

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.

Molina Derteano, Pablo y Baier, José.

Cita:

Molina Derteano, Pablo y Baier, José (2016). *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. Estudios Regionales y Mercado de Trabajo,*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.molina.derteano/86>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p4wr/TfF>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

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. ¹

Pablo Molina Derteano (IIGG- UNMdP)

Jose Luis Baier (UNMdP)

1. Introducción.

Ya sea que se considere la literatura sobre estudios de juventudes², o estudios sobre mercado de trabajo³, educación formal⁴ o inclusive sobre la crisis del modelo societal conocido como sociedad salarial o sociedad del trabajo,⁵ hay un consenso sobre la situación de crisis que atraviesa la escuela media. Entre los múltiples cuestionamientos, el rol de la escuela secundaria como agente que garantice o, por lo menos, influencie positivamente en el acceso a un empleo de calidad es uno de los más controversiales. 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. Subyace como interrogante principal de este trabajo en qué medida la escuela secundaria es vista como una instancia que mejora las chances de acceso al empleo y a la educación superior y que tal percepción es más fuerte cuanto más bajo es el

¹ 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 la tesis de grado de Baier (2015).

² Ver Filmus y Sendon (2001); Miranda y Zelarrayán (2003); Miranda, (2008); Saraví (2009); Jacinto (2010a; 2010b); Hernández y Martínez, (2013) entre otros.

³ Ver Pérez Islas y Urteaga (2001); Ball (2004); Weller, (2005); Formichella (2010); Planas (2011); Corica y Otero (2014); Fernández Enguita (2014) entre otros.

⁴ Ver Fernández Enguita, (1995); Filmus et al (2001); Tedesco y López (2002); Jacinto, (2006); Capellaci y Miranda, (2007); Tenti Fanfani, (2008); Gentili (2009); Tiramonti y Montes (2009); OCDE (2012); Molina Derteano y Baier, (2014) entre otros.

⁵ Ver Castel, (1997;2009); Willis (2008); Molina Derteano (2011); Albornera et al (2013) entre otros.

nivel socioeconómico del hogar de origen. 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, sino que se plantea un recorte hacia la forma en que los y las estudiantes de los colegios municipales secundarios del partido de Gral Pueyrredón.

El artículo se organiza con una revisión de dos cuestiones centrales como son la relación entre educación secundaria, educación superior y mercado de trabajo y las percepciones de los estudiantes secundarios al respecto. Después se describirá la metodología y se presentaran los resultados y debate.

2. La relación entre educación secundaria, educación superior y mercado de trabajo: acercándonos al nudo Giordano.

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 la 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” (OIJ, 2008; Salvia 2008). De 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 la calidad de tal empleo. Tales aspectos son lo que 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 más positivamente en cuanto insumo instrumental.

3. 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 la terminalidad de la escuela secundaria. Esta relación será analizada en tanto una percepción de las y los estudiantes y como resultado concreto medido en términos agregados.⁶

En este sentido, caben dos advertencias. La primera refiere a la sistematización de los aportes teóricos que 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 para la mejor inserción o simplemente la inserción en el mercado de trabajo. En este sentido, las perspectivas que aquí se analizan son las que refieren a ciertas teorías o campos de estudios y son las de empleabilidad, capital humano, institucionalidad y movilidad social.

⁶ Téngase en cuenta que a la hora de analizar la percepción de los estudiantes secundarios sobre la utilidad de la misma para el acceso al trabajo, el 73,79% de los alumnos contestó positivamente, y que al analizar la variable que analiza la relación entre terminalidad – graduación – y garantías de acceso al trabajo el 76,50% de los encuestados percibe dicha relación como posible (Baier,2015).

3.1-Empleabilidad.

Puede mencionarse que hay ejemplos de estudios que han circunscrito la constatación al acceso al empleo, mientras que otros han avanzado a la medición de la calidad de los empleos.

El primer tipo de estudios vinculan la terminalidad educativa al concepto de empleabilidad que tiene, al menos, dos dimensiones. La primera refiere a la adquisición de una serie de habilidades mínimas para poder desempeñarse en el mercado de trabajo sin considerar mucho el tipo de empleo o sus características. La segunda refiere a la adquisición de una serie de rasgos actitudinales que permitan la continuidad en un puesto de trabajo (Huneus, 2002; Tokman, 2003). En síntesis, se pueden considerar “empleables” a los y las jóvenes (y adolescentes) que tienen un conjunto de habilidades mínimas para conseguir y mantener un empleo, por muy poco calificado que este sea. 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. Además el concepto se dirige mucho a la atención de los grupos más vulnerables, donde el horizonte está en la inclusión mínima en el mercado de trabajo.

El segundo grupo de estudios, asumen que además de la consecución de un empleo, se debe también evaluar la calidad del mismo, ya que la terminalidad de la escuela media debe ser sopesada de acuerdo al ciclo económico. En otras palabras, los y las jóvenes sin secundario completo pueden estar empleados – dependiendo de la dinámica económica y productiva de un país, provincia, etc- pero lo harán en trabajos menos productivos, y en peores condiciones de contratación que quienes hayan completado el ciclo medio. A su vez, muchos de los empleos disponibles para estos jóvenes se hallarían en el sector informal por

lo que recurren al mercado secundario (Piore, 1983; Pérez, 2006). A su vez, en estas líneas se puede situar la perspectiva de “inflación de títulos” (Jacinto, *op cit*). La terminalidad educativa media se va volviendo más un piso que un techo en la medida que los trabajos mejor remunerados y de mejores condiciones de trabajo estarían disponibles para niveles educativos alcanzados más altos.

En síntesis, la relación entre educación secundaria y empleo se vincula a este concepto de empleabilidad y su aplicación casi directa al diseño de políticas sociales para jóvenes que hacen de la terminalidad educativa uno – sino el principal – de sus componentes. La terminalidad de la educación secundaria aparece como un indicador privilegiado del nivel mínimo que se debe esperar para hacer del o la joven un/a empleable. Adicionalmente es indicador de en qué condiciones se puede volver empleable. La falta de esta terminalidad es indicador de inempleabilidad o de empleabilidad en condiciones precarias. Este indicador tiene una función privilegiada – casi natural – en los diagnósticos.

3.2 - Capital humano.

Otro enfoque que se aproxima bastante al estudio de esta relación es el enfoque de capital humano. Centrada en la obra de Becker principalmente, 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. El capital humano puede funcionar en dos niveles. Se da la unificación de dos ideas singulares: por un lado consideración de que “la educación y la formación son las inversiones más importantes en capital humano” (Becker, 1993:17) y por otro la de que este capital (como parte del capital cultural), al interior del campo económico (productivo) y de otros campos, le permite a los

individuos posicionarse en función de él 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] la formación general, también aumenta la producción marginal futura en muchas otras empresas” (Becker, 1993:33). En este sentido, el capital humano es tanto un stock de los individuos como de unidades más agregadas como empresas, regiones, países, etc.

Muchos estudios de capital humano, encuentran difícil de medir otras formas de captación de esa inversión que no sean las instancias de educación formal, pero eso no indica que la única forma de inversión posible sea por ese canal. Como ocurre con la empleabilidad, la perspectiva del capital humano toma un enfoque individualista considerando la inversión que hacen los propios estudiantes para obtener un mejor empleo, o accediendo a la educación superior para una mejor inserción futura en el mercado de trabajo.

También es necesario tener en cuenta a la hora de evaluar la relación entre capital humano, en tanto “acumulación de recursos educativos y culturales” afines al sistema productivo cuya principal característica radica en la capacidad de mejorar los índices de producción sin generar costos extras de capacitación a las organizaciones productivas, y empleabilidad, vista esta como un “conjunto de habilidades individuales (técnicas, subjetivas, educativas, etc.) para la captación y sostenimiento en el tiempo de un puesto laboral⁷, una cuestión

⁷ Weinwer, Pedro, (2004) y Brunner (2001) en Formichella y London (2005) Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad
Smyth & McCoy, (2011) definen la empleabilidad: “como capacidad de los sujetos de adaptarse a las condiciones de mercado con la consiguiente certificación de habilidades; y las transiciones entre la escuela y el mundo del trabajo “

central como lo es la que deviene del anclaje territorial en que dichas capacidades encuentran un espacio de posibilidad concreto para su realización⁸.

Dicho en términos más simples, la pregunta que cabe hacerse a la hora de analizar relacionamente estos conceptos, es si la estructuras del mercado laboral local y regional tienen la capacidad real de captar y sostener la mano de obra disponible o si por el contrario los estándares para medir el posicionamiento de los interesados en acceder a los puestos de trabajo disponibles, es decir la métrica con que se mide el caudal de capital humano y empleabilidad que traen los postulantes, no varían constantemente en función de la capacidad de asimilación que posee el mercado laboral en función de las estrategias productivas y las políticas económicas el entorno inmediato.

3.3 - Institucionalidad.

Hay otras corrientes de estudios acerca del mercado de trabajo y las relaciones con el sistema educativo, entre las que interesa destacar el enfoque institucionalista el cuál “propone que existen una serie de instituciones y acuerdos institucionales que ejercen una gran influencia sobre los resultados del mercado laboral” (Oliva Fures, 1989:422). Dentro de los enfoques institucionalistas se ha dado gran difusión a la teoría de los mercados de trabajo segmentados (Piore, 1983; Oliva Fures, *op cit*; Fernández Huerga, 2010), pero esta es una derivación de su principio general. Dicho en otros términos, las dinámicas institucionales explican fuertemente la existencia de circuitos diferenciales que implican acceso a diferentes tipos de empleos en términos de remuneración y calidad, en vez de una

⁸ Viñuela Jimenez, Rubiera Morollón y Cueto Iglesias (2011) Espacio y empleabilidad. ¿Importa el concepto de Región?

postura de competencia pura como la que parecerían defender los enfoques de empleabilidad y capital humano.

En este sentido, la perspectiva institucionalista puede ser leída en forma simplificada en la medida que los empleos del segmento secundario – los de peor calidad- serían el destino de aquellos con menores niveles educativos; pero la propuesta es bastante más compleja. A 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 también en términos cualitativos constituyéndose empalmes entre circuitos educativos diferenciales y trayectorias laborales de calidad diferencial (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Cerletti, 2005; Katsman y Retamoso, 2007; Tuñon y Halperín, 2010)

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. El desajuste entre ambos da lugar se manifiesta a nivel general en la medida en que hay mano de obra sobre o subcalificada para la estructura productiva existente (Molina Derteano, 2012) 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 como este mismatch se podría manifestar a nivel de las expectativas de las y los estudiantes con respecto al mercado de trabajo y su funcionamiento.

Otro aporte interesante es el que surge de la escuela norteamericana de estudios sobre el concepto de capital social (Arriagada, 2013). El capital social como red de relaciones que potencian las capacidades individuales ha sido el enfoque predominante en organismos

internacionales como el Banco Mundial o el Banca Interamericano de Desarrollo. 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 dependen de un contexto social. Arriagada sostiene que aún con sus divergencias teóricas, los diversos autores sostienen que existe una etapa de institucionalización del capital social en la que se van articulando mecanismos ad hoc.

Así como hay aportes del capital social en sentido de un efecto multiplicador o potenciador de las capacidades individuales, hay otros aportes que indican que 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. Desde ambas perspectivas, se puede inferir 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 desde la elección de la escuela secundaria hasta las articulaciones posteriores con el mercado de trabajo interviene el capital social como elemento de peso considerable.

Segmentación de mercados, circuitos educativos, mismatch y capital social son conceptos que aportan las perspectivas institucionalistas que dan cuenta de la dificultad de concebir la articulación entre educación media y mercado de trabajo en términos de capital humano o empleabilidad de individuos tomados separadamente del contexto social en que se insertan. Difícilmente, la terminalidad de la escuela secundaria pueda ser tratada como un insumo abstracto.

3.4 - Movilidad social.

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

Desde los estudios clásicos de Blau y Duncan (citados en Boado, 2008) hubo un marcado interés en este campo de estudios en las formas en que la educación formal funciona como agente de movilidad intergeneracional. Los resultados han sido variados, aunque hay consenso en el rol activo de la terminalidad de la educación media y la educación superior, ya que mayores niveles educativos implican mayores chances de acceso a empleos más calificados y mejor remunerados y por tanto, movilidad 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; Solís, 2015). Otros estudios, en cambio, critican o relativizan el rol jugado desde 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 es 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 de la empleabilidad, la terminalidad de la escuela secundaria es el piso mínimo para considerarse empleable en condiciones favorables, o directamente que acceda a un empleo.
- 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.
- 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 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 perspectivas y parcialmente la cuarta se puede observar que subyace una visión instrumental de la terminalidad como un insumo para la inserción laboral y de que sus ventajas serían mejor aprovechadas por quienes necesitan mejorar su posición. En cambio,

los que provinieran de hogares con situaciones más favorables podrían usarla como un insumo para la reproducción o la movilidad horizontal.

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. Llegados a este punto, interesa indagar en qué medida prevalece una visión instrumentalista de la terminalidad de la educación secundaria en relación a un acceso a un mejor empleo o a la educación superior para adquirir un mejor empleo.

4. Consideraciones metodológicas.

Se mencionó anteriormente una segunda advertencia que es de orden metodológico. A fines de simplificar la medición pero incorporar una dimensión importante se incluyeron dos formas posibles de utilización de la terminalidad educativa secundaria como insumo. Una sería directamente como insumo para acceder al mercado laboral y otra como insumo para acceder a alguna instancia de educación superior que, en última instancia, al mercado de trabajo pero en una posición seguramente más favorable.⁹

⁹ Así como se advierte que tomar a la educación secundaria solamente como insumo o antesala al 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 de acceso a educación superior que muestran la influencia de la condición socioeconómica del hogar de origen y cómo una de las formas en que condiciona el acceso es que los hogares de menores recursos no favorecen una terminalidad de la educación media que ya 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). Estudios que consideran la educación superior en su conjunto coinciden en que los graduados universitarios tienen una mejor inserción laboral en términos calidad, posición y remuneraciones (Goux y Marin, 1997; Panaia, 2012; 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, pero esto no ha tenido un correlato en una sensible mejoría en las tasas de retención y/o de egreso (Etchemendi, 2012; Chiroleu,

Por tanto, en términos más operativos se busca observar en qué medida los estudiantes de colegios secundarios perciben que la terminalidad educativa les permite mejores chances de acceso al mercado de trabajo y/o la educación superior. Para tal fin se trabaja con un diseño cuantitativo que apunta a construir datos sobre las percepciones mediante el uso de escalas.

La metodología cuantitativa permite abordar la búsqueda de patrones de comportamiento, de patrones de pensamiento y subjetividades instituidas en los estudiantes secundarios, en forma comparativa, de modo tal que se puedan determinar regularidades en los mismos como así también aquellos casos que indican patrones diferenciales a los propuestos teóricamente sin dejar de tener en cuenta que “el hombre y la sociedad humana presentan múltiples facetas a las que conviene el método cuantitativo: todas aquellas en que la cantidad y su incremento y decremento constituyen el objeto de la descripción o el problema que ha de ser explicado” (Beltran, 1985:26) y que 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, como así también 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 permite captar las actitudes y valoraciones. El instrumento de relevamiento fue un cuestionario estructurado, que incluyó un abordaje de escalas según la

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 se debe articular con el mercado de trabajo – universalista o profesionalista- hay mucho más consenso en la orientación de la educación superior hacia el mercado de trabajo.

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, 2013). A su vez, hay antecedentes de estudios en temáticas vinculados a la valoración que hacen del mercado del trabajo las y los estudiantes secundarios ya que constituye un momento crítico en el planteo de expectativas futuras (Corica, 2012). Otros estudios además dan cuenta de que en ciertos relevamientos se da una combinación entre orientaciones generales y cierta dificultad para precisar los parámetros de tales orientaciones.

A través de 48 preguntas de escala, los y las estudiantes ponderaban en escalas de 5 valores tres 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 socio-afectivas con los y las docentes (14 escalas)
- d) Relaciones socio-afectivas con los y las compañeras de cursada (9 escalas)

Cada una de las dimensiones fue agrupada en un índice sumatorio simple teniendo como valor 1 (el más bajo) cuando se pondera muy negativamente la dimensión y 5 (el más alto) cuando se pondera muy positivamente.

La variable dependiente se conforma a partir de la primera variable. Es decir, que se mide hasta qué punto las y los 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 una 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.

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. En este, capacidad estadística predictora es gradual y secuencial y se busca que a medida que las variables independientes incrementen sus valores, también lo haga la dependiente por estar, como ya se dijo, alineada.

4.1- La Muestra.

Si bien el universo de referencia en este trabajo se compone de los adolescentes de entre 15 y 18 años, que según el CNPHyV 2010 en Mar del Plata representaban un 6,18% de su población total, configurándose esta franja etaria con una población de varones del 50,66% y una población de mujeres del 49,34% (Tabla 2), cuyos índices de escolarización llegaban al 38,09% y al 39,99% respectivamente (Tabla 3), la muestra seleccionada se compone de 763 alumnos de entre 15 y 21 años (Tabla 4) que cursaban de 4to a 6to año del ciclo superior de las Escuelas Municipales de Educación Secundaria, la cual se caracteriza por estar compuesta por un 44,04% de varones y un 55,96% de mujeres (Grafico 1).-

Tabla 1: Composición de la población de 15 a 18 años

	Varón		Mujer		Total
	Absoluto	%	Absoluto	%	
Población de 15 - 18 Años	19381	50,66	18876	49,34	38257

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC – CNPHYV 2010 – Sistema Redatam

Tabla 2: Escolarización de la población entre 15 y 18 años

	Varón		Mujer		Total
	Asiste	No Asiste	Asiste	No Asiste	
Valores absolutos	14574	4807	15300	3576	38257
Porcentajes	38,09	12,57	39,99	9,35	100,00

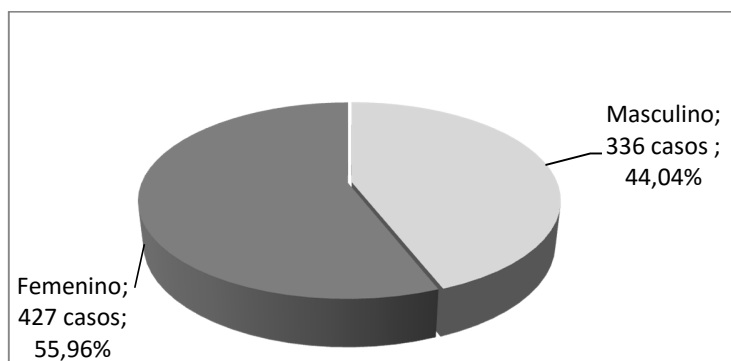
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC – CNPHYV 2010 – Sistema Redatam

Tabla 3: Muestra seleccionada según distribución por edad

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 – Elaboración Propia



4.2 - 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 educativos, el sistema educativo municipal, el sistema educativo provincial (Buenos Aires) y el sistema educativo nacional, proveyendo cobertura educativa en los distintos niveles.

El sistema de educación municipal, tuvo sus comienzos en la década de 1960, con la particularidad de contar en su composición tanto de 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, en zonas 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, 2014:204) de la ciudad. Con el transcurso del tiempo y el crecimiento del casco urbano dichas escuelas han quedado insertas en contextos urbanos diferentes, mientras algunas de ellas siguen convocando una comunidad educativa “de riesgo” en otras las características de la población que compone su comunidad educativa ha 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 de las escuelas se encuentra ubicada en un barrio diferente, como por la diversidad poblacional que las rodea.

En la actualidad el sistema de educación al interior 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), y en particular el nivel secundario dependiente de la Secretaria 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, los cuales en Octubre del 2013 contenían una matrícula estudiantil de 3924 alumnos secundarios, de los cuales 1005 cursaban en el ciclo superior, según datos aportados por el municipio. Al llegar el año 2014 el ciclo superior de educación secundaria (4to, 5to y 6to) dependiente de la Secretaria de Educación Municipal tenía registrado 1050 alumnos distribuidos en 11 escuelas.-

Metodológicamente, teniendo en cuenta el anclaje territorial al que se ven sujetas las escuelas, se han construido los perfiles socio-económicos barriales a partir de la observación etnográfica tales como: 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 y de los datos obtenidos mediante el sistema Redatam sobre el CNPHyV 2010 y la EPH, procesando los mismos a nivel de fracción censal y asignando las fracciones correspondiente 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 sin dejar de tener en cuenta la flexibilidad en la dinámica de identificación barrial en relación a las distancias entre los hogares y las escuelas declaradas por los estudiantes en las

encuestas, generando así tres categorías a saber para el perfil socio-económico: alto, medio y bajo.

Aquí cabe acotar que dichas categorías del perfil socio-económica 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 socio-económica preponderante para cada barrio en la que se encuentra situada, como puede observarse en las Tablas 5 y 6 para la categorización socio económica se utilizado como parámetros los valores de NBI, tomando como valores referenciales para cada categoría los siguientes: 1) Nivel socio económico alto: hasta 3% de NBI, 2) Nivel socio económico medio: entre 3% y 6% de NBI y 3) Nivel socio económico bajo: más de 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/Felix 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 5: Categorización Socio Económica de los barrios/escuelas

Escuela	Barrio	NBI	Hacinamiento + de 2 p/hab	Perfil Socio Económico
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/Vª Lourdes	2,73	8,99	Alto
EMES 207	Camet/ Felix 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 sobre datos del INDEC – CNPHyV 2010 – Sistema Redatam

Tabla 6: Categorización de escuelas según perfil Socio-Económica

Escuela	Perfil Socio Económico										
	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 Hacinam.	23,05				13,06				7,67		

Fuente: Elaboración Propia sobre datos del INDEC – CNPHyV 2010 – Sistema Redatam

5. Hallazgos

La regresión lineal fue hecha 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 y las 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 socio-afectiva 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 más alta, 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 socio-afectiva.

El primer cuadro muestra que el R² corregido obtenido fue más bien modesto, evidenciando que si 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 como se ajustan las variables alineadas entre sí. Lo que pudo observarse es que la multilínea y los Beta daban significativos pero cuando se toma en consideración la escala socioafectiva, el modelo pierde significatividad para un límite de confianza de ,95.

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

6. Análisis y conclusiones.

El acápite anterior da cuenta de que el modelo no ha tenido un ajuste óptimo, sino más bien uno modesto y es notable como la última escala resultó, a la larga, perjudicial para el modelo. Si bien se trata de un primer ejercicio exploratorio, pueden tomarse 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 que las condiciones de pobreza y la valoración de los aspectos más instrumentales de la escuela. Pareciera ser que cuanto mejor sea evaluada 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.

Respecto a la educación superior, interesa de particular modo por cuanto se podrían optar por instancias de formación profesional directa como talleres en oficios u otros dispositivos no formales. Estas opciones habían sido excluidas deliberadamente por el estudio por cuanto 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 para los estratos socio-económicos más vulnerables.

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 y las adolescentes de los barrios con mayor incidencia de NBI son los que más valoran las “oportunidades” que podría darle 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.

En este punto es dable recordar que tanto Willis como Bourdieu abrevan en la teoría marxista a la hora de construir sus posiciones, sean estas provenientes del marxismo clásico o bien del marxismo crítico, y por tanto no se puede dejar de lado la concepción de Marx sobre la educación y su relación con el mundo de trabajo, en tanto le confería a la entidad educativa un rol central en relación al 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” (Fernandez Enguita, 1999:16), tanto como el de la disciplina, es decir, para el marxismo la escuela cumple un rol esencial a la hora de disciplinar al futuro obrero tanto como 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.

Cuando se considera además los supuestos de las perspectivas incorporadas, se encuentra que hay una predominancia de una valoración instrumental vinculadas a las perspectivas de empleabilidad y capital humano para los y las adolescentes que provienen de los hogares más vulnerables y los más perjudicados por políticas de signo neoliberal que se sustentan en esas perspectivas. En este sentido, 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 las

y los estudiantes de los sectores más vulnerables acerca de la terminalidad de la escuela secundaria y las dinámicas más vinculadas a una perspectiva institucionalistas. Este mismatch podría ser algo más que una cuestión de perspectivas teóricas.

7. Bibliografía.

1. Albarдонero, Valeria; Concha Toro, Marcela; Giaretto, Mariana; Diez Tetamandi, Juan; Schleifer, Pablo y Langer, Eduardo (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
2. 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 en el *III Seminario Internacional de Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, Bariloche 12 al 15 de mayo de 2015.
3. 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 Working Paper 24, Londres
4. Bourdieu, P (2002) *La reproducción*. Madrid:Fontamara
5. Bucci, I; Cordero, S (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
6. Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

7. Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. DINIECE. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
8. Cea D'Ancona, Ma (2012). *Fundamentos y aplicaciones en Metodología Cuantitativa*, Madrid: Síntesis
9. Cerletti, L. (2005). *Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños* en Cuadernos de Antropología Social, 22. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras
10. Cerruti M. y Binstock G. (2009). *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior*. Cuaderno del CENEP N° 55. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población, CENEP
11. Corica, Agustina, & Otero, Analía. (2014). Educación y empleo en América Latina: Entre tendencias y alcances. *Papeles de población*, 20(82), 167-200. Recuperado en 29 de septiembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000400009&lng=es&tlng=es.
12. Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad en América Latina. *Política Universitaria*, N°1, IEC-CONADU 26-31.
13. De Pablos, L. & Gil Izquierdo, M. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuestos y Gasto Público*, 48, 37- 57.
14. Fernández Enguita, M. (1999) *Marxismo y educación, un balance en Sociología de la educación*, Alianza Referencia, Madrid.

15. Fernández Enguita, M. (2014) La dinámica del capital humano y las interfaces del nuevo entorno. En Cuadernos de Pedagogía, N° 447, Sección Monográfico, Julio 2014,
16. Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria. cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires, Editorial Santillana
17. Filmus, Daniel y Sendon, Alejandra (2001). *A la deriva: Trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral*, 5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
18. Formichella, Marta (2010). *Educación y desarrollo: análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral*. Tesis de Maestría, Bahía Blanca.
19. Formichella, Marta y London, Silvia (2005) Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad.
20. 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.
21. Goux, D. & Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, 306-307, p. 27-31
22. Hernández, Adriana (Dir.) y Silvia Martínez (Co-Dir.) (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. General Roca: Publifadecs.
23. IEC-CONADU. (2014). Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria*, n°1 2-7.

24. Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Fundación Santillana
25. Jacinto, C. (2010a) “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias”. En Jacinto; C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo; IDES. Pp. 15-49.
26. Jacinto, C. (2010b). “Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general”, en *Secundaria en el bicentenario, n°2*, agosto de 2010, Buenos Aires, Ministerio de Educación de Argentina. Pp. 24-28
27. Jorrat, R. (2010). Diferencias en el acceso a la educación en Argentina 2003-2007. En revista *Laboratorio n° 24*.
28. Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL 91*. Santiago de Chile.
29. Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
30. Larrañaga, O. (2013). *Políticas sociales para las clases medias en América Latina*. Santiago de Chile: CIEPLAN
31. Martínez Dordella, S. (2011). *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
32. Miranda, Ana (2008): “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, En *Revista de Trabajo, Año 4*, Número 6 pp 185-198

33. Molina Derteano, Pablo y Baier, Jose Luis (2014). *La transición escuela trabajo desde la perspectiva de los estudiantes secundarios: aproximaciones desde el caso de Mar del Plata*, V Foro Simel, Jujuy, Argentina.
34. 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, n° 1
35. OCDE. (2012). *Education at glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. Consulta Febrero 12, 2015. (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>)
36. Oliva Fures, Martí (1989) *Cuadernos de economía: Spanish Journal of Economics and Finance*, Vol. 17, N°. 50, 1989, págs. 421-443
37. Ospina Rave, R. et al La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Revista: Investigación y Educación en Enfermería 2005 XXIII(1)*
38. Panaia M. (2015) (Coord) *Universidades en cambio ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires: Miño y Dávila
39. Panaia M. (2012). *Abandonar la universidad con o sin título*, Buenos Aires: Biblos.
40. Pérez Islas, J.A. y Urteaga, M. (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*, coedición UIA/IMJ/UNICEF/CINTERFOR/OIT/RET/CONALEP, México.
41. Planas, J. & Fachelli, S. (2010). *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional*. Barcelona: AQU.
42. Planas, J (2011) La relación entre educación y empleo en Europa, en *Papers*, 2011, Vol. 96, N° 4 pp 1047-1073, España.

43. Smyth, E., & McCoy, S. (2011). The dynamics of credentialism: Ireland from bust to boom (and back again). *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 91-106.
44. Tedesco, J.C. y López, N. (2002), "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril, Santiago de Chile.
45. Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers. Revista de Sociologia*, 100(1), 131-149.
46. Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2).
47. Viñuela Jimenez, Rubiera Morollón y Cueto Iglesias (2011) Espacio y empleabilidad. ¿Importa el concepto de Región? en *Tribuna económica*, Marzo-Abril 2012, N° 865, Pp. 155-168
48. Weller, J., (2005) *Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias*, Seminario: Estrategias educativas y formativas para la inclusión social y productiva, México.
49. Willis, P. (1997) *Aprender a trabajar*. Madrid: Akal.