T. Bailey, editor. *Learning to Work Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington, D.C: Brooking Institution.

- Walker, S., S. Chang, C. Powell y S. Grantham-McGregor, 2005. Effects of Early Childhood Psychosocial Stimulation and Nutritional Supplementation on Cognition and Education in Growth-Stunted Jamaican Children: Prospective Cohort Study. *The Lancet*, 366: 1804–7.
- Wolbers, M. 2003. Learning and Working: Double Statuses in Youth Transition. En W. Muller y M. Gangl editores. *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolpin, K. 1987. Estimating a Structural Search Model: The Transition from School to Work. *Econometrica*, 55(4): 801–817. Julio.

APÉNDICES



A. Encuestas de Trayectorias y Habilidades (ETH)

Chile

Las encuestas fueron presenciales, con entrevistas conducidas en el hogar a jóvenes de 25 a 30 años de edad en el momento de realizarlas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre octubre y diciembre de 2008. El cuestionario tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

La cobertura del estudio fue de carácter nacional urbano, considerando las principales ciudades del país (excluyendo la XI Región) en el diseño muestral, a saber: Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Coquimbo, el Gran Valparaíso (Valparaíso, Viña del Mar, Concón, Villa Alemana), Rancagua, Talca, el Gran Concepción (Concepción, Chiguayante, Penco, San Pedro, Talcahuano), Temuco, Padre las Casas, Valdivia, Puerto Montt, Punta Arenas y el Gran Santiago (Provincia de Santiago más Puente Alto y San Bernardo).

El diseño muestral utilizado fue probabilístico a-proporcional, estratificado por zona geográfica (Norte, Sur y Región Metropolitana) y distribuido geográficamente en las comunas al interior de las zonas.

El proceso de muestreo fue trietápico por conglomerados con base en un marco de conglomerados de viviendas desarrollado por la empresa encuestadora. En la primera etapa se seleccionaron aleatoriamente conglomerados dentro de cada ciudad; luego se seleccionaron también aleatoriamente, y por medio de pasos sistemáticos, viviendas al interior del conglomerado; finalmente se seleccionó al entrevistado, en el caso de que hubiera más de uno posible en la vivienda.

Cuadro A.1

Chile: estadísticas descriptivas				
Variable	Media	Desv. estándar	Mínimo	Máximo
Edad (26 años)	15%	36%	0	1
Edad (27 años)	14%	34%	0	1
Edad (28 años)	20%	40%	0	1
Edad (29 años)	17%	37%	0	1
Edad (30 años)	18%	38%	0	1
Vivió parte del tiempo con el padre durante la educación primaria	5%	22%	0	1
No vivió con el padre durante la educación primaria	21%	41%	0	1
Educación del padre (primaria incompleta)	21%	41%	0	1
Educación del padre (primaria completa)	16%	37%	0	1
Educación del padre (secundaria incompleta)	15%	36%	0	1
Educación del padre (secundaria completa)	27%	44%	0	1
Educación del padre (terciaria incompleta)	1%	10%	0	1
Educación del padre (terciaria completa)	6%	23%	0	1
Educación del padre (universitaria incompleta)	3%	17%	0	1
Educación del padre (universitaria completa)	8%	28%	0	1
Educación del padre (postgrado)	1%	7%	0	1
Educación de la madre (primaria incompleta)	23%	42%	0	1
Educación de la madre (primaria completa)	17%	38%	0	1
Educación de la madre (secundaria incompleta)	19%	39%	0	1
Educación de la madre (secundaria completa)	27%	44%	0	1
Educación de la madre (terciaria incompleta)	1%	8%	0	1
Educación de la madre (terciaria completa)	4%	19%	0	1
Educación de la madre (universitaria incompleta)	2%	14%	0	1
Educación de la madre (universitaria completa)	6%	23%	0	1
Educación de la madre (postgrado)	0%	6%	0	1

(continúa en la página siguiente)

Cuadro A.1 (continuación)

Variable	Media	Desv. estándar	Mínimo	Máximo
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio – bajo)	22%	41%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio)	36%	48%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio – alto)	8%	28%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (alto)	2%	13%	0	1
Habilidades intelectuales (0–8)	2,83	1,90	0,00	8,00
Autoeficacia (1–4)	3,37	0,42	1,33	4,00
Habilidades sociales (1–4)	3,23	0,47	1,20	4,00
Estrategias metacognitivas (1–4)	3,38	0,51	1,00	4,00
Tasa de empleo (2008)	78%	41%	0%	100%
Tasa de actividad (2008)	77%	42%	0%	100%
Ingreso mensual reportado (2008) en pesos chilenos	286.565	191.341	10.000	1.500.000

Nota: Las estadísticas descriptivas excluyen a aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de realizar la encuesta. El número de observaciones considerado es de 3.853 individuos.

Argentina

Las encuestas fueron presenciales, con entrevistas realizadas en el hogar a jóvenes de 25 a 30 años a 30 de abril del 2010. El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y junio de 2010. El cuestionario tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

La muestra incluyó tres de los principales conglomerados urbanos en Argentina (Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires-GBA, Córdoba y Mendoza), con cuotas de al menos 1.000 casos en Buenos Aires (Capital y GBA) y un mínimo de 300 en las grandes ciudades del interior del país.

La muestra fue probabilística y polietápica. En primer lugar se seleccionaron las ciudades en las que se realizaría el trabajo de campo. Al interior de las mismas se sortearon fracciones y radios censales. Luego se seleccionaron manzanas de manera aleatoria para constituir los puntos muestrales. El rastreo de la vivienda se hizo de manera sistemática guiando el recorrido en el punto muestra y dejando dos hogares libres luego de uno efectivo. Al interior de la vivienda sorteada se seleccionó al entrevistado según cuotas de edad y sexo. Los mapas para los sorteos de puntos muestrales y los datos censales utilizados para la estipulación de las cuotas fueron los del Censo 2001 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Cuadro A.2

Argentina: estadísticas descriptivas				
Variable	Media	Desv. estándar	Mínimo	Máximo
Edad (26 años)	14%	35%	0	1
Edad (27 años)	14%	35%	0	1
Edad (28 años)	14%	35%	0	1
Edad (29 años)	16%	36%	0	1
Edad (30 años)	23%	42%	0	1
Género (mujeres)	50%	50%	0	1
Vivió parte del tiempo con el padre durante la educación primaria	12%	32%	0	1
No vivió con el padre durante la educación primaria	11%	32%	0	1
Educación del padre (primaria incompleta)	12%	32%	0	1
Educación del padre (primaria completa)	37%	48%	0	1
Educación del padre (secundaria incompleta)	13%	34%	0	1
Educación del padre (secundaria completa)	21%	41%	0	1
Educación del padre (terciaria incompleta)	2%	13%	0	1
Educación del padre (terciaria completa)	3%	18%	0	1
Educación del padre (universitaria incompleta)	3%	17%	0	1
Educación del padre (universitaria completa)	6%	24%	0	1
Educación del padre (postgrado)	1%	7%	0	1
Educación de la madre (primaria incompleta)	11%	31%	0	1
Educación de la madre (primaria completa)	35%	48%	0	1
Educación de la madre (secundaria incompleta)	14%	34%	0	1
Educación de la madre (secundaria completa)	23%	42%	0	1
Educación de la madre (terciaria incompleta)	2%	12%	0	1
Educación de la madre (terciaria completa)	6%	23%	0	1
Educación de la madre (universitaria incompleta)	4%	19%	0	1

(continúa en la página siguiente)

Cuadro A.2 (continuación)

Variable	Media	Desv. estándar	Mínimo	Máximo
Educación de la madre (universitaria completa)	5%	22%	0	1
Educación de la madre (postgrado)	1%	8%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio – bajo)	20%	40%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio)	56%	50%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (medio – alto)	10%	30%	0	1
Nivel socioeconómico a los 5 años (alto)	2%	15%	0	1
Habilidades intelectuales (0–8)	2,8	1,8	0,0	8,0
Autoeficacia (1–4)	3,2	0,5	1,3	4,0
Habilidades sociales (1–4)	3,1	0,5	1,5	4,0
Estrategias metacognitivas (1–4)	3,2	0,5	1,1	4,0
Tasa de empleo (2009)	84%	37%	0	1
Tasa de actividad (2009)	82%	38%	0	1
Ingreso mensual reportado (2009) en pesos argentinos	2.002	1.012	100	8.000

Nota: Las estadísticas descriptivas excluyen a aquellos individuos que se encontraban estudiando en el momento de realizar la encuesta. El número de observaciones considerado es de 1.259 individuos.

Medición de habilidades

Para la elaboración de las mediciones de habilidades en el marco de la encuesta, el Centro MIDE UC del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile desarrolló una serie de ítems para crear una escala de habilidad intelectual general. Para la medición de habilidades sociales, autoeficacia y estrategias metacognitivas se crearon escalas abreviadas con base en las escalas previamente desarrolladas por MIDE UC.

Los pasos del proceso de diseño de la encuesta final fueron los siguientes: (i) construcción de ítems de habilidad intelectual general; (ii) pilotaje de los ítems construidos y revisión de los mismos por parte de expertos; (iii) selección final de ítems de habilidad intelectual general; y (iv) abreviación de las escalas de MIDE UC para la medición de habilidades sociales, autoeficacia y estrategias metacognitivas. Por último se realizó un pilotaje de la encuesta completa con las cinco escalas diseñadas.

Para la medición de la habilidad intelectual general se optó por elaborar ejercicios de analogías debido a que, tal como se encontró en la revisión bibliográfica (véase informe completo Centro MIDE UC, 2008), para la medición de la inteligencia fluida (más cercana a un factor general de inteligencia) se utilizan normalmente pruebas de razonamiento analógico. Además, como se señala en el análisis conceptual del informe del Centro MIDE UC, este tipo de ejercicios tiende a correlacionar significativamente con otras pruebas de coeficiente intelectual más extensas.

Estos ejercicios consisten en una proposición de dos pares de términos en donde la relación que mantienen los términos del primer par es la misma que mantienen los términos del segundo par. En los ejercicios de analogías, el segundo término del segundo par aparece incógnito, y el sujeto debe elegir el más apropiado entre cuatro alternativas. Para construir los ítems de la encuesta se propuso elaborar analogías tanto verbales como figurales para su posterior estudio.

En una primera etapa, dos psicólogas estuvieron a cargo de generar 24 propuestas diferentes de analogías cada una (12 verbales y 12 figurales), elaborándose un total de 48 ítems. De estos 48 se escogieron 24 para ser piloteados. Esta selección se realizó principalmente con base en la claridad de la relación analógica y la dificultad de las analogías propuestas, eliminando aquellos ítems en que la relación analógica fuera poco clara, y aquellos que fueran muy fáciles o muy difíciles.

Una vez seleccionados los ítems se los sometió a un estudio piloto bajo la modalidad de “entrevista cognitiva”. Para esto se elaboró una ficha para cada uno de los 48 ítems a estudiar. La aplicación de los ítems consistió en su presentación al sujeto; tras su respuesta, se le entrevistaba para obtener más datos al respecto. Las entrevistas duraron aproximadamente dos horas cada una (incluyendo la aplicación de otros ítems para medir creatividad que finalmente no fueron utilizados en la encuesta).



B. Encuesta de Demanda de Habilidades (EDH)

Encuestados. Las entrevistas fueron realizadas en grandes centros urbanos en Argentina, Brasil y Chile, entre el 5 de octubre de 2009 y el 28 de enero de 2010 en los sectores de alimentos, automotriz, financiero, hotelero y minorista. Se encuestó a distintas personas relacionadas con la contratación de mano de obra, incluyendo personas responsables de la selección de recursos humanos, encargados de personal y encargados de sucursal (en los pequeños establecimientos a los dueños, encargados, gerentes) de empresas pertenecientes a diferentes sectores de actividad. Se estableció que todos los entrevistados no solamente conocieran los requisitos y habilidades exigidos por la empresa sino que además fueran los responsables por identificarlos al seleccionar el personal. Los encuestados tenían la posibilidad de responder sobre la empresa o el establecimiento, si es que aquella tenía más de un establecimiento. En la muestra figuran 693 empresas con un solo establecimiento y 485 con más de uno. En estas últimas, 105 encuestados respondieron por la empresa, mientras los otros 380 respondieron solo por la sucursal. Entonces, del total de la muestra se tienen solo 798 datos que corresponden a empresas, mientras que el resto corresponde solo a sucursales.

Definición de los sectores. Los sectores incluyen establecimientos que se detallan a continuación.

- **Automotriz:** Este sector comprende a los establecimientos industriales cuya actividad principal es la fabricación de vehículos automotores, carrocerías para vehículos automotores, fabricación de remolques y semirremolques, partes, piezas y accesorios para vehículos automotores y sus motores. Se consideraron tanto establecimientos de propiedad nacional como extranjera. Quedaron excluidos del marco muestral

los establecimientos identificados como canales de distribución (concesionarios).

- **Alimentos:** El sector comprende a todos aquellos establecimientos vinculados al procesamiento de alimentos en sus variantes de “comidas y bebidas”. Para el caso específico de frutas, se excluyeron del marco muestral aquellos establecimientos cuya única actividad es la de producción (cosecha), incluyendo en cambio establecimientos dedicados a las actividades de empaque y/o envasado.
- **Hotelería:** Este sector comprende al conjunto de establecimientos comerciales dedicados a la producción de servicios de alojamiento para viajeros, visitantes y turistas tanto locales como extranjeros, localizados en las distintas regiones del país. El sector incluye tanto establecimientos hoteleros (aquellos categorizados como hoteles de una a cinco estrellas, aparta-hoteles y boutiques) como para-hoteleros (hoteles sindicales, albergues, cabañas, bungalows, hospedajes, *bed & breakfast*, hosterías, residenciales, etc.)
- **Financiero:** Este sector comprende a todos los establecimientos financieros con servicio al público (banca minorista, compañías aseguradoras, tarjetas de crédito, financieras/casas de crédito de consumo, locales de pago, etc.). En el caso de bancos, el sector comprende a entidades públicas y privadas de capital nacional y extranjero que realizan actividades de intermediación financiera.
- **Comercio:** Este sector comprende a todos aquellos establecimientos de venta al por menor que cumplan con los siguientes requisitos: contar con líneas de caja (mínimo dos registradoras) y góndola, es decir, que sea de tipo “autoservicio”. En el caso específico de supermercados, el sector comprende exclusivamente a aquellos negocios dedicados a la venta minorista (es decir, no incluye supermercados mayoristas). Este sector abarca tanto las grandes cadenas de supermercados como los negocios de tamaño reducido y mediano que sean emprendimientos administrados sin depender de una casa matriz.

Marco muestral. Debido a que en estos países el registro oficial de firmas que usualmente lleva la oficina nacional de estadística no existe o no estaba disponible, en cada uno se trabajó sobre la base de listados de establecimientos pertenecientes a las ramas de actividad consideradas en el proyecto, las cuales se confeccionaron recurriendo a fuentes utilizadas usualmente por firmas encuestadoras de la región, entre ellas directorios telefónicos de empresas, directorios específicos de cada actividad y listados elaborados a partir de un rastreo exhaustivo en Internet. Algunas de las fuentes consultadas fueron Dun & Bradstreet, los directorios telefónicos de empresas (Páginas

Amarillas) y la Guía Senior. Con base en ese marco muestral se realizó una aleatorización simple.

Se propuso garantizar mínimos muestrales para aquellos sectores de actividad con universos amplios. Para el caso del sector automotriz, y por tratarse de una industria comparativamente más pequeña en términos de la cantidad de establecimientos, no se propusieron mínimos de casos, aunque de todos modos se trató de conseguir el mayor número de entrevistas. Este último sector se excluyó en el caso chileno. Se buscó alcanzar un tamaño muestral mínimo de 60 firmas por sector-país. Una vez alcanzados los mínimos muestrales, se procedió a completar la muestra restante en los diferentes sectores de actividad. La muestra final obtenida se describe en el cuadro 6.2 del texto principal.

Método de entrevistas. Se utilizaron dos métodos de entrevistas: web y presenciales.

- Entrevistas web: A partir de los listados de empresas, se procedió a contactarlas telefónicamente con el fin de establecer el contacto con el entrevistado potencial y obtener una dirección de correo electrónico. Posteriormente se envió un e-mail con la carta de presentación del proyecto donde se consignaba un vínculo electrónico para acceder al programa informático. En caso de tener inconvenientes en la aplicación de la encuesta, los entrevistados recibieron asistencia telefónica brindada por personal vinculado al proyecto. En Argentina se realizaron 117 entrevistas vía web, en Brasil 133 y en Chile 10.
- Entrevistas presenciales: Dependiendo del sector de actividad, el abordaje de la modalidad presencial se realizó: (i) previa concertación de la entrevista vía telefónica o (ii) directamente en punto de venta / establecimiento. Esta última modalidad resultó más efectiva en el sector de comercio minorista, fundamentalmente en establecimientos de tamaño reducido. Se procedió a recorrer diferentes centros geográficos intentando cubrir la mayor cantidad de establecimientos posibles. En Argentina se realizaron 292 entrevistas presenciales, en Brasil 318 y en Chile 308.

Cuestionario. Tuvo una duración promedio de 45 minutos. Incluyó preguntas cerradas y abiertas. Se diseñaron cuestionarios específicos para las modalidades web y presencial. Los mismos fueron diseñados en español y adaptados en su terminología en el caso chileno, y traducidos al portugués en el caso de Brasil; estas tareas estuvieron a cargo de los respectivos equipos locales, fueron posteriormente supervisadas por el equipo de MBC MORI y finalmente aprobadas

Gráfico B.1



Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

por el BID. Los cuestionarios diseñados para las entrevistas presenciales se acompañaron de un listado de categorías de respuesta que se entregaba a los participantes cuando iban a responder a varias de las preguntas, con el propósito de generar el mismo estímulo que en las encuestas web.

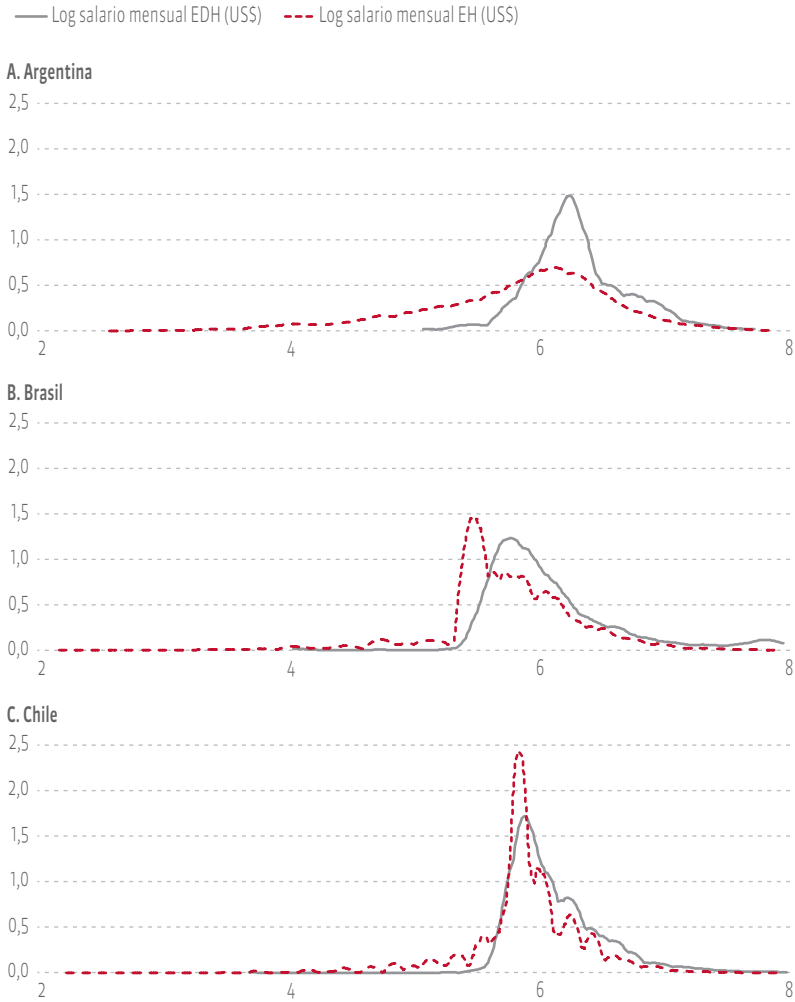
Unidad de observación. La unidad de análisis fue la ocupación-firma. A cada entrevistado se le pidió responder por las tres ocupaciones principales. En una primera instancia se preguntó sobre tres puestos de trabajo directamente relacionados con la producción. Luego se hizo un *reemplazo* de estos puestos en caso de que la mayoría de sus empleados tuviera menos de secundaria completa. En el gráfico B.1 se muestra el proceso seguido para la obtención de las ocupaciones finalmente utilizadas. Las 1.176 firmas proveen información sobre un total de 3.015 ocupaciones.

Salarios (Comparación). Con el fin de examinar la representatividad de la EDH se contrastó la distribución de salarios mensuales recogida en la encuesta con la distribución de salarios mensuales real que surge de las encuestas de hogares para el grupo de trabajadores jóvenes con secundaria completa que se encontraban empleados a comienzos de 2010 en los tres países. En el gráfico B.2 se observa que estas distribuciones son similares, lo cual sugiere que la EDH sí constituye una muestra representativa para captar la demanda de trabajo de este grupo de trabajadores.

Estadísticas descriptivas. En los cuadros B.1, B.2 y B.3 se muestran cuatro estadísticas descriptivas básicas (promedio, desvío estándar, mínimo y máximo) de las principales variables usadas en el capítulo para Argentina, Brasil y Chile.

Gráfico B.2

Distribución de salarios: EDH y encuestas de hogares



Fuentes: EDH (BID, 2010c) y Encuestas de Hogares Homogeneizadas (BID, 2009).

Cuadro B.1

Información sobre Argentina		Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Firmas	Sindicalización				
	No tiene	0,3	0,5	0	1
	Menos de la mitad	0,4	0,5	0	1
	Más de la mitad	0,2	0,4	0	1
	Campo de acción				
	Local	0,3	0,4	0	1
	Regional	0,1	0,3	0	1
	Nacional	0,4	0,5	0	1
	Internacional	0,3	0,4	0	1
	Tamaño empresa				
	0 a 9	0,0	0,2	0	1
	10 a 49	0,1	0,3	0	1
	50 a 499	0,4	0,5	0	1
	500 o más	0,4	0,5	0	1
	Industria				
	Automotriz	0,2	0,4	0	1
Minorista	0,2	0,4	0	1	
Hotelera	0,2	0,4	0	1	
Financiero	0,2	0,4	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabajadores	Tipo de ocupación				
	Profesional	0,0	0,2	0	1
	Oficinista	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,1	0,3	0	1
	Servicios	0,2	0,4	0	1
	Procesos	0,1	0,3	0	1
	Operador	0,2	0,4	0	1
Mercado laboral	Salarios (US\$)				
	Salario entrada	604	192	157	1223
	Salario mensual	729	283	157	1703
	Salario máximo	884	416	157	2619
Habilidades	Requerimientos				
	Requiere más	0,4	0,5	0	1
	Requiere menos	0,0	0,1	0	1
	Requiere diferentes habilidades	0,6	0,5	0	1
	Valoración				
	Específicas	16,4	20,9	0	100
	Conocimiento	28,1	16,8	0	100
Socioemocionales	55,5	22,7	0	100	

(continúa en la página siguiente)

Cuadro B.1 (continuación)

	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Desacople				
Específicas	3,6	12,8	0	100
Conocimiento	8,6	12,4	0	71
Socioemocionales	22,7	22,6	0	100
Reclutamiento				
Métodos de búsqueda				
0–3 métodos	0,6	0,5	0	1
4–8 métodos	0,4	0,5	0	1
Métodos de contratación				
0–3 métodos	0,3	0,5	0	1
4–7 métodos	0,6	0,5	0	1
8 o más	0,0	0,2	0	1
Periodo de prueba				
Sí	0,6	0,5	0	1
No	0,3	0,5	0	1
No sabe	0,0	0,1	0	1
Métodos de contratación				
Contrató al mejor candidato y no capacitó	0,1	0,3	0	1
Contrató al mejor candidato y capacitó intensivamente	0,7	0,5	0	1
No contrató hasta encontrar las características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitación				
Oferta de capacitación				
Sí	0,9	0,3	0	1
No	0,1	0,3	0	1
No sabe	0,0	0,1	0	1
Capacitación				
Se concentró en el período de prueba	0,4	0,5	0	1
Se llevó a cabo con cierta regularidad	0,6	0,5	0	1

Fuente: EDH (BID, 2010c).

Cuadro B.2

Información sobre Brasil		Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Firmas	Sindicalización				
	No tiene	0,1	0,3	0	1
	Menos de la mitad	0,8	0,4	0	1
	Más de la mitad	0,1	0,3	0	1
	Campo de acción				
	Local	0,2	0,4	0	1
	Regional	0,3	0,4	0	1
	Nacional	0,3	0,5	0	1
	Internacional	0,3	0,4	0	1
	Tamaño empresa				
	0 a 9	0,0	0,1	0	1
	10 a 49	0,1	0,3	0	1
	50 a 499	0,3	0,4	0	1
	500 o más	0,6	0,5	0	1
	Industria				
Automotriz	0,2	0,4	0	1	
Minorista	0,2	0,4	0	1	
Hotelera	0,2	0,4	0	1	
Financiero	0,1	0,3	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabajadores	Tipo de ocupación				
	Profesional	0,0	0,1	0	1
	Oficinista	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,1	0,3	0	1
	Servicios	0,2	0,4	0	1
	Procesos	0,1	0,3	0	1
	Operador	0,3	0,4	0	1
Mercado laboral	Salarios (US\$)				
	Salario entrada	536	385	167	3717
	Salario mensual	698	626	56	4646
	Salario máximo	747	667	44	6505
Habilidades	Requerimientos				
	Requiere más	0,6	0,5	0	1
	Requiere menos	0,0	0,2	0	1
	Requiere diferentes habilidades	0,4	0,5	0	1
	Valoración				
	Específicas	14,2	19,7	0	100
	Conocimiento	29,7	15,2	0	100
Socioemocionales	56,1	20,6	0	100	

(continúa en la página siguiente)

Cuadro B.2 (continuación)

	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Desacople				
Específicas	5,9	16,1	0	100
Conocimiento	12,8	13,6	0	90
Socioemocionales	29,8	23,1	0	100
Reclutamiento				
Métodos de búsqueda				
0–3 métodos	0,6	0,5	0	1
4–8 métodos	0,4	0,5	0	1
Métodos de contratación				
0–3 métodos	0,4	0,5	0	1
4–7 métodos	0,5	0,5	0	1
8 o más	0,1	0,3	0	1
Periodo de prueba				
Sí	0,7	0,5	0	1
No	0,2	0,4	0	1
No sabe	0,1	0,4	0	1
Métodos de contratación				
Contrató al mejor candidato y no capacitó	0,1	0,3	0	1
Contrató al mejor candidato y capacitó intensivamente	0,7	0,5	0	1
No contrató hasta encontrar las características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitación				
Oferta de capacitación				
Sí	0,9	0,4	0	1
No	0,1	0,3	0	1
No sabe	0,0	0,2	0	1
Capacitación				
Se concentró en el período de prueba	0,2	0,4	0	1
Se llevó a cabo con cierta regularidad	0,8	0,4	0	1

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Cuadro B.3

Información sobre Chile					
		Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Firmas	Sindicalización				
	No tiene	0,1	0,3	0	1
	Menos de la mitad	0,8	0,4	0	1
	Más de la mitad	0,1	0,3	0	1
	Campo de acción				
	Local	0,4	0,5	0	1
	Regional	0,1	0,2	0	1
	Nacional	0,3	0,4	0	1
	Internacional	0,3	0,5	0	1
	Tamaño empresa				
	0 a 9	0,1	0,3	0	1
	10 a 49	0,3	0,5	0	1
	50 a 499	0,4	0,5	0	1
	500 o más	0,2	0,4	0	1
	Industria				
	Automotriz	0,0	0,0	0	0
Minorista	0,3	0,5	0	1	
Hotelera	0,3	0,5	0	1	
Financiero	0,2	0,4	0	1	
Alimentos	0,2	0,4	0	1	
Trabajadores	Tipo de ocupación				
	Profesional	0,0	0,1	0	1
	Oficinista	0,3	0,5	0	1
	Vendedor	0,2	0,4	0	1
	Servicios	0,3	0,5	0	1
	Procesos	0,1	0,3	0	1
	Operador	0,0	0,2	0	1
Mercado laboral	Salarios (US\$)				
	Salario entrada	516	592	27	3426
	Salario mensual	598	595	39	4307
	Salario máximo	689	392	35	3916
Habilidades	Requerimientos				
	Requiere más	0,4	0,5	0	1
	Requiere menos	0,1	0,3	0	1
	Requiere diferentes habilidades	0,4	0,5	0	1
	Valoración				
	Específicas	18,1	18,0	0	100
	Conocimiento	30,7	10,9	0	100
Socioemocionales	51,2	18,6	0	100	

(continúa en la página siguiente)

Cuadro B.3 (continuación)

	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Desacople				
Específicas	3,8	11,5	0	90
Conocimiento	4,8	8,0	0	55
Socioemocionales	16,2	19,0	0	80
Reclutamiento				
Métodos de búsqueda				
0–3 métodos	0,7	0,5	0	1
4–8 métodos	0,3	0,5	0	1
Métodos de contratación				
0–3 métodos	0,5	0,5	0	1
4–7 métodos	0,5	0,5	0	1
8 o más	0,0	0,0	0	0
Periodo de prueba				
Sí	0,7	0,5	0	1
No	0,3	0,5	0	1
No sabe	0,0	0,1	0	1
Métodos de contratación				
Contrató al mejor candidato y no capacitó	0,3	0,5	0	1
Contrató al mejor candidato y capacitó intensivamente	0,5	0,5	0	1
No contrató hasta encontrar las características requeridas	0,2	0,4	0	1
Capacitación				
Oferta de capacitación				
Sí	0,8	0,4	0	1
No	0,1	0,4	0	1
No sabe	0,0	0,1	0	1
Capacitación				
Se concentró en el período de prueba	0,4	0,5	0	1
Se llevó a cabo con cierta regularidad	0,6	0,5	0	1

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Desagregación de habilidades

Para comprender mejor en qué consisten las habilidades de lenguaje y comunicación, así como las de pensamiento crítico, en el panel superior del cuadro B.4 se desagregan en destrezas más concretas. Se solicitó a las empresas que indicaran el factor más importante a la hora de llenar vacantes. En cuanto a las habilidades de lenguaje y comunicación, las firmas requieren fundamentalmente que los trabajadores posean una buena capacidad de dar respuestas precisas a preguntas concretas y que puedan seguir las instrucciones que les da un supervisor. En el panel inferior del cuadro B.4 se desagregan las habilidades de pensamiento crítico. En general, la capacidad de identificar problemas y transmitirlos a otras personas es la que más demandan los empleadores.

En el cuadro B.5 se desagregan las habilidades socioemocionales. Entre las actitudinales se tiende a valorar más la honestidad, especialmente en el caso de vendedores y oficinistas. Esto se observa más claramente en el sector financiero, donde una de las principales ocupaciones estudiadas es la de cajero, pues está en contacto diario con el dinero. En cambio en el caso de los operarios se asigna un mayor valor relativo a la capacidad de ejecutar órdenes.

Cuadro B.4

Valoración de las habilidades de conocimiento

(%)

	Profesional	Oficinista	Vendedor	Servicios	Procesos	Operador	Promedio
Habilidades de lenguaje y comunicación							
Que tenga la capacidad de dar respuestas precisas frente a preguntas concretas	10	51	51	32	33	35	35
Que tenga la capacidad de poder explicar con claridad sus problemas a otras personas dentro de la empresa	9	10	8	19	16	13	13
Que tenga la capacidad de comprender y expresarse en otro u otros idiomas	1	9	9	22	16	6	10
Que sea capaz de comprender y seguir las instrucciones que le da otra persona dentro de la empresa, ya sea en forma verbal o escrita	47	21	16	17	27	17	24
Que sea capaz de incorporar y manejar con familiaridad la terminología propia del negocio / actividad	33	10	16	11	8	28	18
Total	100	100	100	100	100	100	100
Habilidades de pensamiento crítico							
Que tenga la capacidad de identificar problemas, transmitirlos y evaluar su importancia	37	32	35	27	45	63	40
Que sea capaz de pensar y transmitir soluciones frente a problemas concretos	39	30	24	31	21	8	26
Que tenga iniciativa para pensar nuevas estrategias para resolver problemas	15	21	24	25	16	10	19
Que sea capaz de utilizar un mismo saber o conocimiento en diferentes tareas dentro de la empresa	9	16	17	17	17	19	16
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).

Cuadro B.5

Valoración de las habilidades socioemocionales

(%)

	Profesional	Oficinista	Vendedor	Servicios	Procesos	Operador	Promedio
Habilidades de actitud en el trabajo							
Que tenga la capacidad de respetar y escuchar a sus superiores	1	9	16	18	17	31	15
Que demuestre capacidad de trabajar en equipo	10	22	25	19	17	11	17
Que sea capaz de demostrar autocontrol en situaciones de presión o estrés laboral	6	8	8	14	5	5	8
Que se comprometa y cumpla con los horarios de trabajo y la asistencia	10	15	4	9	21	8	11
Que tenga la capacidad de cumplir las normas básicas de la empresa (vestimenta, higiene, seguridad)	32	6	5	12	6	9	12
Que sea honesto	40	38	41	24	31	28	34
Que muestre predisposición a escuchar y aceptar críticas de sus superiores	0	2	2	4	3	8	3
Total	100	100	100	100	100	100	100
Habilidades de responsabilidad y compromiso							
Que sea capaz de sentir compromiso y responsabilidad por la tarea	70	46	37	51	54	68	54
Que demuestre entusiasmo por el trabajo / tareas que realiza	24	27	30	26	23	13	24
Que demuestre iniciativa	6	27	32	23	23	19	22
Total	100	100	99	100	100	100	100
Habilidades de atención y servicio al cliente							
Que muestre predisposición a escuchar al cliente y responder sus inquietudes	12	33	32	33	23	37	28
Que tenga una trato amable, cortés y educado	7	32	34	35	26	17	25
Que sepa transmitir la información con claridad	2	9	14	14	28	18	14
Que muestre compromiso con que el cliente se sienta cómodo y a gusto	78	26	20	18	22	28	32
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en la EDH (BID, 2010c).



C. Detrás de las encuestas: otras voces

Introducción

Los resultados de la EDH analizados en el capítulo 6 documentan la demanda de habilidades socioemocionales de las empresas de Argentina, Brasil y Chile. Allí los empleadores señalaron que asignan mayor importancia a tales habilidades que a las de conocimiento o específicas a la firma, y declararon que no las encuentran con facilidad entre los egresados de la enseñanza secundaria. Por su parte, las encuestas a jóvenes en Argentina y Chile descritas en el capítulo 5 reflejan la importancia de estas habilidades en sus trayectorias laborales y educativas.

Pero las cifras no lo dicen todo. Por ello, para profundizar el análisis cuantitativo de los capítulos del libro se realizaron tres estudios de caso en tres empresas grandes de algunos de los sectores seleccionados para la encuesta: hotelero, financiero y automotriz¹. Allí se describen las experiencias de egresados de secundaria en los tipos de ocupaciones que para ellos existen en el mercado laboral de América Latina. Esto se hace a través de historias reales de jóvenes empleados en estas firmas que ayudan a explorar y a conocer mejor —a través de sus apreciaciones y de las de quienes los contrataron— la naturaleza de la brecha de habilidades entre oferta y demanda².

Los estudios de caso involucraron visitas a las firmas y 40 horas de entrevistas en profundidad a 30 individuos incluyendo personal jerárquico de las áreas de producción y recursos humanos de las empresas (jefe de capacitación, jefe de selección, supervisor, entre otros), jóvenes contratados y grupos focales.

¹ Para seleccionar a las empresas se utilizó el criterio de que fueran líderes en uno de los sectores cubiertos por la EDH y que tuvieran presencia al menos en uno de los tres países representados en la misma.

² Los nombres de los entrevistados han sido cambiados. La información corresponde a la fecha de las entrevistas (finales de 2009 y principios de 2010).

Con esto se buscaba caracterizar los procesos de selección, capacitación y desarrollo de los jóvenes menores de 25 años con educación secundaria completa en los tres países incluidos en el análisis cuantitativo. En particular, se hizo énfasis en identificar las habilidades que según la empresa requieren quienes se desempeñan exitosamente en sus trabajos.

Las entrevistas y grupos focales fueron conducidos por psicólogos organizacionales especializados, con el apoyo de instrumentos y pautas desarrollados especialmente para tal fin, y de la información administrativa brindada gentilmente por las mismas empresas, que sin embargo no otorgaron la autorización formal para identificarlas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre fines de 2009 y principios de 2010.

El caso del hotel muestra la deficiencia de la escuela secundaria en lo que se refiere a formar a los jóvenes con las habilidades que el mercado laboral demanda. Las herramientas con que terminan en la educación media no son suficientes para desempeñarse con éxito en un buen empleo. Así es como lo reportan los empleadores y como lo viven los jóvenes en las empresas analizadas.

El caso de la compañía automotriz ejemplifica el valor que las empresas le asignan a los aspectos actitudinales en los procesos de selección de jóvenes. Compromiso, disciplina y responsabilidad son cruciales para ingresar y crecer en esta empresa internacional y líder en el sector automotriz. En este ejemplo en particular también destaca la función que cumple la educación técnica en la preparación de la fuerza laboral joven en la región.

Finalmente, el caso del sector bancario muestra la importancia de la educación superior en cuanto a suplir deficiencias de la enseñanza secundaria. Los estudios superiores —centrales en el desarrollo de la joven protagonista de esta historia— o su ausencia, se constituyen o bien en la puerta de entrada o en la barrera, respectivamente, para un buen futuro en la firma.

Actitud más que conocimientos

“Me llamo Javiera, soy garzona y tengo 28 años. Cursé la educación básica en el Colegio Adventista del Séptimo Día y la media en el Liceo Indira Ghandi aquí en Santiago, de donde egresé en 1999... creo. Es que yo de las fechas no me acuerdo mucho”.

Javiera trabaja en un hotel de gama alta en Santiago, en la capital de Chile. Allí lleva a cabo sus tareas, exactamente en uno de los restaurantes que hacen parte de las variantes gastronómicas que ofrece el complejo santiaguino para visitantes y locales.

“Tras la secundaria estudié dos años de Turismo y Hotelería en el Instituto Simón Bolívar; ingresé en el 2001, pero no pude terminar”, relata Javiera, quien ha pasado a formar parte del hotel recientemente.

Se venden experiencias inolvidables

Alejandro, licenciado en Psicología, jefe de Selección del hotel y una de las voces más maduras del lugar (apenas sobrepasa los 40 años), advierte: “Mucha gente puede cometer el error de creer que el nuestro es un hotel relajado donde todo fluye y no hay disciplina. Y no es así. El lujo exige cumplir con altos estándares de servicio. Y para nosotros hay cosas que como la apariencia de los jóvenes que aquí trabajan, nos resultan súper importantes”.

Y es que en este hotel no hay restricciones de *piercing*, pelo largo, tatuajes, como tampoco discriminación alguna. “Es más —sostiene Alejandro— buscamos esa diversidad, lo que nos hace distintos a la mayoría de las empresas chilenas. Sin embargo, como decía, esta apertura a veces se confunde con que aquí cada uno hace lo que quiere, y no es así. Orientado a un público de altos ingresos de carácter internacional, en lo que a hospedaje se refiere, y a un público de altos ingresos a nivel local y global, en lo que son alimentos y bebidas, nuestro trabajo es serio y pensado”.

En el hotel de Santiago trabajaban, a diciembre de 2009, 251 personas de las cuales 58 eran jóvenes con estudios secundarios, algunos de los cuales se encontraban cursando estudios superiores. Según representantes del área de Recursos Humanos del hotel, son los jóvenes que reciben a los huéspedes en los distintos momentos de la estadía los que “hacen realidad la promesa de servicio que diferencia nuestra marca de otros hoteles”. En ese sentido, se trata de un área cuyos puestos se relacionan directamente con el negocio principal del hotel. A 2009, desempeñaban este tipo de cargos clave un total de 36 colaboradores, principalmente jóvenes entre 18 y 25 años, quienes se desempeñan como ayudantes, recepcionistas, personal de limpieza, mucamas, asistentes de garzón y de barman, cajeros, receptores de mercadería, reponedores de frigo-bar y agentes especiales que se ocupan de facilitar soluciones a necesidades específicas de los huéspedes.

En líneas generales, la mayoría del personal del hotel tiene formación técnica profesional, esto es, al menos cuatro años de estudios postsecundarios. “Pero, para nosotros —continúa Alejandro—, antes que la formación lo importante es la actitud de servicio”.

En su búsqueda de jóvenes, este hotel hace hincapié en las habilidades llamadas “blandas” (responsabilidad, compromiso, comunicación, expresividad y autocontrol en situaciones de presión). Alejandro subraya: “Recibimos alrededor de 800 postulaciones en cada proceso de reclutamiento, con una eficacia de entre 25% y 30%. La primera fase pasa por una entrevista a mi cargo y la segunda por Recursos Humanos. Luego se realiza la revisión de documentos y demás rutinas y, si disponemos de más tiempo, se piden más referencias y antecedentes.

“En cuanto a las dificultades con que nos encontramos, la primera fue que no llegaban jóvenes, que era lo que buscábamos. Pusimos un aviso en inglés en uno de los principales diarios de Chile, para filtrar, pero evidentemente se nos fue la mano. Esperábamos conseguir 1.000 postulaciones, pero sólo llegaron 350; de esas 350, la mitad medianamente calificaba. Los que quedaban fuera generalmente era porque se trataba de gente con mucha experiencia en hotelería, pero nosotros queríamos gente joven, y esa gente no se presentaba. Es que la búsqueda de gente joven es parte de nuestro perfil. Una vez que dimos con los jóvenes, la clave para ellos fue la actitud de servicio positiva, comprometida, y la frescura. Buscábamos gente simpática, cálida. En esa pesquisa, el gerente general y yo quedamos como último filtro. En la entrevista, los jóvenes fundamentalmente debían mostrar sus talentos, y si sabían inglés, mejor. Al final, quedó gente de origen más bien humilde, con necesidad de trabajo, pensamiento crítico, calificada en lecto-escritura y matemática, pero carente de habilidades blandas; gente que hasta que no trabaja no sabe qué es la presión, como tampoco de qué se trata el trabajo en equipo”.

Javiera, por su parte, intenta sintetizar el universo hotelero donde trabaja: “esta es una cadena de servicios para gente joven”. Ariel, argentino de 28 años y jefe de capacitación del hotel, amplía la idea. A diferencia de Javiera, y aunque tienen la casi misma edad, sus palabras se pueblan del lenguaje y simbolismo de marketing y de nociones más sólidas del negocio turístico:

“Este hotel no vende habitaciones, sino experiencias —aclara con seriedad de docente. Ello supone tener lindas habitaciones y lindas instalaciones. En este contexto, mi trabajo es enseñarle a la gente cómo crear experiencias maravillosas para un público que está constituido por ejecutivos jóvenes con unos ingresos promedio de alrededor de los US\$250.000 o US\$300.000 al año. Hablamos de gente que tiene mucho interés en lo novedoso, en lo que te da un acceso diferente a lo que pasa y que te hace pertenecer a un grupo muy selecto. Por todo ello, los jóvenes que entran a trabajar aquí saben que este lugar es distinto”.

La misma edad, distintas actitudes, las diferencias entre Javiera y Ariel se evidencian en la mayor formación del segundo y en la experiencia de vida que ha tenido: “Mi primera práctica en un hotel fue a los 15 años —cuenta. Vengo de una familia hotelera. Nací en un hotel, viví en un hotel por el trabajo de mi padre, y además estudié Administración de Empresas y Arquitectura”. Pero ello no le impide reconocer los principales puntos a favor de Javiera: la frescura y el tesón por superarse.

“Javiera es un ejemplo de buen desempeño. Su puesto, como lo llamamos internamente, es el de capitana de alimentos y bebidas, y se ha tenido que sacrificar bastante, entre otras cosas porque no está en una situación económica cómoda. Ha ido aprendiendo sin miedo a equivocarse, y a mí, en líneas generales, me sorprende su capacidad de adaptación. No sabe inglés,

por ejemplo, pero se maneja bien con los huéspedes. Hay que darle muchísimas herramientas, pero tiene ganas de crecer. Y esta es una empresa donde el que quiere puede”.

El sentido común no se puede enseñar

Que Javiera quiso es algo de lo que Ariel no duda. “Me enteré de este empleo —cuenta ella— en mi trabajo anterior, que era en otro importante hotel de Santiago. Un día vi que habían publicado en el diario mural para los empleados —dentro de la cafetería del personal—, que se había abierto la posibilidad de postularse para un nuevo hotel. Y obviamente toda la gente que, como yo, no tenía contrato en el hotel donde trabajábamos, trató de venirse para acá. En mi caso, como en el de mis excompañeros, postulamos en este como cualquier persona de afuera. No tuvimos ni una ayudita extra. Nada. Luego, otros colegas actuales se enteraron por el diario donde se publicó un aviso. Y bueno, la gran mayoría hizo una entrevista masiva en tres días, dividida por grupos: quienes querían postular a restorán, a ingeniería, al área administrativa y así... Tal día este grupo, tal día este otro. Y a mí me tocó el domingo” (risas).

Pero el “querer” no le resultó fácil: “Fue súper difícil entrar, porque este es un concepto nuevo de hotel. De hecho, cada vez que se han abierto vacantes para nueva gente, la verdad es que cuesta encontrar personas que se adecuen a las características de este hotel, que ofrece un concepto nuevo. Estoy hablando de mi área, claro, pero creo que es en general.

“Por ejemplo, gente que ha llegado de otros hoteles con conocimientos parecidos y estándares de servicio elevados, se ha encontrado con un trabajo con conceptos totalmente distintos. Y es como que esa gente se trae sus mañas, como que no quiere cambiar y por eso se ha debido ir o los han echado. Sucede, además, que este hotel apunta a un público distinto al de los hoteles 5 estrellas tradicionales, los cuales se enfocan hacia un público mayoritariamente adulto, con plata o de las altas esferas empresariales y cosas así. El nuestro en cambio se orienta a un público joven adinerado.

A los detalles que aporta Javiera, Alejandro les suma otros más: “En los puestos *core* han cambiado las exigencias, porque el cliente es, valga la redundancia, más exigente. Y en esto el colegio secundario no ayuda. No prepara a los jóvenes para el mundo laboral. Se enfoca más en las herramientas y destrezas más duras, dejando de lado las más blandas. Y resulta que en este hotel las habilidades blandas son claves, como en cualquier área de servicio. Si hubiese más preparación en el colegio en este tipo de capacidades, los procesos de selección serían mucho más fáciles. Falta, además, en el colegio secundario, la especialización, que no significa más años de estudio, sino focalizar a los jóvenes en un ítem. Y aquí en Chile la formación es generalista. Entonces qué sucede: que muchos abandonan el puesto de trabajo. Unos se excusan en

la compensación; vienen con mucha desinformación, no saben lo que paga el mercado y sienten que cualquier compensación es sinónimo de subvaloración. Otros lo hacen porque tienen expectativas poco realistas y pretenden plazos cortos para ascender; vienen con una visión tan inmediatista y enseguida se frustran. Otros más se van porque no soportan la presión normal del trabajo. Como resultado, la rotación es del 30% por trimestre promedio. Eso significa que de cada 100 jóvenes, 30 se me van en tres meses. Sería de esperar que se lograra bajar ese índice al 15%”, señala Alejandro.

Según el área de Recursos Humanos, parte de esa “presión” se traduce en la exigencia de que los jóvenes ofrezcan un trato personalizado —y no estandarizado— a los huéspedes. Se busca que estos sean tratados con cordialidad y guiados para que maximicen su experiencia con nosotros. Con ese objetivo, el personal debe presentarse por su nombre, pero al mismo tiempo mantener una distancia prudente para no invadir la intimidad del huésped. Se trata de actitudes que, al parecer de Javiera, “no son tan fáciles de conseguir en nuestra generación”.

En consonancia con lo anterior, el buen desempeño en los cargos *core* ocupados por jóvenes sin estudios terciarios o universitarios se mide en función de estas máximas. Por ello, la búsqueda de nuevos jóvenes se inicia, como indica Alejandro, priorizando el “talento”, entendido en el hotel como la capacidad de personalizar el servicio y crear la experiencia de la marca a través de buenas habilidades de comunicación, compromiso con el trabajo y responsabilidad, destrezas que, ya se ha visto, no son fáciles de encontrar.

El hotel espera que su personal sea capaz de sorprender a los huéspedes con la excelencia del servicio. En segundo término requiere de sus jóvenes otras habilidades más “duras” como el conocimiento de inglés. Todos estos criterios de selección se resumen en una idea-fuerza, y es que la actitud es más importante que los conocimientos. Según el área de Recursos Humanos, lo que el hotel busca es tener “un sustrato sobre el cual poder construir, dada su determinación de entrenar y desarrollar esas habilidades”.

“Apostamos a potenciarlos —agrega Alejandro—, es decir, si se equivocan, buscamos que los jóvenes corrijan la situación o la mejoren. Por supuesto, existe una guía de comportamiento que cumplir. Por ejemplo, esta es una empresa que no admite el uso de drogas y alcohol, de modo que el que consume drogas o alcohol no puede estar aquí. Ese es otro déficit: a muchos jóvenes les cuesta ajustarse a las normas”.

Javiera retoma la palabra: “Siempre recuerdo lo que decía un jefe: ‘A mí me interesa gente con experiencia, pero que además tenga onda’. Y en lo que se fijan mis supervisores y jefes para evaluar mi desempeño es en eso, en la onda, la empatía, el estilo y la atención al cliente. También en que no faltes y, fundamentalmente, que hagas bien el trabajo, que no solo es llegar a horario, sino tener iniciativa, espíritu de servicio. Porque puedes hacer bien tu trabajo,

responsablemente, e irte tras haber cumplido tu horario. Pero cuando tienes espíritu de servicio todo lo que haces se nota.

“Por ejemplo, yo tengo que limpiar esta mesa porque me pagan y es mi mesa, la que me asignaron, así que OK. Pero si tengo espíritu de servicio, y si pienso que el trabajo es en equipo, también limpiaré la de al lado, que me queda de paso. Así y todo, a mí y a muchos aquí aún se nos tornan difíciles las que yo llamo aptitudes que no nos surgen naturalmente y que, sin embargo, todos dicen que son de sentido común. Me pueden enseñar todo, puedo aprender todo. Pero el sentido común, no”.

Hotel-escuela

“En este hotel el buen desempeño se marca por la actitud, la predisposición, y por eso destaco a Javiera —dice Ariel. Este es un rubro que requiere mucho sacrificio. Y el problema con que nos hemos encontrado en Chile es que no hay una marcada actitud de servicio entre los jóvenes. Vemos, como parte de la explicación de esta circunstancia, que en los colegios a los chicos no se les permite contactarse con la realidad laboral; que sepan y vean qué es un *check-in* multitudinario, por ejemplo. Son experiencias, y sería bueno que los llevaran a ver cómo se presentan”.

“A esos déficits se suman las dificultades que veo en los egresados del secundario para expresarse y comunicarse —continúa Ariel. En Chile se usa mucho el lunfardo, que está aceptado socialmente, pero que en un lugar como este, que es multicultural, y donde te tienen que entender, no va. No pueden venir con el *cachai*, el *po*. En síntesis, a los jóvenes hay que hacerles mucha preparación. Hay chicos con mucho potencial; el desafío está en que puedan desarrollarlo. Aquí nadie va a perder el trabajo por no saber cuándo es la Independencia de Chile. Pero sí lo puede perder si no tiene autocontrol en situaciones de presión. El secundario, mientras tanto, lo ve todo al revés. Se centra más en enseñar historia y geografía. Por eso nos damos el lujo de capacitar en estas habilidades blandas, porque más allá de nuestra filosofía, somos conscientes de la realidad con la que convivimos y de que somos una marca nueva que tiene que hacer el esfuerzo de desarrollar a la gente”.

Según el área de Recursos Humanos, las ganas de aprender es otra cualidad necesaria y difícil de hallar en los jóvenes. No sólo habilidades blandas, sino también las relacionadas con el nivel técnico, profesional o con los idiomas. Es la combinación de ambos elementos la que les abre posibilidades dentro del universo del hotel. También señalan que la práctica de un deporte o la responsabilidad de entregar una tarea en el colegio secundario no significa que aprendan acerca de la responsabilidad y la perseverancia en el mundo laboral, donde muchas veces predominan las condiciones de estrés. “Hasta que la persona no pase por situaciones reales de presión laboral, trabajo en equipo o responsabilidad, no será competente en estas habilidades. Por ejemplo, el hotel puede tener hoy un

evento para 100 personas, pero mañana puede tenerlo para 1.200.” La experiencia previa en otro hotel tampoco es garantía para el joven trabajador, pues como ya lo han señalado en sus propias palabras Alejandro, Ariel y Javiera, en este hotel el diferencial de los postulantes se encuentra en sus habilidades y talentos personales, y hasta en un cierto estado prístino y descontaminado de rutinas incorporadas en otro trabajo. En este sentido, este establecimiento se erige como un claro espacio que sobredimensiona las habilidades personales de los jóvenes como el capital de trabajo fundamental.

El problema que a estos se les plantea lo vivió Javiera en carne propia cuando se presentó a las entrevistas para ingresar al hotel. Su experiencia laboral anterior no era determinante. Debía valerse de sí misma, y además sin saber inglés ni computación. Y aunque cumplió su propósito, todavía no sabe bien cómo lo hizo.

Javiera cree que fue contratada por sus ganas de ser contratada, por el énfasis y el interés que demostró en cada entrevista. Pero aun así desconoce el motivo profundo. Lo dice con una frase sencilla: “No entiendo cómo es que quedé”. Todos la elogian, pero ella continúa persiguiendo la razón de esos elogios. Se sabe responsable, se sabe simpática y empática con los clientes. No la afecta la diversidad cultural, racial o de género.

“Recuerdo bien. Yo no hablo inglés, y Ariel —que fue uno de los que me entrevistó— me dijo así, textualmente: ‘Te veo pocas posibilidades porque no hablás inglés’. Y es que sí, aquí una ve gente que toman con inglés fluido o medianamente aceptable, y yo ni lo uno ni lo otro. Pero no sé, seguí conversando con él. Y lo convencí”.

Javiera piensa en voz alta: “Tal vez lo que importe es que una pueda comprender el perfil del hotel. Los jóvenes que no fueron seleccionados quedaron fuera justamente por eso, por no cumplir con el perfil, o por ser cerrados. Sí, quizás haya sido eso, pero no sé... Después de la reunión grupal de aquel domingo, cuando vine para las entrevistas, recuerdo que las tres personas que me evaluaron me recalcaron que necesitaban gente joven, que fuera divertida, no payasa, pero sí que tuviera onda. No querían la típica gente de los hoteles formales, así de parca y eso. Y sí, tal vez haya quedado por eso, por mi forma de ser”. Pero no termina de convencerse. “Porque, por otra parte, el colegio, la verdad, cero aporte para este trabajo. Nada estudié relacionado con los servicios. No tuve inglés. Tampoco computación. Nada... Pero bueno, sí, hablo con la gente, no soy cortada, aunque la falta de inglés me frene. Vaya uno a saber por qué entré”, insiste. Quizás la historia de Pía, comentada por la propia Javiera, le ayude a encontrar la respuesta sobre su inquietud existencial.

Pía, al igual que Javiera, comenzó como garzona. Pero su historia termina en que actualmente trabaja en Recursos Humanos.”Ella estudió no recuerdo qué —dice Javiera—, pero más allá de su currículum, la Pía descubrió y demostró que podía hacer un gran aporte donde está ahora, y así lo ha hecho. Eso es lo

bueno de trabajar en una empresa que recién se está formando y donde evalúan tus habilidades. Además, acá te enseñan todo”.

Acaso de lo que se trate es de descubrir y demostrar talento, como lo hizo Pía. En opinión de Ariel, Javiera va bien encaminada. Ella algo de todo eso sospecha, pero ya no habla. Se respira el fin de año y Javiera permanece callada.

¿Qué hay detrás de una línea de ensamblaje?

“¡Que se vayan todos!” “¡Que no quede ni uno solo!”. Ese era el mensaje de los ciudadanos para los políticos que se leía en las fachadas de numerosos edificios públicos y privados de las ciudades de Argentina hacia fines de 2001 y principios de 2002.

Martín por entonces tenía 15 años y cursaba su formación secundaria en la Escuela de Educación Técnica N° 5 de Tigre, provincia de Buenos Aires. Hasta allí se dirigía de lunes a viernes: Avenida Cazón 1099. Incluso en diciembre, pues era de los muchos que se llevaban algunas asignaturas a ese mes o a marzo. Si estudiar para Martín podía ser difícil, hacerlo en un país en crisis acaso lo era todavía más: “Había huelgas y falta de presupuesto educativo. Todo era bastante complicado”.

Jorge tenía dos años más que Martín y entonces vivía a más de 40 kilómetros de Tigre, aunque en circunstancias parecidas. Cursaba el último año del bachillerato común en la Escuela Normal Superior Almafuerte, también en la provincia de Buenos Aires, pero en la cabecera del Partido de La Matanza, San Justo, el distrito más densamente poblado del conurbano bonaerense. “En aquel colegio —dice— aprendí a valorar a mis compañeros, a la gente que me rodeaba. Después hice dos años del profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de La Matanza, pero tuve que dejar porque no me daban los tiempos”.

En la Argentina de fines de 2001 y principios de 2002 se cerraban fábricas, se remataban campos y había, desde hacía por lo menos cuatro años, una recesión económica cada vez más pronunciada, un mayor endeudamiento externo y un crecimiento inusitado de la desocupación. Faltaba —como bien observaba Martín con sus 15 ó 16 años— presupuesto para las escuelas secundarias de enseñanza técnica y una inyección de dinero para la educación en general.

Con el paso del tiempo la situación de Argentina mejoró. Y también la de Martín y Jorge. El fin de la primera década del siglo XXI los ha encontrado con un presente auspicioso: desde 2008 son operarios en el área de Montaje en uno de los centros industriales que la empresa automotriz internacional que los emplea tiene en el país. “Lo que hago es montar suspensiones y hacer los ajustes correspondientes en la línea de la *pick-up*” —dice Martín. “Yo también estoy en Montaje, pero en la parte de tapicería de la misma camioneta” —agrega

Jorge. “En el área somos alrededor de 1.000 los operarios jóvenes, de entre 18 y 35 años, con estudios secundarios completos” —agrega.

Martín tiene 23 años y ya no vive con sus padres. Jorge tiene casi 25 pero todavía duerme en la misma casa donde nació. De la crisis político-económica argentina de 2001–2002 a esta parte, los dos han culminado la secundaria. Martín además se ha convertido en padre de Iván, próximo a cumplir dos años.

Capital de riesgo

La firma automotriz extranjera para la cual trabajan Jorge y Martín sabe tanto de autos como de las vicisitudes de los últimos 30 años en este país de Sudamérica, donde opera desde hace varias décadas. Los últimos años del decenio de 1980 fueron críticos para Argentina y esta empresa fue testigo. La inestabilidad política y la inflación signaron ese período; esta última degeneraría en hiperinflación en 1989 y en la salida anticipada del gobierno del entonces presidente de la nación, Raúl Alfonsín. No obstante, los planes de la empresa en el país no se detuvieron.

Hacia finales del siglo pasado se inauguró el nuevo polo industrial, con una capacidad de producción de 30 automóviles por hora y una inversión total de US\$270 millones. En la actualidad, la línea de producción es de 3,5 kilómetros de extensión y arroja un automóvil cada dos minutos. A lo largo de la misma se ensamblan las partes de todos los modelos producidos en Argentina mediante un proceso robotizado en el que los operarios se posicionan para desempeñar sus funciones. La estructura básica de trabajo en la línea está compuesta por operarios que reportan a monitores, quienes a su vez responden a supervisores o líderes de planta.

El nuevo centro industrial cuenta con tres áreas: carrocería, pintura y montaje. Es en este último sector donde Martín y Jorge trabajan, y es ahí donde se colocan los dispositivos finales de los vehículos. Cada operario se especializa en una parte del proceso montado sobre la línea de producción, de manera tal que sus funciones abarcan distintas destrezas: desde atornillar partes hasta limpiar piezas de ensamblado. El centro industrial tiene cerca de 4.000 empleados. “Aquí el 70% de los operarios —acota Martín— es gente joven entre 18 a 35 años”. En total, la compañía suma más de 5.500 empleos directos en Argentina.

Con esa dotación de puestos de trabajo y plantas industriales en Argentina, la firma coloca productos en varias naciones de tres continentes, una realidad comercial difícil de imaginar una década atrás. Sin embargo, seis años después de inaugurado el moderno centro industrial, el país sudamericano por el que la compañía había apostado parecía ir nuevamente en caída libre. En el caso específico de la industria automotriz, 2002 ha dejado su huella como el peor año

de toda su historia en cuanto a comercialización: 86.000 unidades vendidas. En 1996, cuando esta empresa extranjera lideraba por primera vez el mercado en Argentina, había logrado colocar en plaza más de 60.000 vehículos.

¡Quien quita!

Aunque es egresado de una escuela técnica, cuando a Martín se le cruza casualmente un iPod en su campo visual, apenas si logra preguntar si es un mp3. No parece muy informado ni muy interesado en lo tecnológico. “Yo vivo cerca de acá —dice. A fines de 2007 estaba trabajando de otra cosa, pero necesitaba algo más seguro, pues tengo un hijo pequeño. Entonces pasé por acá y dejé mi currículum. Creo que de ahí al momento en que comencé a trabajar aquí pasó un mes. Realicé todas las entrevistas, las pruebas que se hacen en planta, y me tomaron”.

“Los jóvenes buscan trabajo en esta firma porque paga bien y tenés muchas comodidades. Vos venís a la mañana, de 5:30 a 6:00, podés desayunar, y a las 6:00 arranca la línea y estás trabajando hasta las 11.20, que es la hora del almuerzo. Así que tenés comida incluida, cosa que no es muy común: tenés tu comedor de 11:20 a 12:05. Y aparte el trato con la gente es bueno”.

Marcelo es el líder coordinador del área de Montaje. Tiene casi 15 años de trayectoria en la compañía. Poseedor de un panorama más amplio y profundo de los procesos de selección, y de los objetivos corporativos que los mueven, Marcelo ilustra las circunstancias en que Martín y Jorge se acercaron a buscar trabajo. “Nosotros tuvimos un cambio cualitativo en relación con las exigencias de estudios secundarios. Hasta 2005 teníamos mucha gente con una antigüedad de 10 años y sin esos estudios. Pero con el lanzamiento de un nuevo modelo, ese año se empezaron a exigir estudios secundarios completos. En 2005 entraron 180 personas con esas características, y en 2007 casi 400; estos ingresos cambiaron el perfil de los operarios de planta. Hoy hay un 80% de gente con un rango de edad de 25 hasta 35 años. Para la empresa es importante que esta gente entre con formación técnica, que es tan valiosa como las habilidades manuales y la disponibilidad horaria para rotar turnos”.

Pero la realidad suele ser otra. Así lo expresa Paola, supervisora de Recursos Humanos y encargada de capacitación y selección de postulantes. “Conseguir perfiles técnicos nos cuesta mucho porque bajó la calidad de la formación secundaria técnica. Por eso, cuando arranca un proceso de selección, tenemos muchas reuniones con los responsables que van a estar a cargo a esas personas. Con ellos se determina qué es lo que la empresa necesita en ese momento. A veces ingresamos gente con un *mix* de perfiles: por ejemplo secundario cumplido, más otros que estén estudiando tecnicaturas o ingenierías y que quieran entrar como operarios, ya que también nos interesa formar gente desde abajo que pueda ocupar a futuro puestos de mayor jerarquía”.

Las exigencias requeridas para el perfil de operario han cambiado con el tiempo y con la evolución tecnológica de los procesos productivos. Hoy es necesario que los operarios sepan leer una hoja de operaciones, detectar, comunicar y resolver algunos problemas de la línea, cumplir con normas de calidad, y aprender a utilizar nuevas maquinarias y tecnologías.

En concordancia con lo anterior, en el área de Recursos Humanos se percibe que es necesario realizar algunos ajustes en las materias y contenidos de la escuela secundaria que les permitan a los jóvenes acercarse más a las demandas de la industria. Al respecto, Paola indica que en el sistema educativo argentino hace falta formularse la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las carreras que está necesitando el país para desarrollarse económicamente, de modo que se pueda incentivar a los chicos a que sigan esas carreras?”

“Por eso —agrega Paola—, mientras se siga presentando esta situación, aquí nos interesa, en nuestras búsquedas, más lo actitudinal. Porque a los chicos con esas condiciones nosotros nos encargamos de formarlos técnicamente *in situ*”. La encargada de capacitación y selección deja así en claro otro requisito de la empresa: la habilidad de aprender.

Martín, sin embargo, no ha sido ni es consciente de esa última cualidad, que a lo mejor fue su boleto para ingresar en la compañía. “Después de la secundaria hice un curso de computación en un centro de capacitación de cuyo nombre ya ni me acuerdo. Fue lo único que hice después del secundario en cuanto a formación. Ahora, cuando se abren vacantes para llenar puestos como el mío, creo que, como a mí me pasó, es fácil encontrar trabajo aquí, porque generalmente te capacitan en lo técnico. Es decir, está todo ese período de capacitación que es la inducción, y los puestos de trabajo no son tan complicados. Los puede desarrollar cualquier persona siempre y cuando cumpla con las normas”. Sin embargo aclara: “En mi caso particular, cuando yo me postulé, no sé por qué me eligieron. Sinceramente no lo sé. Lo que sí sé es que tengo compañeros que tienen mi misma edad, trabajan en otros lados y por ahí no tienen los mismos ingresos que yo. Por eso digo que no hay nadie que quiera irse de esta empresa. Acá hay estabilidad laboral. Por ahí vas a otra empresa, viene una crisis del país y esa empresa cierra o suspende. Acá eso no es así”.

“Una vez que entrás acá, te acostumbrás —acota Jorge. Y el trabajo no es difícil cuando te acostumbrás. Con secundario completo se puede hacer la actividad acá. Yo antes trabajaba de analista de apertura de crédito frente a una computadora y me vine aquí de operario; si bien las primeras semanas estuve como loco, me amoldé”.

De lo que sí se muestran conscientes Martín y Jorge es de que para la compañía el compromiso con la tarea y el trabajo en equipo son condiciones básicas. Martín ofrece un ejemplo: “En el montaje de la *pick-up* se nos dice que tenemos que ayudarnos porque tiene que salir todo bien, sin ningún tipo

de error. Y eso se relaciona con el tema de la responsabilidad. Hay gente a la que no le importa mucho, pero yo me considero una persona responsable. Ser responsable es, por ejemplo, que las personas que están en la línea de montaje no se olviden de hacer la operación que les toca, y que si eso pasa uno vaya y diga ‘che, te olvidaste de hacer esto’, y el otro responda ‘hacelo vos’. Tengo un compañero que a veces no llega a terminar algo o no quiere terminarlo, y está en otra, y le decimos cómo es la operación y te contesta de mala forma, y así te dice: ‘hacelo vos’. Eso no es trabajar en equipo, con compromiso; eso es ser irresponsable.”

“La habilidad más importante en este trabajo es la responsabilidad — confirma Jorge. Antes de poner una pieza, por ejemplo, hay que mirar qué tengo que poner. Entonces hay que estar atento. Y también es relevante el compromiso con la tarea y el equipo. Si el que está adelante mío en la línea no hace su trabajo, yo tengo que avisar al monitor lo que sucede, porque todo tiene una secuencia y si vos arrastrás un problema, ese problema se hace cada vez más grande”.

“Refleje mi educación”

Jorge había abandonado sus estudios de educación física y no estaba conforme con su trabajo cuando decidió probar suerte en la nueva planta. “Me enteré de este trabajo porque tengo tres hermanos que también trabajan en la empresa. Creo que me eligieron por cómo me desarrollé en las entrevistas. Cuando hablé refleje mi educación” —dice, aludiendo a sus modales y a su vocabulario. Y agrega: “Es que es complicado para muchos pasar las entrevistas por cómo está el país, por la educación con la que viene la gente”.

Martín, en cambio, fue allí en busca de un trabajo con la mente puesta en el hijo que su mujer esperaba entonces, pero carente de referencias familiares en la firma. Solo lo acompañaban sus habilidades —conocidas y desconocidas—, así como la fortuna o la casualidad e incluso un cierto don de la oportunidad. Porque, efectivamente, su solicitud espontánea de trabajo en la planta coincidió, sin que él lo supiera de antemano, con la apertura de dos nuevos turnos de producción en el nuevo centro industrial. Entre 5.000 postulantes, pudo finalmente hacer parte de los 780 seleccionados para trabajar en la planta.

“Para los chicos que tienen el secundario básico completo la oportunidad de trabajar en esta empresa es muy importante —cuenta Paola. Entran con salarios de entre 3.800 y 4.000 pesos argentinos (entre US\$900 y US\$1.000, aproximadamente) con solo 18, 19 ó 20 años, que son montos ‘muy buenos’ para esa edad. El salario base aquí equivale a 2,5 sueldos mínimos en Argentina, que es de 1.500 pesos argentinos (alrededor de US\$395). El salario puede ser mayor si realizan horas extras. De modo que hasta el momento, a la hora de reclutar gente hemos tenido muy buena convocatoria.

El principal desafío que tenemos con respecto al personal joven de planta es mantener en ellos un alto nivel de compromiso, disciplina y responsabilidad. A veces cuesta que cumplan con la asistencia y puntualidad necesarias. Algunos se quedan dormidos y llegan más tarde; otros directamente faltan porque el día anterior salieron a bailar. Por eso valoramos mucho lo actitudinal”.

Eduardo, coordinador de la planta de Montaje donde se desempeñan Martín y Jorge, complementa lo expuesto por Paola: “Uno supone que una persona con estudios secundarios tiene capacidad para montar más que ocho piezas, y de eso se trata, de que no pongan piedras en el camino. Pero suelen verse malos desempeños, donde la irresponsabilidad y el descuido de la calidad en pro de los propios intereses son las causas. Nos ha pasado en muchas ocasiones, en momentos en que nos urge hacer sobretiempos (lo que llamamos ‘novena hora’) y se requiere de la ayuda de los operarios de un determinado sector... Y ellos nos responden: ‘no, ahora no, estamos almorzando’. En esos casos ponen el interés personal adelante, como cuando hay que venir a trabajar un sábado y ellos prefieren ir a bailar el viernes a la noche. El asunto es que en los últimos años la forma de cumplir las tareas en estos cargos de operario cambió mucho. Por ejemplo, la persona que en los años ochenta montaba un paragolpes tenía que preocuparse por tres tornillos. Hoy la empresa demanda otro tipo de responsabilidad porque, siguiendo el ejemplo, poner un paragolpes actualmente es una tarea mucho más compleja. Por otra parte, antes la gerencia merecía un respeto total de los jóvenes. Ahora todo eso cambió, y no quiero decir que esté mal la informalidad, pero sí el incumplimiento de ciertas reglas. Antes un joven operario se aferraba al trabajo y lo tomaba como si fuera para toda su vida: trabajaba de ese modo. El automotriz siempre fue un sector diferencial por sueldos, seguridad laboral, y la gente no entraba de paso: trabajaba 30 ó 40 años y cuidaba mucho el puesto. Ahora es más ‘veo qué pasa’”.

“Por eso —tercia Paola—, si bien por las exigencias físicas del puesto de operario necesitamos cubrir esos cargos con gente joven, tenemos que ser cuidadosos, porque si tomáramos chicos solo de 19 ó 20 años, tendríamos tal vez mayores índices de ausentismo. Por eso también es que a veces resulta mejor seleccionar chicos un poco más grandes y con hijos; suelen ser más responsables. Por supuesto, hay chicos de 19 ó 20 años que son responsables, pero se trata de hacer un buen *mix*.”

Los bien conectados y los desconectados también

“Mis compañeros se enteraron de que acá había una búsqueda de operarios por Internet o por el diario, pero somos muchos los que tenemos familiares que ya trabajan aquí y que nos recomiendan. La gran parte de los que entramos lo hace así. Acá hay padres, hijos, hermanos, primos”, cuenta Jorge. No fue ese el caso de Martín...

Cuando llegó en 2008 a la portería del centro industrial, amén de la ausencia total de conocidos en la empresa, en su vida poco y nada había hecho en materia laboral. Lo que sí abundaba era la falta de información y esa carencia no le permitía saber muy bien qué hacer. Ante la inminencia de su paternidad, solo le preocupaba hallar un trabajo estable, y si bien pagado, mejor. La información de que en esa empresa había buenos sueldos era el único dato cierto; de ahí el atractivo insoslayable de la posibilidad de ingresar a la automotriz. El antecedente de haber egresado de una escuela técnica, entre tanto, podía obrar en su favor, siempre y cuando se omitieran todas las dificultades originadas en la falta de presupuesto educativo y aquellas otras que la formación intermedia en general arrastraba desde hacía años: los déficits vinculados con la preparación de los estudiantes para el mundo laboral.

Martín reflexiona: “Por eso hubiera sido importante contar con más presupuesto y con más contacto con el mundo laboral. Será como dice la gente más grande, que el secundario de antes era mucho mejor que el de ahora, no lo sé... Pero hubiera estado bueno prestar más atención a los profesores y aprender, por ejemplo, sobre automatización, que es un tema que en la planta lo vemos mucho. Se trata de... ¿Cómo puedo explicarlo? La automatización es algo que controla todos los mecanismos, los movimientos. Pasa el auto, para, un sensor lo detecta y hace mover a otra máquina. También hubiera estado bueno ver en la escuela algo que acá nos hicieron conocer y que son los procesos de producción. Nos hicieron realizar una línea de producción, una especie de ‘carrito’ que iba girando por distintos sectores y paraba en determinado sector, determinado tiempo, y nos daba determinados minutos para intervenir. En fin... mayormente eso hubiera estado bueno aprender; eso nos faltó en la escuela. El tema, además, es que yo es la primera vez que trabajo en una empresa de verdad, porque lo que estaba haciendo antes de entrar acá era un trabajo con mi papá. Mi papá trabaja en la parte de aeronáutica y bueno, todo era muy diferente. Así que para mí, aunque fui a un colegio técnico, todo fue al principio muy nuevo acá: saber qué posturas convienen para trabajar en la línea, saber que hay que mantener el orden y la limpieza, todo eso”.

“En mi caso —añade Jorge— tal vez hubiera estado bueno que en la escuela nos enseñaran cómo comunicarte con las personas más grandes y cómo manejar la responsabilidad, porque cuando sos chico no te das cuenta, pero esas son dos cosas muy importantes”.

En el proceso de selección por el que pasaron Martín y Jorge en 2008 el requisito esencial era tener entre 18 y 40 años de edad y la secundaria completa. El evento fue masivo y constaba de varias etapas. La primera fue la preselección de postulantes entre un total de 5.000 currículums. A esta le siguió una dinámica grupal en la que se llevaban a cabo actividades que permitían evaluar las competencias laborales de los postulantes, más una batería de tests psicológicos y proyectivos aplicados por una consultora externa. “A través de

la consultora —explica Paola— hicimos esas dinámicas, con actividades lúdicas y algunas pruebas psicotécnicas, para verificar la aptitud y coordinación psicomotriz de los chicos, más la capacidad de concentración, compromiso y responsabilidad”.

La etapa siguiente, ya a cargo del personal de la compañía, tuvo como eje entrevistas individuales, y a estas se les sumaron tests prácticos en la planta aplicados por líderes de la empresa y que comúnmente incluyen la proyección de un vídeo sobre la operación dentro de la línea que el candidato debe replicar en un espacio piloto.

Una vez concluidas esas instancias, Martín, Jorge y los demás seleccionados fueron enviados al examen médico pre-ocupacional. El proceso de selección culminó con la inducción laboral. Se trató de tres jornadas de ocho horas cada una donde se cubrieron contenidos vinculados con aspectos institucionales y técnicos de la empresa. “Ahí —recuerda Martín— te contaban cuáles eran los valores de la compañía, te hablaban de la calidad y te destacaban permanentemente lo de mantener el orden y la limpieza en el lugar de trabajo”.

Paola señala que ese proceso de inducción se fue profesionalizando en los últimos años, y que las convocatorias masivas se realizan, como en 2008, cuando se debe cubrir un número importante de vacantes. Dice también que para el reclutamiento se utiliza el programa mediante el cual Jorge comenzó su acercamiento con la firma, “una iniciativa interna para jóvenes con estudios secundarios que son conocidos por personas que ya trabajan aquí, quienes los recomiendan. Ese programa, que hoy continúa vigente, nos reporta un alto grado de compromiso, que es lo que buscamos. Pero años atrás las etapas eran menos complejas: el chico venía recomendado, asistía a una entrevista y ya pasaba a trabajar en fábrica; luego se iba formando en el día a día. Hoy, como se observa, ya no es así: el proceso de selección es más exhaustivo y tenemos otras técnicas para evaluarlos. A la vez, por la necesidad de contar con jóvenes técnicamente mejor capacitados, incursionamos en otros métodos de reclutamiento, aparte de los masivos”.

Una nueva manera de formar

Fue así como en 2005 se implementó un plan dual, cuya lógica describe Paola: “Con el fin de incrementar la dotación de personal, nos encontramos que en el mercado laboral había un porcentaje muy bajo de egresados técnicos. A ello se sumó que los candidatos que acudieron al proceso de selección no contaban con las competencias laborales esperadas. Por ese motivo definimos la implementación del plan dual, con el fin de acortar la brecha entre lo que necesitábamos y la situación laboral existente en ese momento en el país. Este programa tiene por objeto formar jóvenes orientados a la producción industrial y con vistas a adoptar una nueva tecnología; contribuir a una mayor empleabilidad de los

futuros egresados; y contar con un ‘semillero’ de futuros colaboradores formados en la cultura y valores de nuestro grupo industrial.

“El programa se realiza en un centro de entrenamiento propio donde se forma por tres años a 10 chicos que presenten los mejores promedios de una escuela técnica local. Los alumnos cumplen con un régimen de doble escolaridad. Por la mañana asisten a las clases-taller en la empresa, y por la tarde concurren a la escuela técnica para completar sus estudios teóricos. Perciben una ayuda económica por concepto de asignación de viáticos. La mayoría luego ingresa a trabajar a la empresa”.

Martín y Jorge no recuerdan haber tenido capacitación distinta a aquella inducción, a excepción de la correspondiente a la línea de producción de la *pick-up*, que fue lanzada casi dos años después de que ellos ingresaran a trabajar a la planta. “Igual —dice Martín— para la *pick-up* fueron tres o cuatro días, donde los monitores y supervisores nos explicaron cuestiones básicas de operación. Después es cuestión de que, ante cualquier duda, preguntés”.

“Fueron dos formas de capacitación para la camioneta —elabora Jorge. Una era más práctica, donde te enseñaban cómo se montaban las piezas, y otra oral, donde se nos enumeraron los distintos tipos de camioneta que se iban a producir”. Agrega que todo aquello —inducción inicial incluida— le ha servido para aprender a montar piezas, leer hojas de ruta en la línea de producción y conocer el funcionamiento de las diferentes máquinas con que trabaja. “Imaginate, salí de la secundaria y antes de la inducción que me hicieron aquí jamás había tocado un auto. Así que con la inducción nomás aprendí muchísimo”.

Versatilidad

Martín y Jorge aseguran que su vinculación actual a la factoría no solo les permite tener ingresos de operario por encima del promedio de los sueldos básicos del país, sino que además les posibilita hacer carrera. “Lo que hayas visto en la primaria, en la secundaria, más la experiencia que acá vas desarrollando, te sirve”, comenta Martín, el exalumno de la Escuela Técnica N° 5 de Tigre, padre de Iván, quien además reitera que la responsabilidad y el compromiso son elementos insustituibles para crecer dentro de la compañía. “También es fundamental tener contacto con el supervisor, el líder, para plantearle, por ejemplo, que querés ser removido del sector”. Por su parte, Jorge agrega que “también las ganas de desenvolverte con distintas personas ayuda a tener comunicación con ellas. Eso acá se valora, como las ganas de aprender procesos nuevos”.

“Cuando entré a trabajar acá yo me acordaba de lo que me decían los profesores, eso de que había que prestar atención, aprender; me di cuenta de que si tenés un buen conocimiento dentro de la planta, eso te sirve para subir de categoría, te ayuda profesionalmente y te da más ingresos. Pero recién acá me di cuenta” —reflexiona Martín. De hecho, la evaluación de desempeño

que acá me hacen pasar por la calidad del trabajo, y eso supone hacer bien las cosas y saber lo que hacés. Ejemplo: tenemos que poner mangueras y tienen que estar puestas en la forma adecuada. Igual pasa con la limpieza de tu lugar de trabajo, y con los ajustes, que tienen que ser los correctos. En mi caso personal hay un montón de ajustes: tengo que ajustar suspensiones, rótulas, extremos de dirección, violetas... Es verdad que tenemos las máquinas que dan el torque justo, pero pueden fallar. Entonces uno tiene que estar atento para que, si hay una falla, pueda reportarle al reparador que tenemos en la línea. El reparador es el que anota las fallas que se pueden presentar antes de la unión de la carrocería con el motor, él tiene que dar el OK. Si no lo da, anota el error y se lo pasa al supervisor, que se fija qué es lo que está fallando, si el operario, los materiales o la máquina. Si nosotros, por ejemplo, informamos que no dan bien los ajustes, que los tornillos vienen mal, entonces él se da cuenta de que uno está prestándole atención a lo que hace”.

La evaluación de desempeño a la que Martín alude es administrada por el supervisor de línea. En este sentido, Eduardo dice que “los monitores son la mano derecha de los líderes, y los líderes son responsables por la calidad y el ensamblaje de una parte del proceso. Yo, como coordinador de Montaje de la planta, soy responsable físicamente en un lugar de la planta, pero técnicamente lo soy en toda la fábrica. Respondo porque mi equipo de trabajo cumpla en tiempo, forma y con calidad lo que hace. Y como es una cadena productiva, todos dependemos de todos. Por ejemplo, si viene una falla de carrocería y no la identifico, a mí se me presenta un problema. Por eso es muy importante dejar identificado el problema para que luego el producto que lo tiene se derive hacia donde se tenga que reparar y vuelva luego a la línea de proceso. Por eso también es muy importante tener a toda la gente a cargo entrenada. A los jóvenes, cuando trabajan, se los evalúa todo el tiempo. Específicamente en Montaje, la evaluación es rotunda: no hay términos medios. O está bien hecho el trabajo, o está mal. Aquí entra en juego, otra vez, además de lo técnico, el tema de la actitud”.

“Los supervisores —dice Jorge— analizan a la hora de evaluarme si soy prolijo, si no me olvido de cosas para montar en el auto; también observan el orden con que hago todas esas rutinas”.

Martín, por su parte, se centra en los atributos que deben poseer como operarios de Montaje, pero en relación ya no con la calidad, sino con la seguridad tanto del trabajador como del usuario futuro del automóvil.

Asimismo apunta que lo que menos necesita un operario es saber de matemáticas. “No estamos en contacto, no hacemos cálculos ni nada, no se aplica. Pero todo lo demás es importante: la comunicación, el autocontrol en situaciones de presión...” Y rápidamente busca ejemplificar con hechos lo que asegura: “Tuvimos la semana pasada, el viernes, que sacar un determinado número de camionetas porque había problemas en la entrega de materiales y la línea había estado detenida mucho tiempo. Nosotros cumplimos un horario,

tuvimos que apurarnos, que trabajar de más. Y bueh... fuimos compensados porque estuvimos tantas horas en eso. Fue muy importante el compromiso de todos con la tarea, porque todos tuvimos que ayudar ese día a sacar todo para adelante sin ponernos nerviosos; porque llega un momento en que estás tantas horas trabajando que te podés poner nervioso, aunque yo soy bastante tranquilo, pero no todos... En fin, el equipo ayudó muchísimo, incluso vino a colaborar gente que no trabaja en nuestra línea. Esas son todas cosas muy importantes acá”.

Martín y Jorge coinciden en que es la carencia de esas habilidades lo que ocasiona el infierno al que no se quieren ni asomar: ser despedidos. También dicen que en el tiempo que llevan en el centro industrial, hasta ahora no han visto ninguna situación de ese tipo dentro del área de Montaje. Esas carencias se traducen, según explican, en ausentismo reiterado, tareas mal hechas o incluso el hurto de alguna herramienta. Pero ellos se sienten exentos. Martín se ampara en su paternidad, en la responsabilidad que ello le supone. Jorge en el sacrificio que le representa viajar un largo trayecto todos los días. Un supervisor de planta resume lo que los dos operarios dicen del siguiente modo: “Nosotros lo que tratamos de crear son hábitos de producción en los jóvenes”. Con ese fin, desde el proceso de selección mismo se evalúan en los postulantes las capacidades de aprendizaje, de hacer preguntas, de seguir instrucciones y de incorporar una secuencia de trabajo.

“Me acuerdo de lo que eran mis expectativas para entrar acá —dice Jorge. Había tenido la entrevista con un supervisor, quien me había contado qué era lo que tendría que hacer si me elegían. Luego viajé a la Capital Federal para los exámenes escritos, y para el oral con test psicológico. ¡Tenía unas ganas de entrar acá, a una empresa multinacional! Después me di cuenta de que eso fue importante, porque si el supervisor no me hubiera visto las ganas, chao, quedaba fuera”.

La Oportunidad llegó en caja

Se había desempeñado como asistente administrativa en una empresa de autos de alquiler, y desde hacía un año y medio realizaba tareas similares en una gráfica. Pero Fernanda no cejaba en su búsqueda. Estaba cerca de cumplir los 20 años y quería algo más para su vida. La insatisfacción, un lastre de la adolescencia reciente y quizás también una marca registrada de su generación, la incomodaba, aunque al mismo tiempo le servía de impulso para conseguir ese cambio que deseaba: ganar más dinero, tener una mayor estabilidad laboral, ser independiente.

Consciente de sus muchas fortalezas, Fernanda en sus ratos libres, tanto dentro de la gráfica como también en su casa de São Caetano do Sul —distante unos 11 kilómetros de São Paulo, capital del estado del mismo nombre— iniciaba

su navegación por Internet con la expectativa de encontrarse con La Oportunidad (con todo y mayúsculas) que pretendía.

Formación secundaria: necesaria pero no alcanza

Los hechos de la vida reciente de Fernanda se configuraron con pocos artificios. Encontró en Internet un aviso, entre tantos otros, de una agencia en São Paulo que prestaba servicios para un gran banco. A través de Google se enteró de que se trataba de un conglomerado financiero muy grande y con una amplia cobertura en toda América Latina e incluso en otros lugares del mundo. En el propio Brasil, la firma contaba con más de 100.000 empleados distribuidos en miles de sucursales a lo largo y ancho del territorio nacional. Fernanda pensó que esta gran empresa financiera lucía justo como ella se había imaginado La Oportunidad, aunque hubo un detalle que la puso en alerta: desde 2008, todo el personal vinculado al negocio principal debía contar con un perfil educativo de nivel profesional. Así pues, uno de los criterios de postulación era que los empleados hubieran terminado o se encontraran cursando estudios universitarios. De ahí que el otro criterio de selección para cargos de entrada fuera tener una edad entre 18 y 25 años de edad.

Además de sus condiciones personales, y de los trabajos que hasta entonces había ejecutado, Fernanda poseía estudios completos de secundaria, los cuales sumaban puntos para tener chances en la postulación. Durante la entrevista en la agencia paulista comprobó que así era, y una vez más notó cómo ese carisma que la caracterizaba también era importante. Ella solía resumir esa característica con dos palabras: “hablar bien”. Pero se trataba de algo más que la buena utilización del portugués: su expresión oral reflejaba, además de su formación, cierta inteligencia. Sin embargo no le alcanzó. Allí le informaron que para ingresar a trabajar al banco, así fuera como tercerizada por intermedio de una agencia, la formación secundaria era necesaria pero no suficiente. De hecho, esa política era compartida por numerosas empresas brasileñas. Era preciso que el postulante estuviera por lo menos cursando estudios de nivel superior.

Fernanda no se desanimó. La evidencia sobre sus propias carencias obró como detonante y se dispuso a buscar lo que le hacía falta. De aquella entrevista salió ilusionada en pos de sumar estudios universitarios para poder demostrar en la agencia y en el banco su capacidad y sus ganas de progresar.

El camino a las grandes ligas

Desde entonces han pasado casi tres años, y actualmente Fernanda se desempeña en el sector de Cajas de la casa matriz del banco en São Paulo, como empleada directa. En su calidad de cajera no sólo está a cargo de un puesto

relacionado con la atención a los clientes del banco y con los movimientos de dinero, sino que además debe vender servicios; ello supone un retorno importante para la firma y ubica a Fernanda cada vez más cerca de su negocio principal.

Los pasos para llegar allí han sido numerosos: ser estudiante universitaria para ingresar a los puestos *core* de base como el de Cajas; completar una carrera para escalar en el organigrama; realizar en el ínterin especializaciones sobre asuntos relativos al cargo; no tener deudas; cumplir con las competencias pertinentes al cargo; contar con habilidades técnicas, iniciativa y capacidad de aprendizaje; ser responsable, y tener experiencia en recepción y gestión de clientes, así como competencia en materia de relaciones interpersonales y en números y sistemas... Por todas esas instancias y obligaciones ha atravesado y todavía atraviesa la joven oriunda de São Caetano do Sul.

En la trastienda de todas esas exigencias que impone la entidad financiera a postulantes y colaboradores lo que subyace es un convencimiento —compartido por esa y otra firmas brasileñas— acerca de que la oferta egresada de la escuela secundaria en ese país es insuficiente para que un joven pueda insertarse en el mercado de trabajo. A ese cuadro se añaden las particularidades del puesto de cajero, que en los últimos años se ha tornado más competitivo, dando lugar a un número cada vez mayor de postulantes rechazados.

Renata, una de las cuatro encargadas de Selección del banco —cuya área se centraliza en São Paulo— precisa que “el perfil de Cajas es inicial en la red de agencias. Nuestros jóvenes allí posicionados saben que deben tener mucha garra y voluntad, porque al control numérico en relación con los pagos del día se suman la atención al cliente y las ventas de cualquier tipo de producto que el banco esté colocando. Entonces, en la búsqueda de perfiles para esos puestos precisamos hallar personas con perspectivas reales de crecimiento”. Y agrega: “Lo que más vemos que falta en los postulantes son cualidades de comportamiento”.

Paula, jefa de Capacitación de la compañía, señala por su parte que “la educación en Brasil no es buena. Se pueden contar con los dedos de las manos las personas que tengan secundaria y que sean capaces de trabajar. Por eso en Cajas contratamos gente que haya iniciado una carrera universitaria, pues los estudiantes de secundaria no califican directamente. Tienen fallas en la comunicación oral y en la escrita, y también en el uso del pensamiento lógico, entre otros ítems”.

Renata vuelve a la carga: “El 80% de los puestos son para nivel superior, ya sea que hayan terminado la carrera o la estén cursando”. Y justifica esa postura afirmando: “Los jóvenes hoy tienen que estar preparados para pensar y no solo para hacer, y lo cierto es que la educación secundaria brasileña es precaria. Los jóvenes salen de la escuela con carencia de pensamiento crítico. Están acostumbrados a mucha información, a Internet, a ‘bajar’ lo que precisan y

a entregarlo sin procesar. Asimismo, les falta resiliencia³ y capacidad de trabajo en equipo. Vienen con voluntad de trabajar y ganas de independizarse, pero con eso no alcanza, porque la educación secundaria, en definitiva, no los prepara para la vida laboral. Nosotros vemos que se requiere una formación superior que los saque de ese estado de precariedad. Porque en la secundaria no se los estimula ni se los conduce a que desarrollen competencias para lidiar con las empresas; hablo de habilidades como la actitud, y hasta algo tan básico como la forma de vestirse. Además, los egresados de secundaria no son capaces de hacer un análisis de lo que aprenden. En la escuela hacen trabajos, aprueban materias, pero no desarrollan conocimiento. Todo se hace por la nota, pero no para hacer otras cosas como buscar soluciones, por ejemplo. La escuela secundaria en Brasil es un lugar que da notas para obtener un diploma que solo sirve para ingresar a la universidad. Puede parecer pesimista lo que digo, pero es lo que se ve en los jóvenes”.

Fernanda, que todavía tiene fresca su experiencia como estudiante de colegio, no es menos contundente. “En la secundaria todo es básico; allí de lo que se trata es de aprender materias, de pasarlas, de aprobarlas, y los profesores no se ocupan de otra cosa. Conozco gente que va a la escuela y nada aprende. Sería bueno que algunos profesores de secundaria actualizaran sus métodos de enseñanza, puesto que los que emplean son muy atrasados para estos tiempos y eso genera muchos problemas. Esos profesores vienen enseñando desde hace muchos años y no se han adecuados a los tiempos actuales. Yo recuerdo que buscaba elevar mi nivel pero no lo conseguía por esos métodos anticuados, que tienen que ver con que el profesor no esté abierto al diálogo, a la explicación; todo lo quiere hacer rápido. Es un sistema que sirve para decorar, pero no para entender o para aprender realmente. Y lo cierto es que uno entiende si presta atención, si expresa dudas. Pero estos profesores pasan de una clase a la otra, escriben en el pizarrón y se van, y así todo el tiempo lo mismo”.

Como resultado del estado de la formación secundaria, en el banco informan que la baja calidad educativa lleva a los jóvenes a tener experiencias tempranas de trabajo y que, en consecuencia, los menores de 25 años que se emplean en el banco son muy competitivos, aspecto que parece estar asociado a que ya están familiarizados con el mundo laboral desde su época escolar.

Hace casi tres años, cuando estaba a punto de cumplir 20 años, Fernanda confirmó esta realidad con sus propias vivencias. Tras la entrevista en la agencia que prestaba servicios al banco, supo que no debía perder el tiempo, y que si lo que deseaba era un cambio cualitativo en su vida, debía sumar más competencias y hacer algo por su formación. De regreso a su casa recordó las referencias positivas que había oído acerca de la Universidad Municipal de

³ Habilidad de sobreponerse a contratiempos: entereza.

São Caetano do Sul, conocida por sus siglas USCS. Algunos excompañeros de secundaria habían obtenido allí ciertos títulos que al cabo les habían resultado muy útiles en el campo laboral. USCS ofrecía carreras de dos años, lo que le permitiría a Fernanda concretar su chance en la agencia y comenzar a trabajar como tercerizada para la entidad bancaria, para después buscar su inserción definitiva como empleada directa.

Razones históricas

Según Marcelo, superintendente de Gestión de Diversidad e Integración del banco, la insuficiencia de la formación secundaria brasileña se remonta al siglo XX y ha sido proporcional al incremento de la demanda de habilidades por parte de las industrias de bienes y servicios nacionales y extranjeras radicadas en el país. “El problema es muy antiguo —dice. Comienza en la década de 1960, cuando hubo un auge de las industrias metalúrgicas y se verificó que faltaba mano de obra para ese sector”. Marcelo se remonta en el tiempo y comenta que ya en los años cuarenta se registraban las primeras reacciones del Estado frente a esa oferta educativa defectuosa para el mercado de trabajo de Brasil.

En efecto, las primeras medidas para equilibrar la formación secundaria se originaron, por un lado, en el decreto-ley 8.621/46 que dio origen al SENAC (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial) y, por otro, con la creación del SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial), impulsado por el entonces presidente Getúlio Vargas mediante el decreto-ley 4.048/42 con el fin de formar mano de obra calificada para la industria en Brasil. Según fuentes oficiales, el SENAI cuenta actualmente con 58 centros modelo de educación profesional, 730 unidades operativas, 419 centros de formación, tecnología y educación profesional, 46 centros nacionales de tecnología, 311 unidades móviles, 419 unidades fijas y una oferta de 1.800 cursos y programas.

“Yo fui aprendiz de mantenimiento del SENAI —cuenta Marcelo. Mi padre trabajaba en una industria metalúrgica y yo fui e hice el programa. Así logré que me seleccionaran para entrar a la fábrica. Y mi padre también fue seleccionado, tras pasar por un programa del SENAI en la década de 1960. Todo esto forma parte de lo que se llama ‘Programa S’ donde, además del SENAC y el SENAI, está el SESI⁴. Se trata de iniciativas del gobierno centradas en la industria privada, aunque estatales en su origen. Hasta la década de 1990, el SENAC y el SESI habían sido costeados por las empresas y el gobierno. Luego las empresas dejaron de contribuir a esos programas, de manera que disminuyeron los cupos. Y en

⁴ Servicio Social de la Industria. Institución creada en 1946 con el fin de estudiar, planificar y ejecutar, directa o indirectamente, medidas que contribuyan al bienestar social de los trabajadores en la industria.

2000, ¿qué pasó? Pasó que Brasil comenzó a vivir una deserción escolar muy grande en la secundaria porque los jóvenes ya veían que esa formación no les daba mucho espacio para trabajar; salían sin experiencia. Lo cierto es que con la deserción el panorama se complicó todavía más y se fue formando una masa de población sin acceso a trabajo. Por ello el gobierno creó el programa por el cual, por cada 100 funcionarios, las empresas deben contratar equis número de aprendices; ese número se calcula según una tabla, la CBO [Clasificación Brasileña de Organizaciones], donde se registran todos los cargos que existen en este país. Así que el gobierno ubica a estos jóvenes en cargos que no requieran de capacitación específica o secundaria, y las empresas deben contratar entre el 5% y el 15% de aprendices, según sus necesidades. Cada joven puede ser aprendiz sólo por dos años, después de lo cual está listo para ser promovido”.

La última norma estatal a la que Marcelo hace referencia es la ley 10.097/2000, reglamentada por el decreto 5.598/2005, que creó el Programa Nacional de Aprendizaje, en virtud del cual todas las empresas de tamaño mediano y grande están obligadas a contratar adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años de edad. A los aprendices egresados de esta iniciativa el banco les ofrece puestos vinculados a labores como organizar las filas de caja o dirigir a los clientes dentro de la sucursal.

Marcelo agrega que para evitar la deserción escolar, la normativa obliga a que los aprendices finalicen sus estudios secundarios. Así que para ser aprendiz se debe estar en secundaria o haberla culminado. “Cuando ingresan los aprendices al banco, lo hacen con un nivel muy bajo de educación; realmente no están listos ni para hacer las cuatro operaciones. Entonces se complementa la formación secundaria con disciplinas que tengan que ver con la formación profesional, como informática, por ejemplo. Es así como a los jóvenes se les obliga a tomar cursos de capacitación profesional impartidos por ONG, las cuales son responsables por la calificación que obtengan estos jóvenes y por su desempeño en el trabajo. Hoy el banco cuenta con un importante grupo de aprendices. Vienen aquí cuatro días por semana y el resto lo utilizan para capacitarse en la ONG”.

La explicación histórica de la figura de aprendiz, aunada a las insuficiencias de la educación secundaria para los jóvenes que ingresan al mundo laboral, se complementa con lo que también se reporta desde el banco acerca de la necesidad que estos tienen de iniciar desde muy temprano sus experiencias laborales. Marcelo insiste en que ello se debe a que estos jóvenes son conscientes de esa situación. Carol, gerente operacional de la entidad, coincide con lo que sugieren los testimonios anteriores: “Si bien es cierto que en las escuelas privadas otra es la historia, los egresados de la secundaria, y especialmente los de las escuelas públicas, salen sin dirección, desorientados, y cuanto más les tome ingresar al mercado de trabajo, mayor será la pérdida en la práctica y menores sus posibilidades. El trabajo es un mundo muy diferente a la escuela

en Brasil; el trabajo exige experiencia, de la cual carecen los jóvenes que solo realizaron el nivel medio”.

Oportunidades más allá del colegio

El día de la entrevista en la agencia, al llegar a su casa Fernanda supo que aun después de inscribirse en la USCS solo podría ejercer, como tercerizada, en dos sectores del banco: Cajas y Atención Comercial. Estas dos áreas constituían la puerta de entrada para una joven recién matriculada en una carrera y que ya tenía en su haber experiencia laboral. Una vez en su habitación repasó la información que le habían proporcionado en la agencia: uno, que en el banco el promedio de edad de contratación directa o tercerizada para cargos iniciales oscilaba entre los 18 y los 25 años, y dos, que la variedad de los cargos iniciales dependía de ciertos factores. Las posibilidades originales eran cinco, pero en su caso tres quedaban descartadas: la de entrar al banco como aprendiz, para empezar, y para seguir la de practicante y la de *trainee*. ¿Qué se exigía para ser practicante? Ser contratado directamente por el banco y poseer estudios superiores. ¿Y qué suponía aspirar a *trainee*? Ahí las circunstancias se le complicaban todavía más. Los *trainees* eran jóvenes que cursaban en las mejores universidades del país carreras como Administración de Empresas, Economía, Contabilidad, Derecho, Ingeniería, Matemáticas o Estadística; chicos que postulaban a un programa de talentos jóvenes, una iniciativa a través de la cual anualmente se reclutaba a alrededor de 200 nuevos colaboradores sobre un total de varios miles de postulaciones. Así que no, *trainee* tampoco.

Solo le quedaban dos posibilidades. Quienes, como ella, se dirigían a una agencia que prestara servicios a la entidad financiera solo podían aspirar a ser cajeros o empleados de Atención Comercial. En esta última área se vinculó Fernanda al banco como tercerizada. “Dentro de Atención Comercial, durante el año y dos meses que trabajé para el banco a través de la agencia, lo hice como analista de créditos para quienes querían comprarse un auto”, cuenta. “El salario era muy bueno y muchas personas que entraron conmigo al grupo hicieron el mismo recorrido, trabajando primero para agencias tercerizadas, que son una de las maneras de engancharse en firmas tan importantes como el banco donde estoy”.

Luego, y como le sucedió la primera vez, fue a través de internet —o más bien vía la intranet de la empresa— como se le presentó nuevamente La Oportunidad de ser contratada como empleada directa. Para ese entonces, Fernanda ya estudiaba en la Escuela de Graduación Tecnológica de la USCS. Los estudios, superiores, además de brindarle una educación más especializada, le proporcionaron otras ventajas, entre ellas, y al término del último año de curso, “los mismos derechos conferidos por la graduación tradicional”, más “disciplinas consideradas esenciales para el mercado”.

“En el banco se generan muchas oportunidades internas cuando se abren vacantes” —dice Renata, una de las encargadas de Selección. Entonces, lo primero que hacemos es reclutar internamente entre los jóvenes que ya lleven más de un año aquí; luego procedemos al reclutamiento externo”. Esa precisamente fue la fórmula que condujo a Fernanda a su segunda conquista: ser contratada directamente por la entidad como cajera.

Renata elabora sobre la política de reclutamiento de la institución y menciona un programa de oportunidades de carrera. Esta es una iniciativa que recompensa a los empleados que llevan más de un año en la entidad y que obliga a comunicar internamente las vacantes mediante boletines accesibles a todos los empleados, antes de hacer cualquier anuncio hacia el exterior.

Añade además que el reclutamiento interno es actualmente más exigente: “Se buscan personas realmente preparadas. Estas se inscriben en el sistema con el currículum correspondiente, y si hay mucho volumen se hace una dinámica de grupo para observarlas. Quienes aprueben esta dinámica pasan a la última entrevista, donde se resuelve quiénes serán los seleccionados finales”.

Según Renata, en caso de que se proceda al reclutamiento externo, este se realiza “divulgando las vacantes en nuestro sitio web, así como en empresas consultoras, secretarías de gobierno y sindicatos. Todos estos canales son necesarios cuando se sale al mercado a buscar recursos”.

Deseo cumplido

“Cuando yo me postulé, ahora para cajera, había entre 30 y 40 personas, todas candidatas al puesto, y todas también tercerizadas como yo. Quedé seleccionada, y nadie más”, relata Fernanda, a quien no le resulta difícil explicar la razón por la que fue ella la única seleccionada: “Creo que me eligieron porque me fue muy bien en las pruebas y también en las entrevistas. Respondí acertadamente las evaluaciones y en la serie de preguntas en la entrevista vieron que hablaba bien, que era comunicativa, y que tenía ganas y facilidad para aprender. También supongo que la seguridad y la serenidad fueron puntos a favor, porque es difícil hablar con alguien que duda, que está nervioso o que no es transparente. Por eso digo que a las personas que se postularon conmigo y quedaron fuera les pasó, por un lado, que no cumplieron con las expectativas que el banco tenía para la vacante a llenar, y también, que no contaban con las habilidades precisas para el cargo”.

Fernanda hace énfasis especialmente en el compromiso con el trabajo, cualidad que esgrime como una de sus principales fortalezas. Comenta que durante la selección, los otros candidatos a su puesto presentaron fallas en ese sentido. “Fue primero una prueba de portugués. Luego otra de matemática. Y después hubo una evaluación dinámica y una entrevista con el gerente de Caja. Todo me resultó muy fácil y fue agradable de hacer. No se trató de una

cosa pesada. Al contrario, fue bien divertido y relajado”. No obstante, y según su propio testimonio, no sucedió lo mismo con los otros postulantes. “Observé cómo los otros candidatos se comportaban en la prueba y en las entrevistas. Había gente que tenía las manos puestas en la cadera, una actitud demasiado informal que no sirve para un banco como este. Si vas a trabajar en este banco y a atender clientes cara a cara, hay que ser un poco más serios. Por eso estoy convencida de que todas esas cosas son las que hoy continuamente nos evalúan. Porque nosotros, los cajeros, además de realizar tareas propias del cargo, debemos tener vocación para ayudar y aprender, y preocuparnos de hacer bien el trabajo. No se trata de una sola habilidad, sino que se debe demostrar un conjunto de habilidades. Si eres proactiva, es decir, si no te conformas con sentarte en tu lugar y cumplir tu función, se te valora. Además, así es posible ayudar y aprender nuevas tareas”.

En orden decreciente de importancia, Fernanda enumera las habilidades fundamentales que le exige su puesto: responsabilidad y compromiso; atención y servicio al cliente; uso de equipos; lenguaje y comunicación; buena actitud en el trabajo; pensamiento crítico. “Responsabilidad y compromiso —explica— son las habilidades más importantes para ser cajero. Cumplir el horario y respetarlo guarda relación, pienso yo, con esas cualidades, como también saber que uno está dentro de una empresa donde hay funcionarios y gente del mismo equipo. Sin responsabilidad y compromiso se entorpece el trabajo de los otros y el negocio principal de la empresa, que es vender productos y atender bien a los clientes: satisfacerlos. También es importante, aunque en menor escala, el pensamiento crítico. Si bien aquí no hay muchos motivos para ejercerlo, a veces es necesario aplicarlo en la resolución de un problema que pueda presentarse. En esos casos, si no hay pensamiento crítico, una no sabe cómo resolver las dificultades por sí misma”.

A poco tiempo de cumplir sus 23 años, Fernanda es consciente de que ha logrado La Oportunidad (con mayúsculas) con la que hasta hace poco tiempo soñaba. También considera que dentro de la entidad financiera sus propósitos de progreso son concretos. Así también lo entienden los otros cinco jóvenes menores de 25 años que trabajan con ella en el sector. Para ellos la formación resulta capital: todos entienden que de ahí en adelante, la postulación para otros puestos ya requiere tener títulos universitarios, sin excepción. “En las otras funciones —elabora Fernanda—, donde ya no solo se trata de atender al público, la cantidad de personas jóvenes menores de 25 años es muy poca. Ahí son todas profesionales”. Y agrega: “En el banco hay varias opciones para los jóvenes como yo. En mi área se puede ascender a tesorero, y en la de Empresas uno se puede ubicar como asistente de la Gerencia de Cuentas. Es decir, hay bastante movilidad”.

En ello las capacitaciones cumplen un papel clave. Fernanda dice que ha realizado varios cursos de ese tipo y que siempre les están ofreciendo otros

nuevos. “Ahora fueron cursos de Caja, y de Ventas unos tres o cuatro cursos. Y *online* ya tuve durante este año y medio como 20 capacitaciones. Todas sirven para perfeccionarse. Además, en el área donde yo trabajo siempre hay cosas nuevas que saber: en la parte de dinero, por ejemplo, atención a personas con discapacidad... Y lo cierto es que cuanto más preparada estás mejor atenderás a los clientes. El curso que más me ha interesado hasta ahora fue uno llamado ‘Atendiendo bien para vender’. Fue bien dinámico y dejó bien marcado lo que es la negociación”.

Paula, la jefa de Capacitación del grupo financiero, añade: “Todos los cargos de jóvenes están vinculados con el *core* de la empresa. Y todos tienen una meta. Nuestros objetivos contemplan habilidades y actitudes esperadas y que se haga bien la tarea”.

Fernanda tiene confianza en su desempeño dentro de la firma. Si algo jamás le ha faltado ha sido eso: amor propio. Por ello se atreve a iniciar el tercer capítulo de *La Oportunidad*. Y está dispuesta a volver a la facultad si es necesario para lograrlo. “Lo haría con mucho gusto”, afirma. Porque, “dentro de cinco años, pretendo estar en mi área, pero en Tesorería o como gerente”.

Conclusión

Con estos estudios de caso se ha querido profundizar en la demanda de destrezas reflejada en los resultados de la Encuesta a Empresas sobre Demanda de Habilidades (EDH) conducida a comienzos de 2010 en Argentina, Brasil y Chile y analizada en el capítulo 6. Ahora se trata de “escuchar las voces” que hay detrás de las estadísticas. Las tres historias representan las principales conclusiones que se derivan de toda la información recopilada a través de las numerosas entrevistas realizadas a firmas de esos mismos países. De aquí surgen dos mensajes generales claros: en primer lugar, los empleadores —los buenos empleadores— priorizan las habilidades socioemocionales en el momento de contratar a jóvenes que recién han concluido su educación secundaria; y en segundo lugar, la escuela no está fomentando esas habilidades de manera efectiva.

La brecha que se registra entre las habilidades que demandan las empresas y las que traen los jóvenes al egresar de la educación secundaria aparece claramente en el caso del hotel en Santiago. Allí todos los entrevistados —cada uno en su rol— se refirió explícitamente al desacople que existe entre lo que los jóvenes aprenden en la escuela y lo que necesitan para desempeñarse exitosamente en el mercado de trabajo. En el caso de la compañía automotriz se hace énfasis en la importancia de las habilidades socioemocionales para ingresar y progresar en la empresa. Esta conclusión es particularmente interesante para una empresa líder en un sector como el automotriz, donde la exigencia de habilidades técnicas específicas podría haber desempeñado un papel primordial. Pero, como sugieren los resultados de la encuesta, las empresas pueden lograr

estas habilidades a través de la capacitación en la propia firma. Asimismo, en la historia de los dos jóvenes que trabajan en la planta industrial se hace referencia al valor de la educación media técnica y, con el ejemplo del programa dual, a una posible vía para acercar el sector productivo al sector educativo. Por último, el caso de la entidad financiera agrega a los mensajes anteriores el papel que cumple la educación superior como estrategia para suplir la deficiencia en la formación de habilidades de los egresados de la secundaria.

La narrativa de estos tres casos no hace más que confirmar los principales hallazgos de este libro sobre la necesidad de ampliar el rango de destrezas que la escuela forma y/o moldea, y de buscar la manera de integrar adecuadamente las habilidades socioemocionales al programa curricular básico.



D. Programas de educación para el trabajo en América Latina: una muestra

Educación dual en Chile

En el sistema educativo formal chileno, en los dos últimos años de secundaria se ofrecen dos modalidades: educación media humanista científica (EMHC) y educación media técnico profesional (EMTP). Para esta última, en el marco del programa Chile Califica se ha diseñado la llamada formación dual entre tercero y cuarto medio, la cual incluye la realización de trabajos prácticos en empresas para completar el aprendizaje. En la actualidad existen 222 liceos técnicos que en sus contenidos curriculares integran la articulación con 9.629 empresas (grandes, medianas y pequeñas); en ellos la matrícula total en tercero y cuarto medio asciende a más de 25 mil alumnos, es decir, el 7% de la matrícula total de la EMTP¹ (Gobierno de Chile, 2009a).

La formación dual es una modalidad de preparación técnica y profesional que se lleva a cabo a través de la enseñanza en las escuelas y en las empresas, y en la cual los alumnos se forman según las necesidades del sector productivo. Los establecimientos educativos que deseen implementar la formación técnica y profesional dual deben postular y ser seleccionados. Las empresas que quieran vincularse pueden ofrecer cupos voluntariamente.

¹ La EMTP imparte 46 especialidades en 14 sectores: maderero, agropecuario, alimentación, construcción, metalmecánica, electricidad, marítimo, minero, gráfico, confección, administración y comercio, programas y proyectos sociales, química, y hotelería y turismo. En cada una de las especialidades se ha definido un conjunto de objetivos fundamentales terminales de donde surge un perfil de egreso que, más que ocupacional, es un esbozo de las competencias técnicas que preparan al joven para una vida de trabajo y que se espera que este domine al culminar sus estudios.

En el proceso de aprendizaje en las empresas, los maestros-guías (profesionales que allí se desempeñan) son los encargados de impartir el conocimiento y la formación profesional, mientras que los profesores-tutores se encargan de la articulación entre la escuela y la empresa². Los profesores y maestros involucrados en la formación dual reciben una capacitación especial, mientras que los establecimientos de EMTP que la imparten reciben asistencia técnica para el adiestramiento de los docentes a través de la realización de talleres de formación. Para los responsables del aprendizaje de los alumnos en la empresa, el programa Chile Califica, conjuntamente con el empresariado, han elaborado manuales de guía, orientación y formación. Los profesores del nivel técnico pueden además acceder a programas de formación inicial y actualización desarrollados por un consorcio de universidades.

La carga horaria del sistema de formación dual puede distribuirse según dos modalidades: una en que la formación se divide en tres días en la escuela y dos días en la empresa, y otra en que la formación se alterna una semana en la empresa y una semana en el aula. Los maestros-guías se encargan de la elaboración de un plan que ayuda a orientar el aprendizaje individualizado inserto en el proceso productivo. El itinerario para que los aprendices conozcan todas las funciones y tareas previstas lo organiza cada empresa y establece en qué puesto debe desempeñarse el estudiante, en qué tareas laborales de aprendizaje, con quién y por cuánto tiempo.

Los maestros-guías evalúan el dominio de la actividad y la actitud frente al trabajo de los aprendices a través de los siguientes criterios: puntualidad, creatividad, espíritu de cooperación, actitud frente a imprevistos, aceptación de críticas, honestidad y responsabilidad, integración a la empresa, respeto por las normas de prevención de riesgos y accidentes, calidad del trabajo, y habilidad en el uso de máquinas, equipos y herramientas.

Bravo et al. (2001) estudian el impacto de la formación dual en Chile y encuentran resultados positivos en las percepciones de empresas, docentes y alumnos sobre el programa y sus efectos. El 88% de los empresarios encuestados consideró que los egresados de la modalidad dual estaban mejor preparados que

² Los docentes que ejercen el rol de profesor-tutor en los liceos deben tener dominio y comprensión de los módulos de la especialidad o carrera que curse el estudiante, título o autorización para ejercer la carrera docente, disponibilidad de un mínimo de 20 horas pedagógicas para visitar las empresas y un máximo de 44 horas pedagógicas para realizar el seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje, tanto en la escuela como en la empresa. El profesor-tutor debe reunir competencias específicas actitudinales, cognitivas, procedimentales e instrumentales. Por su parte, el maestro-guía en la empresa debe tener una aptitud personal y profesional coherente con su función, ser idóneo en la formación de jóvenes aprendices, estar calificado tanto en el aspecto técnico como personal, y comprometerse con la formación de los alumnos. El maestro guía es elegido por el empresario o gerente de la empresa por su formación y capacidad. En el caso de las pequeñas empresas, el maestro-guía suele ser el mismo dueño (Ascuí, Cornejo y Guzmán, 2006).

los de la educación técnica general, mientras que el 70% estimó que estos egresados obtenían mejores trabajos. Respecto de la inserción laboral, se encontró un menor desempleo entre los egresados de la formación dual que para los jóvenes en general y para los egresados de la educación técnica en particular. Sin embargo, no existe evidencia clara acerca de la inserción laboral posterior de los alumnos, tanto en la propia empresa donde se realizó la experiencia como fuera de ella.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia

El SENA ofrece diversos tipos de formación técnica para trabajadores calificados del nivel técnico. Sus programas se orientan a la formación integral del individuo fomentando el desarrollo de habilidades de conocimiento (matemáticas, comunicativas y biofísicas), socioemocionales (trabajo en equipo, manejo de información, planteamiento y resolución de problemas) y específicas (técnicas y tecnológicas propias de la ocupación objeto de formación).

Para contribuir con el mejoramiento de la educación secundaria (tanto académica como técnica), el SENA lleva a cabo un programa de articulación con la educación media cuyo objetivo es fortalecer la formación técnica y tecnológica de los estudiantes de secundaria mediante el desarrollo de competencias laborales para facilitar su inserción al mundo productivo y su movilidad educativa. Se trata de un esfuerzo concertado entre el Ministerio de Educación y el SENA mediante el cual se inscribe a los jóvenes de décimo grado de secundaria a un programa de técnico del SENA que este certifica cuando el alumno finaliza el grado 11 (último de la secundaria). Este programa permite a los jóvenes egresados obtener una doble certificación: la de formación de bachiller técnico —que realizan en el plantel educativo—, y la otorgada por el SENA en el área técnica específica del o los módulos que el estudiante haya realizado (Certificado de Aptitud Profesional)³.

La formación impartida busca el dominio operacional e instrumental de una ocupación determinada, la apropiación de un saber técnico y tecnológico integrado a ella, y la capacidad de adaptación dinámica a los cambios constantes de la productividad. Se espera que la persona formada sea capaz de integrar tecnologías, moverse en la estructura ocupacional, plantear y solucionar creativamente los problemas y saber hacer en forma eficaz. El alumno egresado del proceso educativo articulado tiene la posibilidad de continuar su formación en el SENA dentro del primer semestre posterior a la finalización de la educación

³ Dependiendo de los programas en que participe su plantel educativo, los alumnos pueden formarse en áreas como producción bovina; viverista forestal; administración agropecuaria; procesamiento de datos contables; mecánica automotriz; administración de microempresas; digitación; mesero barman; guía de turismo; auxiliar de mesa, de panadería, de contabilidad, de trabajo en madera, y de manejo ambiental bajo tierra; ebanistería; soldadura y metalistería, entre otras.

media, o insertarse en el mercado laboral en su especialidad según el Certificado de Aptitud Profesional que haya obtenido.

El programa involucra la realización de una práctica profesional obligatoria que puede cumplirse a través de varias estrategias: desde un contrato de aprendiz en diferentes empresas, pasando por prácticas de asesoría a PyME (de apoyo a una unidad productiva familiar, a una institución estatal, o a una ONG), hasta la creación de una unidad productiva de propiedad del aprendiz o de un familiar. La gestión de conseguir campos de práctica corresponde al rector de la institución educativa vinculada al programa.

En 2007 el programa de articulación cubrió a unos 180.000 alumnos pertenecientes a aproximadamente 1.000 instituciones. Célis, Gómez y Díaz (2006) afirman que el programa contribuye a la solución de los problemas estructurales de la secundaria frente la necesidad de alcanzar una formación laboral en un nivel educativo que siempre había privilegiado a la educación superior como única opción posible de salida. Sin embargo, los autores señalan que también refleja las debilidades de una articulación que depende principalmente de los recursos humanos y físicos de los colegios, y que se realiza desde la oferta curricular y pedagógica del SENA y no desde las necesidades de la secundaria. Las restricciones de infraestructura y recursos humanos han llevado a que los colegios opten por los programas que no requieran la utilización de infraestructura compleja y que puedan ser implementados por sus profesores, como por ejemplo formación contable y financiera o secretariado general. Existen dos evaluaciones de impacto con resultados mixtos: una realizada por Sarmiento et al. (2007) y la otra por Medina y Núñez (2005). La primera muestra que existen impactos positivos en los alumnos que realizaron alguna capacitación en el SENA tanto en su nivel de ocupación como en sus ingresos, mientras que la segunda no muestra un impacto positivo en el nivel de ingresos excepto en las mujeres en el largo plazo.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en México

El Conalep es una institución educativa formal que en el nivel medio superior ofrece un bachillerato de tres años dirigido principalmente a alumnos de 16 a 19 años de edad para que adquieran, además de los conocimientos tradicionales de la educación general, un conjunto de competencias técnicas certificadas que respondan a las necesidades de los sectores productivos y faciliten su inserción en el mercado laboral.

El colegio cuenta con 16.202 docentes, 4.335 aulas, 1.365 talleres, 927 laboratorios y 48 carreras que contemplan 10 áreas ocupacionales, todo ello en 296 planteles distribuidos en el territorio nacional. Allí se prepara a 250.000 estudiantes de los 357.000 que en México optan por la modalidad técnica, dentro del total de 3,3 millones de estudiantes que cursan el bachillerato. Además de

la formación que se imparte directamente en las instalaciones de Conalep, el colegio también emplea modalidades educativas semipresenciales y a distancia⁴.

La oferta educativa post secundaria se compone de 48 carreras agrupadas en nueve áreas de formación ocupacional y se complementa con actividades extracurriculares orientadas al desarrollo personal (orientación educativa, prácticas de vida saludable, actividades culturales y actividades deportivas). Según la concentración de matrícula, las carreras de mayor demanda son informática (37%), contaduría (17%), electromecánica (13%), automotriz (12%), enfermería (11%) y asistente directivo (10%) (Vázquez Mota y Székely Pardo, 2008).

El Conalep también desarrolla acciones de preceptoría que brindan al alumno orientación vocacional y lo acompañan durante la formación y actividades que contribuyen a consolidar la certificación de competencias. Este puede recibir un certificado de acreditación y reconocimiento de competencias ocupacionales desde el primer semestre u otros según los trayectos técnicos cursados.

Los alumnos deben realizar prácticas profesionales obligatorias (360 horas efectivas) en una empresa privada o institución pública llevando a cabo actividades relativas a su carrera, en condiciones similares a las del mundo laboral. Este es uno de los requisitos para obtener el título de Profesional Técnico o de Profesional Técnico-Bachiller. Además de las prácticas obligatorias, el Conalep cuenta con una bolsa de trabajo para favorecer la inserción laboral de sus alumnos y egresados.

Según la Consulta Nacional para la Elaboración del Programa Institucional del Conalep (2007-2012), el 91% de los alumnos y el 87% de los prestadores de servicios profesionales identificaron a esta entidad educativa como una institución de prestigio. Estos consideraron como uno de los puntos fuertes del plan de estudios la educación basada en normas de competencia. De los alumnos encuestados, un 50% considera que la preparación en esta institución representa una formación para el trabajo, un 13% la ve como una opción para continuar sus estudios y el 36% restante le asigna el mismo valor a ambas opciones. En cuanto a los empresarios, una encuesta realizada vía electrónica reveló que el 71% considera que Conalep es una institución de prestigio, mientras que el 53% expresó que sus egresados cuentan con los conocimientos técnicos indispensables para incorporarse al sector productivo (Vásquez Mota y Székely Pardo, 2008).

Instituto Agroindustrial San Clemente en Colombia

El municipio de Guática, en el departamento de Risaralda, cuenta con una población de cerca de 15.000 habitantes de los cuales las tres cuartas partes habitan en las zonas rurales dedicados a las actividades agrícolas y agroindustriales. El Instituto

⁴ Véase Secretaría de Educación Pública de México. Estadísticas de la Educación Media Superior. Enlace: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Agroindustrial San Clemente es una escuela rural que desde los años noventa decidió pasar de la modalidad de educación en promoción social a la de educación técnica en procesos agroindustriales. Esto con el fin de dar respuestas a problemas derivados del aumento de la pobreza, el desempleo juvenil y la emigración masiva de los campesinos, así como de superar el atraso educativo mediante la innovación de sus métodos de enseñanza, programas de estudios y roles docentes⁵.

El objetivo es que los jóvenes desarrollen conocimientos aplicables al mundo real en el ámbito laboral de la agroindustria. Se busca incorporar a las prácticas de producción campesina conocimientos científicos y tecnológicos adecuados. La formación en tecnologías agroindustriales conduce a que los estudiantes avizoren posibles roles de desempeño productivo y rutas educativas y/o profesionales futuras. En el instituto no existe la división del trabajo tradicional entre docentes del área técnica y docentes del área académica, sino que los profesores encargados del área agroindustrial son los mismos que orientan las áreas científicas del núcleo obligatorio del currículo (biología, química y física); igualmente, los estudiantes participan en procesos productivos reales desarrollados en el trabajo en las cooperativas que ha creado el instituto (Messina, Pieck y Castañeda, 2008).

Existen tres ejes articuladores: el eje científico-tecnológico, el eje empresarial y el eje agroecológico. Estos ejes articulan las áreas obligatorias definidas por el Ministerio de Educación con prácticas educativas vivenciales y experimentales, de manera que el estudiante participe en actividades que logran evidenciar la relación teórica y práctica a partir de procesos productivos reales que integran contenidos científicos, matemáticos, éticos, estéticos y formativos.

En el eje científico-tecnológico se hace especial énfasis en el papel de la investigación científica, no sólo desde la perspectiva de la educación general sino como fundamento de las prácticas empresariales. Los estudiantes participan en actividades de investigación de productos (cárnicos, lácteos y vegetales, incluyendo frutales y flores) y analizan la factibilidad de comercialización con base en inteligencia de mercados sobre la cual se orienta el concepto de agroempresas.

Con el eje de desarrollo empresarial se busca que los alumnos adquieran nuevas prácticas de trabajo y que puedan impulsar procesos laborales apropiados para ampliar sus márgenes de rentabilidad. Para ello se considera importante que participen activamente en la comercialización de sus productos y a la vez adopten prácticas de eficiencia y optimización del trabajo. En este eje se han fortalecido las matemáticas aplicadas a la gestión empresarial, y el uso de

⁵ La experiencia del Instituto Agroindustrial San Clemente se encuentra ampliamente documentada y razonablemente sistematizada porque fue seleccionada como un esfuerzo significativo de innovación curricular para la educación media rural en el estudio *Educación y Trabajo: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (Messina, Pieck y Castañeda, 2008).

herramientas de informática en la formulación y desarrollo del proyecto, su seguimiento y evaluación de las etapas de ejecución.

Finalmente, la perspectiva agroecológica presenta un desarrollo curricular orientado a que el estudiante adopte este enfoque en la producción, atendiendo al desarrollo sostenible y al uso racional de los recursos naturales, y con la perspectiva de superar los riesgos de devastación ecológica de reservas hídricas, minerales y de biodiversidad que acarrearán efectos negativos para la seguridad alimentaria, la supervivencia de la flora y fauna, y la salud humana.

National Youth Service Corps Programme de Jamaica

Con el fin de atender a aquellos jóvenes que habiendo terminado la secundaria se encuentran en una situación en que ni estudian ni trabajan (los llamados ninis), el National Youth Service Corps Programme (NYSP) de Jamaica busca desarrollar en ellos destrezas específicas y de socialización, así como experiencias de empleo orientadas a la formación de actitudes y valores positivos a favor del trabajo, tanto para sí mismos como en su ámbito laboral, en la comunidad y en la nación. Igualmente se les proporcionan oportunidades y orientación para obtener acceso a la fuerza laboral. El programa ofrece las siguientes áreas de especialización: asistentes para la educación en salud infantil; gestión en actividades ambientales, ventas, atención al cliente y administración; y actividad microempresarial⁶.

Su finalidad es complementar las aptitudes obtenidas en la educación secundaria con vistas a fortalecer la empleabilidad de los egresados o su continuación hacia estudios superiores. El programa consiste primero en una residencia en el campo de entrenamiento donde se le imparten al alumno conocimientos teóricos y prácticos a través de dos módulos: un currículum central (55 horas de enseñanza sobre comportamiento, liderazgo, escritura y oratoria, tecnologías de la información y ciencias sociales) y uno específico (45 horas bien sea en administración pública, atención al cliente, salud, educación, medio ambiente o servicios sociales). Estos dos módulos —central y específico— se imparten en clases cortas a cargo de un profesor a través de discusiones, juego de roles y presentaciones grupales.

Posteriormente se desarrolla una práctica en el puesto de trabajo durante la cual el programa paga y subsidia el transporte y la alimentación de los participantes. El NYS identifica los sitios de colocación y coordina la asignación de los estudiantes teniendo en cuenta tanto las necesidades de la organización como las aptitudes de los practicantes, así como sus preferencias y la distancia entre sus hogares y el sitio en cuestión.

La evidencia compilada hasta el momento muestra que los jóvenes que pasan por el programa tienen mayores habilidades para el trabajo y capacidad

⁶ Véase National Youth Service. Enlace: [http://www.nysjamaica.org/dynaweb.dti?dyna section = corpsprogramme&dynapage = overvi ew.](http://www.nysjamaica.org/dynaweb.dti?dyna%20section%20=%20corpsprogramme&dynapage%20=%20overview)

de resolución de problemas, esta última no solo medida en su desempeño laboral sino en la autopercepción de los propios jóvenes (Hull et al., 2010). Desde el punto de vista de las recomendaciones para mejorar la intervención, el estudio de Hull et al. (2010) señala que sería conveniente reforzar la asistencia a los jóvenes con posterioridad a la intervención, prolongando el contacto a fin de impartirles servicios continuos de orientación laboral y/o de mayor capacitación, o con vistas a la posibilidad de proseguir hacia estudios superiores.

Punto de partida

La búsqueda de un mejor acoplamiento entre el sistema educativo y el mundo productivo pasa por la formulación de políticas que faciliten la transición exitosa de los jóvenes desde la secundaria al mercado laboral. Como se observó en la sección anterior, la región cuenta con algunas experiencias en este campo, y de allí surgen elementos a tener en cuenta cuando se trate de formular estrategias orientadas a mejorar la preparación de los jóvenes para que puedan lograr desempeños laborales o en la educación superior que mejoren sus prospectos económicos futuros.

Acciones estructurales de formación para el trabajo

En la experiencia de algunos países se identifica la aspiración a incorporar estructuralmente elementos de la educación vocacional en la educación secundaria formal. Por ejemplo, México, Chile y Colombia tienen un alto porcentaje de matrícula estudiantil que actualmente participa en la modalidad de formación técnica (40%, 38% y 25% respectivamente), lo cual indica que con ello se pueden lograr impactos de magnitud significativa⁷. En el caso de Colombia, incluso se han hecho avances en la integración de elementos de la educación vocacional en la educación general del bachillerato (Messina, Pieck y Castañeda, 2008).

Terminalidad parcial en la secundaria

Existen modalidades que dotan a los jóvenes de capacidades habilitantes para su incorporación directa al mercado de trabajo desde la secundaria, y también algunas alternativas de educación postsecundaria o superior dentro

⁷ Véanse Secretaría de Educación Pública de México. Estadísticas de la Educación Media Superior. Enlace: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>; Fonide (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile). Estudios Estadísticos del Sistema Escolar Chileno. Enlace: <http://www.fonide.cl/DedPublico/Inicio>; y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Sistema de Información Nacional de Educación. Enlace: <http://201.234.245.149/>

de las modalidades vocacionales no universitarias. Tal es el caso de los liceos técnicos de Chile, donde para graduarse los alumnos deben hacer una práctica profesional en una empresa por dos a tres meses; quienes no la realicen se consideran egresados, aunque sin título⁸. Colombia, a través del SENA, ha adoptado el concepto de “doble titulación” en la educación técnica profesional (bachiller y técnico) con la idea de que los alumnos tengan conocimientos generales propicios para seguir estudios superiores, pero también para que se gradúen de la escuela secundaria dotados de algunas destrezas y capacidades mínimas para su ingreso directo al mercado laboral⁹. En México, en la educación secundaria superior en su rama técnica, existen en el Conalep dos modalidades: el bachillerato tecnológico, que habilita a estudios superiores universitarios, y los estudios técnicos profesionales, que son terminales y conducen a que sus egresados obtengan acceso directo al mercado laboral. En estos tres países se confiere cierto grado de terminalidad a la educación secundaria, y al mismo tiempo se ofrecen elementos formativos que dan la posibilidad de proseguir estudios superiores, como se ve en el siguiente punto (Conalep, 2008).

Itinerarios o trayectos formativos

Con los itinerarios se trata de mantener una articulación fluida entre la educación media técnica profesional formal, los estudios superiores técnicos profesionales no universitarios y el mundo laboral, como en el caso del proyecto Chile Califica. Asimismo se busca reconocer aprendizajes adquiridos en la educación formal para proseguir estudios, sean estos de carácter vocacional en una institución técnica o académicos en la universidad, como lo ejemplifica el caso del SENA en Colombia. Incluso cuando hay terminalidad en la educación vocacional en la escuela intermedia, se pueden crear trayectos de formación que permitan reasumir los estudios después del primer empleo, como lo hace Conalep en México.

Educación dual

Es la herramienta por excelencia de educación para el trabajo. Con ella se busca brindar una oportunidad concreta a los jóvenes que no tienen expectativas, posibilidades o aspiraciones de continuar sus estudios superiores en el corto plazo, pero sí la necesidad de insertarse en el mercado laboral al finalizar la secundaria. En la región, el ejemplo de educación dual de más amplia cobertura es el de Chile Califica (222 liceos y 30 mil estudiantes)¹⁰.

⁸ Véase Chilecalifica. Enlace: <http://www.chilecalifica.cl>.

⁹ Véase SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Enlace: <http://www.sena.edu.co>.

¹⁰ Véase Chilecalifica. Enlace: <http://www.chilecalifica.cl>.

Aprovechar la institucionalidad existente

En América Latina se registra una tendencia a aprovechar la institucionalidad, experiencias y enseñanzas de los anteriormente conocidos como institutos de formación profesional-IFP —como el SENA y el Conalep en Colombia y México respectivamente, y el Servicio Nacional de Capacitación para el empleo (SENCE) de Chile— para incorporar conceptos y herramientas vocacionales a la educación media general. Por su parte, Brasil cuenta con un esquema similar donde también se observa una articulación entre la educación media y el Sistema S, el cual está integrado por servicios nacionales de aprendizaje por sectores: para la industria está el SENAI, para el comercio el SENAC, para el transporte terrestre el SENAT, para la agricultura el SENAR, para la micro y pequeña empresa el SEBRAE, y para las cooperativas urbanas SESCOOP.

Incorporación de elementos de competencias laborales en la educación formal secundaria

Chile, Colombia y México ya tienen y/o están desarrollando sistemas de evaluación y certificación de competencias laborales como esquemas permanentes de formación continua de la fuerza de trabajo. Dentro de esta estrategia, una de las líneas de acción es las de llevar los conceptos y herramientas propios de las competencias laborales a la educación secundaria formal. Por ejemplo, el programa Chile Califica y la Fundación Chile desarrollaron metodologías para la elaboración de normas y evaluación de competencias laborales¹¹. En el mismo sentido, dentro del “Proyecto de competencias laborales, formación para el trabajo y pertinencia de la escuela media” del Ministerio de Educación de Colombia no solo se han incorporado las competencias laborales en la educación técnico profesional de nivel medio, sino que además se aspira a integrarlas a las instituciones de secundaria general (Célis, Gómez y Díaz, 2006).

Articulación público-privada en la educación para el empleo

En el tema de educación para el trabajo, la participación del sector privado se da en dos niveles: como proveedor de servicios educativos y como proveedor de enseñanzas y prácticas laborales en el ámbito de las empresas. Chile ha hecho avances con los liceos privados y corporativos (administrados por asociaciones de empresas), que representan el 56% de la matrícula de la educación técnico profesional de la secundaria, y donde la articulación hace parte del diseño

¹¹ Véanse Véase Chilecalifica. Enlace: <http://www.chilecalifica.cl> y Fundación Chile. Enlace: <http://www.fundacionchile.com/>.

básico del sistema educativo dual mediante el cual el Estado regula, financia y controla, y el sector privado provee (Gobierno de Chile, 2009a). En Colombia, el 25% de la matrícula del nivel medio está en la modalidad técnica profesional, de la cual el 22% está a cargo de instituciones privadas¹². Sin embargo, no existe todavía en la región una política específica que oriente de manera efectiva esta vinculación, la cual es clave dado que en definitiva es el sector privado el que tiene la mejor información sobre la pertinencia de la educación para el trabajo, además de que constituye el mercado natural para sus egresados.

Participación del sector privado como proveedor de enseñanza en el ámbito de las empresas

Aquí la participación del sector privado es aún más escasa. Incluso en Chile, donde una condición para graduarse de la educación formal secundaria técnico profesional involucra una práctica en empresa de dos a tres meses, sólo el 40% de los egresados se titula plenamente porque el resto no encuentra vías expeditas para cumplir con este requisito. La razón es la débil intensidad y la baja institucionalidad existente entre el tejido productivo y el sistema educativo (Gobierno de Chile, 2009b). Por esta misma razón, los sistemas duales terminan siendo experiencias relativamente aisladas e impulsadas más por la vocación y el compromiso individual de algunos dirigentes empresariales (como en el caso de la planta automotriz en Argentina mencionado en el capítulo 6 y en el apéndice C) que por vínculos institucionales sólidos entre el campo educativo y el productivo. Queda entonces un largo camino por recorrer en materia de formulación de políticas favorables a la articulación y a la participación integral del sector privado en las prácticas laborales.

Modalidades de capacitación de docentes

Este es un elemento de vital importancia en el avance de la formación para el trabajo en la secundaria. Aquí cabe mencionar la experiencia del SENA de Colombia, pues sus esfuerzos orientados a posibilitar una doble titulación, a generar itinerarios para que los alumnos puedan validar conocimientos, y a facilitar que continúen hacia cursos de formación superior para el trabajo en el mismo SENA, o hacia estudios académicos superiores en la universidad, han requerido que sus capacitadores adiestren a los docentes de las escuelas secundarias para que impartan allí educación enfocada en el trabajo. Por lo demás, existen experiencias puntuales donde se prevé que los docentes de la escuela técnica con la cual articula la empresa puedan compartir los cursos de

¹² Véase Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Sistema de Información Nacional de Educación. Enlace: <http://201.234.245.149/seguimiento/estadisticas/>.

capacitación destinados a su personal. El valor formativo que tiene este tipo de intervención —donde el grado de sofisticación técnica de las instalaciones y procesos a los que se expone a los maestros, y el alto nivel de preparación de los instructores es imposible de encontrar en otros contextos— es incomparable y depende de que exista articulación plena entre la escuela y la empresa.

Impulso a la formación postsecundaria y superior no universitaria vocacional enfocada en el trabajo

Incluso en Colombia, Chile y México, países donde se tomó la decisión explícita de implementar algunos elementos de educación vocacional de manera estructural y permanente en la educación media, se observa la ausencia de un desarrollo equivalente en la formación vocacional superior no universitaria. En Colombia, los cursos de técnico postsecundario y técnico profesional (no universitario) todavía no están homologados por la educación formal¹³. En Chile, por otra parte, se estima que la educación media tiene aproximadamente un millón de alumnos, de los cuales el 38% sigue la modalidad técnica profesional. Cuando se observa la matrícula en la educación superior, de los 478 mil estudiantes inscritos el 78% sigue estudios universitarios y solo el 22% sigue estudios superiores no universitarios con enfoque hacia el mundo del trabajo (el 10% en cursos postsecundarios y el 12% en estudios técnicos profesionales superiores)¹⁴. En México sucede lo mismo: para los estudios superiores existen las tecnicaturas superiores de dos años y la exigencia de un bachillerato tecnológico que aglutina solo el 3% de la matrícula superior; el resto opta por la educación universitaria¹⁵. Esto sugiere que aun cuando se incorporan a modalidades vocacionales en la secundaria, los jóvenes que las eligen no siguen perfeccionando sus competencias técnicas con formación superior; esto porque o bien se insertan directamente al mercado laboral sin desarrollar posteriormente mayores calificaciones, o porque continúan hacia estudios universitarios. Por ello se requieren esfuerzos claros dirigidos a promover los estudios postsecundarios dentro de la rama vocacional de formación para el trabajo de aquellos jóvenes que optaron tempranamente desde la secundaria por esta modalidad. La idea de darle una cierta terminalidad en la secundaria no es un objetivo final; apunta más bien a dar un paso inicial en un itinerario dinámico que permita obtener un primer empleo y que induzca a estos jóvenes a progresar hacia niveles de formación y calificación más elevados sin pasar necesariamente por la universidad.

¹³ Véase Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Enlace: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-236469.html>.

¹⁴ Véase Fonide (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile). Estudios Estadísticos del Sistema Escolar Chileno. Enlace: <http://www.fonide.cl/>.

¹⁵ Véase Secretaría de Educación Pública de México. Estadísticas de la Educación Media Superior. Enlace: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Desconectados abre una nueva senda de análisis sobre la relación entre escolaridad y empleadores en América Latina. El libro es sofisticado en su diseño, ya que incorpora múltiples encuestas y varios métodos. Distingue cuidadosamente entre diferentes tipos de habilidades e identifica la relación de cada cual con los resultados laborales y las necesidades de los empleadores. Examina tanto el aspecto de la demanda como el de la oferta del mercado laboral, y además ofrece orientaciones para trabajos futuros. Recomendamos esta publicación a todos aquellos lectores, académicos y practicantes interesados en la educación y los mercados laborales en América Latina.

Richard Murnane, Escuela de Educación, Harvard University

Paul Osterman, Escuela de Administración Sloan, Massachusetts Institute of Technology



www.iadb.org

