



***Universidad Nacional de Mar del Plata***

**Facultad de Humanidades**

**Licenciatura en Sociología**

**Tesis de grado**

**La escuela y mi mundo**

**“Percepciones sobre el sistema educativo y el acceso al mundo del trabajo y a la educación superior de los alumnos del sistema educativo municipal”**

**Alumno:**

**Baier, Jose Luis**

**Matricula 18165**

**Director:**

**Dr. Pablo Molina Derteano**

## AGRADECIMIENTOS

Quiero hacer público mi agradecimiento a todos y cada uno de aquellas personas que de un modo u otro acompañaron mi paso a lo largo de formación académica en la Licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En primer lugar a mi esposa Dolores y a mis hijos Eric e Irina, sin su acompañamiento y aliento difícilmente hubiera llegado a esta instancia.

También quiero agradecer a mis amigos y compañeros con los que día a día compartimos aulas, materias, trabajos, debates y momentos de ocio, ya que han sido un puntal esencial y un motor de empuje en los momentos álgidos

En especial a mi director de tesis, el Dr. Pablo Molina Derteano, por su predisposición exigencia y conocimiento de la temática elegida, sin su colaboración y guía la producción de esta tesis hubiere sido un proceso mucho más complejo y tedioso.

También quiero agradecer a todos y cada uno de los docentes que nos ha impartido clases a lo largo de estos años y que han sabido compartir con nosotros sus conocimientos y experiencia tanto teórica como metodológica no solo en cada comisión sino también en cada proyecto de investigación.

A los directores y miembros de los grupos de investigación en los que he participado y participo, en la misma práctica de construir conocimiento conjunto me han incentivado y fortalecido mi vocación por la investigación.

Por ultimo quiero hacer presente mi agradecimiento a los directivos y personal del Departamento de Sociología, de la Facultad de Humanidades y de la Universidad Nacional de Mar del Plata, gracias a sus esfuerzos en la gestión han permitido que tanto yo como otros colegas lleguemos a la esta instancia de graduación.-

Mi perpetuo agradecimiento a todos y cada, por acompañarme en esta instancia de mi vida, tan preciada y tan esperada por mí.

Jose Luis Baier

## INDICE

PORTADA.....	Página 1
AGRADECIMIENTOS.....	Página 2
INDICE.....	Página 3
INTRODUCCION.....	Página 4
CAPITULO I	
Marco Teórico.....	Página 6
CAPITULO II	
Marco Metodológico.....	Página 26
CAPITULO III	
Resultados .....	Página 49
Conclusiones.....	Página 71
BIBLIOGRAFIA.....	Página 75
ANEXO I.....	Página 79
ANEXO II.....	Página 83

## INTRODUCCIÓN

“Estoy casi condenado  
a tener éxito para no ser  
un perro fracasado  
así, así yo fui enseñado  
generaciones tras generaciones  
marchan a mi lado.  
Yo solo quiero jugar  
soy el sueño de mamá y papá  
no, no les puedo fallar.”

(Miguel Mateos, Cuando seas grande, 1987)

En un mundo en el que la sociedad laboral ha fenecido por falta de trabajo y en el cual la cultura y las relaciones se han vuelto liquidadas, donde la educación y la formación académica y profesional ya no dan garantías de éxito y en el cual la escuela secundaria, nivel educativo de asistencia obligatoria en la República Argentina a partir de la promulgación de la Ley 26206 en Diciembre del 2006, ya no es un trampolín seguro al mañana.

En la actualidad, el sistema educativo argentino se halla muy cuestionado, desde el interior del mismo se habla de la necesidad de cambiar el paradigma, desde el exterior se plantea que la escuela ya no sirve como tal, lo cierto es que socialmente la escuela ya no parece portar en sí misma aquella imagen de autoridad, que la caracterizaba como dadora de respuestas, como constructora de conocimiento y sapiencia, como el mejor camino para la inserción laboral y el ascenso social.-

Al analizar las miradas sobre el sistema educativo y las políticas educativas consecuentes de estas posiciones en relación a ella en las últimas décadas, encontramos que surgen dos grandes “momentos históricos”: un primer momento vinculado directamente al mercado de trabajo (entorno político-económico neoliberal en la década del noventa) en la que el foco de discusión y de acción estuvo puesto en los contenidos, es decir en los conocimientos realmente impartidos y un segundo momento vinculado a la inclusión social (a partir del 2003) en el cual el foco discusión está puesto en las estrategias de inclusión e integración social en el cual se prioriza el rol contenedor de la escuela.

Más allá de los perfiles educativos que hayan podido generar estas dos posiciones teórico-ideológicas, estas dos “grandes miradas”, si observamos el accionar de la escuela en busca de sus funciones, sean estas explícitas o implícitas, su accionar podría resumirse en tres aspectos fundamentales de la articulación entre la escuela secundaria y la vida como ciudadanos adultos, esos aspectos a saber son: a) la transmisión y certificación de conocimientos, b) el disciplinamiento de las mentes y de los cuerpos y c) la motivación para la integración socio-productiva (Riquelme, 2007)

En este sentido, el principal interés de esta tesis de grado, reside en captar en qué medida las/os adolescentes que transitan el espacio escolar consideran que la escuela cumple con estas tres misiones.

En qué medida perciben la escuela como institución con capacidad formadora e integradora y que factores movilizan a los adolescentes a integrarse en una institución diseñada para disciplinarlos, qué los motiva cada día para ir a una escuela que pareciera no tener un mejor discurso que el de la obligatoriedad para incentivarlos, qué vínculos y relaciones logran establecer entre los individuos que sea capaz de generar un dispositivo superador de todas las críticas y demandas que son objeto, y lo que tal vez sea más interesante aún, hasta qué punto rechazan, y/o se apropian, las críticas y cuestionamientos que los responsabilizan por la falta de disciplina, la pérdida del respeto hacia los profesores y la institución y por los bajos rendimientos académicos obtenidos.

Qué grado de centralidad, por no decir que potencial y validez, le otorgan a la educación secundaria a la hora de pensar en su continuidad educativa en el nivel superior o de ingresar al mercado de trabajo, es decir cómo perciben las posibilidades concretas de acceder al mercado de trabajo y de continuar su formación personal y profesional en el ámbito de la educación superior y la capacidad mediadora de la escuela en el acceso a estas dimensiones de la vida humana.

A fin de abordar el estudio de dichos interrogantes y expectativas, ahondé en las percepciones de los jóvenes del nivel de educación secundaria que componían la matrícula del ciclo superior del sistema educativo municipal del partido de General Pueyrredón con el propósito de encontrar aquellas construcciones simbólicas y de sentido que operan como coadyuvante entre la institución, los individuos y sus expectativas mediante la implementación de un proyecto de investigación en el cual he priorizado un abordaje metodológico preponderantemente cuantitativo.

## CAPITULO I

### Marco Teórico

#### 1.1 Educación obligatoria para formar subjetividades

La escuela como parte del sistema educativo, y la acción educativa en sí misma, ha sido vista desde antaño, como un ámbito propicio para el moldeado de ciudadanos, como un ámbito de acción con capacidad performativa sobre las subjetividades individuales.

Ya el mismo Durkheim plantea que “el ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente a su acción la fuerza eficiente que le es necesaria” (Durkheim, 1999:39), es decir que “el niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado” y que “su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y, por tanto, resulta fácilmente sugestionable. Por esa misma razón, es muy accesible a la influencia del ejemplo, muy propenso a la imitación” (Durkheim, 1999:39), al punto tal de reconocer que “si la acción educacional ejerce, incluso en menor grado, una eficacia análoga, es lícito esperar mucho de ésta, con tal de saberse servir de ella” en tanto “la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada,... en un sentido bien determinado,... dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas.” (Durkheim, 1999:40)

En este contexto se visibilizan intensamente aquellas características institucionales menos deseables, aquellas particularidades que echan un manto de duda sobre las “bondades” de la educación, aquellas que producen “ruido” a la hora de retratar el “altruismo” del sistema educativo.

En primer lugar es necesario poner en tensión el permanente conflicto dado por el posicionamiento al interior del campo educativo, en tanto “microcosmos autónomo al interior de un macrocosmos social” (Bourdieu, 2000:52) en el que se “establecen relaciones objetivas entre posiciones definidas por su puesto en la distribución de poderes o especies de capital” (Bourdieu y Wacquant, 2012:153) ya que permanentemente se percibe la diferenciación entre alumnos y docente, en tanta posición al interior de un campo cuyo criterio de visión y división se centra en la posesión del conocimiento y autoridad en función de ser de aprendiz y “receptor” o de ser poseedor y “dador” del mismo, la cual según Pineau se base en el “establecimiento de una relación indudablemente asimétrica entre docente y alumno” ya que “docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna” en las que “el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno...

no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente (como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval), sino indefectiblemente como alguien que siempre (aun cuando haya concluido la relación educativa) será menos respecto del otro miembro de la diada” (Pineau, 2001:36).

Dicho de otra manera, la existencia del campo educativo en la sociedad, es identificable en principio porque tiene una lógica de validación propia, en la cual uno de los argumentos que le atañen es la existencia de una asimetría irreductible ya que “la desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia” y con ella devienen “la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado, ...relación que se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos” (Pineau, 2001:36).

En segundo término necesitamos abordar aquellas peculiaridades propias del sistema educativo que surgen de la organización y gestión interna de la “escuela secundaria” a lo largo del tiempo, las cuales permiten encuadrarla como una institución que abarca casi la totalidad de la vida de los individuos que entran en su ámbito de acción, disponiendo tanto la organización y regulación de sus tiempos y necesidades (Goffman, 2006), y su capacidad de construir "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su objetivo, sin suponer una pretensión consciente de alcanzar fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos; objetivamente 'regulados' y 'regulares', sin que de ninguna manera sean el producto de la obediencia a reglas, y siendo por ello mismo, colectivamente orquestados, sin ser el producto de la acción organizadora de ningún director de orquesta." (Bourdieu, 2015:86), en otras palabras dado que “el habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 2012:166) la escuela tiene la capacidad de construir en los individuos que la transitan esquemas de pensamiento que estructuran la percepción del mundo que los rodea, tiene el poder de establecer una visión de mundo, de construir “formas de ser, de hacer y de pensar” en las cuales la cotidianeidad educativa se configura como “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido en la práctica y constantemente dirigido a funciones prácticas.” (Bourdieu y Wacquant, 2012: 161) donde “lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo es social, colectivo” (Bourdieu y Wacquant, 2012:166), disponiendo por ende de los recursos efectivos para establecer e inculcar principios y normas que regularán las vidas de los estudiantes ya que “el adolescente debe poder encontrar un punto de anclaje o soporte simbólico para poder vivir y lograr una inserción social, razón por la cual juega un lugar

primordial en este proceso, entre diversas instituciones sociales, la institución educativa” (Sassi y Stasevicius, 2007).

En tercer lugar es imperioso reconocer que la escuela, ha sido y es actualmente, un ámbito propicio para la generación y uso de dispositivos específicos de disciplinamiento y ordenamiento de los cuerpos como parte de un proceso preparatorio para la vida productiva (Foucault, 2013), de hecho a lo largo de su historia “la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso” (Pineau, 2001:36) aun inacabado en el que los alumnos internalizan practicas disciplinares que toman control de su cuerpo predisponiéndolo para su uso “correcto” y “natural” en el porvenir.

“Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las "altas" no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización” (Pineau, 2001:36), mecanismo de control que bajo el sello de la obligatoriedad y el acceso irrestricto no logra ocultar plenamente su meta de construir “ciudadanos útiles, preparados para el trabajo y dispuestos a insertarse en la cadena productiva sin cuestionar las reglas que se les impongan”.

En cuarto lugar no debemos olvidar que “un adolescente, no es un ente natural: es un sujeto producido socialmente en unas determinadas coordenadas socio-históricas” (Terigi, 2010:16) y además como parte de su práctica pedagógica “la escuela somete a los niños y adolescentes a un cierto régimen de trabajo (que creemos justificado por el beneficio de los aprendizajes) que interviene productivamente en un desarrollo subjetivo que no puede pretenderse “natural”. El régimen de trabajo escolar contribuye a constituirlos no sólo como alumnos sino también como niños o adolescentes. La escuela define lo que es esperable y lo que no: no sólo lo que significa un “alumno medio”, sino también un “niño normal”, ofreciendo a ambos como términos de comparación para el comportamiento y el desempeño de los sujetos reales” (Terigi, 2010:16), estos tipos ideales de “alumno y de niño-adolescente” que la escuela propone son “el modo en que la escuela genera la condición de alumno... y los procesos de constitución subjetiva” (Baquero y Terigi, 1996) esperados y funcionan como parámetros, como una especie de “ideal box-plot” para encuadrar conductas y expectativas.



Tampoco podemos dejar de lado que la escuela, tiene inserta en sus dinámicas internas más arraigadas uno de los procesos de asimetría y discriminación social más arteros, ya que disipa y oculta, mediante la naturalización de un ideal de “igualdad meritocrático”, tanto su capacidad electiva como su discrecionalidad a la hora de orientar la “vida de los adolescentes”, de modo tal que colabora en el proceso de legitimación de las relaciones de clase y de dominación operando como una verdadera máquina de reproducir la violencia simbólica, que legitima la reproducción de las relaciones de clase existentes (Bourdieu, 1988), violencia simbólica que se aplica a la clase dominada (clase baja) a través de imponerle una forma de cultura y educación determinada por la clase dominante (clase alta) que la configura cultural e ideológicamente, en parte porque el sistema meritocrático en el cual “los veredictos escolares a menudo enunciados en el léxico del “don” contribuyen en gran medida a determinar las “vocaciones” ” (Bourdieu, 2015<sup>b</sup>:37) produciendo “que se cumplan las predicciones de la institución” (Bourdieu, 2015<sup>b</sup>:37) cuando en realidad “los principios en apariencia más inefables de la definición no formulada y no formulable de la excelencia escolar... en realidad son operaciones de cooptación orientadas por un sentido práctico de afinidades electivas” (Bourdieu, 2015<sup>b</sup>:24), en parte porque los diseños curriculares y los sistemas de evaluación estandarizados que dictaminan si el alumno “ha aprobado o desaprobado” no consideran las múltiples capacidades y conocimientos, aprendidos por los jóvenes fuera del sistema escolar, que dan sustento a las diversas trayectorias educativas individuales ni los contextos socio-económicos en que los sujetos educativos desarrollan dichas trayectorias.

En concreto el sistema meritocrático opera, en virtud de los resultados “obtenidos” por los alumnos, como un mecanismo de selección capaz de habilitar o denegar, en función de su capacidad regulatoria de la permanencia y titulación de los alumnos, el acceso a la vida laboral o a la educación superior, como una medida del éxito o del fracaso.

Por último es necesario reconocer que “la escuela no es sólo la segunda institución a la que acude el niño, sino también la primera que puede guardar alguna semejanza con aquéllas; en definitiva, es la primera organización formal y burocrática a la que accede” (Fernández Anguita, 1995:23) y que su eficacia en la formación de ciudadanos tiene como sustento la autoridad que le deviene de su imagen como portadora del saber y del conocimiento. Este tipo de autoridad no opera solo en los periodos de escolarización del individuo, muy por el contrario trasciende y atraviesa todas las dimensiones de la vida porque es una “autoridad que se basa a menudo en su capacidad de definir la realidad de aquellos sobre quienes se ejerce” (Fernández Anguita, 1995:22), y si bien en la actualidad “los medios de comunicación debilitan la posición de la escuela desde el momento en que, dada la gran cantidad de

información que aquéllos expanden, ésta no puede ya seguir dando por sentado que la realidad que define es la única conocida o imaginable,... la escuela se ha beneficiado durante mucho tiempo de esta capacidad, pues para la inmensa mayoría de su público no existían otras realidades que la de su entorno inmediato y la definida por la escuela misma” (Fernández Anguita, 1995:22) lo cual determina que a nivel social, y en especial a nivel familiar, las categorías de pensamiento que generan visiones de mundo por ella instauradas, sigan vigentes.

Por otra parte “la escuela saca su fuerza de otra peculiaridad, a saber: no sólo transmite información, conocimientos ideas, sino que también es un poderoso organizador de la experiencia de los alumnos. Un medio de comunicación carece de recursos para mantenernos atado a él, como no sean los de la seducción. La escuela, por el contrario, cuenta con la fuerza legal (y, en su caso, material) necesaria para hacerlo durante muchas horas al día, muchos días al año y muchos años de nuestra vida. No sólo retiene forzosamente a los jóvenes, sino que organiza, además de su actividad intelectual, y con mayor eficacia que ésta, su actividad material, obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar sentados, a entrar en las aulas o abandonarlas, etc.” (Fernández Anguita, 1995:22), en definitiva no solo tiene capacidad para formar el carácter y homogeneizar el conocimiento y las actitudes que se esperan de los ciudadanos que integran nuestra sociedad sino que además retiene como propia la tarea de enseñar normas y pautas que establecen formas de pensar mediante los cuales reconocer entornos sociales y sus comportamientos asociados, es decir de generar pertenencias en base a formas de pensar y de hacer.

## **1.2 Educación secundaria, antesala al mercado el trabajo**

### **1.2.1. Formación de jóvenes para el trabajo**

Desde hace muchos años, a lo largo de varias generaciones, la relación entre educación y empleo ha desempeñado un papel central en el debate sobre las políticas educativas, generación tras generación se ha puesto en el tapete de discusión cual es el rol por autonomía de la escuela secundaria, pero nunca se ha dudado que “la formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la escuela.” (Fernandez Anguita, 1995:28).

Un hecho central como que “la organización y el funcionamiento de la escuela están básicamente determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo” (Fernandez Anguita, 1995:28) no es menor ya que “los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a adoptar decisiones sobre la escuela, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior tránsito a la vida activa y sus oportunidades

en la misma, especialmente en el caso de los jóvenes varones pero también y de manera creciente en el de las mujeres.” (Fernandez Anguita, 1995:28), y por tanto el posicionamiento de la misma en el imaginario social en tanto institución formadora de hábitos relacionados con el cumplimiento de horarios, obligaciones y responsabilidades, en el uso de uniformes, y la interiorización de patrones de conducta, juegan un papel importante a la hora de “elegir las puertas de acceso al futuro”.

Más allá de las observaciones a nivel institucional que se pueden hacer, lo cierto es que con la caída de la sociedad laboral “se ha señalado a la educación como panacea con capacidad de solucionar el problema del empleo” (Filmus, 2001:3) bajo “el supuesto de que la oferta de trabajo, mediante la mejora de los atributos personales, puede dar señales al mercado para optimizar su empleabilidad” (Lanari y Garmendia, 2014:11) sin tener en cuenta el deterioro del mercado de trabajo ni las nuevas modalidades de inserción en el mismo surgidas a posteriori.

Al menos en Argentina y Latinoamérica, se puede plantear que a partir del establecimiento de los gobiernos de facto y luego mediante las democracias neoliberales se propugnaron artilugios legales que flexibilizaron, dejando en manos del mercado, tanto las condiciones de inserción como las de mantenimiento de los obreros (más allá de su cualificación profesional) en el mercado de trabajo, complejizando el proceso de transición entre el ámbito educativo y el laboral, de modo tal que “en términos generales, puede sostenerse que no se evidencia una política estructurada destinada a facilitar la inserción o la transición al trabajo de los jóvenes en general y de aquéllos sin cualificación, en particular.” (Jacinto, 2006:66).

De hecho, si se analizan con detenimiento estadísticas de incorporación al mercado de trabajo podemos encontrar que “las posibilidades de éstos últimos de acceder a algún dispositivo se vinculan al mayor o menor dinamismo de las políticas locales y su articulación con los programas nacionales de renta básica y/o con el mencionado programa nacional, o a la existencia de centros de formación profesional públicos en su entorno geográfico” (Jacinto, 2006:67) y no al nivel educativo que tienen.

En lo concerniente a la República Argentina y por ende a las provincias o municipios en general, queda claro que “la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral no fue acompañada de la instalación sistemática de dispositivos de inserción o de transición, que se basen en la conceptualización de que el pasaje de la educación al empleo ha dejado de ser un paso, para ser una transición larga y compleja... y que ésta situación es especialmente crítica para los jóvenes sin cualificación” (Jacinto, 2006:67).

No hay que dejar de tener presente que históricamente tanto la cuestión de la formación y acumulación de conocimientos y con ellas la titulación como la cuestión del disciplinamiento son características esenciales imposibles de escindir de la integración socio productiva, características que se consideran imprescindibles a la hora de incorporar mano de obra al sistema productivo, características que en cierto modo funcionan como un pase de ingreso al mundo laboral, y por tanto “una de las consecuencias de los procesos de deterioro de los mercados laborales es la ruptura de los mecanismos de socialización laboral y los cambios en los imaginarios sobre el trabajo por parte de los jóvenes” (Jacinto, 2006:67), produciendo en la subjetividad de los individuos cierto grado de incongruencia entre la realidad cotidiana y el “futuro que les vendieron”.

Esta ruptura con lo aprendido, con lo establecido, con lo esperado en la realidad cotidiana, en sujetos educativos cuya identidad se encuentra aún en estado de formación, motiva que la “identidad” no pueda ser sostenida, y se produzca un proceso de alternancia, “una transformación” (Berger y Luckmann, 1968:196) ante la imposibilidad de adecuarse al mundo, atravesando todas las dimensiones del individuo, en especial la laboral, de hecho “estas transformaciones parciales son comunes en la sociedad contemporánea en lo referente a movilidad social y adiestramiento ocupacional del individuo” (Berger y Luckmann, 1964:331), ya que implican la necesidad de acceso concreto al mundo laboral en virtud de que la conformación su propia identidad como individuo y ser social “se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo” (Berger y Luckmann, 1968:168) y por tanto “siempre depende, pues de estructuras de plausibilidad específicas, es decir de la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento.” (Berger y Luckmann, 1968:194) entre los que se cuenta la vida escolar y la vida laboral.-

Ciertamente “desde hace algunos años, se viene produciendo una ruptura de las formas tradicionales de socialización laboral, aquéllas en las que el oficio se aprendía con otro, un maestro, alguien del entorno familiar. La formación general y específica era complementada por el aprendizaje en un empleo relativamente estable. Estas formas suponían también que el proceso de adquisición de la identidad social venía de la mano de la constitución de una identidad laboral”. (Jacinto, 2006:67), dicho en otros términos si se podría argumentar que un título secundario funciona tanto como un “certificado de buena conducta y de adiestramiento básico” (Molina Derteano, 2014), y que quien lo ha logrado dispone de un “free pass” al mundo del trabajo, lo concreto es que al no poder incorporarse en el aprendizaje de las prácticas que hacen a la especificidad de las diversas profesiones, carecen de un factor esencial a la hora de acceder a puestos rentados, y la realidad cotidiana demuestra que en

épocas de escases de trabajo “muchos jóvenes provenientes de sectores de bajos ingresos tienen escaso o nulo acceso en sus experiencias cotidianas a conocer trabajadores con empleos de calidad. Ellos mismos acceden a trabajos inestables y precarios, o a planes sociales de emergencia que exigen contraprestaciones, que funcionan «como si» fueran trabajo.” (Jacinto, 2006:67) lo que lleva a preguntarnos qué tan «formativos» son estos modos de incorporarse al mundo del trabajo.

Uno de los interrogantes con el que se enfrentan con asiduidad la mayor parte los actores del sistema educativo, es si la escuela actualmente no es una institución atravesada por un agudo proceso de transición, cuyos mecanismos de articulación con el mundo del trabajo y con el ámbito de la educación superior están suscriptos a un proceso de mutación que le deviene de una globalidad que está reestructurando la organización social del trabajo de forma tal que la brecha entre obreros no calificados y profesionales calificados se continua ampliando con la reducción ininterrumpida del obrero semi-cualificado.

Este cuestionamiento proviene tanto de un mundo globalizado cuyas “reglas de juego” están permanentemente en cambio como desde diversas perspectivas economicistas de la sociedad y de las funciones de la educación. Entre estas, abordaré dos de las principales fuentes teóricas que dan sustento al análisis de la relación educación-trabajo, como son la teoría del capital humano y la teoría del desfasaje (mismatch) en la educación, ya que sus atravesamientos al interior de las políticas educativas generan posiciones a veces encontradas y a veces conjugadas entre sí, que definen diseños curriculares y estrategias didáctico-pedagógicas y con ellas, por que no, formas de ser estudiante y trabajador.

A partir de la década de 1960, una de las teorías provenientes de la economía que mayor impacto ha logrado en la educación es la teoría del capital humano. Para los teóricos provenientes de esta veta el eje central alrededor del que se articula esta teoría, es la consideración de que “la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas” (Fernández Anguita, 1995:29) y por tanto “las oportunidades y los ingresos que cada cual alcanza son función de su mayor o menor productividad en el trabajo, que depende del fondo común que todos poseen -la capacidad de trabajar- más la inversión específica y diferencial que han realizado en sí mismos (Fernandez Anguita, 1995:29).

“Bajo la égida de la teoría del capital humano, uno de los mayores cambios que se han producido ha sido la expansión educativa. Ello ha supuesto una transformación profunda en la oferta de trabajo a la que han acompañado cambios no menos profundos en la demanda, en consecuencia, las relaciones entre educación y empleo han sufrido profundas transformaciones” (Planas, 2011:1048) a la sazón de que para los teóricos de la economía desarrollista y del trabajo “las diferencias en ingresos entre las personas, las zonas o períodos

de tiempo... son el resultado de diferencias en el capital físico, el conocimiento tecnológico, las habilidades o institucionales (como la sindicalización o la producción socializada)” (Becker, 1993:95)<sup>1</sup> y por tanto los años de escolarización y el grado de especialización educativa son incorporados como capital educativo, ya que, “como todas las formas de capital, con él se obtienen ingresos y otros productos útiles durante largos períodos de tiempo” (Becker: 1993:15).

Si hay un espacio de conjunción entre la teoría del capital humano y la teoría del capital de Bourdieu, más allá de que él mismo critica el hecho de que “los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio”. (Bourdieu, 1987b:11), este se conforma en 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” (Becker, 1993:33), y que “la formación general, también aumenta la producción marginal futura en muchas otras empresas” (Becker, 1993:34).

Es necesario reconocer que una de las grandes críticas que se le realizan a la teoría del capital humano, radica en la supuesta correspondencia lineal entre la variable educativa y la variables económica, incluso el mismo Becker en su texto original de 1964, en el addendum analítico-estadístico titulado “Capital humano y distribución personal de renta”, en el que aborda la relación educación-acceso a la renta entre el sur y el norte de EEUU, reconoce que “la mayor desigualdad en la distribución de la escolaridad en el Sur es probablemente una consecuencia de un menor acceso a la igualdad de oportunidades, incluso para los blancos... y que las mayores tasas de retorno... están probablemente relacionados con los niveles más

---

<sup>1</sup> Las traducciones del texto original de Gary Becker titulado “Human Capital” son propias.

bajos de educación allí... que a su vez podría ser el resultado de un menor número de oportunidades educativas” (Becker, 1993:107), ya que no considera las condiciones estructurales en las que se desarrollan los individuos ni todos los tipos de capital que el individuo y su grupo familiar traen como parte de su historia personal o familiar al incorporarse en la comunidad educativa, a la vez que lo integra a una red o conjunto de relaciones que son constitutivos del microcosmo social del educando.

Dicho en otros términos, uno de los cuestionamientos principales que se le hacen a esta teoría radica en que no toma en cuenta como componente importante en el acceso al trabajo las redes de relaciones y vínculos que atraviesan el campo educativo y la estructura social, redes que pueden ser vistas “como una distribución de oportunidades para el acceso a posiciones sociales diferencialmente evaluadas” (Filgueira, 2007:84) en las cuales el conocimiento y la titulación no solo circulan como principales “bienes públicos, de los que se benefician todos los miembros de la comunidad, independientemente del grado de aporte de cada uno” (Filgueira, 2007:103), sino que también dan acceso a otros bienes entre los que podemos describir la información, los contactos, las relaciones emocionales, etc., que permiten tanto a los individuos como a los grupos familiares ampliar su horizonte de orientación para la toma de decisiones y mejorar el acceso a las oportunidades vitales y a la acumulación de capital educativo, cultural y económico.

### **1.2.2 Desfasaje entre Educación y Trabajo (Teoría del Mismatch en Educación)**

Queda claro que a partir de la perspectiva desarrollista y del análisis tecnocrático – economicista, la educación es considerada un factor esencial para el desarrollo tecnológico y por ende para el desarrollo económico individual y colectivo. Además no podemos dejar de precisar que tanto la sociedad industrial como la post-industrial requieren como soporte productivo un alto desarrollo tecnológico, en este sentido el fenómeno educacional permite un análisis desde la teoría técnico-funcionalista, para la cual “la innovación tecnológica hace que los puestos de trabajo sean cada vez más complejos, los trabajadores necesitan por ello una formación cada vez más elevada” (Fernández Anguita, 1995:29) que debiera ser impartida por el sistema educativo.

En este punto es necesario inmiscuirnos brevemente en un fuerte debate que se ha dado desde largo tiempo, el cual nos adentra en la conflictiva relación educación-mercado de trabajo y nos habilita a preguntarnos por cuestiones netamente estructurales y por las dinámicas al interior del mercado de trabajo.

Con la caída de la sociedad laboral, la estructura productiva y las dinámicas del mercado han mutado adecuándose a una globalidad que deja de lado las realidades

territoriales locales y regionales dando como resultante la reducción y precarización laboral y generando exclusión social y económica.

A los efectos de aclarar conceptualmente es imperioso observar que “la cuestión de la exclusión en un sentido amplio refiere a la imposibilidad de los individuos de acceder a bienes, servicios y derechos básicos de ciudadanía, entendiendo que ciudadanía se asocia con el trabajo socialmente útil y con la prerrogativas ligadas a él. Este concepto de ciudadanía desarrollado por Castel (1999), se entiende a partir de la idea de que trabajo sigue siendo el fundamento principal de la misma, en tanto que ésta tiene una dimensión económica y una dimensión social” (Lanari y Garmendia, 2014:148), dimensiones que se atraviesan mutuamente y cuyo factor coadyuvante pareciera ser la educación.

En este sentido, los cambios producidos a partir de la caída de la sociedad laboral y los efectos del atravesamiento global en los núcleos socio-productivos locales y regionales dejan entrever un cierto desfasaje, un cierto desajuste entre lo propuesto por el sistema educativo y lo requerido por el mercado de trabajo.

Si bien el sistema educativo brinda una amplia formación que facilita la inserción en cualquier ámbito laboral, una de las críticas a las que se ve expuesta apuntan al hecho de que no solo dispone de muy poco tiempo para formar y educar para las necesidades específicas que son requeridas por del mercado de trabajo, sino que además no logra conciliar con el mercado de trabajo, mediante las diversas orientaciones educacionales propuestas, es decir , no logra suplir la formación de las habilidades y conocimientos necesarios en un mercado de trabajo cada vez más tecnificado y competitivo.

Más allá que “hay pocos estudios sobre la capacidad de la demanda regional de dar inserción a los graduados y menos aún sobre las especialidades en la región” (Panaia, 2015:12), “a lo largo de las últimas décadas, diversas investigaciones empíricas realizadas en diferentes países desarrollados han puesto de manifiesto que una cierta proporción de la población ocupada presenta un desajuste entre el nivel de estudios alcanzado y el requerido en el puesto de trabajo desempeñado” (Rabona López, 2008:45), dicho desajuste educativo-laboral “puede producirse bien por exceso, en cuyo caso se habla de sobre-educación, o por defecto, denominándose infra-educación” (Rabona López, 2008:45), una de las problemáticas que más se le cuestiona las instituciones educativas de nivel superior y por decantamiento a las de nivel secundario es que “hay todavía una preferencia por el aprendizaje meramente académico, a saber, aquel concentrado en conocimientos en vez de habilidades y actitudes” (Playfoot y Hall, 2009:14), es decir que la escuela y la universidad aun preparan para la adquisición de un conocimiento general y no de saberes específicos, exceptuando aquellas carreras de orden técnico como las ingenierías, cuyo diseño curricular tiende a priorizar la



formación académica específica, “sin embargo, los empleadores perciben de manera creciente que los recién graduados carecen habilidades necesarias para desenvolverse en forma efectiva en el ambiente laboral” (Playfoot y Hall, 2009:14) ya que no se ha priorizado el desarrollo de competencias específicas que mejoren el rendimiento productivo y reduzcan los costos de capacitación en los recién incorporados al sistema productivo.

Por otra parte “desde los planteamientos credencialista e institucionalista (Spence, 1973; Thurow, 1983) el problema tendría implicaciones más graves, ya que la falta de sincronía entre educación y empleo no sólo se produce con asiduidad, sino que puede llegar a ser permanente. (Rabona López, 2008:46) porque desde el ámbito productivo se está observando que los graduados priorizan la titulación, como medio para obtener ventajas en la competencia por los puestos de trabajo pero que no tienen en cuenta que el ámbito empresarial está observando tanto la actitud y la capacidad de integrarse a las relaciones de trabajo como las capacidades, conocimientos y destrezas adquiridas mediante la educación secundaria y/o superior.

Por ultimo considero interesante traer a colación que en 1972 ya se cuestionaba, al menos en los países en desarrollo, la capacidad de inserción de nuevos graduados en el mercado laboral. Walter Blege, funcionario del Ministerio de educación de Ghana exponía que “para las naciones en vías de desarrollo que han hecho esfuerzos notables, invirtiendo en la educación más dinero del que disponen, con la esperanza de incrementar al máximo sus dividendos económicos en el futuro, los resultados inmediatos son la desocupación de los graduados universitarios y la creación de un grupo creciente de profesionales frustrados que buscan empleo sin conseguirlo” (Blege, 1972), pero claro está era un fenómeno que por aquellas épocas se circunscribía a los países en desarrollo.

En Latinoamérica fue un proceso que recrudeció a partir de los procesos represivos y las políticas neoliberales entre los 70 y el 2000, y por entonces se culpaba a los niveles educativos y las políticas económicas locales que no habían logrado recuperar los procesos productivos (en el fondo de la cuestión no se trataba de otra cosa que políticas económicas globales diseñadas para dar paso a la voracidad del capitalismo financiero). Irónicamente lo que no se esperaban los países de primer mundo (cuyos representantes se conformaban como voceros acusadores), es que dicho fenómeno llegaría a sus ámbitos territoriales haciendo temblar sus propios basamentos, como bien grafica Bauman al decir que “la conmoción que ha supuesto el fenómeno, nuevo y en rápido ascenso, de los graduados sin empleo, o de los graduados que tienen empleos muy por debajo de las expectativas generadas por sus títulos (expectativas consideradas legítimas), es un golpe muy doloroso” (Bauman, 2013:79), situación que deja entrever que más allá de la calidad académica que logren las instituciones,

los conocimientos enseñados y/o aprendidos y de las habilidades adquiridas por los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos, la capacidad de captación del mercado laboral y sus estructuras y dinámicas internas para sostener la inserción de mano de obra calificada o semi-calificada se halla en franco retroceso, y por tanto probablemente jamás logre dar respuesta a toda la demanda de graduados de la educación superior y media, sin dejar de tener presente que las diferencias específicas entre la distintas formaciones académicas, nos permiten “afirmar que además es muy diferente el proceso de inserción y la calidad del empleo lograda según las profesiones, el grado de institucionalización de la misma, y las características de las demandas de calificaciones” (Panaia, 2015:12), lo cual estratifica aún más el acceso al mercado

### **1.3 Educación secundaria como preparatoria de la educación Superior**

La educación secundaria ha sido, desde la conformación del sistema educativo moderno, el puente de acceso obligatorio a la educación superior, lo cual implicaría la necesaria existencia de estrategias de articulación y procesos de transición entre ambos niveles sincronizadas y naturalizadas.

Entre las preguntas que surgen al abordar la relación y articulación entre ambos niveles educativos surgen: 1) si la educación secundaria prepara para el desenvolvimiento de los jóvenes en la educación superior, 2) si la educación superior es vista y asumido como un recurso válido y necesario en la lucha por el posicionamiento laboral y por tanto como un mecanismo de movilidad y ascenso social y 3) si la educación superior es percibida solo como una posibilidad o como un derecho real y concreto.

En primer término me propongo abordar como disparador de la cuestión el interrogante que pende sobre la efectividad de la educación secundaria, a la hora de materializar la articulación entre ambos niveles, en el tránsito de los alumnos por las aulas de las instituciones de educación terciaria y superior.

Al observar la praxis cotidiana de los estudiantes terciarios y/o universitarios en su acople a las dinámicas propias de la educación superior, pareciera que los conocimientos y aptitudes necesarias no se encuentran presentes, ya sean los niveles de lectura y comprensión de contenidos como los desarrollos aptitudinales para la resolución de conflictos y problemáticas, o el caudal de contenidos teóricos que se espera hayan adquirido previamente, requieren de una tarea de refuerzo por parte de los educadores o de las instituciones para ser puestos en nivel, ejemplo de ello son los denominados “cursos de nivelación”, “los talleres de capacitación”, los cursos destinados a proveer “técnicas de estudio” y las materias

introdutorias cuyos diseños curriculares portan dentro de sus contenidos estrategias para incorporar el “manejo del lenguaje específico”.

Por otra parte situaciones como el desgranamiento, abandono y cambio de carreras se convierten en una constante a la hora de abordar disciplinas profesionales específicas, tal vez por desconocimiento de las mismas, tal vez no disponer de los recursos necesarios que insumen, o tal vez por la imposibilidad de resolver las exigencias académicas y personales que implican más allá del acceso universal irrestricto y de las medidas al interior del sistema para garantizar la equidad en la praxis educativa.

Además no debemos perder de vista el hecho de que la escuela secundaria no prepara a los alumnos para el manejo de las tensiones individuales en el proceso de transición entre la educación secundaria y la educación superior.

Quienes contamos en nuestra hoja de ruta con la experiencia de haber sido o de ser aun docentes en ambos niveles educativos (en mi caso he sido docente en escuelas secundarias municipales y en la actualidad soy docente titular en cátedras de Institutos de Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires y adscripto a docencia en cátedras de la Carrera de Sociología en la Universidad Nacional de Mar del Plata) cargamos con un bagaje etnográfico que nos permite comparar las prácticas educativas entre un sistema de educación en el que priman los mecanismos de direccionamiento y control, como es la escuela secundaria, con un sistema en el que prima en cierto modo, la libertad de elección. Al obtener la “mayoría de edad” los estudiantes disponen, bajo su propia responsabilidad social y familiar, del beneficio de disponer de su tiempo y voluntad, en definitiva pasan a enfrentar, bajo pena de éxito o fracaso, la tensión entre autonomía y control, ya que “ser adulto en la forma que fuera... supondría ocupar un lugar en torno de la ley (el lugar del portador)” (Duschatzky, 2003:45) de su propio destino.

En segundo lugar es menester, en especial en esta tesis de grado, abordar un interrogante que atraviesa la dimensión subjetiva de los alumnos, y que gira alrededor de una pregunta central: ¿perciben la educación como un mecanismo de ascenso social, como un paso necesario en el proceso de movilidad social ascendente?

Históricamente la educación superior ha sido vista como un camino para el ascenso social, como un engranaje inefable dentro de los mecanismos de movilidad social ascendente. Obtener una titulación universitaria/superior se ha convertido a lo largo del tiempo en sinónimo de posicionamiento laboral y de acceso a nuevos recursos económicos, dicho en términos bourdianos, acceder a una titulación implica la obtención de un capital que da acceso a otros capitales.

En este sentido la educación superior y sus beneficios asociados se han instalado y posicionado positivamente en el imaginario social, y por ende se ha convertido en una de las metas deseables dentro de los imaginarios familiares.- “Durante muchos años, un diploma de enseñanza superior procedente de una universidad de primera fila fue la mejor inversión que los padres amantísimos podían hacer en pro de sus hijos y en pro del futuro de sus hijos” (Bauman, 2013:77-78).

El denominado fenómeno de “masificación de la educación superior”, en virtud del acceso irrestricto y masivo que ha tenido lugar en las universidades e instituciones de educación superior en la Argentina en relación a periodos anteriores, más allá de las condiciones estructurales en que se concreta, indica a prima facie que los jóvenes desean incorporarse al ámbito de la educación superior, ya sea que ésta signifique solo un paso en las estrategias individuales para la conformación de trayectorias personales o porque la profesionalización académica ya está incorporada plenamente como parte de las estrategias familiares de vida para obtener mejores condiciones de subsistencia y recursos estables, se cumplan a través del miembro del grupo familiar que sea.

En este sentido es dable destacar que “las transformaciones en la educación superior tienen un carácter fuertemente regional y territorial y apuntan tanto a la masificación de la matrícula universitaria como al aumento de los graduados con título superior que deberán atender las necesidades de la zona” (Panaia, 2015:11), por ende estarían apuntando no solo las economías regionales sino también las familiares.

Por otra parte “es posible afirmar que los procesos educativos están fuertemente afectados por las condiciones económicas de los hogares de origen” (Jacinto y Gallart, 1999; Filmus y otros, 2003, Salvia y Tuñón, 2004; Tenti, Fanfani, 2008) y por lo tanto estas expectativas se concretan, las veces que lo logran, mediante el acceso a instituciones educativas en las “que se destaca la existencia de circuitos de educación diferenciales para las distintas clases y grupos sociales (Tiramonti, 2001; Fawcett, 2002; De Ibaroala, 2004; Riquelme, 2005).

Más allá de las condicionantes diferencias socio-económicas y culturales que se detallan en el párrafo precedente hay que reconocer que “la mayor parte de los análisis que involucran a los universitarios constatan que su inserción en mercado laboral es más exitosa que en el resto de la población pues acceden a mayores ingresos y consiguen empleos de mayor calidad” (Beccaria y Maurizio, 2005; Carlston, 2002; Gasparini, 2007; Llamas, 2003).

En términos generales se puede decir que las consideraciones de los alumnos sobre los buenos oficios de la educación superior en cuanto puerta de acceso al trabajo y a mejores

condiciones de vida” siguen contando con un alto grado de percepción positiva, la cual se transmite tanto desde el ámbito familiar como el de las escuelas secundarias.

Ahora bien, en contraposición a la percepción positiva que se tiene la educación superior es necesario sopesar el riesgo de que estos “buenos oficios” opaquen o incluso oculten el debate que se da se está dando al interior de las universidades sobre si llevar adelante una planificación educativa que propicie el “generalismo” (formación académica general), y con ella reafirme las críticas que se le hacen como institución legitimadora de elites o una planificación educativa que priorice la “especialización” (formación académica específica) que la sindicaron como una institución en la que se promueven ciertos espacios de especialización atados a los circuitos desarrollo productivo local y con ellos a los requerimientos del empresariado, sin desmedro del hecho que, bajo la óptica que se la mire, “una de las misiones fundamentales de las universidades pasa a ser la orientación y la inserción profesional’ de lo graduados.” (Panaia, 2015:12)

En tercer lugar tenemos la cuestión del acceso a la educación superior como un derecho, de cómo los jóvenes educandos del sistema secundario perciben el ingreso a las aulas de las universidades e institutos superiores, si los ven simplemente como una posibilidad más dentro de un gran abanico de opciones a futuro o si llegan a asumirlo e interiorizarlo como un derecho inherente a su condición de personas y de ciudadanos ya que “la educación superior puede ser pensada (no teóricamente, no legalmente, no abstractamente, sino concreta y materialmente) como un derecho universal” (Rinesi, 2012:10).

En este punto es necesario tener en cuenta que desde las políticas educativas y desde las propias definiciones institucionales se propone a la educación superior como abierta, universal e inclusiva, ejemplo de lo cual son la ley nacional de educación superior que dicta en su artículo 2do que a “el Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad” (Ley 24.521/95, Art. 2) y el estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata en que en su artículo 1ro, inciso 3 proclama como parte de sus funciones “garantizar las formas democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de la conciencia crítica de sus estudiantes” (UNMDP, Resolución 586 – OCS 1004/91, Art. 1).

Queda claro que tanto desde las políticas nacionales como desde el discurso y las decisiones institucionales la educación superior ha sido planteada ya no solo como una posibilidad, sino como un derecho inalienable para todos los habitantes del territorio nacional.

Por último no podemos perder de vista que, para que la educación secundaria se convierta en una base efectiva sobre la cual desarrollar la educación superior es esencial el rol que juegan los procesos de articulación entre ambas.

Ya sea que la educación superior está siendo percibida como un derecho o como una necesidad, la articulación entre educación secundaria y educación superior, existente o inexistente, debería tener un rol central en la coordinación de estrategias y recursos.

En primer lugar porque si la universidad coparticipa en las estrategias de desarrollo local en virtud de su capacidad de producir conocimiento especializado y de generar aplicaciones socio-productivas ancladas territorialmente, más allá del riesgo que implica el desafío a la autonomía universitaria y la penetración del mercado en la construcción de saberes, al ser percibida como una necesidad, produciría un fuerte impacto en la escuela secundaria y en las subjetividades al interior de sus comunidades educativas determinando las elecciones a la hora de definir el futuro.

En segundo término porque si la educación superior es percibida como un derecho, las subjetividades imperantes al interior de las comunidades educativas asociadas a las escuelas secundarias estarían mirando el horizonte educativo universitario como una posibilidad (simbólica y estructural) real, lo cual estaría produciendo un impacto estructural importante en el sistema de educación superior.

En definitiva según sea percibido, sea como un derecho o una necesidad, el acceso a la educación superior podría ser utilizado como una especie de metro, como herramienta útil para evaluar la educación secundaria misma o el mercado de trabajo.

#### **1.4 El sistema educativo argentino y los datos a nivel regional**

Con el advenimiento del proyecto moderno hace tres siglos, surge y se afianza un proyecto de sistema educativo que conjugaba tres dimensiones del espectro educativo que cubrían sendos marcos sociales. Una de las dimensiones contenía el nivel educativo básico que apuntaba a combatir el analfabetismo mediante una estrategia que incluía la escritura, la lectura y la aritmética propiciando la enseñanza de aquellos contenidos que formaban el carácter ciudadano, La segunda dimensión contenía la educación media, diseñada e implementada en función del mercado de trabajo. Y por último la tercera dimensión contenía la educación superior, destinada a la formación de líderes y profesionales capacitados para el gobierno y la dirección del mundo (Chiroleu, 2014).

Como bien plantean Dussel y Quevedo en primer lugar es necesario que “no olvidemos que la escuela que hoy conocemos fue diseñada hace un par de siglos (como una

“invención contingente” que combinó los modelos y tecnologías disponibles para la educación de las masas, cf. Hunter, 1998)” (Dussel y Quevedo, 2010:72), y bajo la concepción de que “la educación fue concebida para la transformación de las sociedades” (Duschatzky, 2011:15), por tanto se espera que la escuela secundaria, como parte del sistema educativo, cumpla una función transformadora que redunde en beneficio de la sociedad.

En la República Argentina, desde 1884 la escuela primaria se definió como obligatoria y gratuita mediante la implementación de la Ley de Educación Común (Ley 1420/1884), destacándose su impronta en “la temprana masificación del sistema educativo argentino, con el objetivo central de la homogeneización cultural ante el contingente de inmigrantes europeos y la diversidad provincial”. (Rivas, 2010:12), y “si bien desde sus orígenes nuestro sistema educativo fue descentralizado,... el gobierno central siempre tomó a su cargo funciones que las provincias consideraban su competencia.” (Brigido, 2004:92-93).

Recién a mediados del siglo XX se pusieron en práctica los primeros intentos reales de descentralización, pero el acceso a la educación secundaria comenzó a ser más visible con la recuperación democrática en 1983, etapa en la cual se define el acceso a la escuela secundaria como un derecho social, lo cual se concreta definitivamente en 1993 con la sanción la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), la cual se convertirá en un hito nacional ya que “por primera vez en la historia institucional del país, la educación se rige por una ley general que regula el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo” (Brigido, 2004:89), a excepción del nivel superior que se regirá mediante la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521/95) promulgada en 1995.-

En el transcurso de los noventa se ponen de manifiesto, producto de la globalización, “un conjunto de extensas y profundas transformaciones sociales, que provocan complejos cambios en el poder, la producción y la experiencia social” (Castells, 1999 en Palamidessi y Galarza, 2007:67) y también un conjunto de tendencias que “determina crecientemente los contextos en los que se desarrollan el gobierno y la gestión de los sistemas educativos contemporáneos y la producción de conocimientos sobre la educación” (Palamidessi y Galarza, 2007:68) y si bien la reforma educativa presuponía la concreción de la transferencia del sistema educativo a las provincias con cierta equidad, solo demostró que si algo ha caracterizado a nuestro país a lo largo de su historia es la desigualdad en el acceso a los recursos tanto entre los distintos niveles que conforman la estructura social como entre las distintas regiones que lo componen, y por ende “si algo caracteriza a la educación de nuestro país es que ella se desarrolla en un contexto de profundas desigualdades de diverso tipo.” (Brigido, 2004:98)

Es importante tener en cuenta que “durante la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, en la gran mayoría de los países de América Latina, se registró una tendencia sostenida al crecimiento general de la escolarización en todos los niveles,... particularmente notorio en las franjas de edades de 3 a 5 años (educación inicial) y de 13 a 18 años (nivel secundario).” (Tenti Fanfani, 2011:56) al punto tal que “la década de los noventa se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios, el empobrecimiento y la exclusión masivos se juntaron con la masificación de la escolarización de los niños y adolescentes.” (Tenti Fanfani, 2011:78).

A partir del año 2003, en la República Argentina se han puesto en marcha una serie de políticas sociales, económicas y educativas que influyen directa o indirectamente sobre el acceso, la permanencia y finalización de los ciudadanos al sistema educativo, entre estas medidas, se encuentra la reforma de la Ley de Educación, promulgada a fines del 2006 como Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual en concordancia con el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina, en su artículo 2, establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado”, posicionamiento político que trajo aparejado la implementación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09 incorporado en artículo 14 bis de la Ley de Asignaciones Familiares – Ley N° 24714/96 – mediante el Decreto N° 446/2011) y la creación e implementación del Programa “Conectar Igualdad.Com.Ar” (Decreto N° 459/2010) destinados a proveer a la población educativa nacional y sus respectivas familias recursos económicos y tecnológicos que permitan la inserción y sostenimiento en el sistema educativo, de niños y jóvenes, en mejores condiciones. Medidas que parecen haber impulsado “un crecimiento significativo en la escolarización de adolescentes...” donde “la mayor parte del crecimiento de la escolarización se debe a la incorporación de los grupos menos favorecidos de la población (en términos de posición en la estructura de distribución del ingreso)” (Tenti Fanfani, 2011:58)

De hecho hay que tener presente que históricamente “los gobiernos –sea cual fuere su signo u orientación ideológica- implementaron desinteresadas políticas públicas destinadas a atender una demanda creciente de educación, que se tradujo en la incorporación progresiva en el sistema escolar de sectores tradicionalmente excluidos” (Gentili, 2011:106), y que en la medida que ha estado vigente el pensamiento meritocrático, la escuela ha sido vista como un acceso a los puestos de trabajo, como un lugar en el que se juegan las posiciones en el sistema laboral, y por lo tanto “los sectores excluidos, advirtiendo los méritos y beneficios que aporta el tránsito por la educación, comenzaron a demandar y a exigir mayor acceso y permanencia en el sistema, convencidos de que el progreso podía estar a su alcance.” (Gentili, 2011:106).-



Datos sobre la evolución a nivel nacional muestran como en Latinoamérica comparando Argentina, Brazil, Chile y México puede observarse la tendencia a la masificación y cierta homogeneidad que supondría un progreso y una reducción de disparidades nacionales (Gazzoti y Didriksson, 2009). Sin embargo, si se observaran los guarismos cuidadosamente puede verse que para la población entre 25 y 64 años se encuentran los datos que llevan a configurar la llamada hipótesis de dos colas. Por un lado se observa un notable crecimiento de los adultos que alcanzan la escolaridad básica, pero cuando se los computa conjuntamente con aquellos que no han terminado la educación media se observa que los números no son tan alentadores. Exceptuando el caso de Chile, Argentina, Brasil y México continúan teniendo una población adulta que en más de la mitad de su composición no ha logrado completar el secundario.

Lo que resulta más llamativo es que si observan tanto los valores brutos como las tasas de variación interanual (Tabla 1) es que hubo un aumento considerable del acceso a la educación superior. La formulación general, que desde luego, necesita mayor testeo es que así como se ampliaría la cobertura de la educación básica, también hay un mayor acceso a la educación superior una vez completado el secundario. Sin embargo, el menor ritmo de reducción de la incompletitud de la secundaria es lo que actuaría como contrapeso (Gazzola y Didriksson, op cit; Molina Derteano, 2012).

En el caso puntual de la República Argentina y consecuentemente en la Provincia de Buenos Aires y en el distrito de General Pueyrredón, se ha buscado paliar esta situación a partir de la implementación de planes destinados aumentar la inclusión, lograr la permanencia y promover la terminalidad de estudios secundarios como son los planes FINES (Resolución 3520/10) y COA (Resolución 3536/09).

**Tabla 1:** Variación en la composición de la población según niveles educativos y datos del logro educativo para Chile Y Brasil (Edad entre 25-64)

País	Argentina <sup>1</sup>		Tasa de variación interanual	México <sup>2</sup>		Tasa de variación interanual	Chile <sup>3</sup>	Brazil <sup>4</sup>
	Años	2001		2010	2001		2010	2009
Hasta media incompleta <sup>5</sup>	62	52	-1,62	70	64	-0,92	29	59
Media completa y post-media <sup>6;7</sup>	26	32	2,36	15	19	2,91	45	30
Superior <sup>8</sup>	12	16	3,15	15	17	1,50	27	11

**Fuente:** Elaboración propia 1 - CNPhyV 2001 y 2010 (Indec), 2 - OCDE 2012, 3 - OCDE 2012, 4 - OCDE 2012, 5 - Cubre hasta ISCED 2, 6 - Cubre hasta ISCED 3 e ISCED 4, 7 - En Argentina no se puede consignar ISCED 4, 8 - Cubre lo que se define como terciaria para la OCDE (ISCED 5B en adelante)

## CAPITULO II

### Marco Metodológico

Al tomar la decisión de llevar adelante una tesis de grado basada en un estudio de caso analice una problemática definida sobre educación local a la luz de ciertos datos, indefectiblemente me enfrenté a la decisión de llevar adelante un proyecto de investigación ad hoc, y con él, a problemáticas tales como la validez metodológica y la fiabilidad de los datos con los que debería trabajar, ya que en definitiva “investigar es un proceso por el cual se intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción de información válida y confiable” (Borsotti, 2009:29)

Elegir el método científico como camino para la producción de conocimiento en este objeto de estudio, que se caracteriza por ser preminentemente social, implica no solo una vigilancia epistemológica permanente sino también una vigilancia metodológica continua ya que “al igual que toda ciencia, la sociología está abocada a reunir experiencias sistemáticamente controlables sobre su particular objeto de conocimiento” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:45). Lo cierto es que “uno de los fundamentos sobre los que descansa la experiencia y el saber sociológicos lo integran datos sobre dimensiones atribuidas de la realidad social que son obtenidos y analizados mediante una pluralidad de métodos” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:45).

Más allá de las tendencias metodológicas imperantes en la investigación sociológica en la actualidad (según lo expuesto por el Dr. Gabriel Kessler el 95% de las tesis de grado actuales en sociología son trabajadas con metodologías cualitativas), dado que el fenómeno social investigado es el resultado multicausal de una serie de procesos y hechos sociales concretos, el cual atraviesa diversas dimensiones de la vida educativa de los adolescentes que forman parte del sistema educativo municipal, y por tanto habilita la posibilidad de realizar un abordaje metodológico cuantitativo. De hecho y parafraseando a Beltran “es el objeto el que determina el método adecuado para su estudio” (Beltran, 1985:26) propiciando un abordaje metodológico en el que está presente la triangulación de datos pero que da preminencia total a la metodología cuantitativa en virtud de la cantidad de casos que componen la muestra.

Siempre que se trabaja con un objeto “social” es necesario tener presente que “las ciencias sociales, por su parte, pueden y deben utilizar el método cuantitativo, pero solo para aquellos aspectos de su objeto que lo exijan o lo permitan” (Beltran, 1985:26) y que orientar el trabajo de investigación dentro de esta metodología, 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 a través de la operabilización de las variables teóricas y empíricas, el tratamiento estadístico de datos referentes a las subjetividades imperantes en los jóvenes, como así también dar cuenta estadísticamente de situaciones concretas en la cotidianeidad educativa, tales como uso del tiempo, de los recursos tecnológicos, intención de continuidad en la formación educativa superior y de acceder al mercado de trabajo.

## **2.1 Objeto de estudio**

Las percepciones de los estudiantes secundarios en relación a las instituciones secundarias a las que asisten y al sistema educativo en general y sobre el acceso al mundo del trabajo y al mundo de la educación superior.-

## **2.2 Preguntas de Investigación**

¿Que produce en los alumnos de educación secundaria que fluctúen entre dos posiciones subjetivas antagónicas como son el considerar que la escuela es “una escuela de mierda” y el posicionarse como defensores de la “escuela” al punto de tomar roles de liderazgo en defensa de presupuesto y recursos o en busca del cambio en los acuerdos internos que regulan las relaciones y actividades al interior de la misma?

¿Qué hace que la rebeldía ante la institución cotidiana se transforme en una decisiva defensa de esa misma “institución” frente el sistema educativo general? ¿Qué promueve que se enojen con esa escuela que les tomas exámenes “que están hechos para joderlos”, pero que a su vez la defiendan a golpes de puño en una plaza contra quienes no pertenecen a ella?

¿Que los motiva a levantarse cada mañana para asistir a ese lugar llamado “escuela” e inmiscuirse profundamente en las tramas sociales, institucionales y pedagógicas que operan en ella? ¿Qué impulsa a estos jóvenes adolescentes de hoy a asistir a un lugar de “odian”, pero a que aún es visto como “una posibilidad de algo mejor”?

## **2.3 Objetivo**

Indagar sobre las valoraciones de los alumnos del ciclo superior de escuelas secundarias de educación municipal de General Pueyrredón, referentes a la escuela, al sistema

educativo y a la articulación con la educación superior y el mundo del trabajo durante el año 2014.-

## 2.4 Hipótesis

El proyecto llevado adelante se concentra en explorar y describir las valoraciones, indagando sobre las subjetividades activas de los estudiantes del sistema secundario, por lo tanto no se presupone el cumplimiento de ninguna hipótesis específica, sin dejar de producir a través de los resultados obtenidos nuevas hipótesis que dan marco para el desarrollo de un análisis más profundo de algunas dimensiones específicas a futuro.-

## 2.5 Universo

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)

**Tabla 2:** 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 3:** 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

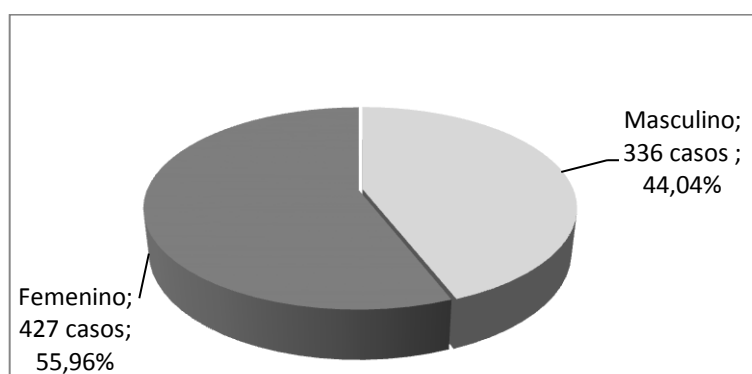
## 2.6 Muestra

La muestra seleccionada se compone de 763 alumnos de entre 15 y 21 años (Tabla 4) que cursaban (al momento de la encuesta) de 4to a 6to año (sobre un total 1050 de los alumnos) del ciclo superior de las Escuelas Municipales de Educación Secundaria), durante el año 2014, la cual se caracteriza por estar compuesta por un 44,04% de varones y un 55,96% de mujeres (Grafico 1).-

**Tabla 4:** 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
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración Propia



**Gráfico 1:** Composición de la muestra según sexo – Elaboración Propia

## 2.7 Diseño

Se ha utilizado un diseño de tipo cuantitativo, exploratorio, transversal y descriptivo para indagar sobre las valoraciones de los alumnos del ciclo superior de las escuelas secundarias de educación municipal de General Pueyrredón, referentes a la escuela, al sistema educativo y a la articulación con la educación superior y el mundo del trabajo.

## 2.8 Construcción de variables

El proceso educativo es un fenómeno multidimensional, que atraviesa todas las áreas de la vida humana pasada, presente y futura, es decir que como proceso acumulativo lo aprendido se establece como la base del aprendizaje actual y futuro, a la vez que las valoraciones y expectativas sobre el proceso educativo y sus resultados internalizadas resultan determinantes en la visión de mundo y en la toma de decisiones de los jóvenes estudiantes del sistema secundario.

Dado que “los conceptos constituyen variables “latentes”, al no ser directamente observables. Para poderse medir, han de traducirse en “variables empíricas” (o indicadores)

que permiten calibrar el grado de ocurrencia del concepto que miden” (Cea D’Ancona, 2012:70) y a los efectos de analizar tanto hechos concretos de la vida educativa de los jóvenes como las valoraciones y expectativas sobre la educación y su capacidad de dar acceso al mercado de trabajo y a la educación superior, se han establecido tipos conceptuales o tipos ideales de “estudiantes secundarios” en función del marco teórico, los cuales servirán de “unidad de medida” a la hora de comparar los resultados

Además el trabajo con tipologías ha requerido no solo la construcción de “tipos ideales”, sino la construcción de variables teóricas y empíricas, en las que “cada indicador mantiene una relación de probabilidad con la variable que se va a estudiar” (Lazarsfeld, 1973:95), a fin de que sirvan para “medir” resultados en las unidades de observación, es decir a los estudiantes del ciclo superior de educación secundaria del sistema de educación municipal.

Por otra parte para poder generar índices que nos permitan valorizar las respuestas fue necesario no perder de vista el hecho que “una multitud de conceptos sociológicos alude a propiedades latentes en el objeto de investigación que no son unidimensionales, sino pluridimensionales.” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:58), es decir que atraviesan varias dimensiones de la vida educativa de los adolescentes y por tanto que en “referencia a una propiedad pluridimensional un objeto de investigación solo está empíricamente caracterizado en su totalidad cuando se han averiguado sus distintos valores en todas y cada una de las dimensiones parciales que constituyen la propiedad” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:58).

También es apropiado y ético reconocer a esta altura del desarrollo metodológico que así como una parte de las variables incorporadas en el formulario remite al correspondiente marco teórico e interés científico, teniendo en cuenta diferentes dimensiones de análisis a abordar otras variables menos importantes plasmadas en el cuestionario responden al acuerdo institucional-operativo realizado con la Secretaria de Educación Municipal, mediante el cual se me autorizó la realización de la investigación, en función de algunos datos institucionales que requerían conocer.

Con respecto a las variables puestas en tensión en el proyecto se puede establecer que se han incorporado variables genéricas, que permiten ser tomadas como variables de control (Número de Orden) y otras que remiten a la identificación institucional y a la composición demográfica de la muestra tales como, Escuela, Curso, Edad y Sexo. (Anexo I -Tabla A – Hasta variable P3)

Además se ha trabajado con una variable (Anexo I - Tabla A - P4) que permite determinar pertenencia barrial en razón de la distancia entre el hogar del educando y la

escuela, ya que el anclaje territorial podría jugar un papel importante en el establecimiento de imaginarios.

Por otra parte se ha abordado la dimensión electiva de la institución escolar mediante dos variables (Anexo I - Tabla A – P4.1 y P4.2)

Las variables P5 a P7.1 tanto como las variables P12 y P13 (Anexo I -Tabla A) remiten a la búsqueda de datos que permitan evaluar las dinámicas internas de cada escuela.

También se ha abordado las percepciones subjetivas de los encuestados en referencia a la institución escolar a través de los diversos diferenciales semánticos que surjan mediante el uso de sus propios términos lingüísticos (Anexo I - Tabla A – P8.1 – P8.3)

La organización de la vida de los educandos por parte de la institución educativa se abordará mediante el análisis de los tiempos extra-escolares (Anexo I - Tabla A – P9.1 a P9.2)

Las variables P10.1 a P10.6 (Anexo I - Tabla A) nos permiten abordar el uso de herramientas tecnológicas tanto en lo referente al uso de concreto de determinados componentes tecnológicos como a la orientación que dichos usos toman, en especial en lo referente a la apropiación de la tecnología como herramienta educativa.-

La intención de acceso a la educación superior u otros niveles educativos es abordado a través de las variables P11.1 (Anexo I – Tabla A) que permiten abordar el deseo concreto de realizar estudios superiores (P11.1) , así como el nivel educación que desean continuar (P11.1N) y la carrera específica que pretenden desarrollar (P11.1C)

Con respecto a la intención de acceder al mercado de trabajo, la misma se evalúa en relación a las variables P11.2 (Anexo I - Tabla A) mientras que la intención concreta de trabajar se puede medir a través de la variable P11.2, el tipo de trabajo deseado se aborda mediante la variable P12.2G y el tipo de trabajo percibido como realmente posible de acceso mediante la variable P12.2C, para abordar las posibilidades concretas de posicionarse laboralmente (visibilización del mercado de trabajo) percibidas con la variable P12.2L.

En virtud de poder medir las valoraciones de los estudiantes secundarios sobre el sistema educativo (ya sean valoraciones en relación a cuestiones estructurales o simbólicas, a imaginarios o a relaciones establecidas, se ha construido una escala, ya que “recurrimos a la construcción de escalas cuando tenemos como objetivo la medición de actitudes” (Cohen y Gómez Rojas, 1996:15).

Hay que aclarar que “entendemos como actitud a un estado mental que vincula al individuo con el exterior (Kretch y Crushfield, 1948), Las actitudes son predisposiciones que orientan la acción, que influyen en el hacer de un individuo respecto de algo o alguien (Newcomb, 1943)” (Cohen y Gómez Rojas, 1996:15-16) y que “conocer las actitudes implica conocer un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas” (Cohen y Gómez Rojas,

1996:16) de los individuos sobre el contexto que los rodea y atraviesa, por ende una escala, nos permite conocer las valoraciones de los alumnos a través de las mediciones que se pueden realizar con ellas.

También hay que tener presente que “medir significa asignar valores numéricos a una dimensión del objeto (o clase de objetos) siguiendo un determinado procedimiento. En este sentido las escalas son instrumentos de medición” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:63) ya que nos permite asignarle valores numéricos a las diversas posiciones perceptivas, valores que se verán sometidos a algún tipo de tratamiento, el cual es “comúnmente un determinado calculo estadístico-matemático” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:63) permitiéndonos asignarles “a los objetos de investigación una posición determinada en una dimensión” (Mayntz, Holm, Hübner, 2004:63), de modo tal que podamos obtener patrones de posicionamiento común al interior de una dimensión tanto como comparar entre las diversas posiciones obtenidas por los distintos objetos.

Una de las ventajas del uso de escalas radica en el hecho de que al construirla podemos establecer diferencias y jerárquicas dado que en primer lugar definimos la escala como un ordenamiento intervalar equitativo, es decir que entre posición y posición de la escalas habrá valores igual, por otra parte porque “la escala dispone las respuesta u observaciones en un continuo, permitiendo captar la intensidad, la dirección y el nivel del constructo que se mide” (Cea D’Ancona, 2012:92)

En la actualidad, a la hora de medir actitudes, las ciencias sociales disponen de una diversidad de recursos, de una serie de escalas distintas para enfrentar su tarea, entre las más conocidas se encuentran: la escala de distancia social de Bogardus, la encuesta de diferencias de Thurstone, la escala acumulativa de Guttman, la escala aditiva de Likert y el diferencial semántico de Osgood.

En lo que respecta a este caso en particular, en virtud de la metodología elegida y su aplicación práctica, se ha utilizado una escala de tipo Likert (Anexo I – Tabla B), es decir una escala de tipo acumulativa, con valoraciones que se establecieron entre 1 y 5, en la cual los valores 1 y 2 responden a valoraciones negativas (en desacuerdo), el valor 3 responde a valoraciones neutras y los valores 4 y 5 responden a valoraciones positivas (en acuerdo).

Una de las particularidades que contiene la escala es que ha sido construida de modo tal que no solo podría analizarse a través de resultados acumulativos (Likert) sino que también podría ser analizada a partir del denominado diferencial semántico (Osgood) dado que la misma permite ir desde una concepción negativa a una positiva sobre cada frase, y por lo tanto se pueden analizar los resultados mediante la comparación de las medias estándar de cada ítem de la escala.



En la primera fase de la investigación se ha trabajado a partir de la experiencia etnográfica, realizando entrevistas y observación, de modo tal que las categorías nativas comunes presentes han facilitado el hecho de que en la escala se utilizaran frases provenientes del imaginario colectivo (“frases y palabras” comúnmente escuchadas y repetidas en el ámbito de las escuelas y hogares que establecen sentidos dentro del contexto discursivo) y de las entrevistas individuales con los alumnos (frases que surgieron a través de la repetición, como factor común, en varias entrevistas y estarían indicando la existencia de una subjetividad compartida), también se agregaron frases usadas cotidianamente por los estudiantes en relación a inquietudes de orden institucional requeridas por la Secretaría de Educación Municipal a la hora de negociar el acceso a campo.

En esta escala se ha buscado atravesar algunas dimensiones a saber tales como la educación secundaria y superior como derecho y posibilidad concreta, la valoración instrumental de la escuela secundaria (la escuela secundaria como medio válido de acceso al mundo del trabajo y como puente de acceso a la educación superior), el acceso a la tecnología como derecho y herramienta mejoradora de las posibilidades, el establecimiento de vínculos y relaciones entre pares y su continuidad en el ámbito barrial, la valoración de la experiencia escolar, el establecimiento de relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, la valoración institucional tanto de las estructuras físicas de servicios como de las dinámicas al interior de las escuelas, etc.

Además para el desarrollo de esta tesis se han construido 2 (dos) variables que sirven para medir combinadamente el atravesamiento de algunas dimensiones en relación a la percepción sobre el valor concreto que le asignan a la educación secundaria como acceso al trabajo y a la educación superior y sobre la percepción de la experiencia escolar, las cuales han sido denominadas “Valoración Instrumental” y “Valoración de la Experiencia Escolar”.

Con respecto a la variable “Valoración Instrumental”, la misma se construyó, a partir de cuatro variables de la escala, que abordaron percepciones de los alumnos sobre el valor que le otorgaban a la escuela secundaria en cuanto posibilidad concreta de acceso al trabajo y a la educación superior, teniendo en cuenta las medias obtenidas en cada variable y las respectivas tendencias de modo tal que la nueva variable fuera lo más representativa posible del imaginario de los educandos, y obteniendo 4 categorías posibles a saber: 1) No sirve, 2) Sirve solo para el trabajo, 3) Sirve solo para la educación superior y 4) Sirve para el trabajo y la educación superior y en lo concerniente a la variable “Valoración de la Experiencia”, la misma se construyó también a partir de 4 variables de la escala, las cuales apuntaban a determinar la percepción de los estudiantes en relación a la experiencia escolar cotidiana, concentrándola en dos categorías posibles: 1) Positiva y 2) Negativa

## **2.9 Caracterización de los barrios y sus escuelas**

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.-

También es dable destacar que 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 las escuelas secundarias municipales, se caracterizan por cubrir en sus comunidades educativas, 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 cuenta con 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 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 categoría 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.-

En principio, y a los efectos de asociar cada barrio a un perfil socio-cultural, a una idiosincrasia de vida y a un conjunto de sentidos y significados barriales, considero importante conocer algunas características de los distintos barrios que se describen a continuación:

### **2.9.1 Barrio Las Heras/Pueyrredón:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones bajas, en el cual la calidad de los materiales es media/baja, con amplios espacios verdes sin urbanización.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de baja calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra a 25 cuadras aproximadamente del centro del barrio.

Los servicios de transporte son acotados, pasando por el barrio 4 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el hospital regional y con la terminal de ómnibus. En la actualidad los servicios entran en receso a las 01:30 hs hasta las 05 hs por disposición de las compañías de transporte.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con antecedentes severos en los barrios colindantes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización discriminatoria sin llegar a ser peligroso.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos recursos económicos, con alta cantidad de hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente altos.

En general la composición demográfica contempla una base joven amplia y alta incidencia de embarazos en adolescentes y jóvenes. La composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias ampliadas, es decir que en un mismo hogar conviven 2 o 3 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de bajo poder adquisitivo además verse afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las fábricas de pescados, la construcción, servicio doméstico, servicio gastronómico)

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son bajos en relación a los barrios céntricos de Mar del Plata.

### **2.9.2 Barrio Libertad:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones bajas, en general de baja calidad en los materiales, con amplios espacios verdes sin urbanización

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de muy baja calidad (aquí hay que destacar que la Municipalidad está construyendo el nuevo centro administrativo como medida para paliar el déficit urbanístico), y si bien el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra en el barrio, no funciona las 24 hs.

Los servicios de transporte son acotados, pasando por el barrio 4 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el hospital materno infantil y con la terminal de ómnibus. En la actualidad los servicios entran en receso a las 01:30 hs hasta las 05:30 hs por disposición de las compañías de transporte debido a cuestiones de seguridad.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con antecedentes críticos, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de “barrio peligroso en el que no se puede andar de noche”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos recursos económicos, con una tasa alta de hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente altos. En general la composición demográfica contempla una base joven amplia y alta incidencia de embarazos en adolescentes y jóvenes mientras que la composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias ampliadas, es decir que en un mismo hogar conviven 2 o 3 y hasta 4 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de bajo o muy bajo poder adquisitivo además verse afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las fábricas de pescados, la construcción, servicio doméstico, servicio gastronómico).

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son muy bajos en relación a otros barrios de la ciudad.

### **2.9.3 Barrio Faro Norte/San Patricio:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones de tipo chalet/semi-chalet, en general de buena calidad en los materiales, con amplios espacios verdes sin urbanización (debe tenerse en cuenta que es un barrio con fuerte ocupación de verano y que su elección como asentamiento permanente remite a la búsqueda de una “cierta calidad de vida”).

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de mediana calidad y el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra en el barrio puerto, colindante con el mismo (unas 40 o 50 cuadras), el cual funciona las 24 hs.

Los servicios de transporte son relativamente acotados, ampliándose en el periodo estival, pasando por el barrio 8 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el circuito costero, con la terminal de ómnibus y hasta con Sierra de los padres. Los servicios no entran en receso sosteniendo frecuencias de 1 hora durante la noche.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con buenos antecedentes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de “barrio tranquilo”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de con acceso recursos económicos de tipo medio y medio-alto, con una tasa de 2 hijos por familia promedio, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente bajos. En general la composición demográfica contempla cierta equidad entre las distintas generaciones, preponderando cierta tendencia al asentamiento de adultos con hijos pequeños y adolescentes y de adultos mayores y la composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares, es decir que en un mismo hogar conviven 2 generaciones familiares solamente o matrimonios sin hijos.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de personal especializado de servicio, con remuneraciones promedio de medio-alto poder adquisitivo que en su mayoría no se ven afectadas por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las fuerzas armadas y policiales, oficinas, negocios, docencia, instituciones oficiales o son jubilados/retirados de la actividad laboral).

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son medio-alto en relación a otros barrios de la ciudad, en particular la completud del nivel secundario.

#### **2.9.4 Barrio Cerrito Sur:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones bajas, en el cual la calidad de los materiales es media/baja, con pocos espacios verdes sin urbanización.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de baja calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra en el centro del barrio.

Los servicios de transporte son amplios, pasando por el barrio 9 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el hospital regional, con la terminal de ómnibus, con el sector industrial de la ruta 88 y con Sierra de los Padres y la Autovía 2. Los servicios no entran en receso sosteniendo frecuencias de 1 hora a partir de las 22 hs.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con fuertes antecedentes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de relativamente peligroso.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos recursos económicos, con alta tasa de hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente altos. En general la composición demográfica contempla una base joven amplia y alta incidencia de embarazos en adolescentes y jóvenes.-

La composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias ampliadas, es decir que en un mismo hogar conviven 2 o 3 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de bajo poder adquisitivo además verse afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las fábricas de pescados, la construcción, servicio doméstico, servicio gastronómico, otros servicios)

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son bajos en relación a otros barrios de Mar del Plata.

#### **2.9.5 Barrio Las Américas/Roldán:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones bajas, en el cual la calidad de los materiales es baja, con amplios espacios verdes sin urbanización.-

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de baja calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra en centro del barrio además de contar dentro del mismo con el HIGA (Hospital Interzonal).

Los servicios de transporte son amplios, pasando por el barrio 10 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con la terminal de ómnibus, y con otras zonas periféricas. En la actualidad los servicios no entran en receso, pero si sostienen frecuencias más largas que las habituales en los horarios nocturnos.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta, debido a la presencia del HIGA, con permanente tráfico de personal policial, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de barrio tranquilo, a pesar de los antecedentes en los barrios co-lindantes.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos recursos económicos, con una tasa de 3 0 4 hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente altos. La composición demográfica contempla una base joven amplia y mediana incidencia de embarazos en adolescentes y jóvenes.

La composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias ampliadas, es decir que en un mismo hogar conviven 2 o 3 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de bajo-medio poder adquisitivo ya que no se ve tan afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) a pesar de que en muchos de los casos trabajan en las en el sistema fabril, la construcción, servicio doméstico, servicio gastronómico, ventas, etc.

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son medios-bajos en relación a los barrios céntricos de Mar del Plata.-

#### **2.9.6 Barrio San Carlos/V<sup>a</sup> Lourdes:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones de tipo chalet, en general de buena calidad en los materiales, con pocos espacios verdes sin urbanización y que su elección remite a la búsqueda de una “cierta nivel de vida y social”)

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de alta calidad y el acceso al servicio de sanidad se encuentra muy bien cubierto tanto por Instituciones sanitaria públicas como privadas.

Los servicios de transporte son amplios, mejorándose en el periodo estival, pasan por el barrio 11 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el circuito costero, con la terminal de ómnibus y hasta con Sierra de los padres y barrios periféricos. Los servicios no entran en receso sosteniendo frecuencias de 45 minutos o 1 hora a partir de las 22 hs.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con buenos antecedentes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de “barrio muy seguro”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de con acceso recursos económicos de tipo medio y medio-alto, con una tasa de 2 hijos por familia promedio, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean bajos.

En general la composición demográfica contempla cierta equidad entre las distintas generaciones, preponderando cierta tendencia al asentamiento de adultos con hijos pequeños y adolescentes y de adultos mayores y la composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares, es decir que en un mismo hogar conviven 2 generaciones familiares solamente o matrimonios sin hijos.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de personal especializado de servicio, con remuneraciones promedio de medio-alto poder adquisitivo que en su mayoría no se ven afectadas por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las fuerzas armadas y policiales, oficinas, negocios, docencia, instituciones oficiales o son jubilados/retirados de la actividad laboral).

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son medio-alto en relación a otros barrios de la ciudad, en particular la completud del nivel secundario y terciario.

### **2.9.7 Barrio Felix U. Camet/Camet:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones bajas, en el cual la calidad de los materiales es media/baja, con amplios espacios verdes sin urbanización, es un barrio de tipo semi-rural.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de muy baja calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad asignado por la comuna se encuentra en el barrio, pero las distancias entre los hogares y el mismo son amplias.

Los servicios de transporte son acotados, pasando por el barrio 4 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el hospital regional, con la terminal de ómnibus y con Santa Clara. En la actualidad los servicios entran en receso a las 01:30 hs hasta las 05:30 hs por disposición de las compañías de transporte.

Con respecto a la seguridad, el barrio no cuenta con antecedentes delictivos graves, solo en una villa co-lindante, lo cual lo incorpora dentro de una categorización barrio tranquilo.



La población del barrio se compone en su mayoría de familias de medios y bajos recursos económicos, con una tasa de 2 o 3 hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente bajos.

En general la composición demográfica contempla una base joven amplia y la composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares, es decir que en un mismo hogar conviven 2 generaciones familiares o matrimonios jóvenes sin hijos.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros rurales o semi rurales y personal de servicio, con remuneraciones promedio de medio y bajo poder adquisitivo que no se muy afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en las quintas y campos aledaños, en los clubes de la zona, en la construcción y servicio doméstico)

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son bajos, en especial en lo referente al nivel secundario.

### **2.9.8 Barrio San Cayetano/Estación:**

Se caracteriza por ser un barrio céntrico, de construcciones en PH y edificios, en el cual la calidad de los materiales es alta, sin espacios verdes, en que se ha desarrollado el asentamiento de pymes.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de buena calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad se encuentra bien cubierto por instituciones públicas y privadas.

Los servicios de transporte son amplios, pasando por el barrio una gran cantidad de líneas de colectivos, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el HIGA, y con otras zonas periféricas e industriales. En la actualidad los servicios no entran en receso, pero si sostienen frecuencias más largas que las habituales en los horarios nocturnos.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta, debido a la presencia de la nueva terminal con permanente tráfico de personal policial, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de barrio muy tranquilo.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos, medios y altos recursos económicos, con una tasa de 2 hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean bajos. La composición demográfica contempla una distribución equitativa entre las diversas generaciones y la composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares, pero también ampliadas, conviviendo en algunos hogares 2 o 3 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de comerciantes, emprendedores, obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de medio-alto poder adquisitivo que no se ve afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) a pesar de que en muchos de los casos trabajan en el sistema fabril, pymes, construcción, servicios administrativos y a terceros, servicio gastronómico, ventas, etc.

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son de nivel medio en relación a los barrios céntricos de Mar del Plata.

### **2.9.9 Barrio Rivadavia:**

Se caracteriza por ser un barrio aledaño a la autovía 2, de construcciones barriales estatales y privadas, en el cual la calidad de los materiales es alta, con espacios verdes amplios, alrededor de las cuales se ha asentado un gran número de pymes.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de mediana calidad, mientras que el acceso al servicio de sanidad se encuentra medianamente cubierto por instituciones públicas cercanas.

Los servicios de transporte son adecuados, pasando por el barrio un total de 6 líneas de colectivos, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el HIGA, y con otras zonas periféricas e industriales. En la actualidad los servicios no entran en receso, pero si sostienen frecuencias más largas que las habituales en los horarios nocturnos.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta, debido a la presencia co-lindante del barrio Centenario con serios antecedentes, lo que lo posiciona como un barrio en el que no es adecuado “transitar de noche”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de bajos y medios recursos económicos, con una tasa de 3 o 4 hijos por familia, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean relativamente bajos.

En general la composición demográfica contempla una distribución equitativa entre las diversas generaciones con fuerte incidencia de la franja de hasta 20 años.-

La composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares ampliadas, conviviendo en algunos hogares 2 o 3 generaciones familiares.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de obreros y personal de servicio, con remuneraciones promedio de medio-bajo poder adquisitivo que no se ve afectada por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de

garantías (trabajo en negro/precario) a pesar de que en muchos de los casos trabajan en el sistema fabril, construcción, servicios a terceros, servicio gastronómico, ventas, etc.

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son de nivel medio en relación a los barrios céntricos de Mar del Plata, en especial en el nivel secundario.

#### **2.9.10 Barrio Los Pinares:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones de tipo chalet, en general de buena calidad en los materiales, con amplios espacios verdes y sin urbanización cuya elección remite a la búsqueda de una “buen nivel de vida” y a un buen “posicionamiento social”)

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de alta calidad y el acceso al servicio de sanidad se encuentra muy bien cubierto tanto por Instituciones sanitarias públicas como privadas.

Los servicios de transporte son intermedios, ya que pasan por el barrio 6 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el circuito costero, con la terminal de ómnibus y otros barrios. Los servicios no entran en receso sosteniendo frecuencias de 45 minutos o 1 hora a partir de las 22 hs.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con buenos antecedentes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de “barrio muy seguro”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de con acceso recursos económicos de tipo medio y medio-alto, con una tasa de 1 o 2 hijos por familia promedio, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean muy bajos.

En general la composición demográfica contempla cierta equidad entre las distintas generaciones, preponderando cierta tendencia al asentamiento de adultos con hijos pequeños y adolescentes.

La composición de los grupos familiares por hogar que tiende a establecerse es la correspondiente a familias nucleares, es decir que en un mismo hogar conviven 2 generaciones familiares solamente o matrimonios jóvenes sin hijos.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de personal especializado, con remuneraciones promedio de medio-alto poder adquisitivo que en su mayoría no se ven afectadas por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en, oficinas, negocios, docencia, instituciones oficiales, comercio, etc).

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son medio-alto en relación a otros barrios de la ciudad, en particular la completud del nivel secundario y terciario.

### **2.9.11 Barrio Chauvin:**

Se caracteriza por ser un barrio de construcciones de tipo chalet, PH y edificios, en general de buena calidad en los materiales, con pocos o casi sin espacios verdes, es un área altamente urbanizada.

El acceso a los servicios básicos tales agua, luz, y telefonía es de alta calidad y el acceso al servicio de sanidad se encuentra muy bien cubierto tanto por Instituciones sanitaria públicas como privadas.

Los servicios de transporte son amplios, pasan por el barrio 14 líneas de colectivo, que lo comunican con el centro de la ciudad, con el puerto, con el circuito costero, con la terminal de ómnibus y barrios periféricos. Los servicios varían en frecuencia y calidad según la zona con la que comuniquen.

Con respecto a la seguridad, el barrio cuenta con buenos antecedentes, lo cual lo incorpora dentro de una categorización de “barrio muy seguro”.

La población del barrio se compone en su mayoría de familias de con acceso recursos económicos de tipo medio y medio-alto, con una tasa de 2 hijos por familia promedio, lo que determina que los índices de NBI y de Hacinamiento sean muy bajos.

En general la composición demográfica contempla cierta equidad entre las distintas generaciones, preponderando cierta tendencia al asentamiento de adultos con hijos pequeños y adolescentes y de adultos mayores y la composición de los grupos familiares por hogar preponderante es la correspondiente a familias nucleares, es decir que en un mismo hogar conviven 2 generaciones familiares solamente o matrimonios sin hijos.

La condición laboral de sus habitantes en general corresponde a la categorización de personal especializado, con remuneraciones promedio de medio-alto poder adquisitivo que en su mayoría no se ven afectadas por la periodicidad (trabajo temporal) o la carencia de garantías (trabajo en negro/precario) (en muchos de los casos trabajan en oficinas, negocios, docencia, instituciones oficiales o son jubilados/retirados de la actividad laboral).

Con respecto a la condición educativa, los niveles educativos alcanzados, así como la completud y acceso a la educación superior son medio-alto en relación a otros barrios de la ciudad, en particular la completud del nivel secundario y terciario.

Como se habrá podido observar en la descripción precedente, se han tomado parámetros y/o variables comunes a los efectos de generar la descripción 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.-

Por último se ha asociado cada escuela a la categorización socio-económica preponderante para cada barrio en la que se encuentra situada, como puede observarse en la Tabla 5 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

<b>Escuela</b>	<b>Barrio</b>	<b>NBI</b>	<b>Hacinamiento + de 2 p/hab</b>	<b>Perfil Socio Económico</b>
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

Y en lo referente a las características de las diferentes escuelas, solo se hará referencia a la orientación de la oferta académica y las particularidades más destacadas en la estructura operativa de cada una, según surgen de la información brindada por directivos, docentes y alumnos que se resumen en la Tabla 6.-

**Tabla 6:** Escuelas Municipales de General Pueyrredón – Orientación y particularidades

Escuela	Orientación	Banda Horaria	Observaciones
201	Ccias. Sociales	Mañana	
202	Artes Visuales	Tarde	
203	Artes Visuales	Mañana	
204	Comunicaciones	Mañana/Tarde	Articula Talleres con la Form. Profes.
205	Ccias. Naturales	Mañana	
206	Comunicaciones	Mañana/Tarde	
207	Artes Visuales	Mañana/Tarde	Articula Talleres con la Form. Profes.
208	Ciencias Sociales	Mañana/Tarde	Articula Talleres con la Form. Profes.
209	Artes Visuales	Mañana	
210	Comunicaciones	Mañana	
ESMET	Prod. de Alimentos	Mañana/Tarde	Dispone Talleres de Form. Técnica

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

Por ultimo a los efectos de validar la coherencia metodológica en la construcción de los perfiles socio-económicos barriales y su vinculación con las instituciones educativas de pertenencia, se ha realizado la comparación entre los valores de las medias estándar de dos variables testigos (sexo y edad) de la muestra general y de las muestras correspondientes a las tres categorías socio-económicas (Tabla 7), las cuales mantienen las mismas tendencias.-

**Tabla 7:** Comparación de valores de media de las muestras según perfil socio-económico

Variable	Valor de la media s/perfil Socio-Económico			
	General	Alta	Media	Baja
Edad	16,58	16,58	16,60	16,57
Sexo	1,56	1,55	1,59	1,54

**Fuente:** Elaboración Propia

## 2.10 Instrumento

Para la recolección de datos se recurrió a un formulario de sondeo o encuesta, en virtud de que “el sondeo o encuesta ha sido definido como un método científico de recolección de datos, a través de la utilización de cuestionarios estandarizados, administrados por entrevistadores especialmente entrenados o distribuidos para su autoadministración a una muestra (Kluecher 1998)” (Marradi, Arhenti y Piovani, 2007:203) que “permite el estudio de un amplio abanico de cuestiones, tanto sobre aspectos objetivos (de hechos) como subjetivos, no directamente observables (actitudes, valores, opiniones), del pasado, presente y futuro” (Cea D’Ancona, 2012:198-199) cuyas “dos de sus características esenciales: 1) Estandarización en la recogida y análisis de la información... 2) Representatividad de la

muestra y de la información respecto al objeto de estudio...” (Cea D’Ancona, 2012:199) nos garantizan la fiabilidad en los datos obtenidos.-

En definitiva se procedió a la confección un instrumento de recolección de datos (encuesta) auto-administrado diseñado ad-hoc para esta tesis (se adjunta en Anexo), que consistió en un formulario con preguntas cerradas (con opciones de respuesta previamente delimitadas) y abiertas (acotadas en cantidad de caracteres de respuesta). Asimismo se procedió a la confección de índices y una escala Likert con el fin de medir cuantitativamente las percepciones de los alumnos en relación al ámbito institucional, al ámbito de las relaciones y decisiones personales de modo tal que se pueda abordar la escala de valores presente en los educandos sobre el sistema educativo y sobre el acceso al mundo del trabajo y de la educación superior ya sea mediante adiciones acumulativas (Likert) o mediante la comparación de medias (Osgood).

### **2.11 Sobre la implementación del proyecto y la experiencia de campo**

A los efectos de cumplimentar el proyecto desarrollé una serie de actividades de investigación, a ser consideradas:

En la primera fase del proyecto, he trabajado a partir de la experiencia etnográfica, realizando entrevistas y observación, de modo tal que las mismas respuestas de los estudiantes, han permitido extraer categorías nativas comunes presentes, desde las cuales se partió para realizar la construcción de la escala de Likert y otras variables del formulario de recolección de datos. En este punto se hace necesario reconocer que el hecho de trabajar como docente en el sistema de educación municipal facilitó el acceso al campo y a los individuos entrevistados, pero que a su vez requirió de un continuo extrañamiento de los factores y condiciones que atraviesan la cotidianidad a los efectos de sostener los resguardos epistemológicos y metodológicos necesarios.

Una vez terminada esta fase de entrevistas y observación del proyecto se construyó el instrumento de recolección de datos, es decir la encuesta y se probó en 6 (seis) cursos del ciclo básico (de 1º a 3º año) en dos escuelas municipales a fin de establecer que el mismo resultara de fácil comprensión y que cumplía satisfactoriamente el fin propuesto.

En la fase de recolección de datos que se llevó adelante en el ciclo Superior de Educación Secundaria de las escuelas dependientes de la Secretaria de Educación Municipal, dado que dicho organismo público avaló el acceso al campo para la implementación del instrumento de relevamiento de datos propuesto y puso a disposición el personal a cargo de la gestión en las escuelas seleccionadas para que la tarea se realice con la mayor precisión, efectividad y celeridad posible, si bien el proyecto original involucraba al total de los 1050

alumnos no se pudo acceder a la realización del total de las encuestas planificadas ya que surgieron algunas problemáticas tales como no encontrar en las escuelas cursos completos el día pautado con los directivos (en algunos casos tuve que retornar a los establecimientos en más de una oportunidad), altos índices de inasistencias o porcentuales de matrícula “fantasma” que figuran en las nóminas pero no asisten con regularidad.

Para el proceso de carga diseñé y programé un formulario de carga en una base de datos Visual Fox Pro, ya que dicho software nos permitía realizar el proceso de carga con mayor efectividad, ya sea en lo referente al tiempo de tipado como al control en la correcta confección de las encuestas. Téngase en cuenta que una vez cargado el total los formularios y filtradas aquellas encuestas que no cumplían satisfactoriamente su confección por parte de los alumnos, quedaron validadas para la muestra un total de 763 encuestas.

En esta fase del proyecto conté con la colaboración de mi hija adolescente (estudiante de secundaria) para la carga de los formularios, situación en la que se hizo presente una dinámica de análisis semántico muy enriquecedora.

Luego de la carga de los formularios se exportó la base de datos a tres formatos conocidos (Excel, SPSS y CSV para R) a los efectos de analizar mediante el uso de software estadístico las diversas variables, las cuales han sido tratadas tanto como dato puro como dato construido (generación de nuevas variables) a partir del reagrupamiento de categorías y valores en función de la necesidad analítica. Los datos expuestos en la presente tesis han sido procesados en el sistema estadístico SPSS y los resultados han sido exportados para ser configurados gráficamente en Excel.

Por último han sido analizados en función del andamiaje teórico precedente y los resultados obtenidos serán expuestos en el capítulo a continuación.



## CAPITULO III

### Resultados

En la presente tesis, se ponen a disposición algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos relevados mediante la implementación de la encuesta aplicada a los estudiantes del ciclo superior de las escuelas municipales de educación secundaria sobre sus percepciones del sistema educativo y del acceso al mundo del trabajo y de la educación superior que ponen en tensión diversas dimensiones de la vida educativa cotidiana que son atravesadas por la discusión entre posiciones teóricas que consideran tanto la posibilidad de una escuela en crisis como la de una escuela en transición, en las que también juegan papeles importantes el anclaje territorial, la identidad barrial y su legado cultural.

A los efectos de presentar los resultados ordenadamente, de modo que facilite una lectura ágil y comprensible, expondré los mismos atravesando diversos interrogantes de magnitud a saber: 1) La elección de la entidad escolar (incluyendo la pertenencia barrial como posible factor electivo), 2) La valoración instrumental de la educación secundaria, (dentro de este nivel de análisis abordaré: a) La intención post-secundario, b) La valoración instrumental en relación al mercado de trabajo y c) la valoración instrumental respecto a la educación superior – en relación al mercado de trabajo-), 3) La inserción en el mercado de trabajo y desfasaje entre las titulaciones y los puestos accesibles (Mismatch) y 4) La valoración de la experiencia escolar en tanto derecho real y experiencia cotidiana.

#### 3.1 La elección de la entidad escolar

Con respecto a las razones por las que cada familia ha elegido la escuela a la que asisten los alumnos que participaron de la muestra se puede observar en la Tabla 8 que a nivel general prima la cercanía (66.32%) y en segundo término el nivel/la orientación (30,14%), pero si analizamos detalladamente el cuadro podemos observar que para las escuelas categorizadas como perfil socio-económico bajo (201, 202, 204, 205) y medio (203, 207, 208 y 209) tienen mayor incidencia los valores en relación a la cercanía (aumentan hasta un 97,83% en una escuela que se caracteriza por estar ubicada en un entorno rural y hasta el 91,67% en un barrio considerado de riesgo) mientras que para las escuelas categorizadas dentro del perfil socio-económico alto (206, 210 y ESMET) aumenta considerablemente la incidencia del nivel/orientación en la elección de la escuela alcanzando un 79,31% en la escuela municipal de educación técnica y al 47,32% en la escuela 206, ambas situadas en un entorno barrial de muy bien cualificado.

**Tabla 8:** Razón de elección de la escuela

	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
No Sabe	11,36%	2,78%	3,28%	4,31%	1,18%	4,46%	,00%	5,77%	3,26%	3,28%	0,00%	3,54%
Cercanía/ Acceso/ Rel. Sociales	75,00%	91,67%	78,69%	77,59%	69,41%	48,21%	97,83%	65,38%	64,13%	63,93%	20,69%	66,32%
Nivel/Orientación	13,64%	5,56%	18,03%	18,10%	29,41%	47,32%	2,17%	28,85%	32,61%	32,79%	79,31%	30,14%

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la elección de la institución educativa, podemos observar en la Tabla 9 que a nivel general la responsabilidad de elección de la escuela recae sobre los padres ya dicha categoría ostenta un 84,67% de los casos, además que dicha tendencia de elección se sostiene en cada una de las escuelas, quedando demostrado que los estudiantes no disponen de capacidad resolutoria a nivel familiar a la hora de elegir la escuela en la que desarrollaran sus estudios.

**Tabla 9:** Responsable de la elección de la escuela

	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
Padres	93,18%	91,67%	91,80%	70,69%	83,53%	83,04%	82,61%	78,85%	93,48%	90,16%	86,21%	84,67%
Otros Fam.	0,00%	8,33%	1,64%	3,45%	1,18%	0,89%	2,17%	1,92%	0,00%	1,64%	0,00%	1,70%
Alumno/a	6,82%	0,00%	4,92%	20,69%	14,12%	15,18%	15,22%	19,23%	6,52%	8,20%	12,07%	12,32%
Institución	0,00%	0,00%	0,00%	4,31%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,72%	0,79%
No Sabe	0,00%	0,00%	1,64%	0,86%	1,18%	0,89%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Los guarismos de esta variable nos permiten presuponer que la corta edad de los alumnos al momento de ingresar a la institución educativa así como las estructuras de autoridad familiar (en parte sostenidas por el sistema de responsabilidad legal) imperantes al interior de los hogares juegan papeles decisivos a la hora de inscribir a los jóvenes en una institución de educación secundaria.

### 3.1.1 Distancia al hogar y la pertenencia barrial

En virtud que una de las principales razones de la elección de la escuela remite a la cercanía, considero necesario tener presente la distancia entre la escuela y el hogar de los alumnos.

En cuanto a las distancias entre el hogar y la escuela, en la Tabla 10 se puede observar a nivel general que el 80,5% de los alumnos vive en un radio de 30 cuadras de las escuelas elegidas y que solo en dos escuelas clasificadas como perfil alto estos guarismos se reducen al 67,2% (ESMET) y al 58,9% (206) y en una clasificada como perfil medio llega al 67,3% (208) escuela que se caracteriza por articular con una escuela secundaria básica distante a unas 30 cuadras aproximadamente.-

**Tabla10:** Distancia entre hogar y escuela hasta un radio de 30 cuadras

Distancia	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
hasta 30 cuadras	88,6%	100,0%	73,8%	92,2%	89,4%	58,9%	95,7%	67,3%	81,5%	85,2%	67,2%	80,5%

Fuente: Elaboración Propia

En este punto es necesario traer a colación el hecho concreto de que en el partido de General Pueyrredón existe desde el año 2009 (Ordenanza N° 19098) el boleto estudiantil gratuito para todos los alumnos del sistema secundario, dado que esta realidad en cierto modo desarticula la idea de Anthony Venables sobre la preponderancia del costo social de la conectividad, específicamente del transporte (citada por Vignoli en su trabajo para la CEPAL), a la hora de tomar decisiones, ya que los alumnos de bajos recursos estarían en condición de atravesar largas distancias para acceder a escuelas mejor catalogadas de otros barrios sin costo económico de transporte.-

A groso modo podría decirse que la cercanía al hogar sumada a las relaciones sociales y culturales establecidas en el contexto barrial y la historia familiar (asistencia de padres y familiares a los mismos establecimientos) juegan un papel preponderante en la elección de una institución educativa barrial para los perfiles socio-económicos medio y bajo en contraposición con el perfil socio-económico alto cuya principal tendencia parece orientarse hacia la elección de escuelas que ofrezcan nivel académico y orientaciones educativas que mejoren las posibilidades de inserción en el mundo del trabajo y de la educación superior.

Bajo esta perspectiva de análisis cabe preguntarse como juega esta identidad barrial a la hora de elegir la “escuela de los hijos”, cabe interrogar si “su propia cultura no está implicada en los procesos de reproducción social, entendida como el reemplazo de individuos en posiciones de clases desiguales,... de un modo más efectivo que los que podría producir cualquier mecanismo ideológico intencional” (Willis, 2008:46) a la hora de elegir qué y quienes hemos de ser o cuáles serán los mejores caminos y trayectorias para lograr la estabilidad laboral y la tan ansiada movilidad social ascendente, pero también cuales serán estrategias de subsistencia y protección familiar en el proceso de formación e inserción en el mercado laboral de las nuevas generaciones.

### 3.2 Valoración instrumental de la educación secundaria

A los efectos de analizar la valoración instrumental de la educación secundaria, abordaré: 1) la intencionalidad post-educación secundaria, 2) la valoración instrumental de la educación secundaria en relación al mercado de trabajo y 3) la valoración instrumental de la educación secundaria en relación a la educación superior.

#### 3.2.1 Intencionalidad Post-Educación Secundaria

Analizar la intencionalidad post-educación secundaria de los estudiantes remite a la concepción de que subjetivamente la intención, el deseo de hacer tal o cual cosa, subyace en la base de la percepción de cuan útil es la educación secundaria para alcanzar dichos fines, por lo tanto considero adecuado abordarla en esta instancia de la presente tesina.

A los efectos de analizar la intencionalidad concreta en el periodo post-secundario (Tabla 11), a partir del análisis de dos dimensiones: 1) la intención de incorporarse al mercado de trabajo y 2) la intención de continuar con estudios superiores.

**Tabla 11:** Intención post-educación secundaria

	Intencionalidad post-educación secundaria	
	Trabajar	Estudiar
Si	77,98	91,61%
No	22,02	8,39%
	100,00	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Como puede observarse, el 77,98% de los alumnos se propone incorporarse al mercado de trabajo, mientras que el 91,61% de los mismos desea continuar estudios superiores.

**Tabla 12:** Intención post-educación secundaria – Relación Estudio y Trabajo

Intencionalidad Post- Secundario – Relación Estudio y Trabajo				
	Estudiar y Trabajar	Solo Estudiar	Solo Trabajar	Total
Total	70,25%	21,36%	8,39%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Pero si abordamos el análisis relacionando la intención respecto ambas variables relacionándolas entre sí (Tabla 12), según las respuestas de los estudiantes, podemos observar que el 70,25% de los alumnos se proponen trabajar y estudiar, que el 21,36% está pensando solamente en estudiar y que el 8,39% solo pretende incorporarse al mercado de trabajo al terminar la escuela secundaria.

**Tabla 13:** Intención post-educación secundaria – Relación Estudio y Trabajo s/Sexo

<b>Intencionalidad Post- Secundario – Relación Estudio y Trabajo s/Sexo</b>				
	<b>Estudiar y Trabajar</b>	<b>Solo Estudiar</b>	<b>Solo Trabajar</b>	<b>Total</b>
<b>Masculino</b>	63,70%	21,40%	14,90%	100,00%
<b>Femenino</b>	75,40%	21,30%	3,30%	100,00%

**Fuente:** Elaboración Propia

Ahora si evaluamos los datos de intencionalidad en función del sexo (Tabla 13) de los educandos percibimos una diferencia de 11,70 puntos a favor de las mujeres (los guarismos de las mismas llegan al 75,40% en lo que respecta a la intención de estudiar y trabajar, y reduciéndose al 3,30% el deseo de incorporarse solo al mercado de trabajo (11,60% por debajo de los varones) al terminar la escuela secundaria.

### 3.2.2 Valoración instrumental general

Para la variable “Valoración Instrumental”, que analiza el grado de utilidad de la escuela secundaria, los guarismos se concentran en la categoría Sirve para el trabajo y la educación Superior con un 71,30%, mientras que se torna muy bajos los valores referentes a Sirve para el trabajo (2,49%) y No sirve (1,97%) (Tabla 14)

**Tabla 14:** Valoración Instrumental – Total de la muestra -

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No Sirve	15	1,97
Sirve p/Trabajo	19	2,49
Sirve p/Educ. Sup.	185	24,25
Sirve p/Trabajo y Educ. Sup.	544	71,30
Total	763	100,00

**Fuente:** Elaboración Propia

Estas valoraciones se mantienen constantes analizadas en relación a la cuestión de género (Tabla 15), es decir sufre leve alteraciones incrementándose en las mujeres solo un 2% sobre los hombres

**Tabla 15:** Valoración Instrumental por sexo – Total de la muestra

	<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	
No Sirve	2,08%	1,87%	1,97%
Sirve p/Trabajo	2,98%	2,11%	2,49%
Sirve p/Educ. Sup.	24,70%	23,89%	24,25%
Sirve p/Trabajo y Educ. Sup.	70,24%	72,13%	71,30%
Total	100,00%	100,00%	100,00

**Fuente:** Elaboración Propia

Por otra parte si analizamos la valoración instrumental en relación a la categorización socio-económica (Tabla 16), si bien las diferencias porcentuales no son significativas, puede observarse que el perfil socio-económico alto tiene una mejor percepción de la educación secundaria como canal de acceso al trabajo y a la educación superior.

**Tabla 16:** Valoración instrumental según clase social – Total de la muestra

	Categorización Socio-Económica			Total
	Alta	Media	Baja	
No Sirve	0,43%	2,39%	2,85%	1,97%
Sirve p/Trabajo	1,30%	2,79%	3,20%	2,49%
Sirve p/Educ. Sup.	23,38%	26,29%	23,13%	24,25%
Sirve p/Trabajo y Educ. Sup.	74,89%	68,53%	70,82%	71,30%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elab. propia

Además si observamos la Valoración Instrumental, en relación a las diversas escuelas que forman parte de la muestra (Tabla 17), podemos observar que los valores mas altos y mas bajos para Sirve para el trabajo se dan dentro del grupo de las escuelas de condición socio-económica baja, y que los 3 (tres) valores más altos de Sirve para el Trabajo y para la Educación Superior, se dan uno en cada condición socio-económica. En general se puede concluir que se mantiene la tendencia a considerar la escuela como preponderante en el acceso al mundo del trabajo y al de la educación superior, más allá de las orientaciones y especificidades de cada escuela y de la condición socio-económica preponderante.

**Tabla 17:** Valoración Instrumental por escuelas – Total de la muestra

	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
<b>No Sirve</b>		5,56%	1,64%	3,45%	2,35%	0,00%	2,17%	1,92%	3,26%	0,00%	1,72%	1,97%
<b>Sirve p/ Trabajo</b>	6,82%	8,33%	1,64%	2,59%	0,00%	1,79%	0,00%	1,92%	5,43%	1,64%	0,00%	2,49%
<b>Sirve p/ Educ. Sup.</b>	13,64%	16,67%	31,15%	20,69%	34,12%	24,11%	19,57%	32,69%	22,83%	24,59%	20,69%	24,25%
<b>Sirve p/ Trabajo y Educ. Sup.</b>	79,55%	69,44%	65,57%	73,28%	63,53%	74,11%	78,26%	63,46%	68,48%	73,77%	77,59%	71,30%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

### 3.2.2.1 Valoración Instrumental sobre el Mercado de trabajo

Para analizar la valoración instrumental que los educandos poseen sobre la escuela secundaria como puente de acceso al mercado de trabajo, ya habiendo comprobado que la intensión post-educación secundaria respecto a la inserción en el mismo es positivamente alta,

recordemos que llega a un 77,98% de los estudiantes (Tabla 18) y que además el perfil socio-económico parecería no tener casi incidencia en la decisión de trabajar, para esta tesis de grado me centraré en analizar la percepción de los alumnos sobre la capacidad resolutoria de la escuela secundaria a la hora de acceder a los puestos de trabajo.

**Tabla 18:** Decisión de incorporarse al mercado de trabajo comparada s/condición socio-económica

Trabajar	Perfil Socio-Económico			
	General	Alto	Medio	Bajo
Si	77,98	77,49	77,69	78,65
No	22,02	22,51	22,31	21,35
	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración Propia

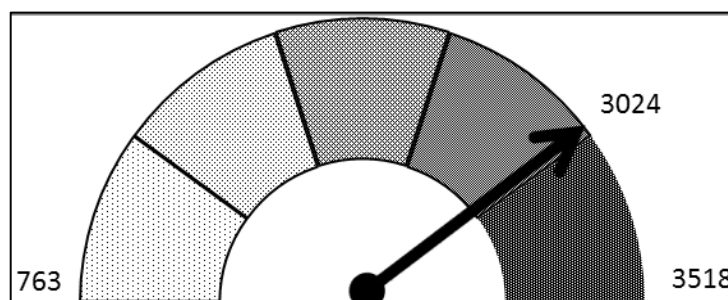
### 3.2.2.1.1 Percepción sobre la capacidad resolutoria de la educación secundaria

En primer lugar, dado que esta variable se halla contenida en el grupo de variables involucradas en la escala (Likert – acumulativa-), he observado que la misma, dentro de una escala de intensidad que va de 763 puntos (el valor más bajo posible y que representa el desacuerdo total) hasta un máximo 3815 puntos (el valor más alto posible, que representa la mayor intensidad de acuerdo) ha obtenido un total de 3024 (Tabla 19) lo cual indica una alta tasa de acuerdo por parte de los alumnos sobre la utilidad de la escuela a la hora de buscar trabajo, lo cual estaría indicando que dicha percepción está asentada intensamente en el imaginario de los educandos y de las familias. (Grafico 2)

**Tabla 19:** La escuela sirve para encontrar trabajo

Frase	Media	Puntaje
La escuela sirve para encontrar trabajo	3,96	3024

Fuente: Elaboración propia



**Grafico 2:** Grado de Intensidad - Percepción escuela sirve para el trabajo

En la Tabla 19 se puede corroborar que el 73,79% de los alumnos tienen una percepción positiva (33,42 % de acuerdo y 40,37% muy de acuerdo) sobre la capacidad resolutoria de la escuela para el acceso al mercado de trabajo

**Tabla 20:** Frecuencias y Porcentajes - La escuela sirve para encontrar trabajo

<b>La escuela sirve para encontrar trabajo</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy en desacuerdo	51	6,68
En desacuerdo	34	4,46
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	115	15,07
De acuerdo	255	33,42
Muy de acuerdo	308	40,37
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia

También podemos observar que se mantienen las mismas tendencias, si se lo analiza según el sexo de los encuestados (Tabla 21), ya que no se producen grandes diferencias porcentuales en relación entre ambos sexos a la hora de evaluar la percepción de la escuela secundaria como antesala del trabajo.

**Tabla 21:** Percepción según sexo - La escuela sirve para encontrar trabajo

<b>La escuela sirve para encontrar trabajo s/ Sexo</b>			
	<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	
Muy en desacuerdo	7,74%	5,85%	6,68%
En desacuerdo	4,76%	4,22%	4,46%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	14,29%	15,69%	15,07%
De acuerdo	33,33%	33,49%	33,42%
Muy de acuerdo	39,88%	40,75%	40,37%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 22:** Percepción según Escuela - La escuela sirve para encontrar trabajo

<b>La escuela sirve para encontrar trabajo s/ Escuela</b>												
	<b>Escuela</b>											<b>Total</b>
	<b>201</b>	<b>202</b>	<b>203</b>	<b>204</b>	<b>205</b>	<b>206</b>	<b>207</b>	<b>208</b>	<b>209</b>	<b>210</b>	<b>ESMET</b>	
<b>Muy en desacuerdo</b>	4,55%	8,33%	8,20%	6,90%	7,06%	7,14%	2,17%	7,69%	8,70%	6,56%	3,45%	6,68%
<b>En desacuerdo</b>	4,55%	5,56%	8,20%	3,45%	3,53%	2,68%	6,52%	5,77%	4,35%	3,28%	5,17%	4,46%
<b>Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo</b>	4,55%	8,33%	16,39%	13,79%	25,88%	14,29%	13,04%	21,15%	13,04%	14,75%	13,79%	15,07%
<b>De acuerdo</b>	36,36%	22,22%	40,98%	27,59%	27,06%	33,93%	34,78%	30,77%	36,96%	36,07%	43,10%	33,42%
<b>Muy de acuerdo</b>	50,00%	55,56%	26,23%	48,28%	36,47%	41,96%	43,48%	34,62%	36,96%	39,34%	34,48%	40,37%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia



Por último, al analizar cómo perciben los estudiantes la capacidad resolutoria de la educación secundaria, según las escuelas a las que asisten y al contexto de territorial de pertenencia (Tabla 22), es dable destacar que para la escuela 205 (Barrio Belisario Roldan), la percepción positiva baja 10,26% por debajo del promedio (73,79%), mientras que para la escuela 201 (Barrio las Heras) aumenta un 12,57% sobre la misma media, situación llamativa ya que ambos barrios limitan entre si y los contextos socio-económicos y culturales son similares, lo cual podría estar indicando que las fuentes laborales familiares también confluyen como variable a tener en cuenta.

### 3.2.3 Valoración instrumental sobre la Educación Superior

En este apartado me propongo analizar la valoración instrumental de los alumnos secundarios con respecto a la educación secundaria como acceso a la educación superior, y mediante ella al mundo del trabajo, teniendo en cuenta: 1) la intención de continuar estudios superiores y 2) la valoración instrumental de la educación secundaria en tanto instancia preparatoria para la educación superior.

#### 3.2.3.1 Intención de continuidad en Estudios Superiores

Al analizar la intención de continuar estudios superiores (Tabla 23), queda claramente establecido una preponderante intención de los educandos de continuar estudiando (91,61%) y que los alumnos de las escuelas caracterizadas dentro del perfil socio-económico alto demuestran mayor intención que las demás (95,67%), tendencia que va decreciendo hasta llegar solo al 88,97% en el perfil socio-económico bajo.

**Tabla 23:** Intención de realización de estudios superiores comparada

Estudiar	Perfil Socio-Económico			
	General	Alto	Medio	Bajo
Si	91,61%	95,67%	90,84%	88,97%
No	8,39%	4,33%	9,16%	11,03%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a los niveles en los que pretenden continuar sus estudios (Tabla 24) podemos observar que la universidad (42,73%) y los institutos superiores (19,13%) serían los preferidos para la continuidad, reforzándose esta tendencia en el perfil socio-económico alto en relación a su elección de la universidad (51,52%) y los institutos superiores (21,21%) como ámbito de estudio pretendido, llamando la atención también el hecho de que el perfil socio-económico bajo indicara una preferencia diferencial en la intención de incorporación en

el ámbito policía/militar (12,10%) en relación a los demás perfiles y un deseo de acceso a la universidad (39,86%) superior que el perfil socio-económico medio (37,85%).

**Tabla 24:** Intención de continuidad educativa según niveles de acceso post-secundaria

Perfil Socio Económico	Ningún nivel	Formación Profesional	Instituto Terciario	Universidad	Policía/Militar	Otras	Total
General	8,39%	12,32%	19,13%	42,73%	8,39%	9,04%	100,00%
Alto	4,33%	10,39%	21,21%	51,52%	6,93%	5,63%	100,00%
Medio	9,16%	14,34%	21,12%	37,85%	5,58%	11,95%	100,00%
Bajo	11,03%	12,10%	15,66%	39,86%	12,10%	9,25%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Además otro resultado interesante a tener en cuenta el que el 12,32% de los alumnos declara intenciones de continuar estudios en el ámbito de la formación profesional, ámbito educativo cuya principal función radica en la preparación de cuadros laborales para los oficios, ámbito en el que parecen tener especial interés los alumnos provenientes de familias de condición socio-económica media, cuyos guarismos alcanzan el 14,34%.

Situación que tal vez pueda verse influenciada por la relación directa que se da entre las escuelas secundarias y las escuelas de formación profesional, las cuales en varios de los casos comparten edificios o son colindantes.

### 3.2.3.2 Valoración instrumental según la preparación provista por la escuela secundaria

En cuanto a la valoración instrumental relacionada a la percepción de los estudiantes sobre la capacidad que tiene la escuela secundaria de proveer recursos válidos para abordar la educación superior y con ella transitar en mejores condiciones al mundo del trabajo abordaré dos dimensiones a saber: 1) la percepción de los alumnos sobre la posibilidad concreta de acceso a la educación superior y 2) la capacitación de base que les permitiría desarrollar una carrera terciaria.

Con respecto a la posibilidad concreta de acceso a la educación superior he trabajado con una variable que mide la visibilidad concreta de acceso a la educación superior, a condición de lograr una terminación efectiva del ciclo secundario.

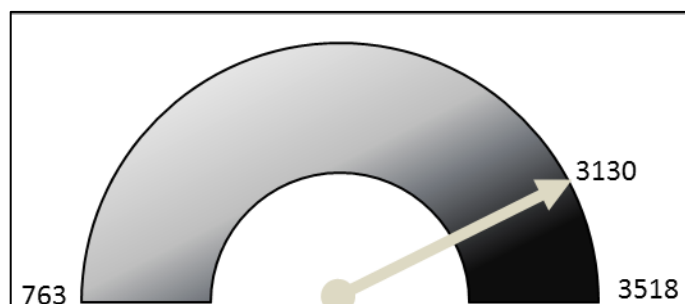
En la Tabla 26 podemos observar que la percepción positiva (de acuerdo y muy de acuerdo) de poder ingresar a la universidad alcanza en forma conjunta el 76,54%, siendo el grado de intensidad más alto (muy de acuerdo) de un 42,33%.

Por otra si lo analizamos en función de la escala acumulativa de Likert podemos observar que la variable representada en la frase que alcanza una puntuación de 3130 (Tabla 25) con una media de 4,10, lo que indica muy alto acuerdo sobre esta percepción (Grafico 3).

**Tabla 25:** Posibilidad de acceso a la universidad

Frase	Media	Suma
Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad	4,10	3130

Fuente: Elaboración propia



**Gráfico 3:** Intensidad en la percepción sobre la posibilidad de acceso concreto a la universidad

**Tabla 26:** Posibilidad de acceso a la universidad – Frecuencias y porcentajes

Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	21,00	2,75
En desacuerdo	24,00	3,15
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	134,00	17,56
De acuerdo	261,00	34,21
Muy de acuerdo	323,00	42,33
Total	763,00	100,00

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte si evaluamos la percepción de acceso concreto a la universidad en función del sexo (Tabla 27) de los encuestados, podemos confirmar que las mujeres tienen una percepción positiva mayor que los varones, dado que la misma para las mujeres alcanza en forma conjunta al 82,20% sobre el 69,35% de los hombres, es decir un 12,85% por encima de los mismos.

**Tabla 27:** Posibilidad de acceso a la universidad s/Sexo

Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad * Sexo			
	Sexo		
	Masculino	Femenino	Total
Muy en desacuerdo	3,27%	2,34%	2,75%
En desacuerdo	3,57%	2,81%	3,15%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	23,81%	12,65%	17,56%
De acuerdo	35,12%	33,49%	34,21%
Muy de acuerdo	34,23%	48,71%	42,33%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Por ultimo si analizamos como los educandos visibilizan el acceso concreto a la educación superior por escuela-barrio (Tabla 28), podemos concluir que en principio la condición socio-económica tendería a generar cierto tipo de orientación, ya que las tres escuelas de perfil socio-económico alto (206, 210 y ESMET) rondan el 80% de percepción positiva y dos escuela asociadas al perfil socio-económico bajo (201 y 202) están en un promedio del 67%, pero esta acotación no puede ser considerada una constante en virtud del resto de los resultados de las demás escuelas.

**Tabla 28:** Posibilidad de acceso a la universidad s/ Escuela

Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad s/ Escuela												
	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
Muy en desacuerdo	4,55%	8,33%	3,28%	3,45%	1,18%	0,00%	2,17%	1,92%	4,35%	1,64%	3,45%	2,75%
En desacuerdo	6,82%	8,33%	0,00%	3,45%	2,35%	2,68%	0,00%	1,92%	6,52%	1,64%	1,72%	3,15%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	22,73%	13,89%	21,31%	17,24%	15,29%	16,96%	23,91%	13,46%	18,48%	16,39%	15,52%	17,56%
De acuerdo	29,55%	41,67%	32,79%	29,31%	43,53%	32,14%	32,61%	30,77%	32,61%	44,26%	31,03%	34,21%
Muy de acuerdo	36,36%	27,78%	42,62%	46,55%	37,65%	48,21%	41,30%	51,92%	38,04%	36,07%	48,28%	42,33%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

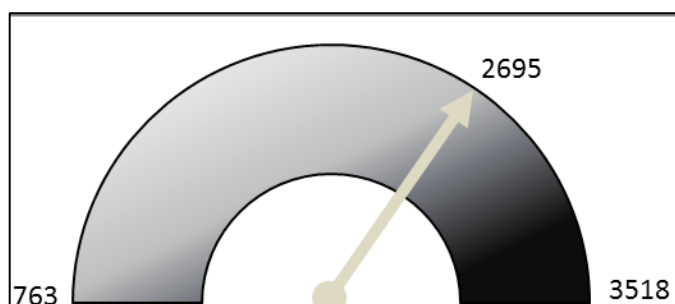
Por otra parte con respecto a la capacitación de base que les permitiría desarrollar una carrera terciaria he optado por analizar la variable que mide como los alumnos perciben su grado de capacidad para enfrentar la vida educativa en el nivel superior, sea esta en la universidad o en institutos superiores.

**Tabla 29:** Percepción sobre la capacidad de desarrollar estudios superiores

Frase	Media	Suma
Estoy capacitado para hacer una carrera	3,53	2695

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 29, al analizar dicha variable en la escala Likert, alcanza una sumatoria de 2695 entre 763 y 3518 puntos posibles y una media de 3,53, lo que nos estaría indicando una tendencia en los alumnos a percibir positivamente la cuestión pero que no supera en mucho los valores medios (Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo), y por tanto implicaría que los educandos no asumen dicha percepción con intensidad. (Grafico 4)



**Gráfico 4:** Intensidad en la percepción sobre la capacidad de desarrollo en la educación superior

**Tabla 30:** Percepción sobre la capacidad de desarrollar estudios superiores – Frecuencias y porcentajes

<b>Estoy capacitado para hacer una carrera</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy en desacuerdo	59	7,73
En desacuerdo	72	9,44
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	210	27,52
De acuerdo	248	32,50
Muy de acuerdo	174	22,80
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100,00</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Además si observamos comparativamente las frecuencias y porcentajes generales en (Tablas 30) y los porcentajes según sexo (Tabla 31) podemos percibir que en líneas generales solo el 55,30% de los encuestados tiene una percepción positiva de su capacidad para desarrollarse en la vida universitaria y que mientras el 58,78% las mujeres se perciben capacitadas, solo el 50,89% de los varones se ve en condiciones de afrontar la educación superior.

**Tabla 31:** Percepción sobre la capacidad de desarrollar estudios superiores – s/Sexo

<b>Estoy capacitado para hacer una carrera s/Sexo</b>			
	<b>Sexo</b>		
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Total</b>
Muy en desacuerdo	9,52%	6,32%	7,73%
En desacuerdo	11,90%	7,49%	9,44%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	27,68%	27,40%	27,52%
De acuerdo	30,06%	34,43%	32,50%
Muy de acuerdo	20,83%	24,36%	22,80%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

**Fuente:** Elaboración propia

Por último al analizar cómo perciben los alumnos de las escuelas secundarias municipales su capacidad para desarrollar una carrera superior por entidad educativa (Tabla 32) podemos determinar que un 75,86% de los alumnos de la ESMET (escuela técnica), el 65,18% de la escuela 206 y el 59,02% de la escuela 210 (catalogadas como perfil socio-económico alto) tiene una percepción positiva de su capacidad y de las herramientas que le ha aportado la educación secundaria, mientras que para los alumnos del perfil socio-económico bajo solo llega en promedio al 49,47% y al 50,55% en los del perfil socio-económico medio, lo que estaría indicando que las condiciones estructurales de vida de pertenencia juegan un rol esencial a la hora de autoevaluar las capacidades adquiridas en la educación secundaria.

**Tabla 32:** Percepción sobre la capacidad de desarrollar estudios superiores – s/Escuela

Estoy capacitado para hacer una carrera s/Escuela												
	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
Muy en desacuerdo	9,09%	13,89%	11,48%	8,62%	7,06%	4,46%	8,70%	5,77%	7,61%	11,48%	1,72%	7,73%
En desacuerdo	6,82%	16,67%	3,28%	12,07%	8,24%	8,04%	15,22%	15,38%	14,13%	4,92%	0,00%	9,44%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	38,64%	16,67%	27,87%	26,72%	37,65%	22,32%	32,61%	30,77%	25,00%	24,59%	22,41%	27,52%
De acuerdo	25,00%	30,56%	32,79%	31,03%	29,41%	31,25%	28,26%	30,77%	31,52%	37,70%	50,00%	32,50%
Muy de acuerdo	20,45%	22,22%	24,59%	21,55%	17,65%	33,93%	15,22%	17,31%	21,74%	21,31%	25,86%	22,80%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

### 3.3 Desfasaje entre Educación y Trabajo (Teoría del Mismatch)

Dado que el mercado de trabajo, es en definitiva, el campo efectivo de encuentro entre educación y trabajo, esté esta mediada por la educación superior o no, considero conveniente analizar brevemente en esta tesina como los alumnos perciben el desfasaje entre el nivel de desarrollo educativo, coronado por las titulaciones, y el acceso al mercado de trabajo en las condiciones óptimas que han presupuesto a lo largo su formación educativa.

Sería deseable disponer de datos referentes a inserción laboral de graduados provenientes de las cohortes que durante 2014 han sido encuestadas en las escuelas municipales, pero dicha información no está contenida en los datos relevados en este proyecto ni es objeto de análisis en esta tesis de grado, por lo cual para analizar la problemática del desfasaje retomare la cuestión de la intencionalidad de inserción al mercado de trabajo y a la educación superior en relación a la percepción sobre ámbitos de trabajo donde insertarse concretamente.

En primer lugar recordemos lo observado en las tablas 11 y 12 sobre la intención de inserción al mercado de trabajo, la cual alcanza al 77,98% de los encuestados, y sobre la intención de continuar estudios superiores, que llega al 91,61% de los alumnos.

Incluso analizadas relacionalmente ambas variables, nos permiten concluir que el 70,25% de los alumnos manifiesta intención de estudiar y trabajar, que el 21,36% manifiesta intención de estudiar solamente y que el 8,39% restante solo desea trabajar.

En definitiva, este grado de intencionalidad para ambas variables demuestra el carácter central que ocupa en las subjetividades de los jóvenes el paso por la educación superior y las titulaciones como garantía de acceso al mercado de trabajo y mecanismo de ascenso social.

Ante esta realidad se podría presuponer que un alumno secundario tiene en tan alta consideración el valor instrumental de la educación secundaria, debería poder percibir su con cierta certeza su inserción y posicionamiento en el mercado laboral, por lo cual se optó por analizar cómo perciben los ámbitos de trabajo concreto (asociados a diversas áreas productivas locales), es decir cómo perciben el acceso a los lugares físicos concretos en los cuales desarrollarían sus vidas laborales.

**Tabla 32:** Percepción de los ámbitos laborales – Frecuencias y porcentajes

Ámbito de Trabajo	Frecuencia	Porcentaje
No sabe/No contesta	487	63,83
Servicios	38	4,98
Comercio	127	16,64
Industria/Producción	47	6,16
Turismo	20	2,62
Construcciones	5	0,66
Policía/Fuerzas Armadas	11	1,44
Producción Rural	3	0,39
Otros (deportes, cuentapropistas, etc)	25	3,28
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la tabla 32, se puede observar como un indicador muy llamativo, el hecho que el 63,83% de los adolescentes encuestados no puede percibir un ámbito concreto, un espacio físico concreto en el cual anclar su futura inserción laboral, y que solo un 16,64% logra percibir como posibilidad cierta el ámbito comercial para trabajar en él.

Por otra parte si lo analizamos dichos valores según el sexo (Tabla 33) de los encuestados podemos verificar que los varones son aquellos que más incertidumbre tienen a la hora de enfocar un ámbito de trabajo posible (65,77%) y que las mujeres se perciben con mayor inserción en el ámbito de comercio (20,61%) y sin posibilidades de inserción en el ámbito de producción rural (0%), indicador este último de construcciones de género en relación al mundo del trabajo.

**Tabla 33:** Percepción de los ámbitos laborales – s/Sexo

Ámbito de Trabajo	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
No sabe/No contesta	65,77%	62,30%	63,83%
Servicios	3,87%	5,85%	4,98%
Comercio	11,61%	20,61%	16,64%
Industria/Producción	8,33%	4,45%	6,16%
Turismo	2,38%	2,81%	2,62%
Construcciones	1,19%	0,23%	0,66%
Policía/Fuerzas Armadas	1,79%	1,17%	1,44%
Producción Rural	0,89%	0,00%	0,39%
Otros (deportes, cuentapropistas, etc)	4,17%	2,58%	3,28%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Por último si abordamos la percepción del ingreso a ámbitos laborales concretos en relación a las entidades educativas (Tabla 34) en que se forman los adolescentes, podemos verificar que los alumnos de la ESMET (escuela técnica) solo el 48,28% plantea la no visibilización de un ámbito laboral propio, mientras que el 22,41% de sus alumnos consideran que se pueden incorporar al ámbito de la producción y el 15,52% al ámbito del comercio.

En contraposición tanto la escuela 201 (Barrio Las Heras) como la escuela 202 (Barrio Libertad) (ambas categorizadas como perfil socioeconómico bajo), presentan guarismos alarmantes en cuanto al grado de percepción de los ambientes laborales posibles, por parte de sus alumnos, ya que el 81,82% de los alumnos de la EMES 201 y el 86,11% de los educandos en la EMES 202 manifiestan incapacidad para ver una inserción concreta y real.

**Tabla 34:** Percepción de los ámbitos laborales – s/Escuela

Ámbito de Trabajo	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	Total
No sabe/No contesta	81,82%	86,11%	52,46%	69,83%	67,06%	63,39%	69,57%	55,77%	57,61%	60,66%	48,28%	63,83%
Servicios	0,00%	0,00%	9,84%	2,59%	2,35%	8,04%	2,17%	3,85%	10,87%	6,56%	1,72%	4,98%
Comercio	9,09%	2,78%	19,67%	13,79%	18,82%	16,07%	15,22%	32,69%	13,04%	24,59%	15,52%	16,64%
Industria/Producción	4,55%	0,00%	6,56%	6,90%	4,71%	6,25%	2,17%	1,92%	5,43%	3,28%	22,41%	6,16%
Turismo	4,55%	8,33%	3,28%	0,00%	2,35%	2,68%	2,17%	3,85%	3,26%	1,64%	1,72%	2,62%
Construcciones	0,00%	0,00%	1,64%	0,00%	0,00%	0,89%	2,17%	0,00%	2,17%	0,00%	0,00%	0,66%
Policía/Fuerzas Armadas	0,00%	2,78%	3,28%	2,59%	0,00%	0,00%	2,17%	0,00%	1,09%	0,00%	5,17%	1,44%
Producción Rural	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,09%	0,00%	3,45%	0,39%
Otros (deportes, cuentapropistas, etc)	0,00%	0,00%	3,28%	4,31%	4,71%	2,68%	4,35%	1,92%	5,43%	3,28%	1,72%	3,28%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Al abordar estas dos dimensiones relacionadas entre sí, queda claro que en una ciudad que se caracteriza por ser turística, con gran expansión de la construcción y del comercio,



pero con baja incidencia de la producción industrial, se genera un desfasaje efectivo entre los niveles educativos deseados y las posibilidades de acceso al mercado de trabajo, las cuales no son visibles a los ojos de los estudiantes secundarios.

A modo de hipótesis resultante del análisis de datos practicado en esta tesis, podría plantearse que dicho desfasaje entre educación y mercado laboral es producto de que la misma estructura productiva del mercado y las dinámicas imperantes en el mismo no se hallan en condiciones de incorporar los volúmenes de mano de obra calificada que el sistema educativo puede producir, tal vez en parte porque la ciudad se ha caracterizado en los últimos tres años, según datos de la EPH, por ser una de las ciudades con mayor desocupación del país, hipótesis que podría ser verificada en otro contexto de investigación posterior.

### 3.4 Valoración de la experiencia escolar

A los efectos de analizar la valoración de la experiencia escolar, abordé dos dimensiones centrales en tanto sostenedoras de las subjetividades instauradas y motor de impulso en el accionar de los adolescentes: 1) La valoración de la experiencia en el desarrollo de su “oficio de estudiante” (el cual atraviesa la valoración de la experiencia en tanto praxis cotidiana) y 2) la valoración de la educación como derecho concreto (en tanto garante de las promesas de futuro)

#### 3.4.1 Valoración de la experiencia escolar cotidiana: “el oficio de estudiante”

En lo referente a la “Valoración de la experiencia” escolar, podemos apreciar en la Tabla 35 que solo el 47,05 de los encuestados la encontró positiva, mientras que el 52,95% la definió como negativa, además al analizar esta percepción en relación al género, en la Tabla 36 podemos observar que dicha apreciación difiere levemente, con cierta tendencia a ser más negativa en las mujeres (54,33%) y más positiva en los varones (48.81%)

**Tabla 35:** Valoración de la experiencia – Total de la muestra -

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Positiva	359	47,05
Negativa	404	52,95
Total	763	100,00

**Fuente:** Elaboración. Propia.

**Tabla 36:** Valoración de la experiencia según sexo – Total de la muestra

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Positiva	48,81%	45,67%	47,05%
Negativa	51,19%	54,33%	52,95%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Aunque si analizamos las variables en función de las condiciones socio-económicas (Tabla 37), podemos observar que la experiencia escolar es más negativa para los alumnos asociados al extracto más alto de la sociedad 53,68% en contraposición a una mejor valoración de la experiencia escolar para los alumnos del extracto más bajo (47,69%).

**Tabla 37:** Valoración de la experiencia según categorización socio-económica – Total de la muestra

	Categorización Socio-Económica			Total
	Alta	Media	Baja	
Positiva	46,32%	47,01%	47,69%	47,05%
Negativa	53,68%	52,99%	52,31%	52,95%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los valores a nivel de las escuelas (Tabla 38) podemos comprobar que el 60,34% los estudiantes de la ESMET (escuela técnica), el 67,21 % de los alumnos de la EMES 203 y el 55,17% en la EMES 204 consideran positiva la experiencia, mientras que por el contrario el 68,18% de los alumnos de la EMES 201 y el 64,13% en la EMES 209 la consideran negativa, manteniéndose el resto de las escuelas dentro de la tendencia.

Esta imposibilidad de encontrar una tendencia o regularidades que se pueda asociar a otras variables o perfiles podría deberse a las dinámicas propias de cada institución, tales como acuerdos de convivencia, actividades escolares, calidad de la enseñanza, etc.

**Tabla 38:** Valoración de la experiencia por escuelas – Total de la muestra

	Escuela											Total
	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	ESMET	
<b>Positiva</b>	31,82%	47,22%	67,21%	55,17%	45,88%	42,86%	47,83%	42,31%	35,87%	39,34%	60,34%	47,05%
<b>Negativa</b>	68,18%	52,78%	32,79%	44,83%	54,12%	57,14%	52,17%	57,69%	64,13%	60,66%	39,66%	52,95%
<b>Total</b>	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

### 3.4.2 La educación como derecho

Al abordar la educación como derecho y analizar qué tan instituida se encuentra en las subjetividades adolescentes la concepción del acceso a la educación (secundaria y superior) en tanto derecho real y concreto, se busca determinar cómo perciben la praxis educativa de los adolescentes como el ejercicio de un derecho adquirido, así como el afianzamiento en su subjetividad sobre las posibilidades de concretar el acceso a la educación superior y con ella al mundo del trabajo. En esta línea de análisis, abordé 1) la educación secundaria como derecho y 2) la educación superior como derecho.

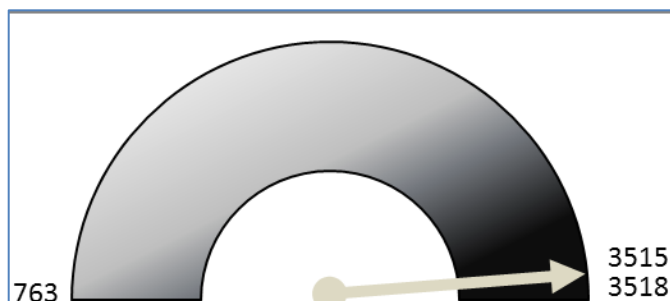
#### 3.4.2.1 La educación secundaria como derecho

Con respecto a la percepción de la educación secundaria como derecho (Tabla 39) podemos comprobar que en la escala aditiva la variable alcanza una suma de 3515 puntos y una media de 4,61 puntos, posicionándose muy cerca del valor máximo posible por la variable (3518), lo cual implica que los adolescentes perciben la educación como un derecho inalienable con suma intensidad (Grafico 5)

**Tabla 39:** La educación secundaria como derecho – Frecuencias y Porcentajes

Frase	Media	Suma
La educación secundaria es un derecho	4,61	3515

Fuente: Elaboración Propia



**Gráfico 5:** Intensidad en la percepción sobre la educación secundaria como derecho

**Tabla 40:** La educación secundaria como derecho – Frecuencias y Porcentajes

La educación secundaria es un derecho		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	18	2,36
En desacuerdo	8	1,05
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	40	5,24
De acuerdo	124	16,25
Muy de acuerdo	573	75,10
Total	763	100,00

Fuente: Elaboración Propia

Además en la tabla de frecuencias y porcentajes (Tabla 40) podemos observar que la percepción positiva (de acuerdo y muy de acuerdo) de la educación secundaria como derecho alcanza al 91,35% de los encuestados.

Pero si analizamos los resultados por sexo (Tabla 41), podemos observar que en el sexo femenino dicha percepción alcanza al 94,14% superando en 6,34% los resultados del sexo masculino.

**Tabla 41:** La educación secundaria como derecho s/Sexo

<b>La educación secundaria es un derecho</b>			
	<b>Sexo</b>		
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Total</b>
Muy en desacuerdo	2,38%	2,34%	2,36%
En desacuerdo	2,08%	0,23%	1,05%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	7,74%	3,28%	5,24%
De acuerdo	19,05%	14,05%	16,25%
Muy de acuerdo	68,75%	80,09%	75,10%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

Por ultimo si analizamos la percepción de la educación secundaria como derecho por escuela (Tabla 42), podemos concluir que, si bien en las escuelas categorizadas socio económicamente como altas (206, 210 y ESMET) se está un 3% por encima del porcentual promedio, la percepción positiva es alta y mantiene una tendencia, lo cual estaría indicando que sin importar el anclaje territorial ni la situación estructural se considera a la educación secundaria como un derecho adquirido.

**Tabla 42:** La educación secundaria como derecho s/Escuela

<b>La educación secundaria es un derecho s/Escuela</b>												
	<b>Escuela</b>											<b>Total</b>
	<b>201</b>	<b>202</b>	<b>203</b>	<b>204</b>	<b>205</b>	<b>206</b>	<b>207</b>	<b>208</b>	<b>209</b>	<b>210</b>	<b>ESMET</b>	<b>Total</b>
Muy en desacuerdo	0,00%	5,56%	1,64%	1,72%	1,18%	0,89%	2,17%	5,77%	3,26%	6,56%	0,00%	
En desacuerdo	2,27%	0,00%	3,28%	0,86%	1,18%	0,00%	2,17%	0,00%	1,09%	0,00%	1,72%	1,05%
Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo	9,09%	5,56%	3,28%	6,90%	4,71%	4,46%	6,52%	3,85%	7,61%	1,64%	3,45%	5,24%
De acuerdo	20,45%	25,00%	11,48%	14,66%	15,29%	16,96%	17,39%	15,38%	15,22%	19,67%	13,79%	16,25%
Muy de acuerdo	68,18%	63,89%	80,33%	75,86%	77,65%	77,68%	71,74%	75,00%	72,83%	72,13%	81,03%	75,10%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración Propia

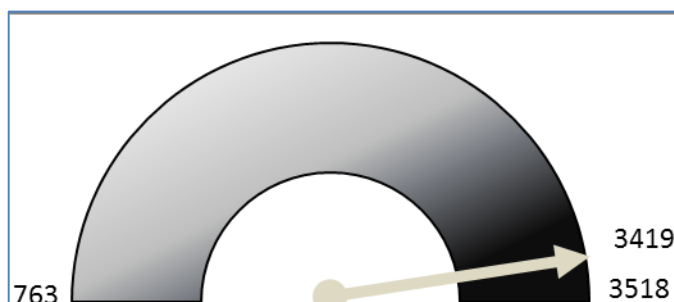
### 3.4.2.2 La educación superior como derecho

En cuanto a los valores alcanzados en la escala para la variable que mide la educación como derecho (Tabla 43) podemos establecer que la sumatoria llega a los 3419 puntos con una media de 4,48 puntos. El puntaje obtenido nos muestra que los estudiantes secundarios perciben la educación superior como derecho con gran intensidad (Gráfico 6), no solo como una opción concretable sino como un derecho real.

**Tabla 43:** La educación superior como derecho

Frase	Media	Suma
Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria	4,48	3419

Fuente: Elaboración Propia



**Gráfico 6:** Intensidad en la percepción sobre la educación superior como derecho

Al analizar las frecuencias y porcentajes (Tabla 44), podemos observar que la valoración positiva (de acuerdo y muy de acuerdo) sobre la educación superior como derecho alcanza al 88,07% de los estudiantes, es decir la mayor parte de los estudiantes secundarios considera que el acceso a la universidad y a los institutos superiores es un derecho social establecido.

**Tabla 44:** La educación superior como derecho – Frecuencias y Porcentajes

Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria		
	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	18	2,36
En desacuerdo	8	1,05
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	65	8,52
De acuerdo	170	22,28
Muy de acuerdo	502	65,79
Total	763	100,00

Fuente: Elaboración Propia

Al analizar los guarismos en función del sexo de los entrevistados, podemos corroborar que dicho derecho a la educación superior es percibido con mayor intensidad por las mujeres (91,34%) que por los hombres (83,93%).

**Tabla 45:** La educación superior como derecho s/Sexo

<b>Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria s/Sexo</b>			
	<b>Sexo</b>		
	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	<b>Total</b>
Muy en desacuerdo	2,98%	1,87%	2,36%
En desacuerdo	2,08%	0,23%	1,05%
Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo	11,01%	6,56%	8,52%
De acuerdo	26,49%	18,97%	22,28%
Muy de acuerdo	57,44%	72,37%	65,79%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración Propia

Por ultimo al analizar la percepción de la educación superior como derecho por escuela, podemos corroborar que la misma es mejor en las escuelas asociadas a los perfiles socio-económicos alto (206, 210 y ESMET) y medio (203, 207 y 209) con la excepción de la escuela 208 (perfil socio-económico medio) cuyos guarismos superan el 90%. Por otra parte las escuelas asociadas al perfil socio-económico bajo se mantienen por debajo del 90% (204 y 205), en especial las escuelas 201 (79,55%) y la escuela 202 (77,78%).

**Tabla 46:** La educación superior como derecho s/Escuela

<b>Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria s/Escuela</b>												
	<b>Escuela</b>											<b>Total</b>
	<b>201</b>	<b>202</b>	<b>203</b>	<b>204</b>	<b>205</b>	<b>206</b>	<b>207</b>	<b>208</b>	<b>209</b>	<b>210</b>	<b>ESMET</b>	
Muy en desacuerdo	4,55%	5,56%	3,28%	1,72%	0,00%	1,79%	4,35%	0,00%	4,35%	0,00%	3,45%	2,36%
En desacuerdo	0,00%	2,78%	0,00%	0,86%	3,53%	1,79%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,72%	1,05%
Ni de acuerdo /Ni en desacuerdo	15,91%	13,89%	6,56%	8,62%	7,06%	10,71%	4,35%	5,77%	10,87%	6,56%	3,45%	8,52%
De acuerdo	31,82%	25,00%	26,23%	19,83%	20,00%	19,64%	21,74%	23,08%	25,00%	22,95%	17,24%	22,28%
Muy de acuerdo	47,73%	52,78%	63,93%	68,97%	69,41%	66,07%	69,57%	71,15%	59,78%	70,49%	74,14%	65,79%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración Propia

## CAPITULO III

### Conclusiones

Si bien a través del formulario de recolección de datos (encuesta) aplicado en el proyecto de investigación desarrollado se ha recabado datos referentes a un espectro de variables mucho más amplio de las presentadas en este trabajo, las cuales no serán objeto de análisis en la presente tesis, a continuación doy paso a las conclusiones generales surgidas del análisis e interpretación sobre los datos presentados en el apartado de resultados.

En lo referente a la elección de escuela como institución educadora, es decir como aquel ámbito de formación ideal que definiría que y quienes serán los futuros graduados del sistema secundario y con ella el capital cultural y humano, adquirido en el proceso educativo, que les permita posicionarse en el mundo laboral y en el mundo de la educación superior.

En primer término se puede destacar que el principal factor de decisión a la hora de elegir la escuela es la cercanía al hogar (66,32%), es decir la distancia entre el hogar y la institución (téngase presente que el 80,50% de los alumnos vive en un radio de 30 cuadras de la escuela), relegando a una segunda posición como factor electivo la calidad educativa y la orientación (30,14%). De hecho esta tendencia electiva en la que prima la cercanía al hogar se refuerza fuertemente en las escuelas de perfil socio-económico bajo y medio y se reduce en las escuelas de nivel socio-económico alto, en las cuales tiende a primar la elección del nivel académico y la orientación educativa.

Además en segundo lugar debemos tener presente que la elección de la entidad educadora recae principalmente sobre los padres (84,67%), lo cual estaría demostrando que las estrategias familiares a la hora de elegir escuela para los hijos, primen aquellos factores que garanticen el acceso seguro y el sostenimiento de la continuidad de los jóvenes en el sistema.

Es dable destacar que este tipo de elecciones, para los casos en los que prima la preferencia por la cercanía, se ven fuertemente atravesadas por las idiosincrasias familiares y barriales, así como las conformaciones subjetivas y culturales ancladas a los espacios territoriales de pertenencia y por tanto podrían verse más como una decisión basada en lo afectivo y lo tradicional, mientras que aquellas decisiones en las que prima la calidad académica y la orientación estarían siendo atravesadas por pensamiento sostenido en la búsqueda de cierta finalidad instrumental de la educación secundaria.

Sobre la intencionalidad post educación secundaria podemos concluir que la intención de los estudiantes secundarios de las escuelas municipales demuestra un fuerte deseo de incorporarse en forma inmediata al mercado de trabajo (77,98%) y de continuar trayectorias educativas (91,61%), incluso al evaluar dichas variables relacionadas entre si encontramos

que el 70,25% de los jóvenes pretende seguir estudiando y trabajando, mientras que el 21,36% solo piensa en seguir estudiando y el 8,39% en seguir únicamente trabajando.

De las intenciones expuestas en el párrafo precedente permite deducir que el paso por la educación secundaria provee recursos materiales y subjetivos, más allá de cual sean estos, que sostienen condiciones de posibilidad para la concreción de sus expectativas y sueños.

Por otra parte al momento de analizar la valoración instrumental podemos observar que para el 98,03% de los educandos la educación secundaria sirve para algo, ya sea únicamente para el trabajo (2,49%), solamente para acceder a los estudios superiores (24,25%) o para la educación superior y el trabajo (71,30%), en definitiva la educación secundaria es vista como un instrumento para acceder al mercado de trabajo, ya sea mediada por la educación superior o no.

Ahora bien, al momento de analizar la valoración instrumental de la educación secundaria en relación directa con el mercado de trabajo, es decir cuando evaluamos la capacidad resolutoria de la educación secundaria como puente de acceso al mercado de trabajo, encontramos que los alumnos perciben con bastante intensidad (3024 puntos en la escala Likert, sobre un máximo de 3518) que la escuela sirve para el trabajo, tanto que el 73,79% de los alumnos tiene una percepción positiva de la capacidad resolutoria de la educación secundaria como medio de acceso al mercado de trabajo.

Un detalle llamativo surge al analizar los datos por escuela, en el cuya tabla se puede apreciar que dos escuelas ancladas en contextos barriales similares e incluso colindantes entre sí tiene una gran diferencia (22,73%) respecto a la percepción sobre el valor instrumental de la educación secundaria en relación al mercado de trabajo, lo cual podría estar indicando que a la hora de visualizar en concreto el valor instrumental de la educación secundaria sobre el acceso a los puestos de trabajo, factores tales como la inserción laboral del grupo familiar y las fuentes laborales en relación a los sectores de pertenencia estén confluyendo como variables a tener en cuenta.

Con respecto a la valoración instrumental de la educación secundaria como puerta de acceso a la educación superior podemos comprobar un alto porcentaje de intención de continuar estudios superiores (91,61%), intencionalidad que se refuerza en aquellos alumnos asociados al perfil socio-económico alto, cuyos guarismos alcanzan al 95,67%.

Cabe acotar que a la hora de evaluar el nivel académico en el que piensan concretar dicha intencionalidad se puede observar que la universidad (51,52%) y los institutos superiores (21,21%) son los elegidos, lo que nos permite deducir que el “peso” de la titulaciones juega un rol central a la hora de elegir carrera de estudio, además que dicha titulación en si misma cuenta con “valor simbólico” preponderante.



Además con respecto a la valoración instrumental de la educación secundaria como puerta de acceso a la educación superior, es importante reconocer que los educandos perciben la titulación secundaria como un medio que les permite acceder a la educación superior, ya que el 76,54% de los alumnos la creen así.

Estos guarismos se modifican si se lo analiza según las condiciones de género, ya que en las mujeres llegan a un 82,20%, situación que permite reconocer que las diferencias de género afectan el acceso al mercado laboral.

Sin contar que a la hora de evaluar si la escuela secundaria les proporciona las herramientas necesarias para su desarrollo en la educación superior, podemos ver que solo el 55,30% de los mismos se ve capacitado y al igual que en ítem anterior, las mujeres logran mayores porcentajes (58,78%) que los hombres, sin contar que el análisis en relación al perfil socio-económico de los alumnos permite determinar que las condiciones estructurales son determinantes a la hora de considerar las posibilidades y capacidades de estudiar una carrera superior.

El abordaje del desfase entre educación y mercado de trabajo, deja claramente explicitado que si bien los estudiantes secundarios demuestran un alto grado de deseo de incorporarse al mercado de trabajo (77,98%) y a la educación superior (91,61%) y además consideran que la educación sirve para encontrar trabajo y que la formación de base a la que han sido sometidos les provee los recursos necesarios para zambullirse en alguna o en ambas opciones, la mayoría de ellos (63,83%) no puede percibir un ámbito de trabajo concreto en el cual viabilizarlo, lo cual podría ser consecuencia de la estructura del mercado productivo y de las dinámicas al interior del mismo y de la falta de coordinación entre el sistema productivo y el sistema educativo.

Con respecto a la valoración de la experiencia educativa, a la valoración sobre la praxis de su “oficio de estudiante”, la misma es relativamente negativa, ya que el 52,95% de los estudiantes han optado por valorarla negativamente, situación que se refuerza al analizar dichos valores para las mujeres (54,33%) y para los educandos asociados al perfil socio-económico alto (53,68%). Este es un dato que se vuelve relevante, ya que el discurso imperante en las instituciones educativas, desde largo tiempo a esta parte, predica la búsqueda de ámbitos agradables de enseñanza-aprendizaje.

Por ultimo está muy presente el hecho de que en las subjetividades juveniles (y creo que podríamos decir familiares) esta instituida la idea del derecho sobre la educación.

Tanto la educación secundaria (91,35%) como la educación superior (88,07%) es percibida como un derecho inalienable, como un derecho adquirido que no está sujeto a la

oferta-demanda y en tanto derecho indiscutible se convierte en una obligación del Estado que debe ser cumplida con la mejor calidad y haciendo uso de los mejores recursos disponibles.

## **Bibliografía:**

Baier, Jose Luis (2015) “Desde la secundaria al mundo del trabajo y/o la educación superior” Las perspectivas de los estudiantes en escuelas secundarias municipales de General Pueyrredón, XI Jornadas de Sociología, UBA, Buenos Aires, Argentina.

Baier, Jose Luis (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”, III Seminario Internacional, Desigualdad y movilidad social en América Latina, Bariloche, Argentina.

Baier, Jose Luis, Malvassi, Silvia Ana y Galluzzi, María (2014) Una mirada comparada sobre los censos 2001 y 2010. Cambios y continuidades en el sistema educativo de General Pueyrredón. VIII Jornadas de Sociología, UNLP, La Plata, Argentina.

Bauman Zygmunt (2005) Identidad, Buenos Aires, Losada.

Bauman, Zigmunt (2013) Sobre la educación en un mundo líquido, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Becker, Gary (1993) Human Capital, The University of Chicago Press, Ltd., London.

Beltran, Miguel (1985) Cinco días de acceso a la realidad social en Revista Española de Investigaciones Sociológicas N° 29, Enero/Marzo 1985, España.

Berger y Luckmann (1968) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Berger y Luckmann (1964) Social Mobility and personal identity, European Journal of Sociology.

Blege, Walter (1792) An Educational Quarterly, Ghana Journal of Education, Vol. 3, N° 1, Enero 1972, Accra, Ghana (Extraído de Educacion para la liberación y la comunidad, (1974) Word Council of Church, Editorial La Aurora).

Borsotti, Carlos (2009) Temas de metodología de investigación en ciencias sociales empíricas, Miño Davila, Buenos Aires. Argentina.

Bourdieu, Pierre (1987) La economía de los intercambios simbólicos. Introducción, selección y organización de Sergio Miceli. 2.ed. Perspectiva, São Paulo.

Bourdieu, Pierre (1987b) "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, Año 2, Vol. 5, 1987, México, UAM-Azcapotzalco.

Bourdieu, Pierre (1988) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Buenos Aires, Editorial Taurus.

Bourdieu, Pierre (1988b) Sens le pratique, Les Éditions de Minuit, Paris.

Bourdieu, Pierre (1994) Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action, Seuil, Paris.

- Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude (1996) “La reproducción”. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza; Editorial Fontamara, México.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Propos Sur le Champ Politique*. Presses Universitaires de Lyon: Lyon.
- Bourdieu, Pierre (2015a) *El sentido práctico*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre (2015b) *La nobleza del estado, Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Brigido, Ana María (2004) *El sistema educativo argentino*, Editorial Brujas, Córdoba.
- 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.
- Carpintero, Enrique (2012) *El costo de integrarnos. Los procesos actuales de subjetivación en “Revista Topia”* Noviembre del 2012.
- Cea D’Ancona, Ma. De los Ángeles (1996) *Metodología cuantitativa, Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- Cea D’Ancona, Ma. Angeles (2012) *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*, Edit. Síntesis, Madrid, España.
- Durkheim, (1999) *Educación y Sociología*, Ediciones Altaya S.A., Barcelo (Edición Original: *Éducation et sociologie – 1922*).
- Duschatzky, Silvia (2011) *La escuela como frontera*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia (2005) *Notas sobre la relación entre la escuela y las subjetividades juveniles*, en *Anales de la educación común*, Año 1, N° 1, Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010) “*Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*”, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Fernandez Anguita, Mariano (1995) *La escuela a examen*, Ediciones Piramide S.A., Madrid
- Filgueira Carlos (2007) *Actualidad de las viejas temáticas: clase, estratificación y movilidad social en America Latina*, Santiago, LOM-CEPAL-GTZ .
- 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.
- Filmus, Daniel (2001) *La educación media frente al mercado de trabajo: Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, en “*La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?*”, Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2013) *El poder, una bestia magnífica*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gentili, Pablo (2011) “*Pedagogía de la igualdad*”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- Goffman, Erving (2006) "Frames analysis." Los marcos de la experiencia, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Jacinto, Claudia (2006) Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo en Revista de Educación, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 57-79.
- Kessler, Gabriel (2014) "Controversias sobre la desigualdad", Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Lazarsfeld, Paul (1973) De los conceptos a los índices empíricos, en Boudon, R. y P. Lazarsfeld, P, Metodología de las ciencias sociales, Laia, Barcelona, España.
- Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela (1996) Un enfoque metodológico para el abordaje de escalas aditivas Oficina de publicaciones del C.B.C. UBA, Buenos Aires Argentina.
- Lipoveski, (2008) "La sociedad de la decepción", Editorial Anagrama, Barcelona.
- Marradi, Alberto, Archenti, Nelida y Piovani, Juan (2007) Metodología de las Ciencias Sociales, Emecé Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Mayntz, Renate, Holm, Kurt y Hübner, Peter (2004) Introducción a los métodos de la sociología empírica, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Ley de Educación Provincial.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) Decreto 2299/11 Reglamento general de escuelas.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2006) Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2013) Ley 26.877.
- Molina Derteano, Pablo (2008) "¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares", en Salvia A. (comp.) "Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina", Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008. (en co-autoría con Luciana Fraguaglia y Gabriela Lozano).
- Molina Derteano, Pablo (2012) "Primeras exploraciones hacia las estratificaciones juveniles. Los grandes aglomerados urbanos de Argentina entre 2003 y 2011." en Revista Contextualizaciones Latinoamericanas; Año 4, Volumen 7; ISSN 2007-2120.
- 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.
- Palamidessi, M. y Galarza D. (2007) "El nuevo contexto: Estado, producción de conocimientos y educación en la Argentina en el contexto de la globalización" en "Educación,

conocimiento y política: Argentina 1983-2003”, Palamidessi, Suasnabar y Galarza, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Panaia, Marta (2015) Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?, Editorial Miño y Davila, Buenos Aires, Argentina.

Pineau, Pablo (2001) Porque triunfo la escuela en La escuela como máquina de educar, Editorial Paidós Ibérica.

Planas, Jordi (2011) La relación entre educación y empleo en Europa, en Papers, 2011, Vol. 96, N° 4 pp 1047-1073, España.

Playfoot, Jim y Hall, Ross (2009) Educación efectiva para el empleo: Una perspectiva global, Pearson.

Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social – IIGG (2014) Propuesta técnica: movilidad socio-ocupacional intergeneracional de cohortes universitarias en la argentina. Análisis comparativo México y España, UBA - IIGG, Buenos Aires, Argentina.

OCDE (2012) Education at glance 2012.

Rabona Lopez, Marta (2008) Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes en Principios, N° 11, Año 2008, España.

República Argentina (1995) Ley Nacional de Educación Superior N° 24521, Buenos Aires, Argentina.

Rinesi, Eduardo (2012) ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? IEC – CONADU – Argentina.

Riquelme, (2007) La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público, Miño y Davila Editores, Buenos Aires, Argentina.

Rivas, A (2010) “Radiografía de la educación argentina”. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Rodriguez Vignoli, Jorge (2002) Distribución territorial de la población de América Latina y el Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas, CEPAL, Santiago, Chile.

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

Saraví, Gonzalo (2004) Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural, CEPAL, Santiago, Chile.

Sassi, Viviana y Stasevicius, Ma. Lujan (2007) Adolescencia y subjetividad: la finalidad de la escuela, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

Sztompka Priotr (2008) Sociología del cambio social, Madrid, Alianza Editorial.

Tenti Fanfani, Emilio (2011) “La escuela y la cuestión social”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010) Sujetos de la Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Universidad Nacional de Mar del Plata (1991) Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Resolución N° 586 ordenado por Ordenanza de Consejo Superior 1004/91, Mar del Plata, Buenos Aires.

Willis, Paul (1988) Aprender a Trabajar, Ediciones AKAL, Madrid, España.

Willis, Paul (2008) Los soldados rasos de la modernidad. La Dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI en “Revista de la Asociación de Sociología de la Educación”, Vol. 1, N° 3, Madrid, España.

## **ANEXO I**

**(Anexo Metodológico)**



**Tabla A:** Diccionario de variables – frente de la encuesta –

<b>Nombre</b>	<b>Etiqueta</b>	<b>Tipo</b>	<b>Valores</b>
Orden	Numero	Ordinal	
Escuela	Escuela	Nominal	
P1	Curso	Nominal	4A 4B 5A 5B 6A 6B
P2	Edad	Ordinal	
P3	Sexo	Nominal	1 – Masculino 2 – Femenino
P4	¿A cuantas cuadras vives de la escuela?	Ordinal	
P4.1	¿Quién eligió esta escuela para que estudies?	Nominal	
P4.2	¿Por qué la elegiste/eligieron?	Nominal	
P5	Materia que más te gusta	Nominal	
P6	Materia que menos te gusta	Nominal	
P7.1	A quién elegirías	Nominal	
P7.2	Por qué	Nominal	
P8.1	Palabra 1	Nominal	
P8.2	Palabra 2	Nominal	
P8.3	Palabra 3	Nominal	
P9.1	Hacer deportes	Ordinal	1 – 1 Hora 2 – 2 Horas 3 – 3 Horas 4 – 4 Horas 5 – 5 Horas o más
P9.2	Estudiar y hacer tareas		
P9.3	Trabajar		
P9.4	Recreación (música y juegos)		
P9.5	Actividades Sociales y Religiosas		
P9.6	Otras :		
P10.1	Teléfono Celular	Nominal	0 – No Utiliza 1 – Utiliza T – Trabajo E – Estudiar C – Comunicarte I – Informarte D - Diversión
P10.2	Computadora Personal		
P10.3	Notebook/Netbook/Tableta		
P10.4	Reproductores de música y video (Mp3/Ipod/etc.)		
P10.5	Consolas de juego (Play Station/Xbox/etc.)		
P10.6	Otras :		
P11.1	Seguir estudiando	Nominal	1 – Si 2 - No
P11.1.N	Nivel de Estudio que seguirías	Ordinal	0 – Ningún nivel 1 – Form Profesional 2 - Instituto Terciario 3 – Universidad 4 - Policía/Militar 5 – Otras
P11.1C	¿Qué carrera te interesa estudiar?	Nominal	
P11.2	Seguir Trabajando	Nominal	1 – Si 2 - No
P11.2.G	¿En qué te gustaría trabajar?	Nominal	
P11.2.C	¿Qué tipo de trabajo piensas que podrías conseguir?	Nominal	
P11.2.L	¿En qué lugar de Mar del Plata crees que podrías conseguir trabajo?	Nominal	
P12	¿Qué es lo mejor de la escuela?	Nominal	
P13	¿Qué hay que cambiar en la escuela?	Nominal	

**Fuente:** Elaboración Propia.

**Tabla B:** Diccionario de variables - Escala de valoraciones – Dorso de la encuesta

Escala		
Nombre	Afirmación	Tipo y Valores
P14.1	Los patios, las paredes, los baños y las ventanas están en mal estado	Escala  1 – Muy en desacuerdo 2 – En desacuerdo 3 – Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo 4 – De acuerdo 5 – Muy de Acuerdo
P14.2	Los pibes de mi escuela son los mejores compañeros que podría tener	
P14.3	La educación secundaria es un derecho de todos	
P14.4	Lo que vemos en la escuela no tiene nada que ver con la realidad	
P14.5	Si tuviera la netbook que da el estado (Conectar Igualdad) podría estudiar mejor	
P14.6	Los/as profesores/as escuchan cuando le cuento de mi vida	
P14.7	Los exámenes están hechos para perjudicarnos con las notas	
P14.8	No me gusta que critiquen a mi escuela	
P14.9	Los/as preceptores/as tratan bien a todos los alumnos	
P14.10	En la escuela están mis mejores amigos	
P14.11	Estoy capacitado para hacer una carrera universitaria	
P14.12	Usar mapas de papel o interactivos en las clases está bueno	
P14.13	Me mandan a la escuela para cobrar la Asignación Universal por Hijo	
P14.14	Los/as alumnos/as respetan a los/as profesores/as y obedecen sus indicaciones	
P14.15	Me da lo mismo ir a clases todos los días que rendir libre (aprendo lo mismo)	
P14.16	La escuela sirve para encontrar trabajo	
P14.17	La universidad es solo para los ricos	
P14.18	Las netbooks que da estado (Conectar Igualdad) no sirven para nada	
P14.19	En la escuela me siento mejor que en casa	
P14.20	El/la directora/a es comprensivo/a y se preocupa por mis problemas	
P14.21	Vengo a la escuela porque me manda mi familia	
P14.22	Los/as profesores/as traen actividades nuevas y creativas	
P14.23	La escuela no sirve para nada	
P14.24	Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria	
P14.25	Tener una biblioteca en la escuela esta bueno porque puedo usar libros	
P14.26	Los/as alumno/as nos llevamos bien con los docentes/preceptores/directivos	
P14.27	Con mis compañeros/as nos llevamos bien y no peleamos	
P14.28	No me gusta ir a la escuela a estudiar	
P14.29	Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad	
P14.30	El/la directora/a es justo/a en las decisiones que toma	
P14.31	Los/as preceptores/as no están cuando las/os necesitamos	
P14.32	Las aulas, los bancos y pizarrones no están en condiciones	
P14.33	Los alumnos no obedecen a los/as preceptores/as	
P14.34	Nos gusta usar ver películas y powerpoints sobre los temas de estudio en las clases	
P14.35	Los/as profesores/as son alegres y vienen a la escuela de	

	buen animo		
P14.36	Con mis amigos de la escuela salimos a divertirnos y a bailar		
P14.37	Los/as alumnos/as respetan a el/la directora/a		
P14.38	Con mis compañeros/as hablamos sobre lo que nos molesta		
P14.39	Los/as profesores/as son justo con las notas que ponen		
P14.40	Aprendo más por internet que en la escuela		
P14.41	El/la directora/a se preocupa por el estado del edificio		
P14.42	Los/as profesores/as faltan mucho a la escuela y no tenemos clase muy seguido		
P14.43	Con mis compañeros/as nos ayudamos en todas las cosas		
P14.44	Fuera de clases nos juntamos con mis amigos de la escuela a hacer deportes		
P14.45	El grupo que formamos en la escuela con mis compañeros es el mejor de todos		
P14.46	Los/as profesores/as cuando no entiendo vuelven a explicar lo que no entiendo		
P14.47	Con mis compañeros/as vamos a ser amigos/as por siempre		
P14.48	El/la directora/a escucha las propuestas de los/as alumnos/as		

**Fuente:** Elaboración Propia

## **ANEXO II**

**(Formulario de Recolección de Datos)**

## Encuesta sobre percepciones del sistema educativo

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Humanidades

Departamento de Sociología

Escuela Municipal de Educación Secundaria Nro.

1 - Curso:

2 - Edad:

3 - Sexo: F  M

4 - ¿A cuantas cuadras vives de la escuela?

¿Quién eligió esta escuela para que estudies? .....

¿Por qué la elegiste/eligieron? .....

5 - **Materia que más te gusta:** .....

6 - **Materia que menos te gusta:** .....

7 - Si tuvieras que elegir un/a **profesor/a**

¿A quién elegirías?: .....

¿Por qué?.....

8 - Escriba 3 (tres) **palabras** que se le ocurren cuando piensa en la palabra **“Escuela”**

--	--	--

9 - ¿En qué utilizas tu tiempo libre?

(Elija una de las opciones por ítem y carca con tilde o cruz)

Ítem	Actividad	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 o + horas
9.1	Hacer deportes					
9.2	Estudiar y hacer tareas					
9.3	Trabajar					
9.4	Recreación (música y juegos)					
9.5	Actividades Sociales y Religiosas					
9.6	Otras :					

10 - ¿Qué uso individual haces de la tecnología?

(Elija una o más opciones por ítem y marque con tilde o cruz)

Ítem	Utilitario	Trabajar	Estudiar	Comunicarte	Informarte	Diversión
10.1	Teléfono Celular					
10.2	Computadora Personal					
10.3	Notebook/Netbook/Tableta					
10.4	Reproductores de música y video (Mp3/Ipod/etc.)					
10.5	Consolas de juego (Play Station/Xbox/etc.)					
10.6	Otras :					

11 - ¿Qué piensas hacer al terminar la escuela?

11.1 - Seguir estudiando: Si  No

11.2 - Seguir Trabajando: Si  No

Nivel de Estudio que seguirías:

Formación Profesional

Instituto Terciario

Universidad

Policía/Militar

Otras

¿Qué carrera te interesa estudiar?

.....

¿En qué te gustaría trabajar?

.....

¿Qué tipo de trabajo piensas que podrías conseguir?

.....

¿En qué lugar de Mar del Plata crees que podrías conseguir trabajo?

.....

12 – ¿Qué es lo mejor de la escuela?

.....

.....

13 – ¿Que hay que cambiar en la escuela?

.....

.....

**14 – ¿Qué tan de acuerdo estas con estas afirmaciones?**

(Elija una de las opciones por ítem y marque con un círculo alrededor del número: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo y 5 = Muy de acuerdo)

Ítem	Afirmación	Escala				
		1	2	3	4	5
14.1	Los patios, las paredes, los baños y las ventanas están en mal estado	1	2	3	4	5
14.2	Los pibes de mi escuela son los mejores compañeros que podría tener	1	2	3	4	5
14.3	La educación secundaria es un derecho de todos	1	2	3	4	5
14.4	Lo que vemos en la escuela no tiene nada que ver con la realidad	1	2	3	4	5
14.5	Si tuviera la netbook que da el estado (Conectar Igualdad) podría estudiar mejor	1	2	3	4	5
14.6	Los/as profesores/as escuchan cuando le cuento de mi vida	1	2	3	4	5
14.7	Los exámenes están hechos para perjudicarnos con las notas	1	2	3	4	5
14.8	No me gusta que critiquen a mi escuela	1	2	3	4	5
14.9	Los/as preceptores/as tratan bien a todos los alumnos	1	2	3	4	5
14.10	En la escuela están mis mejores amigos	1	2	3	4	5
14.11	Estoy capacitado para hacer una carrera universitaria	1	2	3	4	5
14.12	Usar mapas de papel o interactivos en las clases está bueno	1	2	3	4	5
14.13	Me mandan a la escuela para cobrar la Asignación Universal por Hijo	1	2	3	4	5
14.14	Los/as alumnos/as respetan a los/as profesores/as y obedecen sus indicaciones	1	2	3	4	5
14.15	Me da lo mismo ir a clases todos los días que rendir libre (aprendo lo mismo)	1	2	3	4	5
14.16	La escuela sirve para encontrar trabajo	1	2	3	4	5
14.17	La universidad es solo para los ricos	1	2	3	4	5
14.18	Las netbooks que da estado (Conectar Igualdad) no sirven para nada	1	2	3	4	5
14.19	En la escuela me siento mejor que en casa	1	2	3	4	5
14.20	El/la directora/a es comprensivo/a y se preocupa por mis problemas	1	2	3	4	5
14.21	Vengo a la escuela porque me manda mi familia	1	2	3	4	5
14.22	Los/as profesores/as traen actividades nuevas y creativas	1	2	3	4	5
14.23	La escuela no sirve para nada	1	2	3	4	5
14.24	Todos tenemos derecho a la educación superior/universitaria	1	2	3	4	5
14.25	Tener una biblioteca en la escuela esta bueno porque puedo usar libros	1	2	3	4	5
14.26	Los/as alumno/as nos llevamos bien con los docentes/preceptores/directivos	1	2	3	4	5
14.27	Con mis compañeros/as nos llevamos bien y no peleamos	1	2	3	4	5
14.28	No me gusta ir a la escuela a estudiar	1	2	3	4	5
14.29	Si termino la escuela puedo ingresar en la universidad	1	2	3	4	5
14.30	El/la directora/a es justo/a en las decisiones que toma	1	2	3	4	5
14.31	Los/as preceptores/as no están cuando las/os necesitamos	1	2	3	4	5
14.32	Las aulas, los bancos y pizarrones no están en condiciones	1	2	3	4	5
14.33	Los alumnos no obedecen a los/as preceptores/as	1	2	3	4	5
14.34	Nos gusta usar ver películas y powerpoints sobre los temas de estudio en las clases	1	2	3	4	5
14.35	Los/as profesores/as son alegres y vienen a la escuela de buen animo	1	2	3	4	5
14.36	Con mis amigos de la escuela salimos a divertirnos y a bailar	1	2	3	4	5
14.37	Los/as alumnos/as respetan a el/la directora/a	1	2	3	4	5
14.38	Con mis compañeros/as hablamos sobre lo que nos molesta	1	2	3	4	5
14.39	Los/as profesores/as son justo con las notas que ponen	1	2	3	4	5
14.40	Aprendo más por internet que en la escuela	1	2	3	4	5
14.41	El/la directora/a se preocupa por el estado del edificio	1	2	3	4	5
14.42	Los/as profesores/as faltan mucho a la escuela y no tenemos clase muy seguido	1	2	3	4	5
14.43	Con mis compañeros/as nos ayudamos en todas las cosas	1	2	3	4	5
14.44	Fuera de clases nos juntamos con mis amigos de la escuela a hacer deportes	1	2	3	4	5
14.45	El grupo que formamos en la escuela con mis compañeros es el mejor de todos	1	2	3	4	5
14.46	Los/as profesores/as cuando no entiendo vuelven a explicar lo que no entiendo	1	2	3	4	5
14.47	Con mis compañeros/as vamos a ser amigos/as por siempre	1	2	3	4	5
14.48	El/la directora/a escucha las propuestas de los/as alumnos/as	1	2	3	4	5

**15 – ¿Te interesaría que te hiciéramos una encuesta el año que viene? : Si  No**

Si te interesa déjanos un mail de contacto: .....

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACION!**