

EL ESPINOSO OBJETO DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA VINCULACIÓN CON EL MERCADO DE TRABAJO. UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Pablo Molina Derteano

José Luis Baier

INTRODUCCIÓN

Ya sea que se considere la literatura que reúne estudios de juventudes (entre otros, Filmus y Sendon, 2001; Miranda, 2008; Saraví, 2009; Jacinto, 2010 a y b; Hernández y Martínez, 2013), o estudios sobre mercado de trabajo (por ejemplo, Pérez Islas y Urteaga, 2001; Ball, 2004; Weller, 2005; Formichella, 2010; Planas, 2011; Corica y Otero, 2014; Fernández Enguita, 2014), o acerca de la educación formal (tales como Fernández Enguita, 1995; Filmus *et al.*, 2001; Tedesco y López, 2002; Jacinto, 2006; Cappellaci y Miranda, 2007; Tenti Fanfani, 2008; Gentili, 2009; Tiramonti y Montes, 2009; OCDE, 2012; Molina Derteano y Baier, 2014), o inclusive sobre la crisis del modelo societal conocido como sociedad salarial o sociedad del trabajo (entre otros, Willis 1992; Castel, 1997 y 2009; Alonso, 2004; Molina Derteano, 2011), hay un consenso sobre la situación de crisis que atraviesa la escuela media. Entre los múltiples cuestionamientos, uno de los más controversiales es el rol de la escuela secundaria como agente que garantice o, por lo menos, inflencie positivamente en el acceso a un empleo de calidad. Este artículo no se extenderá acerca del impacto que pueda tener la terminalidad de la escuela media en el acceso a un mejor empleo, sino que dirige la mirada hacia las formas en que los estudiantes perciben esa posible incidencia. El interrogante principal que subyace en este trabajo es en qué medida la escuela secundaria es vista como una instancia que mejora las chances de acceso al empleo y a la educación

Este artículo es original en su redacción; sin embargo, cuenta con antecedentes inmediatos en una ponencia conjunta de Molina Derteano y Baier (2014), una ponencia de Molina Derteano (2015) y otra de Baier (2015).

Pablo Molina Derteano es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Master en Investigación Social (UBA) y Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA) y en la Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: pablomd2009@gmail.com

José Luis Baier es Licenciado en Sociología e Investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: josebaier@hotmail.com

superior, percepción que se revela como más fuerte cuanto más bajo es el nivel socioeconómico del hogar de origen. Este último aspecto reviste particular interés, por cuanto la terminalidad educativa fue y es un componente importante de políticas destinadas a juventudes e inserción en el mercado de trabajo.

También se tiene en cuenta que el transitar por la escuela secundaria supone un conjunto amplio de procesos de transformación subjetivos que aquí no serán considerados. Como dijimos, tan solo se plantea una aproximación hacia la forma en que los/as estudiantes de los colegios municipales secundarios del Partido de General Pueyrredón perciben la terminalidad educativa secundaria como instancia de un mejor acceso al mercado de trabajo y a la educación superior.

El artículo se organiza, entonces, en primer lugar, con una revisión de dos cuestiones centrales: la relación entre educación secundaria, educación superior y mercado de trabajo y las percepciones de los estudiantes secundarios al respecto. Después se describe la metodología y se presentan los resultados y el debate.

LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SECUNDARIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y MERCADO DE TRABAJO: ACERCÁNDONOS AL NUDO GORDIANO

Como se mencionara anteriormente, existe un consenso que, en realidad, esconde un debate: ¿cuál es el rol de la educación secundaria en el acceso al mercado de trabajo? En cuanto se considera a esta cuestión como insumo de políticas públicas y/o sociales, se suele plantear la tensión que acarrea la definición reduccionista escondida en esta formulación, reduccionismo que se limita a definir a la escuela secundaria como una forma de entrenamiento para la inserción laboral, desconociendo, o bien relativizando, sus otras funciones.

La relación entre educación secundaria y acceso al mercado de trabajo estuvo y está muy presente en la literatura sobre juventudes y, en muchos aspectos, ha sido una de las dificultades nodales de la llamada “cuestión juvenil” (Salvia, 2008). Entre las múltiples derivaciones de la problemática, los aspectos que aquí interesan son los que buscan constatar empíricamente el impacto de la terminalidad educativa media en el acceso a un empleo, y, eventualmente, en la calidad de tal empleo; y nos interesan en la medida en que la hipótesis de trabajo de esta investigación sostiene que los alumnos y alumnas provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos tienden a valorizar dicha terminalidad más positivamente en cuanto insumo instrumental. Es decir, como sostiene Tenti Fanfani (2008), existe una demanda dirigida hacia la escuela media para que actúe como agente igualador de oportunidades, favoreciendo a quienes provienen de hogares de menores recursos económicos.

PERSPECTIVAS SOBRE EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TRABAJO

Debe aclararse que el aspecto que se quiere relevar en este estudio es el que vincula a la terminalidad educativa secundaria con el acceso a un puesto de trabajo, asumiendo que el impacto positivo –es decir, un aumento de las chances de inserción laboral– estaría fuertemente relacionado con ella. Esta relación será analizada en tanto percepción de los/as estudiantes y como resultado concreto medido en términos agregados (Baier, 2015).

En este sentido, cabe una advertencia respecto de la sistematización de los aportes teóricos: en el presente estudio, serán circunscriptos a las formas en que se podría conceptualizar el vínculo entre terminalidad educativa secundaria y mercado de trabajo, entiendo a la primera como un insumo –que se manifestaría en la forma de conocimientos, habilidades y/o actitudes– para la mejor inserción en dicho mercado. Por ello, las perspectivas que aquí se analizan son las que refieren a ciertas teorías o campos de estudios: la teoría del capital humano, los enfoques marxistas, los institucionalistas y los estudios de movilidad social intergeneracional.

La teoría del capital humano: el salto a la empleabilidad

Centrada, principalmente, en la obra de Becker, la perspectiva del capital humano considera a la educación secundaria como una inversión que hacen las familias y/o los mismos sujetos para obtener beneficios económicos a futuro. La teoría del capital humano propone la unificación de dos ideas singulares: por un lado, la consideración de que “la educación y la formación son las inversiones más importantes en capital humano” (Becker, 1993, p.17); y, por otro, la idea de que este capital (como parte del capital cultural) le permite a los individuos posicionarse en función de él dentro del campo económico (productivo) y de otros campos y negociar según su participación y rango de acción en los mismos en virtud de que “la mayor formación en el puesto de trabajo aumenta, presumiblemente, la productividad marginal futura que los trabajadores prestan en las empresas [y de que] la formación general también aumenta la producción marginal futura en muchas otras empresas” (Becker, 1993, p. 33). En este sentido, el capital humano es un stock tanto de los individuos como de unidades más agregadas –empresas, regiones, países, etcétera.¹

Un término que aparece vinculado a la teoría del capital humano es el de *empleabilidad*. Este término remite a la condición de los individuos de conseguir un empleo –“ser empleables”– en el mercado de trabajo (Tokman, 2003). Algunos estudios se limitan a la empleabilidad medida en el acceso o

1 Muchos estudios de capital humano encuentran difícil medir otras formas de captación de esa inversión que no sean las instancias de educación formal (lo que no indica que se descarten *a priori* otros canales).

no a un puesto de trabajo, mientras que otros se interrogan además sobre los aspectos vinculados a la calidad del empleo y/o a los ingresos que genera. En síntesis, se pueden considerar “empleables” a los/as jóvenes (y adolescentes) que tienen un conjunto de habilidades mínimas para conseguir y mantener un empleo; y va de suyo que aquellos que no terminan la escuela secundaria son potencialmente “inempleables”, por cuanto esta terminalidad es el indicador por excelencia de tal empleabilidad. Adicionalmente, se da un fenómeno de “inflación de títulos” (Jacinto, 2010 a y b). La terminalidad educativa media se va volviendo más un piso que un techo, en la medida en que los trabajos mejor remunerados y de mejores condiciones laborales estarían disponibles para los más altos niveles educativos alcanzados.

Debido a que se alimenta teóricamente de la perspectiva del capital humano, la empleabilidad funciona como indicador de la inversión que hicieron los individuos y los hogares: a mayor inversión en capital humano, mayor empleabilidad.

Institucionalidad

Otra corriente de estudios sobre el mercado de trabajo y sus relaciones con el sistema educativo que nos interesa destacar es la institucionalista. Este enfoque propone que “existen una serie de instituciones y acuerdos institucionales que ejercen una gran influencia sobre los resultados del mercado laboral” (Oliva Fures, 1989, p. 422).

Dentro de esta corriente, se ha dado gran difusión a la teoría de los mercados de trabajo segmentados (Piore, 1983; Oliva Fures, ob. cit.; Fernández Huerga, 2010). Según esta perspectiva, son las dinámicas institucionales –en vez de una postura de competencia pura, como la que parecerían defender los enfoques de capital humano– las que explican fuertemente la existencia de circuitos diferenciales que implican el acceso a tipos de empleos distintos en términos de remuneración y calidad. Se asume que hay dualidad de mercados de trabajo, con al menos tres segmentos: 1) el primario superior: segmento de empleos protegidos en los sectores y ramas más dinámicos de la economía; 2) el primario inferior: segmento de empleos de poco crecimiento pero en condiciones protegidas; y 3) el secundario: segmento de empleos poco productivos (o directamente improductivos) en pésimas condiciones (Piore, ob. cit.). Ante la existencia de mercados segmentados, la terminalidad de la educación media puede actuar como agente segmentador en el acceso a los mercados en términos de titulación, así como en términos cualitativos, constituyéndose empalmes entre circuitos educativos diferenciales y trayectorias laborales de calidad diferencial (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Cerletti, 2005; Katzman y Retamoso, 2007; Tuñón y Halperín, 2010). La dualidad de mercados contribuye a –y se retroalimenta de– la heterogeneidad de trayectos educativos, así como la segregación residencial y otros factores contribuyen también a la conformación de diferentes cadenas de movilidad en el pasaje de la escuela al

mundo del trabajo y del hogar de origen al hogar propio (Piore, ob. cit.; Molina Derteano, 2014).

La hipótesis operativa de segmentación de mercados y circuitos educativos puede ofrecer la imagen de una articulación aceptada entre instituciones, pero no siempre se plantea así. De hecho, una de las hipótesis de trabajo en estas líneas es la del *mismatch* o desajuste entre mercado de trabajo y sistema educativo, que se manifiesta a nivel general en la medida en que hay mano de obra sobre o subcalificada para la estructura productiva existente (Molina Derteano, 2013), o bien a nivel micro por cuanto los contenidos escolares no se ajustan a las demandas de los puestos de trabajo. Un interrogante que surge aquí es el referente a cómo este *mismatch* se podría manifestar a nivel de las expectativas de los/as estudiantes con respecto al mercado de trabajo y su funcionamiento.

Otro aporte interesante es el que surge de la escuela norteamericana de estudios del capital social como red de relaciones que potencian las capacidades individuales. Este ha sido el enfoque predominante en organismos internacionales como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (Arriagada, 2013). Otros autores, como Bourdieu o Portes, también enfatizaron la forma en que la posible “valorización de capacidades subjetivas” como activos económicos o generadores de valor depende de un contexto social. Arriagada sostiene que, aun con sus divergencias teóricas, los diversos autores afirman que existe una etapa de institucionalización del capital social en la que se van articulando mecanismos *ad hoc*. El concepto de capital social refiere a una red de relaciones, lazos de pertenencia y solidaridad y reciprocidades relativamente institucionalizadas que favorecen el desarrollo colectivo. Puede inferirse que el pasaje de la escuela al mundo laboral no se reduce a una simple adquisición de habilidades que se valorizan en el mercado en forma abstracta sino que, tanto en la elección de la escuela secundaria como en las articulaciones posteriores con el mercado de trabajo, interviene el capital social como elemento de peso considerable que puede actuar o bien multiplicando las chances de los individuos, o bien segmentando acorde al volumen y forma de tal capital (Arriagada, ob. cit.).

Las perspectivas institucionalistas confluyen en rechazar la visión de un sistema educativo y un mercado laboral que funcionan en abstracto; consideran que ambos están atravesados por una serie de redes de relaciones que definen las articulaciones y trayectos de los sujetos. Y, aun cuando tales articulaciones pueden ser contingentes, no dejan de ser segmentadoras.

Las perspectivas marxistas

En esta o en muchas otras temáticas, la perspectiva marxista es amplia y su consideración excede el marco y espacio disponibles en el presente trabajo. En líneas generales, según este enfoque, la escuela cumple una doble función: de preparación de las diversas clases para que ocupen sus lugares en el régimen

de acumulación capitalista en un momento determinado; y de reproducción de los parámetros ideológicos y simbólicos de la dominación capitalista. Por lo tanto, inclusive en la perspectiva de autores que no se definirían a sí mismos como marxistas (como Bourdieu), la escuela funciona como instancia de reproducción y legitimación de una serie de desigualdades de origen que luego serán reforzadas por el mismo mercado de trabajo (Willis, 1997; Bourdieu, 2002).

La universalización de la escuela media contribuyó, en términos históricos, al entrenamiento de una clase trabajadora acorde a los regímenes de acumulación de la segunda mitad del siglo XX, y también a expandir el ideal meritocrático de igualdad de oportunidades, que, a su vez, funciona como agente legitimador posterior. En una visión muy esquemática, podría afirmarse que habría niveles de educación básicos que forman a las clases trabajadoras generales (educación básica y media) y otros niveles, que arrancan con la educación superior, que apuntarían a los cuadros más calificados propios de la pequeña burguesía (Wright, 2015).

En este punto es dable recordar que numerosos estudios abrevan en la teoría marxista a la hora de construir sus posiciones, sean estas provenientes del marxismo clásico o bien del marxismo crítico. Por lo tanto, no se puede dejar de lado la concepción de Marx sobre la educación y su relación con el mundo de trabajo, en tanto confiere a la entidad educativa un rol central en relación con el mundo productivo. De hecho, “Marx aportó un marco conceptual, el de la distinción entre trabajo simple y trabajo complejo, y la consideración de la fuerza de trabajo como mercancía, desde el cual puede abordarse fructíferamente el problema de la cualificación” (Fernández Enguita, 1999, p. 16), tanto como la cuestión de la disciplina. Es decir, para el marxismo, la escuela cumple un rol esencial a la hora de disciplinar al futuro obrero, al proveerle de “cualidades” que le hacen apto para su inserción en el mundo productivo, tarea encomendada al Estado en su función activa de representante de las clases dominantes. El nivel secundario es el escenario privilegiado de este proceso, ya que su consecución, así como el fracaso y abandono, están fuertemente ligados a las futuras formas de incorporación en el mundo de la producción.

Movilidad social

Puede decirse que las tres perspectivas anteriores coinciden en colocarse en un escenario susceptible de definirse en torno al mercado de trabajo y en cómo se orienta hacia el mismo el sistema educativo, al menos parcialmente. Pero hay otra corriente teórica a considerar que proviene de los estudios de estratificación y movilidad social, los cuales interpelan a ambas instancias en función de la localización de los sujetos y las familias en la estructura social y de su movilidad en términos inter e intrageneracionales. Estos estudios miden tanto la incidencia de la educación formal como agente de reproducción y movilidad como la movilidad educativa misma.

Desde los estudios clásicos de Blau y Duncan (citados en Boado Martínez, 2008), en este campo de investigaciones hubo un marcado interés en los modos en que la educación formal funciona como agente de movilidad intergeneracional ascendente. Algunos estudios miden la movilidad educativa y social en términos de la suma de las situaciones de movilidad de los sujetos de las distintas clases sociales (Jorrot, 2010). Otros, en cambio, critican o relativizan el rol de esta perspectiva meritocrática y centran su atención en las oportunidades que se generan a nivel de la estructura social, incluida la expansión del sistema educativo (Filgueira y Geneletti, 1983; Savage y Egerton, 1997; Molina Derteano, 2011).

El acceso a mayores niveles de educación formal está reconocido socialmente como un mecanismo de ascenso y como un bien social deseable, más allá de cuál sea el impacto real de este agente. Desde esta perspectiva, las valoraciones y percepciones tenderán a reconocer a la terminalidad educativa media como un logro en sí mismo así como un medio de progreso social.

En resumen, puede señalarse que:

- Desde la perspectiva del *capital humano*, cursar el secundario es una elección racional, una inversión en educación que generaría un retorno favorable a futuro cuando se adquiriera un empleo de buena calidad y/o remuneración. La terminalidad secundaria es el nivel mínimo de empleabilidad.
- Desde la perspectiva *institucionalista*, la educación media y el mercado de trabajo se articulan como resultado de dinámicas institucionales segmentadoras; este proceso se inicia inclusive antes de la terminalidad educativa.
- Desde la perspectiva *marxista*, la terminalidad educativa secundaria es el escenario de mayor desafío en la forma en que las nuevas generaciones se irían incorporando al mundo productivo.
- Desde la perspectiva de la *movilidad social*, la educación media es un agente de movilidad o de reproducción y un insumo clave.

Las cuatro perspectivas conducen a una valoración positiva de la terminalidad educativa media y su articulación con el mercado de trabajo. Ahora bien, cuando se considera las dos primeras y parcialmente la cuarta, se puede observar que subyace una visión instrumental de la terminalidad como un insumo para la inserción laboral cuyas ventajas serían mejor aprovechadas por quienes necesitan mejorar su posición, en tanto que los que provinieran de hogares con situaciones más favorables podrían usarla como un insumo para la reproducción o la movilidad horizontal. Por su parte, la tercera perspectiva pone reparos a esta visión instrumentalista, por cuanto el impacto de la terminalidad educativa *per se* no sería relevante sin la consideración de otros factores institucionales.

Ahora bien, a la hora de indagar las percepciones de los estudiantes u otros actores del universo escolar, cabría preguntarse: ¿es posible que prevalezca entre los mismos una visión puramente instrumentalista en la que la terminalidad sea un mero paso para un mejor empleo, o solo sirva para conseguir uno, cualquiera sea? ¿Tiene la terminalidad escolar secundaria algún impacto en la movilidad social ascendente? Además, ¿qué otra utilidad y/o impacto podría tener el transitar y terminar la escuela secundaria?

Podría pensarse que la forma en que se manifiesta este posible canal de acceso al mercado de trabajo o a la educación superior es: 1) por la institución escolar misma, muy valorada por aquellos provenientes de hogares de nivel socioeconómico más bajo (siendo que no tendrían acceso a otros recursos o instancias); 2) por el tipo de conocimientos y saberes que la escuela transmitiría, susceptibles de ser valorizables en el mercado de trabajo; y 3) porque el transitar por la escuela secundaria podría, además, generar formas de capital social y una madeja de relaciones sociales que también serían un insumo para una inserción exitosa.

Como hemos mencionado, nuestra hipótesis operativa es que, a nivel de los estudiantes, subyace una valoración netamente utilitarista que vincula el “éxito” en el mercado laboral o en el acceso a la educación superior² a los conocimientos que se adquieren en el tránsito por la experiencia escolar, mientras que otros aspectos pesan menos. A su vez, esta valoración positiva es más fuerte cuanto más baja es la clase social, debido a cierta sedimentación de una memoria histórica de movilidad ascendente.

2 Así como se advierte que tomar a la educación secundaria solamente como insumo o antesala del ingreso al mercado de trabajo es un recorte discutible, otro tanto podría decirse de la educación superior. Ciertamente, podríamos remitirnos al debate entre educación superior universalista y profesionalista (Panaia, 2015); pero, más allá del mismo, existe un mayor consenso en la articulación casi inmediata entre educación superior y mercado de trabajo, aun cuando la primera sea abordada desde el punto de vista de un derecho que no es una obligación (Rinesi, 2014). Lo que se puede indicar es que existen estudios acerca del acceso a la educación superior que muestran la influencia de la condición socioeconómica del hogar de origen y cómo una de las formas en que se condiciona dicho acceso es el hecho de que los hogares de menores recursos no favorecen una terminalidad de la educación media, lo que se vuelve un obstáculo para acceder a la educación superior (De Pablos y Gil Izquierdo, 2007; Cerruti y Binstock, 2009; Martínez Dordella, 2011; Chiroleu, 2014; Torrents, 2015). Diversos estudios que consideran la educación superior en su conjunto, coinciden en que los graduados universitarios tienen una mejor inserción laboral en términos de calidad, posición y remuneraciones (Goux y Marin, 1997; Panaia, 2013; OCDE, 2012; Planas y Fachelli, 2012; Larrañaga, 2013). Finalmente, en el caso argentino, se destaca que, en los últimos años, se han mejorado considerablemente las tasas de acceso, aunque ello no ha tenido un correlato en cuanto a una sensible mejoría en las tasas de retención y/o de egreso (Chiroleu, 2014; IEC-CONADU, 2014). Sin meternos demasiado en esta temática, podemos observar que: 1) hay un fuerte vínculo entre terminalidad educativa secundaria y acceso a la educación superior y que este es planteado cada vez más como un horizonte más probable, por lo que puede tomarse como una dimensión a relevar; y 2) como bien sugiere Panaia, más allá de la controversia existente en torno a la forma en que la educación superior se debe articular con el mercado de trabajo –universalista o profesionalista–, hay mucho más consenso en la orientación de dicho nivel educativo hacia el mercado de trabajo.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Como se dijera anteriormente, se trata de medir en forma sistemática, generalizable y comparable las percepciones acerca de cómo puede contribuir la terminalidad secundaria a una mejor inserción laboral, sea en forma directa o vía el acceso a la educación superior. Por lo tanto, se recurre a un diseño cuantitativo, cuya herramienta de medición son las escalas de opinión y la técnica de análisis de los datos construidos es la regresión lineal.

Un diseño cuantitativo posibilita la construcción de análisis de datos agregados, en forma general y comparativa. El método cuantitativo no solo cuenta con la ventaja de poder procesar grandes volúmenes de datos recolectados, sino que, además, permite el tratamiento estadístico de datos referentes a las subjetividades imperantes en los jóvenes, así como dar cuenta estadísticamente de otras situaciones concretas en la cotidianeidad educativa.

Dentro de la metodología cuantitativa, el trabajo con escalas es una de las técnicas analíticas que mejor capta las actitudes y valoraciones. El instrumento de relevamiento fue un cuestionario estructurado, que incluyó un abordaje de escalas según la metodología de Likert (Cea D'Ancona, 2012). El método de escalas ha sido y es muy utilizado en investigación sobre calidad y adecuación educativa (Ospina Rave *et al.*, 2003; Ocaña Moral *et al.*, 2013). A su vez, hay antecedentes de estudios en temáticas vinculadas a la valoración que hacen del mercado del trabajo los/as estudiantes secundarios ya que constituye un momento crítico en el planteo de expectativas futuras (Corica y Otero, *ob. cit.*). Su utilidad para nuestro estudio reside en que las percepciones difícilmente puedan estar presentes o ausentes; más bien, se necesita una medición continua dado que se busca indagar en qué medida el grado creciente de reconocimiento de los insumos se correlaciona con la mayor certeza de poder ingresar al mercado de trabajo y/o a la educación superior.

En esta investigación, se trabajó con un cuestionario estructurado, que, además de relevar información sociodemográfica básica, incluye 48 preguntas de escala de 5 valores en cuatro dimensiones:

- a) Accesibilidad a la educación superior y/o al mercado de trabajo (9 escalas)
- b) Infraestructura y estrategias pedagógicas para la enseñanza (16 escalas)
- c) Relaciones socioafectivas con los/as docentes (14 escalas)
- d) Relaciones socioafectivas con los /as compañeros/as de cursada (9 escalas).

Cada una de las dimensiones fue agrupada en tres índices sumatorios simples teniendo como valor 1 (el más bajo) cuando se pondera muy negati-

vamente la dimensión y 5 (el más alto) cuando se pondera muy positivamente. Las dimensiones estaban mezcladas en el cuestionario, para evitar inducir sospecha sobre la dimensión.

La variable dependiente se conforma a partir de la primera escala; es decir, se mide hasta qué punto los/as estudiantes valoran a la escuela como insumo para el mejor acceso al mercado de trabajo y/o a la educación superior.

Las variables independientes se componen por un índice sumatorio de la valoración positiva de los insumos en términos de infraestructura y estrategias pedagógicas –punto b–, y un índice que combina las valoraciones de las relaciones afectivas. La primera variable supone la captación de la predominancia de una visión de la escuela secundaria como insumo de formación y capacitación, tendiendo un puente con las perspectivas de empleabilidad y capital social. Y la segunda variable interpela parcialmente las perspectivas de generación de institucionalidad y de capital social.

Una tercera variable independiente es el porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) en el distrito escolar en donde se encuentra la escuela de referencia. Esta variable resultó relevante debido a que el sistema escolar argentino asigna las escuelas por proximidad con el hogar e, inclusive, define a aquellas que están en zonas vulnerables por el mismo criterio. Se trata de tomar en cuenta la lógica “territorializante” del sistema educativo argentino.

La regresión lineal es una técnica de análisis multivariada que toma la ecuación de la recta y analiza variables cuantitativas intentando linealizarlas y, de ahí, definiendo su capacidad predictora teniendo en cuenta que todas las variables son continuas. Puede ser simple (relaciona dos variables) o bien múltiple (tres o más). A su vez, además de medir la fortaleza explicativa del modelo con el estadístico R^2 , esta técnica permite otros análisis como el test de Durbin Watson, en especial sobre correlación de residuos, que resultan importantes en nuestro estudio, ya que evalúa la autocorrelación y brinda la posibilidad de determinar si no se están cumpliendo los requisitos de normalidad, homogeneidad de varianzas e independencia de los datos.

LA MUESTRA

Si bien el universo de referencia en este trabajo abarca a los adolescentes de entre 15 y 18 años –que, según el CNPhyV 2010, representaban un 6,18% de la población total de Mar del Plata, con un 50,66% de varones y un 49,34% de mujeres (Tabla 1) y con índices de escolarización del 38,09% y el 39,99%, respectivamente (Tabla 2)–, la muestra seleccionada se compone de 763 alumnos de entre 15 y 21 años (Tabla 3) que cursaban de 4to a 6to año del ciclo superior de las Escuelas Municipales de Educación Secundaria. Esta muestra está compuesta por un 44,04% de varones y un 55,96% de mujeres (Gráfico 1).

Tabla 1. Composición de la población de 15 a 18 años según sexo (valores absolutos y porcentajes). Mar del Plata. Año 2010

Población de 15 a 18 años	Varón		Mujer		Total
	Absoluto	%	Absoluto	%	
Composición	19,381	50,66	18.876	49,34	38.257

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, CNPHYV 2010-Sistema Redatam.

Tabla 2. Escolarización de la población entre 15 y 18 años, según sexo. Mar del Plata. Año 2010

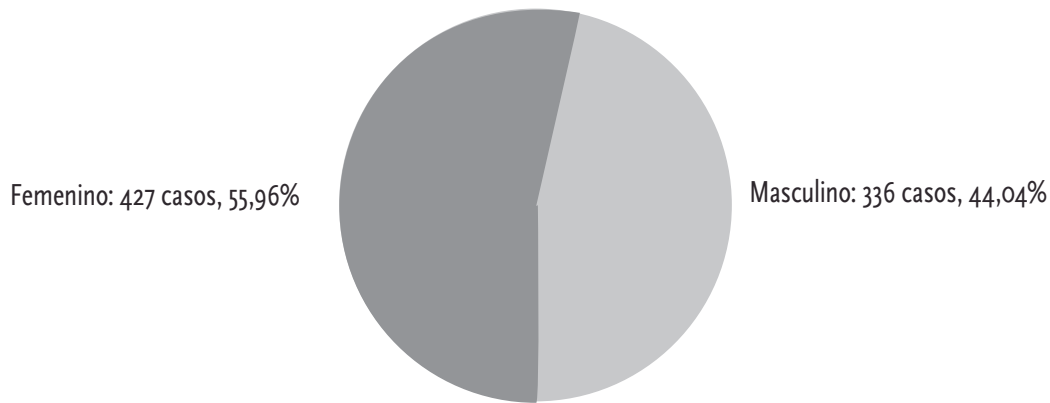
Escolarización de la población de 15 a 18 años	Varón		Mujer		Total
	Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste	
Valores absolutos	14.574	4,807	15,300	3576	38.257
Porcentajes	38,09	12,57	39,99	9,35	100,00

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, CNPHYV 2010-Sistema Redatam.

Tabla 3. Muestra seleccionada según distribución por edad. Mar del Plata. Año 2010

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
15	134	17,56	17,56
16	242	31,72	49,28
17	238	31,19	80,47
18	114	14,94	95,41
19	30	3,93	99,34
20	4	0,52	99,87
21	1	0,13	100,00
Total	763	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Composición de la muestra según sexo. Mar del Plata. Año 2010

Fuente: Elaboración propia.

El contexto local

Es importante destacar que el Partido de General Pueyrredón se caracteriza por el hecho de que en su ámbito territorial conviven jurisdiccionalmente tres sistemas que proveen cobertura educativa: el sistema educativo municipal, el sistema educativo provincial (Buenos Aires) y el sistema educativo nacional.

El sistema de educación municipal tuvo sus comienzos en la década de 1960, con la particularidad de contar en su composición tanto con escuelas en los tres niveles educativos (pre-escolar, primario y secundario), como con escuelas de formación profesional oficialmente establecidas. En un principio, dichas escuelas se asentaron en zonas periféricas, denominadas “de riesgo” debido a las carencias económicas, educativas y culturales que las circundaban; es decir que, originalmente, el sistema educativo municipal estuvo pensado como una herramienta destinada a paliar “la acumulación de desventajas familiares y territoriales” (Kessler, 2014, p. 204) de la ciudad. Con el transcurso del tiempo y el crecimiento del casco urbano, dichas escuelas han quedado insertas en contextos urbanos diferentes: aunque algunas siguen convocando una comunidad educativa “de riesgo”, en otras las características de la población que compone su comunidad educativa han cambiado ostensiblemente y en la actualidad se caracterizan por cubrir todos los extractos sociales, económicos y culturales presentes en el Partido de General Pueyrredón, tanto porque cada una se encuentra ubicada en un barrio diferente, como por la diversidad poblacional que las rodea.

Actualmente, el sistema de educación del municipio se compone de 84 establecimientos, con un total 13.237 alumnos que cursan niveles que van desde educación inicial a educación superior –sobre un total de 161.990 alumnos de todos los niveles en 772 unidades educativas existentes en el Partido (Bucci y Cordero, 2013)–. En particular, el nivel secundario dependiente de la

Secretaría de Educación Municipal cuenta con 21 establecimientos, 10 sedes y 10 extensiones para los bachilleratos con orientaciones específicas y 1 establecimiento dedicado a la educación secundaria técnica; según datos aportados por el municipio, todos estos establecimientos, en octubre de 2013, contenían una matrícula estudiantil de 3.924 alumnos secundarios, de los cuales 1.005 cursaban en el ciclo superior. Al llegar el año 2014, el ciclo superior de educación secundaria (4to, 5to y 6to) dependiente de la Secretaría de Educación Municipal tenía registrados 1.050 alumnos distribuidos en 11 escuelas.

Metodológicamente, teniendo en cuenta el anclaje territorial de las escuelas, se han construido los perfiles socioeconómicos barriales a partir de la observación etnográfica de acuerdo con las siguientes variables: tipo y calidad de construcción; servicios públicos de sanidad, agua, energía eléctrica y telefonía; servicios de transporte urbano; seguridad; educación; composición demográfica de la población; y posicionamiento en el mercado de trabajo. También se consideraron los datos obtenidos mediante el Sistema Redatam del CNPHyV 2010 y la EPH, procesándolos a nivel de fracción censal y asignando las fracciones correspondientes al ámbito de influencia de la escuela, delimitando dicho ámbito de influencia a la estructura barrial reconocida (establecida) de la Ciudad de Mar del Plata aunque sin dejar de tener en cuenta la flexibilidad en la dinámica de identificación barrial en relación con las distancias entre los hogares y las escuelas declaradas por los estudiantes en las encuestas; de este modo, se generaron tres categorías para el perfil socioeconómico: alto, medio y bajo.

Aquí cabe acotar que dichas categorías del perfil socioeconómico, si bien permiten delimitar posicionamientos en la estratificación social, no deben ser interpretadas como posiciones de “clase social” propiamente dicha, según la definición de clase que proviene de la teoría marxista.

Además, se ha asociado cada escuela a la categorización socioeconómica preponderante para cada barrio en la que se encuentra situada. Como puede observarse en las Tablas 4 y 5, para la categorización socioeconómica se utilizaron como parámetros los valores de NBI, tomando como valores referenciales para cada categoría los siguientes: 1) Nivel socioeconómico alto: hasta 3% de NBI; 2) Nivel socioeconómico medio: entre 3% y 6% de NBI; y 3) Nivel socioeconómico bajo: más del 6% de NBI. Puede constatarse, además, que el porcentaje de hacinamiento para más de 2 personas por habitación mantiene congruencia con los porcentuales de NBI para cada barrio/escuela, sin dejar de considerar un par de particularidades de los barrios, como, por ejemplo, que el conglomerado barrial Camet/Félix U. Camet es un área preponderantemente rural y que el barrio Los Pinares responde a un diseño urbano tipo barrio-jardín con amplios espacios verdes.

Tabla 4. Categorización socioeconómica de los barrios/escuelas. Mar del Plata. Año 2010

Escuela	Barrio	NBI	Hacinamiento + de 2 p/hab.	Perfil socioeconómico
EMES 201	Las Heras/Pueyrredón	9,56	24,20	Bajo
EMES 202	Libertad	7,69	22,92	Bajo
EMES 203	Faro Norte/San Patricio	4,80	14,96	Medio
EMES 204	Cerrito Sur	7,63	21,17	Bajo
EMES 205	Las Américas/Roldan	8,74	23,94	Bajo
EMES 206	San Carlos/V ^a Lourdes	2,73	8,99	Alto
EMES 207	Camet/ Félix U. Camet	4,02	10,90	Medio
EMES 208	San Cayetano/Estación	3,57	12,66	Medio
EMES 209	Rivadavia	4,43	13,75	Medio
EMES 210	Los Pinares	2,66	8,65	Alto
ESMET 1	Chauvin	1,77	5,37	Alto

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, CNPHyV 2010-Sistema Redatam.

Tabla 5. Categorización de escuelas según perfil socioeconómico. Mar del Plata. Año 2010

Escuela	Perfil socioeconómico										
	Bajo				Medio				Alto		
	EMES 201	EMES 202	EMES 204	EMES 205	EMES 203	EMES 207	EMES 208	EMES 209	EMES 206	EMES 210	ESMET 1
Promedio NBI	8,04				4,20				2,38		
Promedio Hacinamiento	23,05				13,06				7,67		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, CNPHyV 2010-Sistema Redatam.

HALLAZGOS

La regresión lineal se hizo por el método de introducción, que supone que cada variable que es introducida corrige la pendiente y aumenta la capacidad de explicación del modelo, mediante un análisis de su bondad de ajuste. Dada la hipótesis, la variable dependiente del modelo fue la construida a partir de la dimensión de accesibilidad al empleo o a la educación superior. Las variables independientes fueron:

1- La *incidencia de NBI en el radio de residencia* de los/as estudiantes, que, además, condiciona su selectividad de las escuelas ya que en la Argentina las escuelas son asignadas por cercanía. Inclusive, cuando esta no sea la norma, se puede inferir que funciona como variable explicativa de la decisión de alejarse de la escuela más cercana asignada.

2- Una segunda variable, que llamaremos *valoración de la provisión de insumos educativos*, que suma las valoraciones de las estrategias pedagógicas y de la infraestructura existente incluyendo las *netbooks* del plan Conectar Igualdad.

3- Una tercera variable, que llamaremos *valoración socioafectiva*, que toma en cuenta las valoraciones de directivos, docentes y preceptores como figuras de contención y apoyo socioafectivo en el proceso de aprendizaje.

Se espera que, a medida que la incidencia de NBI sea mayor, la valoración de la accesibilidad sea más alta y que esto se vea potenciado a medida que también crezcan las valoraciones sobre insumos y sobre contención socioafectiva.

El Cuadro 1 muestra que el R² corregido obtenido fue más bien modesto, evidenciando que una presunción de linealidad tiene limitaciones estadísticas.

Cuadro 1. Resumen del modelo

Modelo: Variables predictoras	R ²	R ² corregido	Durbin-Watson
K, NBI	0,25	0,23	2,071
K, NBI, Valoración insumos	0,33	0,32	
K, NBI, valoración insumos, valoración socioafectiva	0,35	0,33	

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, el modelo tuvo un ajuste inicial muy bajo, y con la incorporación de la escala de valoración de insumos se consiguió una bondad de ajuste bastante modesta. El modelo con estas variables no supera el 45% de la varianza explicada, lo que quiere decir que es necesario avanzar en modelos de mayor desarrollo.

El estadístico de Durbin-Watson es uno de los más empleados, ya que mide el fenómeno de la autocorrelación. El mencionado estadístico usa los residuos para medir el grado de autocorrelación. Cuando su valor está próximo a 2, entonces los residuos están incorrelados; cuando se aproxima a 4, estarán negativamente autocorrelados; y si se acerca a 0, estarán positivamente autocorrelados, lo cual no es deseable. En nuestro caso, el valor de Durbin-Watson se sitúa apenas por encima de 2, lo que nos lleva a poder afirmar que están incorrelados.

Pero, además, tratándose de una regresión multilínea, es menester hacer el análisis de los Beta para ver cómo se ajustan las variables alineadas entre sí. Lo que pudo observarse es que la multilinealidad y los Beta daban significativos, pero, cuando se toma en consideración la escala socioafectiva, el modelo pierde significatividad para un límite de confianza de 0,95 (Cuadro 2).

Cuadro 2. Presentación de los Beta y Significatividad

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	37,105	,298		124,617	,000
	NBI	-,173	,052	-,121	-3,364	,001
2	(Constante)	40,229	,869		46,272	,000
	NBI	-,195	,051	-,136	-3,792	,000
	INDinfra	-,132	,035	-,137	-3,820	,000
3	(Constante)	38,911	1,493		26,055	,000
	NBI	-,194	,051	-,135	-3,764	,000
	INDinfra	-,118	,037	-,122	-3,176	,002
	indicEX	,017	,015	,041	1,085	,078

a. Variable dependiente: INDACC.

Fuente: Elaboración propia.

Esta última prueba indica que el modelo es relativamente sólido cuando solo se considera NBI y valoración instrumental –es decir, un modelo más cercano a los de capital humano o de movilidad intergeneracional en donde la escuela secundaria brinda instrumentos que son mejor valorados por quienes más desean salir de su posición socioeconómica actual.

Cuando se introduce el índice socioafectivo, no necesariamente contradice lo anterior, por cuanto se podría ver como una forma de capital social que sirviera en el mercado. Pero el tenor de las preguntas alejaba esa posibilidad y, aun así, termina por restarle significancia. En otras palabras, el modelo es más robusto en la medida que se considera a la escuela secundaria como proveedora de recursos para una mejor capacitación transable en el mercado de trabajo.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

El apartado anterior da cuenta de que el modelo no ha tenido un ajuste óptimo, sino más bien uno modesto, y es notable cómo la última escala resultó, a la

larga, perjudicial para el modelo. Si bien se trata de un primer ejercicio exploratorio, pueden realizarse algunas observaciones para la discusión posterior.

En primera instancia, no es menor el hecho de que el modelo alcanzó su mejor significancia y ajuste –dentro de un espectro modesto– cuando se consideró solamente la incidencia de NBI y de la valoración de infraestructura y estrategias docentes. Es decir, que la valoración de la escuela como insumo para una mejor inserción sociolaboral tiene una considerable correlación con las condiciones de pobreza y la valoración de los aspectos más instrumentales de la escuela. Pareciera ser que, cuanto mejor sean evaluados la estructura edilicia, los insumos didácticos y las estrategias docentes, mayor será la valoración de la escuela como medio para lograr una mejor inserción en el mercado de trabajo y/o en la educación superior.

Con respecto a la educación superior, interesa de particular modo por cuanto se podría optar por instancias de formación profesional directa, como talleres en oficios u otros dispositivos no formales. Estas opciones fueron excluidas deliberadamente por el estudio dado que lo que interesaba era la combinación entre educación superior y mercado de trabajo.

Más allá de lo modesto de los indicadores, los resultados obtenidos sirven para plantear la indagación en torno a: 1) la valoración instrumental de la escuela media; 2) la profundización de la misma entre los estratos socioeconómicos más vulnerables.

Con respecto al primer punto, estudios clásicos como los de Willis (1997) y Bourdieu (2002) han mostrado que la escuela se volvió un espacio de legitimación de las desigualdades de clase y que esto no es cuestionado por las que salen peor paradas. En principio, los/as adolescentes de los barrios con mayor incidencia de NBI son los que más valoran las “oportunidades” que podría darles la escuela secundaria e, incluso, refuerzan esa tendencia valorando en forma especial infraestructura y recursos docentes. En un sentido, parecen alejarse de la tendencia a menospreciar la formación escolar por insuficiente y/o inadecuada.

Cuando se considera, además, los supuestos de las perspectivas incorporadas, se encuentra que hay una predominancia de una valoración instrumental vinculada a las perspectivas de empleabilidad y capital humano entre los/as adolescentes que provienen de los hogares más vulnerables y los más perjudicados por políticas de signo neoliberal que se sustentan en esas perspectivas. Se ha encontrado resultados similares en otros ámbitos geográficos y con otras técnicas (Molina Derteano, 2008). En este sentido, uno de los aspectos para futuros estudios sería una forma de *mismatch* entre las perspectivas de los/as estudiantes de los sectores más vulnerables acerca de la terminalidad de la escuela secundaria y las dinámicas más vinculadas a una perspectiva institucionalista. Este *mismatch* podría ser algo más que una cuestión de perspectivas teóricas.

BIBLIOGRAFÍA

ALBARDONERO, V., N. CONCHA TORO, M. GIARETTO, J. DIEZ TETAMANDI, P. SCHLEIFER y E. LANGER, (2013), *Debates sobre la desmercantilización de los derechos sociales: análisis de las políticas estatales de Argentina y Chile en la primera década del siglo XXI*, Viedma, Publicafeds.

ALONSO L. (2004), “La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión”, en *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 107/04, pp. 21-48. Disponible en <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_107_051168249604623.pdf>.

ARRIAGADA, I. (2003), “Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto”, en *Estudios Sociológicos*, XXI, Ciudad de México, p. 63.

BAIER, J. (2015), “¡Condenados al éxito! Las percepciones de los estudiantes en escuelas secundarias municipales de General Pueyrredón sobre el acceso al mundo del trabajo y/o la educación superior”, ponencia presentada en el III Seminario Internacional de Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, Bariloche, 12 al 15 de mayo de 2015.

BALL, S. (2004), “Participation and progression in education and training 14-19: continuity, futurity and life in the ‘real’ economy, ‘that’s about it really’”, en *Nuffield Review of 14-19 Education and Training*, Londres, Working Paper 24.

BECKER, G. (1993), *Human Capital*, Londres, The University of Chicago Press.

BOADO MARTÍNEZ, M. (2008), *La Movilidad Social en el Uruguay Contemporáneo*. Montevideo, Universidad de la República/IUPERJ.

BOURDIEU, P. (2002), *La reproducción*, Madrid, Fontamara.

BUCCI, I. y S. CORDERO (2013), *Mapa escolar del Partido de General Pueyrredón. Impacto de la transformación educativa sobre la evolución de la matrícula de la educación pública y privada*. [En imprenta].

BRASLAVSKY, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

CAPPELLACCI, I. y A. MIRANDA (2007), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*, Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

CASTEL, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires, Paidós.

----- (2009), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires, FCE.

----- (2015), *Las trampas de la exclusión*, Buenos Aires, Topía.

CEA D'ANCONA, M. (2012), *Fundamentos y aplicaciones en Metodología Cuantitativa*, Madrid, Síntesis.

CERLETTI, L. (2005), "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

CERRUTI M. y G. BINSTOCK (2009), *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población (CENEP), Cuadernos del CENEP núm. 55.

CORICA, A. y A. OTERO (2014), "Educación y empleo en América Latina: entre tendencias y alcances", en *Papeles de Población*, 20 (82), México, UNAM, pp. 167-200.

CHIROLEU, A. (2014), "Democratización universitaria y desigualdad en América Latina", en *Política Universitaria*, núm. 1, Buenos Aires, IEC-CONADU, pp. 26-31.

DE PABLOS, L. y M. GIL IZQUIERDO (2007), "Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior", en *Presupuestos y Gasto Público*, 48, Madrid, IEF, pp. 37-57.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1999), *Marxismo y educación, un balance en Sociología de la educación*, Madrid, Alianza Referencia.

----- (2014), "La dinámica del capital humano y las interfaces del nuevo entorno", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 447, Madrid, Fundación Institucional Española, Sección Monográfico, julio.

FERNÁNDEZ HUERGA, E (2010), "La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro", en *Investigación Económica*, vol. LXIX, núm. 273, julio-septiembre, pp. 115-150. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60114744004>>.

FILGUEIRA, C. y C. GENELETTI (1981), "Estratificación y Movilidad Ocupacional en América Latina", en *Cuadernos de la CEPAL*, núm. 39, Santiago de Chile, CEPAL.

FILMUS, D., C. KAPLAN, A. MIRANDA y M. MORAGUES (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

FILMUS, D. y A. SENDON (2001), *A la deriva: Trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral*, ponencia presentada en el 5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, 1 al 4 de agosto de 2001. Disponible en <<http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/SENDON.PDF>>

FORMICHELLA, M. (2010), “Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral”, tesis de Maestría, Bahía Blanca.

GENTILI, P. (2009), “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”, en *Debate*, 7, Montevideo, SITEAL-IIPE.

GOUX, D. y E. MARIN (1997), “Démocratisation de l'école et persistance des inégalités”, en *Economie et statistique*, 306-307, pp. 27-31. Disponible en <http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570>.

HERNÁNDEZ, A. (dir.) y S. Martínez (co-dir.) (2013), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, General Roca, Publifadecs.

INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN-CONFEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS (IEC-CONADU) (2014), “Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias”, en *Política Universitaria*, núm. 1, Buenos Aires, IEC-CONADU, pp. 2-7.

JACINTO, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

----- (2010a), “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”, en C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo/IDES, pp. 15-49.

----- (2010b), “Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general”, en *Secundaria en el bicentenario*, núm. 2, agosto, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Argentina, pp. 24-28.

JORRAT, R. (2010), “Diferencias en el acceso a la educación en Argentina 2003-2007”, en revista *Laboratorio*, núm. 24, Buenos Aires, IIGG.

KAZTMAN, R. y A. RETAMOSO (2007), “Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo”, en *Revista de la CEPAL*, núm. 91, Santiago de Chile, CEPAL.

KESSLER, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

----- (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, FCE.

LARRAÑAGA, O. (2013), *Políticas sociales para las clases medias en América Latina*, Santiago de Chile, CIEPLAN.

MARTÍNEZ DORDELLA, S. (2011), *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*, tesis doctoral, Universidad de Alicante. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27539/1/Tesis_Martinez_Dordella.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2006), *Ley de Educación Nacional 26.206*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.

----- (2013), *Ley 26.877*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.

MIRANDA, A. (2008), “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, en *Revista de Trabajo*, año 4, núm. 6, Buenos Aires, MTSS. pp. 185-198.

MOLINA DERTEANO, P. (2008), “¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares”, en A. Salvia (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2011), “La estratificación de las transiciones juveniles. Un estudio de caso”, tesis de doctorado. [Mimeo].

----- (2013), “Primeras aproximaciones para el estudio de los procesos de estratificación en los aglomerados urbanos en Argentina”, en *Revista Confluencia*, núm. 13, Mendoza, UNCuyo.

----- (2014), “Me dijeron que tiene trabajo para mí. Me envía...” Por una mirada de las redes sociales bajo una perspectiva de estratificación social”, ponencia presentada en la IV Reunión de Investigadores en Juventudes, Villa Mercedes, diciembre de 2014.

----- (2015), “La escuela no sirve para nada... Y después? Percepciones en torno a la articulación entre educación media, educación superior y mercado de trabajo en Mar del Plata”, ponencia presentada en el 12ffl Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, 5 al 7 de agosto de 2015.

MOLINA DERTEANO, P. y J. BAIER (2014), “La transición escuela trabajo desde la perspectiva de los estudiantes secundarios: aproximaciones desde el caso de Mar del Plata”, ponencia presentada en el V Foro SIMEL, Jujuy, Argentina.

OCAÑA MORAL, M. ET AL. (2013), “Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente,” en revista *Profesorado*, vol. 17, núm 1, Granada (España), Universidad de Granada/Grupo FORCE.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2012), *Education at glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>>. Fecha de consulta: 12 de febrero de 2015.

OLIVA FURES, M. (1989), “El enfoque institucionalista del mercado laboral”, en *Cuadernos de economía: Spanish Journal of Economics and Finance*, vol. 17, núm. 50, pp. 421-443.

OSPINA RAVE, R. *et al.* (2003), “La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud”, en *Revista: Investigación y Educación en Enfermería* 2005, XXIII (1), Medellín, Universidad de Antioquia.

PANAIA M. (2013), *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires, Biblos.

----- (2015) (coord), *Universidades en cambio ¿generalistas o profesionalizantes?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

PÉREZ ISLAS, J. A. y M. URTEAGA (2001), “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, en E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México D.F., UIA/IMJ/UNICEF/CINTERFOR/OIT/RET/CONALEP.

PIORE, M. (1983), *Paro e inflación*, Madrid, Siglo XXI.

PLANAS, J. (2011), “La relación entre educación y empleo en Europa”, en *Papers*, 2011, vol. 96, núm. 4, Barcelona, UAB, pp. 1047-1073.

PLANAS, J. y S. FACHELLI (2010), *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional*, Barcelona, AQU.

PORTES A. (1999), “Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna”, en J. Carpio e I. Novacovsky (comps), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Buenos Aires, SIEMPRO-FLACSO-FCE.

RINESI, E. (2014), “La universidad como derecho”, en *Política Universitaria n°1*, Buenos Aires, IEC-CONADU.

SALVIA A. (2008), “La cuestión juvenil bajo sospecha”, en A. Salvia (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SARAVÍ, G. (2009), *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*, Santiago de Chile, CEPAL.

SAVAGE, M. y M. EGERTON (1997), “Social Mobility, Individual Ability and the Inheritance of Class Inequality”, en *Sociology*, 31, Londres.

TEDESCO, J. C. y N. LÓPEZ (2002), “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”, en *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril, Santiago de Chile, CEPAL.

TENTI FANFANI, E. (2008), “Mirar la escuela de afuera”, en E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 11-26.

TIRAMONTI G. y N. MONTES (comps.) (2009), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*, Buenos Aires, Manantial/Flacso.

TOKMAN, V. (2003), *Desempleo juvenil en el Cono Sur*, Santiago de Chile, Fundación Friedrich Ebert, Serie Prosur.

TORRENTS, D. (2015), “Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009”, en *Papers. Revista de Sociologia*, 100 (1), Barcelona, UAB, pp. 131-149.

TUÑÓN, I. y V. HALPERÍN (2010), “Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Disponible en <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/262>>.

VIÑUELA JIMÉNEZ, A., F. RUBIERA MOROLLÓN y A. CUETO IGLESIAS (2011), “Espacio y empleabilidad. ¿Importa el concepto de Región?”, en *Tribuna económica*, núm. 865, marzo-abril, Madrid, Tribuna de Economía, pp. 155-168.

WELLER, J. (2005), *Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias*, ponencia presentada en el Seminario: Estrategias educativas y formativas para la inclusión social y productiva, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), México D. F., 14 y 15 de noviembre. Disponible en <http://www.oei.es/etp/insercion_laboral_jovenes_weller.pdf>.

WILLIS, P. (1997), *Aprender a trabajar*, Madrid, Akal.

WRIGHT, E. O. (2015), *Understanding Class*, Londres, Verso.

RESUMEN

El presente artículo es un estudio de caso sobre las percepciones de los/as estudiantes de escuelas secundarias municipales del Partido de General Pueyrredón acerca de la terminalidad educativa secundaria como instancia de un mejor acceso al mercado de trabajo y a la educación superior. Con una muestra de 763 casos distribuida en 11 escuelas en todo el municipio y utilizando un relevamiento con escalas de opinión, el estudio emplea una técnica de regresión lineal que muestra la prevalencia de un enfoque utilitarista basado en la transferencia de insumos de tipo cognitivo y/o adquisición de habilidades como la valoración positiva predominante, a la vez que constata que esta valoración es más alta cuanto más vulnerable es el barrio en que se inserta la escuela.

ABSTRACT

This article is a case study about the perceptions of the students of local high schools General Pueyrredón about high school completion as a body for better access to the labor market and higher education. With a sample of 763 cases distributed in 11 schools across the city, using a survey with opinion scales, the study uses a linear regression technique that accounts for the prevalence of an utilitarian approach based on inputs such transfer cognitive and/or skills such as predominantly positive assessment, while this rating is higher the more vulnerable is the neighborhood in which the school is inserted.

PALABRAS CLAVE

TERMINALIDAD EDUCATIVA
SECUNDARIA
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES
INSERCIÓN EN EL MERCADO
DE TRABAJO
ACCESO EDUCACIÓN SUPERIOR

KEY WORDS

SECONDARY SCHOOL COMPLETION
PERCEPTIONS OF STUDENTS
INSERTION IN THE LABOR MARKET
HIGHER EDUCATION ACCESS