



TERMINAR LA SECUNDARIA:

entre las trayectorias
escolares y las
proyecciones de futuro



Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Julia Raquel Domeniconi

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinación de Investigación Aplicada y Gestión de la Evidencia:

Equipo de investigación: Valeria Dabenigno (coord.), Cecilia Cattarin, Fabiana Demarco, Silvina Larripa, María Amalia Raimondi, Valeria Saguier y Marcelo Zanelli

*El presente informe se produjo durante 2023, bajo la coordinación de Inés Mendizabal, y se terminó de publicar en noviembre de 2024.

Se agradece a Adrián Sepliarsky del área de Evaluación Educativa por su trabajo en la construcción de la muestra y de los ponderadores, a las investigadoras Susana Di Pietro y Luciana Aguilar en la toma de encuestas en tres escuelas, a Gaspar Heurtley en la edición del documento y el apoyo técnico de los equipos de Sistemas, Información y Estadística y del Centro de Información y Documentación Educativa (CINDE) de la UEICEE.

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Carlos H. Perette 750, 7º piso
(C1104BLJ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa



Índice

Introducción	5
1. La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: trayectorias y terminalidad en cifras	8
2. Antecedentes de investigación sobre valoraciones de la escolaridad secundaria, trayectorias y proyecciones de futuro	15
2.1. Estudios sobre valoraciones de la escuela y la escolaridad	15
2.2. Estudios sobre trayectorias escolares en secundaria	17
2.3. Las proyecciones de futuro de estudiantes secundarios	21
3. Diseño teórico-metodológico	23
3.1. Herramientas conceptuales para el análisis	23
3.2. Objetivos y estrategia metodológica de investigación	24
4. Resultados	30
4.1. Descripción y composición de la muestra de estudiantes: claves socioterritoriales y estructurales	30
4.2. Las trayectorias escolares reales de estudiantes próximos al egreso	36
4.3. La valoración de la formación en tiempo presente y los aportes a futuro	55
4.3.1. Involucramiento escolar socioemocional: vínculos y sentido de pertenencia a la escuela	55
4.3.2. Valoración de aprendizajes escolares	60
4.3.3. Contribución de la escuela secundaria para el futuro de los/as estudiantes	67
4.3.4. Efectos de la pandemia	72
4.4. Planes de futuro	76
4.4.1 Repertorios de futuros al egresar de la escuela secundaria	76
4.4.2 La articulación de planes de estudio y trabajo	81
4.4.3 Expectativas, dificultades previstas y soportes de los planes educativo- laborales	84
4.4.4 Carreras e instituciones para la formación postsecundaria	92
5.A modo de cierre	99
5.1. Principales hallazgos	99
Bibliografía	109



Introducción

El momento de la terminalidad de la educación secundaria es un hito central en las trayectorias de los/as estudiantes en términos de una perspectiva de derecho a la educación, pues da cuenta, en primer lugar, del efectivo cumplimiento de la obligatoriedad escolar establecida desde 2002 en la Ciudad de Buenos Aires y desde 2006 a nivel nacional.¹ Estudios previos realizados desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) han constatado que el Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires no presenta problemas de acceso al inicio del trayecto sino de desgranamiento de su matrícula al avanzar y de graduación al finalizarlo (UEICEE, 2009a, 2017, 2019a, 2023). Si bien se han producido mejoras recientes, aún persisten dificultades de retención y terminalidad que plantean múltiples desafíos al sistema educativo y a las políticas educativas, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el nivel nacional (Secretaría de Evaluación e Información Educativa -en adelante, SEIE-, 2022)². Los mencionados desafíos también incluyen los aprendizajes logrados en el tránsito por el nivel, aspecto que esta investigación abordará exclusiva y colateralmente desde el punto de vista subjetivo de los y las estudiantes, indagando sus reconocimientos de habilidades, aprendizajes y de los aportes de las orientaciones elegidas de cara a los futuros educativos y laborales por ellos/as ideados. En el contexto histórico reciente, la problemática de la terminalidad se ha complejizado aún más con la pandemia y con los/as estudiantes que al retomar la presencialidad acumularon materias pendientes y dificultades para volver al ritmo escolar presencial (UEICEE, 2023; Saad, 2020; Patierno et al., 2021).

La graduación de la escuela secundaria es un hito central de culminación de la educación obligatoria, pero es a la vez un momento para la e ideación de planes de futuro. Esta investigación asume que la escuela como institución deja ineludiblemente huellas en ese proceso de pensarse a futuro y que vale la pena indagar las articulaciones entre la formación y orientación recibidas en la escuela y los proyectos de vida y educativo-laborales que frecuentemente empiezan a delinear los/as estudiantes al concluir su secundaria (UEICEE, 2009a, 2009b, 2012a; SEGETP-INET, 2009; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Martínez et al., 2020; Núñez y Santos-Sharpe, 2022).

El presente estudio hará foco precisamente en este momento bisagra de finalización de la educación secundaria, tiempo de clivaje y parteaguas en las trayectorias escolares (Terigi y Briscioli, 2020), donde se produce el cierre de la educación obligatoria y se genera, con ello, la oportunidad de tomar decisiones a futuro (Corica, 2012). La investigación se propone dos objetivos: el primero consiste en analizar las trayectorias escolares, las valoraciones sobre la formación secundaria y los planes de futuro de estudiantes de diferentes perfiles sociales y tipos de escuelas que cursan el último año de estudio del Nivel Secundario Común en la Ciudad de Buenos Aires en 2023 y el segundo mapea y caracteriza las propuestas y enfoques institucionales que se vinculan con el fortalecimiento de las trayectorias y los horizontes ulteriores a la graduación de esta generación de estudiantes. Este informe analiza sólo resultados correspondientes al primero de ellos, dejando para 2024 el tratamiento de las propuestas institucionales.

¹ La obligatoriedad del Nivel Secundario se estableció en la Ciudad de Buenos Aires con la sanción de la Ley GCABA 898/2002 y a nivel nacional con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

² Para el total de Argentina, un informe realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (SEIE-MEN, 2019) constata que la tasa global de egreso era del 54% en 2018 y solo 29% egresaba “a término” (sin repeticiones). Los datos de acceso, trayectoria y terminalidad para la Ciudad de Buenos Aires constan en el capítulo 1 de este informe.

Ese primer objetivo atraviesa variadas temporalidades que ordenarán además la exposición de hallazgos en este informe. En primer lugar, se retrotrae a los recorridos transitados en sus trayectorias escolares en el nivel. En segundo término, se interesa en el tiempo presente de una generación de estudiantes a punto de concluir su escolaridad secundaria para indagar cómo se autoperciben en el quinto/sexta año y qué aprendizajes reconocen y valoran por sí mismos y de cara a sus futuros. Finalmente, examina las expectativas, indagando cómo están pudiendo anticipar sus planes vitales, específicamente en lo relativo al proyecto educativo-laboral.

El segundo objetivo general se orienta a complementar la mirada del estudiantado con aquello que la escuela y el sistema educativo puso a disposición para apoyar las trayectorias y facilitar la ideación de los futuros laborales y educativos de los/as estudiantes próximos al egreso. Para ello se relevan -a través de encuestas a asesores y referentes pedagógicos- los dispositivos de las políticas implementados y utilizados en las escuelas y las experiencias y proyectos institucionales destacados por sus referentes, entre las cuales se presta especial atención a mapear las actividades específicas de orientación vocacional y de acercamiento a espacios laborales y/o de continuación de la formación tras concluir la educación obligatoria (UEICEE, 2019; Belmes y Rodrigo, 2019; Jacinto y Martínez, 2020).

La población central del estudio, conformada por la generación de estudiantes de quinto año de la educación secundaria no técnica y sexto año de las escuelas secundarias técnicas de escuelas estatales y privadas de la Ciudad de Buenos Aires,³ tiene características únicas en tanto es un grupo que -al menos en términos teóricos- comenzó su secundaria uno o dos años antes de la pandemia, atravesó los dos años del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Presidencia de la Nación, Decreto 297/2020) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Presidencia de la Nación, Decreto 125/2021) en pandemia y estaría concluyendo su escolaridad obligatoria en 2023 en condiciones de presencialidad. En consecuencia, se cuenta con una oportunidad única de posar la mirada en esta cohorte cuya trayectoria permite abordar el antes, el durante y el después de la pandemia. Asimismo, el estudio de esta generación permitirá indagar tangencialmente cómo se evidencian algunos aspectos derivados de la flexibilización de los regímenes de evaluación, promoción y acreditación implementados en los últimos años en la ciudad (UEICEE, 2023).

Con esta investigación será posible caracterizar las trayectorias recorridas hasta el punto de llegada del último año de escolaridad secundaria (con indicadores tales como la cantidad de materias previas, repitencias, experiencias de abandono y cambio de escuelas, rezago escolar, aprendizajes valorados, entre otros aspectos), pero también cómo están posicionados los/as estudiantes en este punto de partida hacia la ideación de sus proyectos de vida, educativos y laborales (qué piensan estudiar, dónde, cómo combinarán o no estudio y trabajo, qué carreras o campos de formación están eligiendo, qué conexiones existen entre estas carreras y la modalidad u orientación cursada en la secundaria, qué dificultades anticipan, entre otros aspectos). El estudio considera como antecedentes centrales dos estudios previos de la UEICEE que relevaron las orientaciones de futuro de los/as estudiantes del último año de Nivel Secundario Común⁴ de

³ Si bien la unidad de análisis central de la investigación es cada estudiante que cursa su último año de estudio en 2023 en el Nivel Secundario Común dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el segundo objetivo de investigación trabaja con una unidad de análisis institucional a partir de la información provista por cada asesor/a o referente pedagógico de la escuela (unidad de recolección). Como se apuntó, si bien se presentan objetivos y diseño para ambas unidades de análisis, este informe presenta resultados sólo sobre los/as estudiantes.

⁴ De acuerdo a definiciones del Relevamiento Anual, la modalidad común de nivel secundario incluye a escuelas normales, artísticas, técnicas y comunes (no técnicas) de gestión estatal como a las de gestión privada.

gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, considerando la contribución de la escuela a estas proyecciones (UEICEE, 2009a, 2009b⁵).

La información relevada en las encuestas a estudiantes (véase en sección metodológica) se analizará considerando atributos de las escuelas y características del estudiantado y de sus hogares. En este informe de resultados del primer objetivo las variables institucionales a considerar son: 1) el sector de gestión; 2) los escenarios territoriales donde se ubican las escuelas; 3) la composición social del alumnado; 4) la modalidad, que distingue las escuelas con orientaciones técnicas de las no técnicas;⁶ 5) la implementación de actividades de orientación vocacional; 6) de aproximación a la educación superior y 7) de aproximación al mundo del trabajo, para poder establecer cómo las escuelas con y sin este tipo de proyectos tienen diferente incidencia en las expectativas estudiantiles⁷. En cuanto a las características socioeducativas del estudiantado se consideran como variables independientes: 8) el género; 9) la repetición; y 10) un *proxy* del clima educativo familiar, medido a través del máximo nivel educativo materno.

Este informe se organiza en cuatro capítulos. El Capítulo 1 ofrece un mapa del estado de situación de los/as estudiantes que finalizan el nivel, empleando estadísticas oficiales del Relevamiento Anual (en adelante, RA) 2022 sobre repetición, promoción, sobreedad y abandono. El Capítulo 2 presenta los antecedentes de investigación y el Capítulo 3, el diseño teórico-metodológico del estudio. El Capítulo 4 se centra en el análisis de los resultados de la encuesta a estudiantes con relación a los tres temas anticipados: las trayectorias en el nivel, sus valoraciones actuales de la escuela y sus planes de futuro. Por último el Capítulo 5 sintetiza los hallazgos centrales del presente trabajo y esboza algunas recomendaciones y recaudos para la toma de decisiones a partir de estas evidencias.

Dada su mayor extensión, el capítulo 4 de resultados se organiza, a su vez, en cuatro apartados. El primero (4.1) expone una caracterización territorial, sectorial, de niveles socioeconómicos y modalidades educativas de la muestra que constituye un telón de fondo para los subsiguientes análisis. El Apartado 4.2 caracteriza las trayectorias escolares en el Nivel Secundario de acuerdo a la información relevada en las encuestas, en términos de regularidad, continuidad, cambios de escuela y materias pendientes de acreditación; describe el uso de algunos dispositivos e instancias de formación con vistas a la acreditación por parte de los/as encuestados/as e indaga acerca de las figuras de apoyo que contribuyeron al sostenimiento de su escolaridad secundaria. El Apartado 4.3 examina la valoración de la escuela en términos del involucramiento escolar, del reconocimiento de aprendizajes generales y de los aportes para los futuros laborales y educativos imaginados, y también explora sus miradas sobre los efectos que la pandemia produjo en sus vidas en general, y en su educación, en especial. Finalmente, el Apartado 4.4 describe los planes de futuro postegreso de los/las jóvenes en diversos ámbitos de sus vidas, para luego analizar las expectativas y anticipaciones de posibles obstáculos para la concreción de planes de estudio y trabajo.

⁵ A estos antecedentes cabe sumar el informe de investigación *Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires* (UEICEE, inédito) elaborado en 2019 por Austral, R. (Coord.); Aguilar, L.; Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S.

⁶ La modalidad no técnica agrupa a las trece orientaciones de la Nueva Escuela Secundaria (NES) dictadas en la educación común no técnica. Más información en:

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>

⁷ La implementación de actividades de orientación vocacional, de aproximación a la educación superior y de aproximación al mundo del trabajo se recuperan del cuestionario a referentes pedagógicos.

1. La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: trayectorias y terminalidad en cifras

Este capítulo presenta indicadores de las estadísticas oficiales provenientes del Relevamiento Anual 2022 para describir las trayectorias de quienes están culminando el Nivel Secundario, así como los niveles de terminalidad de cohortes anteriores de estudiantes. Esta caracterización del subsistema de la educación secundaria constituye el contexto sociohistórico de la investigación y se retomará al describir la muestra en el capítulo siguiente.

El Cuadro 1 presenta la distribución de las unidades educativas de cada sector de gestión que ofrecen educación secundaria común técnica y no técnica y dependen del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como puede observarse, en 2022 la educación técnica es eminentemente estatal (75%) y la común (no técnica) mayormente privada (74%). El porcentaje exiguo de la educación técnica privada (que representa solo 4% del total de escuelas privadas)⁸ fundamenta que los resultados analizados en los capítulos siguientes se focalicen en el sector estatal para analizar diferencias de perfiles de estudiantes entre escuelas técnicas y no técnicas⁹.

Cuadro 1. Unidades educativas por sector de gestión según modalidad. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.

Modalidad		Sector de gestión		Total (ambos sectores)
		Estatal	Privado	
No Técnica	% dentro del sector	75%	96%	90%
	% dentro de la modalidad	26%	74%	100%
	Absolutos	114	333	447
Técnica	% dentro del sector	25%	4%	10%
	% dentro de la modalidad	75%	25%	100%
	Absolutos	38	13	51
Total (absolutos)		152	346	498

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2022.

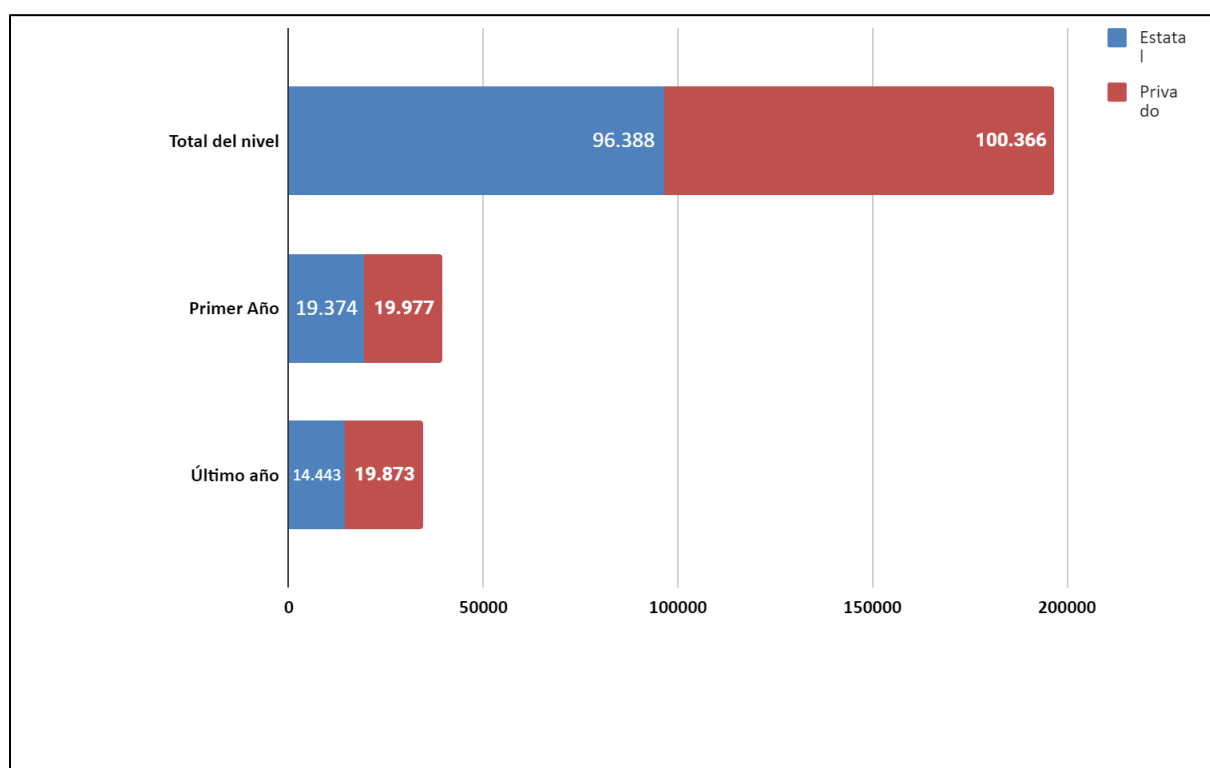
Respecto de las trayectorias de los/as estudiantes, informes previos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) han constatado que los problemas de la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires tienen fundamentalmente que ver con la permanencia y el egreso del sistema educativo, más que con el acceso a inicios del nivel (UEICEE 2017, 2023). No se ahondará en un mapeo integral del Nivel Secundario, sino en caracterizar el egreso y las trayectorias de la población estudiantil del último año de estudios - que es el universo de esta investigación-, presentando sólo las pautas generales del nivel como telón de fondo para comprender la especificidad de las problemáticas de quienes están próximos al cierre de la escolaridad secundaria.

⁸ Más aún, de las trece unidades educativas que tienen planes técnicos ocho tienen además bachilleratos y, por ende, no son parte del registro del INET, que sólo contabiliza cinco escuelas privadas exclusivamente técnicas en la Ciudad. Se hace esta aclaración para tener presente que, de acuerdo con el INET, ese porcentaje sería incluso menor (ya no 4%, sino 1%).

⁹ Sino se estaría realizando una comparación sesgada por la composición sectorial tan contrastante entre modalidades, según se observa en el Cuadro 1 analizado.

Para comenzar caracterizando la retención, viene a cuenta contabilizar la matrícula al inicio y cierre del nivel y construir con ella algunos indicadores. Los datos absolutos del Gráfico 1 ilustran los desafíos persistentes en el nivel para lograr que quienes acceden puedan sostenerse en el tiempo dentro del sistema educativo: es así que si se suma la matrícula de ambos sectores de gestión y se calcula la proporción que representa la matrícula del último año sobre la del año de estudios inicial del nivel, resulta que quienes asisten al último año de estudios representan un 87% de los de 1er. año. Este promedio del nivel esconde que se trata de una problemática ajena a la educación privada y muy concentrada en el sector estatal donde ese mismo indicador resulta del 75% (siendo un 99,5% en la educación privada). Otro modo de ver esta segmentación de la permanencia escolar entre sectores es considerar el porcentaje del estatal en cada subuniverso del Gráfico 1. Cuando se considera el total de la matrícula del Nivel Secundario, la educación estatal se conforma por 96.388 estudiantes mientras asisten a la educación privada 100.366, lo que implica que asisten 3.978 estudiantes más a privada. Al calcular los porcentajes en base a la información, se constata que la matrícula estatal es 49% en todo el nivel y también en el 1er. año, pero al observar solo el último año del nivel su peso decrece al 42% (14.443 estudiantes¹⁰); esta reducción del peso del sector estatal es indicio y efecto de su mayor desgranamiento.

Gráfico 1. Matrícula total, del primer y último año de estudios por sector de gestión. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.

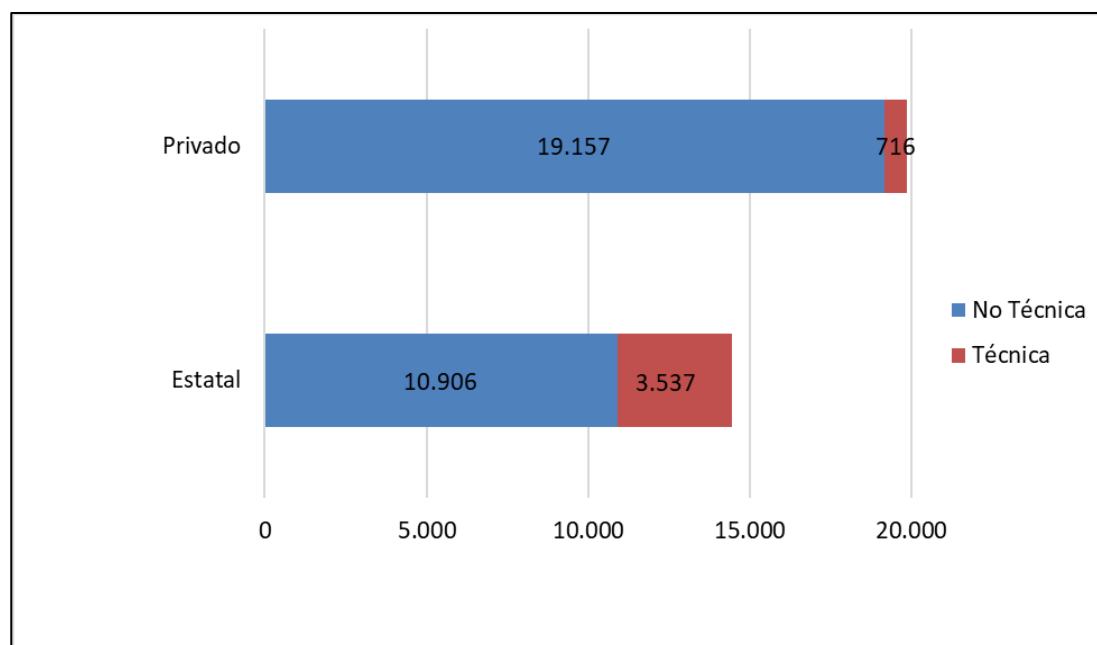


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022.

¹⁰ En valores absolutos hay 5.430 estudiantes menos en el último año de estudio de las escuelas estatales en comparación con las privadas.

Al incorporar al análisis las diferencias sectoriales de acuerdo a la modalidad se registra nuevamente lo dicho para el total de las unidades educativas: la matrícula del último año de la educación técnica es minoritaria en el sector privado, en comparación con su peso en el estatal (4% y 24%, respectivamente) (Gráfico 2). Si se posa la mirada en la composición sectorial de cada orientación aparece el contraste entre la matrícula de la educación técnica, que es 83% estatal, y la de la secundaria no técnica, donde el 64% es de gestión privada.

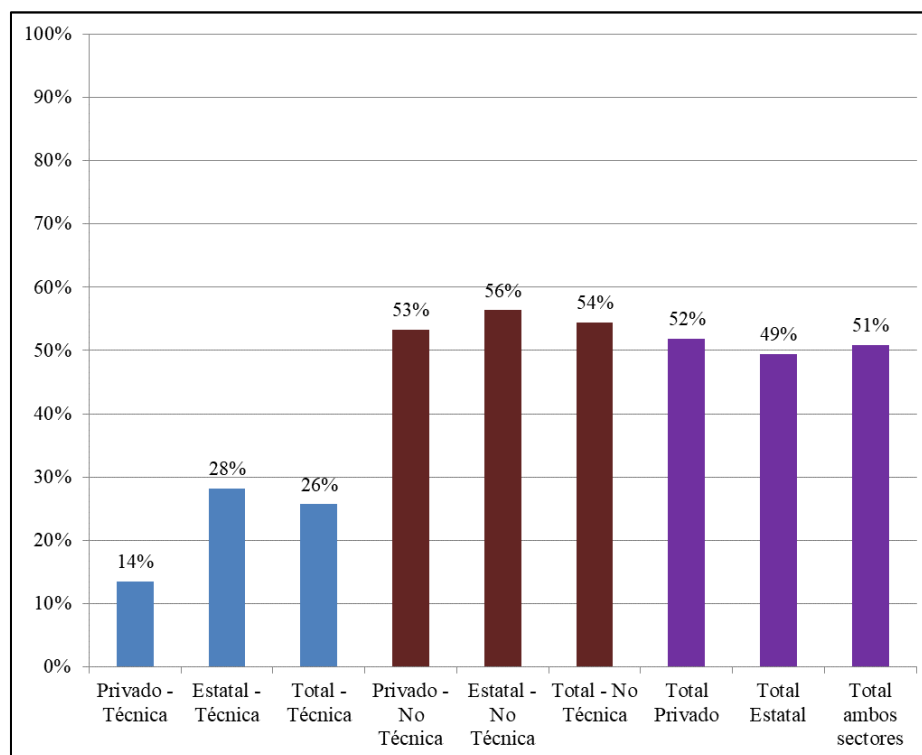
Gráfico 2. Matrícula del último año de estudios por sector de gestión según modalidad. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022.

La segmentación de género del subsistema se evidencia en el Gráfico 3: las mujeres no alcanzan al 30% de la matrícula del último año de las escuelas técnicas, mientras son más del 50% en la educación no técnica. Las brechas entre ambas modalidades son más fuertes que las diferencias sectoriales dentro de cada modalidad, tal cual se observa en el mismo gráfico.

Gráfico 3. Porcentaje de mujeres en el último año de estudios por sector de gestión según modalidad. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022.

Los indicadores de trayectoria permiten mapear los ritmos diferenciales de avance de los/as estudiantes que llegan al final del nivel y los rezagos producidos por abandonos temporarios, ingresos tardíos o repeticiones. Se han observado indicios de estos ritmos variables en las trayectorias al calcular el desglose diferencial a partir de los datos del Gráfico 1. Así, el Cuadro 2 profundiza en el tema con tres indicadores adicionales relativos a porcentajes de repetición, sobreedad y con trayectorias continuas y regulares. Estos datos complementan los de la encuesta realizada en el presente proyecto (a examinar en el Apartado 4.1), a sabiendas de que los hitos educativos no han sido medidos de la misma manera.¹¹

En primer lugar, en el Cuadro 2 se observa que el fenómeno de la repetición es esperablemente marginal en el último año de estudio de la educación secundaria técnica y no técnica, tanto estatal como privada (variando entre el 1 y 3% entre estos agrupamientos de estudiantes). Cabe recordar que la repetición de acuerdo al Relevamiento Anual se define a partir de los/as estudiantes que recursan un año de estudio, y si bien el régimen académico vigente no hace repetir el último año

¹¹ El Relevamiento Anual, que es base de los análisis de este apartado, sólo mide el abandono en un ciclo lectivo (sin captar la reinserción posterior de muchos/as estudiantes) y la repetición del año de estudio en curso (pero no años recursados previamente). En cambio, la encuesta mide estos indicadores de modo acumulativo, es decir, cuantificando los acontecimientos a lo largo de toda la escolaridad secundaria. Se indaga si hubo alguna experiencia de abandono con posterior reinserción educativa o si hubo repetición en cualquiera de los años de estudio de secundaria (ver resultados en el Capítulo 4).

de estudios, hay estudiantes y familias que deciden que quienes no egresan, vuelvan a recursar ese año y es ese el valor exiguo mostrado en las estadísticas (si bien el Cuadro 2 sólo presenta porcentajes, se trata de 647 estudiantes, 188 de escuelas privadas y 459 de estatales). Para este indicador se recupera la repetición del total del nivel del Anuario de Estadística Educativa 2022, el cual también resulta bajo siendo apenas del 4,5% (valor que resulta tres puntos más elevado en las escuelas estatales y tres puntos menos en las privadas). Diez años antes la repetición en el nivel era del 11% (con 7 puntos arriba de ese promedio en estatal y 7 puntos debajo en el caso de la educación privada).¹² De este modo se constata su reducción sostenida. Esta merma reciente del nivel de repetición debe ponerse en relación con las recientes modificaciones en el régimen académico y las mayores posibilidades de acreditar materias pendientes en una multiplicidad de espacios dentro y fuera de la escuela, especialmente a partir de la pandemia (UEICEE, 2023).

El indicador de sobreedad es el único de los que se construyen a partir del Relevamiento Anual que tiene carácter acumulativo a lo largo de la carrera escolar puesto que es efecto de múltiples factores: repetición en el nivel anterior y en el secundario, ingreso tardío a la secundaria y los abandonos con reinserciones en este nivel. Eso explica que su porcentaje incluya a 1 de cada 5 estudiantes secundarios.

En cuanto a sus disparidades, los niveles de sobreedad ascienden al 37% de la matrícula estatal, con poca variación entre la educación técnica y no técnica, pero con una gran brecha respecto de la educación privada, donde el nivel de sobreedad es cuatro veces menor (9%). Al analizar conjuntamente ambos sectores, la relativa paridad destacada para el sector estatal entre la sobreedad de la educación técnica y no técnica desaparece, mostrando menores niveles en la educación no técnica, por efecto del mayor peso del sector privado en ese subuniverso¹³

Cuadro 2. Repetición total, sobreedad y estudiantes del último año con trayectorias continuas, por sector de gestión y modalidad (en porcentaje). Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.

	Estatual			Privado			Ambos sectores		
	No Técnica	Técnica	Total general	No Técnica	Técnica	Total general	No Técnica	Técnica	Total general
% de repetición total	3%	3%	3%	1%	1%	1%	2%	2%	2%
% de sobreedad	37%	35%	37%	9%	15%	9%	19%	31%	21%
% con trayectoria continua	72%	33%	56%	96%	62%	95%	88%	37%	77%

Nota: Para la modalidad no técnica el porcentaje de estudiantes con trayectorias continuas es el cociente entre alumnos/as con 17 años en 5° año de estudio y alumnos/as matriculados/as con 13 años en 1° año de estudio, en el mismo ciclo lectivo, por cien. Para la modalidad técnica es el cociente entre alumnos/as con 18 años en 6° año de estudio y los/as matriculados/as con 13 años en 1° año de estudio, en el mismo año lectivo, por cien.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022.

¹² La información de 2012 proviene también del mismo Anuario de Estadística Educativa 2022 que contiene series históricas desde 2011 para cada dato presentado.

¹³ En cambio, la tracción y efecto del sector privado no se expresa en el caso de la educación técnica, dada la ya señalada prevalencia estatal.

Un último indicador construido es el que mide el porcentaje de estudiantes que está en edad teórica en el último año en relación a los del primero. Se trata de una aproximación al porcentaje de estudiantes con trayectorias continuas y regulares. En el caso de la educación técnica solo un tercio de los/as estudiantes presenta un recorrido típico-ideal, valor que es más del doble (72%) en la educación no técnica. El gran contraste que existe entre las dos modalidades se compensa en un 56% global de estudiantes con trayectoria continua en el total general estatal. La brecha sectorial es muy fuerte al considerar que en la educación privada un 95% de los/as estudiantes ha realizado el trayecto en tiempo teórico (39 pp. más que en estatal).

Finalmente, la terminalidad es un hito crucial de las trayectorias escolares por tratarse del cierre de la educación obligatoria, pero también por ser un momento de ideación de un proyecto de vida postsecundaria. Los desafíos de la terminalidad afectan centralmente a las escuelas estatales por una serie de factores complejos que se irán desentrañando a lo largo del informe. Así se evidencia en los datos del Relevamiento Anual 2022, que muestran que el 23% de los/as estudiantes que cursaba en 2021 el último año de su plan de estudios (5° años en escuelas no técnicas y 6° en las técnicas) no había obtenido el título al cierre de ese ciclo lectivo. Ese valor resulta superior en la educación estatal, donde hay un 37% de no promovidos/as, frente al 13% en la educación privada. Si se observa separadamente en la educación técnica el problema de la terminalidad es aún mayor, elevándose a 42% el porcentaje del estudiantado que no egresa al cierre del ciclo lectivo (Cuadro 3).

Pese a su persistencia con niveles altos, cabe afirmar que la terminalidad viene mejorando en los últimos años tanto en el sector estatal como en el privado. De acuerdo al Anuario Estadístico de UEICEE 2022, en 2014 el porcentaje de no promovidos/as del último año de estudios era 39% en el sector estatal (en 2021 mejoró 2,5 puntos) y 19% en el privado (en 2021 mejoró 6 puntos).

Cuadro 3. Porcentaje de estudiantes no promovidos del nivel y al concluir el último año de estudios por sector de gestión según año de estudio. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2021.

Año de Estudio	Sector de gestión		Total
	Estatal	Privado	
5° año	29,3	12,4	20,0
6° año	41,5	20,9	38,3
Total del último año ¹	36,5	13,1	23,3
Total del Nivel	18,1	5,0	11,4

¹ Incluye a estudiantes de quinto año de escuelas no técnicas y de sexto año de escuelas técnicas.

Nota: los datos publicados no permiten discriminar dentro de este total de 5° año a los/as no promovidos dentro de la educación no técnica. No obstante, dado el bajo peso de la matrícula de ETP de 5° año en los totales, se presenta esta información para constatar las pautas diferenciales de escuelas con planes de 5 y 6 años de duración. Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022.

Las brechas en la terminalidad entre sectores y modalidades, que ocultan diferencias de composición socioeconómica de sus respectivos alumnados, abren y cierran horizontes, planes y plazos para la ideación de futuros. La población de estudio en esta investigación es una cohorte que, con ritmos y rezagos diferenciales, pudo llegar en 2023 al final del trayecto. En el apartado

4.1 se completará esta mirada indagando cuáles fueron las experiencias y trayectorias que llevaron auestas y cuáles las proyecciones para levantar vuelo tras la finalización de la educación obligatoria. Antes de ello, resulta necesario aprender qué nos han aportado otros estudios sobre los temas aquí indagados.

2. Antecedentes de investigación sobre valoraciones de la escolaridad secundaria, trayectorias y proyecciones de futuro

La mirada privilegiada en esta investigación es la que construyen los/as estudiantes sobre su escolaridad, su escuela y las expectativas postsecundarias. Comprender cómo atribuyen sentido a su escolaridad y qué aprendizajes escolares reconocen unos meses antes de su egreso es un ejercicio de autorreflexión en tiempo presente, pero que implica recuperar sus itinerarios, desde los inicios de su educación secundaria hasta este momento actual próximo a su culminación. Sumar la exploración de sus proyecciones conduce la mirada hacia el futuro y presta atención a cómo la escuela ha contribuido desde sus perspectivas a construir y andamiar esos proyectos de vida. Para analizar cómo los/as estudiantes ven la escuela y sus futuros se revisaron estudios previos sobre trayectorias, valoraciones de la escuela y la escolaridad y expectativas a futuro, con especial interés en el reconocimiento que ellos/as hacen de las contribuciones de la educación secundaria a la hora de idear un futuro posible. Las próximas tres secciones sistematizan el proceso de revisión bibliográfica sobre cada uno de estos temas.

2.1. Estudios sobre valoraciones de la escuela y la escolaridad

En el campo de investigación argentino, numerosos estudios ya venían explorando desde fines de la década del noventa los significados que los/as estudiantes atribuyen a la escuela media (entre otros: Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998; Duschatzky, 1999; Kantor, 2000; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2002, 2003). Muchos de ellos indagaron en profundidad la escolaridad y la experiencia escolar, analizando los significados que los actores construyen en sus propios términos. Las investigaciones coinciden en que los sentidos otorgados por los/as jóvenes a la escuela se caracterizan por su heterogeneidad (Jacinto, 2006; Meo y Dabenigno, 2008; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Asimismo, y específicamente en el área de investigación educativa de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), desde hace más de una década se vienen realizando diversos estudios sobre los sentidos de la escuela secundaria, el reconocimiento de aprendizajes y los aportes de la formación orientada para el futuro educativo y laboral de los/as jóvenes próximos al egreso del nivel (UEICEE, 2004, 2008a, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b).

Entre estos trabajos, una investigación central que comparte intereses analíticos con este proyecto en curso es *Valoraciones de la Educación Media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires* (UEICEE, 2009a). Como lo indica el título del informe, el objetivo del estudio fue explorar tres grandes ejes temáticos, vinculados entre sí: 1) las valoraciones y significados otorgados a la escuela media por los/as estudiantes próximos a egresar de escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires; 2) la percepción de los aportes de la escuela para el futuro educativo y laboral; y 3) las orientaciones de futuro educativo y laboral de los/as jóvenes próximos a egresar del Nivel Secundario. Para ello, se realizó una encuesta a alumnos/as que en 2008 cursaban 5° año en escuelas de gestión estatal de las modalidades bachillerato y comercial y 6° año de la modalidad técnica, a partir de una muestra de secciones de tipo probabilística y estratificada por modalidad (bachiller, comercial y técnica), turno (diurno y no diurno) y zona de la ciudad (comunas del sur-fuera del sur).

En cuanto a las valoraciones y significados otorgados por los/as jóvenes a la escuela media, el estudio encontró niveles intermedios de conformidad, entre posiciones más bien críticas frente a lo que consideran que se aprende en la escuela y valoraciones más altas de aspectos como la sociabilidad y el papel de la escuela para la vida en general. También halló que los/as estudiantes

de escuelas técnicas y los que cursaban en las zonas más vulnerables de la Ciudad valoraban más los aportes formativos y tenían una visión más optimista de la escuela como ámbito de aprendizaje; asimismo, mostraban mayores niveles de reconocimiento de los aportes formativos recibidos para su futuro educativo y laboral (UEICEE, 2009a).

Análisis posteriores de estos datos realizados por el mismo equipo de investigación profundizaron en el estudio del reconocimiento de aprendizajes generales al considerar el tipo de escuela, el perfil institucional del alumnado y algunos atributos socioeducativos de los/as estudiantes (UEICEE, 2012a). Nuevamente, la modalidad del plan de estudios es la característica que marca mayores diferencias entre los niveles de valoraciones de los/as estudiantes, con polaridades entre la percepción de aportes positivos de la orientación entre estudiantes de planes técnicos y los posicionamientos más críticos de quienes cursan bachilleratos. Con incidencia algo menor, es destacable el impacto de otra variable vinculada con la oferta institucional: en una escuela con alto reconocimiento de aprendizajes generales, las miradas de los/as estudiantes sobre el aporte de la escuela para el futuro tienden a ser más altas. Finalmente, entre los atributos socioeducativos de los/as alumnos/as, las valoraciones más altas corresponden a estudiantes con madres con niveles educativos bajos y medios y a estudiantes mujeres.

Adicionalmente, la presente investigación tiene como antecedentes un corpus de trabajos realizados en los últimos años que también exploran la experiencia escolar de los/as jóvenes que asisten a la escuela secundaria y el sentido que le otorgan. Varias de estas investigaciones coinciden en señalar sentidos de la experiencia escolar que no se limitan a la adquisición de conocimientos, sino también a la sociabilidad, a la escuela como espacio de encuentro entre pares y a la valoración del vínculo con los/as docentes (Hillert et al., 2013; Núñez y Litichever, 2016, entre otros). No obstante, estos trabajos coinciden en que los/as jóvenes también valoran la escuela secundaria como espacio de formación. En este sentido, algunas investigaciones revelan diferencias al respecto en función de la oferta educativa (modalidad, orientación, estilo institucional). Entre otras, el estudio realizado por Núñez y Litichever (2016) en escuelas secundarias de tres centros urbanos de Argentina (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario) encontró diferencias en las valoraciones de los/as estudiantes sobre su formación de acuerdo con la modalidad y características de la escuela; por ejemplo, en las escuelas técnicas el espacio de taller es especialmente valorado por los/as estudiantes y en las instituciones con tradición de centro de estudiantes sucede lo mismo con las actividades vinculadas a la participación. Asimismo, ante la pregunta por la utilidad de la escuela, la referencia a los aportes para conseguir un trabajo estuvo más presente en escuelas técnicas e instituciones más nuevas, donde asisten jóvenes de sectores populares, mientras que la vinculación con las posibilidades de continuar estudios superiores estuvo más presente en los ex colegios nacionales y en las instituciones dependientes de las universidades.

En un sentido similar, la investigación realizada recientemente por Núñez, Seca y Arce Castello (2021) para CEPAL encontró que la mayoría de los/as estudiantes valora los aprendizajes realizados en la escuela, especialmente en las escuelas técnicas, a las que se les reconoce un aporte no solo para una salida laboral sino también para la prosecución de una carrera universitaria.

Estrechamente vinculado con las valoraciones de la escolaridad que realizan los/as estudiantes está el concepto de involucramiento escolar (IE), que refiere al lazo integral de los/as estudiantes con la escuela. El mismo incluye las actitudes de éstos/as hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Se trata de un concepto de gran relevancia dado que ha sido estudiado por numerosos trabajos como un antídoto contra el abandono escolar.

En el ámbito de la UEICEE, desde 2010 se han realizado diversas investigaciones que indagan el IE de los/as estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad (UEICEE 2010, 2012, 2015 y 2016). En estos estudios se consideran dos dimensiones de IE: la socioemocional y la académico-cognitiva. La encuesta realizada en 2023 contempla algunos indicadores de la primera dimensión.

La dimensión socioemocional del IE se refiere a las relaciones de los/as alumnos/as con los/as profesores/as, con sus compañeros/as de curso y con la escuela en general; se presume que forjar lazos estrechos con la institución y sus miembros (docentes y pares) influye positivamente en la disposición de los/as estudiantes para abordar las tareas académicas (Fredricks et al., 2004, citado en UEICEE, 2016). Para el abordaje de esta dimensión, en los estudios previos de la UEICEE se construyó una escala de indicadores referidos a los vínculos de los/as estudiantes con los/as adultos/as de la escuela, sus pares y la institución como ámbito de pertenencia, así como la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación frente a la propuesta de aprendizaje. También se consideró el uso del diálogo para abordar conflictos interpersonales.

2.2. Estudios sobre trayectorias escolares en secundaria

Las trayectorias escolares remiten a los itinerarios que cada estudiante transita en su biografía escolar en uno o varios de los niveles y formaciones que realiza, considerando los marcos institucionales y el contexto educativo donde transcurre su escolaridad. Al aplicar el concepto de trayectorias al Nivel Secundario, esos derroteros se examinan en función del ritmo de avance en comparación con los tiempos y edades teóricas que establece el sistema educativo (desde los 13 años para el 1° año de la secundaria, hasta los 17 para 5to año de secundaria no técnica y 18 para el 6° año de las técnicas). Los trabajos clásicos de Terigi (2007, 2010) aportan a la discusión del carácter prescriptivo, pero no necesariamente realista de las trayectorias teóricas. El sistema educativo impone una cronología a las vidas escolares estudiantiles (Briscioli, 2017) de acuerdo a la duración del plan de estudios, que los/as estudiantes reales recorren en tiempos variados, con interrupciones y abandonos más y menos prolongados, repeticiones de año, rezago e ingresos tardíos al nivel. Terigi (2009, 2014) argumenta que se trata entonces de estudiar las trayectorias reales, algunas de las cuales responden a tiempos y edades teóricas y otras no. Desde una perspectiva inclusiva de la educación y de los derechos asociados, es el sistema el que debe acompañar mediante una variedad de estrategias y dispositivos el recorrido de los/as estudiantes, de acuerdo a tiempos de aprendizaje que no son universales.

A efectos de enmarcar el concepto de trayectorias escolares y establecer el recorrido teórico, su presencia en los sucesivos debates e investigaciones, así como las consecuentes perspectivas de análisis, Terigi y Briscioli (2020) ofrecen un panorama exhaustivo sobre diversos modos de abordaje y construcción del concepto. Mapeando la categoría de trayectorias escolares, identifican un uso extendido y generalizado, que trae aparejados desafíos y dificultades teóricas. Entre ellas, las autoras destacan que “el concepto trayectoria se está convirtiendo, en un amplio sector del sistema educativo y de la política educativa, en una suerte de sucedáneo de la idea de dificultad de aprendizaje” (Ibid, 2020, p. 144). Así, existen diferentes modos de abordar las trayectorias escolares: ya no solo pensando en el itinerario individual de cada estudiante sino poniendo el énfasis en el nivel institucional; integrando los diferentes niveles educativos u observando el despliegue a partir de los efectos de las políticas sociales y socioeducativas en las trayectorias de los/as estudiantes. En tal sentido, se conciben las trayectorias como un concepto complejo y multidimensional, atravesado por elementos micro, meso y macrosociales, alejándose de las explicaciones propias del modelo patológico individual para “producir una reconceptualización del fracaso. Apoyándonos en una mirada

interaccionista y situacional sobre el aprendizaje y sobre el fracaso escolar” (Terigi, 2009, p. 36).

Es así que el estudio y análisis de las trayectorias escolares, sobre la base de los desarrollos teóricos de las últimas décadas, ha permitido construir nuevas formas de estudio del tema, perspectivas que intentan y permiten comprenderlas en un marco más amplio, es decir, al interior de “las complejas interacciones entre las condiciones estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 122). En ese sentido, Briscioli (2013) señala que “las trayectorias escolares sólo pueden comprenderse dentro de un marco más amplio, como son las trayectorias educativas y vitales” (Ibid, p. 122). En sintonía, Filardo (2016) argumenta acerca de la necesidad de abordar las trayectorias de manera integral como una de las claves que posibilitan una mejor comprensión del objeto de estudio, ya que “las trayectorias educativas se ven impactadas por los eventos que ocurren en otros espacios de la vida de los individuos, y que las políticas educativas debieran tenerlo en cuenta” (Ibid, 2016, p.15). Esta autora insiste en la importancia que pueden tener ciertos sucesos vitales que no pueden sustraerse de sus trayectorias y sostiene que habría que contemplarlas también en lo que respecta a las expectativas para su futuro como posgraduados.

Los textos revisados plantean la necesidad de considerar la estrecha vinculación que existe entre categorías tales como proyecciones a futuro y/o expectativas, valoraciones y trayectorias. En ese sentido, para un estudio que las contemple y analice, tanto en el campo de las prácticas como de los resultados, es clave pensarlas en su articulación y entrecruzamientos.

En consonancia con estas nuevas perspectivas en el enfoque y análisis, aparece con fuerza en ciertas investigaciones el “sentido de futuro” en los/as estudiantes. Es decir, esa construcción que permite proyectarse unida a la categoría “trayectorias escolares”. Como señala Molina (2023), “resulta relevante indagar en el sentido de futuro que construyen desde la propia experiencia escolar las niñas, niños y jóvenes que habitan cotidianamente el espacio escolar de la educación secundaria” (Ibid, p.5).

Un aspecto en el que suelen existir coincidencias en el estudio de las trayectorias escolares es la consideración de la perspectiva de cada sujeto sobre la experiencia escolar, ya que se trata de un cruce en el que intervienen, entre otros factores, los desafíos de la obligatoriedad, el reconocimiento de cada individuo y los consecuentes procesos de subjetivación que habilitan los modos de percepción y trabajo en las escuelas.

Por ejemplo, Montes (2006) cuyo trabajo se centra en sectores altos y medios, señala que para los sectores medios la trayectoria escolar está vinculada con proyecciones de futuro más abiertas y diversas, y que por el contrario, en los sectores medios altos, las mismas proyecciones están signadas por mandatos familiares frente a lo cual los/as jóvenes no parecen cuestionar planes a futuro. Sin embargo, para ambos grupos, la familia y sus propias trayectorias, influyen y condicionan las elecciones de los/as estudiantes; es decir, la familia juega un rol clave en las proyecciones de futuro. A su vez Filardo (2016) aborda aspectos que expresan la articulación entre elecciones por parte de los/as estudiantes y las trayectorias familiares, agregando las propuestas y ofertas institucionales disponibles para jóvenes de sectores medios y altos a la complejidad del análisis de las trayectorias.

En este escenario, el concepto de trayectorias escolares permite detectar los puntos críticos en los recorridos educativos de los/as estudiantes por el sistema educativo, a partir de lo cual es posible plantear los desafíos pendientes para alcanzar la plena inclusión.

En cuanto a las estrategias metodológicas, los trabajos de investigación revisados varían en sus diseños: algunos estudios de trayectorias escolares se desarrollan a partir de diseños metodológicos cuantitativos retrospectivos (una sola toma de datos que releva información del pasado) o longitudinales (diferentes tomas de datos), en tanto otros emplean diseños cualitativos retrospectivos.

Dado que este proyecto trabajará con metodologías cuantitativas corresponde realizar un breve racconto de las investigaciones cuantitativas sobre trayectorias realizadas desde la UEICEE y otros organismos de gobierno de la educación.

En primer lugar, se recuperan las tipologías que construyó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET, 2009) con datos cuantitativos del estudio de seguimiento de egresados de educación técnico profesional, en base a los planteos conceptuales de Terigi. Mediante un primer relevamiento censal aplicado a estudiantes del último año de estudio, se elaboró una tipología de trayectorias escolares en función de la interrupción temporaria de la escolaridad y repitencia durante el Nivel Secundario para mostrar:

la variedad de caminos posibles aún en aquellos que llegan a cursar el último año. La alteración de los recorridos previstos por el sistema educativo (en años y cursos) no necesariamente expresa la presencia de dificultades de aprendizaje. Más bien, las razones por las que un alumno repite o abandona la escuela son de diferente orden: personales, familiares, sociales e institucionales (INET, 2009, p.5).

Esa tipología diferencia trayectorias regulares, irregulares continuas y discontinuas, para en un segundo momento, incorporar al análisis el cambio de escuela, tal como se hará en el Apartado 4.2 con datos de la encuesta a estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires de 2023.

En segundo lugar, desde la UEICEE se han desarrollado una serie de estudios cuantitativos sobre trayectorias. Cabe mencionar un pormenorizado trabajo de elaboración de un índice de trayectoria escolar a partir de una propuesta metodológica de operacionalización de este concepto complejo (UEICEE, 2018). El índice de trayectorias para el Nivel Secundario ITES incluye dos indicadores: 1) el porcentaje de alumnos/as de la escuela con desempeño en los niveles intermedio y más alto -grupos 2 y 3, respectivamente-, definido en base a los resultados de la evaluación Tercer año de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (TESBA) implementada por la UEICEE a mediados de la secundaria y 2) la probabilidad de avanzar en el nivel tomando como indicador la tasa global de promoción en cada escuela a partir de datos del Relevamiento Anual. El índice ITES varía entre 1 y 10 y sus resultados fueron de 4,21 para el total del nivel secundario, 3,03 para el sector estatal y 5,33 para privada. El trabajo desagrega la información por una serie de variables de interés para nuestra investigación, indicando menores valores de ITES para las escuelas: ubicadas en el sur de la ciudad, de gestión privada con mayor porcentaje de subvención, dependientes de la DEM, de alumnado con mayor heterogeneidad socioeconómica, entre otros factores.

Por otro lado, las trayectorias son una de las dimensiones estructurantes de dos informes diagnósticos relativamente recientes elaborados desde la UEICEE. El primero analiza:

tres hitos en las trayectorias escolares: 1) el pasaje de un nivel educativo al siguiente, para contar con una aproximación global de la continuidad en el sistema, 2) la retención y avance dentro de cada nivel y 3) los resultados de aprendizaje plasmados en las evaluaciones educativas (UEICEE, 2017a, p. 26).

Un segundo informe diagnóstico de 2019 que toma el período 2015-2018 mapea la educación obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires examinando el desgranamiento y retención, indicadores de repitencia, sobreedad y promoción, así como acciones de política educativa vinculadas a las trayectorias (UEICEE, 2019). En estos tres estudios cuantitativos de la UEICEE puede observarse la complejidad y multidimensionalidad del estudio de las trayectorias y el desafío a la hora de diseñar las formas de abordarlos mediante fuentes de datos estadísticos.

Otro hito en la producción de estudios sobre trayectorias realizados desde la UEICEE es el trabajo *Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires* (UEICEE, inédito), en el que se presentan diversos abordajes de investigación en torno a trayectorias en el Nivel Secundario y se trabaja con información de una investigación longitudinal del equipo realizada entre 2014 y 2018 para aproximarse a distintos tipos de itinerarios escolares. El diseño metodológico consistió en el seguimiento de una cohorte de estudiantes que iniciaba la escuela secundaria en 2014 (año de inicio del cambio curricular de la Nueva Escuela Secundaria -NES- en escuelas pioneras) durante un lapso de cinco años, a partir de sucesivas encuestas realizadas a estudiantes de primer año en 2014, de tercero en 2016 y de quinto de escuelas estatales en 2018. El estudio reconstruyó distintos tipos de trayectorias seguidas por los/as jóvenes y analizó las perspectivas con respecto al propio futuro educacional y laboral. Sus resultados se retomarán en el Apartado 4.2 del informe a efectos de compararlos con la situación actual, habiendo captado en la encuesta 2023 esos mismos indicadores.

Como se puede observar la mayoría de los estudios cuantitativos sobre trayectorias utiliza datos estadísticos de fuentes secundarias sobre promoción, deserción, repitencia, territorialidad y los conectan con el nivel socio-económico de los/as estudiantes y otras variables institucionales y de la oferta educativa (UEICEE, 2018; DINIECE, 2004). Son menos los estudios que elaboran instrumentos propios y emplean fuentes primarias para la reconstrucción de los recorridos educativos y vitales vinculados a su objeto de estudio (a modo de ejemplo, véase índice de trayectorias en UEICEE, 2018b; Suasnábar y Valencia, 2022). Un ejemplo de combinación de fuentes primarias y secundarias es el estudio de Cardozo Politi (2016), que describe las trayectorias educativas de estudiantes uruguayos de manera longitudinal entre 2009 y 2014, asociando los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) a sus trayectorias académicas posteriores. El autor parte de la idea de integralidad en el abordaje de las trayectorias educativas en relación con otros eventos de y en la vida de los/as jóvenes.

Para analizar las trayectorias educativas de los/as estudiantes a través de diferentes niveles educativos hace falta, desde un enfoque cuantitativo, hacer seguimientos longitudinales durante un período extenso para contar con información individualizada y acumulativa de los resultados educativos en los distintos ciclos formativos. A falta de esta posibilidad, -seguir en el tiempo a los mismos casos-, los estudios cuantitativos de trayectorias reconstruyen retrospectivamente (con una única toma de datos) los hitos y avances del pasado escolar de los/as estudiantes -tal como hará este estudio- o bien van reconstruyendo cohortes teóricas en el tiempo (con varias tomas de datos transversales). Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas biográficas retrospectivas o realizadas a través de seguimientos longitudinales son la técnica privilegiada para recomponer los avances y escollos de los itinerarios de los/as estudiantes por el sistema educativo.

En suma, los antecedentes revisados coinciden en proponer una mirada integral de las trayectorias escolares que exige estudiarlas en tiempos largos, en diálogo con los sucesos en otros campos vitales y en sus múltiples niveles y condicionantes que van desde las configuraciones institucionales de las escuelas hasta los efectos de las políticas educativas.

2.3. Las proyecciones de futuro de estudiantes secundarios

En materia de proyecciones a futuro, esta investigación toma como antecedentes trabajos de las últimas décadas, realizados tanto en la jurisdicción (Nuñez y Santos Sharpe, 2022) como en otras regiones del país (Corica, S/F; Hirsch, 2020; Martínez et al., 2020) y el exterior (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Molina, 2013; Thompson, 2022). En su mayoría dichas investigaciones utilizan una estrategia mixta que combina encuestas autoadministradas como instrumento de recolección cuantitativa, junto con un abordaje cualitativo a través de grupos focales y entrevistas semi-estructuradas. De manera transversal abordan principalmente las siguientes dimensiones de análisis: 1) la articulación entre educación y trabajo; 2) la autopercepción de competencias adquiridas para el desempeño académico futuro; 3) y los criterios para la elección de carrera y centro de estudios.

Es importante destacar que los estudios tomados como antecedentes dan cuenta de cómo los procesos de segmentación y fragmentación de los sistemas educativos configuran escenarios que favorecen la reproducción de desigualdades sociales y educativas preexistentes (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Un aporte central reside en analizar el modo en que estas desigualdades se articulan con la conformación de expectativas para el postegreso.

En términos generales concluyen que se registra una tendencia mayoritaria a la continuidad de estudios superiores como expectativa para el conjunto de estudiantes del último año de Nivel Secundario, reafirmando el rol atribuido a la educación como mecanismo de movilidad social ascendente. No obstante, las desigualdades preexistentes atraviesan las expectativas educativas, marcando distinciones en cuanto al tipo de formación, institución elegida, expectativas temporales (estrechamente relacionadas con la inserción en el mercado de trabajo); y delimitan distintos recursos y criterios con los que cuentan los/as jóvenes para la toma de decisiones educativas futuras. El nivel socioeconómico (NSE) de las familias, que se articula con la existencia de circuitos educativos diferenciados (Krüger, 2019; UEICEE, 2017c), se constituye para todos los/as autores/as citados/as en la principal clave para comprender las variaciones en torno a las proyecciones futuras.

Concretamente para la Ciudad de Buenos Aires, Núñez y Santos-Sharpe (2022) señalan que los/as estudiantes de las escuelas de gestión privada con cuotas de valores altos, así como del circuito diferenciado de pre-universitarias del sector estatal, tienen acceso a diversas fuentes y canales de información para conocer la oferta universitaria e incluso pueden considerar la continuidad de estudios superiores en el extranjero. En cambio, los/as estudiantes de sectores populares cuentan con acceso y conocimiento más limitado sobre las distintas fuentes de información -y por lo tanto se circunscriben a carreras profesionales más conocidas socialmente-, y centralmente toman sus decisiones en base a la experiencia de referentes y otros significativos de su entorno. Por otra parte, los/as estudiantes de sectores populares evalúan la necesidad de trabajar en simultáneo o de manera previa a su inserción en la educación superior y contemplan además propuestas de formación superior de menor duración que las universitarias, en la medida que les parecen más acordes a sus horizontes de posibilidad.

Para otras regiones del país, Hirsch (2020) y Corica (s/f) introducen también el contexto geográfico como condicionante adicional de la formación proyectada y de su articulación con la inserción laboral futura. En esa línea, Martínez et al. (2020) se focalizan en escuelas técnicas de Neuquén para introducir algunas variaciones en torno a las expectativas de formación e

inserción laboral asociadas al género -como un condicionamiento social central en la reproducción de desigualdades dentro de la modalidad técnica- y al sector productivo que se vincula con cada especialidad cursada en la secundaria.

En los estudios del exterior se observan conclusiones afines, donde Sepúlveda y Valdebenito (2014) dan cuenta de cómo en Chile el arancel y las exigencias académicas previstas se constituyen en un condicionante en función del origen social de los/as estudiantes, evidenciándose una traslación de la segmentación propia de los establecimientos secundarios a la educación superior. De esta manera, los/as autores/as recuperan a McDonough (1997) que trabaja con el concepto de “habitus” y “capital cultural” de Bourdieu, para dar cuenta de la “racionalidad limitada” con la que eligen los/as jóvenes en función del constreñimiento social al que están sometidos. Asimismo, los autores citados retoman a Appadurai (2004) para pensar en torno al sentido de la experiencia escolar y la “cultura de la aspiración” como motivador principal para las prácticas con las que las personas participan activamente en el porvenir, en tanto la capacidad de aspirar es una condición esencial para que los estratos sociales más bajos forjen un futuro mejor. En esta misma línea, Thomsen (2022) establece una diferenciada clasificación de las expectativas educativas de los/as jóvenes daneses/as que considera su clase social de pertenencia, pero pone en el centro otros dos temas: a) la focalización/orientación de sus metas y b) la percepción de los riesgos implícitos en sus aspiraciones. Resulta de interés considerar la distinción entre jóvenes más y menos enfocados en su plan de futuro y más y menos preocupados por los obstáculos que se podrían interponer a su despliegue, porque en base a estos dos criterios combinados distingue 4 tipos de enfoques que configuran las expectativas educativas: los/as jóvenes confiados (centrados y despreocupados), los exploradores (indecisos y despreocupados), los decididos (centrados y conscientes de los riesgos) y los ansiosos (los indecisos y preocupados). Si bien el trabajo de Thomsen es de corte cualitativo puede ser inspirador del tipo de expectativas prevalecientes entre los/as estudiantes de la Ciudad de Buenos con los que trabaja esta investigación.

Una lectura transversal de las investigaciones revisadas permite situar la ponderación que los/as estudiantes próximos a egresar hacen de las actividades formales e informales de la escuela secundaria y la orientación, y del acompañamiento y apoyo de figuras significativas, a la hora de proyectar el futuro laboral y educativo (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Valdebenito, 2015; Martínez et al, 2020). Si bien en menor medida que los/as familiares y adultos/as cercanos/as, los/as educadores/as y orientadores/as institucionales son ubicados/as en la serie de referentes escuchados/as por los/as estudiantes en cuanto a la continuidad educativa y a la inserción laboral. Así también entran en esta serie otras voces de coetáneos de los/as jóvenes que se vinculan con sus intereses y actividades extraescolares, con quienes comparten su tiempo, a quienes dedican su atención y pueden llegar a ejercer cierta influencia en la elección y proyección del futuro formativo y laboral. La sistematización de antecedentes que realiza Thomsen (2022) evidencia la variedad de soportes significativos de acuerdo al origen social, ya que la incidencia de los referentes escolares es mayor entre los/as jóvenes de sectores sociales de nivel socioeconómico más bajo y la de la familia, entre los sectores donde ese nivel es más elevado.

3. Diseño teórico-metodológico

Este capítulo presenta la caja de herramientas conceptuales y procedimentales de la investigación. En el Apartado 3.1 se presentan algunas definiciones sobre las valoraciones de la escolaridad y la escuela y las expectativas acerca del futuro. En el Apartado 3.2 se detallan los objetivos y la estrategia metodológica de esta investigación, mapeando contenidos y formas de producir la evidencia empírica, y se presenta el diseño muestral y las técnicas de ponderación utilizadas comparando la muestra con el universo.

3.1. Herramientas conceptuales para el análisis

Como se expresó previamente, este estudio enlaza pasado, presente y futuro de la generación de estudiantes próximos al egreso del Nivel Secundario. Este momento de clivaje es propicio para indagar cómo están pensando sus futuros, pero también cómo sopesan y conciben la formación que les ofreció su escuela, como aporte para la vida en general y también para orientar sus planes de estudio y trabajo. Por eso es necesario definir conceptualmente estos conceptos intervinientes.

Las valoraciones de los aprendizajes escolares condensan las perspectivas de los/as estudiantes sobre la formación recibida, sus aportes para el futuro laboral y educativo y los “saberes-hacer” que consideran que incorporaron durante su trayectoria en la escuela secundaria. Es así que en este estudio no se indagan los aprendizajes disciplinares sino el reconocimiento (esto es, la autopercepción) de los aprendizajes generales y de sus aportes para la continuidad educativa e inserción laboral. Los aprendizajes generales tienen relación con las dimensiones que recupera el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) sobre las “aptitudes para el siglo XXI” que los documentos oficiales definen como:

los recursos cognitivos y comportamentales que debería adquirir el alumno en el trayecto de su educación secundaria para enfrentar las demandas de los estudios superiores, la vida laboral y la realización personal. (...) en las múltiples materias de nivel secundario se podrá trabajar transversalmente sobre diversas aptitudes, capacidades, habilidades y competencias, que permitirán a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo XXI, tanto en el ámbito laboral como en sus estudios superiores” (MEGCABA, s/f, p.1).

Las mismas son: 1) comunicación, 2) pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, 3) análisis y comprensión de la información, 4) resolución de problemas y conflictos, 5) interacción social y trabajo colaborativo, 6) ciudadanía responsable, 7) valoración del arte y 8) cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo.

Otro vértice teórico del triángulo conceptual de la investigación requiere sentar posición sobre cómo comprender los planes de los/as estudiantes. La ideación de futuros ha sido trabajada previamente por investigaciones de la UEICEE -tal como mostró la sección de antecedentes- mediante la categoría de orientaciones de futuro (UEICEE, 2009). En esta oportunidad se deja en suspenso esa lente conceptual, dado que si bien tiene la riqueza de un abordaje multidimensional (al indagar qué planes hacen, con qué periodo de tiempo anticipan cumplirlos, con qué optimismo los encaran, cuál es el locus de control sobre las condiciones habilitantes para la concreción de esos planes, entre otros factores inherentes a la noción de orientaciones de futuro), contiene algunos elementos que en el contexto actual argentino y de la Ciudad pueden tener interpretaciones diversas y contrapuestas.¹⁴ Se opta entonces por la

¹⁴ Por ejemplo, no poder anticipar cuánto tiempo les llevará terminar una carrera universitaria en una población que piensa, en su mayoría, combinar trabajo con estudio, no es falta de capacidad para anticipar sino sentido de

noción de expectativas, aunque recuperando separadamente algunos aspectos de las orientaciones de futuro que aportan a la comprensión de los planes de estudiantes en el contexto sociohistórico de la Ciudad. Respecto de este último, se retiene para esta investigación la centralidad de estudiar las perspectivas estudiantiles sobre posibilidades, oportunidades y dificultades anticipadas para sus planes educativo-laborales (Nurmi, 2004) porque da cuenta de su conocimiento del contexto. Saber anticipar qué factores relativos a ellos/as mismos/as, al modo de funcionamiento del mundo laboral, a los aprendizajes que requieren ser fortalecidos, etc. pueden ser recursos para planes realistas o para reconfigurar aspiraciones de acuerdo a esas limitaciones reconocidas.

En esta investigación se trabaja con el concepto de expectativas¹⁵ concebidas como “el objetivo único identificado como la mejor alternativa en un momento dado” (Beal, 2011, p. 6). La noción de expectativas se diferencia de la de aspiraciones, definidas como, aquello que se espera, el conjunto de objetivos idealistas para el futuro (Messersmith y Schulenburg, 2008). Ambos conceptos se han aplicado centralmente al estudio de los planes educativos y ocupacionales (Gottfredson, 1981), capturando los planes y resultados anticipados que parecen más probables para el individuo. A medida que se gana experiencia, el rango de aspiraciones se estrecha. En tal sentido, al pasar las aspiraciones por el tamiz de las condiciones de posibilidad, se tornan en expectativas situadas y pensadas de acuerdo con el contexto vital y social en el que transcurren las vidas de los/as jóvenes.

Finalmente, cabe señalar que las valoraciones de la escuela y las expectativas no son monocromáticas entre los/as jóvenes sino que varían de acuerdo al género y a la clase social, entre muchos otros factores reconocidos en la bibliografía consultada (véase Beal, 2011; UEICEE 2009a, 2012a; UEICEE 2012b; Nuñez, 2022; Corica, 2012; Martínez, 2020). En este estudio se distingue entre las variaciones resultantes de características de la oferta educativa (organización y distribución territorial), de los perfiles institucionales (morfología social del alumnado, tipo de proyectos de la escuela) y de los/as estudiantes o de sus hogares (trayectorias escolares en secundaria, nivel educativo materno, entre otros aspectos). Estos factores generan hipótesis de trabajo que serán testeadas con la evidencia empírica analizada en el Capítulo 4.

3.2. Objetivos y estrategia metodológica de investigación

Se propuso un diseño de investigación cuantitativo para el abordaje de los dos objetivos de investigación, a saber:

1. Analizar las trayectorias escolares, las valoraciones sobre la escuela, la formación recibida (aprendizajes generales o habilidades y aportes de la escuela secundaria para el futuro educativo y laboral), las expectativas y los planes de futuro de estudiantes que en 2023 cursaban el último año de estudio del Nivel Secundario Común en escuelas de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires, atendiendo a diferentes perfiles sociales e institucionales.

realidad en un mercado laboral en el que muchos jóvenes entran con desventajas y ocupan los puestos de mayor precariedad (CIPPEC, 2018; Longo y Buzzo, 2017).

¹⁵ De acuerdo a la sistematización de Beal (2011), los modelos teóricos sobre orientaciones de futuro incluyen la teoría de los “yoes” posibles (Markus y Nurius, 1986), esperanzas y temores (Nurmi, 1987), enfoque sobre el tiempo futuro (Trommsdorff, 1983; Lens and Moreas, 1994) y el de aspiraciones y expectativas (Gottfredson, 1981; Messersmith & Schulenberg, 2008). El presente estudio se inscribe en esta última corriente con desarrollos extensos en las diferentes disciplinas asociadas a su estudio (centralmente, la Sociología, la Psicología y la Psicología Social).

2. Mapear y describir las propuestas institucionales vinculadas con el fortalecimiento de las trayectorias y los proyectos de futuro educativo y laboral de los/as jóvenes próximos al egreso de la educación secundaria, y explorar posibles vinculaciones entre tales iniciativas institucionales y los planes post-graduación de los/as estudiantes de las escuelas comprendidas en el primer objetivo del estudio.

Las unidades de análisis son, para el primero, cada uno/a de los/as estudiantes del último año de estudios cursado en 2023 y, para el segundo, cada asesor/a o referente pedagógico de las escuelas seleccionadas en 2023. El método utilizado fue la encuesta autoadministrada en línea, la cual fue aplicada en las escuelas por integrantes del equipo de investigación.

Desde el inicio del estudio se desplegó desde la Coordinación de Investigación Aplicada y Gestión de la Evidencia (IAGE) de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) una articulación con las áreas de gestión involucradas (Dirección General de Educación Gestión de Privada, Dirección General de Educación de Gestión Estatal y las áreas dentro de ésta correspondientes a la educación Media, Técnica, Artística y a las Escuelas Normales), con el propósito de darles a conocer el estudio, la muestra y sus instrumentos, pero también con la finalidad de hacerlas partícipes y poner a disposición los instrumentos elaborados por el equipo. Con ese marco, las áreas de gestión de educación secundaria¹⁶ enviaron comunicaciones oficiales a las 61 instituciones participantes sobre los objetivos del estudio y las visitas que haría el equipo para posibilitar y andamiar así el trabajo de campo.

La toma de datos se realizó entre septiembre y octubre de 2023 y fue coordinada por un/a integrante del equipo y dos colaboradores/as adicionales del área de investigación de la UEICEE, quienes contactaron a las instituciones y difundieron los propósitos del estudio, las formas de devolución planificadas y estuvieron presentes en cada curso donde se aplicó la encuesta para resolver dudas de estudiantes, autoridades y referentes institucionales.

El relevamiento a estudiantes para abordar el primer objetivo acerca de sus trayectorias, valoraciones de la formación y planes de futuro requirió contar con un aula o gabinete con computadoras disponibles y conectividad. En algunas escuelas estatales se utilizaron los carritos provistos con computadoras que fueron trasladados al lugar disponible para la toma de la encuesta y, en otras, se utilizaron computadoras del gabinete; en las escuelas privadas se tomó la encuesta en la sala o gabinete de computación. Solo en unos pocos casos, registrados en ambos sectores de gestión, y debido a que las computadoras en funcionamiento no fueron suficientes, fue necesario realizar varios turnos para encuestar a los/as estudiantes.

Para el diseño del instrumento se recuperaron como antecedentes las encuestas a estudiantes próximos al egreso que el equipo de investigación de educación secundaria de la UEICEE realizó en 2008 y 2018 (UEICEE, 2009a; Austral et al., 2019a), reutilizando algunas preguntas comunes probadas y analizadas, y adecuando otras a la actual coyuntura y proyecto de investigación. A la vez se incorporaron nuevas temáticas, habida cuenta de los cambios de diseños curriculares que atravesaron la educación común y técnica del nivel en la última década. También se revisaron los instrumentos de los estudios de seguimiento de egresados del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET, 2009) y otras encuestas halladas en la instancia de revisión de antecedentes (Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

¹⁶ La educación común no técnica tiene planes NES de 13 orientaciones e incluye a las unidades educativas dependientes de la DEM, DEA, DENS dentro del sector estatal y otras de gestión privada. Las escuelas secundarias técnicas estatales tienen su propia área de gestión (DET) mientras que las privadas también dependen de la DGEPP; en el caso de la educación técnica existen 22 especialidades.

Las dimensiones de la encuesta a estudiantes fueron:

1. Atributos de la oferta educativa
2. Datos sociodemográficos del/de la estudiante
3. Trayectorias escolares
4. Reconocimiento de aprendizajes y formación recibida en la secundaria
5. Planes de futuro educativos y laborales
6. Disponibilidad y uso de TIC
7. Valoraciones sobre la educación en pandemia

El segundo objetivo de investigación releva información de los/as referentes o asesores pedagógicos de las escuelas elegidas para la encuesta, a fin de poner en diálogo respuestas de ambos actores escolares y, por otro lado, poder crear algunas variables referidas a las instituciones que constituyen factores contextuales de los análisis provenientes de las respuestas de la encuesta a alumnos/as (ya se mencionaron tres de ellas en la introducción: actividades institucionales de orientación vocacional, de aproximación al mundo laboral y a la educación superior). La encuesta a asesores/as y referentes pedagógicos relevó el uso de dispositivos de las políticas y experiencias institucionales de apoyo a las trayectorias, y de aproximación al mundo del trabajo y a la educación postsecundaria, así como percepciones de los/as referentes pedagógicos sobre esta cohorte de características únicas habiendo atravesado la prepandemia, las fases de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) y la postpandemia.

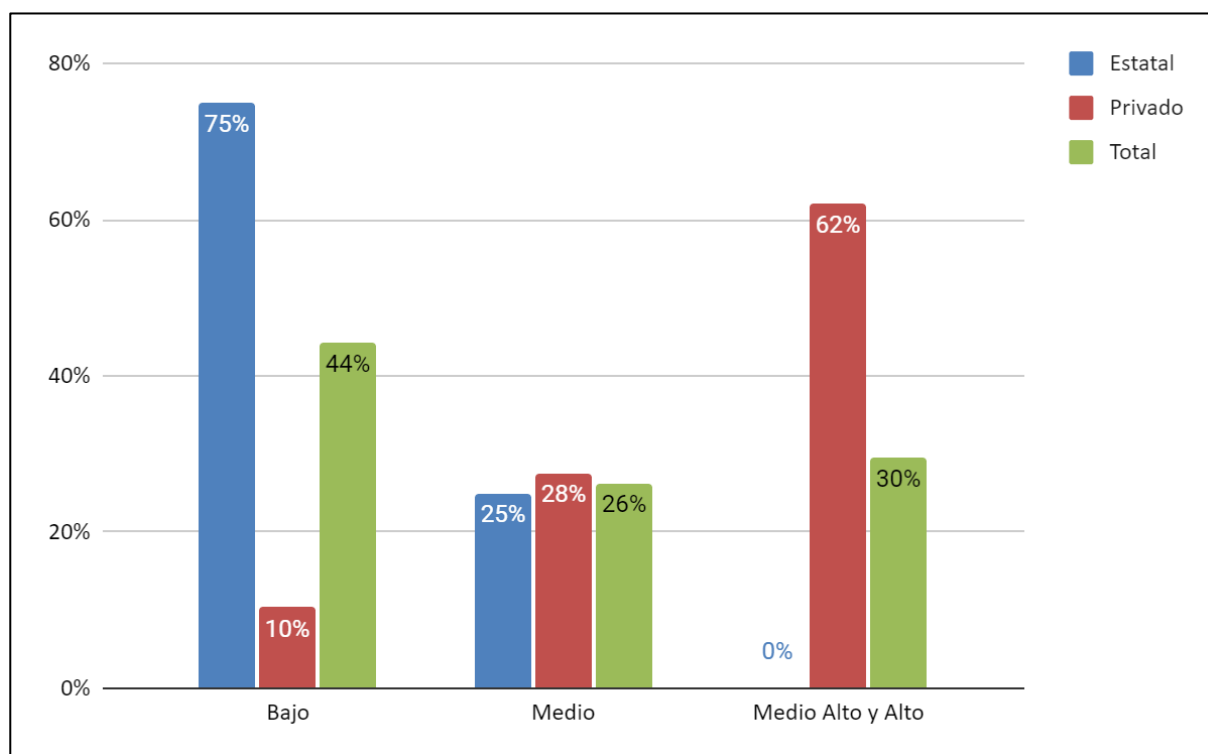
Las dimensiones de esta encuesta fueron:

1. Datos sociodemográficos del respondente
2. Datos profesionales del respondente
3. Iniciativas de fortalecimiento de las trayectorias escolares en la institución: uso y valoración
4. Actividades de aproximación al mundo del trabajo en la institución (más allá de las ACAP)
5. Actividades de aproximación al mundo de la educación postsecundaria en la institución
6. Percepciones sobre posibilidades y limitaciones de estudiantes con relación a sus futuros educativo-laborales

La selección de estudiantes se hizo en base a una muestra probabilística de secciones/divisiones del último año de estudio (5° en escuelas no técnicas y 6° en las técnicas) elaborada en base al marco muestral del Relevamiento Anual 2022, que era el año más reciente con datos disponibles al momento de diseñar la muestra. Se eligió una sola sección por escuela, encuestándose a todos/as los/as estudiantes de la misma que asistieron a clase el día de la visita de los/as investigadores/as de la UEICEE. El diseño muestral fue estratificado en función de dos atributos de las escuelas que resultan relevantes para esta investigación: el sector de gestión y el nivel socioeconómico (NSE) del alumnado.¹⁷ El Gráfico 4 muestra la distribución de las secciones de las escuelas elegidas en base a esos dos criterios.

¹⁷ El NSE de la escuela se construye en base al NSE de los/as estudiantes. Este recupera el Índice de Situación Socioeconómica de cada estudiante del tercer año de estudio del Nivel Secundario evaluado/a en TESBA (UEICEE, 2017), para luego construir el valor promedio correspondiente al agregado estadístico de cada unidad educativa. Teniendo esta variable numérica luego se calculan los deciles para todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. La variable a utilizar en los análisis del Capítulo 4 corresponden a un agrupamiento de los deciles

Gráfico 4. Muestra de escuelas secundarias por sector de gestión y Nivel Socioeconómico del Alumnado. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023

La muestra expresa la misma segmentación socioeconómica entre los dos sectores de gestión que ha sido constatada por la investigación anterior del equipo realizada en 2023 (UEICEE, 2023) y por estudios previos de la Unidad (UEICEE 2017b, 2017c). El peso de las secciones con NSE bajo es más de 7 veces superior en el sector estatal que en privado (75% y 10% respectivamente). En el grupo de secciones de escuelas con NSE medio el porcentaje es parejo entre sectores. Finalmente en el otro polo de la distribución no hay secciones de escuelas estatales con el NSE más elevado, pero ese grupo incluye al 62% de secciones de escuelas de gestión privada.

En cuanto a sus valores absolutos, la muestra se conformó por 61 secciones (29 de escuelas privadas y 32 de estatales) esparcidas por diferentes zonas de la Ciudad y con diversidad de orientaciones de los planes de estudio (11 de los 13 planes NES en el caso de la educación común no técnica y en el caso de la educación secundaria técnica, 7 de las 22 especialidades).

que dan lugar a escuelas con NSE bajo (deciles 1 a 3), escuelas con NSE medio (deciles 4 a 6), escuelas con NSE medio-alto y alto (deciles 7 a 10).

Cuadro 4. Total de secciones y muestra de secciones elegidas del último año de estudios por sector de gestión y dependencia funcional. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2022.

Sector	Dependencia funcional	Secciones totales (N)	Secciones Elegidas (n)	% Secciones elegidas	Distribución % secciones en Universo	Distribución % secciones en muestra
Estatad	DEM	385	16	4%	28%	26%
	DENS	67	4	6%	5%	7%
	DEA	27	2	7%	2%	3%
	DET	194	10	5%	14%	16%
	Total	673	32	5%	49%	52%
Privado	DGEGP	725	29	4%	52%	48%
Total		1398	61	4%	100%	100%

Nota: Las direcciones de áreas de educación secundaria son, a saber: Dirección de Educación Media, Dirección de Escuelas Normales Secundarias, Dirección de Educación Artística, Dirección de Educación Técnica, Dirección de Educación Media

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023, en base a marco muestral del Relevamiento Anual 2022.

El Cuadro 4 muestra que todas las áreas de gestión están contempladas en la muestra y que el peso de cada área es semejante en el universo y en la muestra de secciones (véanse las dos últimas columnas). La cantidad de secciones de la muestra varían del 4 al 7% de las secciones totales de cada dependencia funcional.

En cuanto a la distribución sectorial, si bien el peso relativo de las secciones del sector privado es menor en la muestra que en el universo total (48% y 52% respectivamente), esto se compensa en el análisis haciendo uso de ponderadores que ajustan la distribución sectorial de estudiantes encuestados a la composición del universo de la matrícula del último año de estudios del Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires con datos del Relevamiento Anual 2023. De aquí en más, el informe se utilizará el ponderador sectorial para expandir la muestra (n) y calcular los valores absolutos (N) del total de estudiantes a incluir en los gráficos y cuadros.

El Cuadro 5 compara el peso y presenta los valores absolutos muestrales y estimados con el ponderador sectorial. Allí se observa que con la expansión de la muestra se logra equilibrar el porcentaje de estudiantes de cada gestión a la distribución del universo que emerge de la estadística oficial del Relevamiento Anual 2023.

Cuadro 5. Universo y muestra de estudiantes sin y con ponderación sectorial de escuelas secundarias por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Universo	Muestra sin ponderar	Muestra con ponderador sectorial
Estatad	42,2%	45,1%	42,8%
Privado	57,8%	54,9%	57,2%
Total (abs.)	33.605	1.241	32.275

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Relevamiento Anual 2022 y Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Habiendo compartido la caja de herramientas conceptuales y metodológicas de esta investigación, a continuación se presentan los resultados provenientes de las 1.241 encuestas a estudiantes relevadas en 61 escuelas secundarias de ambos sectores de gestión, con información expandida para el universo total de 32.275 estudiantes que cursan el último año en 2023.

4. Resultados

En este cuarto capítulo se despliegan los principales resultados de la encuesta relevada entre septiembre y octubre de 2023. Cómo se señaló al presentar los objetivos, este estudio tiene tres tiempos que se articulan en las biografías de los/as estudiantes. En primer lugar, la referencia al pasado que implica estudiar las trayectorias estudiantiles durante su escolaridad secundaria, reconstruidas a partir de la mirada retrospectiva que hacen los/as estudiantes que hoy cursan el último año de estudio. En segundo término, el tiempo presente que refiere a las valoraciones actuales sobre su formación, sus aprendizajes generales y específicos y el aporte de la escuela para pensarse a futuro. Y finalmente, las anticipaciones sobre sus vidas postegreso, que son puntos de intersección entre lo aspiracional y lo que evalúan como posible.

En correspondencia con esa cronología, se propone una secuencia para presentar los resultados que comienza con el Apartado 4.2 que caracteriza sus trayectorias durante la secundaria examinadas con indicadores simples y con una tipología que los combina y delinea diferentes itinerarios teóricos y reales. Seguidamente, el Apartado 4.3 aborda las valoraciones sobre la escuela y algunas aristas del involucramiento estudiantil, las valoraciones de aprendizajes vinculados a las habilidades del Siglo XXI que atraviesan el actual diseño curricular y el proceso de profundización de la NES (UEICEE, 2023) y el reconocimiento de aportes de la orientación cursada en el nivel para sus futuros educativo-laborales. Un punto adicional refiere a sus opiniones y efectos percibidos sobre la educación en pandemia, hito que atravesó las vidas de estos/as estudiantes a mediados del Nivel Secundario. Finalmente, el Apartado 4.4 presenta los planes de futuro, con especial interés en caracterizar los dos prevalecientes, ligados a expectativas de continuidad educativa e inserción laboral postsecundaria, con foco en el análisis combinado de los planes de estudio y trabajo y de las dificultades percibidas para llevarlos a cabo, para luego detenerse en caracterizar qué carreras, en qué instituciones educativas y en qué tiempos imaginan sus estudios.

Los tres ejes analíticos -trayectorias, valoraciones sobre la educación secundaria y expectativas de futuro educativo y laboral- son puestos en diálogo con un conjunto de variables independientes ya presentadas en la introducción, que permiten conocer especificidades contextuales y avanzar en su comprensión. Se utilizan variables relativas a la oferta educativa (sector de gestión, modalidad técnica o no técnica, territorio donde se ubica la escuela), a las configuraciones y perfiles institucionales (NSE de su alumnado, implementación de actividades de orientación vocacional y de aproximación al mundo del trabajo -más allá de las ACAP o prácticas profesionalizantes que se desarrollan en todas las escuelas- y actividades de acercamiento a los estudios postsecundarios) y, finalmente, atributos de los/as estudiantes, tanto en lo que respecta a sus trayectorias escolares como al género. A cada paso, se examinan los factores de mayor pertinencia para análisis específicos.

Como preámbulo de estos análisis el Apartado 4.1 caracteriza la muestra y mapea el telón de fondo estructural que es necesario componer para contextualizar las interpretaciones de los análisis subsiguientes.

4.1 Descripción y composición de la muestra de estudiantes: claves socioterritoriales y estructurales

Esta primera sección mapea la distribución de los/as estudiantes encuestados/as de acuerdo a algunas variables estructurales que caracterizan al subsistema de Nivel Secundario en la Ciudad, descripción que resulta un contexto necesario para comprender algunas tendencias y recortes de los cuadros de los capítulos siguientes.

Tratándose de un estudio que cubre tanto escuelas de sector privado como de gestión estatal, un primer punto es conocer la distribución de los/as alumnos/as de acuerdo al nivel socioeconómico (NSE) de la escuela en cada sector. Ya se ha constatado la segmentación socioeconómica de la oferta de secciones entre los dos sectores de gestión en el Gráfico 4. En el Cuadro 6 se confirma esta hipótesis para la muestra de estudiantes encuestados/as.

Cuadro 6. Nivel socioeconómico del alumnado de escuelas de la muestra por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

NSE		Sector		Total %	Total (abs.)
		Estatal	Privado		
Bajo	% dentro de NSE	85%	15%	100%	12.002
	% dentro de sector	74,1%	9,6%	37,2%	-
Medio	% dentro de NSE	38%	62%	100%	9.324
	% dentro de sector	25,9%	31,1%	28,9%	-
Medio Alto y Alto	% dentro de NSE	-	100%	100%	10.949
	% dentro de sector	-	59,3%	33,9%	-
Total	% dentro de NSE	43%	57%	100%	32.275
	Abs.	13.805	18.470	-	

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

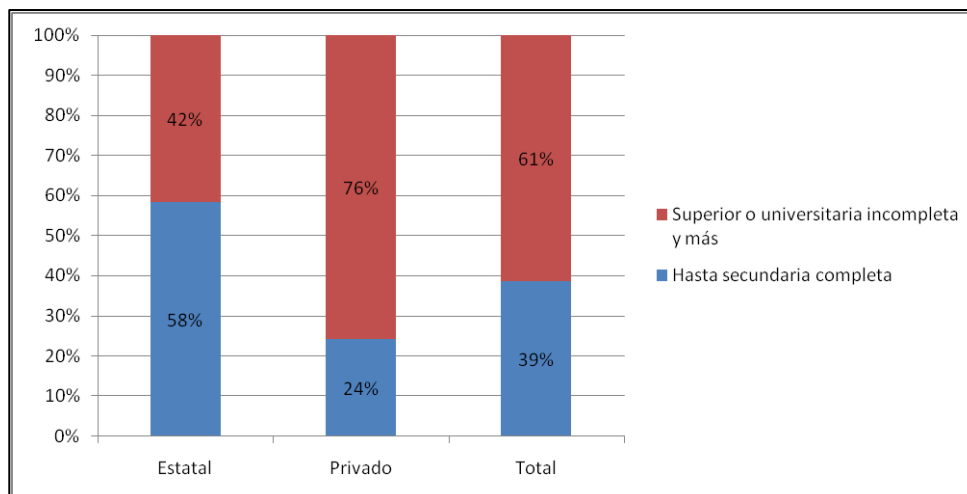
Si se observa la composición interna del sector estatal es destacable que tres de cada cuatro alumnos/as encuestados/as asisten a escuelas de nivel socioeconómico bajo y uno/a de cada cuatro a escuelas de NSE medio, sin que haya un solo caso de escuelas de nivel medio-alto y alto. En contraste, la educación privada tiene cerca de seis de cada diez estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto y alto, tres de cada diez de nivel medio y solo uno/a de cada diez de nivel socioeconómico bajo. Al mismo tiempo, la evidencia muestra que si bien hay segmentación entre sectores, también hay heterogeneidad dentro de cada uno donde al menos un cuarto del sector estatal y un tercio del privado son de NSE medio, siendo en ambos casos la segunda categoría en cantidad de casos.¹⁸

En el Cuadro 6 también constan los porcentajes calculados en sentido inverso que dan cuenta de la distribución sectorial dentro de cada nivel socioeconómico de las escuelas, mirada complementaria que permite concluir que sólo en el grupo de estudiantes que asisten a escuelas de nivel socioeconómico medio tiene estricto sentido la comparación sectorial entre estatal y privada porque hay suficientes casos de cada sector. En cambio, no hay casos suficientes del sector privado en el nivel bajo, ni de estudiantes de escuelas estatales en el nivel más alto. Es por esta segmentación socioeconómica de cada sector que en los capítulos siguientes del informe que trabajan los temas nodales de esta investigación (trayectorias, valoraciones y expectativas de futuro) se incluyen primero los análisis sectoriales para el total de casos pero luego para el

¹⁸ La heterogeneidad intrasectorial ha sido menos explorada que la diferencia entre sectores de gestión. Un reciente trabajo de Macció y Falcone (2023) examina la disparidad dentro del sector de gestión privada con información a escala nacional, regional y desagregación para la Ciudad de Buenos Aires. Desde la UEICEE se analiza la heterogeneidad inter e intrasectorial con un estudio multinivel con datos de PISA 2012 (UEICEE, 2014a).

recorte de estudiantes de nivel socioeconómico medio. Es decir, filtrar los casos de NSE medio para examinar diferencias sectoriales es un modo de controlar el efecto de esa variable en los datos de cada sector; en caso contrario, se confunde el efecto del sector con el efecto de la variable NSE de la escuela sobre el tema en estudio.

Gráfico 5. Máximo nivel educativo materno por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

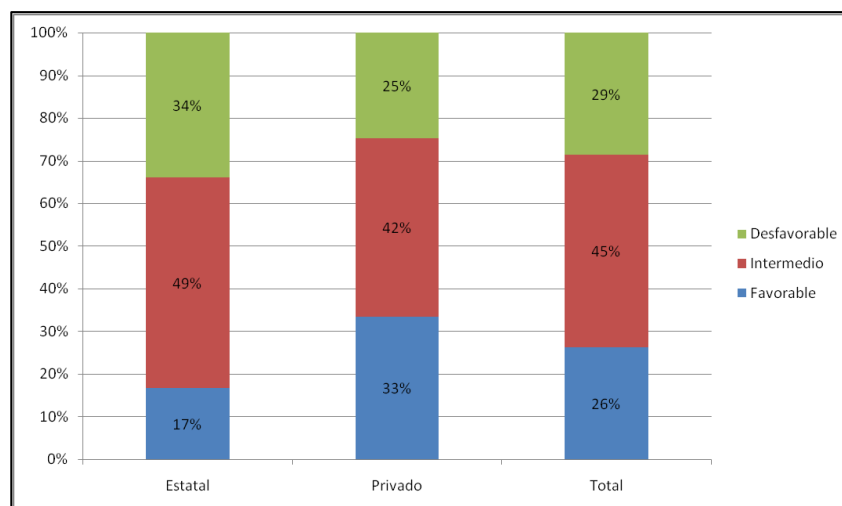


N= 30.177 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

La encuesta a estudiantes realizada en el marco de este proyecto relevó el máximo nivel educativo materno alcanzado, variable cuyos resultados van en el mismo sentido que los antes vistos para el nivel socioeconómico de la escuela. En el universo de gestión estatal cerca de 6 de cada 10 estudiantes tienen madres en el grupo de menor educación (hasta secundaria completa) y 3 de cada 4 estudiantes de gestión privada tienen madres con nivel educativo superior incompleto o más. Todo análisis y relectura que prosiga en este informe debe considerar estas diferenciaciones como telón de fondo de cualquier interpretación sobre expectativas, valoraciones y trayectorias de estudiantes de gestión estatal y privada.

Gráfico 6. Tipo de escenario territorial por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

La segmentación intersectorial al considerar el tipo de escenario territorial de la zona donde se ubica la escuela es evidente aunque con menores brechas que en las dos variables anteriores (NSE y NEA) que remiten al origen social del estudiantado.¹⁹ El grupo predominante dentro de cada sector de gestión corresponde a zonas en situación intermedia que agrupan a las comunas del centro de la Ciudad: la mitad de estudiantes de escuelas estatales (49%) cursan en este tipo de territorios, categoría que también es mayoritaria (aunque con 7 puntos porcentuales menos) dentro de las escuelas privadas. En cambio, el sector estatal presenta mayor concentración que la educación privada en las escuelas ubicadas en zonas desfavorables (34% y 25%, respectivamente). En espejo, mientras un tercio de los/as estudiantes de privada asisten a escuelas ubicadas en comunas en situación favorable, estos representan la mitad dentro del estudiantado estatal (17%, Gráfico 6).

Por su parte al considerar, de manera inversa la distribución sectorial territorio por territorio en la zona en situación favorable hay un 73% de estudiantes de escuelas privadas y un 27% de escuelas de gestión estatal, en la zona intermedia la distribución es 53% de privada y 47% de estatal y en la desfavorable, 49,5% de estudiantes de gestión privada y 50,5% de estatal²⁰.

¹⁹ Steimberg y Tofalo (2018) realizaron para la Ciudad de Buenos Aires un análisis estadístico de conglomerados a partir de información secundaria sobre trabajo e ingresos, condiciones de hábitat y vivienda, salud, logros educativos de la población adulta activa, y oferta territorial de bienes y servicios de las 15 comunas, que permitió arribar a una tipología de escenarios territoriales. Los/as autores/as identificaron cuatro conglomerados: 1) el escenario territorial en situación favorable, que agrupa a las comunas del Norte (2, 13 y 14); 2) el escenario desfavorable, propio de las comunas del corredor del sur (4, 7, 8 y 9); 3) el escenario de configuración heterogénea que solo aplica al caso de la Comuna 1 que tiene contrastes y polaridad de situaciones; 4) el escenario en situación intermedia que nuclea al resto de comunas del eje central de la Ciudad. De estos cuatro tipos, el presente informe conservó la tríada de escenarios en situación favorable, intermedia y desfavorable, pero descartó el tipo con configuración heterogénea para no trabajar sólo con los casos escasos de la comuna 1. Las seis escuelas de la Comuna 1 se reasignaron al grupo intermedio, salvo una institución que se incluyó en el escenario de situación más favorable por su mayor cercanía con los indicadores propios de ese contexto territorial.

²⁰ Estos porcentajes se han calculado en base al marginal (columna de Total en absolutos) del Cuadro 7.

Cuadro 7. Nivel socioeconómico del alumnado y escenario territorial de las escuelas por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

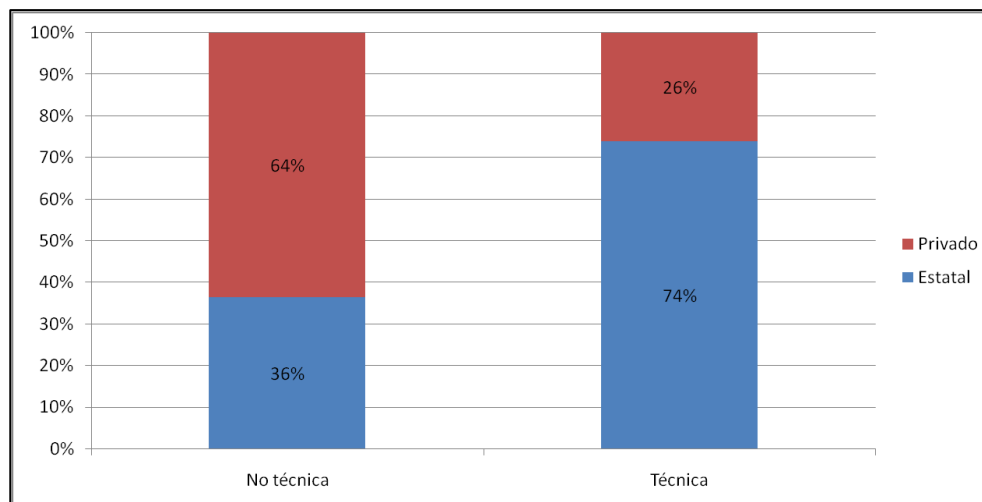
Sector	Escenario Territorial	NSE			Total (abs.)
		Bajo	Medio	Medio-Alto y Alto	
Estatat	Favorable	28%	72%	-	2.312
	Intermedio	83%	17%	-	6.819
	Desfavorable	84%	16%	-	4.674
	Total	74%	26%	-	13.805
Privado	Favorable	-	9%	91%	6.180
	Intermedio	-	41%	59%	7.710
	Desfavorable	39%	44%	18%	4.579
	Total	10%	31%	59%	18.469
Ambos sectores	Favorable	8%	26%	66%	8.492
	Intermedio	39%	30%	31%	14.529
	Desfavorable	62%	30%	9%	9.253
	Total	37%	29%	34%	32.274

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

También es interesante analizar en la muestra la relación entre el territorio donde se ubican las escuelas y el nivel socioeconómico del alumnado. Al observar el marginal de “Ambos Sectores” del Cuadro 7 se constata la concentración de la población con NSE más alto en zonas con situación favorable (66%) y de la población de NSE más bajo en zonas de situación desfavorable (62%); mientras que los de NSE medio presentan guarismos similares (con variaciones del 26% en zonas favorables a 30% en los otros dos tipos de territorio). La conclusión más general que emerge es que existe segmentación entre territorios como alta homogeneidad del origen social del alumnado al interior de las zonas en situación favorable y desfavorable, siendo la intermedia una convivencia más diversificada en términos del NSE de sus estudiantes.

Al incluir el sector de gestión esas tendencias se sostienen, aunque se acentúa la concentración de las escuelas con mejor situación social en las zonas más favorecidas en el caso de la educación privada (91% de sus estudiantes asisten a escuelas de NSE medio-alto y alto en zonas en situación favorable) y la prevalencia de estudiantes de escuelas en peor situación social en las zonas menos favorecidas e intermedias en el sector estatal; en estos dos últimos escenarios territoriales, 8 de cada 10 de estudiantes de cada aglomerado tienen bajo NSE. Estas pautas indican una mayor homogeneidad interna del origen social (alto) del estudiantado del sector privado que asiste a escuelas en territorios en situación favorable, y alta concentración de NSE bajo entre estudiantes que asisten a territorios en situación intermedia y desfavorable.

Gráfico 7. Modalidad por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



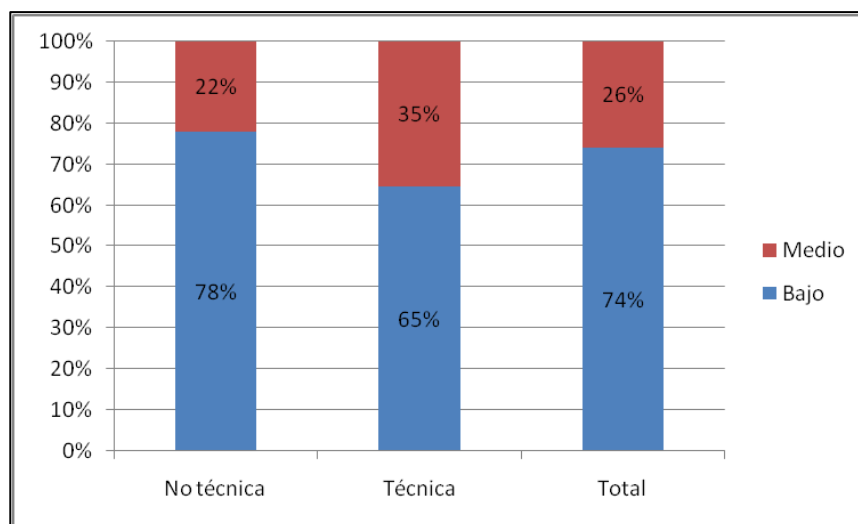
N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

También vale la pena caracterizar la muestra de acuerdo a la composición por modalidad educativa técnica y no técnica. Un 83% de los/as estudiantes encuestados/as cursa planes no técnicos. Si bien la educación secundaria técnica incluye solo al 17% de encuestados/as, ese valor porcentual trepa al 30% en estatal y desciende al 8% dentro de la educación privada. El Gráfico 7 expresa otro modo de ver la morfología de cada sector: allí se registra que la educación técnica es prevalecientemente estatal (74%), mientras lo opuesto sucede en la educación común no técnica donde el modo de la distribución corresponde al sector privado (64%).

Los resultados del gráfico anterior fundamentan la decisión de que en lo sucesivo el análisis comparativo entre la educación técnica y no técnica se centre solo en el subuniverso de gestión estatal. En línea con eso se presenta un último gráfico que examina la composición socioeconómica de la matrícula del último año de estudio de escuelas técnicas y no técnicas estatales.

Gráfico 8. Modalidad según nivel socioeconómico del alumnado (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos de gestión estatal dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 13.805 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Al mirar la relación entre modalidad y nivel socioeconómico promedio del alumnado exclusivamente para el universo estatal, los/as estudiantes de educación técnica tienen mayores porcentajes que los/as de escuelas comunes en el NSE medio (35% y 22%, respectivamente), mientras la educación común no técnica concentra NSE bajo (78%, 13 pp. más que las técnicas). Como se apuntó anteriormente, no aparecen casos de escuelas de NSE medio-alto y alto en el sector estatal.

4.2. Las trayectorias escolares reales de estudiantes próximos al egreso

En esta sección se analizan datos vinculados con las trayectorias escolares reales de los/as estudiantes encuestados/as, así como las figuras y los dispositivos de apoyo que reconocen a lo largo de su escolaridad. En cuanto a las trayectorias en el Nivel Secundario, se describen en primer lugar algunos indicadores simples tales como la repitencia, los cambios de escuela y el abandono temporario. Seguidamente, se presenta una tipología de trayectorias escolares que combina esos tres indicadores, poniendo en relación los datos recabados en la encuesta con los aportes conceptuales disponibles sobre esta temática (Terigi, 2007; INET, 2009). Además se expone información sobre la cantidad de espacios curriculares que a la fecha de realización de la encuesta aún tenían por acreditar y se explora la relación entre el número de materias pendientes y las perspectivas de titulación sostenidas por los/as encuestados/as. Asimismo, y atendiendo al hecho de que se trata de un grupo que atravesó los complejos escenarios sociales y educativos que significaron los períodos de ASPO y DISPO, se analizan las figuras que los/as estudiantes reconocieron como un apoyo para la prosecución de sus trayectorias. Por último, y en el marco de las transformaciones recientes operadas en las modalidades de evaluación y acreditación en el nivel, se expone información sobre las instancias y espacios utilizados recientemente por los/as estudiantes a fin de alcanzar la aprobación de materias pendientes.

Antes de presentar la información reseñada, cabe recordar lo anticipado en los capítulos de marco conceptual y antecedentes acerca de cómo la noción de trayectorias escolares pone en cuestión “el supuesto de la biografía lineal estándar y la idea de una única cronología de aprendizajes que imponen las trayectorias teóricas” (Briscioli, 2017, p. 9), introduciendo el concepto de trayectorias reales para visibilizar la existencia de distintos recorridos o itinerarios escolares.

Este concepto ha permitido, en primer lugar, visibilizar trayectorias escolares diversas (no solo continuas y completas, sino también las llamadas discontinuas o intermitentes, con abandonos y reinserciones en el sistema educativo, entre otras). En segundo lugar, ha desplazado la mirada centrada exclusivamente en los/as estudiantes como portadores/as de trayectorias diferentes a las esperadas (esto es, como un asunto individual), para pensarlo como un problema que debe ser abordado sistémicamente. Desde esta perspectiva, la repetición, la sobreedad (Terigi, 2010)²¹ o el abandono temporario, no son entendidos como experiencias puramente individuales, sino como el producto de un entramado complejo que pone en relación lo estructural, lo institucional y lo biográfico, en el que las condiciones de escolarización juegan un importante papel (Terigi, 2014; Briscioli, op. cit.). A modo de ejemplo, el vigente régimen académico 2022 para el Nivel Secundario en la Ciudad de Buenos Aires²² ha modificado el número de materias pendientes que puede tener un/a estudiante para ser promovido/a al año siguiente, aspecto que interviene directamente en el fenómeno de la repetición y de la sobreedad.

La encuesta implementada en este estudio mide la repetición acumulada a lo largo del nivel, preguntando a los/as jóvenes si han repetido algún año en la secundaria (a diferencia de la estadística oficial, que mide la repetición del año en curso). El porcentaje total de estudiantes que han repetido algún año del nivel es del 11% de los/as encuestados/as.²³

Entre las variables independientes consideradas en el Cuadro 8, las diferencias más notorias en los niveles de repetición se observan de acuerdo al sector de gestión. El 20% de los/as estudiantes del sector estatal han repetido al menos una vez, mientras que en el sector privado, el porcentaje de estudiantes que han repetido desciende a 3%. La baja de la repetición en los últimos años constatada con datos del Relevamiento Anual en el Capítulo 1 se confirma al comparar este indicador acumulativo con una medición que el equipo realizó para 2018 en una investigación previa: allí se observaba que un 38% de los/as estudiantes de gestión estatal del último año de estudio había repetido al menos 1 vez (Austral et al., 2019a).

²¹ Terigi (2010) plantea que los/as estudiantes no tienen “sobreedad” sino edad y que la primera es producto del régimen académico vigente en cada momento o contexto.

²² Aprobado por Resolución MEGCABA 970/22. Disponible en: <https://sinigep.bue.edu.ar/docs/adjuntos/2022/RES-970-22-ANEX-UNO.pdf>.

²³ No se indagó cuál/es fueron el/los año/s de estudios donde habían repetido, pero sí la cantidad de veces que se recurrió un año. De todos modos, la estadística oficial constata que la repetición se concentra en el segundo, tercero y cuarto años de estudio. Según el Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad de Buenos Aires, en 2023 el porcentaje de alumnos/as repetidores/as fue de 7,3% en segundo año; 8,2% en tercer año; y 6% en cuarto año. En contraste, dicho porcentaje fue de 1,4% en primer año; 3,1% en quinto año y 1,1% en sexto año.

Cuadro 8. Indicadores de trayectoria de estudiantes del último año (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

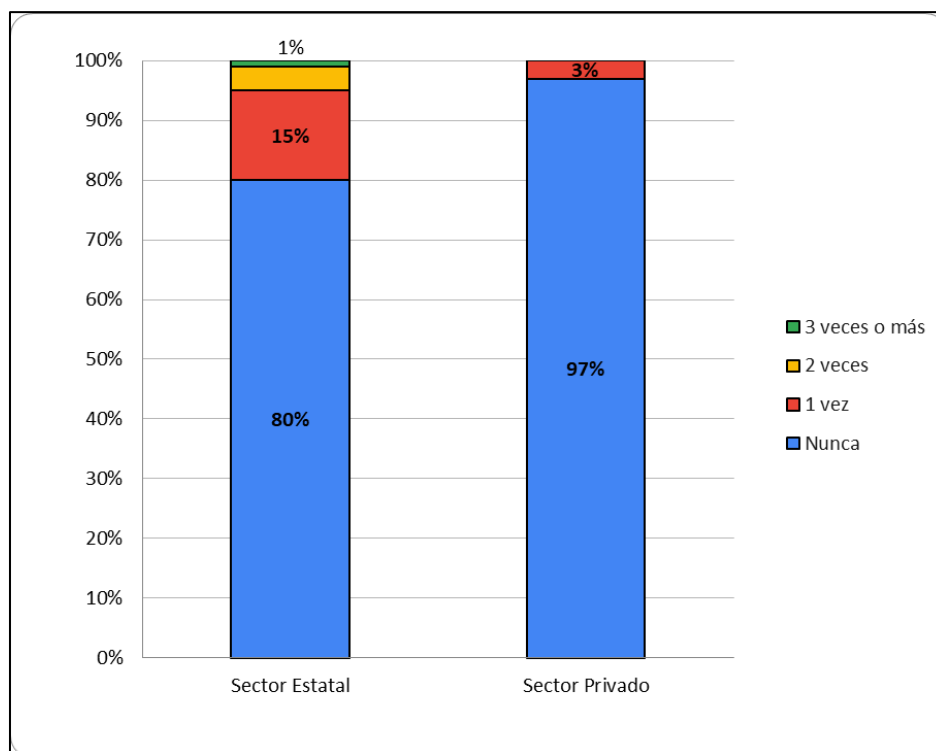
Indicadores de trayectoria		TOTAL	Sector de Gestión		Sector en NSE Medio		Género		Modalidad en Sector Estatal	
			Estatal	Privado	Estatal	Privado	Varón	Mujer	No Técnica	Técnica
Repetición	Sí	11%	20%	3%	18%	3%	15%	7%	22%	16%
	No	89%	80%	97%	82%	97%	85%	93%	78%	84%
Cambio de escuela	Nunca cambió	73%	65%	79%	65%	75%	70%	77%	59%	80%
	1 vez	21%	27%	17%	29%	20%	24%	18%	31%	18%
	dos o más	6%	8%	4%	6%	5%	5%	6%	10%	2%
Abandono por más de 2 meses		7%	8%	6%	3%	7%	9%	5%	7%	10%
Cantidad de materias pendientes	0	65%	53%	74%	60%	71%	60%	71%	54%	49%
	1 y 2	20%	29%	14%	27%	19%	21%	19%	27%	34%
	3 y 4	8%	11%	5%	10%	6%	10%	6%	13%	8%
	5 y más	7%	7%	7%	3%	4%	10%	4%	7%	9%
Total (abs.)		32.275	13.805	18.470	3.571	5.754	15.652	15.574	9.723	4.082

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Asimismo, como puede observarse en el Gráfico 9, respecto a la cantidad de veces que repitieron de año, el 3% de los/as estudiantes del sector privado lo hizo una sola vez, mientras que en el sector estatal, si bien quienes han repetido lo hicieron mayormente una sola vez (15%), hay casos de estudiantes que han repetido dos veces (4%) y 3 veces o más (1%).

Cabe aclarar que dichos porcentajes no indican en qué sector se produjo la repetición sino la proporción de alumnos/as que han atravesado esa experiencia, por lo que resulta posible que algunos/as de ellos/as hayan repetido en el sector privado y luego pasado al sector estatal o viceversa.

Gráfico 9. Cantidad de repeticiones por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Con respecto al género, también se observan diferencias importantes, dado que el 15% de los varones indica haber repetido alguna vez, en tanto en las mujeres el porcentaje se reduce al 7% (Cuadro 8).

La modalidad incide también en la repetición, dado que en las escuelas no técnicas el porcentaje de estudiantes que han repetido es de 22% en comparación al 16% de las escuelas técnicas. Al igual que en el caso del sector de gestión, vale aclarar que estos porcentajes no indican en qué modalidad se produjo la repetición y es posible que algunos/as estudiantes hayan repetido en una escuela técnica y luego hayan pasado a una escuela no técnica.

El cambio de escuela es otra variable importante para el análisis de las trayectorias dado que, como sostienen Austral et al. (2019a), la permanencia en una misma institución, incluso en el caso de haber repetido de año, resulta fundamental para reforzar el lazo con ésta y la tarea escolar. En este sentido, el 27% de los/as estudiantes encuestados manifiesta haber cambiado de institución a lo largo de la escolaridad secundaria: un 21% en una sola oportunidad y un 6% más de una vez (Cuadro 8). Aquí resultan relevantes las diferencias por sector de gestión, con mayor permanencia de los/as estudiantes que llegan al final de sus trayectorias en las escuelas del sector privado (79% frente a 65% en estatal). Quienes cursan en el sector estatal y manifiestan haber cambiado de institución una sola vez alcanzan el 27% (10 pp. más que en privado), mientras que quienes cambiaron más de una vez son un 8% y un 4% respectivamente. Si se comparan estos datos con los obtenidos en un estudio de 2018 que examinó trayectorias

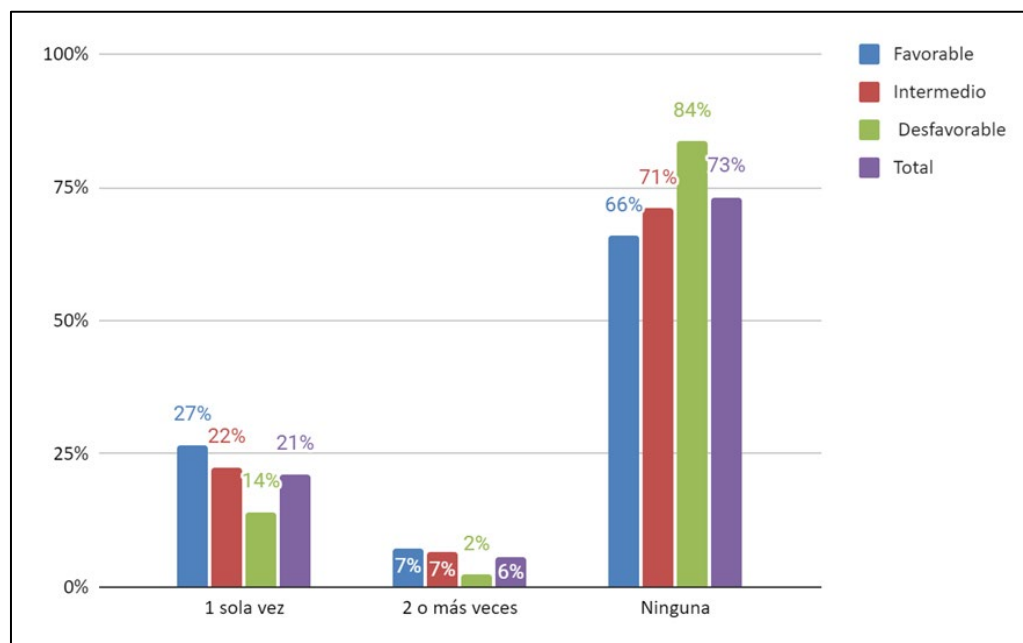
(Austral et. al., 2019a), puede observarse una mejora en este sentido, ya que en esa investigación se registra que un 37% de estudiantes del último año de estudio de escuelas estatales había cambiado de institución en algún momento de su escolaridad secundaria²⁴.

Las mencionadas diferencias sectoriales se sostienen incluso al examinar esta relación exclusivamente entre estudiantes de escuelas de NSE medio. Es así que un 35% de estudiantes del sector estatal de este nivel socioeconómico ha cambiado alguna vez de escuela, mientras que en el sector privado ese valor es del 25%.

Al considerar los escenarios territoriales (Gráfico 10), se registra mayor permanencia en la misma institución entre estudiantes que cursan en zonas desfavorables, donde sólo manifiestan haber cambiado de escuela un 16%, en tanto se produce un salto de 13 pp. cuando se considera la zona intermedia (29%) y el porcentaje crece aún más en las zonas más favorables de la Ciudad (34%). Teniendo en cuenta que, como propone Filardo (2016), no se puede escindir el análisis de las trayectorias escolares de lo que sucede en otros espacios de la vida, resulta difícil establecer una interpretación única de estos datos. Sin embargo, se puede conjeturar que la menor rotación de los/as estudiantes de territorios más desfavorables obedezca a múltiples razones vinculadas a perfiles institucionales y a atributos sociales y familiares. Considerando que las zonas desfavorables concentran estudiantes de escuelas estatales (Gráfico 6) entre quienes el cambio de escuela es además más frecuente (Cuadro 8), esta pauta indicaría que las escuelas de zonas desfavorables resultan más inclusiva de los/as estudiantes que repiten y prosiguen en la misma institución.

²⁴ Parte de la reducción del cambio de escuela, podría atribuirse a la simultánea baja de la repetición acumulada en la secundaria que ya se observó al comparar los resultados de esta encuesta con el estudio previo que midió el indicador en 2018.

Gráfico 10. Cantidad de veces que los/as estudiantes cambiaron de escuela según escenario territorial (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

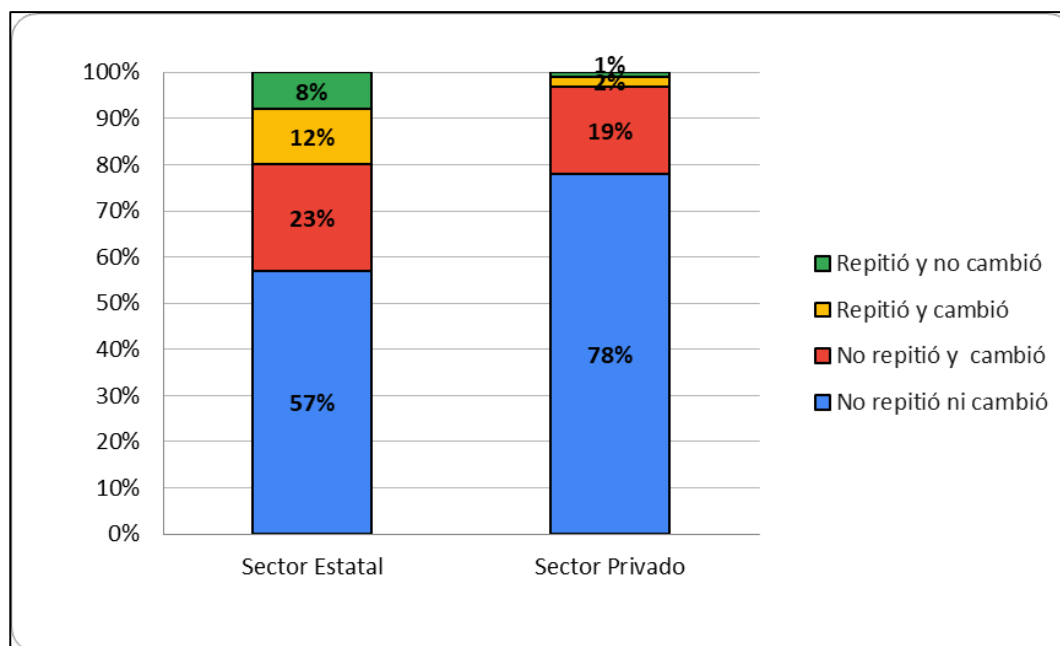


N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Si bien va más allá de las posibilidades de este informe ahondar en los perfiles institucionales, investigaciones de la UEICEE (2014b; 2010) han mostrado que hay escuelas más inclusivas del estudiantado con trayectorias no típicas o ideales y otras instituciones que lo son menos. Esto permitiría conjeturar, para esta encuesta, que muchos/as de los/as estudiantes que cambian de escuela podrían haberlo hecho como resultado de una repetición de año. Sin embargo, los resultados del Gráfico 11 muestran que el grueso del estudiantado que ha cambiado de escuela no lo ha hecho tras una repetición: quienes cambiaron sin haber repetido son la segunda categoría en importancia porcentual, tanto en el sector estatal como en el privado (23% y 19% respectivamente). Ahora bien, focalizando el análisis en el 20% de los que repitieron en el sector estatal hay mayor asociación con el cambio de escuela, dado que dos tercios del total de quienes repitieron corresponden a los que cambiaron de institución (12%). En la educación privada, en cambio, la repetición es marginal (3%) y de este porcentaje dos puntos corresponden a la repetición con cambio institucional y uno a la repetición con permanencia institucional. En síntesis, hay más cambios de escuela sin repetición en ambos sectores, pero cuando los/as estudiantes repiten, la probabilidad de que cambien de institución es mayor y esto se refrenda en ambos sectores de gestión.

Gráfico 11. Cambio de escuela y condición de repetición según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

El estudio realizado en 2018 sobre trayectorias en el último año de estudio en escuelas estatales (UEICEE, inédito) brinda la oportunidad de comparar la información del Gráfico 11 con la situación de ese entonces. Hay dos trayectorias que hoy son más frecuentes que en 2018: 1) la trayectoria modal de permanencia en la misma escuela sin repetición pasó del 41% al 57% en 2023; y 2) la trayectoria de cambio institucional sin repetición, que subió del 16% al 23%. Por ende, las otras dos trayectorias pierden peso en 2023 (la permanencia con repetición desciende del 17% al 8% y la de cambio con repetición del 21% al 12%). Posiblemente la mencionada reducción de la repetición en el nivel haya incidido en que los dos primeros tipos de trayectoria sean más frecuentes. En el caso de la trayectoria típico ideal también incidió la mayor permanencia institucional que existe hoy en comparación con lo observado 5 años antes.

Por otra parte, la modalidad también se presenta como un factor vinculado con la permanencia o cambio de los/as estudiantes en sus instituciones de origen. En la modalidad no técnica la rotación es más marcada (41%), mientras en la técnica sólo un 20% de alumnos/as manifiestan haber cambiado de escuela (Cuadro 8). Tres hipótesis, por lo menos, podrían plantearse. La primera es que en una modalidad como la técnica, caracterizada por su preparación para el trabajo y probablemente con una elección más intencionada por parte del estudiantado, sería esperable una menor rotación de sus estudiantes. La segunda, más alineada con lo que muestran estudios precedentes (Terigi, 2010) acerca de la “altísima” deserción que se registra en los primeros años de las escuelas técnicas para evitar la repetición, es que esta modalidad quizá haya retenido a alumnos/as “estables” a fin del trayecto, aunque muchos/as otros/as antes pudieron haber cambiado hacia la educación común (y es por eso, entonces, que en las escuelas no técnicas se hallan más proporciones del estudiantado que han cambiado de escuela). La tercera es que el nivel de complejidad de las materias específicas de las orientaciones y de las correlatividades que conllevan hace poco viable el pasaje inverso desde escuelas no técnicas

hacia la educación técnica. Estas hipótesis invitan al desarrollo de futuros estudios biográficos sobre las trayectorias estudiantiles y las rotaciones inter e intra sectoriales.

En cuanto al género como variable que condiciona las trayectorias, si bien en otras secciones de este informe se trabajó con un encuadre binario debido a que era ínfimo el porcentaje de los/as estudiantes que respondieron identificarse en las opciones “Prefiero no decirlo” u “Otros”, en este caso se ha decidido incorporar en la valoración todas las respuestas por la relevancia que podría tener el tema del cambio de escuela para las poblaciones estudiantiles no binarias. Así, se observa que son las mujeres las que menos han cambiado de escuela (23%), distanciándose 10 pp. respecto de quienes prefieren no decir su género y 7 pp. respecto de los varones y de los que responden "Otro" frente a la consulta.

Otro hito central en la escolaridad es haber atravesado una experiencia de abandono temporal. Para relevar este evento se les preguntó a los/as estudiantes si en algún momento de la escolaridad secundaria tuvieron que dejar la escuela por más de dos meses. Solo el 7% respondió afirmativamente (Cuadro 8), porcentaje que es ligeramente superior en el sector estatal que en el privado (8% y 6% respectivamente). Sin embargo, cuando se controla el nivel socioeconómico analizando solo el NSE medio, la tendencia se revierte, ya que el porcentaje de alumnos/as que han abandonado temporalmente la escuela es 4 pp. superior en el sector privado (7%) en comparación al estatal (3%). Esto revela la mayor incidencia del nivel socioeconómico sobre el abandono, en comparación con el efecto del sector de gestión de la escuela.

La influencia del género en el abandono transitorio es del mismo tenor, existe pero no es una asociación fuerte, ya que el 9% de los varones indicaron haber dejado la escuela temporalmente, mientras que solo el 5% de las mujeres lo hicieron. Con respecto a la modalidad, el abandono con reinserción es levemente superior en las escuelas técnicas (10%), en comparación con las escuelas comunes no técnicas (7%).

Hasta aquí tanto el sector, el género como la modalidad no presentan fuerte asociación con el abandono con reinserción. En cambio, al vincular este indicador con la repetición aparece una asociación más fuerte. Del grupo de estudiantes con alguna experiencia de repetición, el 20% abandonó temporalmente la escuela, mientras que entre quienes nunca han repetido, el porcentaje es cuatro veces menor (5%).²⁵

La experiencia de abandono estuvo en muchos casos traccionada por la pandemia: al indagar los motivos principales por los que los/as estudiantes tuvieron que dejar la escuela,²⁶ la principal opción seleccionada fue “Me desvinculé de la escuela por la pandemia”, que indicó el 38% de los/as estudiantes que habían abandonado temporalmente la escuela (Gráfico 12), poniendo de manifiesto las importantes consecuencias de este suceso en su escolaridad. Luego

²⁵ De manera inversa: entre quienes sí abandonaron temporalmente, el 30% tuvo experiencias de repetición (28%, una sola vez y 2% recurrió 3 veces o más), mientras que entre quienes no abandonaron, la repetición es del 9% (7% recurrió una vez y 2%, dos veces).

²⁶ Cabe mencionar que para la construcción de las opciones de respuesta se tomaron en consideración instrumentos utilizados en investigaciones precedentes, en particular las encuestas de trayectorias y censos de seguimientos de egresados/as realizados por el INET. No obstante, el 19% de los/as estudiantes seleccionó la opción “Otros motivos”, por lo que se requerirían estudios cualitativos adicionales para indagar en los mismos. También cabe precisar que se trató de una pregunta de opciones múltiples de respuesta, hecho que explica que la suma de los porcentajes de cada sector del Gráfico 12 sean superiores al 100%.

se mencionaron las opciones “Estuve enfermo” y “Por trabajo” en un 14%, seguidas de “No tenía interés en ir a la escuela” y “Por problemas anímicos/estado de ánimo” en un 10%.

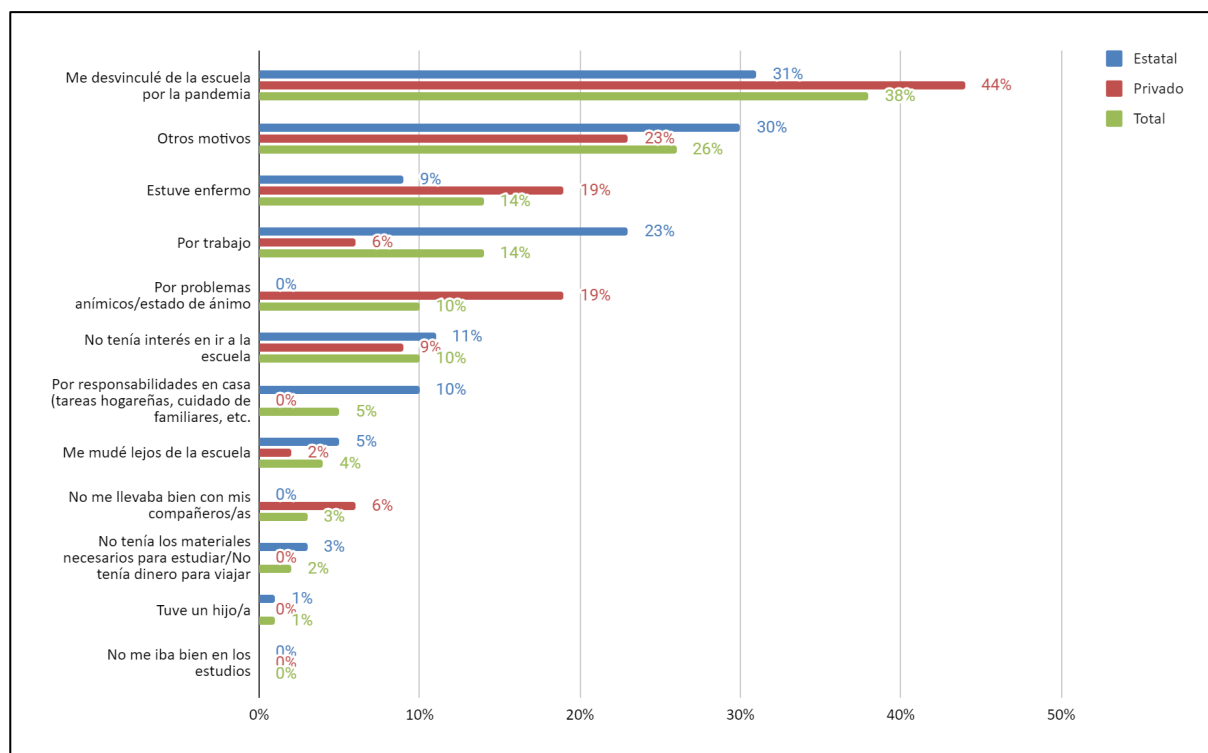
Con menor frecuencia de respuestas aparecen las opciones “Por responsabilidades en casa (tareas hogareñas, cuidado de familiares, etc.)” (5%), “Me mudé lejos de la escuela” (4%), “No me llevaba bien con mis compañeros/as” (3%), “No tenía los materiales necesarios para estudiar/No tenía dinero para viajar” (2%) y “Tuve un hijo/a” (1%). Asimismo, la opción “No me iba bien en los estudios” no fue seleccionada por ningún/a estudiante como motivo de abandono.

Sin embargo, vale la pena detenerse en algunas diferencias sectoriales y de género que se observan en los motivos esgrimidos por los/as estudiantes. En primer lugar, el principal motivo de abandono señalado por los/as estudiantes del sector estatal es “Me desvinculé de la escuela por la pandemia” (31%). Le sigue la opción “Por trabajo” (23%) y, con menos de la mitad de las respuestas, “No tenía interés en ir a la escuela” (11%) (Gráfico 12).

En el sector privado también es la opción “Me desvinculé de la escuela por la pandemia” la más elegida (44%), seguida de “Estuve enfermo” y “Por problemas anímicos/estado de ánimo” (con 19% cada una). Cabe señalar que las opciones “Por problemas anímicos/estado de ánimo” y “No me llevaba bien con mis compañeros/as” sólo fueron señaladas por los/as estudiantes del sector privado. El estudio realizado en 2022 desde la UEICEE sobre la educación en pandemia también había hallado que las problemáticas anímicas resultaban más recurrentes en el sector privado (UEICEE, 2023).

Como puede apreciarse en el Gráfico 12, en el sector estatal se concentran relativamente las respuestas “Por trabajo” (con una diferencia de 17 pp. con el sector privado) y se incluyen la totalidad de respuestas en la opción “Por responsabilidades en casa” (10% del sector estatal). Las diferencias señaladas ponen de relieve las mayores dificultades materiales que enfrentan los/as estudiantes del sector estatal para sostener la escolaridad en relación a sus pares del sector privado. Asimismo, la opción “Me mudé lejos” es también superior en ese sector (3 pp. más que en privado)

Gráfico 12. Motivos de abandono temporario de la escuela por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



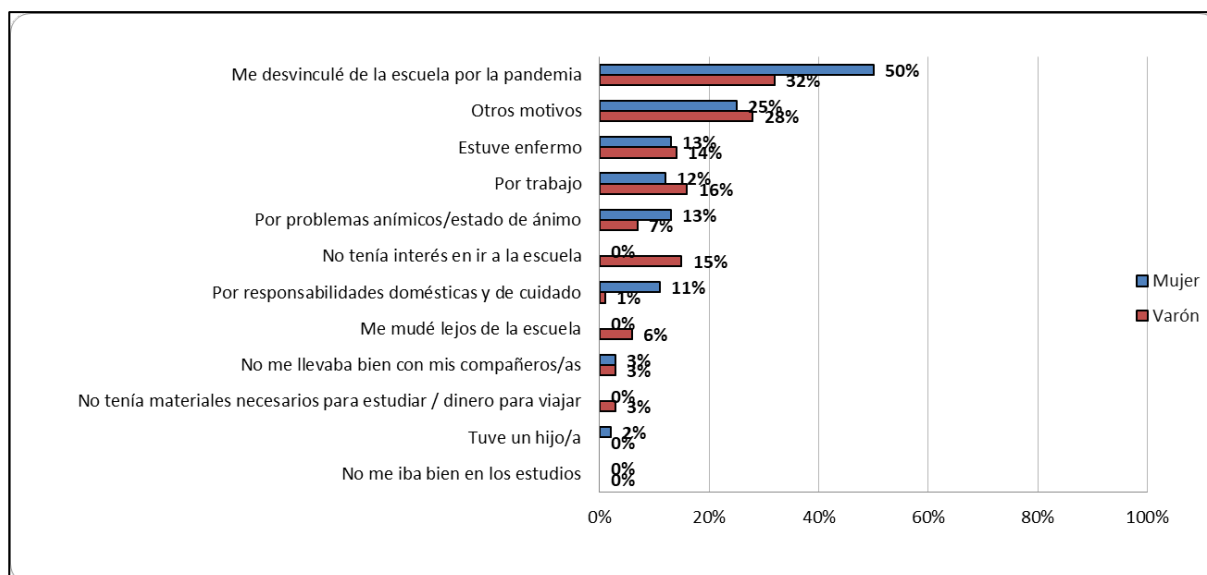
N= 2.223 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Con respecto al género, la opción modal de “Me desvinculé de la escuela por la pandemia” fue más elegida por mujeres (50%) que por varones (32%) (Gráfico 13). Asimismo, las opciones “Tuve un hijo” (con un bajísimo porcentaje de respuestas) y “Por responsabilidades en casa” fueron fundamentalmente señaladas como motivo de abandono temporal de la escuela por mujeres (2% y 11% en cada una, en comparación con el 0 y 1% entre los varones), poniendo de manifiesto las aún persistentes desigualdades de género entre estudiantes. Es posible que el rol de éstas en la división sexogenérica del trabajo doméstico durante la pandemia les haya ocasionado a las estudiantes mayores dificultades para sostener la escolaridad. Cabe señalar también que la opción “Por problemas anímicos/estado de ánimo” es también superior en mujeres (13%) que en varones (7%).

Contrariamente, la opción “No tenía interés en ir a la escuela” se concentra solamente en varones (15%), como así también las respuestas “No tenía los materiales necesarios para estudiar/No tenía dinero para viajar” (3%) y “Me mudé lejos de la escuela” (6%). Asimismo, la respuesta “Por trabajo” es mayor en varones (16%) que en mujeres (12%), lo que también podría ligarse al rol de proveedor socialmente atribuido a éstos (Gráfico 13).

Gráfico 13. Motivos de abandono temporal de la escuela por género (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

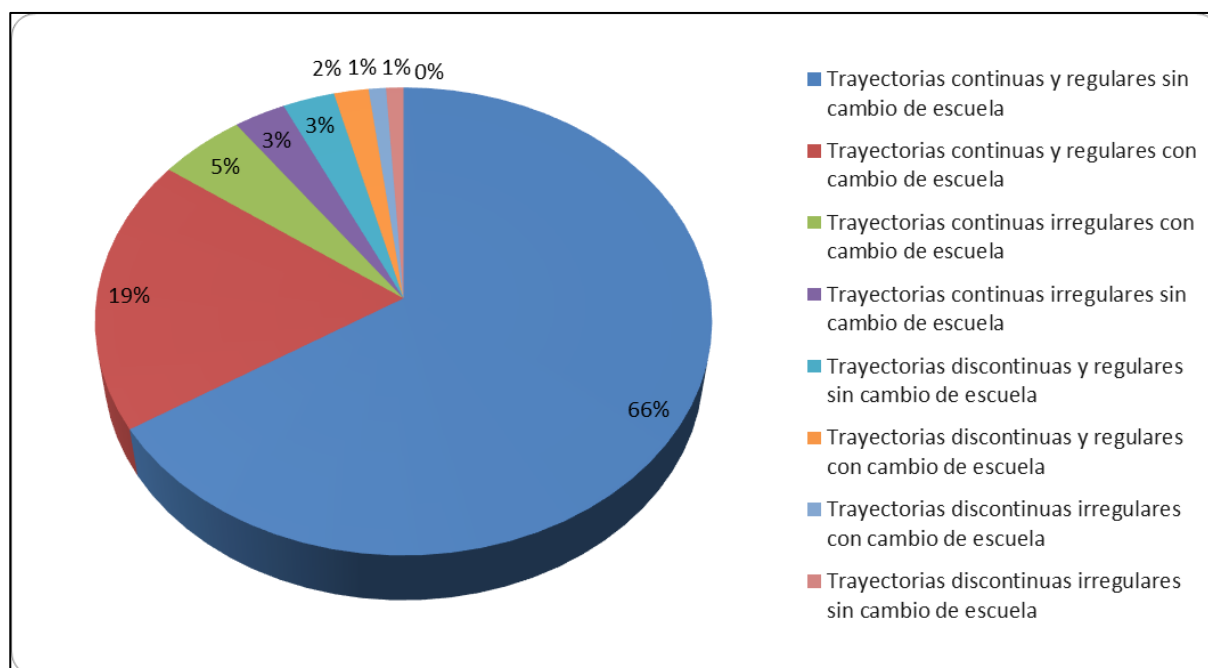


N= 2.223 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Con el objetivo de componer una mirada integral de los indicadores analizados hasta el momento se recupera aquí la tipología de trayectorias de estudiantes del Nivel Secundario propuesta por INET (2009) a partir de la noción de trayectoria de Terigi (2007) que, como se dijo, distingue diferentes tipos de trayectorias reales, algunas ajustadas a las edades y ritmos teóricos y otras no encauzadas y con huellas de repeticiones, abandonos temporales y cambios de escuela.

Gráfico 14. Tipología de trayectorias estudiantiles en función de la repetición, el abandono temporal y el cambio de escuela (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

El Gráfico 14 representa en porcentaje los tipos de trayectorias que ha cumplido el total del alumnado del último año de estudios, según fue captado en la encuesta a estudiantes 2023. Así, se consideran cuatro tipos de trayectorias de acuerdo a cómo se combinan los indicadores de repetición y de abandono temporal con reinserción: 1) continuas y regulares, 2) continuas e irregulares, 3) discontinuas y regulares y 4) discontinuas e irregulares. A estos cuatro grupos se agrega la diferenciación entre trayectorias con y sin cambio de escuela dentro de cada uno. El gráfico expresa que dos de cada tres estudiantes recorrieron la secundaria en los tiempos teóricos, sin cambio de escuela, sin repetición y sin abandono temporal.²⁷ En segundo lugar aparecen las trayectorias sin repetición ni abandono pero con cambio institucional (19%). Los otros seis tipos de trayectorias corresponden al 15% o menos de estudiantes. En tercero y cuarto lugar aparecen los dos itinerarios continuos irregulares (con repetición y sin abandono) siendo algo más alto el porcentaje con cambio (5%) que con permanencia en la misma escuela (3%). Siguen en orden decreciente las trayectorias regulares discontinuas sin cambio (3%) y con cambio (2%). Las más infrecuentes son las trayectorias discontinuas e irregulares con y sin cambio (con un 1% cada una).

El Cuadro 9 diferencia la misma tipología de acuerdo al sector de gestión. Recuperando los cuatro tipos centrales, se observa que las trayectorias continuas y regulares tienen mayor presencia relativa en la educación privada, donde incluyen al 91% del estudiantado que llega

²⁷ Cabe reiterar que se trata de la generación de sobrevivientes del nivel, que arriban al último año y que, entonces, esta tipología no capta las deserciones de quienes no volvieron a la escuela secundaria. Por eso, a primera vista, esos valores pueden promover una mirada sumamente optimista del desarrollo de las trayectorias que no se condice con los datos duros que emergen de las estadísticas oficiales sobre la retención y el egreso en secundaria (analizadas en el Capítulo 1 de este informe).

al último año, frente a un 76% en estatal. En ambos sectores, este primer grupo concentra en mayor medida alumnos/as sin cambio de escuela (que incluyen 55 puntos porcentuales del 76% del estatal y 74 pp. del 91% del privado).

Las trayectorias continuas e irregulares de alumnos/as que repitieron pero nunca abandonaron la escolaridad son el segundo tipo en orden decreciente y resultan más frecuentes en el sector estatal, con una diferencia de 13,5 pp. con respecto al privado (16% y 2,5% respectivamente). Entre estos/as estudiantes se advierte un mayor cambio de escuela en el sector estatal (10%), con una diferencia de casi 9 pp. frente al sector privado (1,4%).

Los itinerarios discontinuos y regulares incluyen a estudiantes que por algún motivo interrumpieron sus estudios pero los retomaron. En este grupo se advierte cierta paridad entre ambos sectores de gestión: así, un 5% de quienes cursan sus estudios en el ámbito privado y un 4% de los de estatal se encuentran en estas condiciones; casi sin diferencias en lo que respecta al cambio de escuela.

Finalmente, el cuarto tipo de trayectorias discontinuas e irregulares incluye aún menos casos, con un porcentaje mayor entre los/as estudiantes del sector estatal (4%) respecto de los del sector privado (1%).

Cuadro 9. Tipología de trayectorias estudiantiles en función de la repetición, el abandono temporal y el cambio de escuela por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Sector Estatal	Sector Privado
Trayectorias continuas y regulares	76%	91%
con cambio	21%	17%
sin cambio	55%	74%
Trayectorias continuas e irregulares	16%	2,5%
con cambio	10%	1,4%
sin cambio	6%	1,1%
Trayectorias discontinuas y regulares	4,3%	5%
con cambio	2,5%	2%
sin cambio	1,8%	3%
Trayectorias discontinuas e irregulares	4%	1%
con cambio	2%	0%
sin cambio	2%	1%
Total (abs.)	13.805	18.470

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Otra arista para caracterizar las trayectorias son las materias aún pendientes de aprobación a pocos meses de finalizar el ciclo lectivo 2023, tema central para anticipar problemas de terminalidad ya evidenciados en la estadística oficial y descritos en el Capítulo 1. En tal sentido,

un punto a examinar es la relación entre las materias pendientes y sus perspectivas sobre el momento en que podrán lograr la titulación.

Cuadro 10. Materias pendientes de aprobación a septiembre de 2023 por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Cantidad de materias pendientes de aprobación	Sector Estatal	Sector Privado	Total
0	53%	74%	65%
1	16%	8%	11%
2	13%	6%	9%
3	7%	3%	5%
4	5%	2%	3%
5 a 8	6%	5%	5%
Más de 8	2%	2%	2%
Total (abs.)	13.805	18.470	32.275

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

El Cuadro 10 muestra que dos de cada tres estudiantes del último año tienen todas las materias aprobadas. En cuanto a las diferencias de acuerdo al sector de gestión, mientras un 74% de los/as encuestados/as en instituciones privadas señala no tener materias pendientes de aprobación, se expresa en el mismo sentido un 53% del estudiantado del sector estatal. En espejo, al considerar el grupo de alumnos/as con materias por aprobar, las distinciones entre sectores se mantienen, con menor proporción de estudiantes del sector privado. Las diferencias se ensanchan entre estudiantes con 1 sola materia pendiente (16% entre estudiantes de estatal y sólo 8% de privada), disminuyen al comparar los grupos que adeudan entre 5 y 8 materias (con un solo punto porcentual de diferencia), y desaparecen entre quienes adeudan más de 8.

Hasta antes de la pandemia se podía promover al siguiente año de estudios con un máximo de 2 asignaturas pendientes, pero luego se permitió avanzar de año con más materias sin aprobar como resultado de la flexibilización de la normativa para garantizar la continuidad pedagógica en pandemia, aspectos retomados en el posterior cambio del Régimen Académico de 2022 (UEICEE, 2023). Estas transformaciones parecen haber impactado centralmente en el sector estatal, donde un 20% de los/as encuestados/as tiene 3 o más materias pendientes a punto de concluir el nivel, frente al 12% en la educación privada, lo cual plantea un desafío crucial para el logro de la terminalidad efectiva a considerar por los programas y políticas asociados.

En cuanto a otras variables independientes consideradas, el grupo de estudiantes con materias pendientes de aprobación resultó también, en todos los casos, siempre mayor entre quienes repitieron algún año de la escuela secundaria, tal como se expone en el Cuadro 11. Resulta, además, muy marcada la diferencia entre los/as estudiantes con experiencias de repetición que no adeudan materias (28%), frente a los que ni repitieron en la escuela secundaria ni tienen materias por aprobar (69%). Estos guarismos muestran las relaciones entre la aprobación de asignaturas previas y el fenómeno de la repetición, mostrando la importancia de continuar promoviendo los cambios que vienen operándose en las instancias, espacios y regímenes que regulan los diversos dispositivos de apoyo al aprendizaje y acreditación de saberes en el nivel a fin de lograr que la finalización de la cursada vaya de la mano de un pronto egreso efectivo.

Cuadro 11. Cantidad de materias pendientes de aprobación a septiembre de 2023 según condición frente a la repetición en el Nivel Secundario (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Cantidad de materias pendientes de aprobación	Repetición en Secundaria		Total
	No repitió	Repitió	
0	69%	28%	65%
1	10%	20%	11%
2	8%	17%	9%
3	4%	13%	5%
4	3%	6%	3%
5 a 8	4%	12%	5%
Más de 8	2%	3%	2%
Total (abs.)	28.860	3.415	32.275

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Considerando el género de los/as encuestados/as, el 71% de las estudiantes mujeres dijo no tener materias pendientes de aprobación (Cuadro 12), pero entre los varones este guarismo desciende al 60%. Si se comparan los grupos que señalaron tener 1, 2 y 4 materias pendientes no se registran brechas de género: el 11% de las mujeres y el 12% de los varones indicaron tener 1 materia pendiente, el 9% de ambos grupos declaró 2 materias por aprobar y 3% de mujeres y 4% de varones les quedan 4 materias por aprobar. En las categorías restantes hay diferencias entre géneros a favor de una mejor situación educativa de las estudiantes mujeres: al considerar los grupos que presentan 3 materias pendientes hay mayores porcentajes entre los varones (6% frente al 3% de las mujeres). Lo mismo sucede en los grupos que presentan entre 5 y 8 materias pendientes, con una menor concentración de casos entre las estudiantes mujeres (4%), en comparación con sus pares varones (7%); y también quienes adeudan 8 materias o más (1% de las mujeres y 3% de los varones).

Cuadro 12. Cantidad de materias pendientes de aprobación a septiembre de 2023 según género (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Cantidad de materias pendientes de aprobación	Género	
	Mujer	Varón
0	71%	60%
1	11%	12%
2	9%	9%
3	3%	6%
4	3%	4%
5 a 8	4%	7%
Más de 8	1%	3%
Total (abs.)	15.574	15.652

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

La situación objetiva relativa a las materias pendientes genera diferenciales en las expectativas subjetivas de titulación de los/as estudiantes. Respecto de la relación entre la cantidad de materias pendientes de aprobación y las perspectivas sobre el momento de titulación de los/as estudiantes, el Cuadro 13 muestra que, en efecto, dentro del grupo que espera titularse a fines de 2023 el 78% no tiene materias pendientes, en tanto los porcentajes cubren, como máximo, a un tercio de quienes proyectan titularse más tardíamente (30% de quienes esperan titularse en febrero de 2024, 33% de quienes esperan hacerlo entre febrero y diciembre de 2024 y 21% de quienes proyectan titularse después del 2024).

Por otra parte, un 40% de quienes dijeron no saber cuándo lograrán titularse no tiene materias previas. Vale la pena observar a este último grupo, en el que las dudas sobre la titulación se dan en virtud de la aprobación de materias en curso y no de asignaturas pendientes de años anteriores.

Cuadro 13. Año previsto para la titulación según materias pendientes de aprobación (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Cantidad de materias pendientes de aprobación	Total	Año previsto para la titulación				
		A fines de este año (2023)	En febrero de 2024	Durante 2024, pero luego de febrero	Después de 2024	No sé
0	65%	78%	30%	33%	21%	40%
1	11%	9%	17%	16%	16%	15%
2	9%	6%	21%	17%	22%	12%
3	5%	3%	9%	10%	0%	11%
4	3%	2%	8%	8%	9%	5%
5 a 8	5%	3%	11%	10%	20%	10%
Más de 8	2%	0%	3%	6%	11%	8%
Total (abs.)	32.276	22.703	4.145	2.072	208	3.148

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

La preocupación por el desarrollo de proyectos e iniciativas que brinden apoyo a los/as estudiantes en las escuelas para el sostenimiento de sus trayectorias, buscando prevenir el abandono, antecede a la pandemia y fue objeto de una investigación previa del área de investigación educativa de la UEICEE (UEICEE, 2010). Así, por ejemplo, en materia de evaluación y acreditación, y a fin de evitar el abandono por acumulación de materias pendientes de aprobación, ya desde la década pasada la llamada “evaluación de materias previas por parciales” (Ibíd.) formulada posteriormente como “Proyecto Recuperación de Materias” (ReMa)²⁸ cuando se escaló al sistema, pusieron a disposición de los/as alumnos/as distintas instancias secuenciales a lo largo del ciclo lectivo para el abordaje y evaluación de los contenidos de las materias que no habían logrado aprobar, con vistas a su acreditación, sumándose a las convencionales mesas de exámenes.

Asimismo, en los últimos años se pusieron en marcha nuevos dispositivos para el acompañamiento, la evaluación y la acreditación de aquellos objetivos y/o espacios curriculares que los/as estudiantes secundarios no lograban aprobar. La implementación de la llamada “Secundaria del Futuro” a partir de 2018 trajo la instalación del Período de Intensificación de

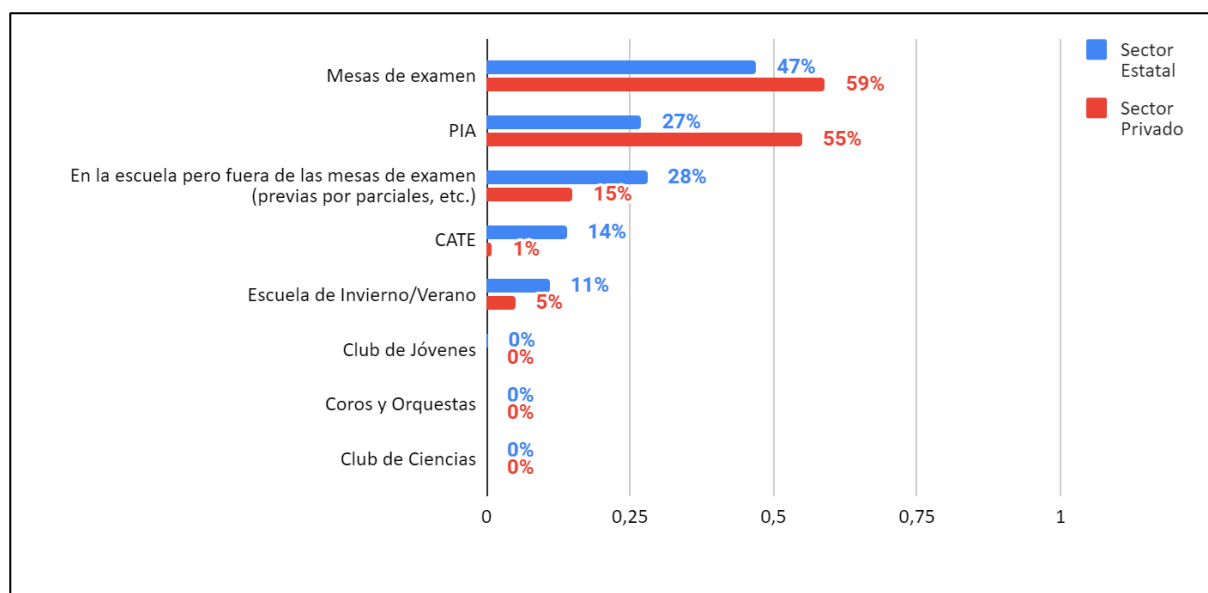
²⁸ Aprobado mediante la Resolución ME-GCABA 4512/16.

Aprendizajes (PIA) (Austral et al., 2019b). Este período, ubicado al término de cada cuatrimestre, se propuso ofrecer a los/as estudiantes instancias institucionales de apoyo para la aprobación de contenidos curriculares pendientes de acreditación, así como profundizar en aquellos ya alcanzados. Esta nueva iniciativa se vio luego extendida al resto de las instituciones del nivel en el marco de la “Profundización de la NES” y de la normativa generada durante el período de pandemia y postpandemia en materia de evaluación y acreditación (UEICEE, 2023), para finalmente enmarcarse en el actual régimen académico para el nivel iniciado en 2022.

Por último, resulta importante mencionar que a partir de la pandemia en el ámbito de la educación secundaria estatal se establecieron los Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE), instancias con funcionamiento los días sábados, donde los/as estudiantes tienen la posibilidad de abordar aquellos contenidos curriculares prioritarios que no habían tenido oportunidad de aprender o de fortalecer, con vistas a su acreditación. Asimismo, se habilitaron con esta misma función de evaluación los ya existentes espacios formativo-culturales vigentes en el marco de la Escuela de Verano e Invierno, los Clubes de Jóvenes, los Clubes de Ciencias y los espacios de Coros y Orquestas (UEICEE, 2023).

Atendiendo a esta multiplicidad de instancias de evaluación y acreditación vigentes, la encuesta 2023 buscó conocer en qué medida los/as estudiantes hacen uso de estos espacios para la acreditación de materias pendientes de aprobación. El Gráfico 15 sintetiza la información relevada al respecto para cada sector de gestión.

Gráfico 15. Instancias de aprobación de materias pendientes utilizadas por los/as estudiantes durante los últimos dos años por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año que debían materias en último bienio. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 16.831 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

Como puede observarse, los/as estudiantes de escuelas estatales que tenían materias pendientes en últimos dos años señalan haber asistido a diversos espacios para su acreditación: la mesas de examen se constituyen en la instancia más elegida (47%), seguida -aunque en una proporción muy inferior- por el Período de Intensificación de Aprendizajes (PIA) (27%) y otras instancias

ofrecidas por la escuela donde cursan, tales como el régimen de previas por parciales o ReMa (28%).

Los Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE) funcionan en el sector estatal y fueron mencionados como espacios de acreditación por el 14% de los/as jóvenes de ese sector que adeudaban materias.²⁹ Dentro de este grupo, cabe señalar que la proporción mayoritaria asiste a escuelas ubicadas en territorios de mayor vulnerabilidad social de la Ciudad (aprobaron por CATE 19% de estudiantes de zonas desfavorables, en comparación a un 12% en zonas de situación intermedia y 11% en las favorables).

Seguidamente, un 11% de estudiantes de escuelas estatales identificó la Escuela de Invierno/Verano como instancia para aprobar materias pendientes.

Finalmente, los Clubes de Jóvenes, los Clubes de Ciencias y los espacios de Coros y Orquestas resultan señalados por una proporción de estudiantes que en ambos sectores no alcanza el 1% en ningún caso, información que también debe interpretarse considerando que se trata de instancias que surgen con fines predominantemente formativos, culturales y sociales, no asociados con la acreditación de espacios curriculares como función central.

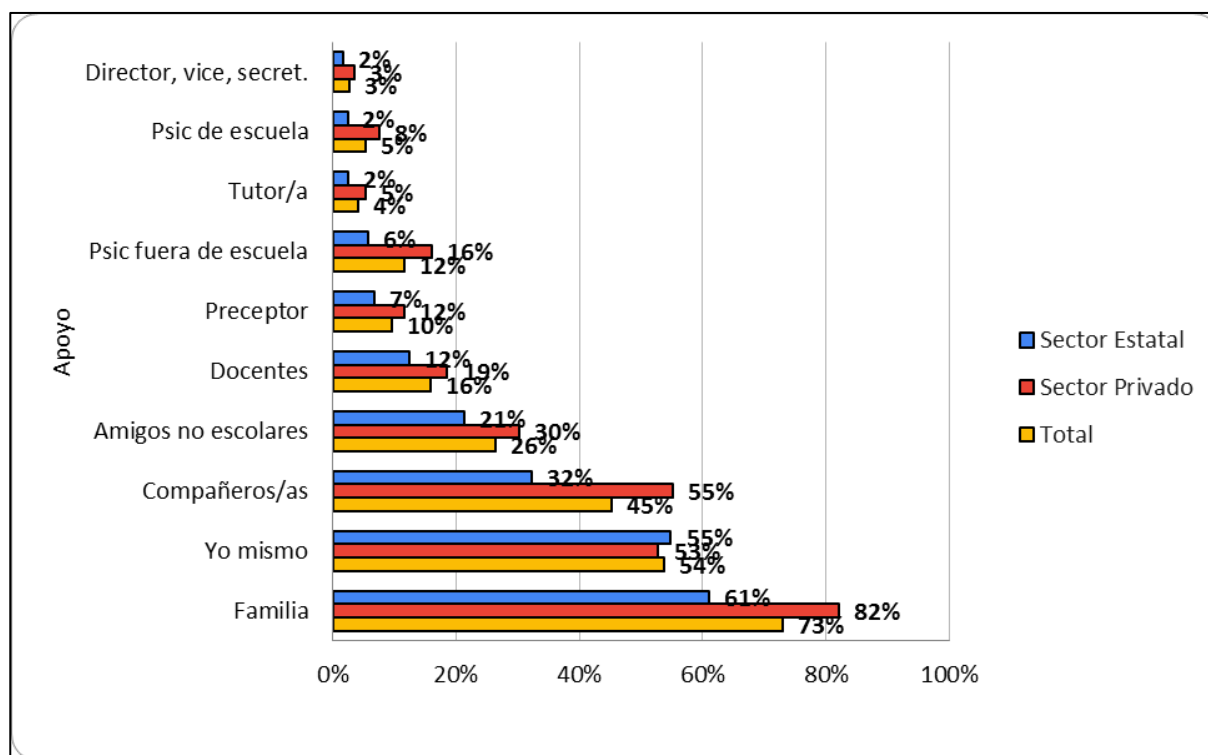
En el sector privado, las mesas de exámenes y el PIA fueron respectivamente mencionados por un 59% y 55% de los/as encuestados/as que debían materias en los últimos dos años, constituyéndose en los dos espacios más importantes para la acreditación de materias pendientes para los/as alumnos/as de este sector. La aprobación en otras instancias institucionales reúne a un grupo mucho menor de estudiantes (15%) y aún resulta más minoritario el grupo que señala la Escuela de Invierno/Verano como espacio de acreditación (5%).³⁰

Para finalizar este capítulo, se presenta información acerca de las figuras percibidas por los/as encuestados/as como apoyos en momentos difíciles de sus trayectorias (Gráfico 16).

²⁹ Los CATE -dependientes de la Dirección General de Escuela Abierta- se crean en 2020 en el ámbito de la educación secundaria de gestión estatal, con el objetivo de ofrecer a los/as estudiantes espacios presenciales los días sábados para el abordaje de los contenidos priorizados. Asimismo desde mediados de 2021, en el marco de una iniciativa que termina consolidándose como Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes, se constituyen en espacios formales de apoyo y orientación para la acreditación de materias. En 2022 se encontraban en funcionamiento 50 CATE en instituciones de educación secundaria estatales, tanto medias como técnicas, normales y artísticas (véase UEICEE, 2023). Hacia mediados de 2023 se proyectaba habilitar los CATE para estudiantes del sector de gestión privado.

³⁰ La proporción mayoritaria de este grupo asiste a escuelas de zonas vulnerables; seguramente se trate de instancias o mesas que funcionan en vacaciones pero no del programa así denominado que tiene cobertura exclusivamente en el sector estatal.

Gráfico 16. Figura/s que los/as estudiantes perciben como apoyo a sus trayectorias por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2022 y Encuesta a estudiantes del último año de estudios del Nivel Secundario 2023.

La encuesta muestra, en primer lugar, la centralidad que habría cobrado la familia para apoyar la continuidad educativa de los/as jóvenes que, en el caso de los/as encuestados/as, atravesaron los años de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) durante su paso por la escuela secundaria. Este apoyo es percibido como prioritario por 3 de cada 4 estudiantes escolarizados/as en ambos sectores de gestión, aunque resulta más mencionado entre los/as del sector privado (82%) en comparación con los/as del sector estatal (61%).

En segundo lugar, la posibilidad de encontrar en sí mismos aquellos recursos y fortalezas personales necesarias para continuar los estudios es otro de los factores más elegidos, sin diferencias de importancia entre sectores de gestión, ya que optan por esta respuesta el 55% de los/as estudiantes del sector estatal y el 53% de los/as del sector privado.

En tercer lugar, los/as compañeros/as aparecen como otra fuente de apoyo para el sostenimiento de la escolaridad, siendo mencionados por un 45% del total de los/as encuestados/as. En este caso, al considerar el sector de gestión las diferencias también resultan marcadas: mientras un 55% de los/as estudiantes del sector privado los identifican como apoyo, entre los/as estudiantes del sector estatal lo hace un 32%.

Con niveles considerablemente más bajos se mencionan las amistades forjadas fuera del espacio escolar como otro de los apoyos mencionados (26%), también de manera más marcada por estudiantes del sector privado (30%), frente a los/as del sector estatal (21%).

Son menores las menciones a la ayuda de los/as docentes en momentos difíciles de la escolaridad (identificados/as por el 16% del total de los/as estudiantes) y a otras figuras escolares, lo cual puede vincularse con las complejidades que la pandemia -que atravesaron a mediados de su trayectoria en el nivel secundario- significó para el sostenimiento de los vínculos con los adultos escolares. Al mismo tiempo, los datos muestran el papel que habrían tenido profesionales extraescolares provenientes del campo de la psicología, siendo identificados/as como figuras de apoyo por el 12% del total de encuestados/as, con diferencias importantes al considerar el sector de gestión (16% entre los/as alumnos/as de escuelas privadas frente a un 6% entre estudiantes de las estatales, pauta que se comprende al considerar que el acceso a tratamientos psicológicos está atravesado por los diferenciales ya señalados en el NSE del alumnado de cada sector).

4.3 La valoración de la formación en tiempo presente y los aportes a futuro

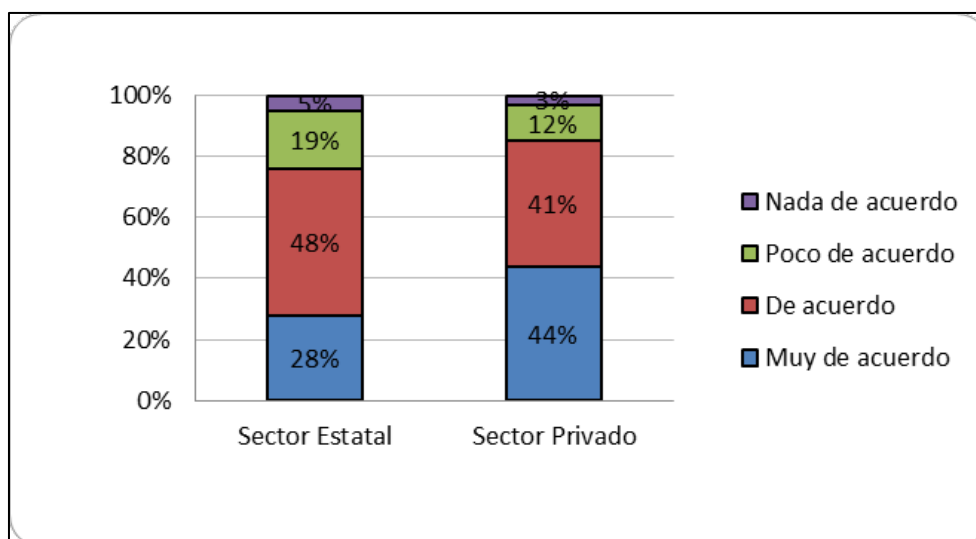
Una vez analizadas las trayectorias reales de los/as estudiantes encuestados/as, este informe se focalizará en las valoraciones particulares de los/as alumnos/as sobre los vínculos establecidos en y con la institución y en el reconocimiento de sus aprendizajes y habilidades, así como en sus consideraciones acerca de la relación entre su formación en el nivel secundario con sus expectativas sobre el futuro laboral o estudiantil. Asimismo, y considerando el peso que el período pandémico pudiera haber tenido en esta población, se analizan al final del apartado las respuestas de los/as estudiantes acerca de las consecuencias que creen que la pandemia ha tenido sobre su estado anímico, los modos de vincularse y en sus aprendizajes.

4.3.1. Involucramiento escolar socioemocional: vínculos y sentido de pertenencia a la escuela

En el presente apartado se analizan las respuestas de los/as estudiantes encuestados/as relacionadas con la dimensión socioemocional del involucramiento escolar que da cuenta del lazo afectivo con la escuela y con la escolaridad.

En primer lugar, el Gráfico 17 permite analizar el sentido de pertenencia a la escuela de los/as jóvenes, donde se constata un nivel muy alto, puesto que ocho de cada diez estudiantes están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela”. Este porcentaje es mayor en el sector privado, donde alcanza el 85% en comparación con el 76% del sector estatal. Las diferencias por sector de gestión se agrandan si se observa sólo a los/as estudiantes que afirman estar “muy de acuerdo” con la frase, siendo el 28% en el sector estatal y el 44% en el privado. Inversamente, cerca de la mitad del estudiantado estatal está “de acuerdo” con sentirse parte de la escuela (valor que es 7 pp. menor en gestión privada).

Gráfico 17. Grado de acuerdo con la frase “Me siento parte de esta escuela” según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

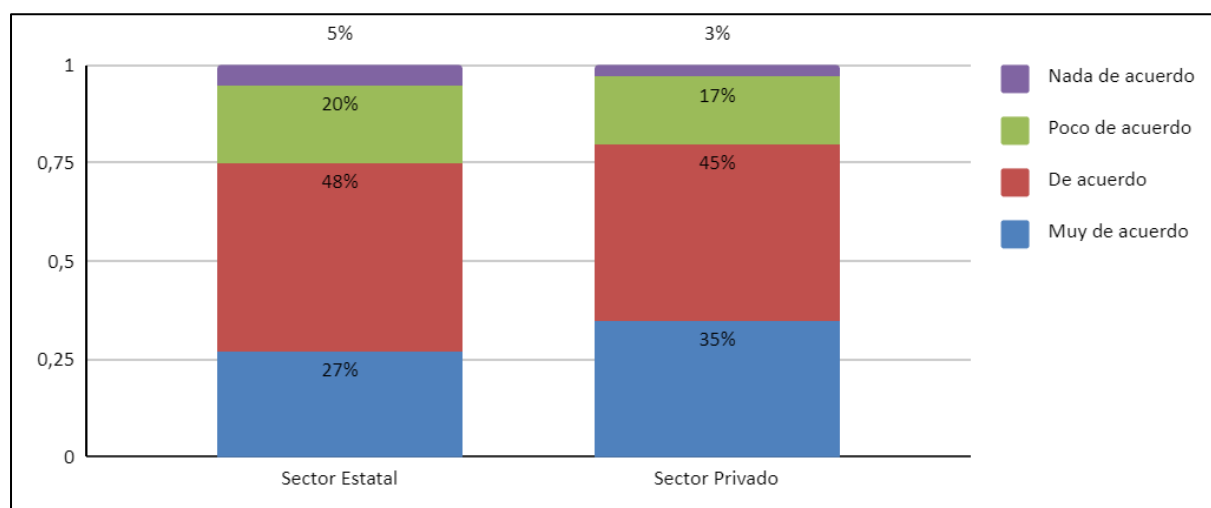
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

La diferencia de 16 puntos porcentuales a favor del sector privado en la categoría de máximo acuerdo podría explicarse por una multiplicidad de factores, entre los que cabe considerar las diversas formas de acceso al sistema educativo en cada sector y el mayor tiempo de permanencia en las escuelas privadas donde los/as estudiantes suelen asistir desde niveles de enseñanza previos y donde se ha constatado una menor rotación entre diferentes escuelas en comparación con el estudiantado de gestión estatal. En cuanto al acceso a cada subsistema, la posibilidad de elección de escuela aplica fundamentalmente al sector privado, donde la población que puede costear estudios tiene la oportunidad de elegir la institución más acorde a intereses y preferencias de los/as estudiantes. En el sector estatal el sistema de inscripción escolar virtual tiene la decisión final sobre la escuela asignada, que no siempre es la seleccionada por la familia, y estrecha así la posibilidad de hablar estrictamente de elección. En este sentido, trabajos anteriores (Krüger, 2012; Núñez et al., 2021) han dado cuenta de los circuitos de segmentación y fragmentación existentes en el sistema educativo, que impactan sobre esta dinámica. Asimismo, el tiempo de permanencia de los/as estudiantes en las instituciones del sector privado, que en general tienen varios niveles de enseñanza, suele ser mayor al de los/as estudiantes del sector estatal. Si bien en esta encuesta no se ha indagado acerca del ingreso a la institución en los niveles Inicial o Primario, muchos de los/as estudiantes del sector privado han atravesado más de una década en la misma escuela, algo poco habitual en el sector estatal -donde solo es posible en las Escuelas Normales que pueden tener varios niveles de enseñanza-. Lo que sí se ha constatado en este informe es que dentro del nivel secundario casi 8 de cada 10 estudiantes de escuelas privadas permanecen en la misma escuela durante todo el trayecto, mientras se sostienen en esa misma situación solo 6,5 de cada 10 estudiantes de gestión estatal.

No obstante lo anterior, es importante mencionar que las diferencias por sector de gestión se reducen cuando se controla el nivel socioeconómico de los estudiantes, dando cuenta de la incidencia de esta última variable. Como se puede apreciar en el Gráfico 18, si solo se consideran las escuelas con alumnado de NSE medio, el porcentaje de estudiantes que se

sienten parte de su escuela alcanza el 75% en el sector estatal y el 80% en el privado. Es especialmente en la categoría de máximo acuerdo donde las diferencias sectoriales más se estrechan en comparación con el gráfico anterior donde no se controlaba el efecto del NSE del alumnado: el porcentaje de estudiantes que están “muy acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela” es de 44% en el universo de escuelas de gestión privada y desciende al 35% en las escuelas con NSE medio de ese sector de gestión, con 9 pp. de brecha (sin controlar por NSE la diferencia porcentual era de 16 pp.).

Gráfico 18. Grado de acuerdo con la frase “Me siento parte de esta escuela” según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos con NSE medio dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 9.323 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Adicionalmente, en un estudio previo de la UEICEE sobre la educación de gestión estatal se encontró que el sentimiento de pertenencia a la escuela es mayor en aquellos/as estudiantes que cursaron su educación secundaria siempre en la misma institución en comparación con aquellos/as que sí cambiaron de escuela (Austral et al., 2019a). En sintonía con esos hallazgos, si se toma en consideración a quienes respondieron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela”, el sentido de pertenencia a la escuela de los/as estudiantes encuestados asciende al 84% entre quienes nunca cambiaron de institución, mientras que el porcentaje es de 75% entre quienes transitaban la escolaridad secundaria en más de una. La mayor diferencia entre ambos segmentos (12 pp.) se observa en la categoría de máximo acuerdo con dicha frase (Cuadro 14). Asimismo, cabe recordar que, como se analizó en el Apartado 4.2 sobre trayectorias escolares, el cambio de escuela es más frecuente entre los/as estudiantes del sector estatal (35%) que entre los del sector privado (21%), lo que podría contribuir a explicar la asociación existente entre el mayor sentido de pertenencia escolar en el ámbito privado.

Cuadro 14. Grado de acuerdo con la frase “Me siento parte de esta escuela” (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Escenario Territorial			Cambio de escuela		Repetición		Género		Modalidad (Sector Estatal)	
	Situa- ción Favo- rable	Situa- ción Inter- media	Situa- ción Desfa- vorable	Sí cambi- ó	No cambi- ó	No repiti- ó	Sí repiti- ó	Varón	Mujer	Técnica	No Técnica
Muy de acuerdo	41%	35%	37%	28%	40%	38%	32%	40%	36%	33%	26%
De acuerdo	40%	46%	44%	47%	44%	44%	45%	44%	45%	47%	49%
Poco de acuerdo	15%	15%	15%	20%	13%	15%	20%	13%	16%	16%	20%
Nada de acuerdo	4%	4%	4%	5%	3%	4%	4%	4%	3%	4%	5%
Total (abs.)	8.491	14.530	9.254	8.635	23.641	28.861	3.415	15.652	15.574	4.082	9.723

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Otras variables estudiadas presentan menor incidencia en el sentido de pertenencia a la escuela, como se puede observar en el Cuadro 14. La modalidad dentro del sector estatal muestra mayor pertenencia del estudiantado de escuelas técnicas, donde el 33% afirma estar “muy de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela”, en comparación al 26% de sus pares de escuelas comunes no técnicas. En el caso de la repetición hay una diferencia de 6 pp. en favor de quienes no repitieron y están “muy de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela” (38%), en comparación con los que sí repitieron (32%).

Cuando se analiza el sentido de pertenencia de los/as jóvenes según el escenario territorial en el que se encuentra la institución, no se encuentran diferencias porcentuales al considerar conjuntamente a quienes están “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela”, (81% de estudiantes en los tres tipos de escenarios). Al distinguir entre quienes afirman estar “muy de acuerdo” se observa una mayor concentración en escuelas de la zona favorable de la Ciudad (el 41%, frente al 35% en escenario territorial intermedio y al 37% en el desfavorable, según se observa en el Cuadro 14). Esto podría atribuirse a la mayor concentración de estudiantes de escuelas privadas en esa zona en relación al resto.³¹

Se observa también una leve incidencia del género en esta variable, dado que los varones que afirman estar “muy de acuerdo” con la frase “Me siento parte de esta escuela” son el 40% en comparación al 36% de las mujeres.

³¹ En la zona favorable de la Ciudad hay un 73% de estudiantes del último año de escuelas privadas y un 27% de escuelas de gestión estatal. En la zona intermedia esa distribución es 53% privada y 47% estatal y en la zona desfavorable 49% de estudiantes de gestión privada y 51% de estatal.

Por otra parte, como ya se mencionó en el Capítulo 2, otras subdimensiones del involucramiento escolar socioemocional son la relación con los/as compañeros/as y la relación con los/as adultos/as de la escuela. Con respecto a la primera, sólo el 18% de los/as estudiantes encuestados/as respondieron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la frase “En esta escuela me costó mucho hacer amigos/as”. Esta proporción es mayor en el sector estatal, donde el 24% de los/as estudiantes señala dicha dificultad, mientras que en el sector privado lo hace el 13% (Cuadro 15). Si se controlan las diferencias socioeconómicas del alumnado, acotando la comparación solamente a los/as estudiantes que asisten a escuelas de NSE medio, las diferencias sectoriales persisten, aunque se observa un cambio en la distribución de las respuestas del sector privado (donde aumenta el porcentaje en la categoría de máximo acuerdo).

Con menor nivel de incidencia, el cambio de escuela también se asocia a los vínculos que los/as estudiantes establecen con sus pares, dado que el 23% de quienes sí cambiaron de institución afirma estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la frase “En esta escuela me costó mucho hacer amigos/as”, proporción que es 6 pp. menor entre quienes nunca lo hicieron. Al igual que en el caso del sentido de pertenencia a la escuela, se puede establecer una asociación entre el sector de gestión, el cambio de escuela y esta subdimensión del involucramiento escolar socioemocional, que refiere a la relación con los/as compañeros/as.

Cuadro 15. Grado de acuerdo con la frase “En esta escuela me costó mucho hacer amigos/as” según sector de gestión en el total y en el NSE Medio y cambio de escuela (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Sector de Gestión		Sector de Gestión (NSE Medio)		Cambio de escuela	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Sí cambió	No cambió
Muy de acuerdo	10	4	9	8	10	6
De acuerdo	14	9	14	4	13	11
Poco de acuerdo	33	31	33	36	32	31
Nada de acuerdo	43	57	44	52	46	52
N Total	13.805	18.470	3.571	5.754	8.635	23.641

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Ante la pregunta por los/as adultos/as de la institución, es muy destacable que el 75% de los/as estudiantes indicó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la frase “En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema”. Consideradas conjuntamente estas valoraciones, no se observan diferencias significativas según el sector de gestión ni la zona en la que se encuentran ubicadas las instituciones.

Cuadro 16. Grado de acuerdo con la frase “En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema” según sector de gestión y escenario territorial (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Grado de acuerdo	Sector de Gestión		Escenario territorial		
	Estatual	Privado	Situación Favorable	Situación Intermedia	Situación Desfavorable
Muy de acuerdo	26%	35%	27%	32%	34%
De acuerdo	48%	42%	47%	44%	42%
Poco de acuerdo	18%	18%	19%	18%	17%
Nada de acuerdo	8%	6%	8%	6%	7%
N Total	13.805	18.470	8.491	14.530	9.254

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Ahora bien, si sólo se considera la categoría de máximo acuerdo, se observa una mayor proporción en el sector privado (35%) en relación con el estatal (26%) y en las escuelas que se encuentran en una zona intermedia (32%) y desfavorable (34%) en relación a la zona favorable (27%).

4.3.2 Valoración de aprendizajes escolares

Como se consignó en la sección de antecedentes del presente estudio, en 2008 se llevó a cabo en el área de Investigación Educativa de la UEICEE una encuesta a estudiantes del último año de escuelas secundarias estatales que incluyó la indagación de valoraciones que los/as jóvenes próximos al egreso tenían respecto de diversos aprendizajes como resultado de su tránsito por el nivel (UEICEE, 2009a). Específicamente, se relevó el reconocimiento de aprendizajes y habilidades generales que se enseñan y aprenden en la escuela secundaria tales como organizarse para estudiar, trabajar en equipo, poder expresar y fundamentar ideas propias, resolver conflictos a través del diálogo. Se incluyó también en qué medida los/as jóvenes reconocían que la escuela secundaria les había permitido aprender o conocer mejor sus derechos y obligaciones como ciudadanos/as.

Encuestas posteriores realizadas a una cohorte teórica de estudiantes entre 2014 y 2018 en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) (UEICEE, 2015; UEICEE, inédito) dieron continuidad a estas indagaciones incorporando, además, el reconocimiento de aprendizajes vinculados con la Educación Sexual Integral (ESI) y la Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas. En ese estudio diacrónico se exploró también, como parte de una escala más extensa, el involucramiento escolar en el plano académico-cognitivo. La encuesta actual del 2023 abordó esta última temática usando un indicador simple y directo sobre el grado de acuerdo de los/as estudiantes con la frase: “Valoro mucho lo que aprendí en la mayoría de las materias de esta escuela”. Asimismo, en el relevamiento de 2023 se incluyó una pregunta de respuesta múltiple para relevar el reconocimiento de habilidades y aprendizajes generales, también indagados en el estudio antecedente de 2008, adicionando algunas categorías más. Concretamente, se preguntó a los/as estudiantes en qué medida consideraban que, desde su asistencia a la escuela secundaria en la que estaban cursando, habían “mejorado o aprendido a: organizarse para estudiar, trabajar en equipo, resolver conflictos a través del diálogo, expresar y fundamentar sus opiniones, conocer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, familiarizarse con temas de Educación Sexual Integral,

prevenir el Consumo Problemático de Alcohol y Drogas, utilizar las redes sociales cuidando la seguridad propia y la de los demás, y conocer y valorar diversas obras y expresiones artísticas”.³²

El análisis de este conjunto de valoraciones y reconocimientos sobre el aporte formativo de la escuela secundaria se presenta, en primer lugar, atendiendo al sector de gestión. En segundo lugar, se presentan las valoraciones y el reconocimiento de aprendizajes por parte de los/as alumnos/as distinguiendo entre aquellos/as que cursan en instituciones secundarias de modalidad común no técnica (con planes de estudio de cinco años) y quienes concurren a escuelas secundarias técnicas (planes de seis años). En tercer lugar, se explora la valoración y el reconocimiento de aprendizajes según la condición de los/as estudiantes frente al fenómeno de la repetición (no repitió/repitió algún año de la escuela secundaria). Por último, se incorpora al análisis la variable de género.

Así, atendiendo primeramente al sector de gestión, la encuesta de 2023 muestra que los/as estudiantes de ambos sectores manifiestan un acuerdo general con la frase “Valoro mucho lo que aprendí en la mayoría de las materias de esta escuela” (Cuadro 17). Esta percepción positiva incluye al 73% del alumnado del sector estatal y al 75% del alumnado del sector privado si se agregan las categorías de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. No obstante, si éstas se consideran de manera desagregada, se observan diferencias: mientras el 27% de los/as alumnos/as del sector estatal elige la valoración positiva más alta manifestándose “muy de acuerdo” con la formación recibida en la mayoría de los espacios curriculares, se expresa en este mismo sentido el 17% del estudiantado encuestado del sector privado, quien opta en cambio de manera mayoritaria por la valoración “de acuerdo” con lo aprendido en la mayoría de las materias (58%, en tanto en estatal es del 46%). Al considerar las valoraciones positivas de los/as estudiantes con NSE Medio atendiendo al sector de gestión, las tendencias señaladas se mantienen.

Cuadro 17. Grado de acuerdo con la frase “Valoro mucho lo que aprendí en la mayoría de las materias de esta escuela” según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Total	Total		NSE Medio	
		Sector de Gestión		Sector de Gestión	
		Sector Estatal	Sector Privado	Sector Estatal	Sector Privado
Muy de acuerdo	21%	27%	17%	25%	18%
De acuerdo	53%	46%	58%	43%	56%
Poco de acuerdo	19%	19%	19%	23%	17%
Nada de acuerdo	7%	9%	7%	9%	9%
Total (abs.)	32.275	13.805	18.470	3.571	5.754

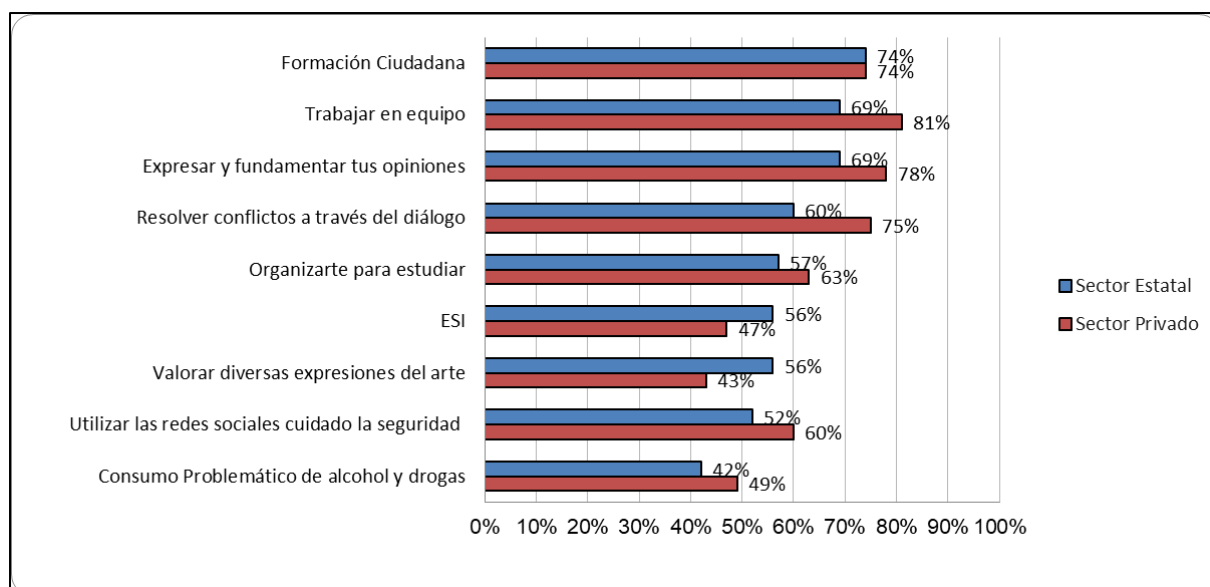
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Considerando también el sector de gestión, el Gráfico 19 sintetiza los resultados referidos a la pregunta por el reconocimiento de los nueve aprendizajes generales ya mencionados; cabe

³² Estos dos últimos aspectos se suman por primera vez en esta encuesta de 2023. La formulación de los ítems se ajustó a cambios contextuales y curriculares.

aclarar que las apreciaciones de los/as encuestados/as sobre estos aspectos se presentan aunando los grados de valoración “mucho” y “bastante”.

Gráfico 19. Valoración positiva (“mucho” y “bastante”) de la contribución de la escuela para el aprendizaje o mejora de diversos aspectos de la formación por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

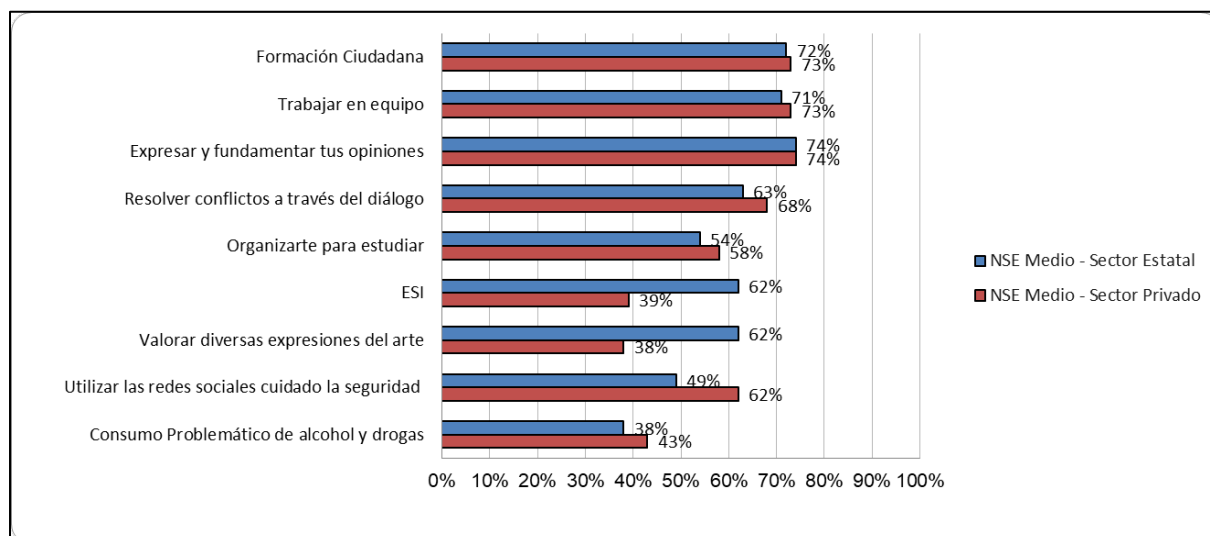


N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Si se compara cada aspecto valorado por sector de gestión puede afirmarse que, en términos generales, los/as estudiantes del sector privado expresan valoraciones positivas más altas que sus pares del sector estatal en la mayoría de los aprendizajes indagados en la encuesta, con excepción de la formación en Educación Sexual Integral (ESI) y el reconocimiento de los aportes de la escuela para conocer y valorar distintas expresiones artísticas -aspectos en los que una mayor proporción de los/as alumnos/as del sector estatal expresan valoraciones positivas-, así como en formación ciudadana donde se presentan los mismos guarismos. No obstante, cuando se consideran las respuestas del alumnado de escuelas con NSE Medio en cada sector de gestión (Gráfico 20), estas afirmaciones presentan cambios y matices que merecen analizarse.

Gráfico 20. Valoración positiva (“mucho” y “bastante”) de la contribución de la escuela para el aprendizaje o mejora de diversos aspectos de la formación por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos con nivel socioeconómico medio dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 9.323 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Así, mientras la ESI resulta positivamente reconocida por el 56% de los/as estudiantes del sector estatal a nivel global y 9 puntos porcentuales menos entre los/as alumnos/as del sector privado, (Gráfico 19); si se comparan las valoraciones de los/as estudiantes con NSE Medio para cada sector de gestión la brecha resulta aún mayor: 62% en el sector estatal y 39% en el sector privado (Gráfico 20). En cuanto a los aprendizajes vinculados con el conocimiento de diversas obras y expresiones artísticas ocurre algo similar: el 56% de estudiantes de escuelas estatales lo reconoce positivamente frente al 43% de quienes asisten a instituciones privadas, brecha de 13 pp. que asciende a 24 pp. al tener en cuenta sólo el grupo de NSE Medio.

En cuanto a “aprender a trabajar en equipo” y a “expresar y fundamentar las propias ideas”, el reconocimiento positivo mayor entre los/as estudiantes de escuelas privadas (81% y 78% para cada aprendizaje mencionado) respecto del de sus pares del sector estatal (69% de menciones en ambos aspectos) (Gráfico 19) deja de observarse al comparar el alumnado de NSE Medio de cada sector: así, el 74% del alumnado de NSE Medio de uno y otro sector de gestión reconoce haber mejorado o aprendido a expresar y fundamentar sus ideas y un porcentaje similar (73% en el sector privado y 71% en el sector estatal) afirma lo mismo con relación a aprender a trabajar en equipo (Gráfico 20).

El reconocimiento de aprendizajes vinculados con “resolver conflictos a través del diálogo” alcanza al 75% de los/as encuestados/as en el sector privado y al 60% en el sector estatal. No obstante, de un modo semejante a lo ya visto para otras habilidades, al considerar el grupo con NSE Medio la diferencia de 15 pp. se reduce a apenas 5 pp., lo que permite conjeturar que el reconocimiento tan diferenciado se atribuía más al origen social del alumnado que al sector de gestión de la escuela.

En cambio, en cuanto a los aprendizajes relacionados con el “uso de las redes sociales cuidando la seguridad propia y de los otros”, el reconocimiento más extendido entre los/as alumnos/as

de escuelas privadas (60%) respecto de sus pares del sector estatal (52%) (Gráfico 19) se acentúa al comparar los grupos de NSE Medio (62% y 49%, respectivamente) (Gráfico 20).

Con relación a la Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas se observa que el reconocimiento de estos aprendizajes, algo mayor entre los/as estudiantes de escuelas privadas (49%) que entre quienes asisten a la educación estatal (42%), se mantiene al considerar el grupo con NSE Medio (43% y 38%, respectivamente) (Gráficos 19 y 20). Ocurre algo similar con “organizarse para estudiar”: su reconocimiento aparece más extendido entre los alumnos/as de escuelas privadas (63%) respecto de estudiantes de escuelas estatales (57%) mostrando una diferencia de 6 pp. que se reduce levemente a 4 pp. al considerar el grupo con NSE Medio (58% en el sector privado, 54% en el sector estatal).

Finalmente, la formación ciudadana alcanza valoraciones positivas equivalentes entre el estudiantado de ambos sectores (74%), las cuales se sostienen prácticamente sin variaciones al comparar las respuestas del grupo de NSE Medio para cada sector de gestión.

La modalidad educativa es una segunda variable que marca diferencias en el reconocimiento de aprendizajes expresados por estudiantes que cursan en instituciones pertenecientes a la modalidad común no técnica y aquellos que lo hacen en escuelas técnicas. El análisis en este caso se circunscribe al sector estatal pues, como ya se mencionó, la muestra contempló sólo dos instituciones técnicas privadas.

Los resultados muestran que, con respecto a la mayoría de los aprendizajes contemplados en la encuesta, resulta mayor el reconocimiento de aprendizajes y habilidades del grupo de estudiantes de escuelas técnicas, respecto de quienes cursan en instituciones de la modalidad común no técnica en el universo de la educación estatal.

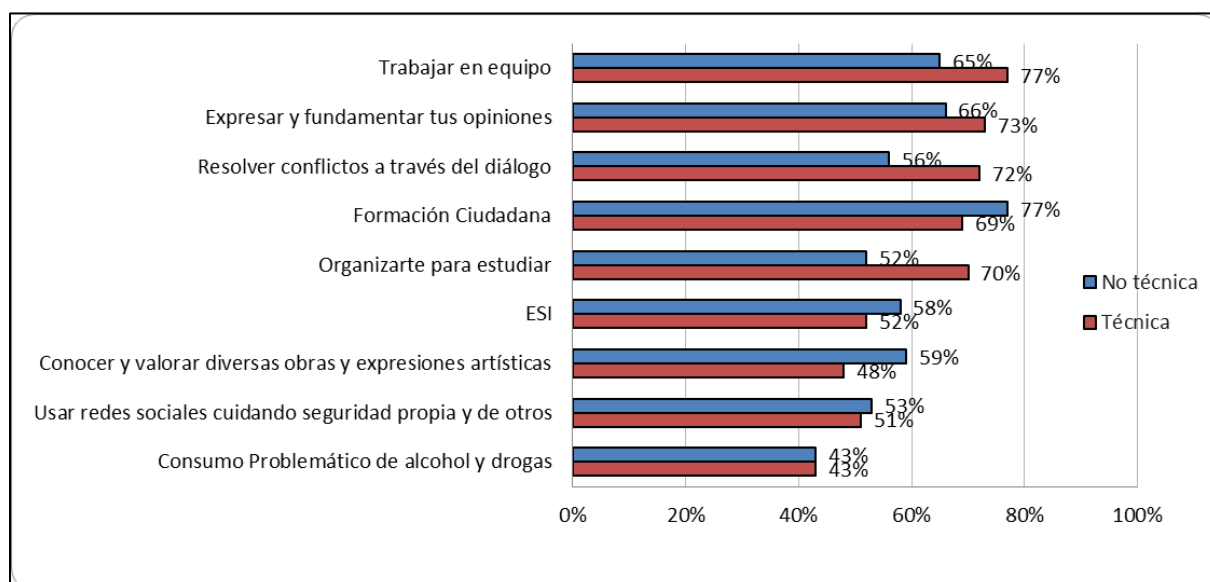
Así, el 85% de los/as estudiantes de escuelas técnicas estatales manifiesta una valoración positiva respecto de lo aprendido en la mayoría de las materias cursadas durante la educación secundaria (al agregar las categorías de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”). En cambio, entre los/as estudiantes de la modalidad común no técnica del mismo sector este reconocimiento resulta 18 puntos porcentuales menor (67%).

Asimismo, como se expone en el Gráfico 21, también se observan diferencias importantes con respecto al reconocimiento de aprendizajes (aunando las categorías “mucho” y “bastante”) tales como “organizarse para estudiar” (70% de alumnos/as de escuelas técnicas respecto del 52% de la modalidad no técnica), “resolver conflictos a través del diálogo” (reconocido positivamente por el 72% de los/as alumnos/as de escuelas técnicas frente al 56% de estudiantes de escuelas de la modalidad común no técnica); seguido de “trabajar en equipo” (77% de estudiantes de planes técnicos frente el 65% de alumnos/as con planes de cinco años) y “expresar y fundamentar las propias opiniones” (73% estudiantes de escuelas técnicas frente al 66% alumnos/as de escuelas comunes).

Esta tendencia se invierte al considerar el reconocimiento de aprendizajes vinculados con la formación ciudadana, que reúne al 77% de los/as estudiantes de escuelas comunes frente al 69% de los/as alumnos/as de escuelas técnicas; la ESI (con 58% en la modalidad común y 52% en la técnica) y el “aprender a conocer y apreciar distintas expresiones artísticas” (59% en la modalidad común y 48% en la técnica), tres aprendizajes que resultan positivamente valorados por un grupo mayor de estudiantes que cursan la modalidad común no técnica respecto de quienes lo hacen en escuelas técnicas.

Cabe mencionar, finalmente, que no se hallaron diferencias significativas en las valoraciones positivas entre estudiantes de escuelas técnicas y quienes cursan su último año en escuelas de la modalidad común con relación a los aprendizajes vinculados al uso de las redes sociales (53% común y 51% técnica) y a la Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas (reconocido positivamente por el 43% de los/as estudiantes de ambos grupos).

Gráfico 21. Valoración positiva (“mucho” y “bastante”) de la contribución de la escuela para el aprendizaje o mejora de diversos aspectos de la formación según modalidad educativa (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos de gestión estatal dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N = 13.805 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

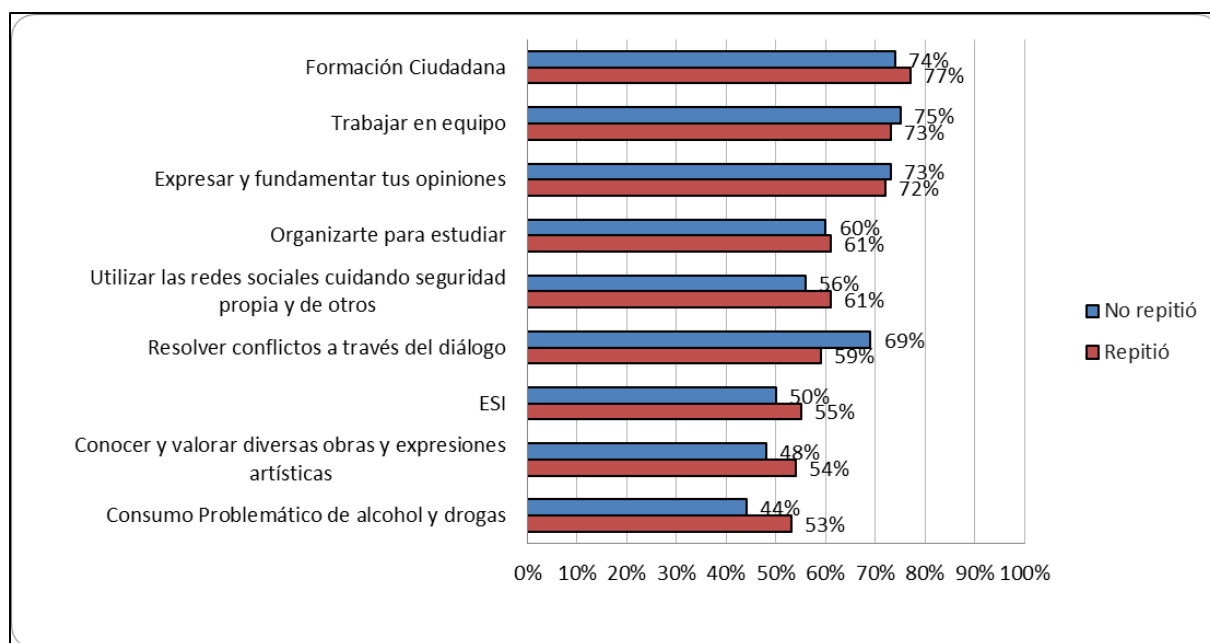
Un tercer aspecto que se conjetura que incide en el reconocimiento de la formación recibida es el tipo de trayectoria con relación a la repetición, comparando las valoraciones de estudiantes sin experiencias de repetición en el nivel y las de estudiantes que repitieron algún año de la escuela secundaria (Gráfico 22). Los datos relevados (aunando las categorías “mucho” y “bastante”) muestran que la mayor diferencia en cuanto al aprendizaje más reconocido por estudiantes sin experiencias de repetición en el nivel se vincula con la “resolución de conflictos a través del diálogo” (69% de los/as no repitentes, 59% de los/as repitentes).

Por su parte, los/as estudiantes que repitieron algún año presentan un reconocimiento mayor que quienes no repitieron en un conjunto más amplio de saberes referidos a: Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas (53% de los/as repitentes, 44% de los/as no repitentes); conocimiento y apreciación de diversas expresiones artísticas (54% de los/as repitentes, 48% de quienes no repitieron), uso de las redes sociales (61% de los/as repitentes, 56% de los/as no repitentes) y Educación Sexual Integral (55% estudiantes repitidores, 50% no repitidores).

Finalmente, aquellos aprendizajes respecto de los cuales no existen diferencias de importancia en el reconocimiento positivo expresado por uno y otro grupo son: “expresar y fundamentar las propias opiniones” (73% de los/las no repetidores, 72% los/las repetidores); “organizarse para estudiar” (60% de los/as no repitentes, 61% de los/as repitentes); “trabajar en equipo”

(75% de los/as no repitentes, 73% de los/as repitentes) y formación ciudadana (74% de los/as no repitentes, 77% de los/as repitentes).

Gráfico 22. Valoración positiva (“mucho” y “bastante”) de la contribución de la escuela para el aprendizaje o mejora de diversos aspectos de la formación, según condición de repetición en el Nivel Secundario (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

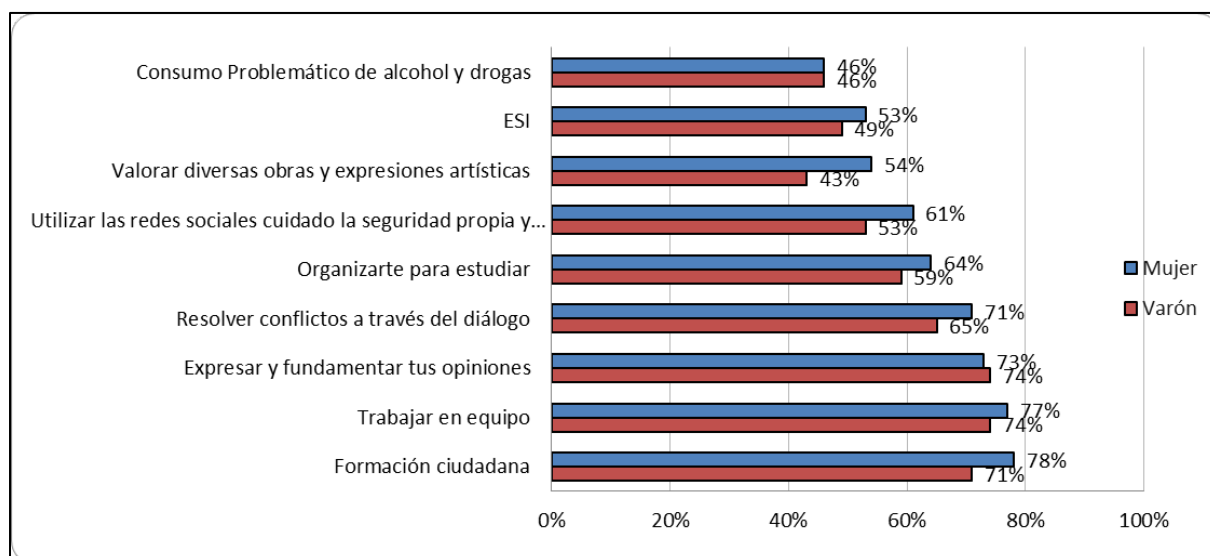
Por último, y por haber sido indagado a través de otra pregunta del cuestionario, en el Gráfico 22 no consta “Lo aprendido en la mayoría de las materias de la escuela secundaria”, aspecto que resulta positivamente valorado por un número mayor de estudiantes que no repitieron ningún año de la escuela secundaria (74%) frente a quienes repitieron (70%) al agregar las categorías de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

Por otra parte, al considerar el reconocimiento de aprendizajes con relación al género de los/as encuestados/as, los resultados muestran que para la mayoría de los aprendizajes indagados existen diferencias entre las valoraciones expresadas por varones y mujeres y que el reconocimiento de aprendizajes resulta siempre más alto entre las estudiantes.

Así, en cuanto a la valoración general de lo aprendido en la mayoría de las materias, el 78% de las mujeres manifiesta estar “Muy de Acuerdo” o “De Acuerdo” con la formación recibida en los distintos espacios curriculares, mientras que se expresa del mismo modo el 71% de los varones.

Al indagar específicamente sobre la contribución de la escuela secundaria en el aprendizaje o mejora de aspectos puntuales de la formación, las estudiantes mujeres también expresan, con muy pocas excepciones, valoraciones más altas que los varones. El Gráfico 23 resume esta comparación considerando de manera agregada las valoraciones “mucho” y “bastante”.

Gráfico 23. Valoración positiva (“mucho” y “bastante”) de la contribución de la escuela para el aprendizaje o mejora de diversos aspectos de la formación según género (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 31.226 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Si se ordena la información de acuerdo con la magnitud decreciente de la brecha de género, ésta resulta más amplia -con 11 puntos porcentuales de diferencia- con respecto a la valoración de los aprendizajes vinculados con el “conocimiento y apreciación de diversas expresiones artísticas”, donde el 54% de las mujeres expresa un reconocimiento positivo frente al 43% de los varones. Le sigue “uso de las redes sociales para el cuidado propio y de los otros”, con 8 puntos porcentuales de diferencia (61% de las mujeres, 53% de los varones) y Formación Ciudadana, con 7 puntos porcentuales (78% de las mujeres, 71% de los varones). Por su parte, “resolver conflictos a través del diálogo” (71% de las mujeres, 65% de los varones) y “organizarse para estudiar” (59% de los varones y 64% de las mujeres) muestran diferencias de 6 y 5 puntos porcentuales, respectivamente. Finalmente, “Educación Sexual Integral (ESI)” presenta la menor brecha de género, siendo de 4 puntos porcentuales entre ambos grupos (53% de las mujeres, 49% de los varones).

En cambio, hay tres aspectos donde el reconocimiento de aprendizajes por parte de varones y mujeres no presenta diferencias significativas: “Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas” (donde ambos grupos alcanzan al 76%); “aprender a expresar y fundamentar las propias opiniones” (73% mujeres, 74% varones) y “aprender a trabajar en equipo” (77% mujeres, 74% varones).

4.3.3. Contribución de la escuela secundaria para el futuro de los/as estudiantes

Hasta el momento, se ha analizado cómo los/as estudiantes valoran la formación recibida en sus escuelas. En este apartado y el siguiente se considerarán sus valoraciones en términos de anticipaciones acerca de cómo la orientación cursada les brinda recursos para la inserción en el ámbito laboral y/o la continuidad de estudios de Nivel Superior.

La información será leída a la luz de los sectores de gestión, la modalidad y la zona en que se encuentran ubicadas las instituciones a las que concurren, el nivel socioeconómico, las

trayectorias (contemplando específicamente si han o no repetido algún año) y el género de los/as estudiantes, y las actividades vinculadas con el mundo laboral, la orientación vocacional y los estudios superiores que las escuelas han desarrollado.

En líneas generales, un 52% de los/as estudiantes de ambos sectores de gestión acuerdan con la idea de que la orientación que están cursando en la escuela secundaria los ha preparado adecuadamente (sumando las respuestas “bastante” y “mucho”)³³ para el mundo laboral (Cuadro 18). Al observar la distribución entre los 4 grupos de acuerdo-desacuerdo, se evidencia que en su apreciación predominan las posiciones intermedias (bastante/poco, que incluye a 7 de cada 10 respuestas) por sobre las extremas (mucho/nada).

Cuando se desagregan los sectores de gestión para el análisis la valoración positiva de quienes conciben que la orientación los ha preparado “mucho” o “bastante” resulta 5 pp. mayor en el sector privado que en el estatal (54% y 49%, respectivamente). Sin embargo, esa diferencia sectorial desaparece cuando se observan estas valoraciones positivas sobre el aporte de la formación al futuro laboral exclusivamente en quienes asisten a escuelas de nivel socioeconómico medio, puesto que en los dos sectores hay una coincidencia del 51% de aprobación (Cuadro 18).

En el estudio desarrollado en 2008 desde el área de Investigación de la UEICEE en el que sólo se encuestó a estudiantes del sector estatal, se observaba que la valoración del aporte de la formación para el futuro laboral incluía al 64% de ese alumnado (UEICEE, 2009a), lo que podría conducir a la hipótesis de que dicha valoración ha descendido (49% en 2023).³⁴

Resulta interesante señalar que la ubicación de las escuelas incide en lo que respecta al reconocimiento de los aportes formativos para la inserción laboral futura en los/as estudiantes, marcando mayores valoraciones de estudiantes de escuelas en zonas desfavorables (57% de aprobación), quienes se despegan de un reconocimiento más semejante de sus pares de zonas intermedias (50%) y más favorecidas (48%).

Diversos estudios sobre la formación para el trabajo en la escuela secundaria en la Argentina (Filmus, 2001; 2003; UEICEE, 2008) destacan la modalidad técnica como aquella que, por su mandato fundacional vinculado a la formación de técnicos y la inserción laboral postegreso, presenta un currículum que enfatiza la formación para el trabajo y una tradición de proyectos de articulación de las instituciones educativas con organizaciones del mundo socioproductivo. Resulta consistente con esos hallazgos previos que, cuando se indaga sobre la preparación para el ámbito laboral recibida en la orientación cursada en la escuela secundaria, sean los/as estudiantes de la modalidad técnica del sector estatal quienes manifiesten una consideración favorable marcadamente superior (87% considerando “mucho” y “bastante”) respecto de los/as que asisten a escuelas comunes no técnicas del mismo sector de gestión (45%).

³³ En este estudio, que pretende examinar percepciones de los/as estudiantes proponiendo gradientes (mucho, bastante, poco y nada), se prioriza analizar las valoraciones del aporte formativo de las orientaciones que se encuentran cursando a la inserción laboral futura o a los estudios superiores, considerando conjuntamente los guarismos que suman a los encuestados/as que respondieron “bastante” o “mucho”. El/la lector/a cuenta, en cuadros y/o gráficos, con la información sobre el resto de las categorías.

³⁴ No obstante, en 2008 se preguntaba de manera dicotómica (sí-no), sin tener en cuenta los gradientes contemplados en 2023. En ese sentido, si se compara el porcentaje que respondió positivamente en 2008 en el sector estatal con los datos actuales incluyendo -además de las respuestas a las opciones “mucho” y “bastante”- las que se inclinan por la opción “poco” (34%), habría un 84% de los/as estudiantes que reconocen algún aporte de la orientación para la inserción laboral, valor que, así considerado, resultaría mayor que el registrado en 2008.

Puede conjeturarse, también, que las acciones institucionales vinculadas con la aproximación y/o vinculación de los/as estudiantes con el mundo del trabajo inciden en la percepción positiva de la formación brindada por la orientación para el futuro laboral, dado que un 60% de aquellos/as cuyas escuelas realizan este tipo de actividades considera que la orientación los/as ha preparado “mucho” o “bastante” para un trabajo, siendo este porcentaje inferior (43%) entre quienes concurren a escuelas sin este tipo de actividades. Por su parte, la existencia de alguna propuesta institucional de orientación vocacional también tiene incidencia en esta valoración positiva de los/as estudiantes. En efecto, el 55% de quienes asisten a escuelas que han realizado actividades de orientación vocacional considera que su formación los prepara para el trabajo, mientras que ese porcentaje desciende a 38% entre quienes concurren a escuelas sin proyectos de orientación (Cuadro 18).

Por otra parte, existe diferencia en la consideración estudiantil sobre la preparación que las orientaciones han brindado para el trabajo de acuerdo a su situación frente a la repetición. Así, la valoración positiva de quienes no han repetido de año (42%) es 11 pp. menor a la de aquellos/as que lo hicieron una o más veces (53%).

Por último, la valoración positiva de la preparación para el mundo laboral no puede asociarse al género, puesto que sólo hay una diferencia de 2 pp, entre el reconocimiento de los varones (54%) y el de las mujeres (52%).

Cuadro 18. Valoración de la orientación cursada como preparación para el trabajo por variables seleccionadas (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

		Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total (abs.)
Sector de gestión	Estatal	15%	34%	35%	17%	13.805
	Privado	15%	39%	33%	13%	18.470
Sector de gestión en escuelas de NSE Medio	Estatal	15%	36%	34%	15%	3.571
	Privado	13%	38%	37%	12%	5.754
Escenario territorial	Favorable	15%	33%	36%	16%	8.492
	Intermedio	14%	36%	33%	16%	14.529
	Desfavorable	15%	42%	34%	9%	9.254
Modalidad (Estatal)	Técnica	48%	39%	12%	1%	4.082
	No técnica	7%	38%	44%	12%	9.723
Actividades de aproximación al mundo laboral	Sí	21%	39%	29%	11%	18.071
	No	8%	35%	39%	19%	11.281
Orientación vocacional	Sí	17%	38%	32%	13%	26.639
	No	9%	29%	39%	23%	2.714
Repetición	Repitió	15%	38%	34%	13%	28.861
	No repitió	10%	32%	36%	21%	3.415
Género	Mujer	15%	37%	36%	12%	15.574
	Varón	15%	39%	32%	15%	15.652

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

En lo concerniente a la percepción de los/as estudiantes acerca de la preparación brindada por las orientaciones de la escuela en relación con los estudios superiores, se presenta una

valoración aún mayor que la observada cuando se considera la preparación para el mundo laboral. En este caso, un 61% del total de los/as estudiantes encuestados/as opina que la orientación los/as ha preparado “bastante” o “mucho” para los estudios superiores. Esta valoración se reitera en ambos sectores de gestión, aunque la percepción positiva sobre el aporte para la continuidad educativa resulta mayor en el privado (65%), con una diferencia de 8 puntos porcentuales respecto a los/as estudiantes de gestión estatal (57%), como se desprende del Cuadro 19.

Nuevamente, al comparar los resultados del sector de gestión estatal con los que arroja el informe de 2008 (UEICEE 2009a), se constata también una mayor valoración del aporte formativo para la educación superior que para la inserción laboral. Además, el reconocimiento del aporte para la educación futura en el sector estatal era mayor en 2008 que en 2023 (65% y 57% respectivamente).³⁵

También en este caso, como cuando se evaluó la preparación para el trabajo, el control en el nivel socioeconómico medio revela la incidencia que adquiere esta última variable en la valoración de los/as estudiantes. En este caso se invierte la tendencia y se evidencia una diferencia de 7pp. entre las percepciones de los/as estudiantes del nivel medio del sector estatal y los/as del sector privado, a favor de los primeros. Así, mientras que un 61% de los/as estudiantes del sector estatal manifiestan su conformidad con la preparación para los estudios superiores, en el sector privado lo hace un 54%.

Debe destacarse que, tanto los/as alumnos/as de escuelas de zonas desfavorecidas (64%) como los/as de los escenarios más favorables (64%) son los/as que muestran una opinión más positiva que la de los/as estudiantes de escuelas de zonas intermedias (58%) en lo que respecta a la formación brindada por la orientación para los estudios superiores (Cuadro 19).

Respecto a las acciones institucionales implementadas en relación con la aproximación de los/as estudiantes a los estudios superiores, se registra una diferencia de 17 pp. entre las opiniones favorables (“mucho” y “bastante”) sobre la preparación de la orientación para la continuidad de los estudios superiores de los/as estudiantes que asisten a escuelas que desarrollan este tipo de acciones (64%) respecto de aquellos/as que no (47%). Del mismo modo ocurre cuando se compara a los/as alumnos/as que concurren a instituciones que tienen proyectos de orientación vocacional con los que asisten a escuelas que no lo contemplan, constatándose una diferencia de 20 pp. en su apreciación positiva sobre la preparación brindada por la escuela en este sentido (65% en el primer grupo y 45% en el segundo).

Cuando se considera la incidencia de la oferta institucional de actividades de vinculación con el mundo del trabajo en la valoración de los/as estudiantes sobre la preparación para los estudios superiores brindada por la orientación, se observa que un 69% de los/as estudiantes que cursan su secundaria en instituciones que han llevado adelante algún tipo de actividad vinculada con el mundo laboral valoran positivamente la preparación para los estudios superiores, mientras que ese porcentaje se reduce al 55% en el caso de los/as que cursan sus estudios en instituciones que no las han implementado. En cuanto a la modalidad, es destacable que un 87% de los/as estudiantes de escuelas técnicas estatales, donde la preparación para el

³⁵ Si se vuelven a considerar las diferencias en forma de pregunta en cada año (en 2008, respuestas dicotómicas; y en 2023, opciones graduadas) e incluimos entre quienes reconocen algún aporte formativo a los que escogieron la opción “poco” (34%), el resultado asciende a un 91%. Tanto en este caso como cuando se analizó la percepción positiva de la preparación para el trabajo, aunque los/as estudiantes que admiten que su preparación es poca no tienen una mirada positiva de dicha preparación, esa respuesta no es equivalente a creer que no han sido preparados de ninguna manera, como ocurre en los/as estudiantes que optan por “nada”.

mundo del trabajo es constitutiva, valoren positivamente la formación para los estudios superiores brindada por sus escuelas, porcentaje que llega al 45% entre estudiantes de escuelas estatales no técnicas.

La trayectoria escolar (con o sin repeticiones en el Nivel Secundario) también influye en la valoración de los/as estudiantes con respecto a la preparación para los estudios superiores recibida en la orientación cursada. En el caso de quienes no han repetido, la valoración positiva es del 62%, mientras que en los/as que alguna vez lo han hecho es del 55%. Si bien la diferencia es de 7 pp., es de destacar el hecho de que más de la mitad de estudiantes con trayectorias irregulares valoren positivamente esta preparación.

Cuadro 19. Valoración de la orientación cursada como preparación para los estudios superiores por variables seleccionadas (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

		Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total (abs.)
Sector de gestión	Estatal	19%	38%	34%	9%	13.805
	Privado	25%	40%	28%	7%	18.470
Sector de gestión en escuelas de NSE Medio	Estatal	20%	41%	29%	10%	3.571
	Privado	21%	33%	37%	9%	5.754
Escenario territorial	Favorable	26%	38%	26%	10%	8.492
	Intermedio	21%	37%	34%	8%	14.529
	Desfavorable	21%	43%	31%	5%	9.254
Actividades de aproximación a los estudios superiores	Sí	24%	40%	29%	7%	27.703
	No	22%	25%	40%	14%	1.648
Orientación vocacional	Sí	25%	40%	28%	7%	26.639
	No	14%	31%	42%	13%	2.714
Actividades de aproximación al mundo laboral	Sí	28%	41%	27%	5%	18.071
	No	18%	37%	34%	11%	11.281
Modalidad (En Estatal)	Técnica	48%	39%	12%	1%	4.082
	No técnica	7%	38%	44%	12%	9.723
Repetición	No	23%	39%	31%	7%	28.861
	Sí	14%	41%	33%	12%	3.415
Género	Mujer	21%	40%	33%	7%	15.574
	Varón	25%	39%	29%	8%	15.652

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Por último, nuevamente existe una diferencia pequeña, de 3 pp, entre varones (64%) y mujeres (61%) respecto a la valoración positiva de la preparación para los estudios superiores de la orientación cursada en la escuela secundaria.

4.3.4 Efectos de la pandemia

Como se ha visto reflejado en numerosos estudios, la pandemia trajo consigo efectos negativos para la educación, en general, y para la experiencia escolar y vital de los/as jóvenes, en particular. Por un lado, cabe mencionar las dificultades para el sostenimiento de los procesos pedagógicos virtuales, muchas veces -aunque no solo- ocasionadas por problemas tecnológicos y de conectividad. Por otra parte, y no menos importante, cabe señalar las consecuencias emocionales y en el estado de ánimo de los/as jóvenes que la pandemia ocasionó, dado el encierro y la pérdida de la sociabilidad experimentados (Ministerio de Educación de la Nación, 2020; Kaplan et al., 2021, Di Napoli et al., 2022).

En línea con esos hallazgos, tal como se observa en el Cuadro 20, los/as estudiantes encuestados/as manifestaron haber sufrido consecuencias tanto en sus aprendizajes como en sus vínculos y estado de ánimo. En el plano de los aprendizajes percibidos, siete de cada diez estudiantes afirmaron estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con haber aprendido muy poco durante esos años y con haber perdido el hábito de estudio durante la pandemia, y seis de cada diez con haber perdido el interés en las materias. Contrariamente, siete de cada diez estudiantes mencionaron estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con haber revalorizado las clases presenciales a raíz de la pandemia.

Respecto de las importantes consecuencias anímicas y emocionales que la pandemia tuvo en los/as adolescentes, más de la mitad de los/as estudiantes encuestados (58% en el sector estatal y 55% en el sector privado) afirmó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con haber sentido en esta etapa ansiedad, tristeza, desinterés y/o desánimo. Esta proporción supera el promedio nacional que arrojó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica realizada para escuelas y estudiantes de ambos sectores de gestión por el Ministerio de Educación de la Nación en julio de 2020. Dicho estudio relevó la presencia de sentimientos como angustia, miedo y depresión en los/as adolescentes y encontró que, a inicios de la pandemia, el 44% manifestaba algún sentimiento negativo frente a la incertidumbre que generaba la evolución de la misma. El efecto acumulativo de estas situaciones anímicas se puede haber incrementado en el tiempo pandémico (habiendo perdurado un bienio) y se visibiliza en la mirada retrospectiva que construyen los/as estudiantes encuestados en 2023.

La impronta de la pandemia sobre sus lazos tuvo efectos encontrados pues no mejoraron los lazos con pares y adultos pero tampoco la vuelta a clases presenciales se vió complicada por lo vincular: es así que un tercio de los/as encuestados/as afirma estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con haber tenido dificultades para revincularse con sus compañeros/as al volver a las clases presenciales, pero solo 10% reconoce haber estrechado lazos con sus docentes y menos de la mitad (cuatro de cada 10) afirma que logró forjar vínculos más estrechos con sus compañeros/as.

En el plano de los efectos positivos indagados, alrededor de la mitad o más de los/as estudiantes reconocen aprendizajes durante ese período en cuanto al uso de nuevas tecnologías (62%) a las habilidades para estudiar solo/a (55%) y a trabajar en equipo a la distancia (49%). Con niveles menores se menciona la compatibilización entre el mundo escolar y el familiar o laboral: 4 de 10 aluden a “organizar mejor los tiempos de estudio y de trabajo o responsabilidades familiares” (39%).

Cuadro 20. Acuerdo (“muy de acuerdo” y “de acuerdo”) respecto a la percepción de efectos de la pandemia según sector de gestión, total y con control en NSE Medio (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Total	Sector de Gestión		NSE Medio	
		Estatal	Privado	Sector Estatal	Sector Privado
Aprendí muy poco durante esos años	69%	68%	70%	71%	70%
Valoré las clases presenciales más que nunca	68%	64%	72%	66%	68%
Perdí el hábito de estudiar	68%	61%	74%	60%	79%
Me desenganché de las materias/perdí interés en las materias	63%	61%	64%	63%	62%
Aprendí a usar nuevas tecnologías	62%	54%	66%	50%	61%
La pandemia alteró mi estado de ánimo y sentí ansiedad, tristeza, angustia, desinterés y/o desánimo	56%	58%	55%	65%	53%
Aprendí a estudiar solo/a	55%	65%	49%	57%	46%
Aprendí a trabajar en equipo a la distancia	49%	35%	61%	36%	57%
Aprendí a organizar mejor mis tiempos de estudio y de trabajo y/o responsabilidades familiares	39%	40%	37%	39%	35%
Hice vínculos más estrechos con compañeras/os	39%	35%	43%	34%	44%
Me costó revincularme con mis compañero/as al volver a clases presenciales	35%	40%	32%	37%	28%

En la pandemia me sentí más cerca de mis profesores/as	10%	12%	9%	10%	10%
Total (abs.)	32.275	13.805	18.470	3.571	5.754

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

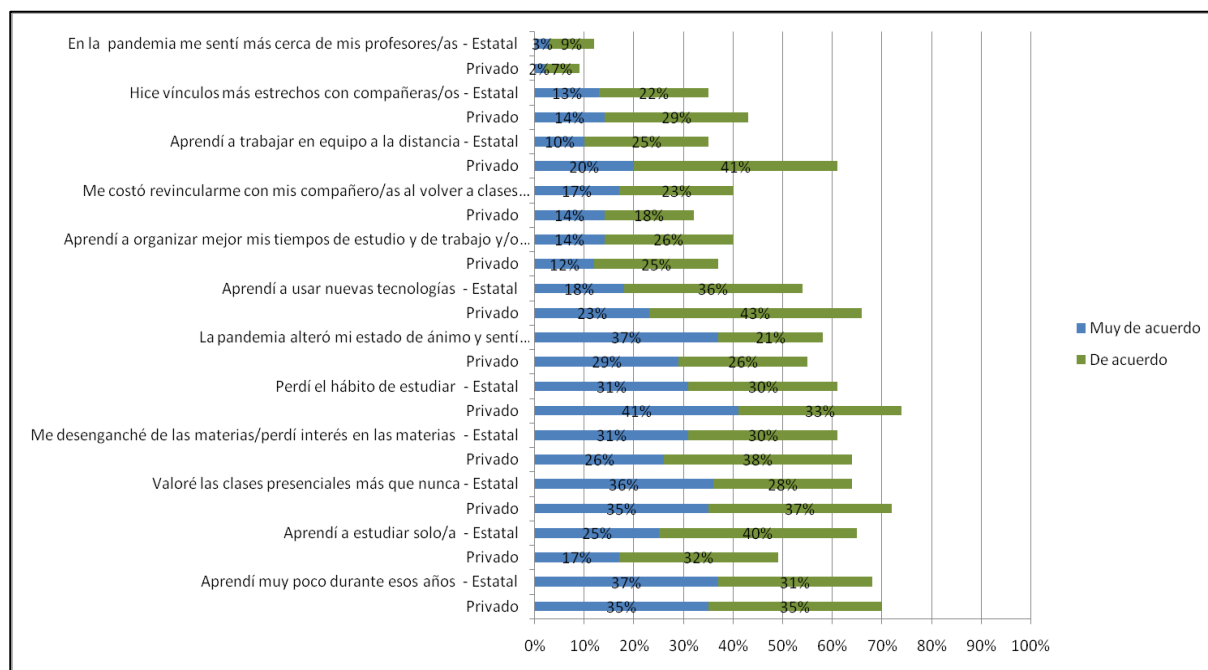
Más allá de las tendencias generales descritas, la pandemia tuvo desigual impacto en los procesos educativos según el sector de gestión. Los/as estudiantes del sector privado refieren, en mayor medida que sus pares de escuelas estatales, a las consecuencias negativas de la pandemia en sus hábitos de estudio (74% en el sector privado, en comparación al 61% en el sector estatal). Son también quienes afirman en mayor medida estar “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con haber valorado las clases presenciales más que nunca a raíz de la pandemia (72% de los/as estudiantes encuestados/as en comparación al 64% del sector estatal).

Entre las consecuencias positivas, los/as estudiantes del sector privado tienen mayores porcentajes de acuerdo con las frases relativas a haber aprendido a usar nuevas tecnologías (66% del sector privado, 12 pp. más que sus pares del sector estatal) y a trabajar en equipo a la distancia durante la pandemia (61% del sector privado, frente al 35% del sector estatal), pautas que no pueden disociarse de sus mejores condiciones para la educación remota registradas en estudios previos (UEICEE, 2023). También se manifiestan “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con haber forjado vínculos más estrechos con sus compañeros/as durante la pandemia más frecuentemente que sus pares de gestión estatal (43% y 35%, respectivamente).

Por su parte, el alumnado de escuelas estatales expresa, en mayor medida que sus pares del sector privado, haber aprendido a estudiar solos/as durante la pandemia (65% y 49%, respectivamente) y que le costó revincularse con sus compañeros/as al volver a las clases presenciales (40% en el sector estatal frente al 32% en el privado).

El impacto en el estado anímico no presenta diferencias significativas entre ambos sectores de gestión (55% de los/as encuestados/as en sector privado y 58% en estatal), como tampoco el vínculo forjado con los/as docentes (dado que solo el 12% de los/as estudiantes de escuelas estatales afirman haberse sentido más cerca de sus profesores/as durante la pandemia, 3 pp. más que en el sector privado). Las diferencias sectoriales tampoco son relevantes al comparar la compatibilización de tareas escolares y responsabilidades extraescolares (3 pp.), la pérdida de interés en la escuela (3 pp.) y la percepción de pocos aprendizajes realizados durante esos años (2 pp.).

Gráfico 24. Grado de acuerdo respecto a la percepción de efectos de la pandemia según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Ahora bien, si se considera solamente el nivel socioeconómico medio, puede apreciarse que algunas de las diferencias sectoriales descriptas más arriba se estrechan, como se constata en el Cuadro 20. En primer lugar, los/as estudiantes con NSE medio del sector estatal que afirman estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con haber aprendido a estudiar solos/as son el 57%, achicando la brecha existente a 11 pp respecto del 46% del sector privado. Paralelamente, los/as estudiantes del sector privado que afirman estar de acuerdo con haber aprendido a trabajar en equipo a la distancia durante la pandemia son el 57%, acortando la todavía amplia distancia con sus pares del sector estatal (36%). También se reduce la diferencia entre los/as estudiantes del sector privado que valoran las clases presenciales más que nunca a raíz de la pandemia (68%), en relación a los/as del sector estatal (66%, a solo 2 pp. del grupo anterior).

Por el contrario, al analizar la pérdida del hábito de estudio, la diferencia sectorial se amplía de 13 a 19 pp., con un 79% de respuestas de los/as estudiantes del sector privado y un 60% del sector estatal. Esto se explica por una posición más crítica de estudiantes de escuelas privadas con NSE medio frente a las privadas de NSE superior (ya que el porcentaje de estatal no presenta una variación significativa).

Por último, cabe destacar que, si solo se consideran los/as estudiantes de NSE nivel socioeconómico medio, el porcentaje de estudiantes de sector estatal que refieren haber tenido problemas anímicos y emocionales durante la pandemia asciende al 65%, en comparación al 53% del sector privado, ampliándose también la diferencia sectorial a 12 pp. En este caso, el grupo de estudiantes de escuelas estatales con NSE medio tiene un registro más crítico sobre los problemas emocionales que sus pares de escuelas de menor NSE, ya que cuando no se

controla el efecto de NSE el nivel de acuerdo era del 58% (ver primera columna de datos del Cuadro 20) y ahora del 65% (ver dentro de columna de NSE Medio).

4.4. Planes de futuro

En el presente apartado se analizan, en primer lugar, las respuestas de los/as estudiantes encuestados/as relacionadas con los planes relativos al postegreso del Nivel Secundario en diferentes planos (estudiar, trabajar, viajar, migrar, etc.). Seguidamente, el análisis se enfoca en particular en los proyectos de trabajar y estudiar por tratarse de los más elegidos, para examinar si aparecen especificidades de acuerdo a las características de las escuelas y de los/as estudiantes. Entre las primeras se considera el sector de gestión, el NSE del alumnado, el tipo de escenario territorial donde se ubica la institución y las actividades de acercamiento al mundo laboral y a la educación superior. Entre las características propias de los/as estudiantes se contempla el género y la repetición de algún año de la secundaria. Asimismo, como en apartados previos, se estableció un recorte en las instituciones con NSE medio para comparar en ese grupo las pautas entre sectores de gestión y se acotó al sector estatal la comparación entre las escuelas técnicas y no técnicas.

La focalización en los proyectos educativo-laborales condujo luego a construir una tipología que combina ambos planes y permite distinguir a quienes se proyectan estudiando o trabajando exclusivamente, frente a quienes se proyectan realizando ambas actividades a la vez o ninguna de ellas.

Por otra parte, se presentan los recursos y apoyos que contribuyeron a la toma de decisiones sobre la continuidad educativa, las expectativas sobre la inserción laboral futura y las dificultades que los/as estudiantes prevén o encuentran asociadas a estos dos planes prioritarios.

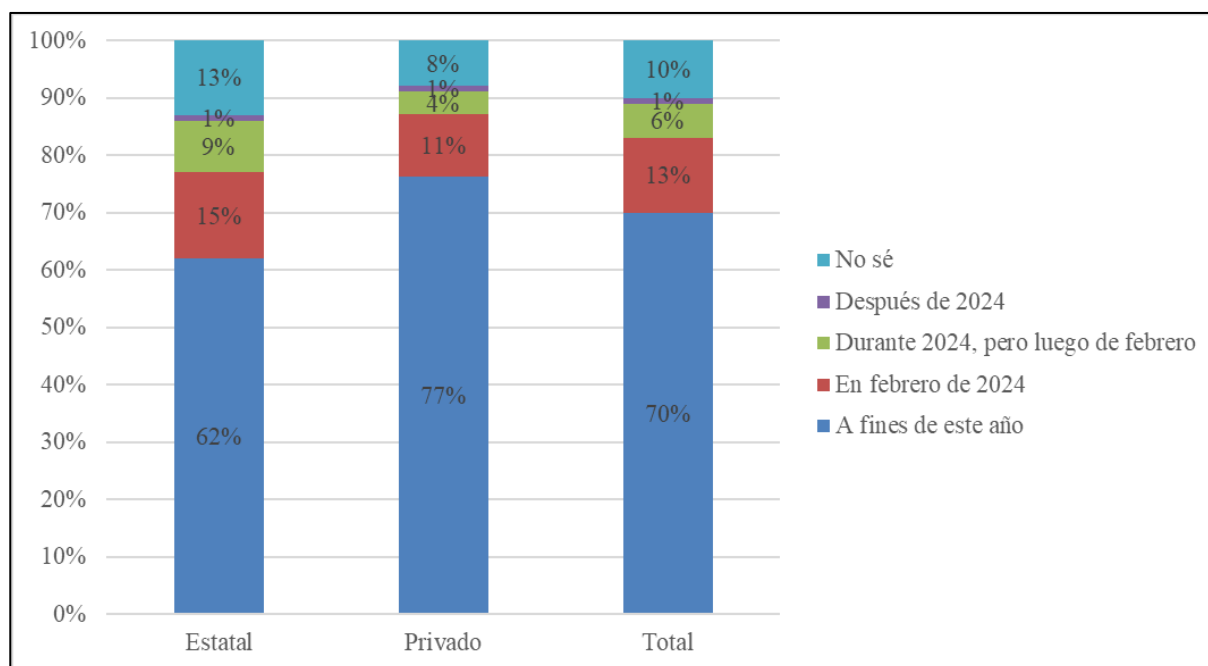
Para finalizar, el análisis de los planes de continuidad educativa se despliega considerando cuáles fueron las carreras elegidas, cuánto duran y dónde planifican llevar a cabo esa formación postsecundaria.

4.4.1 Repertorios de futuros al egresar de la escuela secundaria

Antes de describir los planes postsecundarios de la generación en estudio, vale la pena conocer cuándo proyectan graduarse, pues esta es la condición de posibilidad de poner en marcha esas expectativas. El Gráfico 25 permite observar que 77% de estudiantes de escuelas estatales y 88% de privadas proyectan cerrar el trayecto escolar al término del actual ciclo lectivo, entre diciembre de 2023 y febrero de 2024. Estas expectativas resultan altamente convergentes con las pautas examinadas en las secciones 4.1 y 4.2; en particular, la sintonía es alta con los resultados del Cuadro 9 que habían mostrado que 76% de estudiantes del último año de escuelas estatales tenían una trayectoria teórica (con altas chances de graduarse en los tiempos teóricos) y que es valor subía a 91% entre los de gestión privada.

El porcentaje de estudiantes de gestión estatal que afirman no saber cuándo podrán graduarse es del 13% y entre sus pares de gestión privada, del 8%, pauta que no puede disociarse de la ya señalada acumulación de mayor cantidad de materias pendientes entre quienes asisten a escuelas estatales (revéase Cuadro 10 de la Sección 4.2).

Gráfico 25. Año previsto para la titulación del Nivel Secundario por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



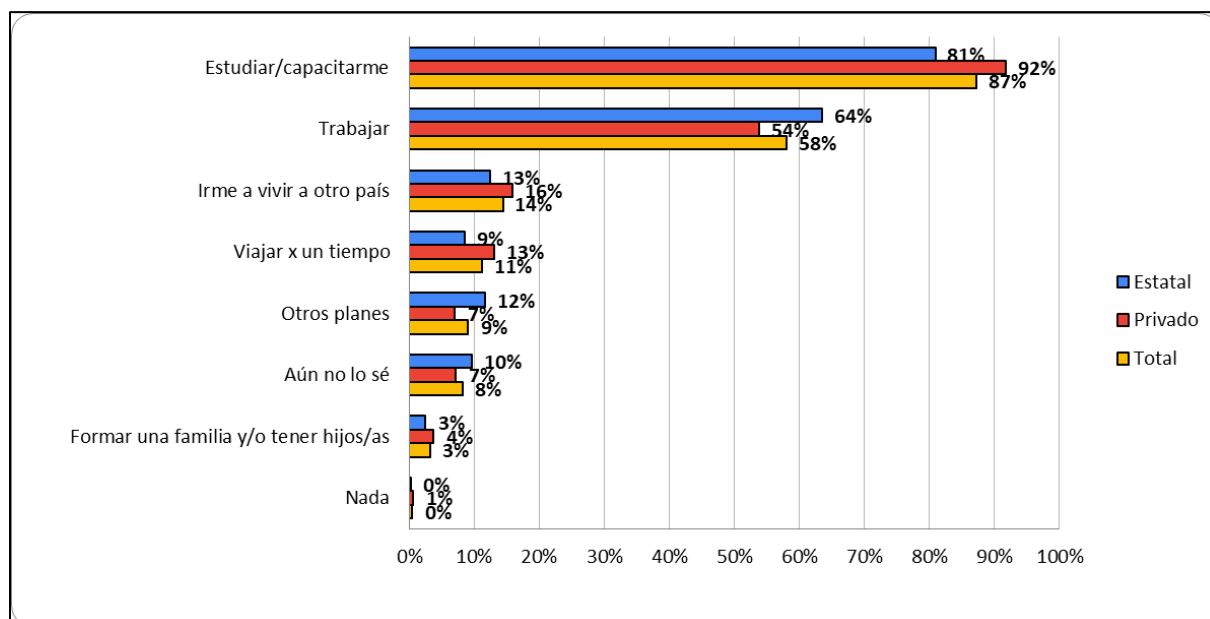
N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

En sintonía con los resultados de investigaciones previas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2009; Núñez y Santos-Sharpe, 2022), en la presente indagación los/as estudiantes próximos al egreso privilegian de manera ostensible el proyecto de continuar estudiando/capacitándose (87%) y, en segundo lugar, de insertarse en el mundo laboral (58%) (Gráfico 26).

La tendencia mayoritaria de continuidad de estudios superiores para el conjunto de los/as estudiantes del último año de la escuela secundaria también es coincidente con hallazgos de estudios realizados en otros países (véase Omar et al, 2005; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013; Valdebenito y Sepúlveda, 2014). La depreciación de las credenciales educativas es un proceso que en Argentina se viene registrando desde hace décadas (Ibarrola, y Gallart, 1994) y que de algún modo también contribuye a entender que a medida que las generaciones van logrando terminar un determinado nivel de educación y se masifica ese nivel, las aspiraciones se trasladan hacia el nivel siguiente. En efecto, según datos de la Encuesta Anual de Hogares 2022 realizada por la Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad, el 94,2% de la población de 13 a 17 años se encontraba cursando el Nivel Secundario y el 80,8% de la población de 25 y más años contaba con secundario completo o más como máximo nivel educativo alcanzado.

Gráfico 26. Planes postegreso del Nivel Secundario por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Del resto de las opciones vinculadas a la proyección del futuro inmediato al egreso, siguen en orden de importancia emigrar y viajar por un tiempo, aunque elegidas por una proporción muy inferior de estudiantes (14% y 11%, respectivamente). Finalmente, el 9% refiere a “otros planes”, mientras que el 8% declara no saber aún qué hacer una vez concluida la secundaria. La conformación de una nueva familia resulta un plan marginal para esta generación de estudiantes: apenas un 3% se proyecta en esa situación.

Resulta interesante la variación porcentual de estas opciones de respuesta de acuerdo al sector de gestión: los/as estudiantes de escuelas privadas se imaginan estudiando, emigrando o viajando más que sus pares de escuelas públicas (con una diferencia de 11, 3 y 4 puntos porcentuales, respectivamente). Por su parte, los/as estudiantes de escuelas estatales se proyectan trabajando más que los de privada (64% y 54%, respectivamente).

Para componer un panorama más vasto acerca de las condiciones presentes en estas dos expectativas prevalecientes en sus horizontes de futuro se incluyen otras variables del contexto escolar y de los/as estudiantes.

Cuadro 21. Planes de estudio y trabajo postegreso por variables seleccionadas (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Plan Postegreso		Estudiar/capacitarme (%)	Trabajar (%)	Total (abs.)
Sector de gestión	Estatal	81%	64%	13.805
	Privado	92%	54%	18.470
Sector dentro de escuelas de NSE Medio	Estatal	86%	63%	3.571
	Privado	90%	65%	5.754
Escenario Territorial	Favorable	88%	44%	8.492
	Intermedio	88%	61%	14.530
	Desfavorable	85%	67%	9.253
NSE del Alumnado	Bajo	81%	63%	12.001
	Medio	89%	64%	9.324
	Medio Alto y Alto	93%	47%	10.950
Género	Mujer	94%	55%	15.574
	Varón	81%	62%	15.652
Repitencia en Secundaria	No	89%	57%	28.861
	Sí	69%	68%	3.414
Modalidad dentro de Gestión Estatal	No técnica	80%	61%	9.723
	Técnica	83%	70%	4.082
Actividades de aproximación al mundo laboral	No	88%	51%	11.281
	Sí	87%	62%	18070
Actividades de aproximación a la educación superior	No	74%	57%	1.648
	Sí	88%	58%	27.702

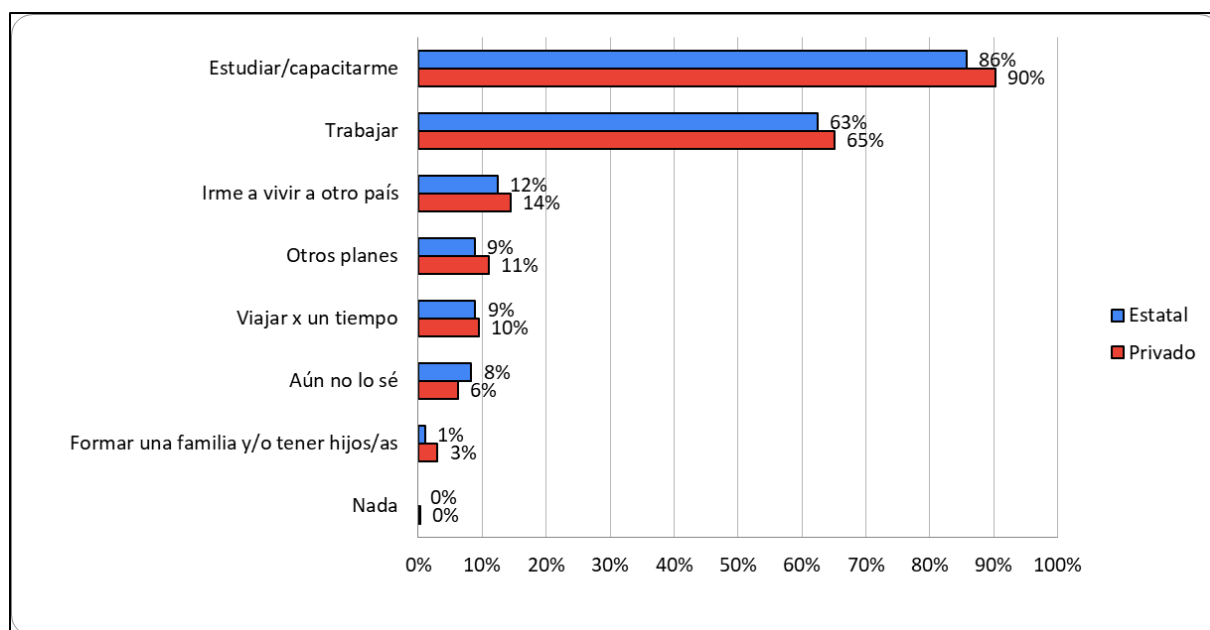
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Como se observó, la proyección prevaleciente de continuidad educativa tras el egreso resulta concordante con los antecedentes de investigaciones de la región y se referencia en la Ciudad de Buenos Aires, donde 9 de cada 10 estudiantes del último año de Nivel Secundario tienen planes de continuar estudiando y formándose (Gráfico 26). Los porcentajes persisten elevados cualquiera sea la variable independiente considerada. No obstante, las diferencias más sustanciales son aquellas vinculadas a la experiencia de haber repetido algún año de la secundaria: quienes no repitieron concentran proyecciones de continuidad educativa por sobre los que sí repitieron al menos una vez (89% frente a 69%, distanciándose en 20 puntos porcentuales). Esta tendencia puede vincularse al modo en que las dificultades experimentadas en sus trayectorias escolares restringen a la hora de imaginar y definir un proyecto de futuro en donde la continuidad educativa ocupe un lugar central y resulte un objetivo posible.

Variables tales como el NSE, el género y el sector de gestión muestran una brecha similar entre sus categorías -entre 10 y 13 puntos porcentuales-, siendo más altas las expectativas de continuidad educativa entre estudiantes mujeres (94%), de escuelas privadas (92%) o con alumnado de NSE medio-alto y alto (93%). En cuanto al sector, cabe apuntar que al ser

controlado por el NSE -recortando el análisis solo en el NSE medio- la brecha se angosta, pero se sostiene igualmente la prevalencia de estudiantes de gestión privada que planifican continuar estudiando (Gráfico 27).

Gráfico 27. Planes de estudio y trabajo postegreso por sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos de NSE medio dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 9.325 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Por otro lado, las diferencias también se verifican en las respuestas de los/as estudiantes que asisten a escuelas con actividades de aproximación a la educación superior (88%) y quienes no cuentan con este recurso en sus escuelas (74%). Estos 14 puntos de diferencia porcentual entre ambos grupos sugieren que las actividades de vinculación con las ofertas de educación superior resultarían estrategias con incidencia positiva sobre la decisión de continuar estudiando, aún cuando se pueda conjeturar que la decisión no se deba solo a contar con iniciativas de aproximación al mundo universitario. Cuando la escuela toma a su cargo la tarea de vincular a sus estudiantes con la educación superior, se acrecientan las expectativas de su alumnado en la continuidad educativa, al tiempo que se crean condiciones más propicias para elaborar una toma de decisión más ajustada a aspiraciones y posibilidades.

Como se dijo, la segunda mención entre los/as estudiantes del último año de estudios fue la expectativa de inserción laboral postegreso, elegida por 6 de cada 10 encuestados/as. Anteriormente, se apuntó una diferencia de 10 puntos porcentuales entre quienes concurren a escuelas de gestión estatal (64%) y quienes concurren a escuelas de gestión privada (54%). No obstante, esa diferencia se relaciona con la composición socioeconómica de sus respectivas poblaciones, ya que al considerar sólo a estudiantes de escuelas de NSE medio, desaparece esa brecha sectorial (63% de plan de futuro laboral en estatal y 65% en sector privado).

En cambio, las diferencias se acentúan y alcanzan los 23 pp. si se considera la inserción territorial de la escuela: los planes laborales se hacen más frecuentes en los territorios más

desfavorables e intermedios, donde alcanzan un 67% y 61% respectivamente, frente al 44% registrado en zonas más favorables de la Ciudad.

En la misma línea, cuando se observan las variaciones de acuerdo al NSE de la población considerada en esta encuesta, un 63% de los/as estudiantes de escuelas de estratos bajos y 64% de los medios se proyecta trabajando, número que desciende a 47% entre estudiantes de estratos medio-altos y altos. Estos patrones pueden relacionarse con la segmentación y fragmentación del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), en este caso asociada a las proyecciones de futuro que los/as estudiantes tienen sobre sí mismos.

Por otra parte, es importante señalar cómo la proyección de inserción laboral tiene una mayor presencia entre los varones que entre mujeres (con 62% y 55%, respectivamente); así como entre estudiantes de escuelas técnicas estatales (70%) que entre sus pares de escuelas estatales no técnicas (61%). Respecto de sus trayectorias, los/as estudiantes que repitieron un año o más de la escuela secundaria exhiben mayores expectativas de trabajar como plan del momento postegreso (68%, valor 11 puntos porcentuales por sobre quienes no repitieron). Es posible conjeturar que la sobreedad y/o la falta de confianza en sus habilidades académicas, subyace de alguna manera en dicha configuración de futuro de los/as que atravesaron una repetición.

Asimismo, es interesante observar la relación que podrían adquirir las acciones que ofrece la escuela relativas a la “aproximación al mundo laboral” (se indagaron proyectos institucionales que fueran más allá de las ACAP o prácticas profesionalizantes, ya que éstas son universales para todo el alumnado del último año) con la expectativa de los/as estudiantes de trabajar luego del egreso de la secundaria. Aquellos/as que asisten a escuelas con proyectos de aproximación al mundo laboral se inclinan por la continuidad laboral en mayor medida que sus pares de escuelas sin ese tipo de proyectos (62% y 51%, respectivamente, Cuadro 21).

4.4.2 La articulación de planes de estudio y trabajo

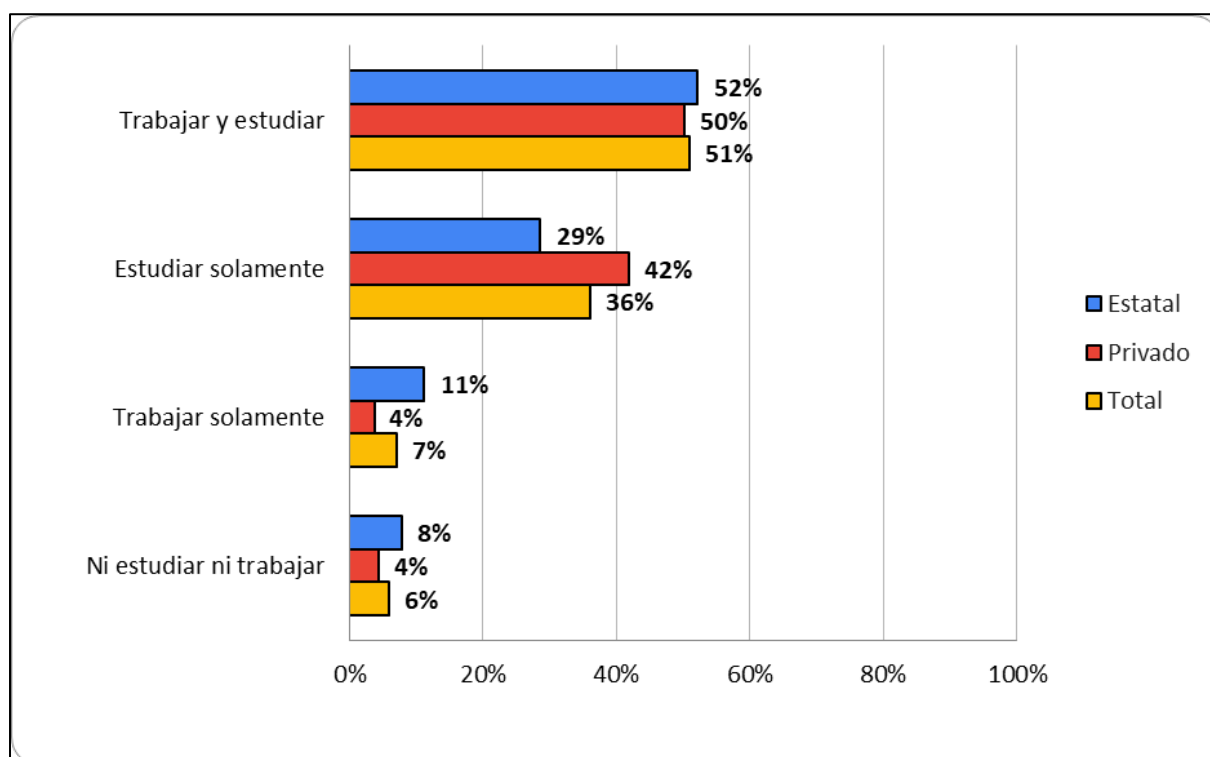
Estudios previos realizados en la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2009; Núñez y Santos-Sharpe, 2022) han constatado que estudiantes de diferentes escuelas y condiciones sociales priorizan su continuidad educativa, combinada en una proporción mucho menor con una inserción laboral simultánea. A continuación, se presenta el análisis de estos dos planes a futuro en relación, para poder distinguir a quienes se proyectan estudiando o trabajando solamente, a quienes se proyectan realizando ambas actividades a la vez y a quienes no tienen ese tipo de planes.

Como se puede observar en el Gráfico 28, uno de cada dos estudiantes (51%) se proyecta estudiando y trabajando simultáneamente, más de un tercio tiene expectativas de proseguir estudios sin trabajar (36%), solo el 7% piensa trabajar exclusivamente y apenas el 6% afirma que ni estudiará ni trabajará (6%).

Al comparar la tipología de planes de acuerdo al sector de gestión, no hay diferencias en la combinación de estudiar y trabajar (un punto más que el promedio en el estatal y un punto menos en el privado) pero sí en el resto de las combinaciones. Entre quienes evalúan estudiar de manera exclusiva, se presenta la diferencia más significativa según el sector de gestión, con 13 pp. a favor de los/as estudiantes de escuelas privadas (Gráfico 28). En los otros dos planes, se concentran los/as estudiantes de escuelas estatales: 11% planifica trabajar de manera

exclusiva y 8% no tienen planes de continuidad educativa ni inserción laboral, con niveles que triplican y duplican respectivamente los porcentajes en el sector privado³⁶.

Gráfico 28. Tipología de planes postegreso en función de proyecciones de trabajo y/o estudio según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



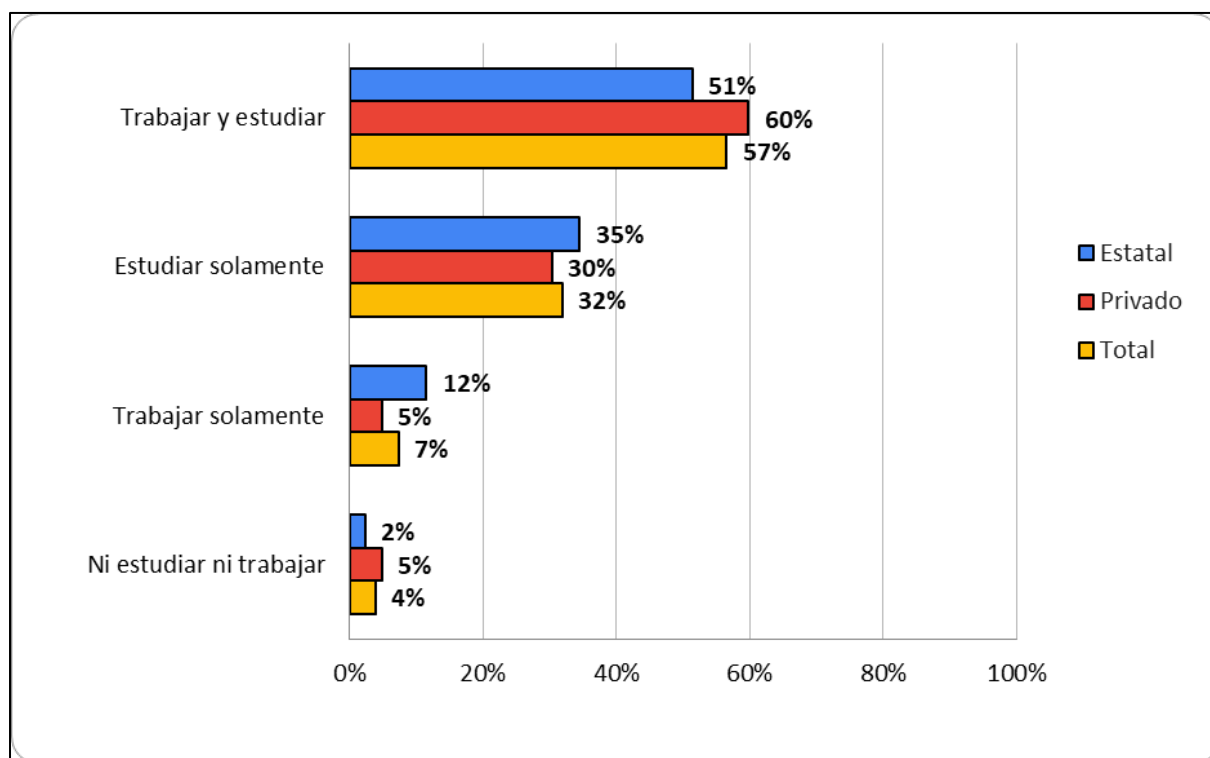
N= 32.275 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

La diferencia señalada se vincula con la asociación existente entre sector de gestión y nivel socioeconómico de los/as estudiantes que asisten a la escuela, dado que al analizar la diferencia sectorial solo en el NSE medio, la brecha no sólo se achica, sino que se revierte. Como se puede observar, en escuelas de gestión estatal de estratos medios, un 35% de los/as estudiantes se proyecta estudiando exclusivamente, en tanto que ese porcentaje desciende a un 30% entre sus pares de las escuelas de gestión privada. Esta expectativa contrasta con la prevalencia de estudiantes de gestión privada que se proyectan estudiando y trabajando de forma simultánea (60% y 51% de estudiantes de escuelas con NSE medio de gestión privada y estatal respectivamente, Gráfico 29). En síntesis, estos datos reafirman que la mayor propensión a “estudiar solamente” del total de estudiantes de escuelas privadas visto en el Gráfico 28 se relaciona con el nivel socioeconómico más alto de su alumnado.

³⁶ En esta oportunidad, se presentan algunas diferencias con respecto a la investigación de la UEICEE de 2009, donde un 80% de los/as estudiantes próximos/as a egresar del sector estatal se proyectaba estudiando y trabajando a la vez, un 11% estudiando exclusivamente, un 4% sólo trabajando y menos del 1% no se proyectaba haciendo ni una ni otra actividad.

Gráfico 29. Tipología de planes postegreso en función de proyecciones de trabajo y/o estudio según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos con NSE medio dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

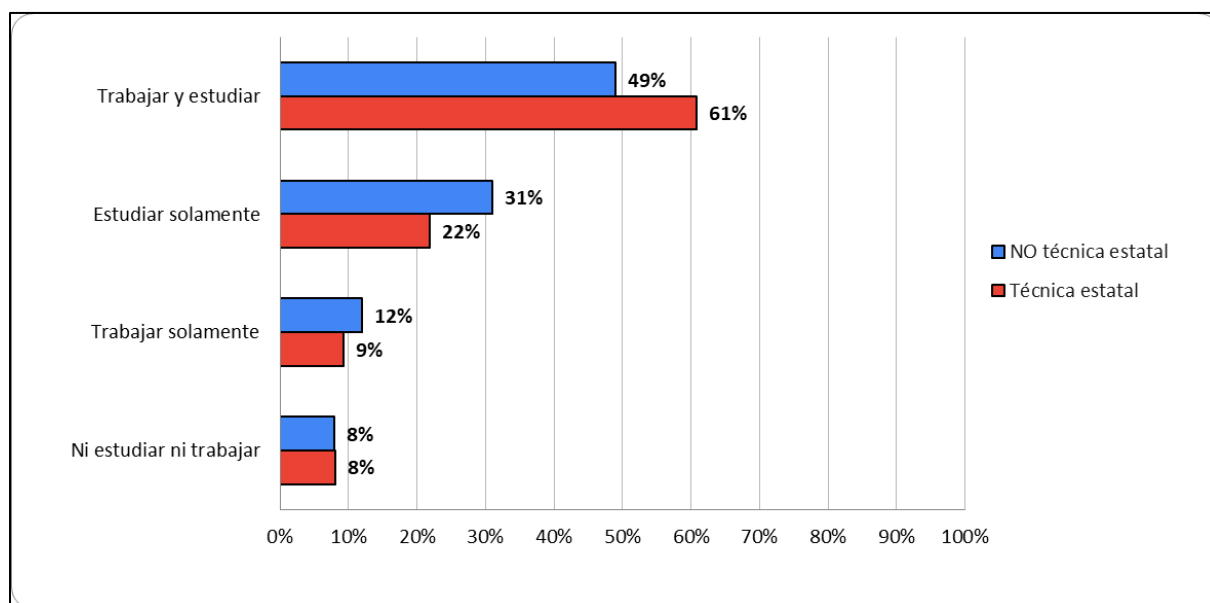


N: 9.325 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Por último, cabe preguntarse si estas proyecciones en torno al estudio y/o trabajo, se vinculan además con la especificidad de la formación técnica en las escuelas estatales de dicha modalidad, dado que sus estudiantes cuentan con un saber-hacer u “oficio” más específico que podría incidir en su representación e ideación del futuro cercano.

Gráfico 30. Tipología de planes postgreso en función de proyecciones de trabajo y/o estudio según modalidad técnica / no técnica en sector estatal (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos de gestión estatal dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 13.805 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

En efecto, quienes están por egresar de las escuelas estatales de modalidad técnica registran una mayor inclinación a estudiar y trabajar simultáneamente frente a sus pares de escuelas no técnicas (61% y 49% respectivamente). Esta tendencia al proyecto educativo-laboral simultáneo en estudiantes de escuelas técnicas podría estar relacionada, entre otros motivos, a la formación recibida en la modalidad técnica más cercana al mundo laboral, a la acreditación que obtiene esta población que brindaría mayores chances y autoconfianza en conseguir una ocupación tras la graduación y a la mayor edad de egreso que la de sus pares de otras modalidades. Esta diferencia porcentual se invierte entre los/as estudiantes que sólo se proyectan estudiando, quienes se concentran en las escuelas no técnicas (31%, frente al 22% de las técnicas, Gráfico 30). Asimismo, es posible descartar que estas elecciones tengan relación directa con la composición social del alumnado: tal como se verifica en la descripción de la muestra estudiada (Gráfico 8), es mayor la población que pertenece a sectores sociales medios en las escuelas técnicas (35%) que en las escuelas de otras modalidades (22%).

4.4.3 Expectativas, dificultades previstas y soportes de los planes educativo-laborales

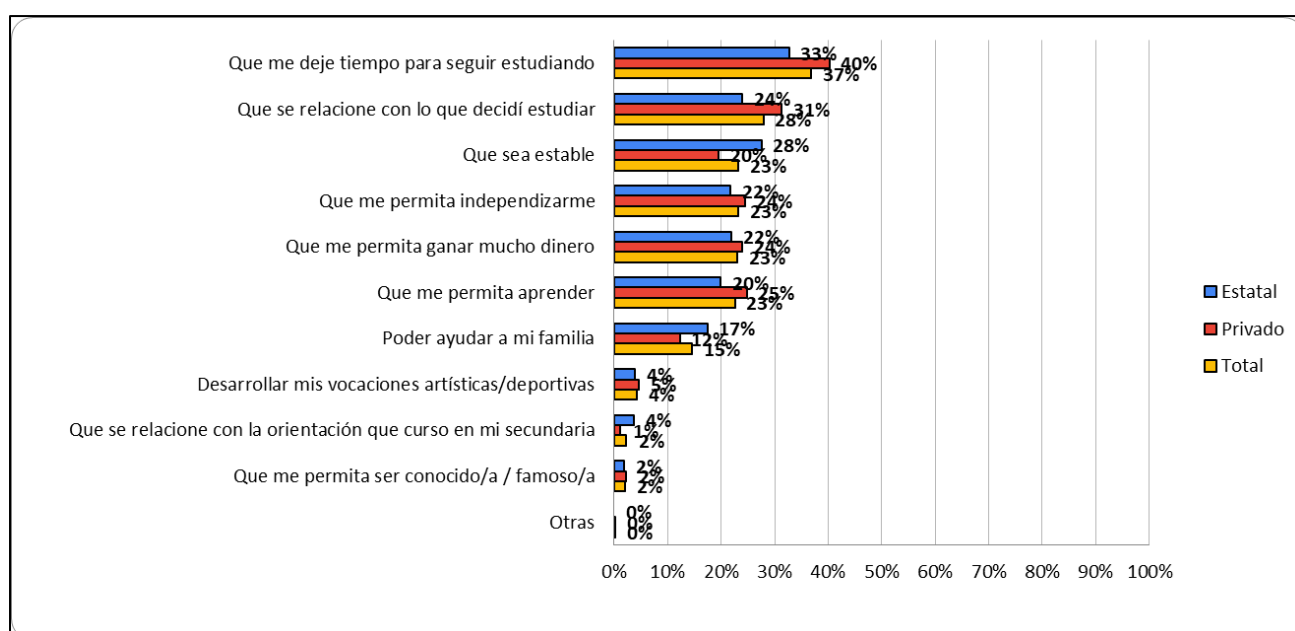
Luego de mapear las expectativas y habiendo constatado la prevalencia de los planes educativo-laborales, esta sección profundiza las anticipaciones sobre el primer empleo a obtener después de su graduación de la escuela secundaria y las dificultades asociadas al despliegue de la continuidad educativa y la inserción laboral futura. Asimismo, en lo que respecta a la continuidad educativa, se presentan los diferentes tipos de apoyo o ayuda que los/as estudiantes consideran fueron importantes en la definición de la formación a seguir.³⁷

³⁷ Es importante aclarar que las anticipaciones (tanto en lo que se refiere a las expectativas como a las dificultades) con respecto al primer empleo postgreso contempla al universo total de los/as estudiantes encuestados/as. En cambio, las preguntas relativas a la formación superior (como por ejemplo, ayudas para la toma de decisión,

En concordancia con la prevaleciente proyección de continuidad educativa en esta cohorte, los/as estudiantes señalan que las principales expectativas en torno al primer empleo postegreso de la escuela secundaria son justamente que les deje tiempo para seguir estudiando (37%) y que se relacione con lo que decidieron estudiar (28%, Gráfico 31). Por lo tanto, en su proyecto educativo-laboral combinado el plan educativo es el proyecto prioritario, al cual se buscaría adecuar las condiciones de trabajo para su mejor desarrollo. Estas preferencias muestran las estrategias que los/as jóvenes imaginan para la puesta en marcha de un proyecto personal de futuro (Guichard, 1995) y ponen en evidencia la necesidad de articular las expectativas individuales con las demandas económicas y sociales actuales, al tiempo que se reafirma la importancia asignada a la continuidad educativa por parte de todo el universo de estudio.

Sin embargo, es preciso señalar que en ambas expectativas sobre el primer empleo se registra una diferencia de 7 pp. entre sectores de gestión, siendo los/as estudiantes de escuelas privadas quienes más procuran que su inserción en el mercado de trabajo esté en consonancia y alineada a su formación postsecundaria y que les deje tiempo para estudiar. En esta línea, Núñez y Santos Sharpe (2022) señalan que en la Ciudad de Buenos Aires -así como lo hacen Sepúlveda y Valdebenito (2014) respecto de Santiago de Chile-, los/as estudiantes de estratos o niveles socioeconómicos bajos y medio-bajos (que se concentran en escuelas estatales) contemplan, dentro de sus horizontes de posibilidad, una mayor extensión en el tiempo de los años de estudios en función de la necesidad de trabajar durante el trayecto formativo. A su vez, no prevén -como sus pares mejor posicionados- que ese trabajo se relacione necesariamente con lo que decidan estudiar.

Gráfico 31. Expectativas en torno al primer empleo postsecundaria según sector de gestión. Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

dificultades previstas, carreras elegidas, años de duración y tipo de institución) se circunscriben a aquellos/as que señalaron previamente la continuidad educativa como plan del postegreso (87% de los/as estudiantes encuestados/as, que representan en valores absolutos a 28.128 estudiantes).

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

En un segundo orden se presentan, con un mismo peso, las aspiraciones de tipo económico bajo la pretensión de “ganar mucho dinero” y poder “independizarse” (con 23% de respuestas respectivamente), empatadas con la pretensión de un primer empleo que “sea estable” y que les permita aprender. La demanda de estabilidad laboral es requerida en mayor medida por los/as jóvenes de escuelas estatales, con una brecha porcentual de 8 puntos sobre sus pares de escuelas privadas (Gráfico 31). El deseo de estabilidad pone de manifiesto el horizonte diferencial de posibilidades con que se proyectan los/as estudiantes de uno y otro sector de gestión.

La importancia asignada a la formación en el puesto de trabajo, esperando que les “permita aprender”, es referida por estudiantes de ambos sectores de gestión, aunque se registra una diferencia de 5 pp. a favor de los que asisten a escuelas de gestión privada.

Por último, también de orden económico aunque con menor índice de respuesta (15% total), es importante señalar la diferencia porcentual entre ambos sectores de gestión en torno a la expectativa de poder “ayudar a la familia”. En concordancia con lo planteado previamente, esta aspiración se concentra entre los/as estudiantes de escuelas de gestión estatal (con 5 pp. más de respuesta que en el sector privado).

Además de las expectativas de cara a su primer empleo postegreso, se indagaron las dificultades que consideran podrían presentarse al momento de la búsqueda laboral. Entre las opciones aparecen dificultades personales y las que impone el propio mercado laboral, así como la capacitación recibida.

Como contracara de las expectativas analizadas, un 38% de los/as estudiantes considera que la mayor dificultad que podría presentarse al buscar ese primer empleo es la falta de experiencia (Gráfico 32), que es más referida por estudiantes de escuelas privadas (43%) que por sus pares de escuelas estatales (31%). Esta divergencia podría atribuirse a que en el sector estatal, que concentra estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, hay quienes ya cuentan con un trabajo remunerado o en colaboración con la familia;³⁸ mientras que en el sector privado, que concentra a estudiantes de nivel socioeconómico alto y medio alto, resulta menos usual la temprana inserción en el mundo del trabajo. A su vez, también puede asignarse a la presencia diferencial de escuelas técnicas según el sector de gestión, dado que los/as estudiantes de la modalidad técnica (concentrada en el sector estatal) ya son mayores de edad y cuentan, además, con una especialidad u oficio que facilita su inserción laboral.³⁹

En la misma línea, aunque con menor frecuencia (alrededor del 20% en cada caso) y de manera equivalente entre estudiantes de ambos sectores de gestión, aparece la “falta de capacitación”, la “muchacha competencia” y la “falta de contactos” (Gráfico 32). Estas menciones expresan que los/as estudiantes -más allá de sus características personales, perfiles socioeconómicos y formación recibida en el secundario- comparten un sentido de los límites que imponen las

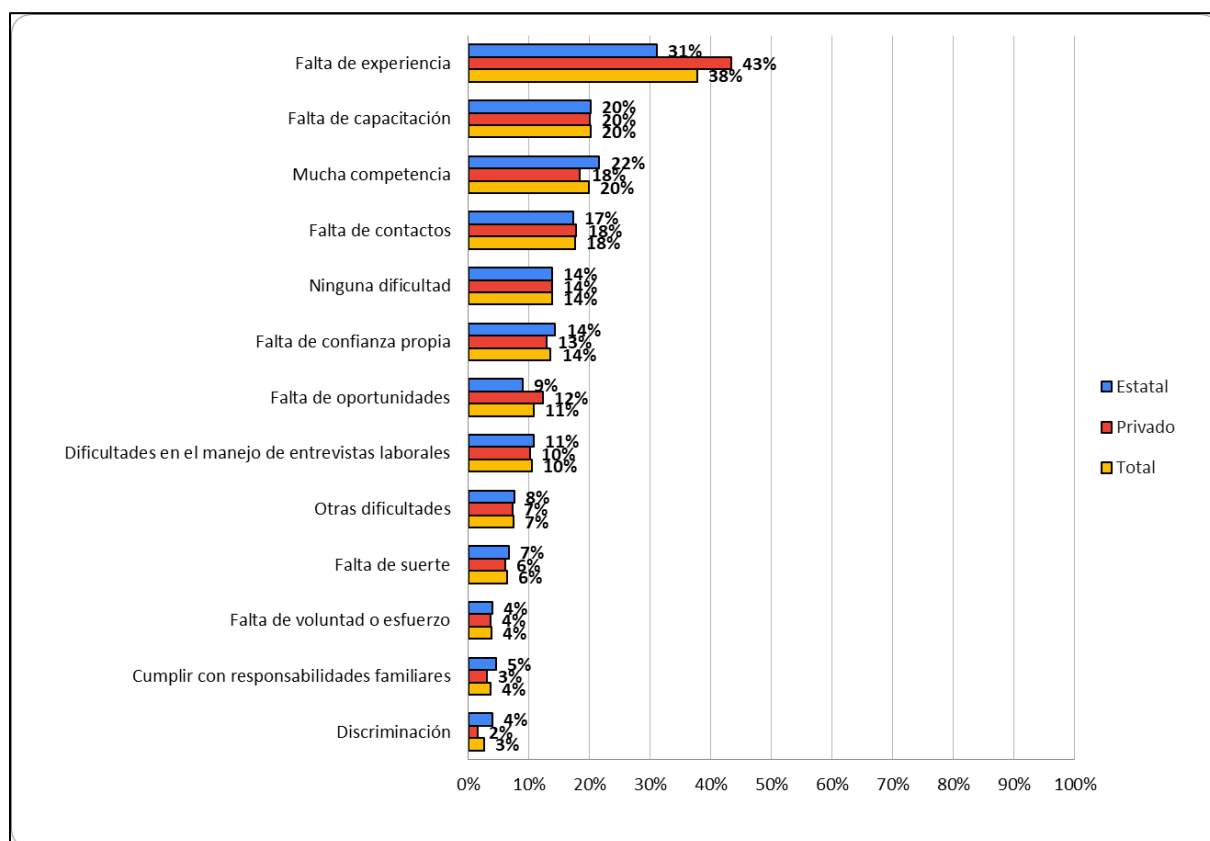
³⁸ El 19% de los/as estudiantes de gestión estatal declara trabajar de manera remunerada, mientras que otro 15% lo hace ayudando en un negocio familiar. En cambio, entre estudiantes de escuelas privadas estos porcentajes se achican a la mitad: un 10% trabaja de manera remunerada y otro 7% en un negocio familiar.

³⁹ Efectivamente, entre los/as estudiantes de escuelas estatales que ya cuentan con un trabajo remunerado (19%), es mayor el peso relativo -con una diferencia de 8pp- de aquellos que asisten a escuelas técnicas por sobre los que asisten a escuelas con plan de 5 años de duración (24% y 16% respectivamente).

reglas de juego laborales de manera relativamente pareja y vislumbran un mercado de trabajo cerrado y de difícil acceso.

El resto de las opciones, que varían desde la falta de reconocimiento de dificultad alguna hasta la discriminación como potencial problema, no presentan índices de respuesta importantes ni distinciones significativas entre los distintos sectores de gestión.

Gráfico 32. Dificultades previstas en torno al primer empleo postegreso según sector de gestión. Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 32.275 casos

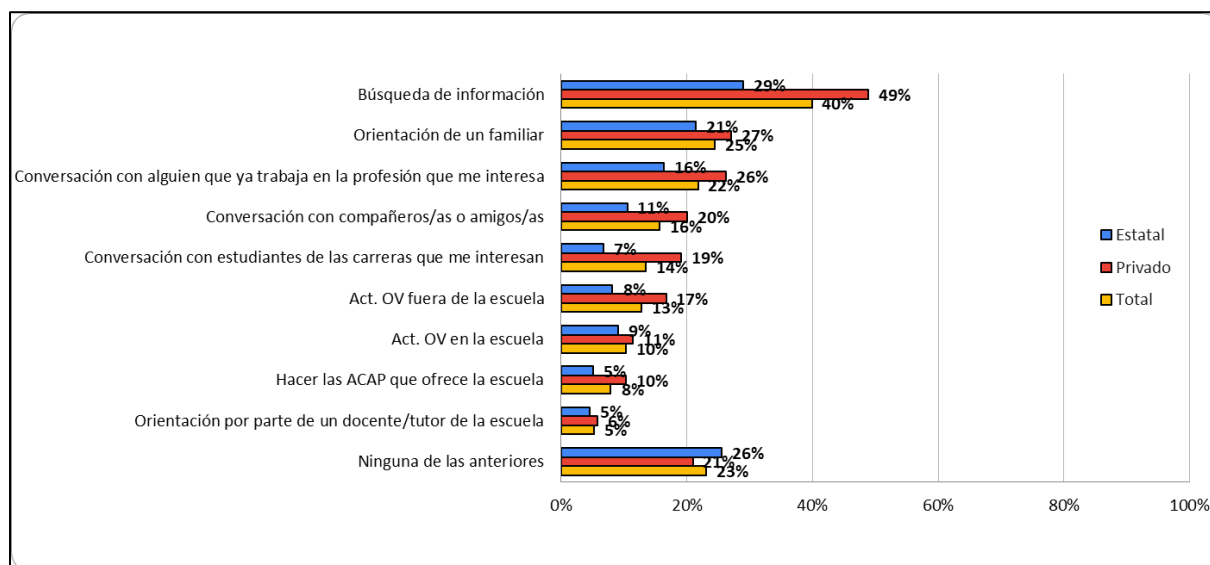
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

De aquí en más, se procede a caracterizar la dimensión educativa de su proyecto educativo-laboral. En primer lugar, se indagaron los recursos que las/os estudiantes con expectativas de continuidad educativa consideran fueron de ayuda para la toma de decisión sobre su formación futura.. Aquí se consideraron tanto los recursos aportados por las instituciones educativas como los explorados por los/as estudiantes por sus propios medios.

En este sentido, tal como se observó previamente, si bien la incidencia positiva de las escuelas que realizan actividades de aproximación a la educación superior se refleja en la mayor proyección de continuidad educativa de sus estudiantes (revéase Cuadro 21); en la apreciación subjetiva de los/as consultados/os respecto de qué los ayudó a tomar una decisión sobre sus estudios postegreso, las actividades de orientación que brinda la escuela fueron escasamente valoradas (10%). En el mismo sentido, tampoco se mencionaron otros apoyos de la escuela

como la realización de las ACAP o prácticas profesionalizantes que ofrece la escuela (8%) y la orientación por parte de un docente/tutor (5%).

Gráfico 33. Tipo de ayuda para tomar decisiones respecto de la continuidad educativa según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 28.128 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Por el contrario, entre las opciones más elegidas se encuentran aquellas que pueden realizar los/as estudiantes sin la intervención de la escuela: la búsqueda de información (40%), la orientación familiar (25%), el intercambio con alguien que se dedica a la profesión elegida (22%), las conversaciones con amigas/os (16%), la conversación con estudiantes de las carreras de interés (14%) y la orientación vocacional fuera de la escuela (13%). Si se consideran las respuestas de los/as jóvenes por sector de gestión, se observa en los/as estudiantes de escuelas privadas 20 puntos porcentuales más que entre sus pares de escuelas estatales en la opción más elegida por ambos grupos, que es la búsqueda de información (49% de estudiantes del sector de gestión privado, en relación al 29% del estatal). En otros tipos de apoyo para la decisión de carrera también se observa mayor uso de recursos de los/as estudiantes de gestión privada, quienes, en orden decreciente, presentan 12 puntos porcentuales más en la opción que refiere a los contactos establecidos con estudiantes de las carreras de interés (19% de estudiantes del sector de gestión privada y 7% del estatal), 10 puntos porcentuales más en el intercambio con alguien que se dedica a la profesión elegida (26% en escuelas de gestión privada y 16% en las estatales) y 9 puntos porcentuales en cuanto a la información obtenida en las conversaciones con amigas/os (20% en gestión privada y 11% en estatal) y en actividades de orientación vocacional fuera de la escuela (17% en gestión privada y 8% en estatal). Estas brechas sectoriales en los recursos que las/os jóvenes obtienen de forma autónoma e independiente de la escuela, se podrían deber al mayor capital social y red de vínculos con personas con trayectoria en la educación superior entre la población de escuelas privadas.

En la investigación precedente de Núñez y Santos-Sharpe (2022) se atribuye a la familia y referentes cercanos un lugar importante en la toma de decisiones en cuanto a la elección de carreras de las/os estudiantes, especialmente entre aquellos de sectores populares y escuelas

estatales que cuentan con menor acceso a otras fuentes de información. En la encuesta a estudiantes de 2023 se reitera la centralidad de la familia en la orientación para la elección de carrera, aunque, a diferencia del estudio de Nuñez y Santos-Sharpe (2022), ocupa un lugar aún más notorio entre estudiantes del sector privado (27% de estudiantes del sector de gestión privada y 21% en estatal). Ello podría asociarse con la diferencia en el nivel educativo materno alcanzado entre estudiantes de ambos sectores: mientras que en el sector estatal el 42% de las madres ha alcanzado una formación de Nivel Superior, en el sector privado lo ha hecho un 76% (Gráfico 5), lo que revela una mayor cantidad de recursos simbólicos disponibles y experiencias de educación superior en el ámbito familiar de este último sector.

En cambio, cuando se consideran los recursos aportados por la escuela, tales como la orientación vocacional (11% en sector de gestión privada y 9% en estatal) o la orientación por parte de un docente/tutor (6% en gestión privada y 5% en estatal), las diferencias entre estudiantes de ambos sectores de gestión son sutiles. A excepción de la experiencia de las ACAP, donde se presenta una diferencia porcentual de 5 puntos a favor del sector privado.

Cabe señalar que el 21% de estudiantes de escuelas de gestión privada y el 26 % de estudiantes de escuelas de gestión estatal no recurren a ninguna de las opciones presentadas como ayuda para la toma de decisión acerca de su futuro educativo.

Otra mirada complementaria de este análisis resulta de comparar las pautas generales de cada sector con las de escuelas con NSE medio. Al hacerlo, se mantiene esta distribución en la ponderación de la ayuda, aunque algunos porcentajes difieren (Cuadro 22). Las variaciones más significativas en las respuestas de los/as estudiantes con NSE medio de escuelas del sector de gestión privada se registraron en las conversaciones con estudiantes de carreras de interés (de 19% en la totalidad de escuelas privadas pasa a 13% en las de NSE medio) y en las actividades de orientación vocacional fuera de la escuela (del 17% total al 11% en las de NSE medio). Asimismo, la orientación de un docente o tutor/a es más señalada por estudiantes del sector de gestión privada en el recorte por NSE medio, pasando del 6% en el global del sector al 11% en el NSE medio.

En cuanto a las ponderaciones de los/as estudiantes de las escuelas de gestión estatal con NSE medio, las mayores variaciones se observan en la búsqueda de información (de 29% en la totalidad de estudiantes de escuelas de gestión estatal a 39% en las de NSE Medio), la conversación con alguien que ya trabaja en la profesión (del 16% global en el sector de gestión estatal al 22% en estatal con NSE Medio), la conversación con compañeros/as o amigos/as (del 11% al 16% en estatal con NSE Medio) y la conversación con estudiantes de carreras de interés (del 7% global al 11% en el recorte de estatal con NSE Medio). Estas variaciones reflejan que el tipo de ayuda recibida por los/as estudiantes que concurren a instituciones de gestión estatal con NSE medio se asimilan a la de sus pares de escuelas de gestión privada con el mismo NSE. A su vez, este incremento en las opciones que remiten a recursos sociales con los que cuentan los/as estudiantes fuera de la escuela en las respuestas de los/as jóvenes de escuelas estatales con nivel socioeconómico medio, se vinculan con lo previamente expresado acerca del capital social más elevado en dicho subuniverso.

En síntesis, cuando se acota la comparación sectorial al grupo de estudiantes en escuelas con NSE medio las diferencias entre la educación estatal y privada se diluyen en 7 de los 10 tipos de ayuda (concluyendo que al controlar el origen social se iguala el reconocimiento de las ACAP, de las conversaciones con pares, estudiantes de nivel superior y profesionales insertos en su área de desarrollo profesional y del recurso de la orientación vocacional fuera de la escuela). Las tres excepciones son: búsqueda de información, orientación de un docente o tutor

y orientación vocacional en la escuela, opciones que resultan mayormente reconocidas por estudiantes del sector privado.

Cuadro 22. Tipo de ayuda para la decisión en torno a la continuidad educativa en porcentajes según sector de gestión (total y NSE medio) y modalidad técnica y no técnica en escuelas estatales (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Total		NSE Medio		Sector Estatal	
	Sector de Gestión		Sector de Gestión		Modalidad	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	NO Técnica	Técnica
Búsqueda de información	29%	49%	39%	48%	34%	40%
Orientación de un familiar	21%	27%	22%	24%	26%	26%
Conversación con profesional de carrera de interés	16%	26%	22%	25%	19%	21%
Conversación con compañeros/as o amigos/as	11%	20%	16%	19%	12%	15%
Conversación con estudiantes de carrera de interés	7%	19%	11%	13%	8%	7%
Actividades de Orientación Vocacional fuera de la escuela	8%	17%	9%	11%	9%	16%
Actividades de Orientación Vocacional en la escuela	9%	11%	8%	13%	9%	21%
Hacer las prácticas profesionalizantes/ACAP que ofrece la escuela	5%	10%	8%	6%	4%	14%
Orientación de un docente/tutor de escuela	5%	6%	5%	11%	4%	10%
Ninguna de las anteriores	26%	21%	30%	30%	34%	24%
Total (abs.)	11.171	16.957	3.064	5.197	7.798	3.373

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

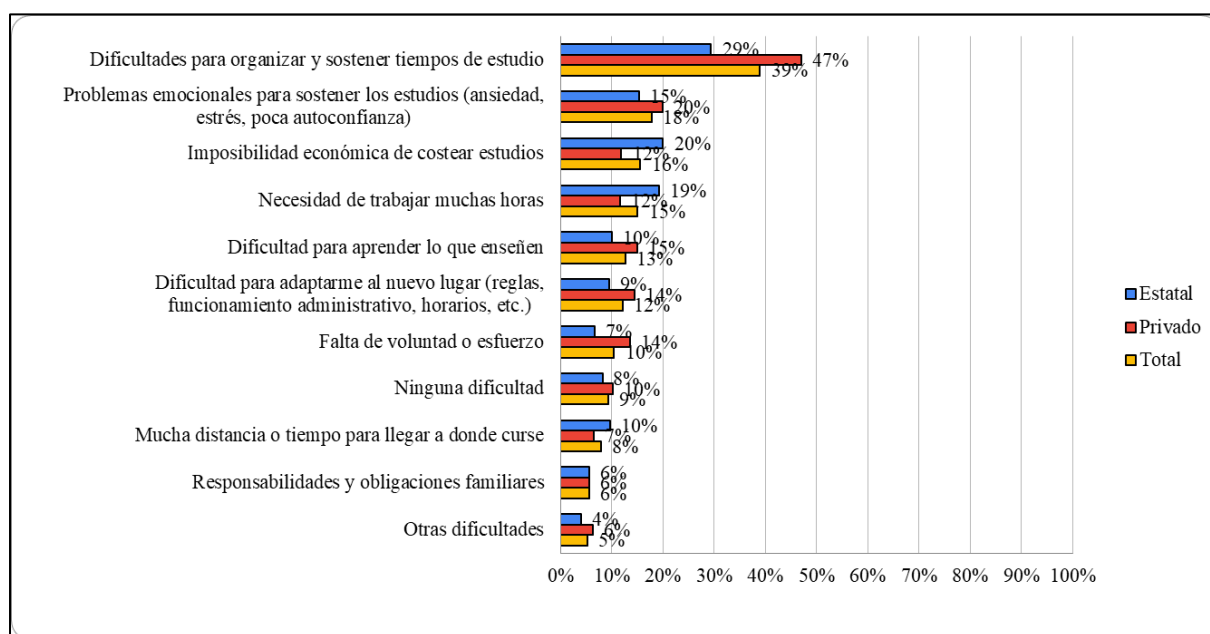
En relación con la modalidad dentro de la gestión estatal, los/as estudiantes de escuelas técnicas señalan -al igual que sus pares de escuelas no técnicas- en primer lugar la búsqueda de información (40%) y en segundo, la orientación de un familiar (26%). En tanto ambos señalan la conversación con profesionales de su carrera de interés en tercer lugar, los/as estudiantes de escuelas técnicas señalan en la misma medida las actividades de orientación vocacional en la escuela (21% en ambas opciones).

Si bien la distribución en la ponderación de la ayuda recibida es similar, los porcentajes entre sectores difieren. Las mayores divergencias se observan justamente en el mayor reconocimiento del aporte de la orientación vocacional recibida en la escuela entre los/as estudiantes de escuelas estatales técnicas (21% respecto al 9% de sus pares de escuelas no técnicas, con una distancia de 12 puntos porcentuales). Asimismo, los/as alumnos de las escuelas técnicas concentran el reconocimiento de las prácticas profesionalizantes/ACAP que ofrece la escuela como aporte a la toma de decisión respecto de qué seguir estudiando (14% en escuelas técnicas y 4% en escuelas no técnicas), de las actividades de orientación vocacional fuera de la escuela (16% y 9% en las no técnicas), de la búsqueda de información (40% y 34% respectivamente) y la orientación por parte de docentes y tutores (10% y 4%, respectivamente,

véase Cuadro 22). La mayor cantidad de respuestas de los/as estudiantes de las escuelas técnicas en lo que respecta a la ayuda recibida de los/as referentes docentes y los dispositivos escolares para orientar sus planes educativos de futuro (con porcentajes que duplican o triplican los de escuelas no técnicas) podría dar cuenta del modo particular en que interjuegan las culturas institucionales propias de la enseñanza técnica con las decisiones subjetivas de los/as jóvenes y de la mayor alineación entre la formación orientada en el nivel secundario y la elegida para el superior.

Otro aspecto indagado en lo relativo a la proyección de la continuidad educativa futura refiere a las dificultades que prevén encontrar en su inserción en la educación superior los/as jóvenes que planean continuar estudiando. Como se observa en el siguiente gráfico, entre las dificultades que vislumbran para sus planes de continuidad educativa postsecundaria, la opción de respuesta más seleccionada es la que se refiere a organizar y sostener tiempos de estudio (39%).⁴⁰ Resultados afines se encuentran en un estudio previo informe de la UEICEE (2009a). Se desprende, por lo tanto, que contar con tiempos que les permitan organizarse para responder a las exigencias de la educación superior y cumplir las metas que se proponen, continúa siendo la principal preocupación de los/as estudiantes próximos/as al egreso de la escuela secundaria. Estas preocupaciones que atañen a su futuro educativo parecen responder a la necesidad de distribuir estratégicamente los tiempos disponibles entre estudio y trabajo, según lo que planifica para su futuro cercano más de la mitad de los/as estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires (51% de acuerdo al Gráfico 28).

Gráfico 34. Dificultades previstas en torno a la continuidad educativa según sector de gestión (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



N= 28.128 casos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

⁴⁰ Coincidente con las dos expectativas más importantes respecto al primer empleo postegreso, que como se señaló previamente, refieren a que les deje tiempo para seguir estudiando y se relacione con lo que decidieron estudiar.

Las restantes dificultades se ubican a mucha distancia de esa primera mención. Se mencionan, en orden decreciente, las que se refieren a problemas emocionales (18%), imposibilidades económicas (16%), necesidad de trabajar muchas horas (15%), dificultades para aprender (13%), de adaptación a las lógicas de las instituciones de educación superior (12%), falta de voluntad o esfuerzo (10%), distancias y tiempos de traslado (8%), así como también, las responsabilidades y obligaciones familiares (6%) (Gráfico 34). Asimismo, el 9% de los/as estudiantes encuestados/as no prevé que se presenten dificultades para continuar sus estudios, en tanto que un 5% vislumbra otro tipo de obstáculos no comprendidos entre las opciones dadas.

Al considerar el sector de gestión, las respuestas que se concentran en torno a la organización y sostén de los tiempos de estudio presentan una diferencia de 18 puntos porcentuales, con mayor nivel de respuesta entre estudiantes de gestión privada (47%). En el sector estatal siguen en orden decreciente: las limitaciones económicas para costear los gastos de estudios (20%), la necesidad de trabajar muchas horas (19%) y las vinculadas a los problemas emocionales (15%). En el sector privado, esta última es mencionada en segundo término (20%), seguida por las dificultades de aprendizaje (15%) y de tipo adaptativas y de falta de voluntad o esfuerzo (14% cada una).

Con excepción de las opciones que refieren a razones de tipo económico, que son seleccionadas mayoritariamente por los/as estudiantes de instituciones de gestión estatal, la anticipación de dificultades para la continuidad educativa es mayor entre estudiantes de escuelas privadas. La percepción de los obstáculos en el futuro educativo en jóvenes de escuelas privadas puede ser un efecto del acceso a mayor información sobre el Nivel Superior, como ya se señaló al analizar la ayuda para decidir sus estudios futuros (el Cuadro 22 mostró que para el 49% de los/as estudiantes de este sector la búsqueda de información es una herramienta importante en su proceso de toma de decisiones; en tanto entre sus pares de escuelas de gestión estatal lo señala el 29%). Esa información no sólo resulta útil para decidir, sino que les ofrecería la posibilidad de realizar una lectura más realista de las condiciones y demandas que la educación superior exige. Por otro lado, es posible conjeturar también que, al no ser la variable económica un obstáculo tan importante para esta población, las preocupaciones se concentren en otro tipo de dificultades inherentes a la experiencia futura en un nuevo nivel educativo.

Los problemas emocionales son una preocupación anticipada por el 20% de los/as estudiantes de gestión privada y el 15% de los/as de gestión estatal. Surge así la pregunta de si se trata de una percepción sobre su futuro al evaluar las exigencias y desafíos que intuyen en las demandas de la educación superior o si da cuenta de sentimientos relacionados a ciertas características del presente. Como lo muestran diversos estudios, las problemáticas relativas a la salud mental de los/as adolescentes han adquirido importancia como consecuencia de la pandemia de COVID 19 (Tustanoski et al., 2020; UNICEF, 2021; UEICEE, 2023; López y Drivet, 2023). Es posible inferir, entonces, que la concentración de respuestas en esta opción también esté relacionada con la intensificación de las problemáticas propias de aquella etapa como efectos aún vigentes en la población juvenil. En este sentido, abonan las respuestas analizadas en el apartado sobre efectos de la pandemia, en donde más de la mitad de los/as estudiantes encuestados/as (58% en el sector estatal y 55% en el sector privado) resaltan las consecuencias anímicas y emocionales que generó esta circunstancia en la población adolescente.

4.4.4 Carreras e instituciones para la formación postsecundaria

En el presente apartado se hace foco exclusivo en los planes educativos futuros para el postgrado de quienes declararon su intención de continuar sus estudios. Particularmente, se

analizará cuáles son las carreras elegidas, en qué tipo de institución prevén estudiarlas y la duración de las mismas.

Cuadro 23. Carreras elegidas por sector de gestión y género (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

Carreras	Sector de Gestión		Género		Total
	Estatal	Privado	Mujer	Varón	
Ingenierías (Mecánica, Industrial, Civil, Electrónica, etc.)	13%	12%	6%	20%	12%
Administración de Empresas, Contador Público, Economía, Actuario, etc.	6%	13%	9%	13%	10%
Medicina	8%	5%	8%	4%	6%
Psicología, Psicopedagogía, Musicoterapia, Terapia ocupacional, Psicomotricidad	6%	6%	9%	2%	6%
Computación, Sistemas, Programación, Análisis de Datos, Ciencias de Datos, etc.	6%	6%	1%	10%	6%
Diseño (gráfico, industrial, indumentaria, imagen y sonido, etc.)	5%	6%	7%	3%	5%
Arquitectura, Urbanismo	4%	5%	5%	5%	5%
Abogacía o Derecho	4%	4%	5%	4%	4%
Carreras de la salud (excepto Medicina y Enfermería)	4%	4%	7%	2%	4%
Artes audiovisuales, musicales, dramáticas, multimediales y otras.	3%	3%	3%	2%	3%
Ciencias exactas y naturales	3%	3%	4%	3%	3%
Comunicación social, Periodismo	2%	3%	4%	2%	2%
Educación (Ciencias de la Educación y Profesorados)	3%	2%	3%	2%	2%
Relaciones Públicas, Marketing, Publicidad	1%	3%	2%	2%	2%
Humanidades y Ciencias Sociales	1%	2%	3%	1%	2%
Criminología y Fuerzas de Seguridad	2%	1%	2%	1%	1%
Agronomía, Veterinaria, Ciencias ambientales, Agroalimentos, Paisajismo, etc.	1%	1%	2%	0%	1%
Enfermería	2%	0%	1%	1%	1%
Gastronomía, Turismo y Hotelería	2%	0%	1%	1%	1%
Desarrollo de videojuegos o aplicaciones	1%	1%	0%	1%	1%
Gestión y producción de contenidos en redes sociales (streaming, Youtubers, CM - community manager-, etc.)	1%	0%	1%	1%	1%
Otra carrera o estudio	12%	12%	11%	13%	12%
Aún no lo decidí	8%	9%	8%	9%	9%
Total (abs.)	11.171	16.957	14.627	12.671	28.128

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Respecto de la carrera elegida, en primer lugar, hay que señalar que se presenta una gran dispersión de respuestas dentro del abanico de opciones de formación. Las carreras más elegidas son aquellas vinculadas a las Ingenierías (12%) y las ciencias de la Salud (con 11% que deriva de considerar conjuntamente Medicina, Enfermería y el resto del área de salud, con

excepción de las de salud mental). Si bien las ingenierías casi no presentan diferenciación según sector de gestión, Medicina aparece como una alternativa más privilegiada por estudiantes de gestión estatal (con una diferencia de 3 puntos porcentuales sobre sus pares de escuelas privadas), y Enfermería es elegida exclusivamente por estudiantes de escuelas estatales.

Le siguen en orden de elección las carreras vinculadas a las Ciencias Económicas (Administración de Empresas, Contador Público, Economía o Actuario) con un 10% de respuestas. En este grupo de carreras, llama la atención la diferencia sectorial: mientras que para el estudiantado estatal es del 6%, para el de privada asciende al 13%. Por otra parte, las carreras vinculadas con la salud mental (Psicología, Psicopedagogía, Musicoterapia, Terapia ocupacional, Psicomotricidad) concentran el 6% de respuestas, sin presentar diferencias según el sector de gestión. Asimismo, es importante destacar que las disciplinas vinculadas a la Computación aparecen con el 6%, Diseño, con el 5%, Arquitectura y Urbanismo, también con el 5% y Abogacía con el 4%. Estas diez carreras o grupos de carreras más elegidas aglutinan a casi 60% de los/as estudiantes. A este porcentaje se suma un 12% de “otras carreras” y un 9% que expresa no haberlo decidido aún. El 19% restante para llegar al 100%, se distribuye entre las otras 11 opciones de carreras, expresando una gran dispersión de elecciones que se evidencia en que todas ellas varían entre el 1% y 3%.

Cabe apuntar que aquellas carreras que resultan novedosas o más modernas de acuerdo a cierta tendencia epocal, por ejemplo, Gestión y producción de contenidos en redes sociales (streaming, Youtubers, CM -community manager-, etc.), Desarrollo de videojuegos o aplicaciones, al igual que Relaciones Públicas, Marketing y Publicidad, son elegidas apenas por un 1% ó 2% del alumnado.

Si bien la lectura de los resultados respecto de la elección de la carrera no presenta diferencias sustanciales entre sectores de gestión (salvo las excepciones mencionadas), se observan variaciones mucho más fuertes de acuerdo con el género. Los varones eligen en mayor medida las ingenierías (20%, con 14 puntos porcentuales por encima de las mujeres), y las carreras vinculadas a la tecnología (Computación, Análisis de datos, Programación) con 9 puntos porcentuales (10% entre varones y 1% entre mujeres).

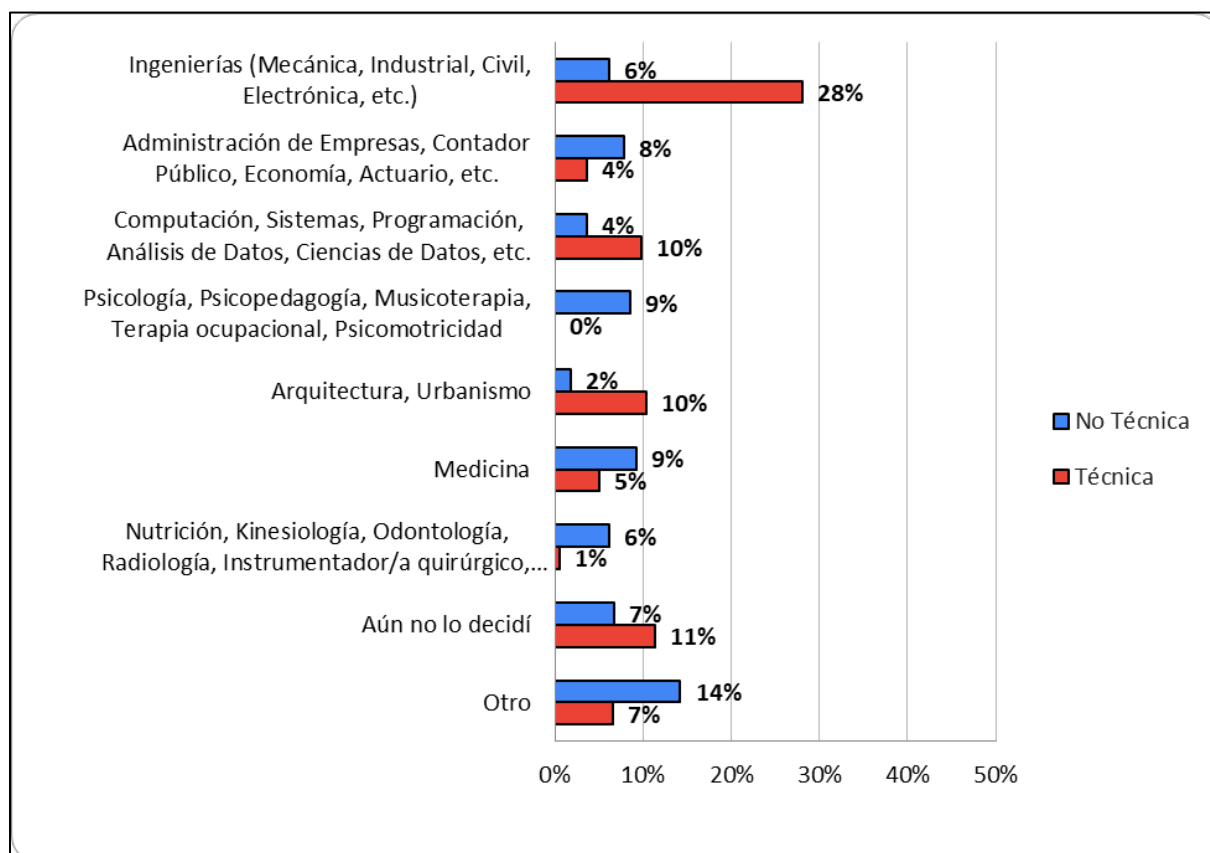
Inversamente, las mujeres eligen comparativamente más las carreras vinculadas a la salud física y mental y al diseño en alguna de sus variantes. Así, para Medicina, la diferencia entre mujeres y varones es de casi 4 pp., para las carreras relacionadas con la Psicología es de 7 puntos porcentuales, en tanto para otras carreras de Salud es de 5 pp. y para Diseño es de 4 puntos porcentuales. En el resto de las opciones no se registran preferencias de carrera en función del género.

Un análisis de estos guarismos permite inferir que más allá de los cambios socioculturales producidos en los últimos años, las relaciones sociales de género construidas en los procesos de socialización aún intervienen en las expectativas de formación y de inserción laboral de varones y mujeres (Martínez et al., 2020). Así lo evidencian las elecciones atravesadas por estereotipos de género, tanto en las “masculinizadas” -como es el caso de las vinculadas al campo de las tecnologías y las ingenierías- como en las “feminizadas”, como sucede en el campo de la salud física o mental y las carreras de diseño.

La modalidad es otro atributo con una notoria incidencia en la elección de carrera. Tal es el caso de las ingenierías, las carreras vinculadas a la construcción (Arquitectura y Urbanismo) y con las TIC, donde los/as estudiantes de las escuelas técnicas registran porcentajes 22, 8 y 6 puntos más que los/as de escuelas no técnicas.

Las carreras que se destacan relativamente más entre estudiantes de escuelas no técnicas son las de Psicología, otras carreras de salud, Administración y Medicina (con diferencias porcentuales de 9, 5 y 4 puntos en el caso de las dos últimas).

Gráfico 35. Carreras elegidas según modalidad (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos de gestión estatal dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.



Nota: este cuadro contiene solo las carreras donde la modalidad marca una diferencia de al menos 4 puntos porcentuales.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Al consultar sobre la duración de la carrera que eligen los/as estudiantes, el primer dato a considerar es que alrededor de un 17% no sabe cuántos años de cursada prevé la currícula de la carrera que proyectan. Este porcentaje presenta una variación significativa de acuerdo con el género: disminuye entre las mujeres (12%), en comparación con el 23% de varones.

Cuadro 24. Duración de la carrera elegida según variables seleccionadas (en porcentaje). Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

		1 a 2 años	3 a 4 años	5 o más años	Menos de 1 año	No sé	Total (abs.)
Sector de Gestión	Estatal	4%	31%	44%	1%	20%	11.171
	Privado	2%	33%	49%	0%	16%	16.957
	Total	3%	32%	47%	1%	17%	28.128
Escenario Territorial	Favorable	4%	34%	42%	0%	20%	7.506
	Intermedio	2%	33%	47%	1%	17%	12.730
	Desfavorable	4%	29%	51%	1%	16%	7.894
Sector en NSE Medio	Estatal	5%	40%	39%	0%	16%	3.064
	Privado	4%	24%	52%	0%	20%	5.197
Género	Mujer	2%	34%	51%	1%	12%	14.628
	Varón	4%	29%	44%	1%	23%	12.670
Repitencia	NO repitió	3%	32%	48%	1%	17%	25.774
	SI repitió	6%	35%	37%	1%	22%	2.356
Modalidad en Estatal	NO Técnica	5%	34%	39%	2%	20%	7.798
	Técnica	2%	23%	57%	0%	18%	3.373
Actividades de Orientación Vocacional	NO	1%	41%	40%	1%	16%	2.114
	SI	3%	31%	48%	0%	17%	23.435
Actividades de aproximación a la educación superior	NO	3%	36%	46%	1%	16%	9.921
	SI	3%	29%	48%	0%	18%	15.628

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Entre quienes conocen la duración del plan de estudios superior, las carreras más largas (5 o más años) resultan las más elegidas (47%), fundamentalmente entre estudiantes del sector privado (49% y 44% en estatal -brecha que se profundiza al recortar el NSE medio, con 52% y 39% respectivamente-), estudiantes que no repitieron a lo largo del nivel (48% frente al 37% en repitentes), mujeres (51% y 44% en varones) y jóvenes de escuelas técnicas (57% y 39% en las no técnicas). En el mismo sentido, quienes contaron con actividades de orientación vocacional (48%) y de aproximación a la educación superior (48%) se concentran en las carreras de mayor duración.

Un tercio de encuestados/as piensa cursar carreras de duración intermedia (3 o 4 años), categoría en la cual se empareja la cantidad de respuestas de estudiantes de gestión privada (33%) y de gestión estatal (31%), con solo 2 puntos porcentuales de diferencia. Los resultados se invierten al comparar ambos sectores en el recorte por NSE medio, los/as estudiantes de escuelas estatales superan en estas elecciones a sus pares del sector privado por 16 puntos porcentuales (40% y 24% respectivamente). Un fenómeno similar se presenta entre las escuelas de distinta modalidad, los/as jóvenes de escuelas no técnicas eligen carreras de 3 o 4 años en

mayor medida (11 pp. más) que los/as de escuelas técnicas (34% en las no técnicas y 23% en las técnicas). Asimismo, las estudiantes mujeres (34%) eligen en mayor medida que los varones carreras con esta duración intermedia (29%).

Por su parte, las carreras de corta duración (1 a 2 años) son las menos elegidas, dado que no superan el 6% de las respuestas en todos los casos, sin importar la variable independiente que se considera para segmentar el análisis.

En relación al tipo de institución donde prevén continuar sus estudios superiores, los/as estudiantes se proyectan mayoritariamente en una universidad pública (56%). En segundo orden, aparece la universidad privada (21%); y un 16% aún no definió dónde continuará su formación académica. El resto de las instituciones donde es posible proseguir estudios tienen menciones marginales (que no superan el 2% de los casos).

Cuadro 25. Tipo de institución de educación postsecundario según variables seleccionadas. Estudiantes del último año. Nivel Secundario. Modalidad Común. Establecimientos dependientes del Ministerio de Educación del GCBA. Ciudad de Buenos Aires. Año 2023.

	Sector de Gestión			Sector en NSE Medio		Repitencia		Modalidad en Estatal	
	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	NO repitió	SI repitió	NO técnica	Técnica
Inst. del exterior	1%	1%	1%	2%	1%	1%	1%	1%	2%
Inst. Terciario privado	1%	2%	1%	0%	2%	1%	1%	1%	0%
Inst. Terciario público	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%	2%	3%
No sé dónde estudiaré	14%	17%	16%	11%	18%	15%	19%	17%	8%
Otra institución privada	2%	1%	2%	1%	2%	1%	4%	3%	1%
Otra institución pública	2%	1%	1%	2%	2%	1%	3%	3%	0%
Profesorado privado (carrera docente)	0%	0%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	1%
Profesorado público (carrera docente)	1%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	1%	1%
Universidad privada	12%	27%	21%	12%	17%	21%	19%	15%	6%
Universidad pública	64%	51%	56%	68%	56%	57%	50%	57%	79%
Total (abs.)	11.171	16.957	28.128	3.064	5.196	25.773	2.354	7.798	3.373

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCABA. Encuesta a estudiantes del último año de estudios de Nivel Secundario 2023.

Al analizar estas principales opciones de respuestas, es interesante observar las diferencias que se presentan considerando distintas variables. Aquí se evidencia cómo la opción por la universidad pública es preminentemente estatal, con una diferencia de 13 pp. respecto de los/as estudiantes de escuelas privadas, y esta conexión entre educación secundaria estatal y superior estatal se mantiene también en el recorte del NSE medio. En espejo, se observa cómo la opción de la universidad privada prepondera entre los/as estudiantes de escuelas privadas

con una diferencia de 15 pp. sobre sus pares de escuelas estatales que también eligen dicha opción, diferencia que se reduce a solo 5 puntos al analizarlo entre estudiantes de escuelas con NSE medio.

Por otra parte, en el recorte de la educación de gestión estatal resulta interesante la diferencia de 22 puntos porcentuales entre los/as estudiantes de modalidad técnica y común con respecto a la elección de la formación universitaria pública, siendo los/as primeros/as quienes mayoritariamente la eligen (79% en comparación al 57% de las no técnicas). Por último, no se presentan diferencias tan relevantes con los/as estudiantes que han sorteado sus trayectorias en el nivel sin repetir y los que sí tuvieron que recursar algún año de estudios, aunque los primeros eligen en mayor medida la universidad estatal (57%, valor 7 puntos mayor que el de quienes repitieron).

En síntesis, si bien hay una gran dispersión con respecto a la carrera elegida, hay convergencia en el tipo de institución (universidad pública) y la duración de la carrera (con carreras de 5 o más años, o de entre 3 y 4 años, en menor medida).

De este análisis surgen una serie de presunciones sobre las cuales se podría profundizar en una futura indagación, relativas a los posibles motivos que explicarían la mayoritaria opción por la universidad pública, tales como el prestigio y/o la gratuidad, así como la representación social de la misma en la tradición cultural del país.

5. A modo de cierre

A continuación, se comparte una síntesis integral de los resultados expuestos con dos formatos dirigidos a diferentes destinatarios. En el Apartado 5.1 se suman hallazgos de los capítulos para una audiencia amplia de especialistas, actores escolares, investigadores/as y mediadores de las políticas (tales como referentes de programas, supervisores, etc.). En el Apartado 5.2 se presentan a partir de la evidencia expuesta a lo largo del informe una serie de claves y recaudos a considerar en la toma de decisión sobre las políticas educativas orientadas a la educación secundaria. Se aspira así a que la información sea usada y usable, de modo de poner a disposición las evidencias que forjen decisiones que logren garantizar una educación plena y de calidad para todos los y las jóvenes de nuestra ciudad, ensanchando las oportunidades de aprendizaje de los/as estudiantes a punto de culminar su educación obligatoria, así como su capacidad de decidir y sostener proyectos educativo laborales deseados por ellos y ellas que expandan sus horizontes.

5.1 Principales hallazgos

El cierre de la escolaridad obligatoria es para los/as jóvenes un parteaguas que abre oportunidades para idear nuevos proyectos vitales. A la vez, resulta un momento propicio de balance para valorar los aprendizajes escolares y su aporte para los futuros imaginados. El universo de estudio de esta investigación está integrado, precisamente, por una generación de estudiantes que comenzó su secundaria unos años antes de la pandemia, atravesó los dos años del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), y estaba concluyendo su educación obligatoria en 2023, tras dos años de escolaridad presencial.

La investigación se propuso dos objetivos centrales, consistentes en: analizar las trayectorias escolares, las valoraciones sobre la formación secundaria y los planes de futuro de estudiantes de diferentes perfiles sociales y tipos de escuelas que en 2023 se encontraban cursando el último año de estudios del Nivel Secundario Común en la Ciudad de Buenos Aires, e indagar los dispositivos, proyectos y acciones institucionales vinculados con la orientación vocacional y la aproximación a espacios laborales y de continuación de los estudios, atendiendo a la vinculación entre éstos y las orientaciones de futuro expresadas por los/las jóvenes próximos al egreso de la educación obligatoria. El primer objetivo se abordó por medio de una encuesta a estudiantes y el segundo, a través de un cuestionario a referentes pedagógicos de cada escuela: ambos instrumentos se administraron en una muestra representativa conformada por 61 escuelas secundarias pertenecientes a los sectores de gestión estatal y privada. Este primer informe presenta resultados para el primero de estos dos objetivos, dejando para futuros reportes el análisis institucional que emerge de la encuesta a referentes pedagógicos.

El informe desarrolla tres ejes analíticos: las trayectorias escolares, las valoraciones sobre la educación secundaria y las expectativas de futuro educativo y laboral; al analizar estos temas se atiende a las especificidades de grupos de estudiantes que cursan su último año de educación obligatoria en diferentes tipos de escuelas, ubicadas en distintos territorios, con diversos orígenes sociales y atributos individuales, componiendo un cuadro heterogéneo de situaciones y posicionamientos. A diferencia de otros estudios realizados anteriormente por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), este estudio incluye escuelas de ambos sectores de gestión, y permite así, aportar información para las direcciones generales de Educación de Gestión Estatal (DGEGE) con cada una de las direcciones que de ella dependen y de Gestión Privada (DGEGP). Para cada tema se identifican patrones globales de la Ciudad y sectoriales controlando además para el análisis sectorial el posible efecto de la composición socioeconómica del alumnado de cada subsistema.

Estas líneas de cierre pretenden rearmar el rompecabezas cuyas piezas se desplegaron previamente en numerosos cuadros y gráficos para ver las figuras que se componen al poner esa información en perspectiva integrada y a mayor distancia analítica. Los resultados sintetizados provienen de la encuesta aplicada a 1.241 estudiantes del último año de estudio del Nivel Secundario de ambos sectores de gestión, que son representativos de una población total de 32.275 alumnos/as del último año, universo que se estima con factores de expansión sectoriales contruidos a tal efecto.

Las claves descriptivas de la muestra (Apartado 4.1) resultan útiles para conocer la segmentaciones centrales del nivel señaladas una y otra vez por la bibliografía sobre la escuela secundaria y evitar así conclusiones apresuradas que no tengan en cuenta las grandes diferencias de niveles socioeconómicos del estudiantado, los territorios donde se sitúan las escuelas, las modalidades de los planes de estudio y los sectores de gestión. Los datos evidencian la extrema segmentación socioeconómica de las poblaciones escolares de los sectores de gestión estatal y privada, resultados que condujeron a complementar el análisis de datos globales de cada sector con otros que lo focalizan en el grupo de estudiantes de escuelas con NSE medio. La descripción de la muestra también destaca la preeminencia de la educación técnica estatal y su ínfimo peso en la educación privada, lo cual fundamentó la decisión de comparar modalidades sólo en el subsistema estatal. La segmentación sectorial es menor pero evidente también al considerar el tipo de escenario territorial: el grupo predominante dentro de cada sector de gestión corresponde a las zonas en situación intermedia que agrupan a las comunas del centro de la Ciudad, y respecto de las otras dos zonas, hay mayor concentración relativa de escuelas estatales en zonas desfavorables (comunas del sur) y de educación privada en los escenarios más favorables (comunas del norte).

Respecto al primer eje de análisis (Apartado 4.2), los resultados referidos a las trayectorias no captan eventos educativos en un año calendario puntual -, sino que permiten historizar el recorrido en el nivel a partir de haber elaborado indicadores retrospectivos -tales como repeticiones o abandonos transitorios en cualquier año de estudio-. La repetición acumulada a lo largo de todo el nivel es marginal entre estudiantes que llegaron al último año en la educación privada (3%) y es mayor en la estatal, donde afecta a dos de cada diez estudiantes, aun cuando estos guarismos implican una mejora respecto de los que mostró un estudio anterior con un indicador comparable (UEICEE, 2019). Además, resulta superior entre estudiantes de escuelas comunes no técnicas (22% en comparación al 16% de técnicas) y entre varones (15% con relación al 7% de mujeres). Cabe aclarar que esta información no permite saber en qué sector ni modalidad se produjo la repetición, pudiendo haber acontecido, por ejemplo, en el subsistema de educación privada y haber generado un cambio de escuela hacia el sector estatal. Esto alerta las lecturas apresuradas sobre la brecha de la repetición entre sectores, ya que albergar determinado porcentaje de repetidores no implica necesariamente que hayan repetido en ese tipo de escuelas (lo mismo aplica para las diferencias entre escuelas técnicas y comunes).

Los/as estudiantes que han cambiado de escuela también se concentran en el sector estatal (35% respecto al 21% en privada) y, dentro de este, en las escuelas comunes no técnicas (41% en comparación al 20% en escuelas técnicas). Entre quienes repitieron, hay una mayor asociación con el cambio de escuela (12 pp. del 20% de estudiantes con experiencias de repetición en el sector estatal corresponden a los que cambiaron de institución, y 2 pp. del 3% de gestión privada respectivamente). Nuevamente, la información relevada no permite establecer si el cambio de escuela sucede dentro del mismo segmento de escuelas, es decir, si se produjo dentro del mismo sector de gestión o modalidad a la que asisten actualmente. A su vez, el cambio de escuela es más frecuente entre alumnos varones.

El abandono temporal ha sido un acontecimiento poco frecuente en este grupo de estudiantes (7%), tanto a nivel global como en cada sector de gestión. Además, el abandono escolar transitorio presenta un vínculo bastante estrecho con la repetición: el 20% de quienes repitieron también abandonó temporalmente la escuela (en contraste con el 5% de abandono entre quienes no repitieron). De manera inversa: entre quienes sí abandonaron temporalmente, el 30% tuvo experiencias de repetición, mientras que entre quienes no abandonaron, la repetición es del 9%. Por otro lado, la pandemia fue el principal motivo de abandono esgrimido por los/as estudiantes encuestados/as (38%). El género, sector y modalidad no presentan fuertes asociaciones con el abandono temporal con reinserción.

Luego de caracterizar las trayectorias escolares en el nivel secundario con estos tres indicadores simples, se los combinó en una tipología de trayectorias escolares en función de la repetición, el abandono y el cambio de escuela. Dicho análisis mostró que dos de cada tres estudiantes llegaban al final del nivel con trayectorias continuas y regulares -es decir, sin repetición ni abandono- sin cambio/s de escuela, y que si se suma a ese grupo a quienes tienen trayectorias continuas y regulares con algún cambio de escuela, ambos representan a 85 de cada 100 estudiantes. La mayor presencia relativa de estas trayectorias se registra en la educación privada (91% tiene este tipo de itinerarios teóricos, frente al 76% en estatal). El segundo recorrido más presente entre estudiantes de gestión estatal son las trayectorias continuas e irregulares (16% con repetición pero sin abandono). Entre los de la educación privada, el segundo recorrido apenas incluye al 5% del alumnado y corresponde a las trayectorias discontinuas pero regulares (con algún abandono transitorio, pero sin recurrir ningún año de estudio).

En cuanto a su situación actual, casi dos tercios de los/as estudiantes manifestó no tener materias pendientes de aprobación, y esto es aún más frecuente entre las estudiantes mujeres (71%, en comparación con 60% de varones). Cabe recordar que desde antes de la pandemia, pero especialmente a partir de ésta, el Ministerio de Educación de la Ciudad viene ofreciendo una multiplicidad de dispositivos para promover el aprendizaje, la evaluación y la acreditación de espacios curriculares pendientes. De todos modos, los/as estudiantes que sí tienen materias por aprobar alcanzan a casi la mitad de estudiantes del sector estatal y a solo un cuarto de los del privado. Se constató además que existe una asociación entre las materias pendientes de aprobación y la repetición. Los/as estudiantes con experiencias de repetición que no adeudan materias alcanzan 28%, frente al 69% sin asignaturas por aprobar entre quienes no repitieron ningún año de la escuela secundaria. Se evidencia así la importancia de continuar promoviendo los cambios que vienen operándose en las instancias, espacios y regímenes que regulan los diversos dispositivos de apoyo al aprendizaje y acreditación de saberes en el nivel a fin de lograr que la finalización de la cursada vaya de la mano de un pronto egreso.

Seguidamente, se analizó en qué medida utilizaron durante los dos últimos años los espacios e iniciativas de apoyo vigentes para la acreditación de esas materias pendientes. Los/as estudiantes de ambos sectores de gestión que rindieron materias en los últimos dos años mencionan haber utilizado, en primer lugar, las mesas de examen (47% en el sector de gestión estatal y 59% en el privado) y, en segundo lugar, el Período de Intensificación de Aprendizajes (PIA) (27% en estatal y 55% en privado) para aprobar materias, seguidos de otras instancias ofrecidas por la escuela donde cursan como previas por parciales o REMA en escuelas estatales (28% en estatal y 15% en privado). Otros dispositivos más recientes implementados exclusivamente en el sector estatal para el acompañamiento, la evaluación y la acreditación de espacios curriculares pendientes de aprobación, como los Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (CATE), resultaron espacios elegidos por el 14% de estudiantes de ese sector y, en mayor medida, por estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en zonas desfavorables de la Ciudad, dando cuenta de la importancia de su sostenimiento para ofrecer

oportunidades de evaluación y acreditación diversificadas que son aprovechadas por estos grupos de estudiantes. La aprobación de espacios en Escuela de Invierno o Verano fue menor (11% en estatal) y los porcentajes de aprobación en Club de Ciencias, Jóvenes o Coros y Orquestas no alcanzan al 1% de estudiantes del sector estatal.

A su vez, se encontró que la situación que los/las estudiantes presentan en relación con las materias pendientes de aprobación condiciona de modo esperable sus expectativas de titulación: la gran mayoría de quienes esperan graduarse a fines de 2023 no adeudan materias (78%), mientras que quienes tienen más espacios curriculares por acreditar, proyectan titularse más tardíamente. Así se evidencia un manejo realista de las expectativas en función de la situación objetiva individual.

Para comprender otras dimensiones de la experiencia escolar de los/as estudiantes en el nivel se exploraron las figuras de apoyo en los momentos difíciles de su escolaridad secundaria. Al respecto, se observó en primer lugar la alusión a la familia (73%), seguida de la referencia a sí mismo/a como fuente de sostén (54%). En tercer lugar, resultó mencionado el grupo de pares (45%). La menor mención de las figuras institucionales (como docentes, preceptores/as, directores/as o miembros del Departamento de Orientación Escolar) en el acompañamiento percibido por los/as estudiantes es un dato que no puede disociarse del contexto de la pandemia y que contrasta con el reconocimiento mayor de esos soportes observados en investigaciones previas (UEICEE 2015, 2017d). También contrasta con el nivel alto de involucramiento escolar que denota esta cohorte.

La dimensión socioemocional del involucramiento escolar contempló tres indicadores en esta encuesta. Los/as estudiantes mayoritariamente acuerdan con todas y cada una de las frases que aluden al sentido de pertenencia con su escuela y el vínculo con pares y con adultos/as de la institución. En cuanto a las brechas en sus respuestas, las mayores diferencias pueden encontrarse en relación con el nivel socioeconómico del alumnado de las escuelas. Se registra además incidencia del sector de gestión, siendo los/as estudiantes de la educación privada quienes presentaron mayores niveles de involucramiento. Asimismo, el tiempo de permanencia de los/as estudiantes en la misma institución es un factor que incide positivamente en el involucramiento escolar y el cambio de escuela, negativamente. Cabe señalar que los/as estudiantes de escuelas privadas han ingresado a la institución en niveles anteriores y denotan menores niveles de rotación entre escuelas, lo que reforzaría su involucramiento escolar.

Sobre los efectos de la pandemia, los/as estudiantes manifiestan haber sufrido consecuencias en sus aprendizajes, en sus vínculos y en su estado de ánimo. Respecto a los aprendizajes, siete de cada diez estudiantes afirmaron haber aprendido muy poco durante esos años y haber perdido el hábito de estudio durante la pandemia y seis de cada diez, haber perdido interés en las materias. Asimismo siete de cada diez estudiantes señalan haber revalorizado las clases presenciales a raíz de la pandemia. Por otra parte, cabe recalcar las implicancias emocionales de este suceso en los/as estudiantes de ambos sectores de gestión, dado que más de la mitad reconoce haber sentido ansiedad, tristeza, desinterés y/o desánimo. Al respecto, las condiciones de acceso a la educación remota durante el período de ASPO y DISPO fueron distintas entre los dos sectores de gestión, siendo más favorables entre estudiantes de gestión privada (UEICEE, 2023). En este sentido, en la encuesta de 2023 se constatan ciertas diferencias sectoriales tanto en los modos de aprender como en los vínculos entre compañeros/as. Así, mientras que los/as estudiantes del sector privado reconocen en mayor medida aprendizajes vinculados con el uso de nuevas tecnologías (66% en relación al 54% de sus pares del sector estatal) y el trabajo remoto en equipo (61% respecto al 35% de sector estatal), entre estos últimos es mayor el reconocimiento de haber aprendido a estudiar solo/a (65% en relación al

49% de estudiantes de escuelas privadas). En esta línea, para los/as estudiantes del sector estatal fue más dificultosa la revinculación con sus compañeros/as al regresar a las clases presenciales (40% respecto al 32% de estudiantes de gestión privada). Al controlar el nivel socioeconómico, estas brechas sectoriales se reducen pero persisten.

El reconocimiento de aprendizajes en diferentes espacios curriculares es objeto de análisis del Apartado 4.2. Una conclusión central respecto de lo aprendido en las distintas materias es que su valoración resulta positiva entre los/as estudiantes de ambos sectores de gestión (74%). Considerando la modalidad educativa, los/as estudiantes de escuelas técnicas valoran lo aprendido en los distintos espacios curriculares de manera más marcada que sus pares de instituciones con planes comunes no técnicos (85% de escuelas técnicas en relación con el 67% de escuelas no técnicas), repitiéndose la tendencia observada en la encuesta de 2008 (UEICEE, 2009a). Con relación al género, si bien la valoración de lo aprendido es alta entre varones y mujeres, resulta más marcada entre estas últimas (78% respecto al 71% de varones).

El reconocimiento de aprendizajes vinculados a las habilidades del siglo XXI fue otro aspecto indagado en la encuesta. Si bien los datos indican diferencias entre el estudiantado que asiste a escuelas de uno y otro sector de gestión, con mayores reconocimientos entre el alumnado de escuelas privadas, algunas diferencias sectoriales se diluyen al restringir la comparación sólo entre estudiantes de escuelas de NSE medio. En términos generales, en las escuelas privadas es mayor el reconocimiento de aprendizajes vinculados con poder “expresar y fundamentar las propias ideas”, “resolver conflictos a través del diálogo” y “trabajar en equipo”, pero estos resultan similares entre sectores de gestión al acotar el universo a los/as estudiantes de escuelas con NSE medio. El aporte de la escuela a la formación ciudadana no presenta variaciones por sector, resultado que se sostiene al comparar los grupos con NSE medio. En cambio, y aún considerando el grupo con NSE medio, los/as estudiantes de instituciones estatales reconocen de manera más marcada que sus pares de escuelas privadas los aprendizajes vinculados con la Educación Sexual Integral (ESI) y aquellos referidos al conocimiento y apreciación de diversas obras y expresiones artísticas. Por su parte, al comparar los grupos de NSE medio, la valoración positiva de los aprendizajes relacionados con el “uso de las redes sociales cuidando la seguridad propia y de los otros” se acentúan entre los/as estudiantes de escuelas privadas.

Atendiendo a la modalidad, el reconocimiento de aprendizajes como “organizarse para estudiar”, “resolver conflictos a través del diálogo”, “trabajar en equipo” y “expresar y fundamentar las propias opiniones” fue mayor entre los/as estudiantes de escuelas técnicas estatales respecto de quienes asisten a instituciones de la modalidad común no técnica en el mismo sector de gestión. En cambio, entre este último grupo resultó algo más alto el reconocimiento de aprendizajes referidos a la formación artística, ciudadana y a la ESI. Para el resto de los aprendizajes analizados no se hallaron diferencias significativas por modalidad.

Comparando las respuestas de estudiantes con y sin experiencias de repetición en el nivel no se hallaron diferencias en el reconocimiento de aprendizajes vinculados con el trabajo en equipo, la expresión y fundamentación de ideas propias, la organización para el estudio y la formación ciudadana. En temáticas relacionadas con el uso de las redes sociales, la Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas, la ESI y las diversas expresiones artísticas, el reconocimiento resultó más alto entre quienes repitieron algún año de la escolaridad secundaria. En cambio, “resolver conflictos a través del diálogo” resultó un aprendizaje más ampliamente reconocido entre estudiantes sin experiencias de repetición.

Finalmente, al considerar el género, las estudiantes mujeres expresaron un reconocimiento mayor que los alumnos varones en casi todos los aprendizajes indagados, con excepción de

aquellos relacionados con “aprender a expresar y fundamentar sus opiniones”, donde se observó un similar y extendido reconocimiento en ambos grupos, y la “Prevención del Consumo Problemático de Alcohol y Drogas”, respecto del cual varones y mujeres expresaron un reconocimiento similar que alcanzó a casi la mitad de los/as encuestados/as, dando cuenta de la necesidad de fortalecer la formación para el cuidado de este aspecto.

Otro tema examinado fue el reconocimiento de aportes de la orientación cursada para los futuros laborales y educativos. La valoración positiva en lo referente a la preparación para el trabajo incluye a más de la mitad de los/as encuestados/as de ambos sectores de gestión (52%). Quienes le otorgan un mayor reconocimiento son aquellos/as que han repetido (53%, con una diferencia de 11 pp. con respecto a quienes no han repetido) y quienes asisten a escuelas técnicas (87% en relación con el 45% en escuelas no técnicas), caracterizadas por una historia, un currículum y unas actividades de articulación más claramente orientadas al mundo socioproductivo. Otro dato interesante que surge de la encuesta es el hecho de que son los/as estudiantes de escuelas ubicadas en las zonas más desfavorables de la Ciudad los/as que manifiestan un mayor porcentaje de reconocimiento de la preparación para afrontar el mundo laboral obtenida en la orientación cursada (57% en comparación con el 50% en las intermedias y 48% en las favorables). El hecho de que dicho reconocimiento se produzca en instituciones del sur de la Ciudad donde se concentran estudiantes con NSE más bajos, pone nuevamente de relieve la importancia de la escuela como apertura de horizontes de futuro.

También en lo concerniente a la valoración de las instituciones como agentes formadores para el trabajo se observa que tanto la implementación de actividades de aproximación y vinculación con el mundo laboral a través de acciones concretas tendientes a ese fin como la de actividades de orientación vocacional, inciden sobre la valoración positiva de la formación recibida por parte de sus estudiantes (con diferencias de 17 pp. en ambos casos respecto de las instituciones que no las implementan).

Al analizar la percepción de los/as estudiantes acerca de la preparación brindada por la orientación cursada en la escuela secundaria para los estudios superiores, en ambos sectores de gestión se observa una valoración aún mayor que respecto de la preparación para el mundo laboral (61%), aunque es 8 pp. superior en el sector privado (65% respecto al 57% en estatal). No obstante, si se considera solamente el segmento de estudiantes en escuelas con NSE medio, el reconocimiento es mayor en el sector estatal con una diferencia de 6 pp.

En este caso, los datos también revelan la incidencia de las acciones institucionales implementadas en relación con la aproximación de los/as estudiantes a los estudios superiores y con la orientación vocacional en la valoración positiva de la preparación brindada por sus orientaciones (con diferencias de 17 y 20 pp. en cada caso, entre estudiantes de instituciones que las implementan y las que no). Adicionalmente, se observa una incidencia en dicha valoración de las actividades de preparación para el mundo laboral llevadas adelante por las instituciones (con una diferencia de 14 pp. entre ambas). Si se tienen en cuenta las modalidades, son aquellos/as que asisten a las escuelas técnicas los/as que manifiestan una mayor valoración de la preparación recibida para los estudios superiores (87% en comparación con el 45% de las no técnicas). La trayectoria escolar también incide -aunque en menor medida- en la valoración de la orientación cursada con respecto a su formación para los estudios superiores, siendo mayor entre aquellos/as que no han repetido (62% respecto al 55% de quienes repitieron). Si bien la diferencia en este caso es de 7 pp., es de destacar que más de la mitad de estudiantes con trayectorias irregulares valoren positivamente esta preparación.

En cuanto a los planes de futuro para el postegreso, 9 de cada 10 estudiantes se proyecta estudiando o capacitándose. Los porcentajes se mantienen altos cualquiera sea la variable considerada. La diferencia más significativa son las relaciones con las experiencias de repetición: en tanto 89% de quienes no repitieron proyectan continuar sus estudios, de quienes repitieron lo hacen el 69%. Entre estudiantes de instituciones que implementan actividades de aproximación a la educación superior, el porcentaje de estudiantes que proyecta estudiar es 14 pp. mayor al de estudiantes de instituciones que no las implementan (88% y 74% respectivamente), poniendo de manifiesto el rol de la escuela al propiciar condiciones para que los/as estudiantes definan sus proyectos contemplando aspiraciones y posibilidades. Por su parte, las mujeres (94% con relación al 81% de varones), los/as estudiantes del nivel socioeconómico alto/medio alto y medio (93% y 89% respecto al 81% en el bajo) y los/as del sector privado (92% respecto al 81% del sector de gestión estatal) se concentran entre quienes proyectan una continuidad educativa.

A la vez, 6 de cada 10 estudiantes prevé insertarse en el mundo laboral. Al hacer foco entre quienes proyectan planes laborales, se observa la prevalencia de estudiantes de escuelas estatales (64% en relación al 54% de las privadas, brecha que desaparece al igualar la comparación sectorial sólo en escuelas con NSE medio), y la prevalencia de varones (62% con relación al 55% de mujeres). Estas diferencias se acentúan al considerar la variable territorial dado que los planes laborales son más frecuentes entre estudiantes de escuelas en zonas desfavorables e intermedias (67% y 61% respectivamente, en comparación con el 44% en zonas favorables). La proyección laboral está también más presente en estudiantes con experiencias de repetición (68% respecto al 57% de quienes no repitieron) y de escuelas técnicas (70% en comparación al 61% de estudiantes las comunes no técnicas).

El resto de los planes de futuro inmediato -como viajar, emigrar o formar una familia- no constituyen una opción relevante para el universo indagado.

Al analizar los dos planes prioritarios de manera combinada, se observa que la mitad de los/as estudiantes se proyecta estudiando y trabajando de forma simultánea; mientras que más de un tercio lo hace estudiando exclusivamente. Vale señalar la prevalencia del proyecto educativo a tiempo completo entre estudiantes del sector privado (42% en relación al 29% de estatal), pauta explicada por el mayor nivel socioeconómico de dicho sector, dado que si se observa la diferencia sectorial en el recorte de estudiantes en escuelas de NSE medio, la tendencia se revierte (35% en estatal y 30% en privada). El trabajo como plan futuro exclusivo resulta marginal -menos de 1 de cada 10 estudiantes proyecta ese futuro-, al igual que quienes responden no tener proyectos de estudio ni de trabajo.

Al contemplar la modalidad en las escuelas estatales, se constató que los/as estudiantes de escuelas técnicas registran una mayor intención de estudiar y trabajar simultáneamente (61%), en comparación a sus pares de escuelas no técnicas (49%). Como contracara, entre quienes se proyectan sólo estudiando prevalecen los/as estudiantes de escuelas estatales no técnicas (31% y 22% respectivamente). En tanto la presencia de estudiantes de NSE medio es mayor en las escuelas técnicas que en las comunes, no es posible atribuir su mayor intención de inserción laboral combinada con estudios a una necesidad exclusivamente económica. Más bien cabe asociar esos planes a la tradición y cultura institucional de la modalidad técnica, así como a la titulación en oficios con salida laboral más directa y a la mayor edad de egreso de sus estudiantes.

Las expectativas esgrimidas por los/as estudiantes sobre el primer empleo corroboran el lugar central asignado a la continuidad educativa, dado que aspiran a que su ocupación tras el egreso

no colisione con los tiempos necesarios de estudio (37%) y se relacione con su proyecto educativo (28%). Esta conclusión da cuenta de la persistencia de la centralidad del proyecto educativo-laboral (Guichard, 1995) constatada en el estudio previo sobre orientaciones de futuro hecho desde el área de investigación educativa en 2009 (UEICEE 2009a, Austral 2015). En segundo orden aparecen las expectativas de tipo económico, como ser “ganar mucho dinero” y “poder independizarse”, junto con el deseo de que el empleo sea estable y, por otra parte, que les permita aprender (estas 4 respuestas son elegidas por un 23% de los/as encuestados/as). Las expectativas asociadas a la adecuación del primer empleo con el proyecto educativo se concentran entre los/as estudiantes de escuelas privadas (con 7 puntos más); mientras que en la aspiración de estabilidad laboral se destacan los/as de escuelas estatales (con 8 pp. más).

Como contracara de estas expectativas, las dificultades previstas para la inserción en el mundo del trabajo se vinculan con la falta de experiencia (38%), seguida de lejos por los déficits de capacitación (20%) y de contactos (18%) y por la excesiva competencia reinante en el mercado laboral (20%). Vale señalar que sólo en torno a la falta de experiencia se presenta una diferencia de acuerdo al sector de gestión, siendo los/as estudiantes de escuelas privadas quienes manifiestan una mayor preocupación al respecto (43% respecto al 31% en estatal). De todos modos, de manera compartida, entre todos los/as estudiantes existe una lectura común acerca de los límites del mercado laboral y de las dificultades que supone su acceso.

Entre las dificultades previstas en torno a la continuidad educativa, y en sintonía con los resultados obtenidos en una investigación previa de la UEICEE (2009a), organizar y sostener tiempos de estudio continúa siendo la preocupación preponderante entre los/as estudiantes (39%). Le sigue aquella referida a problemas emocionales (18%), lo que puede relacionarse con la intensificación de estas problemáticas en la población juvenil como efecto de la pandemia. Al respecto, es importante señalar que la anticipación de estas dos dificultades es mayor entre estudiantes de escuelas privadas (con diferencias de 18 pp. en la respuesta sobre tiempos de estudio y de 5 pp. en la segunda respuesta sobre aspectos emocionales). Entre los/as estudiantes de escuelas de gestión estatal se menciona en mayor medida la imposibilidad de costear los estudios (20% respecto al 12% en privada) y la necesidad de trabajar más horas (19% respecto al 12% en privada).

Respecto a lo que ayudó a los/as estudiantes que planean continuar estudiando a definir qué carrera estudiar, entre las opciones más elegidas se encuentran las que pueden realizarse sin la intervención de la escuela: la búsqueda de información (40%), la orientación de un familiar (25%), el intercambio con alguien que se dedica a la profesión elegida (22%), las conversaciones con amigas/os (16%), la conversación con estudiantes de las carreras de interés (14%) y la orientación vocacional fuera de la escuela (13%). Las acciones de la escuela fueron menos señaladas, con un 10% de menciones para la orientación vocacional, un 8% para la realización de las ACAP o prácticas profesionalizantes que ofrece la escuela, y un 5% para la orientación proporcionada por un docente-tutor. Esta apreciación subjetiva contrasta con la fuerte asociación entre el nivel de proyección educativa postsecundaria y la existencia de actividades de aproximación a la educación superior en sus escuelas.

Considerando variaciones sectoriales, la búsqueda de información sobresale como un recurso más utilizado entre estudiantes de escuelas privadas (con una diferencia de 20 puntos porcentuales), al igual que otras actividades que los/as jóvenes realizan de forma autónoma e independiente de la escuela para definir su carrera, tales como la orientación de familiares (27% en relación al 21% en gestión estatal), conversaciones con profesionales (26% y 16% en estatal), con compañeros/as (20% respecto al 11% en estatal) y con estudiantes de las carreras

de interés (19% y 7% respectivamente). Estas tendencias no pueden disociarse del mayor capital cultural y de vínculos con personas con trayectorias en la educación superior con que cuentan los/as estudiantes de NSE más altos concentrados en el sector privado. Tanto es así que al acotar la comparación exclusivamente al grupo de estudiantes en escuelas con NSE medio, las diferencias sectoriales desaparecen en todos los tipos de ayuda, salvo en la búsqueda de información que sigue siendo más alta entre estudiantes de gestión privada (48% y 39% en estatal). En relación con los recursos señalados por los/as estudiantes de cada modalidad, los/as de escuelas técnicas estatales mencionan en mayor medida que sus pares de escuelas comunes a la orientación vocacional de la escuela (21% respecto al 9% de estudiantes de escuelas estatales no técnicas) y de las prácticas profesionalizantes o ACAP (14% y 4%, respectivamente), las actividades de orientación vocacional fuera de la escuela (16% y 9%) y la orientación por parte de un docente y/o tutor/a (10% y 4%).

Finalmente, sobre la elección de carrera futura se registra una gran dispersión de respuestas entre el abanico de opciones de formación, siendo la familia de las ingenierías la más elegida (12%), con prevalencia de varones (20% con relación al 6% de mujeres) y estudiantes de escuelas técnicas (28% respecto al 6% de las no técnicas). Le siguen en orden de elección las carreras vinculadas a las ciencias de la salud (11%) y con la economía y administración (10%). Pese a que la encuesta ofreció opciones asociadas a los nuevos perfiles de generación de contenidos multimedia, estas no tuvieron un lugar preponderante en las elecciones de los/as jóvenes. La prevalencia de mujeres se encuentra, aunque con menores porcentajes, en carreras asociadas a la salud física y mental y al diseño en alguna de sus variantes.

En sintonía, la mitad de los/as estudiantes proyecta estudiar carreras con una duración de 5 y más años, mientras que uno de cada tres opta por carreras de 3 ó 4 años de duración. En la misma línea, más de la mitad de los/as estudiantes manifiesta la elección de una universidad pública (56%), siendo 1 de cada 5 los que se proyectan estudiando en una universidad privada (21%), entre quienes se encuentran principalmente estudiantes de escuelas privadas (27% respecto al 12% de los/as de escuelas de sector de gestión estatal).

A modo de cierre, este estudio ha evidenciado una mejora general de los indicadores de trayectoria escolar con respecto a años anteriores y una valoración positiva de la formación recibida en la escuela por parte de los/as estudiantes. A su vez, a pesar de estos datos alentadores y de los esfuerzos realizados por la Ciudad en los últimos años, se constata que aún persisten algunas desigualdades al considerar el nivel socioeconómico del alumnado, y diferencias entre los sectores de gestión y la modalidad educativa (técnica y no técnica), las cuales se presentan como un desafío para las políticas educativas. Por otra parte, y si bien se ha avanzado en términos de disminuir los niveles de repitencia y abandono, la terminalidad se presenta aún como un desafío. En efecto, los datos recabados por la encuesta revelan las dificultades que ciertos grupos de estudiantes enfrentan al intentar completar sus estudios secundarios y obtener el título. Cabe prestar especial atención al grupo -minoritario pero importante- de quienes llegan al último año del nivel con materias pendientes de aprobación y, consecuentemente, expresan perspectivas de titulación inciertas o dilatadas en el tiempo.

Asimismo es importante remarcar las consecuencias que la pandemia tuvo para muchos estudiantes, tanto en lo relativo a cuestiones académicas (motivo de desinterés y abandono temporario de la escuela, percepción de bajos aprendizajes, entre otras) como vinculares (dificultades para sostener y retomar el vínculo con pares y adultos/as) y psicológicas o emocionales (más de la mitad de los/as encuestados/as refirió haber experimentado una alteración de su estado de ánimo en ese período). Es esperable que estas problemáticas persistan en los próximos años dados los efectos duraderos de la pandemia, por lo cual también requieren

atención desde las políticas, considerando sus implicancias y limitaciones de intervención al interior de las instituciones educativas.

Con respecto al acompañamiento de los/as estudiantes que se encuentran próximos a egresar en la elaboración de sus planes de futuro, se pudo constatar la relevancia de las acciones institucionales de vinculación con el mundo del trabajo y la educación superior, aún cuando éstos/as no reconozcan que sus elecciones están vinculadas a dichas acciones de manera directa. Por lo tanto, resulta necesario impulsar y fortalecer este tipo de iniciativas que acompañan a los/as jóvenes en esta etapa de transición, como así también abordar las dificultades que éstos/as anticipan que podrían tener en la próxima etapa de sus vidas. Sin duda, las articulaciones necesarias entre la educación secundaria y superior, son un desafío para las políticas que emerge de este informe. A futuro, se espera profundizar los análisis de las relaciones entre las orientaciones de la Nueva Escuela Secundaria y de las escuelas técnicas y las opciones de carrera que barajan los/as estudiantes, así como integrar estos análisis con el de las respuestas institucionales a explorar en la encuesta a referentes pedagógicos de las 61 escuelas de este estudio.

Bibliografía

Austral, R. (2015). Orientaciones de futuro laboral y educativo de estudiantes secundarios. Análisis multivariado en un diseño muestral complejo. *Revista Argentina de Estadística Aplicada* Nro. 2. Disponible en: http://untref.edu.ar:443/raesta/n2_art3.php

Austral, R., Aguilar, L., Jalif, Y. G., y Larripa, S. (2019a). “Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires”. *Revista del IIICE*, (46), 39-56. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8588/7459>

Austral, R., Aguilar, L., Jalif, Y. G., y Larripa, S. (2019b). Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S., M. (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en seis jurisdicciones argentinas. El caso de la “Secundaria del Futuro (CABA) “. Coordinación gral: Dirección Nacional de Investigación Educativa (DINIEE). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2017-2018. Libro disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/innovacion-ed-secundaria-web-27-09.pdf>

Beal, S. J. (2011). "The Development of Future Orientation: Underpinnings and Related Constructs". *Theses, Dissertations, and Student Research: Department of Psychology. Paper 32*. Disponible en <http://digitalcommons.unl.edu/psychdiss/32>

Belmes, A. y Rodrigo, I. (2019). “Hacia un modelo pedagógico de las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica secundaria de la CABA”. Tamara Vinacur, Juan Martín Bustos y Armando Belmes (compiladores). *La Educación Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE*. UEICEE-OEI. Disponible en <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ETP.pdf>

Briscioli, B. (2017). “Aportes para la construcción conceptual de las ‘trayectorias escolares’”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/7b79/7e37e28c0d31a9a7df6a13d83cc7074df464.pdf>

Cardozo Politi, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/trayectorias-educativas.pdf>

CIPPEC (2018). *La Argentina es el país con mayor desempleo juvenil del Cono Sur*. CIPPEC. Autor: Florito, J. Disponible en <https://www.cippec.org/textual/la-argentina-es-el-pais-con-mayor-desempleo-juvenil-de-la-region/>

Corica, A. (2012). “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”. *Última Década*, n° 36, pp. 71-95. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.

Cuevas de la Garza, José Fernando, y de Ibarrola Nicolás, María. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 124-148. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.

Di Napoli, P.; Gogolino, A. y Bardin, I. (2022). “Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto

de pandemia”. *Praxis educativa*, 26(1), pp. 1-25. Disponible en <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

DINIECE (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: UNICEF-DINIECE. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trayescolar.pdf>

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). “School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence”. *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Guichard, J. (1995). *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. Barcelona. Leartes.

Hillert, F.; Galdopórpora, N.; Greco, A. M.; Ingénito, P.; Lewinsky, V., Luchansky, A. y Reisin, M. (2013). “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica”. *Revista del IIICE*, 33, pp. 9-26.

Ibarrola, M. y Gallart, M. (1994) (coords). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago, Buenos Aires, México D.F: OREALC (UNESCO) y CIID-CENEP. Lecturas de Educación y Trabajo n° 2. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150248>

Jacinto, C. (2006). “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral”. *Revista Anales de la Educación Común*, (2) 5, pp. 106-121. Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/329>

Jacinto, C. y Martínez, M., Fernández, N., Ganem, MJ, Giampaolletti, N. y Pozzer, J. (2020) *Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016*. RIES-FLACSO.

Kantor, D. (2000). *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Disponible en https://www.academia.edu/1796395/Relevamiento_La_escuela_secundaria_desde_la_perspectiva_de_los_j%C3%B3venes_con_trayectorias_escolares_inconclusas

Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca, E., Abecasis, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

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

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Kessler-La-experiencia-escolar-fragmentada.pdf>

Krüger, N. (2012). “La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social”. *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682012000100008&lng=es&tlng=

Longo, J. y Buzzo, M. (2017). “Precariedades. Sus heterogeneidades e implicancias en el empleo de los jóvenes en Argentina”. *Revista Estudios del Trabajo* Nro 53. Disponible en <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/6>

López, M. y Drivet, L. (2023). “Salud mental de niños, niñas y adolescentes argentinos, y pandemia por COVID-19: factores de riesgo y lecciones aprendidas”. *Rev. psicodebate: psicol. cult. soc.* [online]. vol.23, n.1, pp.64-81. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2451-66002023000100064&script=sci_abstract

Macció, J. y Falcone, J. (2023), “Segmentación de la educación argentina. Evidencia a partir del gasto educativo directo de los hogares”, en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 118 - 138. Disponible en <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/11/REVISTA-59-Articulos-pag-118-138.pdf>

Messersmith, E. E., y Schulenberg, J. E. (2008). “When can we expect the unexpected? Predicting educational attainment when it differs from previous expectations”. *Journal of Social Issues*, Vol. 64, No. 1, 2008, pp. 195—211. Disponible en: https://www.naspa.org/images/uploads/main/MessersmithMSchulenbergJ_2008_When_can_we_expect_the_unexpected.pdf

Meo, A. y V. Dabenigno (2008): “Los adolescentes y sus visiones de futuro: una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires”, en *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*, Buenos Aires, Teseo.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (s/f). 5ta. Jornada para la implementación de la NES. *Aptitudes para el Siglo XXI*. Buenos Aires, MEGCABA. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/09/29/6c84bd03dc34006dcbb0ebcaef35679e6aac2327.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe Preliminar: Encuesta a Hogares (Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19)*. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf

Núñez, P. y Litichever, L. (2016). “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2), 90-101. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854. Disponible en <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/854>

Núñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2021) “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina”, *Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/45)*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379025>

Nurmi, J. E. (2004). "Socialization and self development: Channeling, selection, adjustment, and reflection". In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Second Edition (pp. 85 – 124). New Jersey: Wiley.

Omar, Alicia; Uribe Delgado, Hugo; Aguiar de Souza, Marcos; Soares Formiga, Nilton (2005). "Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXV, núm. 1-2, pp. 165-180 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Distrito Federal. Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2005_1-2_06.pdf

Otero, A. (2008). "Jóvenes en la escuela media argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades". *Question*, vol. 1, n° 19. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/643>

Patierno, N., Ayala, K., Yharour, C. R., Lucca, V. de, Perín, G., & Lanzillotta, P. (2021). "Trayectorias educativas y egresos en tiempos de pandemia". *ExT: Revista de Extensión de La UNC*, 14. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/36146>

Saad, M. R. del V. (2020). "Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia". *Revista Nuevas Propuestas*, 55, 70–79. Disponible en <http://Saa/revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/22>

SEGETP-INET (2009). *Censo Nacional de último año de Educación Técnico Profesional 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP Trayectorias escolares*. INET. Disponible en http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/VOLUMEN-Trayectorias-escolares-NARANJA_L%C3%8DNEA-DE-BASE.pdf

SEIE-MEN (2019). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina>

SEIE-MEN (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Autores: Valeria Dabenigno y Leandro Botinelli. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). "¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios". *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 243-261. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100015&script=sci_abstract

Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (1998). *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, UNICEF-Losada.

Suasnábar, J. y Valencia, D. (2022). "El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios". *Propuesta Educativa*, Número 57, Año 31, Vol.1. Págs. 58 a 74. Disponible en:

<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/REVISTA-57-Dossier-SUASNABAR-VALENCIA-pag58-74.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2002). “Prólogo”. Kessler, G. (ed.) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508>

Tenti Fanfani, E. (2003). “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”, en Tenti Fanfani, E. (ed.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.

Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana; mayo, 28-30. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 23-39. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021, 71-87. Disponible en https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72152/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). *Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)*. RIES-FLACSO. Disponible en: https://www.academia.edu/62746833/Investigaciones_producidas_sobre_trayectorias_escolares_en_educaci%C3%B3n_secundaria_Argentina_2003_2016_

Tiramonti G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

Trommsdorff, G. (1983). “Future orientation and socialization”. *International Journal of Psychology*, 18 (1-4):381 – 406. DOI:[10.1080/00207598308247489](https://doi.org/10.1080/00207598308247489). Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00207598308247489>

Tustanoski, Graciela, Mazzia, Valeria, Barrionuevo, Carolina y Moavro, Lucía (2020). “Adolescencia confinada: la demanda de urgencia en Salud Mental de adolescentes durante el aislamiento preventivo obligatorio”. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II

Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-007/279>

UEICEE (2004). *Seguimiento de egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. G. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del GCBA. Autoras: Dabenigno, V; Iñigo, L. y Skoumal, Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/0a1962e61d31eae140b9b41991ce295a1d90158e.pdf>

UEICEE (2008). “Las experiencias de formación para el trabajo”. Autoras: Austral, R.; Dabenigno, V. y Goldenstein Jalif, Y.; en Aguilar, L. et al., *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del GCBA.

UEICEE (2009a). *Valoraciones de la Educación Media y Orientaciones de Futuro de Estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Primer Informe. Dirección de Investigación y Estadísticas del Ministerio de Educación del GCBA. 66 páginas. Autoras: Dabenigno, V; Austral, R.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S. y Otero, M. P. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/e6371c8e327c720ec3d169fd6b7f7bf022ae2bc8.pdf>

UEICEE (2009b). Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Autoras: Austral, R. y Dabenigno, V. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/568a075487057d286c09259abfaa8ff983464051.pdf>

UEICEE (2010). *La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Autoras: Austral, R.; Dabenigno, V.; Goldestein Jalif, Y.; Larripa, S.; Otero, María Pía. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/55353ea179acb867fa594ac91c6af55f0b8d2668.pdf>

UEICEE (2012a). *Perfil sociodemográfico, educativo y laboral de alumnos a punto de concluir la educación secundaria técnica*, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA. 27 páginas. Autora: Dabenigno, V. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/7cce338bc21f6b67654599852841f3ddcd879b6a.pdf>

UEICEE (2012b). *Reconocimiento de aprendizajes. Percepciones de estudiantes del último año de estudio en diversos contextos socioeducativos*, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA. 40 páginas. Autora: Dabenigno, V. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/d51ba25277b9396dc4e514bd097ae424d1e28c2f.pdf>

UEICEE (2014a). *Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de Matemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de

Educación, GCABA. Autoras: Austral, R.; Dabenigno, Iñigo, L. y Larripa, S. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/53e7acfd51c541358632db982cfc60cd2b872cf9.pdf>

UEICEE (2014b). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Autoras: Dabenigno, V. (coord.); Austral, R.; Larripa, S.; Goldenstein Jalif, Y. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/a4d63fc5f6c1f8216eb64f3f5c6237847883a45a.pdf>

UEICEE (2015). *El inicio de la escolaridad secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la CABA*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autoras: Austral, R., Dabenigno, V.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/05/03/a859fd69ee3067e32bb5a6476b5c561196d35a67.pdf>

UEICEE (2016). *El involucramiento escolar al inicio del nivel secundario: conceptualizaciones, medición y resultados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autoras: Austral, R., Dabenigno, V., y Larripa, S. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2016/11/17/f7155092fbed5e440f2acac81ce670a846750ab7.pdf>

UEICEE (2017a). *La educación obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 2006 y 2016. Aproximaciones a un estado de situación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autoras: Dabenigno, V. y Rodríguez, C. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/11/05/53b8a67ce78c28940a93167bc5fd17e5e6826504.pdf>

UEICEE (2017b). *Índice de situación socioeconómica de los alumnos en escuelas primarias (ISSAP) y secundarias (ISSAS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Coordinación General de Información y Estadística Educativa de la UEICEE, Ministerio de Educación, GCABA. Autores: Equipo de Indicadores Educativos. Con, M; Macció, J., Susini, S.; Colaboración: Falcone, J. y Lara, L. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/issapissas_21-09-17.pdf

UEICEE (2017c). *Contribuciones para pensar la equidad educativa en el Nivel Secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Serie Aportes para la discusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coordinación General de Evaluación Educativa de UEICEE, Ministerio de Educación del GCABA. Autoras: Caderosso, M.; Iñigo, L.; Meschengieser. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/08/15/8fb393f3c93e07b63d74fa2279ccc087068f985a.pdf>

UEICEE (2017d). *El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular Informe de Investigación. Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas de la NES*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coordinación General de Evaluación Educativa de UEICEE, Ministerio de Educación del GCABA. Autoras: . Disponible en

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/11/10/d8d510def8b1b3481f089fab26ab3fe80c5868d5.pdf>

UEICEE (2018). *Índice de Trayectoria Escolar para los niveles Primario y Secundario*. Documento Metodológico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UEICEE, Ministerio de Educación del GCABA. Autoras: Susini, S. (coord.), Macció, J. Disponible en <http://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/675-indice-de-trayectoria-escolar-para-los-niveles-primario-y-secundario>

UEICEE (2019). *Informe Diagnóstico 2019: Cinco claves para el análisis de la educación común obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires de 2015 a 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autoras: Dabenigno, V. Itzcovich, G. y Makón, A. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/12/05/26d329cc92a39fc1b8a0eadf26c356197f0fcfb7.pdf>

UEICEE (2023). “El Nivel Secundario durante la pandemia. Lineamientos, reconfiguración y despliegue de acciones y políticas”, pp. 91-130. En UEICEE, *Aprendizajes del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires en contexto de pandemia 2020-2021*. Buenos Aires: UEICEE. Autoras: Aguilar, L.; Dabenigno, V., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. Disponible en: <http://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/709-aprendizajes-del-sistema-educativo-de-la-ciudad-de-buenos-aires-en-contexto-de-pandemia-2020-2021>

UEICEE (inédito). *Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autoras: Austral, R. (Coord.); Aguilar, L.; Goldenstein Jalif, Y.; Larripa, S.

