



**INFORMES DE INVESTIGACIÓN
DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GCBA**

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

Valeria Dabenigno
Rosario Austral
Yamila Goldenstein Jalif
Silvina Larripa
María Pía Otero

Mayo de 2009

Síntesis de la investigación

En este estudio se han indagado las expectativas sociales, laborales y educativas de los estudiantes del último año de nivel medio común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, considerando la contribución de la escuela en la orientación de sus futuros. El estudio de las expectativas de los estudiantes puede brindar un conocimiento significativo y útil para nutrir la reflexión y las líneas de acción de las escuelas y las políticas de construcción de igualdad social y educativa.

Con el propósito de contar con información que caracterizara a la población total de estudiantes del último año del nivel medio común de gestión estatal y que permitiera vincular sus orientaciones de futuro con atributos sociales y educativos, se utilizó una encuesta auto-administrada, que fue aplicada sobre una muestra probabilística estratificada de 3.402 estudiantes. Los datos se recabaron entre octubre y noviembre de 2008.

La selección muestral de los estudiantes se hizo a partir de las instituciones escolares a las que asisten, considerando estratos que combinan la modalidad (bachiller, comercial y técnica), el turno (diurno y nocturno) y la zona donde se encuentran localizadas (sur y resto de la Ciudad). De la combinación de estos tres aspectos se conformaron los doce estratos dentro de los cuales se eligieron los casos. Una vez elegidas las ofertas educativas, se incorporaron al estudio todas las secciones y, por ende, todos los estudiantes del último año, realizándose la encuesta a los alumnos de 5° año de las modalidades de bachillerato y comercial y de 6° año de la modalidad técnica que estuvieron presentes el día de la toma de la encuesta.

El cuestionario estuvo conformado por tres bloques de preguntas sobre los siguientes temas: **1) sentidos y valoraciones atribuidos a la escuela media; 2) planes de futuro; 3) datos sociodemográficos.**

Las respuestas de los alumnos muestran que:

1) Las principales razones para la asistencia a la escuela de los jóvenes se fundamentan en una valoración del título como credencial y en aquello que pueden aprender en la escuela para sí mismos y para la vida en sociedad. Asisten porque consideran que la escuela los beneficiará en el futuro y porque la valoran como positiva en su presente. En menor medida mencionan otras razones relativas a la “sociabilidad” y queda casi diluida la asistencia por obligación familiar. Estas opiniones contradicen otras posturas que plantean el desinterés de los jóvenes en la escuela o un interés fundado sólo en la exigencia de los progenitores.

En suma, los estudiantes articulan una mirada de la escuela como instrumento para el futuro y como fin en sí misma, “para aprender”. Estos aspectos sugieren una valoración positiva de la escuela.

La **valoración general de la escuela media, trabajada a partir de una escala con 20 frases relativas a distintos tipos de aportes formativos de la escuela**, muestra niveles intermedios de conformidad, los cuales resultan del balance 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. Los estudiantes de escuelas técnicas y los que cursan en las zonas más pobres, valoran más los aportes formativos y tienen una visión más optimista de la escuela como ámbito de aprendizaje.

Frente a **la percepción de los aportes de la escuela para el futuro educativo y laboral**, nuevamente los estudiantes de modalidad técnica y de escuelas de la zona sur muestran altos niveles de reconocimiento de los aportes potenciales de la escuela para su futuro laboral y educativo, valoración que resulta mayor a la de sus pares de las otras modalidades y zonas de la ciudad.

2) Las orientaciones de futuro señalan una distancia con los discursos más pesimistas acerca del pensamiento juvenil sobre el futuro ya que la reflexión sobre el futuro es una actividad habitual y de interés para casi todos los estudiantes. Los planes de futuro próximo que los jóvenes se proponen para el momento de concluir la escuela media priorizan la continuidad educativa, combinada la mayoría de las veces

con una inserción laboral simultánea. Estas altas expectativas de prosecución de estudios superiores se mantienen entre estudiantes de distintas escuelas, orígenes sociales y desempeños educativos.

Al indagar el tipo de metas laborales que se proponen, la mitad de los jóvenes vinculan el trabajo con sus elecciones educativas futuras. El objetivo laboral más mencionado: “Conseguir un trabajo de lo que estudie”, converge con el principal objetivo educativo: “Recibirme y trabajar de eso”. Otros de los objetivos laborales más mencionados son: “ser profesional” y “conseguir un trabajo que me permita estudiar”. Entre las otras metas educativas se destacan visiones vocacionales -“estudiar lo que me gusta/interesa”- y el logro de un título universitario. Los estudiantes son optimistas respecto de la posibilidad de alcanzar las metas laborales y educativas que se proponen y prevén lograrlas en un mediano plazo.

En cuanto a los **límites identificados para poder llevar adelante sus planes laborales**, los jóvenes destacan la competencia, falta de oportunidades, de capacitación suficiente y la escasez de redes sociales. En el plano educativo, más de la mitad se muestra preocupado por la posible falta de tiempo para el estudio y un tercio teme no poder sustentar económicamente sus estudios. No obstante, se imaginan más capacitados para controlar su futuro educativo que el laboral.

Los estudiantes no solo tienen elevadas aspiraciones educativas sino que, en concreto, la mayoría tiene ya una decisión tomada respecto la carrera o estudio superior a seguir. Estas pautas se mantienen entre alumnos de diferentes modalidades, turnos y zonas de ubicación de las escuelas.

Cuando se indaga la **elección de carreras de nivel superior de acuerdo a la modalidad del plan de estudios**, se observa que los estudiantes de escuelas técnicas eligen carreras relacionadas con esta modalidad (principalmente, Ingenierías). Por su parte, la modalidad comercial muestra una influencia más débil en el tipo de carrera proyectada, en tanto sus estudiantes se inclinan por un abanico más amplio de opciones de estudios futuros (más allá de las carreras de Ciencias de la Administración y la Economía que convocan a un quinto de los estudiantes de esas escuelas). Los alumnos de los bachilleratos también muestran un repertorio amplio de elecciones educativas, entre las cuales se destaca Medicina, Diseño e Ingeniería, seguidas por un grupo de carreras más nuevas, tales como Ciencias de la Comunicación, Periodismo y Arte, y otras más tradicionales, como Ciencias Económicas y Derecho.

Al analizar las **diferencias entre mujeres y varones** en la elección de carreras de nivel superior, las mujeres se inclinan más por carreras vinculadas con la salud como Medicina, Enfermería y Psicología y los servicios como Turismo y Hotelería. También la Carrera Docente de nivel inicial y primario es mencionada exclusivamente por las mujeres.

Los varones, en cambio, se inclinan por las ingenierías y computación. Esta última carrera junto a Fuerzas de seguridad y Profesorado de Educación Física aparecen solo entre las elecciones de los varones. Las llamadas profesiones liberales como Ciencias Económicas y Abogacía convocan a las mujeres y varones por igual.

Las actividades específicas de orientación de las escuelas para facilitar las elecciones futuras de sus alumnos no parecen haber tenido un papel central, salvo en el caso de las escuelas técnicas donde el tipo de formación brindada y las actividades y talleres de orientación son valorados positivamente por los estudiantes. En las otras dos modalidades se registra un virtual empate entre quienes valoran positiva y negativamente las actividades de orientación organizadas por las instituciones.

Los resultados expuestos sugieren que la escuela tiene un camino por recorrer en el proceso de elaboración y evaluación de los proyectos de futuro de sus alumnos, acompañando y fortaleciendo la capacidad de los jóvenes para realizar planes certeros y realistas, basados en información actualizada sobre la oferta educativa y el mundo laboral y profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
METODOLOGÍA Y MARCO CONCEPTUAL	7
1. Estrategia metodológica y diseño muestral	7
2. Valoraciones de la escuela media	9
2.1. Propuesta de medición de las valoraciones de la escuela media	
3. De las expectativas a las orientaciones de futuro	18
3.1. Una propuesta de medición de las orientaciones de futuro	
ANÁLISIS	22
4. Sentidos de la escuela media en jóvenes próximos al egreso	22
4.1. Razones de asistencia a la escuela	22
4.2. Valoración de la escuela media	25
4.3. Percepción de aportes de la escuela orientados al futuro del alumno	27
5. Orientaciones de futuro en los jóvenes del último año del nivel medio	28
5.1. Estudio y trabajo en los planes de futuro	28
(a) 5.1.1. Integración de objetivos, plazos y condicionantes de las metas de futuro laboral	
5.2. Prosecución de estudios superiores	42
5.2.1. Aportes de actividades y espacios escolares de orientación vocacional en los planes educativos	
5.2.2. Las carreras más elegidas	
5.2.2.1. Las carreras más elegidas y su vinculación con la modalidad de los estudios secundarios cursados	
5.2.2.2. Las carreras más elegidas y su vinculación con el sexo de los estudiantes	
5.2.2.3. Razones de elección de estudios superiores y tipo de institución	
CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXOS	
Anexo Estadístico	Archivo XLS aparte
Anexo de Instrumento de Recolección	Archivo PDF aparte

Pág.

TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de “Razones de asistencia a la escuela” en encuesta a estudiantes	14
.....	
Tabla 2. Operacionalización de “Valoración general de la escuela media” en encuesta a estudiantes	15
.....	
Tabla 3. Formas de medición de “percepción de aportes de la formación escolar para su futuro” en encuesta a estudiantes	16
.....	
Tabla 4. Operacionalización del concepto de orientaciones de futuro	20

CUADROS

Pág.

Cuadro 1. Ofertas educativas de modalidades y turnos en unidades educativas de nivel medio común del sector estatal clasificadas por zona.	8
Datos de la encuesta a estudiantes y estadísticas oficiales
Cuadro 2. Alumnos matriculados en el último año de estudio del nivel medio	8

común del sector estatal por modalidad. Datos de la encuesta a estudiantes y estadísticas oficiales. Totales y Porcentajes

Cuadro 3. Puntaje promedio y coeficiente de variación (CV) obtenidos en la escala de valoración de la escuela media. Valores totales y por dimensiones

GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes para cada razón de asistencia a la escuela	23
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes que expresan razones de sociabilidad para asistir a la escuela, por turno y por modalidad	24
Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes que valoran positivamente los aportes de la orientación para la continuidad educativa y la inserción laboral, por modalidad y por zona de CBA	27
Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes que piensan en su futuro	28
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes con planes de estudiar y de trabajar una vez finalizado el nivel medio	29
Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes con planes de futuro para cada ámbito vital	30
Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes por principal objetivo de futuro laboral	31
Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes por principal objetivo de futuro educativo	33
Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes por tiempo estimado de plazo de consecución de sus metas principales de estudio y de trabajo	34
Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes para niveles de optimismo en la consecución de sus metas principales de estudio y de trabajo	35
Gráfico 11. Obstáculos para el cumplimiento de principal meta laboral. Estudiantes del último año de nivel medio estatal de la ciudad de Buenos Aires.....	36
Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes por tipo de obstáculos percibidos para la consecución de meta educativa principal	37
Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes que se plantean la prosecución de estudios superiores	42
Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes que participaron en actividades y espacios de orientación para decidir estudios a futuro	43
Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes que consideran un aporte positivo como ayuda para decidir estudios a futuro a la participación en actividades y espacios de orientación	44
Gráfico 16. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de escuelas TÉCNICAS	47
Gráfico 17. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de escuelas COMERCIALES	48
Gráfico 18. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de BACHILLERATOS	49
Gráfico 19. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes VARONES	51
Gráfico 20. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes MUJERES	52
Gráfico 21. Porcentaje de estudiantes por razones que sustentan la elección de carrera o estudio del nivel superior	53
Gráfico 22. Porcentaje de estudiantes por tipo de Institución educativa en la cual planean cursar estudios de nivel superior, por modalidad	54

INTRODUCCIÓN

Hacer investigación educativa desde una agencia estatal como es el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desafía a quienes participan a lograr una producción de conocimientos significativos por sí mismos pero también para las escuelas y para la política educativa en la que se inscribe. En tal sentido, profundizar el conocimiento de las perspectivas de futuro de los estudiantes de nivel medio aparece como un campo prolífico para producir sugerencias para sustentar y fundamentar políticas de construcción de igualdad social y educativa.

En un momento en el cual la educación secundaria ha alcanzado niveles altos de masificación y se ha vuelto obligatoria social y legalmente (Tenti Fanfani 2002, 2003) resulta importante indagar sus efectos en las proyecciones de futuro de los jóvenes próximos a egresar del nivel¹. En este marco, se planteó como objetivo general indagar las expectativas laborales, educativas y sociales de los estudiantes del último año de nivel medio de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires y la contribución y valoración de la escuela en este proceso de orientar su futuro, atendiendo a las diferencias personales y sociales de los estudiantes. Uno de los propósitos centrales de este estudio es aportar a la discusión sobre la escuela media, poniendo el foco en las visiones acerca de la escuela y del futuro que tienen los jóvenes próximos a concluir este tramo de la escolaridad.

Para abordar esta investigación se asume, en primer lugar, que las aspiraciones sociales de los estudiantes se distinguen entre instituciones con distintos públicos escolares y propuestas pedagógicas. Asimismo, los proyectos de los estudiantes no son independientes de la valoración positiva o negativa del aporte de la escuela para sus futuros.

Junto con la influencia de la escuela sobre las visiones de futuro, se tienen en cuenta algunas características personales, como el sexo o la edad de los estudiantes, y atributos sociales, como la clase social de procedencia o el clima educativo familiar, puesto que ambas dimensiones permiten distinguir diferencias significativas en el tipo de trayectorias que los jóvenes vislumbran para sí (Pantelides *et. al.* 1991). Por último, también se contempla la trayectoria educativa de los estudiantes.

En suma, aún cuando las aspiraciones de los jóvenes estudiantes estén perfiladas por el entorno familiar, social y escolar, y sin desatender esta complejidad de factores, esta investigación se originó con el interés particular de analizar los efectos de la escuela en aquellas proyecciones, teniendo en cuenta rasgos como la modalidad y el proyecto pedagógico institucional².

En el presente informe se analizan parte de los temas que permiten abordar el estudio por encuesta efectuado y su presentación se organiza por temas. Luego de caracterizar el diseño metodológico y muestral y las principales nociones teóricas y antecedentes del estudio, el análisis comienza con una descripción de los patrones hallados en las valoraciones y sentidos que los jóvenes le otorgan a la escuela media y sus consideraciones respecto

¹ Este contexto histórico y los recortes analíticos propuestos inscriben esta investigación en la línea de los estudios que problematizan la función social de la institución escolar desde la perspectiva de los alumnos (Kantor 2000, Tiramonti 2004, Duschatzky 1999, Filmus *et. al.* 2001, Dubet y Martuccelli 1998).

² Queda pendiente para análisis posteriores el estudio de la vinculación entre la escuela y las orientaciones de futuro, tal como se contempla en los objetivos de investigación.

de su contribución a definir planes de futuro educativo y laboral. A continuación, el análisis se centra en las orientaciones de futuro de los estudiantes; atendiendo a las metas que se plantean, a los obstáculos que prevén pueden presentarse y las temporalidades en las que piensan llevar adelante sus planes de trabajo y estudio. Por último, se examina el tipo de carreras de nivel superior que proyectan realizar aquellos jóvenes que piensan proseguir estudios superiores.

METODOLOGÍA Y MARCO CONCEPTUAL

1. Estrategia metodológica y diseño muestral

Desde su concepción, se impulsó la realización de un estudio que permitiera extraer conclusiones acerca del universo total de estudiantes del último año del nivel medio, cursando en los establecimientos de gestión estatal. Además, se plantearon hipótesis para indagar las conexiones entre características sociales, del rendimiento educativo y personales con las orientaciones de futuro. Se decidió realizar un estudio por encuesta a partir de una muestra aleatoria de estudiantes ya que se evaluó que era el método adecuado para atender a los dos propósitos de conocimiento: las asociaciones entre distintos aspectos sociales y psicosociales y sus tendencias más frecuentes.

Las orientaciones de futuro (de aquí en adelante, OF) se van conformando en un proceso de autorreflexión e intercambio con el medio, que es gradual, que se extiende y varía en el tiempo. Por tal razón, su análisis a través del método de encuestas exige definir un corte temporal dentro de ese proceso, cuestión que conduce a discutir el momento más propicio para realizarla. Esta investigación relevó las OF de los estudiantes pocos meses antes de terminar la escuela media, asumiendo que este momento de cierre de un ciclo educativo encierra un proceso más intenso de reflexión, ideación y tomas de decisión sobre el futuro.

Para poder predicar sobre el universo de estudiantes de escuelas de nivel medio común estatal se diseñó una muestra probabilística estratificada a partir de los establecimientos educativos, tomando como unidad de muestreo a la escuela-modalidad-turno. Para armar los estratos se clasificó a las escuelas por modalidad (bachiller, comercial y técnica), turno (diurno y no diurno) y zona donde se encuentran localizadas (Sur y resto de la Ciudad³). De la combinación de estos tres aspectos se armaron doce estratos, tal como se puede observar en el Cuadro 1 donde se presenta el total de unidades de muestreo y la cantidad de unidades que componen la muestra. Todas las secciones y, por ende, los estudiantes del último año fueron incorporados al estudio, realizándose la encuesta a todos los alumnos de 5° año de las modalidades de bachillerato y comercial y de 6° año de la modalidad técnica, que estuvieron presentes el día de la toma de datos.

³ Las zonas de la ciudad se definieron según la delimitación utilizada en los documentos internos del Proyecto “La Zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires” realizados por el equipo de Carta Escolar de la Dirección de Investigación en 2008. El límite de referencia de la Zona Sur es el eje constituido por la autopista 25 de Mayo y las avenidas San Juan/Directorio y Juan Bautista Alberdi.

Cuadro 1. Ofertas educativas de modalidades y turnos en unidades educativas de nivel medio común del sector estatal clasificadas por zona. Datos de la encuesta a estudiantes y estadísticas oficiales.

Zona	Turnos	Total de Nivel Medio				Total en Encuesta Realizada			
		Modalidad			Total	Modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica		Bachiller	Comercial	Técnica	
Sur	Diurno	13	8	11	32	4	3	3	10
	Nocturno	7	4	9	20	2	1	3	6
Fuera de Sur	Diurno	47	35	20	102	14	10	6	30
	Nocturno	8	5	21	34	2	2	6	10
TOTAL		75	52	61	188	22	16	18	56

Fuente: Relevamiento Anual 2006 y Encuesta a Estudiantes 2008.

La distribución de estudiantes de acuerdo a la modalidad en el conjunto de encuestados es muy similar a la que corresponde a la población total, tal como se observa en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Alumnos matriculados en el último año de estudio del nivel medio común del sector estatal por modalidad. Datos de la encuesta a estudiantes y estadísticas oficiales. Totales y Porcentajes

	Total de Nivel Medio		Total de Encuestas realizadas	
	Estudiantes	Porcentaje	Estudiantes	Porcentaje
Técnica	3354	28%	920	27%
Bachiller	5295	45%	1630	48%
Comercial	3228	27%	852	25%
Total	11877	100%	3402	100%

Fuente: Relevamiento Anual 2006 y Encuesta a Estudiantes 2008.

Dada la amplia cobertura geográfica del estudio (por el diseño muestral probabilístico utilizado) y la limitación de los recursos humanos para llevar adelante la recolección de datos, se decidió trabajar con un cuestionario auto-administrado con preguntas cerradas⁴. La prueba piloto (realizada en septiembre de 2008) se llevó a cabo en cuatro escuelas-turno con un instrumento más largo que contenía varias preguntas abiertas las cuales posibilitaron la construcción de sistemas de categorías para armar preguntas con opciones de respuesta pre-fijadas que resultaran exhaustivas. El cuestionario definitivo tiene tres grandes bloques de preguntas organizados en función de los siguientes temas: 1) sentidos y valoraciones atribuidos a la

⁴ El instrumento se adjunta en Anexo de Instrumentos de Recolección.

escuela media; 2) planes de futuro; 3) atributos sociodemográficos. El tiempo estimado para responder al mismo fue de entre veinte minutos y media hora.

La presencia del equipo durante la toma de la encuesta permitió clarificar dudas *in situ* y generar interés de parte de los estudiantes en responder los cuestionarios en forma completa y a conciencia. Pese a que uno de los inconvenientes de este tipo de encuestas es el riesgo de altos niveles de no respuesta (Cea D'Ancona 1996), fueron menos de 10 los estudiantes que se negaron a responder voluntariamente la encuesta (cantidad insignificante frente a los 3.402 encuestados).

2. Valoraciones de la escuela media

Uno de los aspectos centrales indagados en esta investigación son las valoraciones y significados otorgados a la escuela media por los estudiantes próximos a egresar de escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, resulta de interés examinar cuáles son los significados que prevalecen y cómo se articulan entre sí, contemplando tanto la valoración general de la escuela media como de la propia escolaridad. Esta última se aborda a partir de las razones priorizadas por los alumnos para la asistencia a la escuela y de la percepción de sus aportes para el futuro.

Indagar estas cuestiones a través de una encuesta auto-administrada a los estudiantes ha exigido unificar interrogantes y respuestas posibles. Con este fin, fue necesario identificar primero cuál era el abanico de respuestas, previo al diseño del instrumento definitivo. Para el planteo de las preguntas y respuestas del cuestionario final se recuperaron los aportes de estudios precedentes sobre estas temáticas –tal como se expone a continuación- y los resultados de la prueba piloto que contenía varias preguntas de respuesta abierta que permitieron elaborar o refinar las primeras clasificaciones.

Numerosos estudios han explorado los significados que los estudiantes atribuyen a la escuela media (entre otros, Tenti Fanfani 2001, 2002, 2003, Kessler 2002, Dubet y Martuccelli 1997, Duschatzky 1999, Jacinto 2006, Kantor 2001, Sidicaro y Tenti Fanfani 1998, Tiramonti y Ziegler 2008, Valenzuela 2008). Muchos de ellos exploran en profundidad la escolaridad y la experiencia escolar analizando los significados que los actores construyen en sus propios términos.

En el ámbito nacional los estudios coinciden en que los sentidos otorgados a la escuela se caracterizan por su heterogeneidad (Kessler 2002; Kantor 2001; Duschatzky 1999; Meo y Dabenigno 2008). Esta pluralidad en el nivel de significados y experiencias escolares se enmarca en procesos macro de segmentación del sistema educativo (Braslavsky 1985)⁵, que se producen en un contexto de obligatoriedad social y legal del nivel medio. Respecto de la primera cuestión, los estudios recientes sobre la desigualdad educativa

⁵ Cecilia Braslavsky explicaba ya en 1985 cómo los fenómenos de *Segmentación y Desarticulación*, producían desigualdades educativas generando condiciones educativas privilegiadas para algunos sectores sociales, y no para aquellos con menores posibilidades de elección de los circuitos por los que transitar. "... cuando en un sistema educativo *diferenciado horizontalmente*, variadas instituciones de un mismo nivel tienen características similares constituyen estas un *circuito diferenciado*. Circuito que se convierte en un segmento cuando es altamente selectivo (para los actores) en la posibilidad de pasar a otro circuito" (Braslavsky, 1985).

coinciden en que a la segmentación histórica del sistema se suman procesos de fragmentación que atraviesan incluso el entramado de cada institución escolar (Kessler 2002; Tiramonti 2004; Tiramonti y Ziegler 2008). En ese sentido, Kessler a partir de una investigación realizada en una muestra de escuelas (en la que utiliza como herramienta las entrevistas en profundidad a los diferentes actores escolares), define la fragmentación como la confluencia entre procesos de desinstitucionalización y segmentación, que profundizan aún más la desigualdad de las experiencias escolares de los jóvenes. Así lo explica el autor: *“En cada escuela, en cada turno, aun al interior de cada aula, parecen haberse acentuado las diferencias internas.....entre otras dimensiones que hacen a la experiencia escolar”*. (Kessler 2002:109)

La masificación de la escuela media ha puesto en cuestión los sentidos preexistentes y la función social de la institución escolar. Si antes la escuela media era una institución selectiva y que generaba expectativas de ascenso social posible, ahora ya no están garantizadas esas viejas promesas a las generaciones de nuevos ingresantes (Tenti Fanfani 2002). La reciente obligatoriedad legal del nivel medio en la Ciudad y en el país⁶ se suma a su previa obligatoriedad social (Tenti Fanfani 2003). El autor reflexiona teóricamente sobre los desafíos de la escuela actual en la construcción de la subjetividad de los estudiantes, y sostiene que la masificación desdibuja a la escuela como productora de distinción social; ésta se manifiesta ahora en la reputación del circuito educativo por el que se transite y, a la vez, se traslada hacia adelante en función de la posibilidad que tengan los estudiantes de proseguir estudios superiores tras el egreso y de los circuitos de educación superior a los que accedan (Kisilevsky 2002).

Esta caracterización general del nivel medio muestra un escenario heterogéneo que dificulta la posibilidad de identificar un campo de sentidos compartidos por el conjunto de las instituciones y por los agentes que circulan por ellas. En este marco, es posible esperar que emerjan una diversidad de sentidos sobre la escuela en las voces de los estudiantes. Recuperando estudios que abordan y comparan alumnos de diferente origen social (Kantor 2001, Kessler 2002, Tiramonti 2004, Tiramonti y Ziegler 2008) esta investigación asume que los sentidos otorgados a la escuela y las proyecciones de futuro de los alumnos están atravesados y condicionados por una multiplicidad de factores del entorno familiar, barrial y escolar.

En cuanto al contenido de los sentidos atribuidos a la escuela media, varios autores señalan que la adquisición de conocimiento no sería ya la principal finalidad de los alumnos para asistir a la escuela, puesto que en la actualidad los jóvenes destacan razones vinculadas con la sociabilidad y otras de tipo instrumental, ligadas a la obtención de credenciales para el mercado de trabajo y la prosecución de estudios superiores. (Tenti Fanfani 2002, Kantor 2001; Meo y Dabenigno 2008). Tenti Fanfani (2002) sostiene que los nuevos sentidos de la experiencia escolar -principalmente aquellos vinculados a la sociabilidad- son privilegiados por los alumnos frente a la adquisición de conocimiento, en una hipótesis cercana a las versiones de sentido común que circulan, de un vaciamiento pedagógico de la escuela secundaria.

⁶ La Ley 26206 de Educación Nacional extiende la escolaridad garantizada por el Estado hasta completar el nivel medio. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue precursora en la ampliación de la obligatoriedad promulgando en el año 2002, la Ley N° 898 de Obligatoriedad de la Enseñanza Media.

Kantor (2001) a partir de un estudio con entrevistas semiestructuradas a alumnos de los dos primeros años del nivel medio en establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires, encuentra que aún hoy la valoración general de la escuela por parte de los alumnos es positiva y que en esta valoración se destaca la contribución pedagógica de la escuela para el futuro. Si bien en esta investigación la autora se interesa en particular por el momento del pasaje de los alumnos del nivel primario al nivel medio, resulta un antecedente relevante para nuestro estudio el hecho de que los jóvenes valoren los aprendizajes escolares tanto pedagógicos como extrapedagógicos (estos últimos referidos a la contención y sociabilidad escolar). En este sentido, sus hallazgos ponen en duda la hipótesis de un vaciamiento pedagógico de la escuela secundaria.

Pero, tal como ya se ha señalado, esta investigación no solo indaga las valoraciones de carácter general sobre la escuela media sino, en particular, los significados atribuidos por los estudiantes a la propia escolaridad. Por eso interesa recuperar algunos estudios que exploraron más específicamente otros dos aspectos de interés: las motivaciones y razones para estudiar y la percepción de los aportes de la escuela para el futuro.

El estudio de Kantor (2001) ya citado ha sido un importante antecedente al explorar en la Ciudad de Buenos Aires las razones de asistencia a la escuela expresadas por los jóvenes. La autora identifica tres líneas argumentativas entre los objetivos privilegiados por los alumnos para concurrir a la escuela. La primera línea remite a gratificaciones diferidas: la asistencia se funda en la posibilidad futura de conseguir un buen trabajo, proseguir estudios superiores o “ser alguien en la vida”. La segunda línea argumental se expresa en gratificaciones en tiempo presente, que remiten a los aprendizajes adquiridos o a la convivencia social con sus pares. La tercera remite a la idea de una asistencia obligada por efecto del mandato paterno o por autoimposición.

Esta tensión entre la educación como fin en sí mismo o como medio o instrumento para otros destinos laborales o educativos también es señalada por Sidicaro y Tenti Fanfani (1998)⁷. En un estudio sobre la mirada sobre el futuro de estudiantes de escuelas de Capital Federal y del Conurbano bonaerense en relación con la vida política adulta, los autores analizan qué esperan los jóvenes de la educación, y afirman que la mayoría de ellos adhiere a una concepción instrumental y credencialista, entendida como medio para una buena carrera laboral, sin que aparezcan con la misma fuerza valoraciones relativas al valor intrínseco del conocimiento.

El tercer y último aspecto de las valoraciones sobre la escuela al que se aboca nuestra investigación remite a la percepción de los aportes de la escuela para el futuro de los alumnos. La reflexión al respecto se apoya en investigaciones previas de este equipo en la Ciudad de Buenos Aires sobre la relación entre escuela media y la formación para el trabajo (Austral *et. al.* 2008; Dabenigno *et. al.* 2005). En la investigación más reciente –desarrollada entre 2006 y 2008- a través de un estudio de caso que utilizó entrevistas en

⁷ El estudio de Tenti Fanfani se basó en el análisis de datos secundarios: la Encuesta Nacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud realizada por Graciela Romer y Asociados para UNICEF-Argentina en 1995, con una muestra representativa nacional de 1100 personas de 10 a 25 años de edad. La investigación de Sidicaro se realizó a partir de una encuesta aleatoria no probabilística, con un cuestionario autoadministrado que contenía preguntas tradicionales y otras en las que se utilizaron recursos novedosos, tales como fotografías e historietas con situaciones que los estudiantes debían interpretar y completar.

profundidad y una encuesta a los alumnos de los anteúltimos años, los jóvenes mostraron una valoración diferencial de los aportes formativos según la modalidad del plan de estudios que estuvieran cursando. Los alumnos de escuelas técnicas y comerciales registraron un mayor reconocimiento del (posible) aporte para el futuro en las materias específicas de la orientación del ciclo superior y los alumnos de diversos bachilleratos, de las asignaturas Matemática y Lengua (Austral *et. al.* 2008). Por su parte, en el estudio de trayectorias educativas y laborales de egresados de escuelas comerciales realizado en el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires (a través de una encuesta telefónica), también se registró la alta valoración del (posible) aporte para el futuro de las materias específicas de la modalidad comercial y de la orientación del ciclo superior para sus futuros laborales, la cual se tornaba aún más fuerte cuando las escuelas tenían una gama de proyectos extracurriculares orientados a la formación para el trabajo (Dabenigno *et. al.* 2005). Estos hallazgos condujeron a que se incorporara en este estudio la orientación del ciclo superior y los proyectos extracurriculares como variables centrales para el estudio de las valoraciones y significados que los jóvenes sostienen respecto de la escolaridad media.

De todo lo expuesto es esperable que los resultados de esta investigación abonen el campo de estudios sobre las valoraciones y significados de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires ampliando el conocimiento del papel de la escuela en la definición de su repertorio de opciones futuras. A continuación, se presentan las propuestas de medición de cada uno de estos aspectos.

2.1. Propuesta de medición de las valoraciones de la escuela media

Tal como se adelantó, se contemplaron tres dimensiones para indagar las valoraciones de los jóvenes sobre la escuela media: 1) motivos y razones para asistir a la escuela media, 2) valoración general (positiva- negativa) de la escuela media y 3) percepción de aportes para el futuro (de espacios - curriculares y extracurriculares- y aprendizajes orientados a la prosecución de estudios superiores y a la inserción laboral). Tratándose de variables complejas que refieren a percepciones, actitudes y valoraciones, su medición requirió identificar, en primer lugar, los aspectos involucrados en cada caso.

Entre las “razones de asistencia a la escuela” se distinguieron aquellas que se originan en mandatos familiares de las que suponen motivaciones más personales, tales como la sociabilidad, el desarrollo profesional o personal entendido en un sentido más amplio (Tabla 1). Los alumnos podían señalar todas las razones que consideraran necesarias.

La “valoración general de la escuela media” se trabajó con una escala que propuso afirmaciones o frases positivas y negativas acerca de lo que sucede en la escuela media, frente a las cuales los alumnos debieron establecer si éstas expresaban o no su perspectiva. Las valoraciones se desagregaron en cinco dimensiones: aportes formativos en general, escuela como ámbito de aprendizaje, como espacio de contención, como espacio de sociabilidad, y formación para la vida en un sentido general. A partir de la cuantificación de las respuestas, se armó una escala con valores entre 0 y 1 que permitió medir la valoración total que los estudiantes tenían de la escuela. Asimismo, se elaboraron escalas –con una variación de 0 a 1- para conocer la

valoración de cada una de las dimensiones, pudiendo así identificar con mayor detalle los aspectos más y menos valorados por los alumnos (Tabla 2).

Las percepciones respecto de los aportes de la escuela secundaria para su futuro, tanto de los espacios disponibles como de los aprendizajes habilitados, se indagaron a partir de interrogar a los alumnos si consideran que la orientación cursada en el ciclo superior les brinda elementos para seguir estudios superiores y para trabajar. Además se investigó qué espacios y actividades realizadas en su escuela son visualizadas como aportes para su inserción laboral futura; qué conocimientos y capacidades aprendidas en la escuela se vinculan con la prosecución de estudios superiores y con la inserción laboral; y si las actividades escolares de orientación vocacional – si las hubiera- contribuyeron o no en la elección de carreras de nivel superior (Tabla 3). El análisis se centra primero en los espacios y actividades reconocidos como posibles aportes para la elección de carreras de nivel superior.

Las Tablas 1 a 3, que se presentan a continuación, expresan el proceso de operacionalización de estas variables: desde el establecimiento de dimensiones, subdimensiones e indicadores, hasta la formulación de las preguntas e ítems del cuestionario a alumnos.

Tabla 1. Operacionalización de “Razones de asistencia a la escuela” en encuesta a estudiantes.

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Preguntas y opciones de respuesta múltiple en la encuesta
A. Asistencia por mandato familiar	-----	A.1. Exigencia familiar para concurrir A.2. Exigencia familiar para titularse	Pregunta (de respuesta múltiple): ¿Por qué venís a la escuela? A.1.1. Porque en mi casa me obligan a venir A.1.2. Porque si no vengo a la escuela me mandan a trabajar A.2.1 Porque en mi casa me exigen el título
B. Asistencia por motivaciones personales	B.1. Futuro profesional (estudio y o trabajo)	1. Acreditación para la continuidad educativa 2. Aprendizaje de saberes útiles para el trabajo 3. Acreditación para la inserción laboral	B.1.1. Porque necesito el título para seguir estudiando B.1.2 Para aprender cosas que me sirvan para trabajar B.1.3 Porque el título secundario es un requisito para conseguir trabajo
	B.2. Sociabilidad e inclusión social	1. Círculos de sociabilidad con pares escolares 2. Valoración de la vida cotidiana en la escuela 3. Estrategia frente a la exclusión	B.2.1 Por mis amigos B.2.2 Porque la paso bien B.2.3 Para no estar en la calle
	B.3. Desarrollo personal	1. Ampliación de conocimientos y aprendizajes 2. Capacidades para el desempeño social 3. Atribución de identidad social	B.3.1 Para ampliar mis conocimientos, para aprender B.3.2 Porque voy a tener más elementos para desenvolverme en esta sociedad B.3.3 Para ser alguien en la vida

Tabla 2. Operacionalización de “Valoración general de la escuela media” en encuesta a estudiantes.

Dimensiones	Subdimensiones	Pregunta e ítems positivos y negativos de la encuesta
A. Valoración de aportes formativos de la escuela media	A.1 Valoración de aportes para el trabajo	<p>Pregunta: <i>En los medios de comunicación se suele afirmar una serie de frases acerca de la escuela secundaria; a continuación te pedimos que para cada frase marques con una x si expresa o no lo que pasa en la escuela de hoy.</i></p> <p>(-) Lo que se aprende en la escuela está lejos del mundo del trabajo actual. (+) La escuela aporta conocimientos necesarios para trabajar.</p>
	A.2 Valoración de aportes para la continuidad educativa	<p>(+) La escuela da la base para otros estudios y la universidad. (-) Lo que enseña la escuela no alcanza como base para ir a la universidad.</p>
B. Valoración de escuela como ámbito de aprendizaje en capacidades y contenidos		<p>(+) En la escuela se aprende a estudiar. (+) En la escuela se aprenden cosas que no se aprenden en ningún otro lugar. (-) En la escuela se puede pasar de año sin aprender demasiado. (-) Lo que enseña la escuela no está actualizado.</p>
C. Valoración de la escuela como espacio de contención		<p>(+) La escuela es un lugar donde uno se siente cuidado. (-) La escuela no ayuda a enfrentar problemas que los alumnos traen de afuera. (-) En la escuela uno está bastante desprotegido. (+) La escuela evita que los chicos estén en la calle.</p>
D. Valoración de escuela como espacio de sociabilidad		<p>(+) La escuela es un lugar para pasarla bien con otros (+) La escuela permite hacer buenos amigos. (-) La escuela genera individualismo, cada cual hace la suya. (-) A la escuela no se viene a hacer amigos</p>
E. Valoración de escuela para la vida actual.		<p>(-)Lo que se aprende en la escuela no sirve para la vida cotidiana (+) La escuela enseña cosas importantes para la vida. (-) La escuela no sirve para nada (+) Para ser alguien en la vida, es necesario pasar por la escuela</p>

Tabla 3. Formas de medición de “percepción de aportes de la formación escolar para su futuro” en encuesta a estudiantes.

<p>Primera Variable:</p> <p>Tipo de Espacios mencionados por su aporte para la inserción laboral</p>		<p>Pregunta (de respuesta múltiple): ¿Qué actividades de tu escuela aportan elementos que podrías aprovechar en un trabajo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Microemprendimientos (producción de art. De limpieza, comestibles, artesanías, etc) - Proyectos o actividades con la comunidad - Pasantías (trabajos en empresas, hospitales, CGPs, escuelas, etc) - Talleres o actividades fuera del horario escolar - Otro espacio, actividad o taller. - Materias (se indaga cuál/es) - Talleres y laboratorio (se indaga cuál/es) - Otra/s (especificar)
<p>Segunda variable:</p> <p>Percepción de aportes de la orientación del ciclo superior para la continuidad educativa</p>		<p>Pregunta: ¿Te parece que la orientación que cursaste da a los alumnos los elementos necesarios para seguir estudios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si- no
<p>Tercera variable:</p> <p>Percepción de aportes de la orientación del ciclo superior para la inserción laboral</p>		<p>Pregunta: ¿Te parece que la orientación que cursaste da a los alumnos los elementos necesarios para trabajar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si- no
<p>Cuarta variable:</p> <p>Percepción del aportes de aprendizajes relativos a hábitos y capacidades vinculadas al trabajo y al estudio</p>	<p>1. Hábitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad, - Ajuste de la tarea a tiempos pautados 	<p>Preguntas: ¿En tu escuela mejoraste o aprendiste a...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser más puntual? - Realizar las tareas en el tiempo acordado?

<p>(cont.) Cuarta variable: Percepción de aportes de aprendizajes relativos a hábitos y capacidades vinculadas al trabajo y al estudio</p>	<p>2. Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Expresión oral - Expresión escrita - Presentaciones escritas para un trabajo - Resolución de conflictos - Creatividad - Planificación - Investigación/ búsqueda de información - Uso de tecnologías informáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo - Expresarte mejor oralmente? - Escribir mejor? - Poder fundamentar tus opiniones en una discusión? - Amar una carta o <i>curriculum</i> para presentar en un trabajo? - Resolver conflictos con otras personas a través del diálogo? - Ser más creativo? - Organizar tus tiempos para estudiar? - Investigar, buscar información? - Usar o manejar mejor programas de computación?
<p>Quinta variable: Contribución de las actividades realizadas para la elección de carreras</p>		<p>Pregunta (respuesta múltiple): <i>En tu escuela ¿participaste de alguna de las siguientes actividades o espacios que hayan informado sobre los estudios que se pueden seguir al terminar la escuela secundaria?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de orientación vocacional - Pasantía - Charla informativa en la escuela con profesionales o especialistas - Visita a instituciones educativas terciarias o universitarias - Búsqueda en Internet en la escuela - Consulta en guía del estudiante en la escuela - Trabajo en materias - Trabajo en talleres o laboratorios - Intercambio con un profesor - Otras actividades <p>¿Estas actividades o espacios en los que participaste en tu escuela te ayudaron a pensar qué estudios podrías seguir?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - No

3. De las expectativas a las orientaciones de futuro

A partir de la revisión de estudios realizados en EEUU e Inglaterra en el campo de la Psicología Social, la Educación y la Sociología se decidió incorporar la noción de *orientaciones de futuro* para trabajar las expectativas sociales, laborales y educativas. A continuación se presenta la definición elegida de orientaciones de futuro y la forma de medición propuesta, para luego exponer los resultados encontrados entre los jóvenes encuestados.

Numerosos estudios han trabajado las transiciones de los jóvenes hacia la vida adulta (entre otros: Drancourt 1994, Terrén 1997, Filmus 2001, Filmus *et. al.* 2004), coincidiendo en que no existen sendas unívocas sino un abanico de itinerarios de transición a la vida activa. Terrén (1997) identifica dos trayectorias polares en este proceso: la primera consiste en un itinerario de larga duración con escasa actividad productiva, que culmina en la finalización de estudios superiores; la segunda, se caracteriza por una rápida inserción laboral -generalmente en actividades precarias y con interrupciones por períodos de desempleo- que se combina con un corto paso por la escuela. Entre ambos extremos el autor señala una amplia gama de trayectorias que reúnen itinerarios laborales y formativos (no necesariamente en estudios superiores). Drancourt (1994) también identifica distintas trayectorias de inserción, considerando dos factores centrales para su distinción: el sexo y la duración acumulada de desempleo en el período posterior al egreso educativo, diferenciando los “itinerarios de actividad continua” de aquellos “itinerarios de actividad precaria”.

Aun cuando se reconoce la importancia de analizar los circuitos educativos y laborales de los jóvenes luego de terminar la escuela media, la investigación realizada se sitúa un paso antes de este momento de transición hacia la vida adulta, para indagar las percepciones de futuro de los estudiantes a punto de concluir el nivel medio. Se trata de un estudio centrado en las expectativas, aspiraciones y proyectos de los jóvenes, diferenciándose así de los estudios de seguimiento de cohortes de egresados o de los estudios retrospectivos que reconstruyen las trayectorias laborales y educativas algunos años luego del egreso (como los de Testa 1989, Riquelme y Razquin 1999, Gallart 2006, Filmus 2001, Filmus *et. al.* 2004 y Miranda *et. al.* 2007, en el ámbito local).

Las expectativas sociales orientan la conducta humana (Bandura 1986, Markus y Wurf 1987) y constituyen “el medio por el cual el pasado afecta al futuro” (Neisser 1976: 22, en Nurmi 1991). En la investigación desarrollada, las expectativas de los jóvenes se estudian a partir de la noción de *orientaciones de futuro*. Este concepto abarca diferentes dimensiones de la vida de los jóvenes y cuenta con una extensa tradición en la investigación social anglosajona (McCabe y Barnett 2000, Nurmi 1991, Trommsdorf 1983, Stevens *et. al.* 1992).

En palabras de Nurmi (1991), las *orientaciones de futuro* consisten en “la habilidad humana de anticipar eventos futuros, darles significado personal y operar con ellos mentalmente” (4). En la misma línea, McCabe y Barnett (2000) las definen como “un conjunto de esquemas o actitudes y asunciones basadas en experiencias previas que interactúan con la información que ingresa desde el entorno del individuo para formar expectativas hacia el futuro, establecer metas y aspiraciones y darle significado personal a los eventos futuros” (63).

Desde esta perspectiva, se asume entonces una vinculación entre la ideación y aspiración de futuro y la disposición para la acción. En otras palabras, el proyecto de vida vislumbrado puede constituirse en motor de decisiones sobre el futuro: las imágenes y proyectos que los jóvenes construyen tienen un peso fundamental en lo que luego puedan concretar, teniendo en cuenta además que las opciones que evalúen estarán condicionadas -en buena parte- por las restricciones de su contexto familiar y escolar.

Desde el campo de la Psicología Social, Nurmi (1991) identifica las potencialidades que presenta el estudio de las orientaciones de futuro de los jóvenes a partir de la compilación de los hallazgos de investigaciones realizadas sobre este tema. En primer lugar, el pensamiento y la planificación del futuro enfrenta a los jóvenes con un número de tareas normativas específicas de la edad fijadas por sus padres, pares y profesores, la mayoría de las cuales concierne al desarrollo esperado del transcurso de vida y que, por lo tanto, enfatizan la importancia del pensamiento sobre el futuro. En segundo lugar, las decisiones orientadas al futuro de los adolescentes -tales como las relacionadas con la carrera, forma de vida y la familia futura- tienen una crucial influencia en su vida adulta posterior. En tercer lugar, la manera en que los adolescentes ven su futuro juega un rol central en la formación de su identidad, que a menudo se define en términos de exploración y compromiso respecto de los intereses orientados al futuro.

Para Nurmi (1991), las orientaciones de futuro (en adelante, OF) suponen un fenómeno complejo, multidimensional y de desarrollo gradual. Según las ideas básicas de la psicología cognitiva (Bandura 1986, Neisser 1976, Weiner 1985) y de la teoría de la acción (Leontiev 1979, Nuttin 1984), las OF se describen en términos de tres procesos: motivación, planificación, y evaluación:

“Primero, la gente establece metas basadas en la comparación entre sus motivos y valores y expectativas de futuro. Después, resuelve cómo realizar estas metas por medio de la planificación y resolución de problemas. Finalmente, la gente evalúa la posibilidad de lograr sus metas y en función de eso, re-actualiza los planes que ha construido. Las atribuciones causales y las emociones referidas al futuro juegan un rol importante en el momento de evaluación” (Nurmi 1991: 3).

La motivación refiere a *qué* intereses futuros tienen las personas. La actividad de planificación, a *cómo* se prevé la realización de esos intereses en un contexto futuro (Nuttin 1974 y 1984, en Nurmi 1991). La evaluación, por último, se refiere al *grado en que se espera* que se concreten esos intereses.

En la investigación realizada se abordó el estudio de dos de estas dimensiones: la *motivación* y la *evaluación*. La primera contempla tanto el *contenido* como la *extensión temporal* de los intereses y preocupaciones de los jóvenes; la segunda contempla las *atribuciones causales* y las *emociones* involucradas en la ideación sobre el futuro. Cabe señalar que la dimensión de planificación de las OF no fue parte de la presente indagación. Aproximarse a este aspecto exige identificar los medios y las acciones necesarias y puestas en juego

para el logro de las metas propuestas, lo cual excedía las posibilidades de este estudio.

3.1. Una propuesta de medición de las orientaciones de futuro

La *motivación* ha sido típicamente estudiada a través de la indagación de las esperanzas y miedos de los jóvenes, para luego clasificarlos de acuerdo a los temas a los que se referían. Aunque las categorías usadas varían de un estudio a otro, frecuentemente aluden a: la ocupación futura, la educación, el tiempo libre, la familia/unión, la adquisición de bienes materiales y la autorrealización (Nurmi 1991). El estudio realizado en la Ciudad de Buenos Aires explora la atribución de metas por parte de los jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria en cinco ámbitos: 1) Educación, 2) Trabajo, 3) Familia y pareja, 4) Adquisición de bienes materiales, 5) Tiempo libre. Para el caso de los planes laborales y educativos se exploró con mayor profundidad qué tipo de objetivos se proponían.

Por otra parte, la motivación también se estudia considerando la extensión temporal que los jóvenes vislumbran para el logro de sus metas, en tanto los intereses también varían de acuerdo a cuán lejos en el futuro se espera que éstas se vean realizadas (Wallace y Rabin 1960; Trommsdorff *et. al.* 1982). En el estudio que aquí se presenta se indaga el plazo (en años) en el que cada joven espera concretar sus metas en el plano laboral y educativo.

Tabla 4. Operacionalización del concepto de orientaciones de futuro

Dimensio- nes de las OF	Subdimen- siones	Indicadores	Preguntas del cuestionario
Motivación	Contenido	-Objetivos laborales propuestos -Objetivos educativos propuestos	<i>Con respecto a tu trabajo futuro, ¿pensaste algún objetivo?</i> (Pregunta 18) <i>¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tu trabajo futuro?</i> (Pregunta 19) <i>Y con respecto a tus estudios a futuro, ¿pensaste algún objetivo?</i> (Pregunta 23) 19/ <i>¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tus estudios futuros?</i> (Pregunta 24)
	Extensión temporal	- Plazo postulado para cumplimiento de principal meta laboral/ educativa (en años)	<i>¿En cuántos años pensás que podrías alcanzar ese objetivo principal de trabajo / de estudio?</i> (Preguntas 21 y 26)

Evaluación	Condicionamientos	-Atribución de condiciones obstaculizadoras para objetivo laboral/ educativo elegido	<i>¿Qué dificultades pensás que podés tener en alcanzar ese objetivo de trabajo / de estudio? (Preguntas 22 y 27, de respuesta múltiple)</i>
	Emociones	-Nivel de optimismo para la consecución del objetivo laboral/ educativo elegido	<i>¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo de trabajo/ de estudio? (Preguntas 21 y 25)</i>

La *evaluación* del futuro supone el estudio de las atribuciones casuales y las emociones involucradas en el logro de los objetivos que los sujetos se proponen. En la investigación realizada, ambas subdimensiones se trabajaron para los objetivos laborales y educativos exclusivamente; las atribuciones causales se exploraron a partir de la identificación -por parte de los jóvenes- de posibles condiciones obstaculizadoras para la realización de sus metas; lo cual permite analizar el grado en que los encuestados reconocen la incidencia personal como un factor capaz de intervenir en los cursos de acción ideados. Las emociones asociadas al pensamiento sobre el futuro se indagan a través del establecimiento de niveles de optimismo. La Tabla 7 resume el proceso de operacionalización descripto.

Más allá de esta variable compleja –orientaciones de futuro-, también se indagaron otras variables vinculadas a los planes de futuro de los estudiantes, a saber: la frecuencia con la que los jóvenes piensan sobre el futuro; los planes de estudio y trabajo al terminar la escuela media, el optimismo-pesimismo en el futuro respecto del presente y el nivel de preocupación en el logro de los planes futuros.

En el análisis se aborda cada uno de los componentes de las OF aquí expuestos, correspondientes al estudio empírico realizado entre los jóvenes próximos al egreso de las escuelas de nivel medio estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Además de las tendencias de carácter general se recuperan las distinciones que aparecen a la luz de la modalidad, el turno y la zona donde se ubica la escuela a la que asisten los estudiantes y de algunos atributos sociales y educativos de ellos.

ANÁLISIS

4. Sentidos de la escuela media en jóvenes próximos al egreso

4.1. Razones de asistencia a la escuela

Las razones de los estudiantes para asistir a la escuela no son unívocas y, acompañadas o no de un mandato familiar, siempre revisten una mayor complejidad que lo que se sostiene habitualmente.⁸ Lejos de los discursos de sentido común que sostienen que los adolescentes asisten a la escuela por imposición de los adultos, por el contrario, el futuro profesional de estudio y/ o trabajo y el desarrollo personal son las razones que, combinadas, resultan prominentes para concurrir a la escuela.

Como se observa en el gráfico 1, aproximadamente 9 de cada 10 alumnos explicitan al menos una de las tres siguientes razones vinculadas al “futuro profesional”⁹: la necesidad de un título para seguir estudiando (el 75% de los jóvenes dice que va a la escuela por este motivo), para conseguir un trabajo (67%) o, porque consideran que pueden lograr aprendizajes útiles para el desempeño laboral (42%). Dentro de esta dimensión que remitiría a una “gratificación diferida”, la obtención de credenciales para el estudio y para el trabajo gana terreno a la valoración de aprendizajes habilitantes para el mundo laboral.

A la par de las razones instrumentales, se suman otras que remiten a valoraciones intrínsecas de los aprendizajes. Esto, antes que reflejar una tensión entre ambas concepciones (Sidicaro y Tenti Fanfani 1998), pareciera dar cuenta de una yuxtaposición de sentidos no necesariamente contradictorios. Es así como, además de la prevalencia de razones vinculadas al “desarrollo profesional”, el 86% de los jóvenes considera alguna de las tres siguientes razones vinculadas al “desarrollo personal”: ir a la escuela para ampliar sus conocimientos (64%), “ser alguien en la vida” (58%) o tener más elementos para desenvolverse en la sociedad (57%). Es decir que, más allá de la visión enraizada en supuestas exigencias sociales de ciertos umbrales educativos mínimos, los jóvenes rescatan aquellos aspectos que remiten a lo que pueden aprender en la escuela para sí mismos y para la vida en sociedad. En este sentido, lo que se aprende en la escuela pareciera devenir un objetivo en sí mismo.

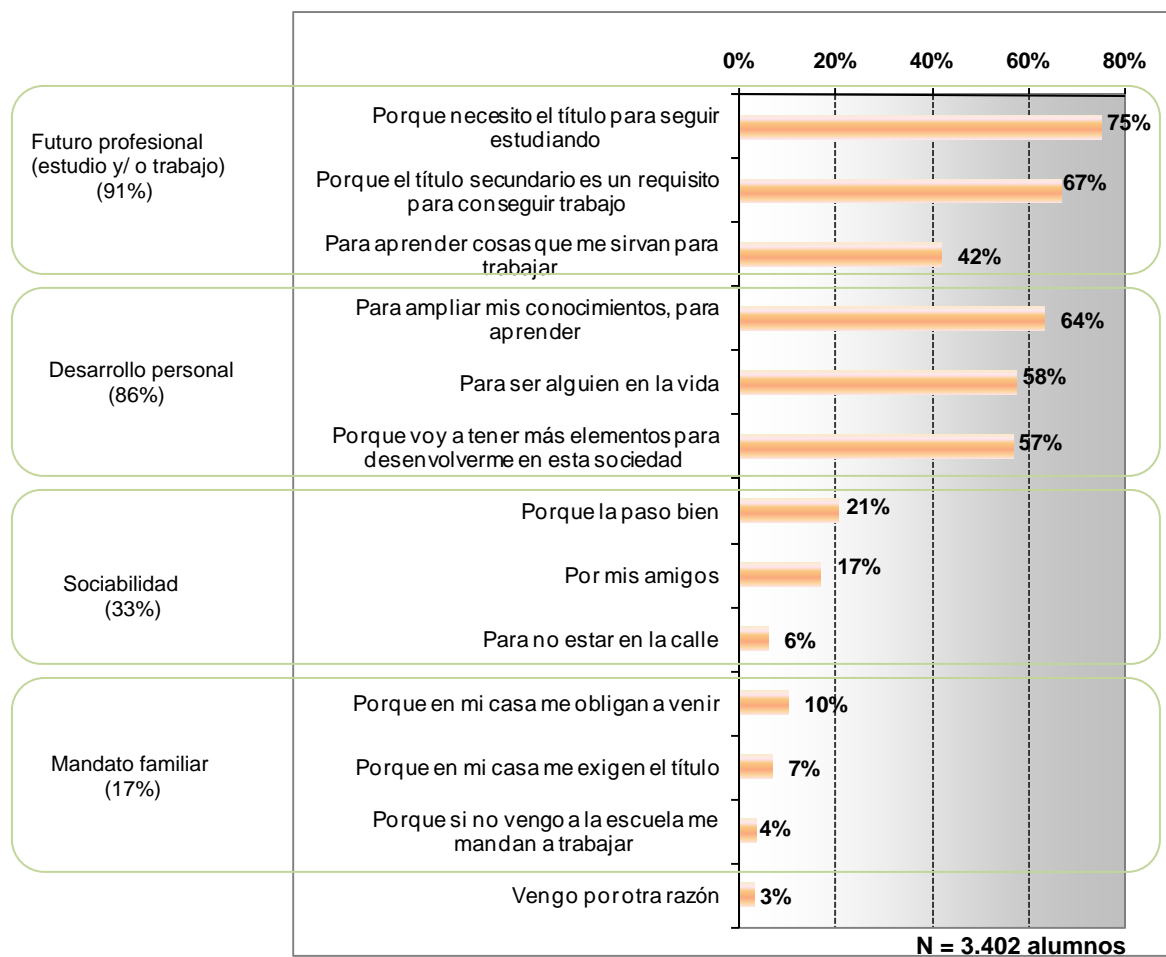
Trascendiendo las razones prevalecientes vinculadas con el futuro profesional y el desarrollo personal, se mencionan otras que remiten a la “sociabilidad”: un tercio de los estudiantes afirma que concurre a la escuela porque la pasan bien (21%), porque tienen amigos (17%) o para no estar en la calle (6%). Esto refleja de algún modo que el sentido que la escuela tiene para un conjunto

⁸ Los estudiantes tuvieron la posibilidad de responder indicando varias razones y así lo hicieron: mientras que solo el 15% de los jóvenes encuestados marcó un único tipo de razón para ir a la escuela, la mitad de los estudiantes dio razones centradas en dos tipos de motivaciones, y el 35% en 3 ó 4. El gráfico correspondiente se incluye en el Anexo Estadístico al final del documento.

⁹ Se hace referencia a la proporción de estudiantes que dio como razón al menos una de las vinculadas con el “futuro profesional”. Lo mismo vale para las otras tres dimensiones de análisis.

considerable de jóvenes se nutre también de aspectos vinculares ligados a la cotidianidad escolar.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes para cada razón de asistencia a la escuela.



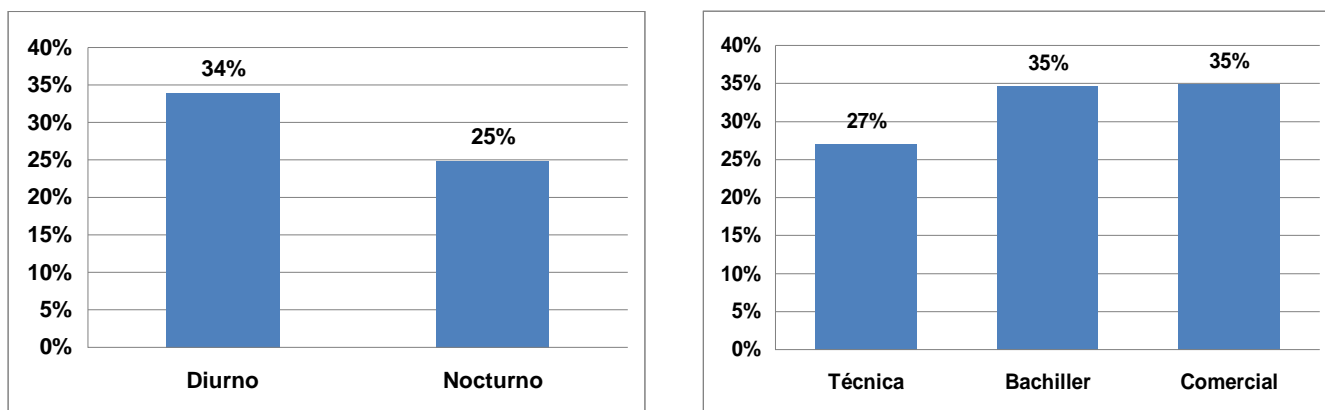
Por último, el mandato familiar pareciera tener un papel menos notorio entre las motivaciones de los alumnos próximos al egreso –a diferencia de lo que ocurre al inicio de la escuela media (Kantor 2001)-. Esto podría interpretarse como un resultado positivo de la experiencia escolar que hace emerger aquellos otros sentidos mencionados, limitado a aquellos alumnos que lograron llegar al último año. Es así como la exigencia familiar está presente en las respuestas de apenas el 17% de los alumnos: al observar sus respuestas de modo desagregado, se observa que concurren “porque en su casa lo obligan” (10%), porque le exigen el título (7%) o porque de no asistir a la escuela lo mandarían a trabajar (3%).

Al considerar algunas características de la oferta educativa y de los propios alumnos, estas tendencias generales se sostienen pues prevalecen las expectativas de futuro profesional y desarrollo personal entre alumnos de diferentes turnos, modalidades del plan de estudios, ubicación geográfica de la

escuela, y de distinto sexo, edades o niveles educativos maternos (Ver Anexo estadístico).

Es en el plano de la sociabilidad y del mandato familiar, en cambio, donde los sentidos adquieren una heterogeneidad que responde principalmente al turno y a la modalidad del plan de estudios, abriendo interrogantes sobre estos ejes configuradores de diferentes sociabilidades. Por una parte, la “sociabilidad” aparece más débilmente reflejada en las respuestas de los estudiantes de turnos nocturnos (25%) que en las de quienes cursan durante el día (34%) (Gráfico 2). También aparece menos ponderada por los alumnos de escuelas técnicas (27%) frente a quienes cursan modalidades comerciales y bachilleros (35%), lo cual resulta convergente –como se verá más adelante- con una mayor valoración de la contribución de la orientación del plan de estudios al futuro laboral y educativo que sostienen los alumnos de escuelas técnicas.¹⁰

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes que expresan razones de sociabilidad para asistir a la escuela, por turno y por modalidad.



Además, el mandato familiar tiene un papel algo más débil en el turno nocturno (14% frente a 17% en los turnos diurnos), en las escuelas técnicas y comerciales (15%) con respecto a los bachilleratos (19%), y entre las mujeres (14%) con respecto a los varones (19%).

Como parte del estudio de las valoraciones y sentidos de la escuela media, se han analizado hasta aquí aspectos que remiten a la experiencia escolar más directa de los estudiantes. Estos resultados muestran cómo entre las razones de los estudiantes para asistir a la escuela, se imbrican sentidos diversos y no necesariamente excluyentes.

¹⁰ También la sociabilidad está menos presente en las respuestas de los alumnos con sobriedad (29% frente al 34% de los que no la tienen). A sabiendas de su asociación con el turno, se abren interrogantes acerca de las contribuciones relativas de cada una de estas variables a la explicación.

4.2. Valoración de la escuela media

Además de los sentidos de los estudiantes acerca de su experiencia escolar particular, se exploró la posición de los jóvenes frente a la escuela secundaria en general. Para ello se utilizó una escala de valoración en cinco dimensiones con veinte frases referidas a la escuela media; debiendo los estudiantes establecer si cada una de éstas reflejaba o no lo que a su parecer ocurría en la escuela actual¹¹. En base a todas las respuestas, cada alumno obtuvo un puntaje en la escala, el cual pudo asumir cualquier valor entre 0 y 1, extremos que representarían posicionamientos negativo y positivo, respectivamente.

El promedio de puntajes obtenidos por los alumnos en la escala global –sin desglosar por dimensiones¹²- es 0,45, lo cual muestra una moderada valoración de la escuela secundaria (Cuadro 1).¹³ Sin embargo, un análisis más detenido permite detectar cierta dispersión de opiniones más allá de esta medida resumen¹⁴, en sintonía con la heterogeneidad de sentidos otorgados a la escuela que señalan estudios locales (Kessler 2002; Kantor 2001; Duschatzky 1999; Meo y Dabenigno 2008).

La valoración promedio en la escala global no presenta diferencias estadísticamente significativas al considerar el turno, la modalidad, la ubicación geográfica de la escuela, la condición de sobreedad y el nivel educativo de la madre¹⁵. Sin embargo, esta moderada valoración general de la escuela se compone de valoraciones diferenciales de cada uno de los cinco aspectos comprendidos en su conceptualización.

Por un lado, los estudiantes tienden a ser críticos de lo que aprenden en la escuela (el puntaje promedio en la dimensión "escuela como ámbito de aprendizaje" es 0,38), aunque las opiniones son sumamente heterogéneas. Al mismo tiempo, rescatan en mayor medida y con mayor nivel de acuerdo el papel de la escuela como ámbito de sociabilidad (puntaje promedio= 0,50) así como –en un sentido general- su contribución para la vida (puntaje promedio= 0,50, Cuadro 1).¹⁶

¹¹ Se incluye en el análisis a los 2.921 estudiantes que respondieron de manera exhaustiva y a los 405 que obviaron responder hasta un máximo de tres de las frases propuestas. El universo analizado está conformado por 3.326 alumnos que representan el 98,7% de la muestra.

¹² Como se mencionó oportunamente, la "valoración general de la escuela media" se desagregó en cinco dimensiones: aportes formativos en general, escuela como ámbito de aprendizaje, como espacio de contención, como espacio de sociabilidad, y para la vida en un sentido general.

¹³ El máximo puntaje registrado fue de 0,67 puntos, lo cual indica que no hubo valoraciones altamente positivas.

¹⁴ La dispersión resulta del 23% al calcular la relación entre el promedio y el desvío típico al mismo, el cual es de 0,1 puntos. Esta medida –conocida como coeficiente de variación- permite comparar diferentes distribuciones de frecuencias.

¹⁵ Las tablas que incorporan estas variables independientes (turno, modalidad, ubicación geográfica de la escuela, condición de sobreedad del alumno y nivel educativo materno) constan en el Anexo Estadístico.

¹⁶ Las estimaciones realizadas no permiten aventurar que existan diferencias significativas entre la visión global de la escuela secundaria y las valoraciones relativas a los "aportes formativos de la

Cuadro 3. Puntaje promedio y coeficiente de variación (CV) obtenidos en la escala de valoración de la escuela media. Valores totales y por dimensiones.

Escala de valoración	Prome dio	CV
Valoración de la escuela media	0,45	23%
Dimensiones		
Aportes formativos de la escuela	0,42	42%
Escuela como ámbito de aprendizaje	0,38	43%
Escuela como espacio de contención	0,41	42%
Escuela como espacio de sociabilidad	0,53	27%
Escuela “para la vida”	0,50	31%

Es en este análisis por dimensiones donde emergen algunos ejes productores de heterogeneidad de sentidos. Entre los estudiantes de escuelas técnicas, por ejemplo, los aportes formativos para el futuro laboral y educativo tienen una valoración más alta y menos dispersa (puntaje promedio=0,46) que entre quienes cursan en bachilleratos (puntaje promedio=0,39), situándose los comerciales en una posición intermedia. Cabe destacar que la modalidad sólo parece dividir aguas cuando se trata de los aportes formativos de la escuela, no así en el resto de las dimensiones de la escala.¹⁷

Al analizar las respuestas de los alumnos por zonas de la ciudad, resulta que los alumnos de escuelas de zona sur resaltan más la escuela secundaria como ámbito de aprendizaje: en zona sur el puntaje medio de la dimensión es 0,41 mientras que en el resto de la ciudad de Buenos Aires es inferior, con un valor del 0,37.¹⁸ Así también, las respuestas de los estudiantes cuyas madres no obtuvieron un título secundario resultan menos críticas de los aprendizajes escolares que las de aquellos cuyas madres han finalizado estudios terciarios o universitarios (el puntaje medio de los primeros es 0,40 frente a 0,36 del otro grupo).¹⁹

escuela” (0,42) o a su papel como “espacio de contención” (0,41). Esto se debe a un solapamiento de los intervalos de estimación de las medias que impide afirmar la existencia de diferencias. Lo que sí puede observarse en las dos dimensiones mencionadas es una mayor heterogeneidad de opiniones.

¹⁷ También la valoración de los aportes formativos de la escuela es más uniforme entre los estudiantes de turnos nocturnos con respecto a quienes cursan mañana y tarde, aunque tienen promedios de valoración semejantes al puntaje total de la dimensión (véase Anexo Estadístico).

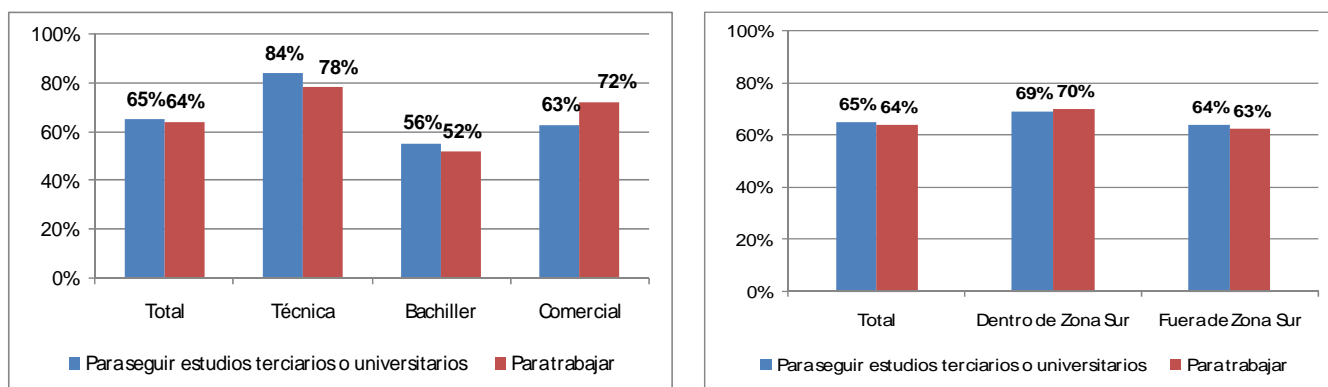
¹⁸ También en este caso, las opiniones en la zona sur resultan más convergentes que en el resto de la ciudad (véase Anexo Estadístico).

¹⁹ Conviene tener en cuenta que existe asociación entre la zona donde se sitúa la escuela y la educación de las madres de los alumnos: en las escuelas de la zona Sur, la mitad de las madres

4.3. Percepción de aportes de la escuela orientados al futuro del alumno

Para abordar esta dimensión se analiza desde la perspectiva de los jóvenes la importancia que tiene la orientación del plan de estudios cursado tanto para la prosecución de estudios terciarios o universitarios como para el desempeño laboral. Tal como muestra el gráfico 3, un 65% de los estudiantes considera que la orientación del plan de estudios contribuye con su continuidad educativa. Esta pauta es aún más notoria entre quienes cursan en escuelas técnicas (84%) -quizá esto sugiera la proximidad entre los contenidos cursados y las elecciones educativas futuras-; y entre los que asisten a escuelas del sur (69%)²⁰. Las respuestas resultan similares en la contribución de la orientación del ciclo superior para el trabajo, tanto en los niveles generales de reconocimiento de los estudiantes (64%) como en la mayor valoración entre alumnos de escuelas técnicas (78%) y entre quienes concurren a escuelas del sur de la Ciudad (70%).

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes que valoran positivamente los aportes de la orientación para la continuidad educativa y la inserción laboral, por modalidad y por zona de CBA.



Los resultados confirman la importancia de la modalidad del plan de estudios en materia de percepción de los aportes formativos de la escuela, en especial cuando se trata del ciclo orientado del plan de estudios en escuelas técnicas y comerciales (Dabenigno *et. al.*, 2005; Austral *et. al.*, 2008). Una distinción a señalar en este estudio es el caso de los estudiantes de escuelas comerciales, entre los cuales el reconocimiento de los aportes de la orientación cursada para el trabajo futuro supera al de los aportes para la prosecución de estudios, algo que no ocurre en las otras dos modalidades.

no han completado estudios secundarios, mientras que en el resto de la Ciudad, el 31% de ellas se hallan en tal situación.

²⁰ La valoración del plan de estudios de su escuela para sus futuros educativos también es mayor entre quienes tienen sobreedad (68%).

Al mismo tiempo, la valoración positiva por parte de los estudiantes de la zona sur de la Ciudad de los aportes formativos de la escuela para su futuro laboral y educativo sugiere diferencias vinculadas al origen social del alumnado (en tanto el sur concentra alumnos de sectores sociales más desfavorecidos).

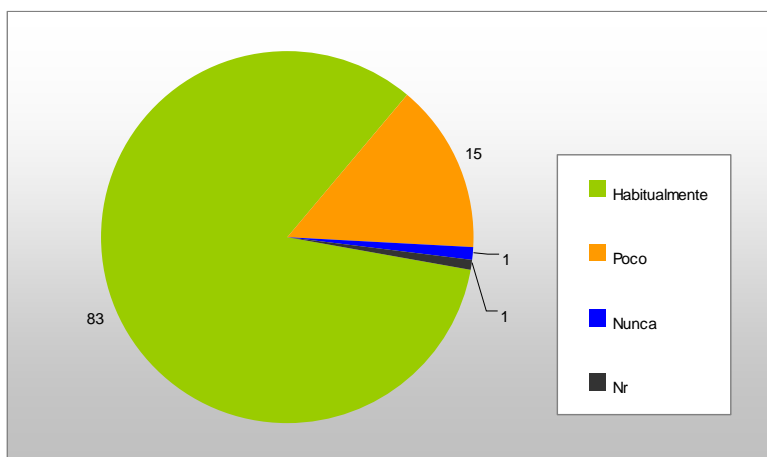
5. Orientaciones de futuro en los jóvenes del último año del nivel medio

5.1. Estudio y trabajo en los planes de futuro

El pensamiento sobre el futuro resulta una actividad habitual entre los estudiantes del último año de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires: casi la totalidad manifiesta pensar en el futuro habitualmente (83%, Gráfico 4).

Esta asiduidad se sostiene entre los alumnos que cursan en diferentes turnos, modalidades y zonas de la Ciudad de Buenos Aires, así como al considerar su sobreedad o el clima educativo a través del nivel de educación materno²¹. Sólo cabe destacar que las mujeres piensan con más frecuencia que los varones sobre el futuro (90% habitualmente vs. 78% de varones).

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes que piensan en su futuro



Al indagar acerca de los planes de futuro próximo que los jóvenes se proponen al momento de concluir la escuela media, un 80% se imagina trabajando y estudiando simultáneamente. Sólo un 4% visualiza un futuro caracterizado únicamente por la actividad laboral, en tanto que un 11% señala que piensa dedicarse exclusivamente a estudiar (Gráfico 5). Estos resultados se contraponen

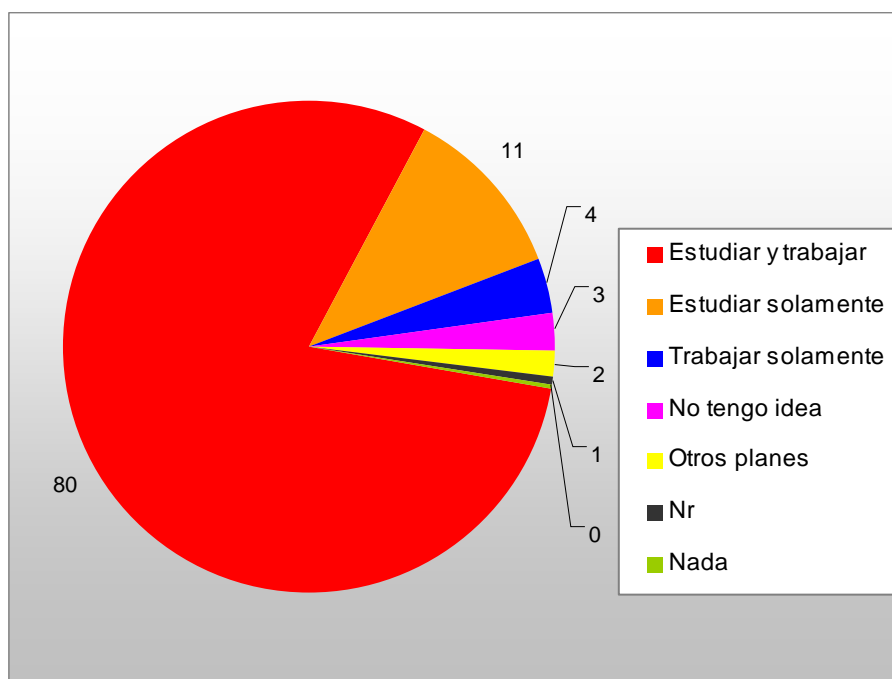
²¹ Las tablas de contingencia donde las variables acerca de las orientaciones de futuro son cruzadas con atributos sociales de los alumnos o características institucionales de sus escuelas no se incluyen en el cuerpo de este documento a los fines de facilitar la lectura (ver Anexo Estadístico).

a algunas visiones de sentido común que sostienen la apatía y la poca reflexión sobre el futuro como aspectos característicos del pensamiento juvenil.

No se advierten diferencias según la modalidad de las escuelas a la que asisten los jóvenes: sólo podría destacarse un mayor porcentaje de estudiantes que piensan dedicarse exclusivamente a estudiar entre los bachilleres (14%); y la concentración de los que piensan estudiar solamente en turnos diurnos (13% frente al 5% en los nocturnos).

Quienes postulan solo planes de trabajo se concentran entre los alumnos con sobreedad (7% vs. 2% entre sus pares con sobreedad); mientras que quienes solo piensan estudiar tienen mayor presencia entre los que cursan el último año de la secundaria en la edad teórica (16% frente al 6% con sobreedad). En cuanto al entorno educativo de sus familias, visualizado a partir del nivel educativo de la madre, se observa que los que sólo piensan estudiar tienen niveles mayores de madres con educación superior completa (17% frente al 7% de las de menor nivel educativo).

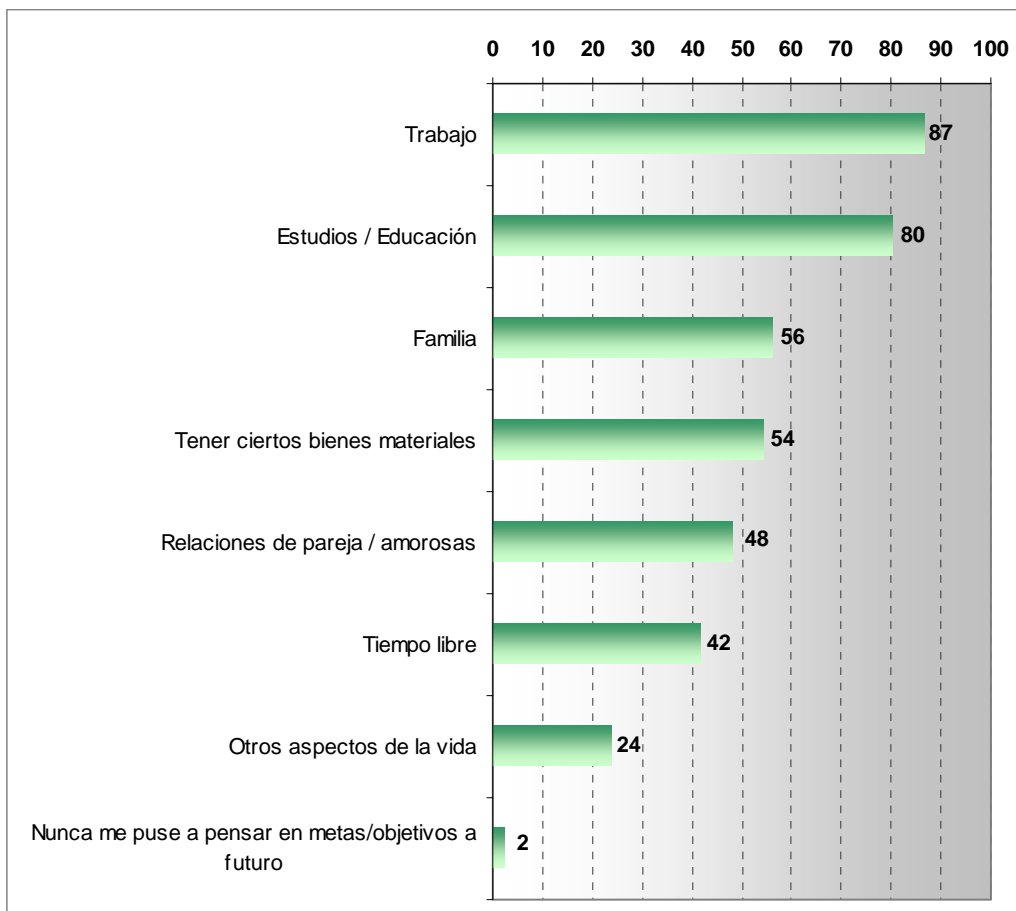
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes con planes de estudiar y de trabajar una vez finalizado el nivel medio



Las dos dimensiones centrales de las OF consideradas en este estudio – *motivación* y *evaluación*– se indagaron en profundidad para los planes relativos al estudio y al trabajo. Asimismo, se incluyeron otros ámbitos de la vida de los jóvenes, tales como sus proyectos familiares, de acceso a bienes materiales y uso del tiempo libre. Nuevamente el estudio (80%) y el trabajo (87%) sobresalen entre sus proyectos. No obstante, los jóvenes expresan haberse planteado también

metas referidas a: conformar una familia (56%), adquirir ciertos bienes materiales (54%), establecer relaciones de pareja (48%) y hacer uso del tiempo libre (42%)²² (Gráfico 6).

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes con planes de futuro para cada ámbito vital.



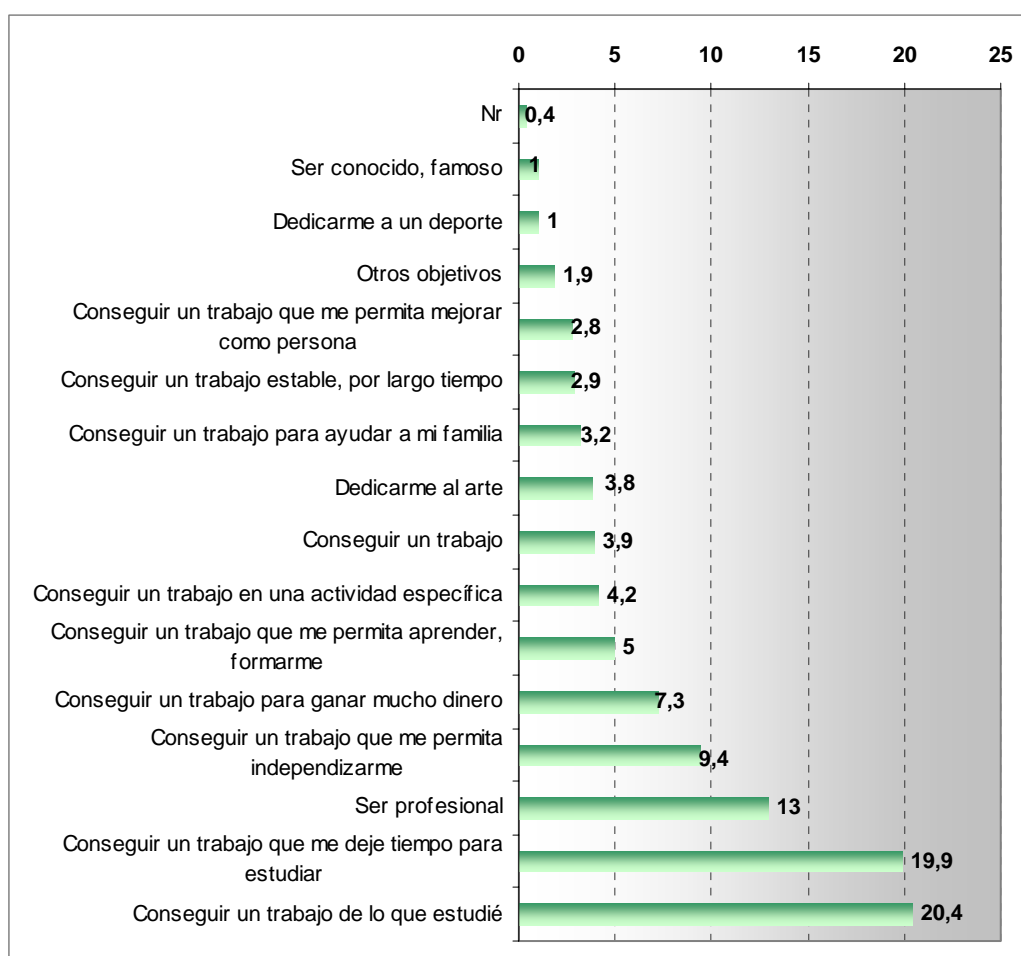
No se registran distinciones notorias en el tipo de metas propuestas entre los estudiantes de las distintas modalidades y zonas; tal como se señaló antes en ocasión de los planes al salir de la secundaria. Una de las únicas pautas a destacar es el porcentaje mayor que planifica algún tipo de estudio entre los que asisten a turnos diurnos (82% diurnos frente al 71% en nocturnos), de bachilleres (82% frente a 77% en las técnicas), sin sobreedad (83% vs. 75%) y con madres de alto nivel educativo (85% vs. 77% en el nivel educativo más bajo). Asimismo, las mujeres piensan más que los varones en la conformación de una familia (63% y 50% respectivamente) y los estudiantes sin sobreedad piensan en las relaciones de pareja más que sus pares de mayor edad (52% y 42% respectivamente). Los de zona sur se plantean más que los del resto de la Ciudad metas afines a la obtención de ciertos bienes materiales (60% vs. 53%). El uso del tiempo del

²² Este aspecto se indagó a partir de una pregunta de respuesta múltiple. Los altos porcentajes en todos estos ámbitos dan cuenta de que los estudiantes mencionaron varias opciones de respuesta.

tiempo libre es menos privilegiado por los estudiantes de comerciales (36% vs. 46% entre los de escuela técnica) y con madres de bajo nivel educativo (35% frente a 49% entre quienes tienen madres con educación superior completa).

En cuanto a las metas laborales que en concreto se plantean, un 92% de los estudiantes expresó que tiene pensado algún objetivo de trabajo. Entre ellos, el 20% señala que su objetivo principal es “conseguir un trabajo de lo que estudié”, mientras que el 13% menciona “ser profesional” como meta fundamental. Así, puede señalarse que uno de cada tres jóvenes se plantea un objetivo laboral que asume la previa concreción de estudios superiores, involucrando una meta de mediano plazo²³ (Gráfico 7).

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes por principal objetivo de futuro laboral



Asimismo, un 20% prioriza como objetivo laboral “conseguir un trabajo que me permita estudiar”. En este grupo, entonces, la meta laboral se concibe como un medio para concretar objetivos educativos. No obstante las diferencias

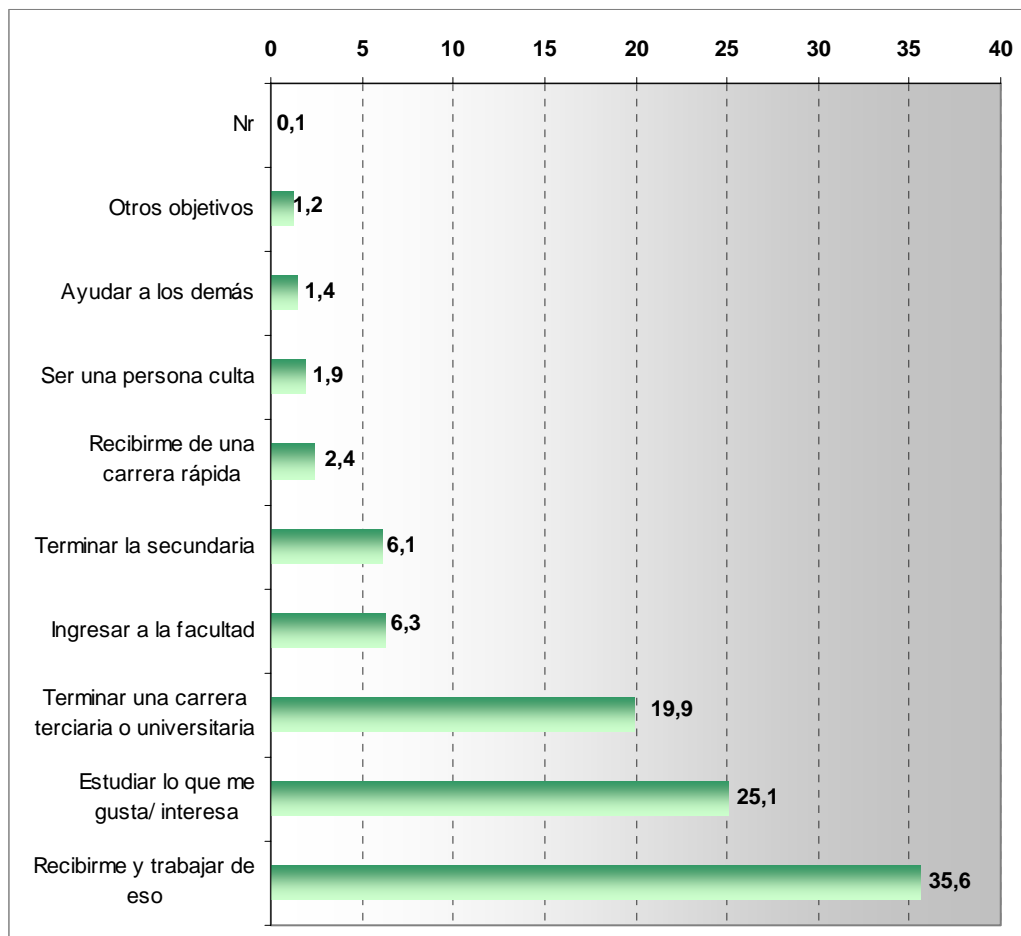
²³ Las diferencias por turnos, zonas, modalidades y atributos sociales se analizan en el apartado 3.4 que se centra en alguna de estas metas en particular.

señaladas, las preferencias de estos tres grupos mayoritarios ponen de manifiesto la imbricación presente en las orientaciones de futuro de los jóvenes entre las metas de trabajo y las vinculadas con los estudios superiores.

En este sentido, los estudiantes eligen en menor medida metas exclusivamente laborales tales como: “conseguir un trabajo” (4%), “conseguir un trabajo en una actividad específica” (4%) o “conseguir un trabajo estable” (3%). Tampoco se inclinan por metas vinculadas con el desarrollo personal sin relación con el mundo productivo, como por ejemplo “conseguir un trabajo que permita mejorar como persona” (3%) o “que me permita aprender/formarme” (5%). Finalmente, un grupo minoritario se orienta hacia metas laborales donde el trabajo es concebido instrumentalmente como medio de generación de ingresos vinculado a acceder a una vida económicamente independiente (9%), “conseguir un trabajo para ayudar a la familia” (3%) y a la posibilidad de “ganar mucho dinero” (7%).

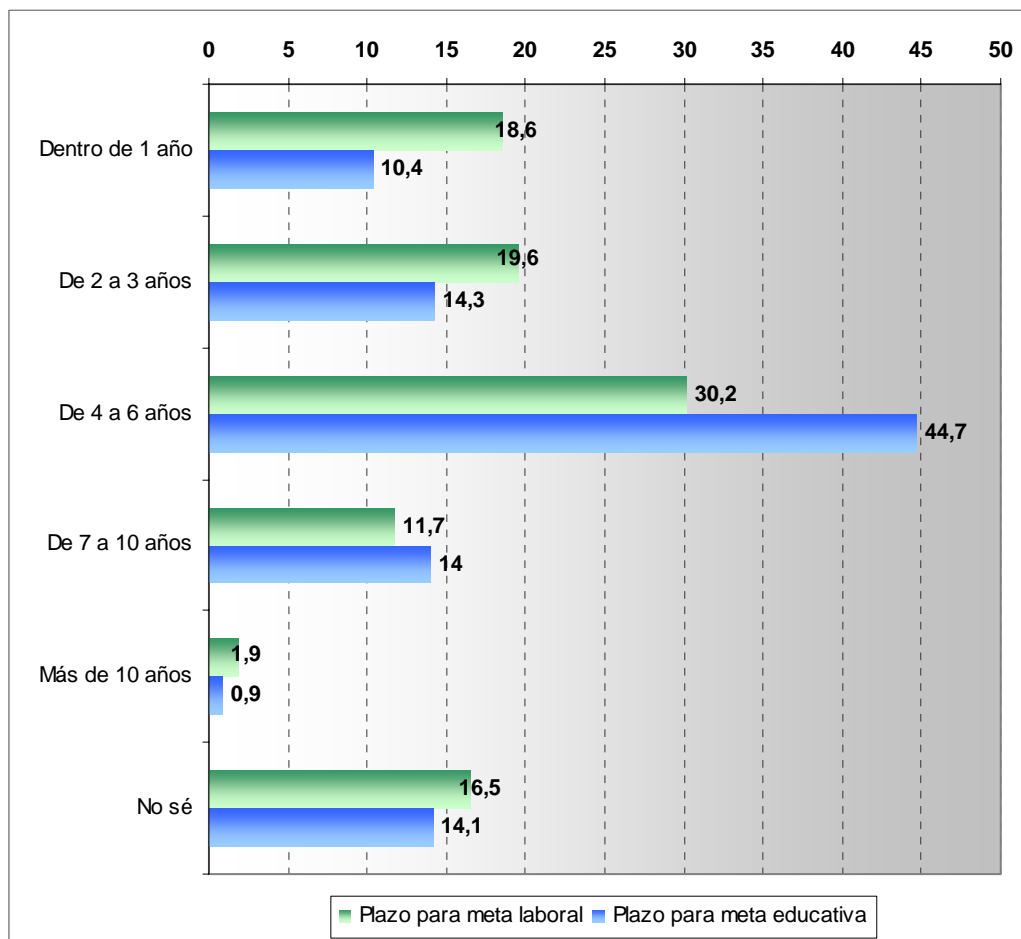
Con relación a su futuro educativo, los jóvenes tienen metas concretas: “recibirme y trabajar de eso” es la más elegida (36%), lo cual sustenta nuevamente la estrecha vinculación que postulan los jóvenes entre sus intereses laborales y de estudio (Gráfico 8). Otro grupo (25%) se propone seguir estudios priorizando aspectos vocacionales, declarando como objetivo educativo principal “estudiar lo que me gusta/interesa”. El tercer grupo en importancia (20%) opta por una meta vinculada con la acreditación de estudios superiores, aspirando a “terminar una carrera terciaria o universitaria”. Por último, solo alrededor del 6% de los jóvenes se inclina por metas de consecución más inmediata, como “terminar la secundaria” e “ingresar a la facultad”. Finalmente, no reflejaron los intereses de los jóvenes opciones como “recibirse de una carrera rápida” (2%) o “ser una personal culta” (2%). La primera supone una visualización del futuro educativo solo como medio para alcanzar una pronta inserción en el mundo laboral, mientras que la segunda no establece una vinculación entre estudio y vida productiva. Estos datos volverían a poner de manifiesto la tendencia observada hasta aquí: la mayoría de los jóvenes desean para sí un futuro donde estudiar lo que les interesa y trabajar de aquello que han elegido, sea posible.

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes por principal objetivo de futuro educativo



El segundo aspecto de la *motivación* de sus OF, muestra que los jóvenes prevén cumplir sus metas laborales y educativas en un mediano plazo (la opción de entre 4 y 6 años es la moda para ambas metas, incluyendo al 30% y al 45% respectivamente, Gráfico 9). Al comparar los dos tipos de metas, se observa que las laborales tienen mayor presencia cuando se observan plazos más cortos (19% de los estudiantes piensan cumplir su objetivo de trabajo en el transcurso de un año, frente al 10% que ese mismo indicador asume para el objetivo educativo).

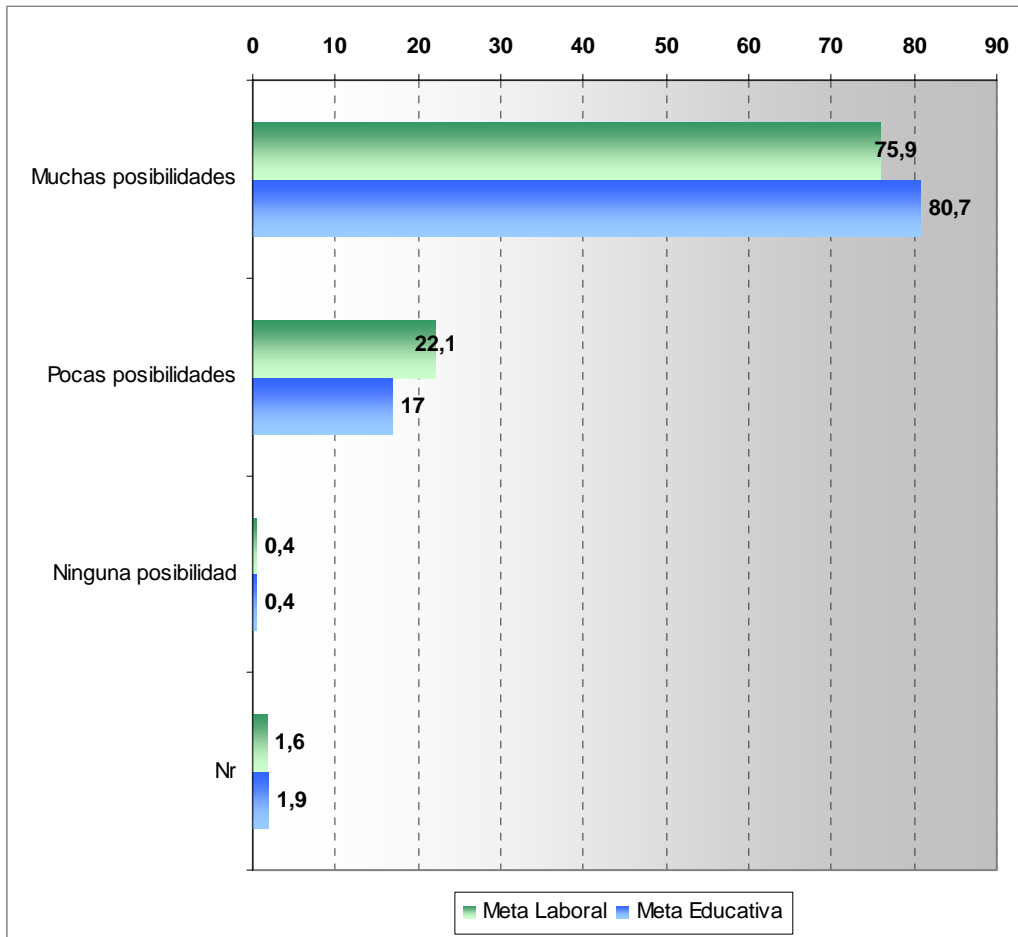
Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes por tiempo estimado de plazo de consecución de sus metas principales de estudio y de trabajo



Con respecto a la dimensión *evaluación* de las OF que, recordamos, alude al grado en que cada sujeto espera que se cumplan sus intereses y metas, los jóvenes son capaces de identificar distintos obstáculos pese a lo cual tienen un alto grado de optimismo.

El 76% de los estudiantes supone que tendrá muchas posibilidades de alcanzar sus objetivos laborales, mientras que solo un 22% dice que contará con pocas posibilidades. Con respecto a las metas educativas, el 80% confía en tener muchas oportunidades para realizarlas, mientras que el 17% presume contar con pocas posibilidades (Gráfico 10). Como se observa, los estudiantes parecen ser ligeramente más optimistas respecto de su futuro educativo, lo cual podría vincularse con la percepción que los jóvenes han construido del mercado de trabajo argentino, el cual viene registrando fenómenos de contracción y fuerte precarización.

Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes para niveles de optimismo en la consecución de sus metas principales de estudio y de trabajo

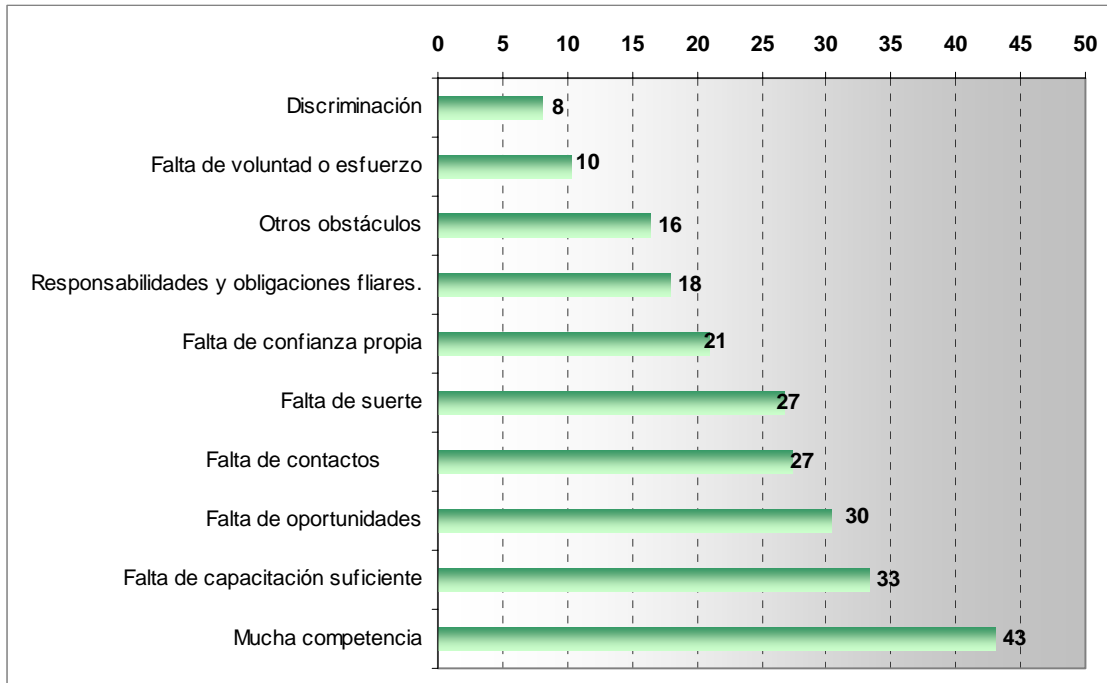


Esta interpretación se refuerza al observar que los obstáculos más mencionados por los jóvenes para el logro de sus metas laborales son: “mucha competencia” (43%) y “falta de oportunidades” (30%). Asimismo, uno de cada cuatro estudiantes también señala la “falta de contactos” indicando un auto-posicionamiento social en situación de desventaja y otro cuarto de ellos, menciona la “falta de suerte” (Gráfico 11). El reconocimiento de estos elementos como obstáculos para el logro de los objetivos vinculados con el trabajo futuro, pondría de manifiesto una percepción del mercado laboral por parte de los jóvenes donde el aumento de la competencia por los puestos, el capital social, el azar y las relaciones informales son percibidos como factores cruciales en el acceso al trabajo.

Finalmente, otro obstáculo mencionado es la “falta de capacitación suficiente” (33%). Este condicionamiento puede ser entendido tanto como la percepción de un déficit en los conocimientos y habilidades con los que cuentan los jóvenes para desempeñarse laboralmente, como también puede estar reflejando una sobre-estimación por parte de los jóvenes de los conocimientos y capacitación que se requieren para una inserción exitosa en el mercado laboral

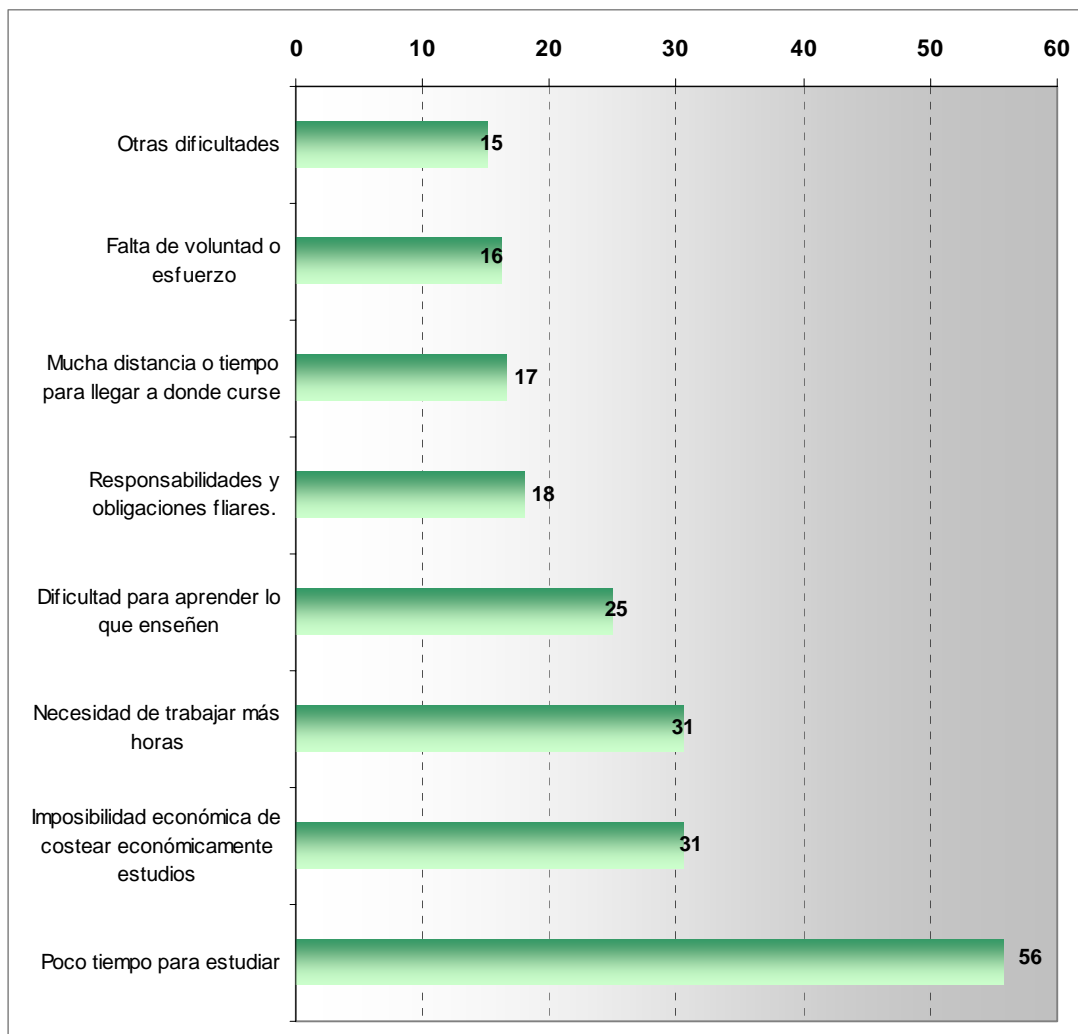
(que en muchos casos podría vincularse con su falta de experiencia y conocimiento directo del mundo del trabajo). Por último, uno de cada cinco alude a la falta de autoestima como posible limitación a sortear.

Gráfico 11: Obstáculos para el cumplimiento de principal meta laboral. Estudiantes del último año de nivel medio estatal de la ciudad de Buenos Aires. (En porcentaje para cada obstáculo)



La principal preocupación de los jóvenes en relación con el logro de sus metas educativas deriva de la convivencia entre estudio y trabajo. Así, la preocupación por tener “poco tiempo para estudiar” fue señalada por más de la mitad de los estudiantes (56%), seguida de la “necesidad de trabajar más horas” (31%) y la “imposibilidad económica de costear estudios” (31%), que también refleja preocupación respecto a sustentar económicamente sus estudios en base a sus condiciones de vida (Gráfico 12).

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes por tipo de obstáculos percibidos para la consecución de meta educativa principal



Cabe señalar, asimismo, que uno de cada cuatro jóvenes señala también la “dificultad para aprender” como una restricción al logro de sus metas educativas; en este sentido, ubican el condicionante en el plano personal. Sin embargo, esta auto-percepción -compartida por el 25% de los estudiantes luego de haber recibido trece años de educación formal- invita a reflexionar acerca de las características que asume la experiencia escolar de los jóvenes.

5.1.1. Integración de objetivos, plazos y condicionantes de las metas de futuro laboral

Se presenta aquí un análisis pormenorizado para las cinco metas laborales más elegidas (“Conseguir un trabajo de lo que estudié”, “...que me deje tiempo para estudiar”, “Ser profesional”, “...que me permita independizarme” y “...para ganar mucho dinero”). Aunque las dos últimas metas incluyen menos del 10% de los

estudiantes se incluyen aquí por plantear un contrapunto interesante con los tres primeros grupos donde hay alta convergencia entre objetivos de trabajo y de estudio y donde los plazos para llevar a cabo estos planes serían, en teoría, mayores.

Para integrar los otros aspectos conceptuales de las OF desarrollados en el apartado 3.1, para estos cinco grupos se exploran los plazos en los que se propone cumplir cada objetivo laboral, el grado de optimismo en alcanzarlo y las condiciones obstaculizadoras que identificaron; para luego indagar si existe alguna relación con el tipo de meta educativa que se proponen. En cada caso los resultados se vinculan con las variables independientes antes incorporadas, las cuales refieren al *background* cultural de los estudiantes, a su trayectoria educativa y a algunas características de la oferta educativa en la que cursan.

- Un trabajo transicional y supeditado a la posibilidad de continuar estudiando

Dos de cada 10 estudiantes se proponen acceder a un trabajo que les brinde condiciones apropiadas para realizar estudios simultáneamente. Podría conjeturarse que esta meta laboral sería de corto plazo y que si se identifican obstáculos variados y de distinta índole que trascienden la capacidad de acción y de agencia de los jóvenes, su nivel de optimismo consecuentemente tendería a ser bajo.

En efecto, cerca de la mitad de quienes eligen esta meta se imaginan lográndola en un futuro próximo, en un plazo máximo de un año. Las dificultades más mencionadas por este grupo de jóvenes, son la gran competencia existente en el mercado de trabajo en el que se insertarían (36%) y la falta de oportunidades (33%), de capital social (27%) y de capacitación (36%). En tal sentido, no son condiciones que dependan de la voluntad de cambio o superación de parte de los jóvenes y no exponen ninguna pauta distintiva de este grupo. En comparación con los otros grupos que se analizan aquí los obstáculos identificados son bastante similares, mostrando una leve concentración de las respuestas que marcan déficit de capacitación, de oportunidades y suerte frente a los grupos que piensan en un trabajo profesional. El problema de la capacitación se podría vincular a su percepción sobre la formación insuficiente del nivel medio o a la desventaja que supone su escasa experiencia laboral.

Pese a que no son pocas las condiciones obstaculizadoras, su optimismo se mantiene alto: 7 de cada 10 cree que tendrá muchas posibilidades de lograr sus propósitos; aun cuando resulta menor que en los dos grupos con horizontes laborales profesionales que se analizan a continuación.

Los planes laborales y educativos de los que apuestan a conseguir un trabajo que les permita estudiar convergen: quieren recibirse y trabajar de lo que estudiaron (37%); estudiar lo que les gusta (24%) y terminar la carrera universitaria o terciaria elegida (22%).

Este grupo concentra a jóvenes de turnos nocturnos y de hogares con clima educativo bajo (45% de sus madres tiene secundaria incompleta como máximo nivel), donde es de suponer que la falta de tiempo de estudio ya constituya un

impedimento para el estudio (considerando que 6 de cada 10 estudiantes que cursan a la noche son también trabajadores, frente a 3 de cada 10 en los diurnos).

- El trabajo profesional

Dos objetivos remiten al trabajo profesional: los que proponen “ser profesional” y “trabajar de lo que estudié”. Se ha señalado ya que ambos objetivos laborales evidencian la necesaria conexión entre planes de estudio y de trabajo. Sería de esperar que el punto en el tiempo donde se estima cumplirlos se sitúe en un mediano plazo. Es así que por lo menos 6 de cada 10 de quienes tienen aspiraciones laborales profesionales se planteen alcanzar sus metas en un plazo que abarca entre 4 y 10 años (66% en el grupo que quiere trabajar de lo que estudió y 60% en el que quiere ser profesional)²⁴. Estos dos grupos son los que más extienden su horizonte temporal, situado más allá del que plantean los demás grupos en los cuales la finalización del nivel superior no adquiere tal centralidad.

El nivel de optimismo de los jóvenes respecto de las posibilidades respecto de alcanzar esta meta, en ambos grupos, es considerablemente alto (82% vislumbra grandes posibilidades de logro).

Los obstáculos más mencionados vuelven a coincidir: la competencia (mencionada por el 41% de los jóvenes de ambos grupos), la falta de capacitación (30% en ambos grupos) y de oportunidades (31% entre los que quieren trabajar de lo que estudiaron y 24% de los que aspiran “ser profesionales”). No obstante, frente a los demás grupos la falta de capacitación tiene menores niveles de mención, lo cual indicaría una autopercepción de estar relativamente bien posicionados en este plano.

Las metas educativas de ambos grupos presentan algunas distinciones. Quienes se proponen trabajar de lo que estudiaron la meta educativa prevaleciente es consecuentemente “recibirse y trabajar de lo que estudiaron” (50%); entre las otras metas se destaca “estudiar lo que me gusta” (25%) mientras que “Terminar la carrera universitaria o terciaria elegida” parece dado por hecho, en tanto sólo el 14% de ellos se lo plantea como meta específica. Estas también son las tres metas más mencionadas por quienes se proponen “ser profesional”, pero los porcentajes son menores en “recibirse y trabajar de eso” (38%) y en estudiar lo que les guste (20%) y mayores en cuanto a la demanda de terminalidad del nivel superior, que no estaría dada por hecho para estos jóvenes (27%).

Al incluir las variables independientes se observa que en el grupo de quienes pretenden un trabajo conectado con sus estudios, tienen mayor presencia los estudiantes del turno diurno, que estudian bachilleratos, de escuelas fuera de la zona Sur, sin sobreedad y de hogares con clima educativo medio o alto.

En cuanto a los que se ven como “profesionales” las incidencias de las variables independientes son leves; sólo cabe destacar que este grupo concentra estudiantes de turnos nocturnos y con niveles de sobreedad levemente superiores a los de los demás grupos analizados.

²⁴ En el Anexo Estadístico se incluyen las tablas conjuntas para estos cinco grupos analizados.

- El trabajo como instrumento para el logro de autonomía económica

El logro de la independencia económica, mencionado por un conjunto minoritario (9%), sugiere la percepción de la necesidad de lograr independizarse de sus familias de origen tanto como la necesidad de autosustentarse económicamente para lograr cualquiera de sus proyectos a futuro. Podría decirse que estas necesidades percibidas por los jóvenes podrían llevarlos a plantearse metas de corto plazo. Sin embargo, la independencia económica requiere recorridos algo más extensos: el 40% de los jóvenes se imagina cumpliendo este objetivo en 3 años o menos y un 35% entre 4 y 6 años. Comparados con otros grupos, la rapidez en alcanzar su meta no es tan notoria como entre los que querían un trabajo para seguir estudiando, pero sí es considerablemente mayor a los que planificaban para sí mismos horizontes profesionales.

La independencia económica aparece jaqueada por las mismas razones prevaletentes en los demás grupos: competencia (mencionada por el 40% de los jóvenes), falta de capacitación (35%) y de oportunidades (32%); como patrón específico del grupo, aparece la falta de suerte (31%) como obstáculo que podría interferir sus proyectos.

También aparece acompañada del mismo tipo de metas educativas señaladas como prevaletentes en otros grupos: recibirse y trabajar de eso (33%), estudiar lo que les guste (28%) y terminar una carrera superior (20%).

Este grupo presenta bajos porcentajes de madres con alta educación (sólo el 22% de ellas obtuvo título de educación superior). El resto de las variables independientes no tiene gran incidencia, por lo cual no permiten delinear perfiles específicos de este grupo.

- El trabajo como medio de generación de riqueza

El horizonte temporal de los estudiantes que tienen como meta obtener un trabajo que les permita ganar mucho dinero es bastante parecido a los grupos que se proponen un trabajo profesional: 6 de cada 10 se propone cumplir con sus propósitos en un plazo de entre 4 y 10 años. Son muy pocos quienes tienen expectativas positivas en el corto plazo (4%); lo cual da cuenta del nivel de realismo de estos jóvenes, que se proponen una meta que pocos podrán alcanzar si se piensa en la distribución de los ingresos en la ciudad, y que por tanto, los jóvenes perciben que requiere de esfuerzos sostenidos y extendidos en el tiempo.

Los obstáculos identificados vuelven a repetirse: las mayores menciones corresponden a la competencia (50%), contactos y capacitación (mencionados por cerca del 40% de los jóvenes). Como pauta propia del grupo, se destacan quienes visualizan como dificultades posibles la falta de suerte (38%) y contactos (39%).

Consecuentemente con el realismo que sugirieron anteriormente estos jóvenes, sostienen niveles menores de optimismo: un tercio visualiza escasas posibilidades de cumplir con sus objetivos.

Reforzando esta visión sobre las reglas de juego vigentes en el mundo del trabajo, estos jóvenes saben que las credenciales educativas tienen valor en el mercado laboral: 4 de cada 10 quieren recibirse y trabajar de lo que estudiaron; son muchos menos los que se proponen estudiar algo que les guste (19%) o

terminar una carrera superior. Del resto de metas educativas se destaca la obtención de un título en una carrera rápida (7%).

La incidencia del nivel educativo de la madre en las OF muestra que en este grupo tienen mayor presencia las madres de nivel educativo bajo (43%, igual valor que en el grupo orientado a la independencia económica). Las demás variables independientes muestran leves incidencias, señalando mayor presencia relativa de los estudiantes de escuelas fuera de la zona Sur y que cursan modalidad técnica para este subgrupo.

5.2. Prosecución de estudios superiores

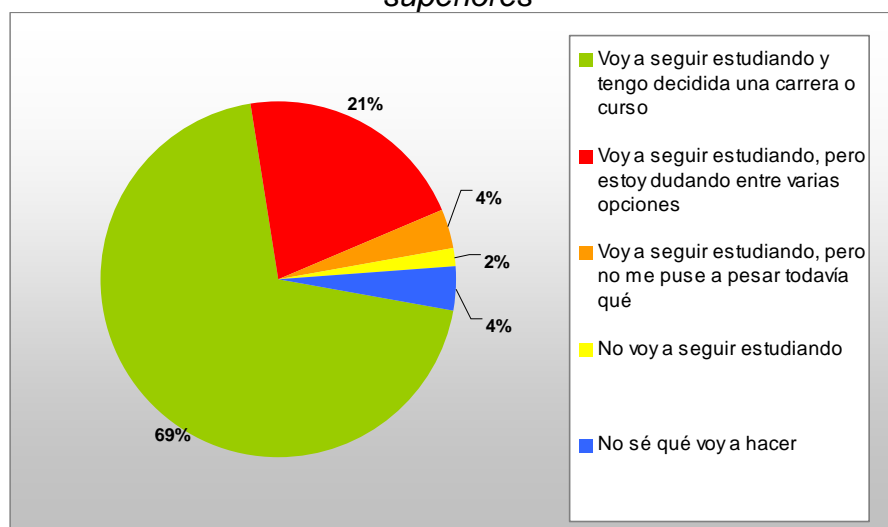
En el apartado anterior se observó que la gran mayoría de los estudiantes que asisten al último año de la escuela secundaria en establecimientos de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires tienen expectativas de proseguir estudios superiores en el futuro, tendencia que se confirma al interrogar acerca de la toma de decisión respecto de la carrera a seguir (tal como se observa en el Gráfico 14, un 94% de los estudiantes va a continuar estudiando y sólo un porcentaje ínfimo - 2%- no piensa seguir). Junto con la decisión de proseguir, un alto porcentaje ya pudo definir la carrera o estudio que seguirá (70%), un 21% está dudando entre varias opciones, en tanto que muy pocos señalan que aún no saben qué decisión tomarán respecto de su futuro educativo (4%) (Gráfico 13).²⁵

La prosecución de estudios superiores resulta un componente fundamental en los planes de futuro de los jóvenes próximos a egresar, con independencia del tipo de oferta -modalidad y turno- de educación media de gestión estatal a la cual han accedido y de la zona donde se localiza²⁶ la institución a la que concurren.

²⁵ La indagación sobre las expectativas referidas a la continuidad de estudios superiores que aquí se presenta no demandaba a los estudiantes fijar una temporalidad definida para su realización, como sí fue el caso de la indagación referida a los planes educativos que concretamente tenían al salir de la escuela media, analizados en la sección 3.2.

²⁶ Los análisis de este apartado se centran en marcar distinciones de acuerdo al sexo de los jóvenes y a algunos atributos de la oferta educativa (principalmente, la modalidad del plan de estudios).

Gráfico 13. Porcentaje de estudiantes que se plantean la prosecución de estudios superiores

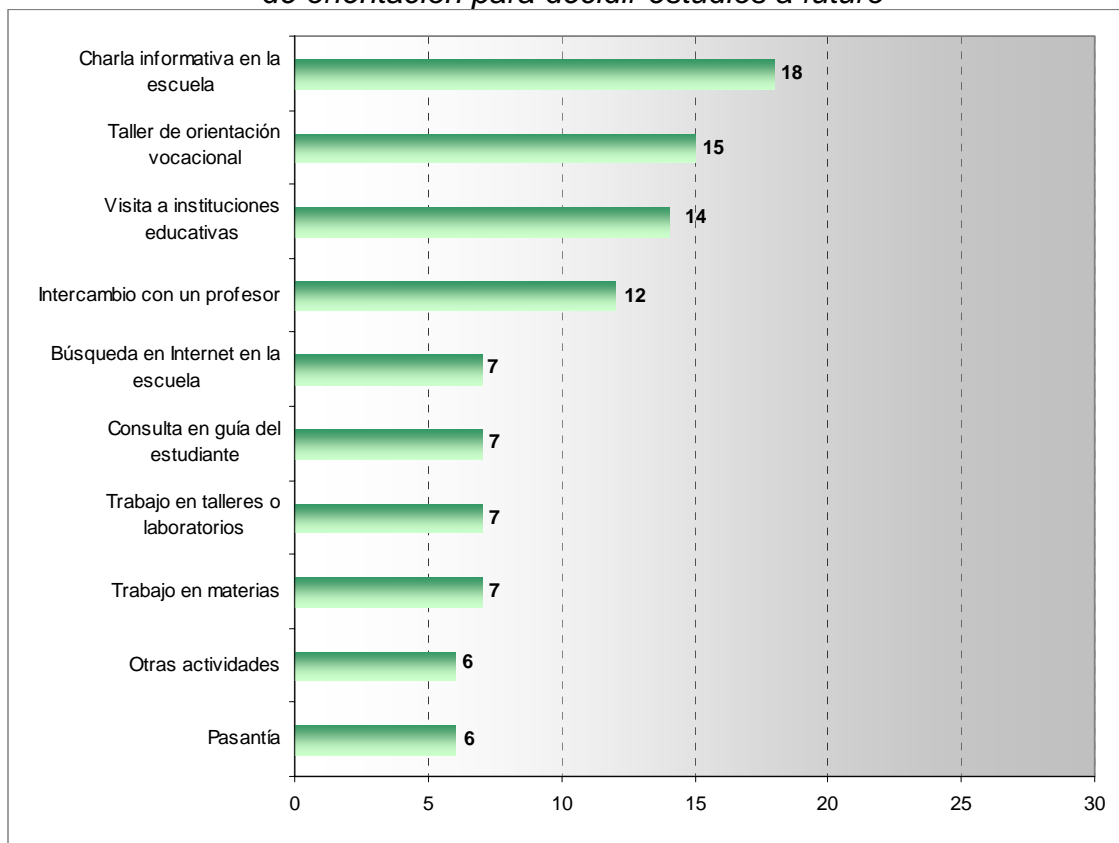


5.2.1. Aportes de actividades y espacios escolares de orientación vocacional en los planes educativos

La orientación general de la propuesta pedagógica de las instituciones escolares puede contribuir a desarrollar una mayor disposición de los jóvenes a continuar estudios superiores así como también una mayor orientación para la elección de la carrera o estudio. Tanto a través de instancias especiales principalmente destinadas a la orientación vocacional en las cuales los estudiantes participan, como en el ámbito de la enseñanza disciplinar y en el intercambio cotidiano con los profesores, la escuela secundaria puede aportar decisivamente a precisar las orientaciones de futuro de los jóvenes.

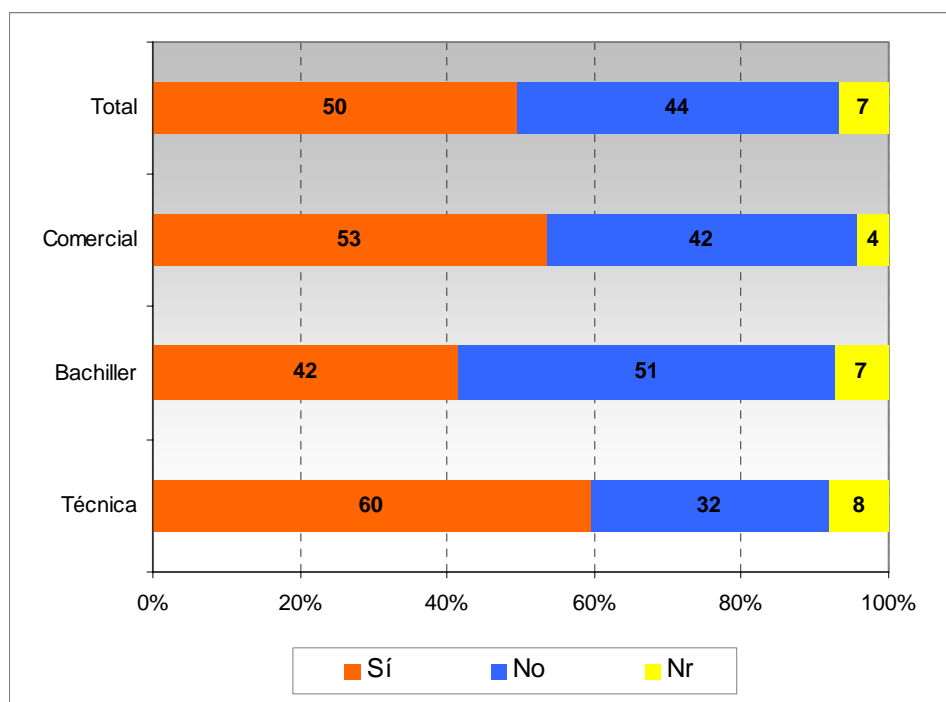
Este estudio se interesó por conocer si los jóvenes próximos a egresar habían participado en actividades o espacios de orientación organizados por su escuela con el fin de ayudarlos en la elección de estudios superiores. Teniendo en cuenta -como ya se señaló- que alrededor de un 70% de los jóvenes ha tomado una decisión concreta respecto del tipo de estudios a seguir, si la escuela tiene una influencia favorable en este sentido, entonces cabe esperar una alta participación de los estudiantes en actividades y espacios de orientación habilitados por las escuelas. En efecto, un 87% de los estudiantes participó en alguna actividad o espacio de orientación. Entre las actividades con mayor participación están la “charla informativa en la escuela con profesionales o especialistas” (18%), seguida por el taller de orientación vocacional (15%) y la visita a instituciones educativas (14%). Las charlas con profesores también están entre las más elegidas, aunque con porcentajes menores (12%, Gráfico 14).

Gráfico 14. Porcentaje de estudiantes que participaron en actividades y espacios de orientación para decidir estudios a futuro



A la vez, se buscó indagar si los jóvenes que habían asistido y participado en alguna de estas actividades de orientación las valoraban como instancias de acompañamiento para la toma de decisiones sobre su futuro educacional. Al respecto, las opiniones sobre el apoyo recibido a partir de estas actividades están divididas: mientras que un 50% manifiesta que les fueron útiles para decidir la carrera o estudio a seguir, un 44% declara lo contrario. Asimismo, si se observan las respuestas teniendo en cuenta la modalidad de la institución a la que concurren los jóvenes, se observan algunas diferencias: un 60% de los estudiantes que asisten a escuelas técnicas reconoce que las actividades y espacios escolares en los que participaron les resultaron de ayuda para decidir qué estudios seguir; en cambio, entre los alumnos de los bachilleratos este porcentaje desciende a un 42%, mientras que en las escuelas comerciales el porcentaje es similar al del total general (Gráfico 15).

Gráfico 15. Porcentaje de estudiantes que consideran un aporte positivo como ayuda para decidir estudios a futuro a la participación en actividades y espacios de orientación



Las opiniones de los estudiantes respecto de la contribución de las actividades escolares para la elección de los estudios a futuro están divididas. La falta de reconocimiento de estos espacios y actividades por parte de un 44% de los alumnos puede deberse a un déficit de actividades o espacios específicos dentro del ámbito escolar y/o a que el tipo de instancias organizadas por las instituciones para tal fin se caracterizan, en general, por su carácter esporádico (nótese que solo un 15% de los estudiantes participó en talleres de orientación vocacional). Este escaso reconocimiento puede vincularse, además, con el hecho de que las elecciones de los jóvenes respecto de los estudios futuros están también ligadas con su participación en otras esferas que median en sus decisiones: la impronta del entorno familiar, la del grupo de pares y la de los gustos y preferencias individuales contribuyen, junto con la escuela, a delinear el futuro educativo de los jóvenes.

5.2.2. Las carreras más elegidas

En este apartado se presentan y analizan los planes educativos de los jóvenes que están decididos o consideran la posibilidad de continuar estudios superiores, atendiendo a: las carreras o estudios que aspiran seguir, las razones que sustentan dicha elección, y las instituciones donde planean cursar esos estudios.

Considerando investigaciones anteriores que analizaron la incorporación de los jóvenes a la educación superior en Argentina (Tiramonti, 1994; Kisilevsky,

2002; García de Fanelli, 2005; Otero, 2008), en la presente investigación las preferencias de los estudiantes en términos de las carreras o estudios a seguir se analizan tomando en cuenta fundamentalmente dos aspectos: la modalidad de los estudios secundarios cursados y el sexo de los encuestados.

La inclusión de la modalidad del plan de estudios supone que la elección de los estudios superiores está influenciada en parte por la modalidad que los jóvenes cursan en la escuela media en el sentido de favorecer una elección de estudios superiores afín a las disciplinas que prevalecen en el ciclo superior de la modalidad. Sin embargo, se puede advertir que esto sólo en parte ocurre en ese sentido. Así como en estudios anteriores en escuelas comerciales se concluyó que los estudiantes en una proporción minoritaria optan por carreras vinculadas con las Ciencias Económicas (Dabenigno *et. al.* 2005), el análisis más amplio de las tres modalidades que permite este nuevo estudio, muestra, como expondremos a continuación, que mientras los jóvenes que cursan en escuelas técnicas privilegian la elección de carreras vinculadas con la modalidad, tales como Ingenierías y Diseño, los estudiantes de las escuelas comerciales no siempre se inclinan por seguir estudios superiores en disciplinas afines a los estudios cursados.

Analizar las elecciones de los estudiantes de bachillerato común en esta misma línea no sería pertinente, justamente por la formación no orientada que reciben estos estudiantes. Sin embargo, sí cabría analizar las elecciones de los estudiantes de los bachilleratos orientados, tema que excede este primer informe.

Por último, también resultaría pertinente para la modalidad técnica profundizar en un análisis que considere las orientaciones específicas (por ejemplo, “Química”, “Construcciones”, etc.) y su relación con la elección de carrera. No obstante, y a los efectos de presentar primeros resultados de la investigación, ha sido posible relacionar las elecciones de los estudiantes de las escuelas técnicas con las diferentes carreras de Ingeniería, que en su conjunto contemplaron las opciones que toman mayoritariamente los estudiantes de esta modalidad.

El segundo aspecto que se ha tenido en cuenta para el análisis del tipo de estudios que prefieren los jóvenes aspirantes a continuar estudios universitarios o terciarios es el sexo. La inclusión de esta variable tiene sentido considerando que la división sexual del trabajo se funda en diferenciaciones previas, que también se observan en las opciones de carrera elegidas por mujeres y varones. Como se mostrará a continuación, los datos de la encuesta señalan diferencias en el tipo de carreras por las que se inclinan los y las estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires.

5.2.2.1. Las carreras más elegidas y su vinculación con la modalidad de los estudios secundarios cursados

Como se planteó más arriba, la gran mayoría de los estudiantes tiene una definición respecto de los estudios que desea continuar. Un alto porcentaje de estudiantes ya tiene decidida una carrera (69%) y un grupo menor está aún dudando entre dos o más estudios (21%), incluyendo así al 90% de los casos de la muestra. A continuación se presenta la elección prevaleciente de carreras en ambos grupos de jóvenes. Para el grupo de los estudiantes que optó por más de

una carrera, se consideró la primera que fue mencionada entre las dos alternativas que era posible señalar en el cuestionario²⁷.

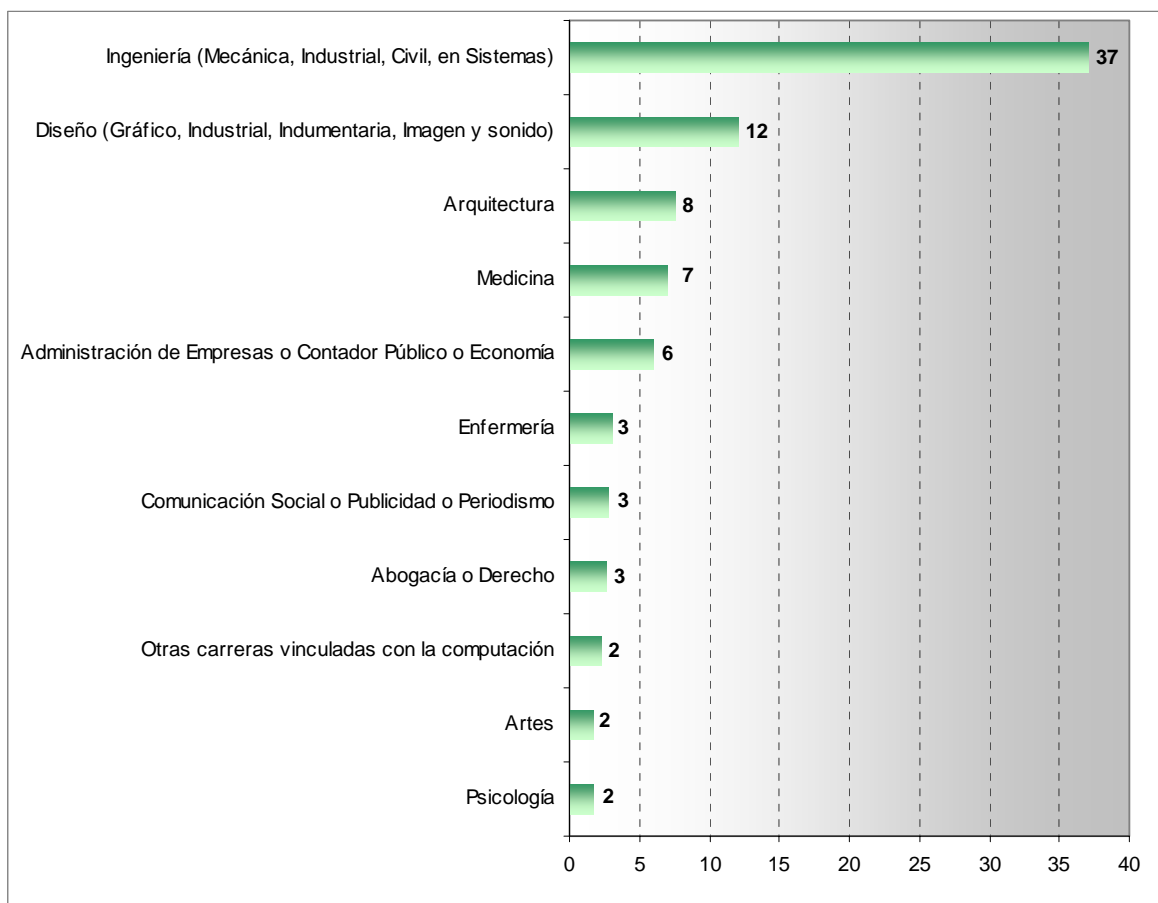
Los datos relevados permiten señalar, en primer lugar, que el abanico de carreras que es contemplado por los alumnos de los establecimientos comerciales y bachilleratos es más amplio que el considerado por los estudiantes de escuelas técnicas, donde la opción por las carreras de Ingeniería concentra una importante proporción de las preferencias. Así, mientras las carreras elegidas por al menos un 2 % de estudiantes de escuelas técnicas suman 11, en la modalidad comercial y en el bachillerato éstas ascienden a 16.

En segundo lugar, los resultados indican que algunas carreras solo están presentes en las elecciones de los estudiantes de la modalidad comercial, como por ejemplo Despachante de Aduana; en tanto que otras sólo son elegidas por los jóvenes de los bachilleratos, como sucede con las carreras vinculadas con la docencia, tales como Profesorado de Nivel Primario y Profesorado en Educación Física.

Analizando ahora las carreras más elegidas por los alumnos según la modalidad de los estudios secundarios cursados, cabe decir que los estudiantes de escuelas técnicas optan mayoritariamente por las carreras de Ingeniería, que concentran el 37% de las preferencias. Le sigue Diseño, aunque reúne un grupo mucho menor de estudiantes (12%), y Arquitectura (8%) (Gráfico 16).

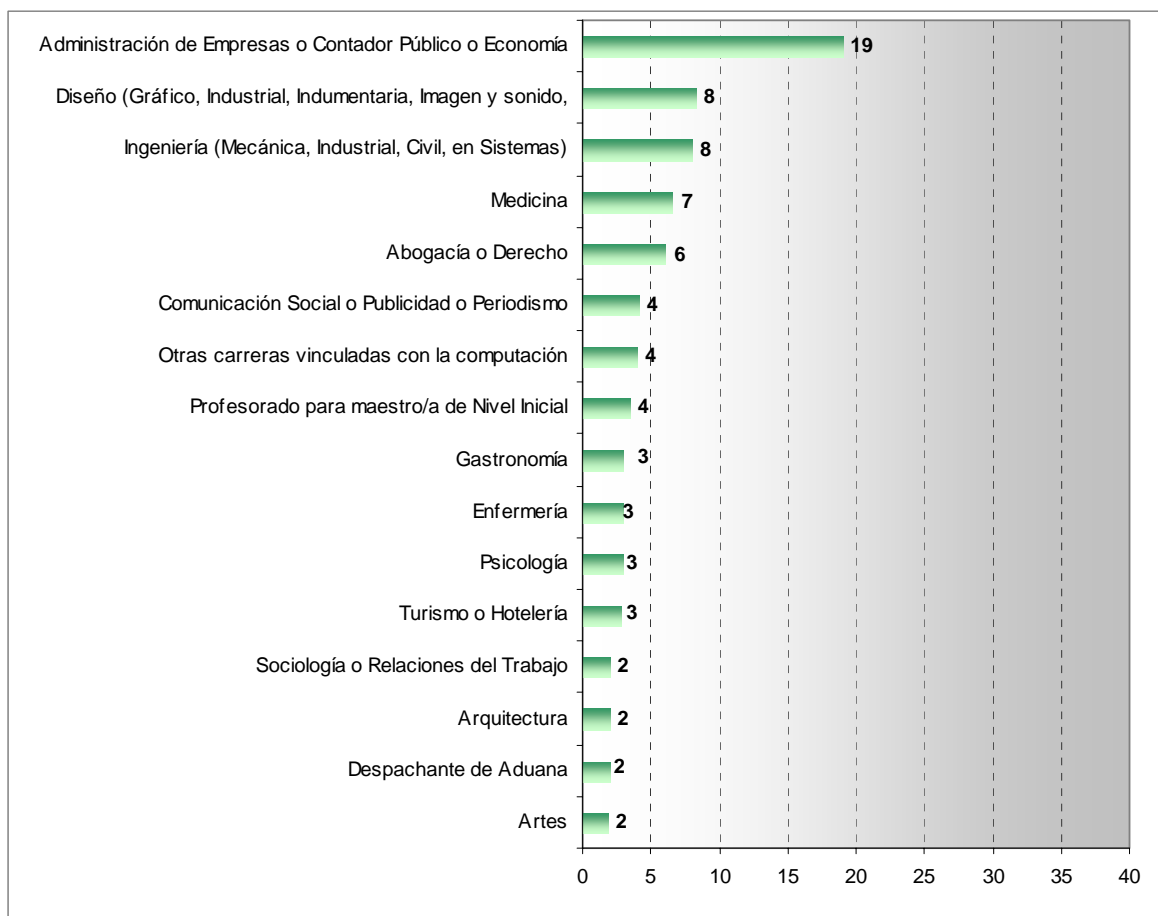
²⁷ En un próximo estudio se analizarán en particular las carreras que los estudiantes han elegido como segunda opción, así como la vinculación entre éstas y las que señalaron en primer lugar. Asimismo y por razones de espacio, en los gráficos 17,18 y 19 se presentan las carreras elegidas por al menos un 2% de los estudiantes de cada modalidad.

Gráfico 16. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de escuelas TÉCNICAS



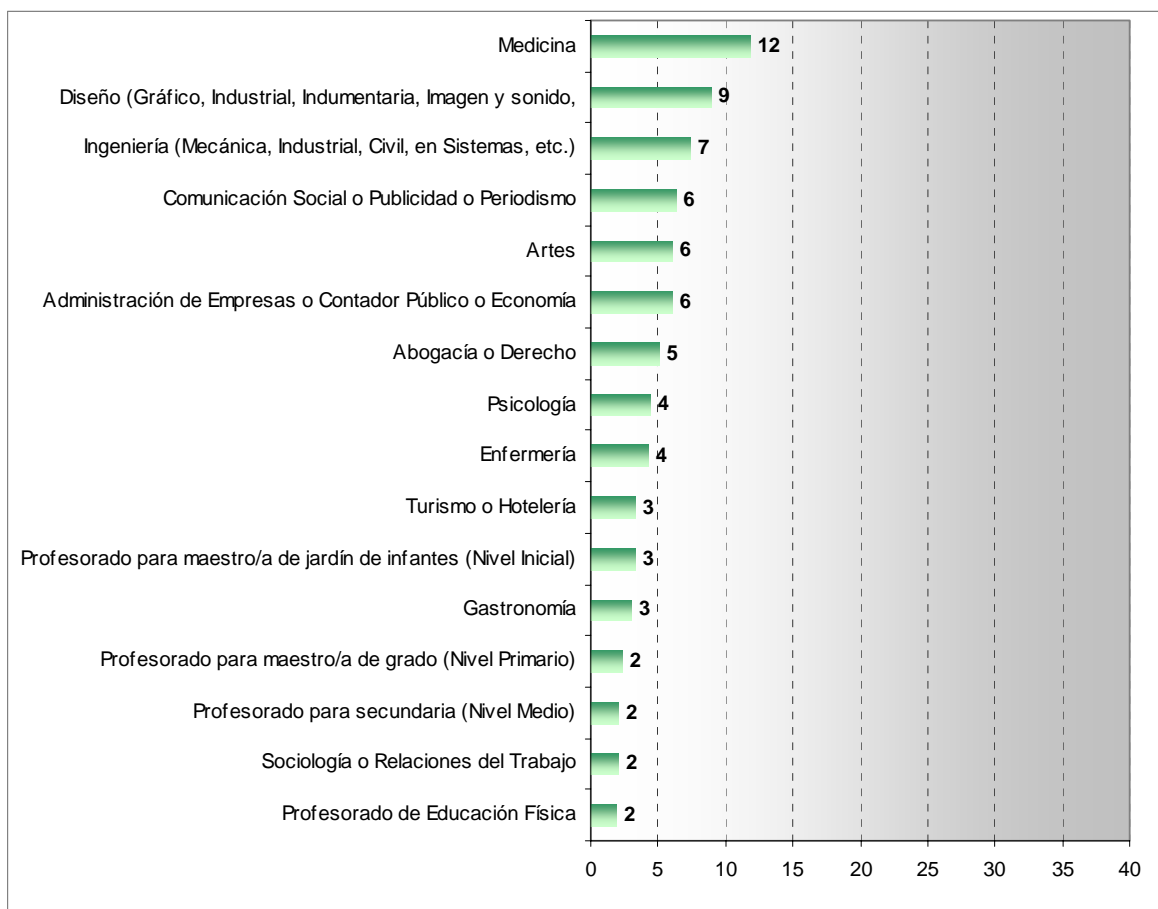
Dadas las características de los planes de estudio, también cabría anticipar la influencia de la modalidad comercial en la elección de carrera por parte de los estudiantes. Los datos relevados muestran que el 19% los alumnos de las escuelas comerciales se inclinan por carreras relacionadas con las Ciencias de la Administración y la Economía. En contraste, los estudiantes de los colegios técnicos y de los bachilleratos que eligen estas carreras representan solo un 6%. No obstante lo mencionado, la impronta de la modalidad comercial en la elección de carrera no es de la magnitud observada entre los estudiantes de las escuelas técnicas respecto de las carreras de Ingeniería que, como se mencionó, concentran casi el 40% de las preferencias. A Administración de Empresas, Contador Público y Economía, le siguen en orden de preferencia entre los estudiantes de comercial la carrera de Diseño (8%) y tres carreras “tradicionales”: Ingeniería, Medicina y Derecho (Gráfico 17).

Gráfico 17. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de escuelas COMERCIALES



Considerando la formación generalista que caracteriza a la mayoría de los bachilleratos, resulta esperable que las inclinaciones de sus estudiantes no se concentren en una o dos carreras, sino que se distribuyan a lo largo de un conjunto más diverso de opciones. En efecto, entre los jóvenes de los bachilleratos las carreras o estudios superiores prevalecientes son Medicina (12%) y Diseño (9%). Vale señalar que esta última carrera ocupa también un lugar importante entre las preferencias de los alumnos de las tres modalidades. A estas dos elecciones le siguen Ingeniería (8%) y un grupo de carreras que, concentrando el 6% de las respuestas, incluye no solo alternativas más “tradicionales”, tales como Administración, Contador Público, Economía, sino también carreras más nuevas: Comunicación Social, Periodismo, Publicidad y Artes, las cuales ocupan -en especial esta última- un lugar más preeminente que en las preferencias de los estudiantes de las otras modalidades (Gráfico 18).

Gráfico 18. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes de BACHILLERATOS



Sintetizando estos hallazgos, puede señalarse entonces que las carreras que eligen los estudiantes de la modalidad técnica reflejan las marcas de la modalidad en la selección de estudios superiores más que entre los estudiantes de las comerciales. Cuando 4 de cada 10 alumnos de escuelas técnicas proyectan seguir carreras vinculadas con la Ingeniería, 2 de cada 10 estudiantes de la modalidad comercial eligen Ciencias Económicas y otros estudios relacionados con las carreras afines al tipo de formación que se ofrece. Así, lejos de concentrarse en carreras relacionadas con la modalidad, las preferencias de la mayoría de los estudiantes de modalidad comercial se distribuyen en un espectro relativamente amplio de opciones, que no resulta marcadamente diferente al conjunto de carreras elegidas por los alumnos de bachillerato. Esto plantearía un alejamiento de las elecciones educativas de los jóvenes respecto de los propósitos formativos iniciales de esta modalidad, vinculados con ocupaciones comerciales o administrativas. Entre los bachilleres, también se evidencia una dispersión de las preferencias entre carreras muy diversas, aunque esto resulta más esperable teniendo en cuenta que históricamente esta modalidad respondió a una formación de corte generalista.

5.2.2.2. Las carreras más elegidas y su vinculación con el sexo de los estudiantes

La comparación entre las estudiantes mujeres y los varones permitió observar algunas diferencias en el tipo de estudios superiores que planean continuar los jóvenes una vez concluido el nivel medio. Los resultados de estudios anteriores en Argentina planteaban también la existencia de diferencias por sexo respecto del tipo de formación superior en la que se insertan. Una investigación sobre la incorporación de las mujeres a la universidad mostró, con datos censales de la Universidad de Buenos Aires para el período 1958 – 1988, que las primeras mujeres que ingresaron a la universidad tendían a hacerlo en carreras de Ciencias Sociales, Psicología y, en particular, carreras docentes de la Facultad de Filosofía y Letras como opción para insertarse en el mundo profesional: en 1971 un 43% de las mujeres universitarias se proyectaba en la actividad docente o académica (Tiramonti, 1995). Cuando comienza a observarse una incorporación más masiva de las mujeres, junto con las carreras señaladas, también se inscribieron en carreras como Medicina, Derecho y Ciencias Económicas, opciones compartidas con los varones. A partir de 1980, las carreras docentes pasan a ser una opción menos elegida, en tanto que aumenta la incorporación en carreras relacionadas con el ejercicio de profesiones liberales. Cabe destacar también que las técnicas y las ingenierías continuaron siendo carreras poco atractivas para la población femenina. Hasta fines de la década del '80 la incorporación de las mujeres a la universidad estuvo ligada a profesiones liberales y, en menor medida, a las carreras asociadas al mundo de la empresa, tanto en su dimensión productiva como de servicios.

Otro estudio posterior con datos de universidades del año 2003 (Otero, 2008) mostró que la inserción de las mujeres en las universidades nacionales (gestión estatal) sigue siendo mayoritaria en Psicología, Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Auxiliares de la Medicina (representan un 70% o más del estudiantado de estas carreras), y que se mantienen barreras de acceso a las áreas tecnológicas y las ciencias básicas consideradas como típicamente 'masculinas' en las cuales las mujeres siguen siendo minoría. Así, Ingeniería e Informática son dos áreas de conocimiento donde el mayor peso cuantitativo de los varones es contundente. Como se mencionó antes, estas disciplinas dentro de las ciencias aplicadas han sido carreras históricamente elegidas por los varones y descartadas por las mujeres. En cambio, las mujeres han venido optando por carreras asociadas al mundo empresarial, modificando el patrón observado por Tiramonti hasta fines de los años ochenta en la UBA. Así, la presencia femenina es levemente mayor en Economía y Administración, como así también en Derecho. Finalmente, Arquitectura y Diseño presentan proporciones similares de varones y de mujeres (Otero, 2008).

El análisis de la elección de estudios superiores muestra que persisten algunas diferencias en el tipo de carreras por las que se inclinan los y las estudiantes del último año de las escuelas medias de la Ciudad, como se ilustra en los gráficos 19 y 20. Las Ingenierías son las carreras más elegidas por los estudiantes varones: un 27%, en tanto las consideran solo un 3% de las mujeres. Un 10% de los varones se inclina por las Ciencias Económicas y un 8% por las

carreras de Diseño. Estas dos últimas recogen porcentajes similares entre las mujeres (la primera alcanza un 8% de las elecciones y la segunda, un 11%). Junto con Diseño, Medicina es la carrera más elegida por las mujeres.

Teniendo en cuenta el espectro amplio de preferencias de mujeres y varones, se observa que solo entre los estudiantes varones aparecen estudios superiores relacionados con las carreras de Computación, las Fuerzas de seguridad (2%), así como también con una carrera docente específica: el Profesorado de Educación Física. En cambio, Sociología y Relaciones del Trabajo, así como Turismo y Hotelería solo son elegidas por las estudiantes mujeres. También solo entre las jóvenes aparecen opciones relacionadas con la prosecución de carreras para el ejercicio de la docencia en los primeros tramos del sistema educativo: así, algunas optan por ser maestras de nivel primario (2%), y otras desean desempeñarse en el nivel inicial, reuniendo esta última opción un porcentaje relativamente importante de las preferencias de las mujeres (5%). Asimismo, las mujeres se inclinan más que los varones por carreras vinculadas con la salud -como Medicina, Enfermería y Psicología- .

Gráfico 19. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes VARONES

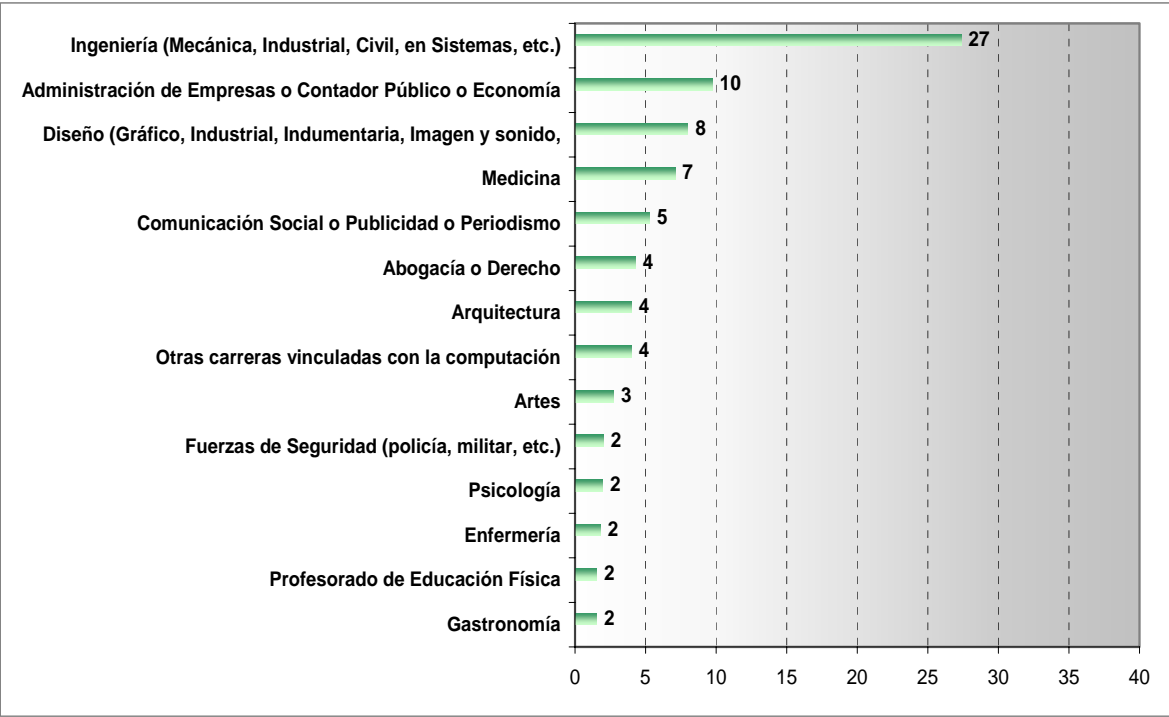
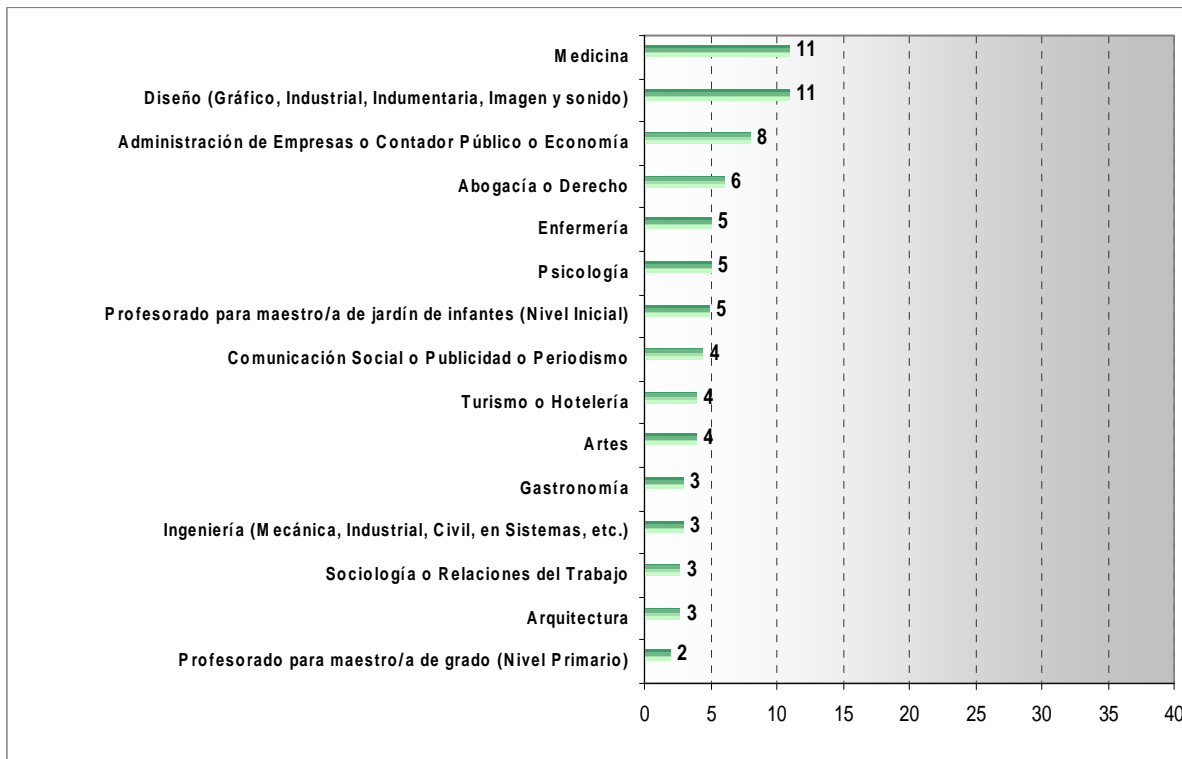


Gráfico 20. Porcentaje de carreras/estudios superiores más elegidos por los estudiantes MUJERES



Por último, más allá del interés por centrar el análisis de la elección de carrera considerando la modalidad y el sexo, el resto de las variables independientes consideradas en capítulos previos de este estudio, no delinean diferencias significativas entre subgrupos poblacionales. En tal sentido, no existen diferencias significativas por zona, con excepción de Enfermería -más elegida por estudiantes de establecimientos de zona Sur- y las carreras de Ingeniería -levemente más consideradas entre los estudiantes del resto de la Ciudad, sin sobreedad y con madres de nivel educativo medio. Una última distinción remite a las carreras vinculadas con las Ciencias Económicas atraen a más estudiantes cuyos hogares se caracterizan por un bajo clima educativo.

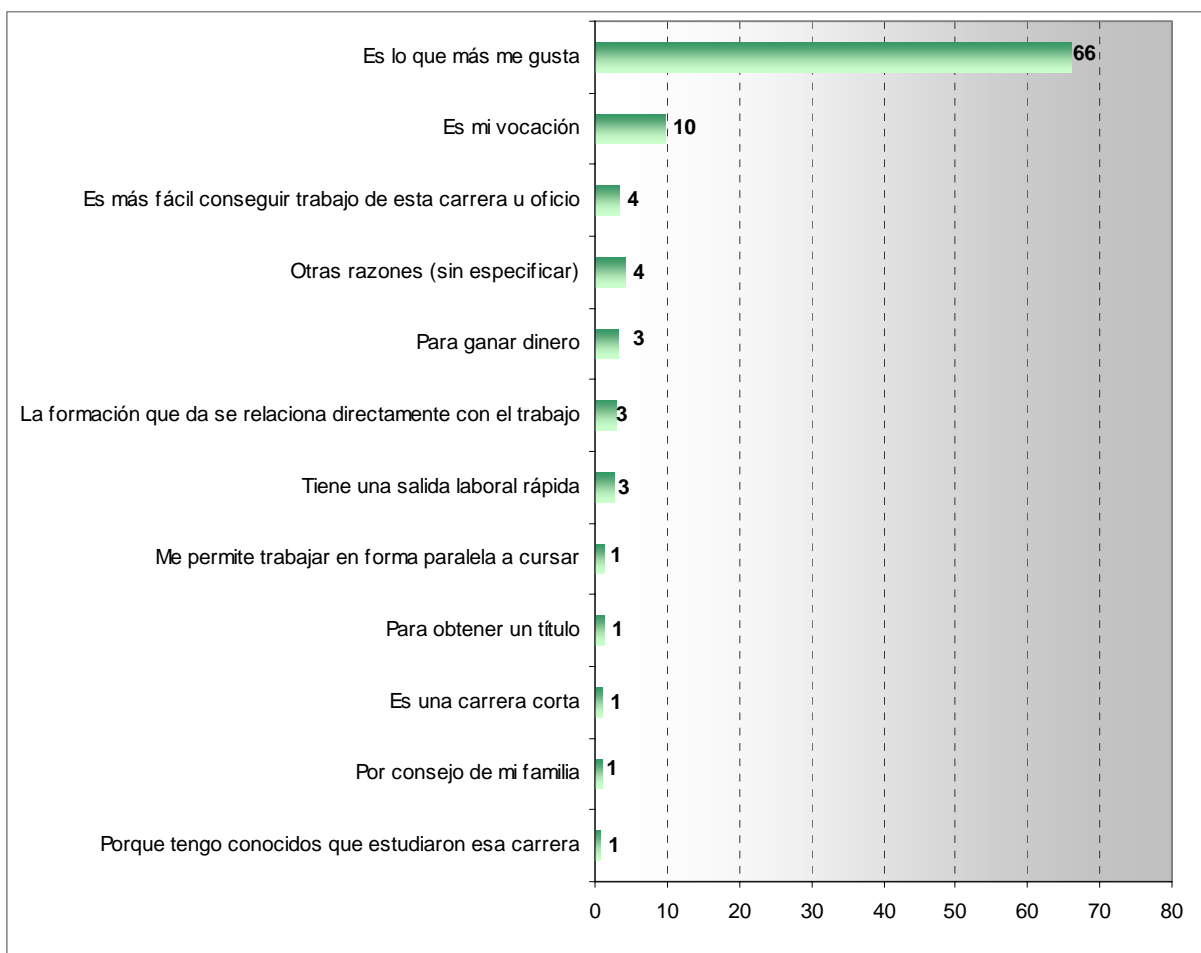
5.2.2.3. Razones de elección de estudios superiores y tipo de institución

Además de las carreras o estudios superiores que consideran continuar, se indagaron las principales razones que los jóvenes sostienen para apoyar esa elección²⁸. Las razones vocacionales son el fundamento principal de las elecciones de carrera entre los estudiantes: 3 de cada 4 jóvenes señalan que la carrera o estudio que piensa seguir es lo que más les gusta o es su vocación, no existiendo diferencias entre los estudiantes de las tres modalidades (ver Anexo

²⁸ Dado que se trata de un primer análisis de los datos, queda pendiente vincular cuáles son las razones por las cuales los estudiantes planean continuar cierta carrera y la institución en la cual piensan hacerlo ligada a cada una de las carreras en particular.

estadístico). Tanto las razones asociadas con la necesidad de estudiar en pos de una exitosa inserción laboral, como la visualización de la carrera elegida como un medio para obtener capital económico son escasamente esgrimidas por los jóvenes (4% y 3% respectivamente). La obtención de una credencial educativa tampoco reúne porcentajes importantes de respuestas y lo mismo sucede con las razones asociadas a recomendaciones y/o sugerencias del entorno familiar (Gráfico 21).

Gráfico 21. Porcentaje de estudiantes por razones que sustentan la elección de carrera o estudio del nivel superior



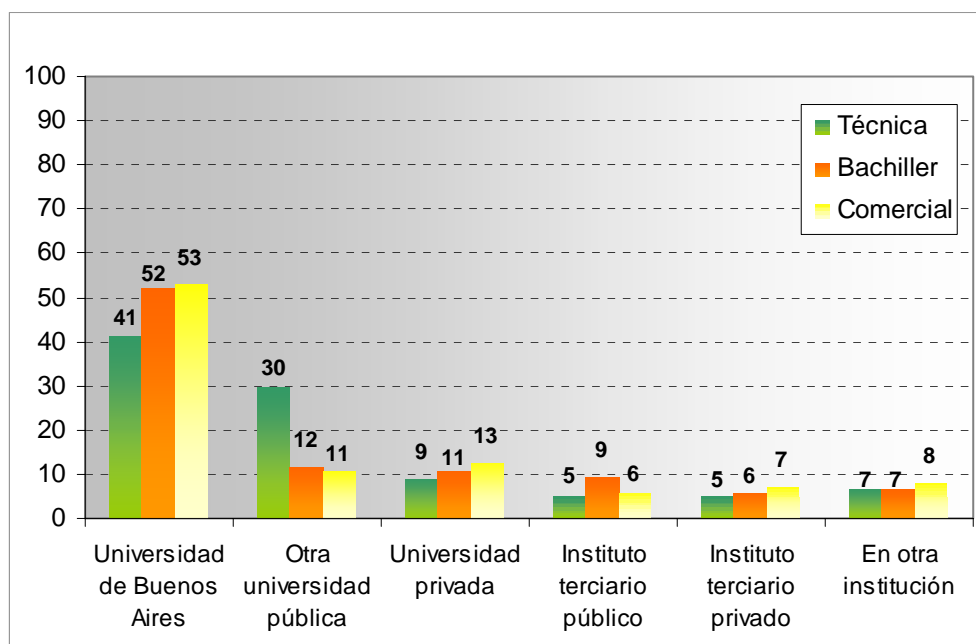
Por último, se indagó el tipo de estudios superiores y de institución en la que los jóvenes planeaban cursar su carrera o estudios. En Argentina el sistema de educación superior está básicamente integrado por dos circuitos diferenciados: la formación universitaria y los estudios terciarios no universitarios. Los datos recabados por esta investigación señalan que -en promedio- 3 de cada 4 estudiantes de la Ciudad aspira a recorrer el primero de estos circuitos, dando cuenta así de la débil presencia de la formación terciaria entre las elecciones de los jóvenes (Gráfico 22).

Entre quienes optan por la formación universitaria, cabe decir que más de la mitad de los jóvenes de los bachilleratos y comerciales proyecta continuar sus estudios en la Universidad de Buenos Aires (UBA). También elige la UBA un 41% de los alumnos de escuelas técnicas, mientras que otro 30% opta por estudiar en institución universitaria de gestión estatal (en la mayoría de los casos se trataría de la Universidad Tecnológica Nacional).

En cambio, las universidades privadas concentran las preferencias de grupos minoritarios de jóvenes. Se inclina por esta opción un 13% de estudiantes de la modalidad comercial, un 11% de los jóvenes que asisten a bachilleratos, y menos de un 10% de los alumnos de escuelas técnicas.

El nivel superior no universitario, como ya se mencionó, recoge las aspiraciones de una minoría de los estudiantes. Considerando el sector de gestión, cabe decir que las instituciones terciarias de gestión estatal son elegidas por un 10% de estudiantes de bachilleratos y por un 6% de estudiantes de las otras dos modalidades. Los institutos terciarios privados son muy poco considerados por los estudiantes de las tres modalidades: en promedio solo un 6% se inclina por este tipo de oferta (Gráfico 22).²⁹

Gráfico 22. Porcentaje de estudiantes por tipo de Institución educativa en la cual planean cursar estudios de nivel superior, por modalidad



La poca presencia del sector privado en los planes de futuro de los jóvenes va en línea con la segmentación del sistema educativo que tiene continuidad entre

²⁹ Para ampliar ver: Belmes, A. (2008): "Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes a los institutos terciarios de formación técnico-profesional-públicos y privados-de la ciudad de Buenos Aires". Dirección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Documento de circulación interna.

los niveles de enseñanza medio y superior, esto es la existencia de circuitos privado-privado y público-público (Kisilevsky, 2002) con la salvedad de que en este estudio no se incluyó a los jóvenes que asisten a escuelas secundarias de gestión privada.

CONCLUSIONES

Estudiar las valoraciones y sentidos de la escuela media, y las orientaciones de futuro de los jóvenes próximos a egresar torna necesario ejercer una ruptura con las prenociones existentes sobre estos campos problemáticos.

En primer lugar, el análisis integrado de las *razones para la asistencia a la escuela* permite cuestionar ciertas posturas que plantean el desinterés de los jóvenes en la escuela o un interés fundado solo en la exigencia familiar. Por el contrario, los jóvenes a punto de egresar del nivel medio de las escuelas estatales de la Ciudad manifiestan que asisten (de modo prevaleciente), tanto porque consideran que la concurrencia a la escuela los beneficiará en el futuro -es decir, dan un argumento relacionado con una gratificación diferida-, como porque la consideran positiva para su presente.

Entre el tipo de gratificaciones a futuro la mayoría de los jóvenes destaca la obtención del título secundario que, en tanto credencial educativa, le servirá para continuar estudios superiores y/o para acceder a una ocupación, prevaleciendo por sobre razones relativas al logro de aprendizajes considerados de utilidad para el desempeño laboral futuro. Así, la educación es considerada por los jóvenes como una inversión y tomada como promesa de que les permitirá alcanzar mejores resultados a futuro; reconociendo que no podrá ser cumplida con la sola terminación del nivel medio sino con la consecución de estudios superiores (Filmus 2001; Jacinto 2006). Esta aseveración se fortalece al examinar los planes de futuro educativo y laboral.

A su vez, el pensamiento juvenil tiene horizontes temporales extendidos contrariamente a los planteos vigentes que sostienen que los jóvenes solo se preocupan por su presente y prescinden de reflexionar sobre su futuro. Esta última afirmación se fundamenta en los efectos provocados por una incertidumbre generalizada sobre el devenir en la sociedad actual que afecta a los jóvenes en tanto les deja escaso lugar para el manejo de sus vidas actuales y futuras (García Canclini 2004; Bauman 2000). Por el contrario, el futuro es una preocupación entre los jóvenes, quienes sostienen expectativas concretas de estudio y de trabajo.

Entre las razones de asistencia a la escuela vinculadas con una gratificación más inmediata se desprenden afirmaciones relativas al aporte de la escuela para el desarrollo personal. En tal sentido, se destaca la adquisición de nuevos conocimientos valorados para la vida en sociedad. Este conjunto de razones está casi tan presente como las primeras, relativas al futuro profesional. Así, los jóvenes articulan una mirada de la escuela como instrumento para el futuro y como fin en sí misma, "para aprender". Este último aspecto sugiere una valoración positiva de la escuela, teniendo en cuenta que estos estudiantes están finalizando el nivel medio.

En línea con una gratificación inmediata, aparece la asistencia por la sociabilidad que se vivencia en la escuela, aunque en menor medida que los dos aspectos antes expuestos. La experiencia de "estar con otros" o "estar con amigos" en la escuela también es valorada por los estudiantes, aunque estos nuevos sentidos (Tenti Fanfani, 2002) son más débiles que otros más

tradicionales, como la asistencia en pos de su futuro y resultante de los aprendizajes en la escuela.

La asistencia obligada aparece muy débilmente. Podría pensarse que la experiencia de ser alumno va diluyendo en el tiempo la vivencia de una asistencia impuesta a la escuela, como se plantea en estudios citados acerca de las razones de asistencia de alumnos de los primeros años.

Teniendo en cuenta que este estudio se realiza encuestando a los jóvenes que llegaron al final de la carrera escolar, caben dos consideraciones: en primer lugar, las razones de asistencia mencionadas por los jóvenes pueden ser resultado del papel jugado por la institución escolar en términos de construcción de otros sentidos posibles que superan la obligatoriedad legal y el mandato familiar. Pero también se debe advertir que se desconocen las razones de asistencia a la escuela de todos aquellos alumnos que no logran llegar al último año.

En suma, las razones de asistencia a la escuela se fundamentan principalmente tanto en una valoración del título como credencial como en los aprendizajes escolares y deseos de aprender. Por último, y en menor medida se encuentra la valoración de la sociabilidad, quedando casi diluida la asistencia por mandato familiar u obligación.

El segundo eje de indagación mostró que la *valoración general de la escuela media* de los jóvenes (que va más allá de su propia escolaridad es decir, la valoración de “la escuela secundaria” y no exclusivamente de “su escuela”) asume niveles intermedios de conformidad, que resultan del balance entre una posición más bien crítica de los estudiantes frente a lo que consideran que se aprende en la escuela y una mayor valoración de aspectos como la sociabilidad y el papel de la escuela para la vida en general. Pero también se observó que esta valoración intermedia de la escuela no se expresa de manera uniforme sino con cierta disparidad de opiniones, de un modo convergente con la heterogeneidad de sentidos otorgados a la escuela señalada por estudios previos (Kessler 2002; Kantor 2001; Duschatzky 1999; Meo y Dabenigno 2008).

Así también, al comparar la valoración general entre grupos de jóvenes, los que cursan en las zonas más pobres de la Ciudad sostienen una visión más optimista de la escuela como ámbito de aprendizaje, tal vez porque la institución escolar tiene un papel central en la adquisición de aprendizajes socialmente valorados que los jóvenes no remplazan fácilmente por fuera de este ámbito. Del mismo modo, los aportes formativos de la escuela son más reconocidos por los estudiantes de escuelas técnicas, que como se analizó, es una modalidad que mantiene estrecha relación con el mundo laboral.

Por último, a modo de integración entre los dos aspectos hasta aquí expuestos, al hacer un contrapunto entre el plano particular (sus razones de asistencia) y el general (la valoración general de la escuela media), puede decirse que los alumnos se tornan más críticos cuando se trata de opinar con una visión de la escuela secundaria “en general”, sin auto referenciar su experiencia escolar. Un estudio anterior en el cual se indagó la valoración de la escuela por parte de los padres, tanto para nivel primario como nivel medio, halló esta misma

valoración diferenciada de la escuela: los padres también fueron más críticos al opinar sobre la escuela en general que de la propia escuela.³⁰

Un tercer tema de análisis es *la percepción de los aportes de la escuela para el futuro educativo y laboral*, cuyos resultados muestran también diferencias semejantes entre grupos de estudiantes específicos. Nuevamente, los estudiantes de modalidad técnica y de escuelas de la zona sur muestran altos niveles de reconocimiento de los potenciales aportes de la escuela para su futuro laboral y educativo, respecto de sus pares de las otras modalidades de la educación media y zonas de la ciudad. En el caso de los estudiantes de escuelas técnicas, el alto grado de valoración de los posibles aportes formativos de la escuela para el futuro que muestra este estudio, sugiere una proximidad entre los contenidos de la modalidad cursada y las futuras elecciones educativas (cuestión que luego se confirmará al analizar las carreras elegidas); por último, también alude a la mayor relación entre la modalidad cursada y el mundo del trabajo que posiblemente sea tomada en consideración por los estudiantes, aun antes del ingreso.

En cuarto lugar, al trabajar las *orientaciones de futuro de los jóvenes* que están por finalizar la escuela media estatal de la Ciudad de Buenos Aires se refuerzan algunas de las interpretaciones anteriores y aparecen nuevos hallazgos que permiten marcar un distanciamiento con los discursos más pesimistas acerca del pensamiento juvenil sobre el futuro, instalados en el sentido común. Confrontando esta visión, los jóvenes encuestados muestran que la reflexión sobre su futuro es una actividad habitual e interesada para casi todos. No sólo expresan preocupación general: la mayoría sostiene haberse planteado metas concretas respecto de diferentes ámbitos vitales para su futuro, tales como el estudio y el trabajo, el uso del tiempo libre, la adquisición de bienes materiales y la conformación de una familia. Los hallazgos de esta investigación señalan que la mayoría de los estudiantes del último año tiene pensadas metas laborales y educativas a cumplimentar de cuatro años en adelante. De hecho, mostraron tener altas expectativas con respecto a la prosecución de estudios superiores, en sintonía con resultados de Filmus y Moragues (2003); y la mayoría de ellos ya tenía una decisión tomada respecto de la carrera o estudio superior a seguir.

Los planes más inmediatos de los jóvenes al salir de la secundaria también cuestionan uno de los fundamentos de la idea de moratoria como atributo juvenil (Urresti 2000), entendida como período que pone en suspenso el ingreso a la vida laboral y la conformación de una familia: casi todos los estudiantes se imaginan trabajando y estudiando en pocos meses más. Así, la figura del universitario a tiempo completo parece perder lugar (o quedaría acotada a grupos sociales en una situación socioeconómica muy favorable, cuestión que aquí no se explora), siendo ésta una situación que la oferta educativa del nivel superior debería tener presente. Tampoco parecen dibujarse itinerarios polares como los señalados por Terrén (1997) para el contexto español: trayectorias educativas de larga duración con escaso trabajo y trabajo de rápida inserción con cortos períodos de estudio. Del mismo modo, resulta atemporal la imagen del joven egresado que sale de la

³⁰ Para ampliar ver: Austral, R. y Otero M. P. (2002): "*Padres con la Escuela*" Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Documento de circulación interna.

escuela secundaria al trabajo sin proseguir estudios (Gallart 1994; Austral *et. al.* 2007; Dabenigno *et. al.* 2005). La evidencia aquí presentada muestra por el contrario que, el itinerario exclusivamente laboral es una aspiración casi inexistente en casi todos los estudiantes que comparten altas aspiraciones educativas. Nuevamente: casi todos los estudiantes planean continuar estudiando y trabajar al mismo tiempo, en un lapso corto a partir de su egreso.

Por su parte, la relación entre trabajo y estudio ha sido una constante que emerge del análisis de las OF de los jóvenes. El trabajo paralelo o coexistente con estudios superiores no sólo parece ser una estrategia de supervivencia para sustentar económicamente la educación post-secundaria, sino que reaparece cuando se les pide evaluar en concreto sus planes laborales y educativos. Se ha señalado que la mitad de los jóvenes eligen metas laborales íntimamente vinculadas con su elección educativa de nivel superior. La noción de “carrera profesional” se sostiene en un andamiaje educativo y otro laboral (McCabe y Barnett 2000). Por ello es notorio que el objetivo laboral más mencionado - “Conseguir un trabajo de lo que estudié”- converja con el principal objetivo educativo -“Recibirme y trabajar de eso”-.

Finalmente, las elevadas aspiraciones educativas de los estudiantes sugieren que ellos tienen en claro que la escuela media no alcanza para garantizar una buena inserción laboral y que los títulos medios se hallan devaluados (Filmus, 2001); y en consecuencia, visualizan que necesitarán más educación para ampliar sus posibilidades de inserción o distinción social.

En cuanto a *los límites identificados para poder llevar adelante sus planes laborales*, los jóvenes destacan fundamentalmente obstáculos que remiten a condicionamientos de difícil intervención personal: la competencia y la falta de redes sociales. En el plano educativo también aparecen condicionamientos de tipo objetivo, que nuevamente expresan una mirada realista sobre el futuro: más de la mitad teme no poder sustentar económicamente sus estudios. Aún más allá de esto, se imaginan con una capacidad algo mayor de controlar su futuro educativo que el laboral, según manifestaron al declarar un mayor optimismo en la consecución de sus objetivos educativos.

Al integrar todos estos aspectos para analizar las *metas laborales más salientes*, se observaron leves diferencias en la relación entre los planes de futuro (con duraciones temporales, obstáculos y niveles de optimismo asociados). En suma, en los diferentes proyectos de futuro laboral de los jóvenes no aparecieron cortes y diferencias significativas entre el contenido de la motivación de sus OF y su evaluación (respecto de obstáculos y nivel de optimismo). Esto sugiere que para los estudiantes los obstáculos que pueden interferir en su futuro trascienden la meta específica que se planteen. El tiempo para alcanzar estos fines, en cambio, sí parece asociarse al tipo de meta, mostrando una temporalidad más próxima entre quienes se plantean un trabajo transicional y supeditado a la posibilidad de continuar estudiando y una línea de tiempo más extensa entre quienes tienen propósitos de inserción profesional; se hallan en una situación intermedia quienes se plantean una inserción con el fin de lograr independencia económica.

Respecto de la *incidencia de la modalidad del plan de estudios* cursada en las aspiraciones educativas de los estudiantes, como se mencionó,

investigaciones anteriores afirman que en efecto, este es un elemento que distingue las orientaciones de futuro educacional de los alumnos de las diferentes modalidades de la educación media (Austral *et. al.* 2007, Kantor 2000). Como se mencionó, en un estudio anterior de este equipo se había advertido que en las escuelas técnicas las expectativas educativas son precisas y se vinculan estrechamente con la orientación del plan de estudios; sin que suceda lo mismo entre los alumnos de las escuelas comerciales, donde no se evidencia con tanta claridad la impronta de la modalidad en sus proyectos educativos y laborales (Austral *et. al.* 2007). En el presente estudio, cuando se indaga la *elección de carreras de nivel superior* de los estudiantes de escuelas técnicas aparecen patrones similares a aquellos trabajos previos, en tanto los estudiantes eligen carreras relacionadas con esta modalidad. En cambio, la modalidad comercial muestra una influencia más débil en el tipo de carrera proyectada a futuro por los jóvenes a punto de egresar, en tanto sus estudiantes se inclinan por un abanico más amplio de opciones de estudios futuros. Finalmente y como podría esperarse, entre los alumnos de los bachilleratos las preferencias están más diversificadas; carreras más nuevas como Ciencias de la Comunicación, Periodismo y Arte ocupan un lugar similar al de estudios tradicionales, como Ciencias Económicas o Abogacía. Por su parte, las carreras vinculadas con la docencia (Profesorado de Nivel Primario y de Educación Física) y con las Fuerzas de Seguridad, solo se presentan en alumnos de esta modalidad, aunque sin estar entre las elecciones más frecuentes.

Este estudio indagó también las diferencias entre mujeres y varones en la *elección de carreras de nivel superior*, encontrándose un espectro diferente de opciones de carrera. Las mujeres se inclinan más por carreras vinculadas con la salud -como Medicina, Enfermería y Psicología- y los servicios -como Turismo-. Asimismo, el ejercicio de la docencia en el nivel inicial y primario prevalece exclusivamente entre los planes de futuro de las mujeres. En cambio, las carreras vinculadas con el ejercicio de las llamadas profesiones liberales -como Ciencias Económicas y Abogacía- convocan a las estudiantes mujeres casi del mismo modo que a sus pares varones, dato que resulta consistente con las tendencias que muestra el trabajo de Tiramonti (1995), quien además señala el crecimiento de la participación femenina en los niveles de inscripción para estas carreras a partir de la década de 1980.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes varones se inclina por carreras de Ingeniería –por las que opta un porcentaje mínimo de mujeres- y también por los estudios vinculados con la Computación –que directamente no aparecen entre las opciones de carrera más consideradas entre las jóvenes.

Estos resultados son consistentes con un estudio previo con datos secundarios del sistema de estadísticas universitarias oficial, sobre los nuevos ingresantes, estudiantes y graduados del sistema universitario estatal en el año 2003 (Otero, 2008). La persistencia de áreas de estudio típicamente femeninas puede vincularse a la identificación cultural de ciertos roles femeninos tradicionales, en los cuales las mujeres desempeñan tareas semejantes a las que realizan en el espacio privado, tales como la educación, la alimentación, el cuidado de personas dependientes y la atención básica en salud.

Un párrafo aparte merece el tratamiento de aquellas carreras que han sido elegidas por *estudiantes de ambos sexos de todas las modalidades*. Tal es el caso de las carreras de Diseño que -como se mostró- ocupan el segundo lugar entre las preferencias de los alumnos de escuelas técnicas, comerciales y bachilleratos, y son elegidas casi en la misma proporción por jóvenes de ambos sexos. Algo similar, aunque con porcentajes visiblemente menores, se registra en Enfermería: esta carrera convoca a estudiantes de todas las modalidades, aunque –como se señaló- son más las mujeres las que la eligen y los estudiantes de escuelas de la zona sur. Cabe agregar que estas dos carreras son las que más crecimiento han tenido en el ámbito de las universidades de gestión estatal del área Metropolitana según el último Anuario de Estadísticas Universitarias: durante el período 2000 - 2004 Enfermería presenta un crecimiento del 68% de nuevos inscriptos mientras que las carreras de Diseño registran un incremento del 66%.

Por último, cabe mencionar la presencia de nuevas opciones, como Turismo, Hotelería y Gastronomía que, más allá de las llamadas “carreras tradicionales” prevaletentes, son elegidas por los estudiantes de modalidad comercial y bachiller. Dado que las dos últimas carreras mencionadas se cursan exclusivamente en establecimientos de nivel terciario, cabría indagar en qué medida este tipo de oferta -sobre todo en el ámbito de la gestión estatal- es lo suficientemente amplia y tiene la difusión necesaria considerando la presencia que están ganando estas opciones entre las preferencias de los jóvenes.

Un resultado de interés es que no se hallaron diferencias significativas en cuanto a las elecciones de estudios futuros entre los estudiantes de los distintos turnos y zonas (excepto lo señalado para la carrera de Enfermería). También es interesante recordar que, para la inmensa mayoría de los jóvenes encuestados, estudiar “lo que más me gusta” y lo que “es mi vocación”, constituiría el motivo más fuerte para decidir su futuro educativo.

En esta decisión, las actividades específicas de orientación de las escuelas no parecen haber tenido un papel central, salvo en el caso de las escuelas técnicas donde el tipo de formación brindada incide y es valorada positivamente por los estudiantes en la construcción de su futuro profesional. El virtual empate entre quienes valoran positiva y negativamente las actividades de orientación organizadas por las instituciones para acompañar la toma de decisiones sobre la prosecución de estudios superiores dan cuenta que no han logrado constituirse en espacios convocantes para gran parte del alumnado; existiendo una valoración menor aún entre los estudiantes de escuelas comerciales y bachilleratos. Las respuestas de los estudiantes muestran además que las actividades de orientación, cuando las hay, son puntuales y transitorias.

Aún cuando este informe haya apenas abordado la cuestión de la contribución de la escuela media en las orientaciones de futuro de los jóvenes, pendiente para próximos análisis, los resultados expuestos sugieren que la escuela tiene un camino por recorrer en el acompañamiento del proceso de elaboración y evaluación de un proyecto de futuro de sus alumnos. En tal sentido, sería deseable fortalecer la capacidad de los alumnos de elaborar planes certeros y realistas, basados en información sobre el mundo laboral y profesional actual. El acompañamiento de la escuela para mejorar las elecciones de futuro de sus alumnos no puede reducirse a una actividad puntual ni al momento

inmediatamente anterior a su egreso. La disponibilidad de información sobre estudios superiores y sobre el mundo del trabajo, inequitativamente distribuida entre los alumnos de diferente sector social, otorga a la escuela secundaria un papel irremplazable en generar iniciativas dirigidas a mejorar la orientación profesional y mejorar el acceso a la información sobre estudios y trabajos, con un sentido igualador. En cuanto al estudio, es posible facilitar el acceso a la información sobre la oferta de formación superior existente, las instituciones donde estudiar y los requisitos de ingreso a cada carrera. En cuanto al desconocimiento del mundo del trabajo por parte de los alumnos, se podrían brindar más oportunidades de conocer y transitar por los escenarios laborales actuales, a través de experiencias como micro emprendimientos, prácticas laborales, visitas de y a industrias, empresas, organizaciones, profesionales, etc. para posibilitar así que los jóvenes sean capaces de delinear y construir sus propios caminos de un modo realista, en escenarios futuros complejos y poco certeros para ellos.

Si la escuela media resulta un ámbito fundamental e insoslayable desde el cual emprender y acompañar la construcción de futuro de la generación joven, se espera que esta investigación haya brindado algunos lineamientos que puedan considerarse a la hora de diseñar nuevos contenidos, propuestas y políticas educativas para el nivel.

BIBLIOGRAFÍA

- Austral, R., Dabenigno V. y Goldenstein Jalif, Y.** (2008): "Las experiencias de formación para el trabajo". En, Aguilar, L.; Austral, R.; Corrado, A.; Dabenigno, V.; Goldenstein, Y.; Otero, M. P.; Padawer, A.; Rodríguez, M.; Zanelli, M. *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Buenos Aires, Ministerio Educación (G.C.B.A)
- Austral, R., Dabenigno, V. Goldenstein Jalif, Y., Iñigo, L. y Skoumal, G.** (2007): "Imágenes de futuros laborales. Horizontes sociales y personales de jóvenes escolarizados en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires". Neuquén, IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue.
- Austral, R. y Otero M. P.** (2002): "Padres con la Escuela" Documento de circulación interna. Dirección de Investigación Educativa, Secretaría de Educación. (GCBA)
- Bandura, A.** (1986): *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belmes, A.** (2008): "Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes a los institutos terciarios de formación técnico-profesional -públicos y privados- de la Ciudad de Buenos Aires". Documento de circulación interna. Dirección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación (GCBA)
- Bauman, Z.** (2000): *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C.** (1985): *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. FLACSO - Miño y Dávila.
- Cea D'Ancona, Ma. A.** (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Dabenigno, V., Iñigo L. y Skoumal, G.** (2005): "Inserción ocupacional y continuidad educativa de los egresados recientes de escuelas con modalidad comercial de la Ciudad de Buenos Aires". Dirección de Investigación. Ministerio de Educación. (GCBA)
- Dubet, F. y D. Martuccelli** (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S.** (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Drancourt, Ch.** (1994): "Medir la inserción profesional", en *Revue Française de Sociologie*, XXXV, 1994, 37- 68.
- Filmus, D.** (2001): "La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente", en C. Braslavsky (ed.) *La educación*

secundaria. *¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

Filmus, D. y M. Moragues (2003): “¿Para qué universalizar la educación media?”, en E. T. Fanfani (ed) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.

Filmus, D.; A. Miranda, y A. Otero (2004): “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”, en Jacinto, C. (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía, MTSS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, REDETIS.

Gallart, M.A. (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

_____ (1994) en colaboración con Cerrutti, M y M. Moreno. *La educación para el trabajo en el MERCOSUR. Situación y desafíos*. OEA.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa.

García de Fanelli, A. M. (2005): *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). UNESCO-IIPE-OEI.

Jacinto, C. (2006): “Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral”, *Revista Anales de la Educación Común*, Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Kantor, D. (2000): *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*, Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. (GCBA)

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

Kisilevsky, M. (2002): “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina”; en Kisilevsky, M. y Veleza, C.: *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Leontiev, A. N. (1979): *Tlītigkeit, Bewusstseın, Perstinlichkeit* (Action, cognition, and personality). Stuttgart: Klett-Cotta.

Markus, H., y E. Wurf (1987): “The dynamic self-concept: A social psychological perspective”, en *Annual Review of Psychology*.

McCabe, K. y Barnett, D. (2000) “First comes work, then comes marriage: future orientation among africanamerican young adolescents”, en *Family Relations* Vol. 49, No. 1.

Meo, A. y Dabenigno, V. (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.

- Miranda, A.; Otero, A. y Corica, A.** (2007): "Tendencias en el tránsito entre la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta". Publicación en CD, *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 8 al 10 de Agosto de 2007.
- Neisser, U.** (1976): *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, Freeman.
- Nurmi, J.E.** (1991): "How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning", en *Developmental Review*, Vol. 11, 1-59.
- Nuttin, J.R.** (1984): *Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Otero, M.P.** (2008): *Educación universitaria y estructura social. Tendencias de la expansión universitaria y sus efectos en la inserción ocupacional y pertenencia de clase de los graduados. Un estudio con datos secundarios de Argentina y del Área Metropolitana de Buenos Aires entre 1989 y 2004*. Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Riquelme, G. C. y P.Razquin** (1999): "Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo", en *Revista de Ciencias Sociales*. Año 12. N° 16. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. Uruguay. Noviembre.
- Sidicaro, R. y E.Tenti Fanfani** (1998): *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, UNICEF / Losada.
- Stevens, C. J., L.Puchtell, S.Ryu y J. T. Mortimer** (1992): "Adolescent work and boys' and girls' orientations to the future", en *The Sociological Quarterly*, Vol.33, N°2, pp. 153-169.
- Terrén, E.** (1997): "Educación y empleo" en, Fernandez Enguita, M. (comp) (1997) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, IICE, Horsori.
- Tenti Fanfani, E.** (2002) "Prólogo", en Kesller, G. (ed) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- _____ (2003) 'La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización', en E. T. Fanfani (ed) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Grupo Editor Altamira.
- Tiramonti G. y S.Ziegler** (2008): *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

- Tiramonti, G.** (1995): "Incorporación y promoción de las mujeres en el circuito formal de educación nacional", en *Desarrollo Económico*, Vol. 35, No. 138, Buenos Aires; IDES. Julio-septiembre.
- _____ (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación". En Tiramonti (ed.) *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, FLACSO.
- Trommsdorff, G.** (1983): "Future orientations and socialization", en *International Journal of Psychology* N°18; North Holland.
- Urresti, M.** (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, UNICEF.
- Valenzuela, J.** (2008): "SAE- Alumno, una escala para caracterizar el Sentido atribuido por los alumnos al Aprendizaje escolar". En: *Psicología científica.com*
- Wallace, M. y Rabin A.** (1960): "Temporal experience". En *Psychology Bulletin* 1960 Mayo.
- Weiner, B.** (1985): "An attributional theory of achievement motivation and emotion", en *Psychological Review*, N° 92