

Grupo 15: Juventud y trabajo.

Orientaciones de futuro laboral de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires

Rosario Austral

Instituto de Investigaciones Gino Germani; Uriburu 950 6° (1114) Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
rosarioaustral@yahoo.com.ar

Introducción

En los últimos años, numerosas investigaciones en el país han estudiado la condición juvenil desde diferentes perspectivas y abordajes metodológicos. Algunos de esos trabajos -situados en el área metropolitana de Buenos Aires- han mostrado que, aún en la incertidumbre, los jóvenes manifiestan interés por su propio futuro laboral (Dabenigno et al., 2009; Meo y Dabenigno, 2008; Tiramonti et. al., 2002; Jacinto et al., 2007; Filmus, Miranda y Otero, 2004). En ese marco, el desafío de esta ponencia es aportar conocimiento acerca de las orientaciones de futuro laboral de los jóvenes que a fines del año 2008 estaban finalizando sus estudios secundarios en las escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se utiliza como fuente una encuesta realizada por la Dirección de Investigación y Estadística (DIE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹, y que están siendo retomados por la autora de esta ponencia como parte de un trabajo de tesis².

En primer lugar, el estudio de las orientaciones de futuro de los jóvenes puede dar cuenta de cuáles son las distintas anticipaciones de futuro que elaboran los jóvenes al imaginar su

¹ El equipo a cargo de dicho relevamiento estuvo integrado por las investigadoras Valeria Dabenigno (en calidad de coordinadora), Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa, María Pía Otero y la propia autora de esta ponencia. El informe de resultados de aquel trabajo se titula "Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires" y se halla disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

² La tesis se halla en proceso de elaboración y será oportunamente presentada ante un comité evaluador de la Maestría en Generación y Análisis de Información y Estadística (UNTREF-INDEC). La misma está dirigida por la Mg. Valeria Dabenigno y codirigida por el Mg. Gonzalo Marí. El uso de los datos cuenta con la autorización de la Dirección de Investigación y Estadística.

porvenir, las cuales muy probablemente influyan de algún modo en sus futuros cursos de vida, más allá y a pesar de que los planes y expectativas se vean también alentados o restringidos por condiciones objetivas que irán mediando entre las aspiraciones y los comportamientos efectivos. En segundo lugar, el pensamiento sobre el propio futuro puede ser un fértil terreno para conocer cómo los jóvenes se ven y se piensan en tiempo presente. Además, la condición de estudiantes de estos jóvenes puede inspirar reflexiones en torno al papel de la escuela en la actualidad, como organizador clave y como espacio de inclusión social (Jacinto, 2002), en una época en que la escuela secundaria se ha constituido en el “nuevo piso de la escolaridad obligatoria” (Tenti, 2009).

La encuesta en la que se basa este trabajo apuntó a conocer los horizontes laborales de los estudiantes³: qué imaginaban que harían a futuro, con qué plazos, cuáles eran las dificultades que vislumbraban y en qué medida se sentían confiados de poder lograr sus metas. Fue a través del concepto *orientaciones de futuro* (en adelante OF) que se pudieron integrar estos aspectos.

En el primer apartado se presenta brevemente la aproximación teórico-metodológica de la investigación. En el segundo, se describen las orientaciones de futuro laboral de los estudiantes en términos de objetivos principales, plazos y obstáculos imaginados a futuro. Por último, en el tercer apartado se explora la incidencia que podrían tener algunos atributos contextuales, institucionales, sociales y personales en el hecho de que algunos jóvenes privilegien un objetivo profesional en su futuro laboral.

I. Aproximación teórico-metodológica.

El concepto “orientaciones de futuro”

La “orientación de futuro” se refiere a la **capacidad anticipatoria de las personas, “que involucra un grado de incumbencia, participación y compromiso en el futuro”** (Gjesme, 1981, citado por Husman y Lens, 1999). En el año 1983, Trommsdorff propuso considerar dos dimensiones dentro de este concepto. La **dimensión motivacional** hace referencia al contenido de las metas, aspiraciones y deseos, así como a elementos afectivos que se expresan en visiones más o menos optimistas acerca del futuro. La **dimensión**

³ La encuesta también abarcó preguntas destinadas a conocer las orientaciones de futuro educativo y las valoraciones de los jóvenes acerca de la escuela.

cognitiva, en tanto, refiere a las formas de estructuración de los eventos futuros en términos de secuencia temporal y causalidad (Trommsdorff, 1983). De modo más esquemático, se trataría de indagar en “qué” piensan y en “cómo” piensan las personas acerca de su futuro.

Esta conceptualización ha sido una herramienta teórica fundamental en esta investigación, por su riqueza al plantear una integración de los diferentes aspectos motivacionales y cognitivos en la planificación de futuro.⁴

La *dimensión motivacional* de la OF refiere a los intereses de las personas a futuro, y comprende tres subdimensiones: a) **involucramiento** (medida en que las personas piensan en su futuro), b) **contenido temático** (los objetivos que formulan) y c) **contenido afectivo** (el nivel de optimismo manifestado con respecto a la concreción de ese futuro). Por otra parte, la *dimensión cognitiva* alude a la forma en que las personas piensan sobre el futuro en términos de secuencia temporal y causalidad (Trommsdorff, 1983), y abarca cuatro subdimensiones: a) **extensión** (los plazos previstos para alcanzar los objetivos), b) **densidad** (la cantidad de objetivos propuestos)⁵, c) **realismo** (el grado de concordancia con las posibilidades y modos de concreción de los planes⁶) (Husman y Lens, 1999; McCabe y Barnett, 2000) y d) **sensación de control** (la identificación de posibles obstáculos a sortear que, según su naturaleza externa o interna, daría cuenta de expectativas con respecto a las posibilidades de control sobre la futura trayectoria) (Nurmi, 1991).⁷

En esta presentación se vuelven a exponer algunos resultados generales que fueron oportunamente difundidos (Dabenigno et al., 2009) y que resultan ineludibles para

⁴ Cabe mencionar que también existen otros abordajes para el análisis de las visiones de futuro personal que –en contraposición a la vertiente teórico-metodológica mencionada- y más afines a un enfoque de corte más estrictamente sociológico, retoman el concepto de *habitus* de Bourdieu. Desde esta perspectiva, las visiones de futuro son consideradas como sistemas de disposiciones temporales que reflejan la forma en que se estructura el campo social (Fieulaine, 2006). En esta línea de interpretación, la perspectiva de futuro se constituye como un espacio de “posibles” (Guichard, 2006) que guarda estrecha relación con las condiciones sociales de existencia, y que a la vez adquiere un carácter dinámico en la vida social a través de procesos de justificación y racionalización de las prácticas cotidianas, así como del posicionamiento crítico frente a los determinantes sociales (Meo y Dabenigno, 2008; Fieulaine, 2006; Guichard, 1995). Si bien este enfoque resulta muy atractivo desde el punto de vista teórico, el mismo resulta más adecuado para estudios cualitativos.

⁵ Ya se verá que en este trabajo se apuntó a conocer el principal objetivo laboral de los jóvenes, con lo cual esta subdimensión deja de ser pertinente.

⁶ El realismo puede contribuir a determinar si el pensamiento orientado a futuro es útil para la planificación y la acción o si tiene una función de “escape” o “fantasía” (Nuttin 1985).

⁷ La operacionalización completa del concepto se encuentra en la Tabla I del Anexo.

introducirse en la problemática. De todas las subdimensiones de OF mencionadas, se profundizan resultados referidos al involucramiento, al contenido temático y afectivo, a la extensión y a la sensación de control. Luego se avanza en una propuesta de análisis multivariado sobre los planes profesionales de los jóvenes.

Diseño muestral y técnicas de análisis

El trabajo de campo consistió en realizar una encuesta autoadministrada (con presencia de un encuestador) a grupos de estudiantes de una muestra de escuelas de gestión estatal. Para diseñar la muestra se partió de una estratificación de escuelas que combinó el turno de la oferta educativa, la modalidad del plan de estudios y la ubicación geográfica de los establecimientos. La asignación de la muestra entre los estratos fue proporcional a la distribución de la matrícula. La unidad de muestreo fue la “escuela-modalidad-turno”, es decir que cada institución fue contabilizada tantas veces como modalidades y turnos comprendiera.⁸ Se llevó a cabo un **muestreo en una única etapa: una selección estratificada de conglomerados con probabilidades desiguales sin reemplazo**. Así, al interior de cada estrato se realizó un muestreo sistemático de escuelas-modalidades-turnos con probabilidades proporcionales al tamaño medido en matrícula del último año de estudio (5to año en modalidades bachiller y comercial; 6to año en modalidad técnica), y se encuestó a todos los estudiantes presentes el día del relevamiento.

Si bien fueron contactadas todas las escuelas-modalidades-turnos seleccionadas, no fue posible encuestar a todos los alumnos que cursaban sino únicamente a los que se hallaban presentes al momento del relevamiento⁹. En lo que respecta a la ausencia o invalidez de respuesta por pregunta, se registraron problemas en aquella que indagaba acerca del principal objetivo laboral, dado que el 12% de los alumnos señaló varias opciones en lugar de una única como indicaba la consigna. Estas respuestas múltiples fueron consideradas no válidas.

⁸ El marco muestral se construyó a partir de la base de datos del Relevamiento Anual 2006 del Ministerio de Educación de la Nación.

⁹ La ausencia de respuesta podría considerarse azarosa puesto que la mayoría de los alumnos desconocían de manera anticipada la realización de la encuesta y, si estaban al tanto, ignoraban la temática y el propósito de la misma. Por otra parte, solo 10 estudiantes (apenas el 0,3% de los encuestados) se rehusaron a responder el cuestionario.

En esta oportunidad **se consideró la naturaleza compleja del diseño muestral utilizado al analizar la información**, es decir que los datos no se procesaron como si se tratara de una muestra aleatoria simple, sino que se consideró la estratificación y la conglomeración del diseño muestral¹⁰.

Por otra parte, se aplicó una técnica de **regresión logística binomial multivariada para el análisis de los objetivos laborales profesionales de los estudiantes**, la cual consiste en explicar –a partir de un conjunto de variables explicativas- una variable dependiente binaria que mide la ocurrencia de algún evento particular, o bien la presencia de cierto atributo de interés.¹¹ El modelo apunta a explicar la proporción de casos (media π) que cumplen con la condición estudiada. La ecuación abreviada del modelo de regresión logística es ***logit* (π) = $\alpha + \beta X$** . En este caso, se utilizaron variables explicativas nominales y ordinales, lo cual requirió de la previa creación de variables indicadoras o “dummy”.

II. Las orientaciones de futuro laboral de los futuros egresados secundarios

En este apartado se describen las OF laborales de los estudiantes: el involucramiento con el propio futuro, las metas principales y su extensión temporal. Asimismo se analiza el posicionamiento de los estudiantes al anticipar posibles dificultades a enfrentar en sus trayectorias futuras.

Horizontes privilegiados por los estudiantes

El involucramiento como disposición a pensar en el propio futuro fue una de las primeras cuestiones a indagar con respecto a las OF laborales de los estudiantes. Se vio que la mayoría de los jóvenes –aproximadamente **9 de cada 10** (91%)- respondió afirmativamente ante la pregunta que indagaba si tenían pensado **algún objetivo con respecto a su “trabajo futuro”**, mientras que sólo el 8% negó tener algo pensado al respecto. Luego se presentó a los jóvenes que habían afirmado tener alguna meta laboral

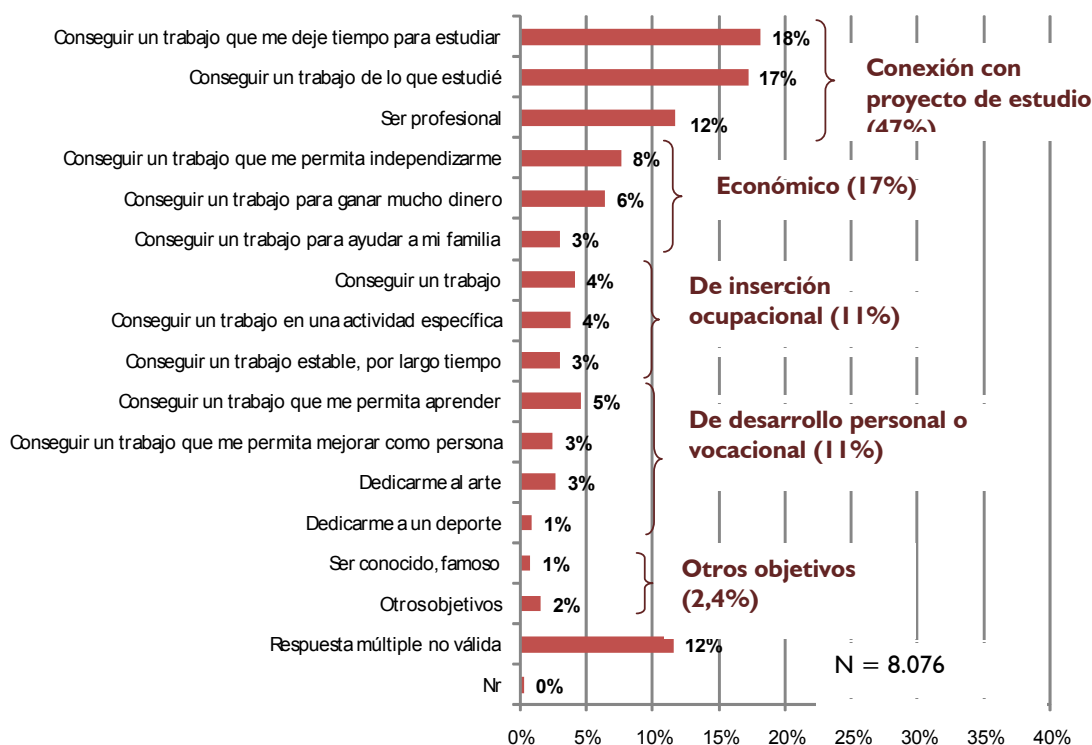
¹⁰ Se utilizó el módulo de muestras complejas del programa R, el cual incluye distintas herramientas estadísticas que permiten contemplar el diseño muestral en el análisis de datos. Esto se aplicó tanto en los cruces bivariados sencillos como en modelos multivariados más complejos. Los estimadores utilizados fueron la aproximación Rao-Scott (corrección de segundo orden) para pruebas de independencia de variables y la aproximación Brewer como estimador de varianza en los modelos logísticos.

¹¹ La explicación es considerada aquí en términos de asociación y no implica necesariamente un ordenamiento temporal y causal entre las variables. En general, la variable dependiente se presenta con valores 1 y 0.

un listado de objetivos y se les solicitó que eligieran aquel que consideraran como el “principal” en su proyecto laboral futuro. El interés de esta pregunta radicaba en explorar a qué aspectos los jóvenes otorgaban mayor centralidad en su futuro vital.

Los resultados mostraron que **cerca de la mitad** de los estudiantes (47%) eligió como principal objetivo alguna opción que planteaba de manera explícita **la conexión con algún proyecto educativo**, es decir que traslucía la intención de seguir estudiando (Gráfico 1). Por un lado, el **18%** de los estudiantes consideró que lo principal era **conseguir un trabajo que les dejara tiempo para estudiar**, es decir, en asegurarse condiciones que posibilitaran la continuidad educativa pos-secundaria. A esto se sumó una proporción similar de jóvenes (el **17%**) que optó por el objetivo de conseguir un **trabajo relacionado con los estudios** y, un **12%** que imaginó llegar a “ser **profesional**”. Es decir que los planes de los jóvenes que eligieron estos tres objetivos estaban fuertemente signados por horizontes educativos que trascendían la escuela media. La “insuficiencia” del nivel secundario para una inserción laboral parecería ser una presunción actualmente bastante extendida en la sociedad, aunque la razón por la que los jóvenes deseaban seguir una carrera no se agota en esta explicación, sino que, como se verá, también admite otros sentidos como por ejemplo, el interés vocacional.

**Gráfico 1. Principal objetivo laboral.
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008**



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Nota: Calculado sobre el total de estudiantes que había afirmado tener algún objetivo laboral.

Por otra parte, un **17%** de jóvenes resaltó en su proyecto laboral el **aspecto económico**: “conseguir un trabajo que les permitiera independizarse” (8%), “ganar mucho dinero” (6%) o “ayudar a su familia” (3%). La instrumentalidad económica del trabajo quedó definida más por las ansias de lograr autonomía y de “ganar dinero”, que por necesidades de subsistencia familiar.

Para otro **11%** de estudiantes, en cambio, el principal interés radicó en lograr algún tipo de **inserción laboral**: conseguir un trabajo en una “actividad específica” (4%), “conseguir un trabajo” a secas (4%) o bien “conseguir un trabajo estable, por largo tiempo” (3%). Al menos en las últimas dos respuestas resuena la idea de lograr una inserción asalariada, en algún caso hasta ponderando la estabilidad laboral como rasgo de calidad laboral. En relación con esto último, se constata que la idea de tener un trabajo por muchos años se ha visto desplazada del centro de las aspiraciones juveniles en los últimos tiempos, seguramente como consecuencia de los enormes cambios experimentados en las últimas décadas en materia de flexibilización laboral. En este sentido, es claro que los adolescentes

de hoy han crecido en estos nuevos contextos y sus representaciones y aspiraciones resultan en consonancia con ellos.

Por último, el **11%** de los estudiantes se inclinó preferentemente por conseguir trabajos que de algún modo contribuyeran a su **desarrollo personal** –que permitieran “aprender” (5%) o “mejorar como persona” (3%)- o **dedicarse a actividades vocacionales** –artísticas (3%) o deportivas (1%)-. Se trata de metas que buscan satisfacción o realización personal en el trabajo y que dan muestras de la riqueza de sentidos desplegados por los jóvenes en sus orientaciones laborales (Jacinto et al., 2007).

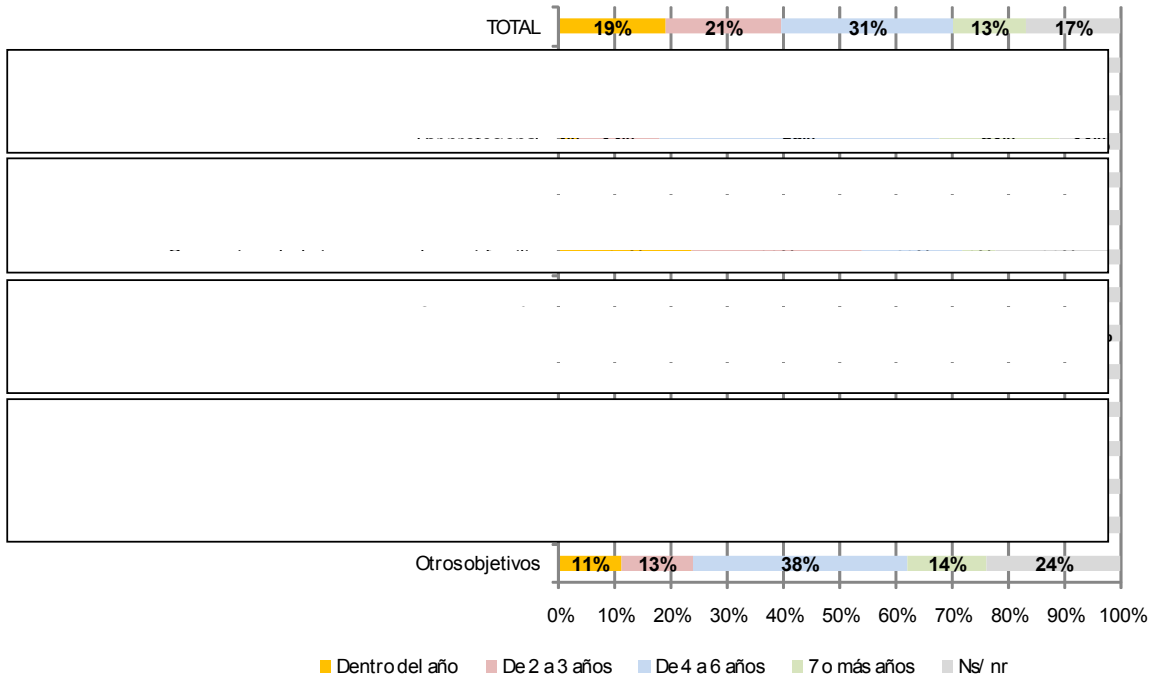
Abanico de temporalidades

Un aspecto central de las OF es su extensión temporal, es decir, los plazos con que las personas se imaginan concretando sus planes. Se observa en primer lugar que casi uno de cada tres jóvenes que definió un objetivo laboral principal, consideró que podría alcanzar su meta entre los 4 y 6 años luego del egreso de la escuela secundaria (Gráfico 2). Otro 19% de jóvenes, en cambio, previó lograr su objetivo en el plazo de un año; y el 21%, entre los 2 y 3 años. Por último, el 13% de los jóvenes previó plazos más extensos (11% de 7 a 10 años, y sólo el 2%, en más de 10 años), y alrededor del 17% se abstuvo de definir un lapso temporal para alcanzar su principal meta laboral, dando muestras de incertidumbre al respecto.

Sin embargo, cabe destacar que las temporalidades previstas difirieron de acuerdo con la principal meta a alcanzar. El objetivo planteado con **mayor urgencia** fue el de **conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar**. Cerca de la mitad (47%) de los alumnos que optaron por esta meta se la propusieron dentro del año y el 22%, entre los 2 y 3 años, lo cual da cuenta de cierta premura con que querían llevar adelante su proyecto.

Gráfico 2 Plazos previstos para el objetivo laboral principal.

Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

En contraposición, y con una perspectiva ciertamente realista, la expectativa de llegar a ser **“profesional”** resultó asociada a una **temporalidad más extendida** que la prevista para el resto de los objetivos. La **mitad** de los estudiantes consideró un plazo de 4 a 6 años cuando se trataba de **“ser profesional”** -algo acorde a los tiempos que implicaría cualquier carrera universitaria o terciaria-; y el 21% consideró un mínimo de 7 años. Algo similar ocurrió en relación con un objetivo parecido, el **“conseguir un trabajo de lo que estudie”** (44% proyectó a 4-6 años y el 17%, a 7 o más años), aunque dentro de este grupo fue **un poco mayor** la proporción que se planteó hacerlo **en no más de 3 años**. Los dos objetivos mencionados -“ser profesional” y “trabajar de lo que estudie”- son considerados en este trabajo como metas en las que subyace una **idea de carrera laboral profesional**, y serán retomados luego desde una perspectiva analítica multivariada.

Cabe destacar que todo el conjunto de objetivos laborales que de algún modo se entroncaban con algún proyecto de estudio se caracterizaron por presentar menores niveles de no respuesta o duda en cuanto a plazos, dando cuenta de cierto conocimiento acerca de los requerimientos temporales y exigencias de la educación superior.

En cuanto a los proyectos laborales con acento en lo económico, se registraron distintos plazos. Por un lado, se observó que la **mayor urgencia** estaba **en conseguir un trabajo para ayudar a la familia**: más de la mitad pensó un plazo de no más de 4 años (en particular, 1 de 4 jóvenes que eligieron esa meta se la plantearon dentro del año). También la inserción laboral que posibilitara la **independencia económica** fue pensada **para el corto plazo** por el 41% de los jóvenes que optaron por la misma (el 14% dentro del año y 26% de 2 a 3 años). En estos dos objetivos, la incertidumbre rondó el 20%. Por otro lado y de manera contrapuesta, la expectativa **de ganar mucho dinero** tuvo un horizonte temporal **más lejano** (22%, más de 7 años) **e incierto** (al menos para 1 de cada 4 jóvenes), dando cuenta de una aspiración más que de una expectativa realista¹².

El conjunto de objetivos centrados en la **inserción laboral** fue planteado con **mayor urgencia** por los estudiantes, únicamente superados por –como se vio anteriormente– el conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar y por el conseguir un trabajo para ayudar a la familia. Aproximadamente la mitad de los estudiantes que optaron por estos objetivos, se plantearon un lapso de hasta 3 años para concretarlos, aunque con leves diferencias. La expectativa de conseguir una inserción estable o por largo tiempo pareció ser un poco más urgente (el 53% se lo imaginó dentro de los 3 años) que la de insertarse en una actividad específica (el 45%). El “conseguir un trabajo” a secas fue pensado para el corto plazo por casi la mitad de los estudiantes que optaron por esta meta, y a la vez fue una de las metas más inciertas en cuanto a previsión de tiempos (para cerca del 30% de los estudiantes).¹³

También entre los objetivos vinculados con el **desarrollo personal o vocacional** se registraron matices en cuanto a los tiempos imaginados para su concreción: casi la mitad de los estudiantes que optaron por dedicarse a un **deporte** señalaron hacerlo en el **corto plazo** –seguramente por ya estar inmersos en ese tipo de actividad–, mientras que quienes se volcaron por **actividades artísticas** se propusieron **plazos más largos** –probablemente

¹² En sentido estricto, las aspiraciones refieren a actividades o resultados deseados que parecen escapar a los condicionamientos, a diferencia de las expectativas, que remiten a planes con un mayor nivel de concreción y realismo (Hauser y Anderson, 1991).

¹³ Cabe señalar que los jóvenes que plantearon estos objetivos de inserción, junto con aquellos que expresaron su intención de conseguir un trabajo para ayudar a la familia, provienen en mayor medida de escuelas de zona sur (30% frente al 21% en el total del universo) y de hogares con bajo clima educativo (48% vs 36%). Además, casi el 59% de ellos son varones (51% en el total).

pensando en trayectos formativos de mayor duración- y mostraron más incertidumbre con respecto al futuro. En relación con el **aprendizaje en el trabajo** y con el “**mejorar como persona**”, las temporalidades resultaron más **homogéneas**, probablemente en parte por la dificultad de asignar un punto temporal preciso a un tipo de logro de carácter procesual.

Confianza y expectativas en torno a las imágenes de futuro

En general los estudiantes pensaban que iban a poder lograr sus metas. Al menos 3 de cada 4 estudiantes (76%) se mostraron **muy optimistas** respecto de las posibilidades de alcanzar su principal objetivo laboral, respondiendo que se consideraban con muchas posibilidades de lograrlo. Alrededor del 23%, en cambio, opinó que tendría pocas chances. Casi nadie creyó que fracasaría en concretar su meta.

Fue en relación con metas de **desarrollo vocacional y personal** que los estudiantes imaginaron tener **más posibilidades de éxito, en contraste con metas económicas** frente a las cuales los jóvenes se mostraron más pesimistas (ver Tabla II del Anexo).

Con el propósito de analizar cuán realistas (Husman y Lens, 1999; McCabe y Barnett, 2000) eran los planes de los jóvenes y en qué medida ellos se sentían capaces de controlar su trayectoria laboral futura (Nurmi, 1991), se les preguntó a los alumnos acerca de las dificultades que pensaban que podían tener al intentar alcanzar su principal objetivo.

Entre las atribuciones causales de orden externo, los jóvenes mencionaron distintos condicionamientos¹⁴. El **59%** de los jóvenes se refirió a cuestiones relacionadas con **reglas de juego del mercado de trabajo**: principalmente la competencia (41%), la falta de oportunidades (29%) y, aunque en menor medida, la discriminación (7%) (Gráfico 3). Estos obstáculos prevalecieron en cada uno de los tipos de objetivos laborales de los jóvenes¹⁵ (ver Tabla III del Anexo). Es decir que en el imaginario juvenil, las reglas de juego del mercado laboral se traducían en márgenes acotados de acción individual. En este sentido, no sorprende que el **factor suerte**¹⁶ y que la **falta de contactos** (mencionados

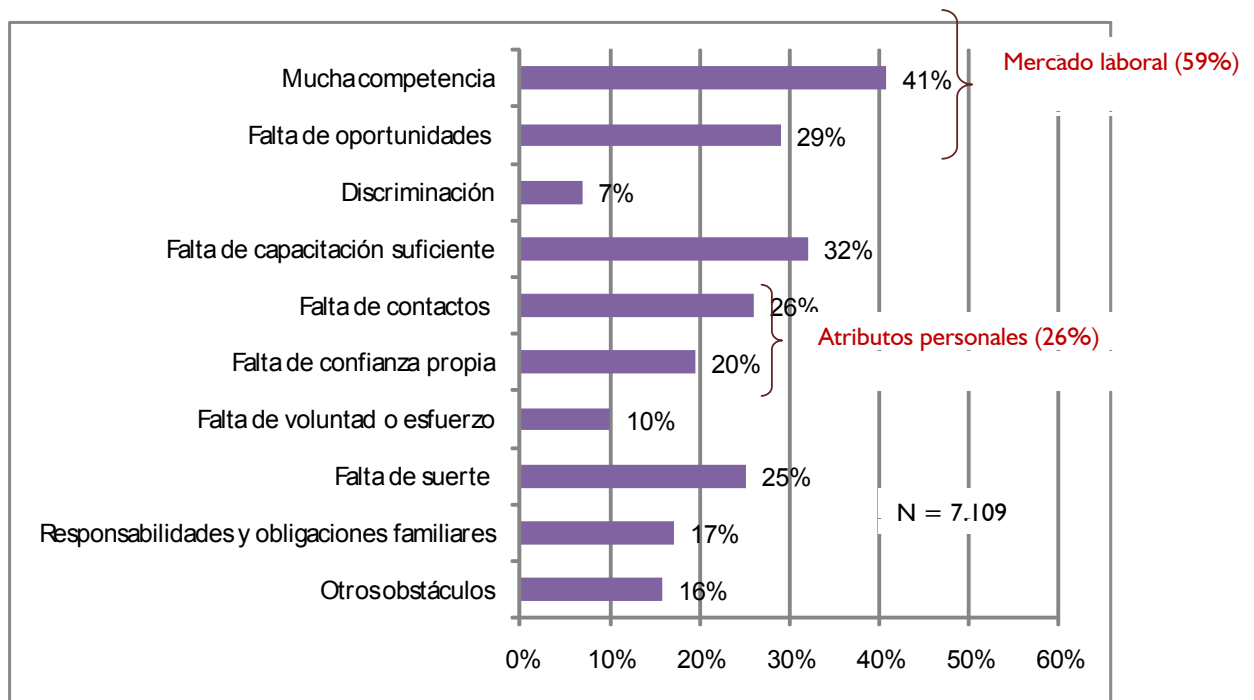
¹⁴ La pregunta acerca de las dificultades era de respuesta múltiple. Los jóvenes podían señalar varias opciones.

¹⁵ Aunque a simple vista parecería ser que este tipo de obstáculos tendría una presencia más tenue en metas que implican continuidad educativa (metas profesionales y de continuación de estudios), existe un solapamiento de intervalos de estimación, lo cual impide avalar tal afirmación.

¹⁶ Cabe señalar que quienes mencionaron la “suerte” también se mostraron más pesimistas: casi el 30% pensó que tendría pocas posibilidades de éxito.

por alrededor de la cuarta parte de los estudiantes) aparecieran como externalidades que cobraban mayor importancia frente a **metas económicas**, justamente con resolución en el mercado. Por otra parte, la **falta de capacitación** fue señalada como otra posible dificultad de orden externo por **casi la tercera parte** de los alumnos (32%).

Gráfico 3 Dificultades anticipadas para alcanzar el principal objetivo de trabajo. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

A la vez, **al menos 1 de cada 4 jóvenes** (26%) también hicieron atribuciones causales de **orden interno**, es decir relacionadas con atributos personales como la falta de confianza propia (20%) y de voluntad o esfuerzo (10%). Justamente dentro de este grupo de estudiantes se observó un mayor pesimismo respecto de las posibilidades de concreción (el 34% consideró que tenía pocas chances de lograr su meta, cuando en el total de alumnos era pesimista el 23%).

Cabe destacar que **frente a metas ligadas al desarrollo personal y vocacional**, la falta de capacitación resultó un condicionamiento más moderado¹⁷, a la vez que los atributos personales como la autoconfianza y la voluntad aparecieron como elementos más resaltados¹⁸, seguramente por resultar más decisivos en la búsqueda de éxito y distinción propias de las disciplinas artísticas y deportivas. Se trata de objetivos que serían percibidos desde la mirada juvenil como más sensibles al esfuerzo individual.

Por último, las **responsabilidades y obligaciones familiares** fueron mencionadas como otro condicionamiento por el 17% de los estudiantes. Este aspecto resultó entre los menos condicionantes en los diferentes tipos de metas, sobre todo en relación con proyectos centrados en la inserción laboral.

Sólo el 4% de los jóvenes no previó obstáculos para alcanzar su principal meta laboral, porcentaje mínimo que refleja que la mayoría de los estudiantes fue bastante realista al pensar en su futuro. Casi un tercio de los alumnos (32%) imaginó un único obstáculo, poco más de la cuarta parte, 2 y el 21%, 3 (ver Gráfico I del Anexo).

El 16% de los estudiantes vislumbró una multiplicidad de dificultades (al menos 4) en la trayectoria futura, lo cual resultó acorde a un mayor pesimismo con respecto a las posibilidades de concreción de la meta futura (el porcentaje de jóvenes que se visualizaron con pocas chances trepó del 23% en el total de alumnos al 39% dentro de este grupo).

III. Exploración de atributos asociados a los planes profesionales

En el segundo apartado de este trabajo se vio que los objetivos profesionales adquirirían una fuerte presencia en las prioridades de los jóvenes al pensar en su futuro laboral y educativo. Si bien no es posible con los datos disponibles desentrañar la complejidad de los significados en torno al “ser profesional” o a “recibirse y trabajar”, está claro que, entendiendo lo profesional en un sentido amplio¹⁹, los jóvenes imaginaban trayectos que incluían un período de formación previo a un desempeño laboral. En este apartado se intenta explorar las distintas condiciones que pueden gravitar en la elección por parte de

¹⁷ Esta diferencia se expresa en contraste con los objetivos de inserción, de continuidad educativa y económicos.

¹⁸ Este resultado es así en relación con metas de inserción, de continuidad educativa y profesionales.

¹⁹ En un texto sobre la profesionalidad docente, Hargreaves (2000) menciona algunos rasgos que pueden ser de utilidad para pensar el concepto de “profesión” en sentido amplio: conocimiento especializado, prácticas estandarizadas, período de entrenamiento y autonomía.

los estudiantes de objetivos laborales de tipo profesional, es decir de metas que suponen algún período de estudio, formación o capacitación con vistas al desempeño laboral. Se trata de profundizar en posibles explicaciones de orden contextual, institucional, social e individual que podrían alentar este tipo de motivaciones en los estudiantes, para lo cual se aplica una técnica de regresión logística multivariada.

Primero se justifica brevemente la pertinencia teórica de considerar inicialmente un conjunto de variables explicativas y se las pone a prueba en distintos cruces bivariados con la variable dependiente. Culminada esta preselección de variables, luego se formula un modelo de regresión para intentar componer un posible mapa de atributos asociados a los planes laborales profesionales.

Propuesta inicial de atributos explicativos

Es sabido que la progresiva incorporación de sectores emergentes tradicionalmente excluidos del sistema educativo parece haber reforzado una fragmentación (Tiramonti, 2009) que fue delimitando circuitos de exclusión y de calidad diferencial (Ziegler, 2004) que han llegado a cristalizar en la conciencia de los actores, configurando diversas formas de experimentación de la escolaridad (Kessler, 2002). Una primera cuestión que se consideró entre las posibles explicaciones de los planes de futuro laboral y educativo se vincula con desigualdades sociales que se expresan en oportunidades diferenciales de terminalidad y de calidad de los aprendizajes escolares²⁰. Uno de los modos de contemplar este contexto ha sido introducir algún indicador de segmentación espacial de la oferta educativa. Se consideró la **ubicación geográfica de las escuelas** trazando una divisoria entre los barrios del sur -postergados por sucesivas gestiones de gobierno desde siempre- y el resto de la Ciudad -con mayor provisión y calidad de infraestructura y servicios públicos-. Además, la población residente en la zona sur presenta mayores niveles de pobreza y desocupación, así como un mayor déficit educativo de la población adulta y en los estudios superiores (Documento interno de la Dirección de Investigación y Estadística del GCBA, 2008).

²⁰ Es sabido que la progresiva incorporación de sectores emergentes tradicionalmente excluidos del sistema educativo parece haber reforzado una fragmentación (Tiramonti, 2009) que fue delimitando circuitos de exclusión y de calidad diferencial (Ziegler, 2004) que han llegado a cristalizar en la conciencia de los actores, configurando diversas formas de experimentación de la escolaridad (Kessler, 2002).

También la modalidad del plan de estudios y el turno de asistencia a las clases son aspectos de orden contextual-institucional que han demostrado trazar ciertas coordenadas en el estudio de las aspiraciones estudiantiles (Dabenigno et al., 2010; Dabenigno et al., 2009; Austral et al., 2008; Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004). La **modalidad** parece una variable decisiva para distinguir entre distintas tradiciones formativas e institucionales, con mandatos fundacionales y formatos escolares que podrían tener un peso decisivo en las aspiraciones de los estudiantes (Filmus y Moragues, 2003). Al mismo tiempo, el **turno** también puede considerarse como otro criterio que remitiría a distintas formas de experimentación de la escolaridad. En este trabajo se distinguió entre turnos diurnos y nocturnos, asociados a distintas composiciones de los alumnados en términos de perfiles y trayectorias educativas de los estudiantes.²¹

Al mismo tiempo, en el orden de los atributos específicamente institucionales que permitirían distinguir a unas escuelas de otras, también se consideró el parámetro de **deserción escolar intraanual** que también podía gravitar en las autoimágenes y proyectos de los jóvenes. En esta oportunidad, se construyeron tres niveles de deserción escolar a partir de los terciles del indicador de abandono escolar intraanual, calculado como porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2008 respecto de la matrícula inicial de ese mismo año²². Al mismo tiempo, también el **tamaño de la escuela** fue considerado como otra condición institucional que podía incidir en los procesos de enseñanza y en las posibilidades de acompañamiento y seguimiento personalizado de los alumnos por parte de directivos y docentes. Cabe aclarar que las dos variables institucionales elegidas no agotan de ningún modo los rasgos institucionales que podrían ser tomados en cuenta.

También se anticipó que las OF resultarían diferenciales de acuerdo con el **género** y el **clima educativo del hogar de origen**, atributos sociales que resultarían claves como parte de profundas transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas, básicamente

²¹ De acuerdo con datos de esta misma encuesta, en los turnos diurnos del último año de estudio de las escuelas medias estatales, la sobreedad es del 33%, frente al 61% en los nocturnos. Además, el 63% de los estudiantes que cursan durante el día afirmó tener alguna experiencia laboral, frente al 89% de quienes asisten a las clases en los turnos vespertino y noche.

²² El dato se obtuvo para cada turno de cada escuela, a sabiendas del sesgo que podía introducir el considerar todos los turnos a la vez: se detectó que la deserción calculada para toda la escuela –abarcando todos los turnos ofrecidos- tendía a subestimar la deserción en los turnos vespertino y noche. En muchas escuelas estos turnos son menos populosos pero existe una alta deserción en términos relativos.

en términos de cambios en los roles de género y de ampliación legal y social de los umbrales educativos (Tenti, 2002 y 2003). En este sentido, ya existen evidencias acerca de la incidencia del origen social en la inserción educativa y laboral de los egresados (Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004; Filmus, Miranda y Zelarayan, 2003) así como en las posibilidades de valorización de la formación recibida (Pérez, 2007).

Por último, en el plano individual, se consideró que la **experiencia laboral** también podía contribuir a una resignificación del propio futuro laboral y educativo. El contacto con el mundo laboral como sujeto activo podía marcar un punto de inflexión en la imaginación del futuro. A la vez, a nivel intrainstitucional, las aspiraciones juveniles también podían resultar tamizadas por la **condición de sobreedad** como proxy de la trayectoria escolar (ideal frente a aquéllas signadas por episodios de repitencia y abandono). La hipótesis subyacente era que las autoconcepciones de los jóvenes en su desempeño como estudiantes -construidas en relación con los propios pares- podían prefigurar distintos horizontes de posibilidad en las proyecciones futuras (Harrison, 1969; Nelson, 1972).

Hacia un posible modelo explicativo en torno a los planes profesionales

Para analizar las condiciones que propician en los estudiantes expectativas laborales profesionales, se creó una **variable dependiente dicotómica** que permitió reunir dentro de un mismo grupo al 27% de los jóvenes que tenían alguno de los siguientes objetivos laborales: “conseguir un trabajo de lo que estudie” (señalada por el 16% del total de estudiantes encuestados²³) y “ser profesional” (mencionada por el 11%). A dicha variable se la denominó “**objetivo laboral profesional**”.

Luego se realizaron los **tests de hipótesis de las nueve variables explicativas** – seleccionadas por su relevancia teórica en el campo de la investigación educativa²⁴ - **con la variable de metas laborales profesionales**. Los resultados figuran en la Tabla 1 y muestran que son cinco los cruces que rechazan la independencia estadística (señalados con asteriscos). En primer lugar, la modalidad del plan de estudios, el clima educativo del hogar y el sexo rechazaron más fuertemente la independencia, con niveles de significación inferiores a 0,001 (significativos al 0,1%). Al mismo tiempo, aunque en menor medida,

²³ Los porcentajes para cada meta pueden diferir levemente de los presentados en el segundo apartado donde se calculaban respecto del 91% de alumnos que había reconocido contar con algún objetivo a futuro.

²⁴ El listado de variables con sus categorías se presenta en la tabla IV del Anexo.

también se alejaron de la independencia estadística los cruces que incluían la condición de sobreedad (significativo al 1%) y el turno de asistencia a las clases (significativo al 5%). Es interesante destacar que ya **en estos primeros resultados** las explicaciones se concentraban en dimensiones contextuales, sociales e intraescolares, **dejando por fuera atributos de nivel institucional** como el tamaño de la escuela o el nivel de abandono escolar intraanual del turno. Los resultados también indicaban que los planes profesionales tampoco se hallaban asociados a la ubicación geográfica de la escuela o a la experiencia laboral de los jóvenes. Es decir que los horizontes profesionales parecían trascender estas condiciones.

Tabla 1. Cruces bivariados con el objetivo laboral profesional. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008 (pruebas de hipótesis en base a la corrección de segundo orden de Rao-Scott)

	F	Grados de libertad numerador	Grados de libertad denominador	p-valor	
Zona	1,487	1,0	45,0	0,229	
Modalidad	10,627	1,9	85,3	0,000	***
Turno	4,810	1,0	45,0	0,034	*
Nivel de abandono escolar	0,194	1,0	45,0	0,662	
Tamaño de la escuela	0,409	1,0	45,0	0,526	
Clima educativo del hogar	8,227	2,8	126,8	0,000	***
Sexo	17,057	1,2	52,7	0,000	***
Experiencia laboral	0,575	1,0	45,0	0,452	
Sobreedad	8,517	1,0	45,0	0,005	**

Códigos de significación: *** 0.001 ** 0.01 * 0.05 ' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Ahora bien, **¿cómo se expresan las asociaciones** entre los atributos que sí resistieron estas pruebas de hipótesis y los planes profesionales de los alumnos? En la Tabla 2 se observa que este tipo de planes resultó más frecuente entre alumnos que cursaban planes comerciales (28%) y bachilleres (30%), entre las chicas (32%), los alumnos sin sobreedad (29%) y entre quienes cursaban en turnos diurnos (28%). Al mismo tiempo, la proporción

de alumnos con planes profesionales aumentaba con el nivel educativo alcanzado por la madre (del 26% al 30%).

Para poder despejar **los aportes relativos de las cinco variables que resultaron relacionadas con los planes profesionales** en los cruces bivariados (modalidad, sexo, clima educativo, sobreedad y turno), **se planteó un modelo de regresión logística** que las contemplara en simultáneo. Las variables explicativas fueron incorporadas en la fórmula inicial de la regresión en versiones dummy²⁵.

Tabla 2. Alumnos con principal objetivo laboral profesional por modalidad, clima educativo del hogar, sexo, condición de sobreedad y turno.
Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

		Absolutos	%
Modalidad del plan de estudios	Técnica	214	23%
	Bachiller	486	30%
	Comercial	233	28%
Clima educativo del hogar	Secundario incompleto	309	26%
	Secundario completo	314	28%
	Terciario o univ.	275	30%
Sexo	Varón	400	23%
	Mujer	531	32%
Sobreedad	Sin sobreedad	639	29%
	Con sobreedad	284	25%
Turno	Diurno	782	28%
	Nocturno	151	24%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

La búsqueda del modelo implicó partir de una versión saturada que incluía todas las posibles interacciones entre todas las variables explicativas, la cual fue descartada por resultar poco parsimoniosa (Kleinbaum, 2002). Se pasó luego a un modelo que

²⁵ Las variables dummies con más de dos categorías se construyeron de la siguiente manera. En el caso de la modalidad se privilegió el contraste entre los planes técnicos frente a los de bachillerato y comerciales. El corte para el clima educativo del hogar -medido a través del nivel educativo materno- se estableció en el nivel secundario completo, fundamentalmente para considerar como categoría de referencia a aquellos estudiantes que se hallaban a punto de superar el nivel educativo de su propia madre. El listado completo de variables dummies se presenta en la tabla V del Anexo.

comprendía todas las interacciones entre pares de variables²⁶. Se halló que la única interacción que se mantenía como significativa dentro del modelo era la planteada entre el turno y la sobreedad (con una significación inferior a 0,001).

Considerando la importancia de dicha interacción, se planteó entonces un **tercer modelo de regresión que incluía a cada una de las cinco variables originales más esta única interacción entre turno y sobreedad**. La salida de la regresión se presenta en la tabla 3 e incluye para cada término de la ecuación la estimación del coeficiente β , el error estándar del estimador, el test Wald de hipótesis (puntaje normal y significación al rechazar la hipótesis nula $\beta=0$)²⁷ y la razón odds (OR), junto con los intervalos de estimación de β y de razón odds. Los niveles de significación resultantes permitieron conservar todos términos del modelo, incluyendo la interacción entre el turno y la sobreedad²⁸. Dicha interacción apareció como una variable fuertemente explicativa en el modelo ($\beta=0,62$), seguida por el sexo ($\beta=0,35$), la modalidad ($\beta=0,27$) y el clima educativo del hogar ($\beta=0,24$), todas ellas significativas al 1%²⁹ y con efectos específicos.

Tabla 3. Regresión logística sobre objetivo principal profesional. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Coeficientes	B	Error est.	Test Wald			Wald ²	OR Odds ratio (e^{β})	Intervalo de estimación de B (95% de confianza) $\exp[B \pm 1.96(S.E.)]$		Intervalo de estimación de OR (95% confianza) ($e^{\text{límite intervalo } \beta}$)	
			t	p-valor	inf.			sup.	inf.	Sup.	
(Intercept)	-1,469	0,123	-11,982	0,000	***						
mBachCom	0,273	0,078	3,522	0,001	**	12,404	1,31	0,12	0,43	1,13	1,53
mDiurno	-0,272	0,154	-1,767	0,085	.	3,122	0,76	-0,57	0,03	0,56	1,03

²⁶ Las dos primeras salidas (modelo saturado y modelo con interacciones entre pares de variables) no se presentan aquí por razones de espacio.

²⁷ En el modelo de regresión logística, cada hipótesis nula postula que el término explicativo en cuestión no incide en la probabilidad de que los estudiantes tengan planes profesionales. Los niveles de significación permiten identificar cuáles son los términos explicativos que salen airosos de las pruebas de hipótesis y que se conservan en el modelo final.

²⁸ La conservación de una interacción en el modelo final supone mantener todas las interacciones de menor orden y variables implicadas en la misma. En este caso, tanto el turno como la sobreedad aparecen en el modelo final, por conservarse la interacción entre ambas variables.

²⁹ Otra manera de arribar a estos resultados consiste en observar los intervalos de estimación de los coeficientes β que, para los términos mencionados, no comprenden al valor 0.

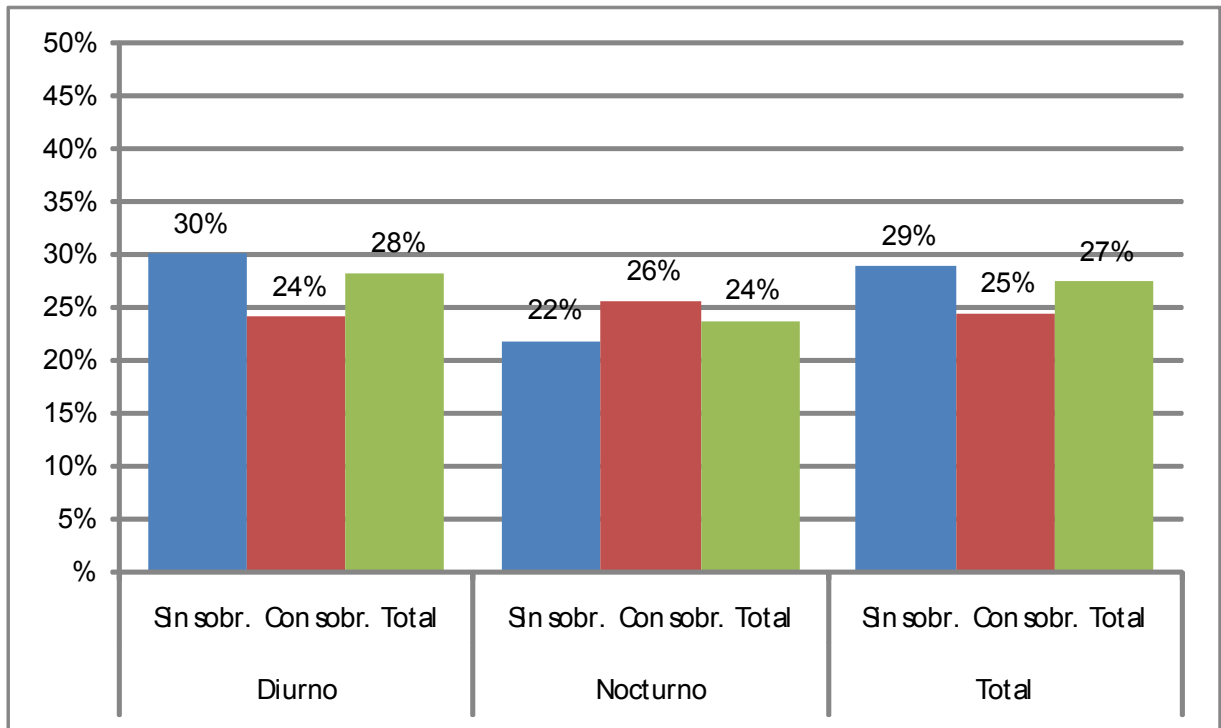
mMadreSC_omás	0,240	0,076	3,149	0,003	**	9,916	1,27	0,09	0,39	1,09	1,48
mMujeres	0,352	0,105	3,365	0,002	**	11,323	1,42	0,15	0,56	1,16	1,75
mSinSobr	-0,328	0,161	-2,036	0,049	*	4,145	0,72	-0,64	-0,01	0,53	0,99
mDiurno:mSinSobr	0,629	0,185	3,394	0,002	**	11,519	1,88	0,27	0,99	1,30	2,70

Códigos de significación: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '!' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

La incidencia combinada del turno y la sobreedad llevó a observar de manera más detallada las diferencias en las aspiraciones profesionales de acuerdo con el cruce entre ambas variables. Así se vio que los alumnos sin sobreedad (léase con trayectorias “ideales”) que cursaban en turnos diurnos aspiraban en mayor medida a planes profesionales (30%) respecto de quienes tenían sobreedad en esos mismos turnos (24%).

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes con metas laborales profesionales por turno y condición de sobreedad. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

A simple vista, en los turnos nocturnos parecían invertirse los resultados, siendo que la prioridad de apuntar a un futuro profesional era privilegiada en mayor medida por los jóvenes con sobreedad (el 26% tenía este tipo de planes frente al 22% de los alumnos sin sobreedad). A pesar de que no podría afirmarse con seguridad tal diferencia –por un leve solapamiento de los intervalos de estimación- surge curiosidad por conocer el perfil de estos jóvenes con sobreedad que cursaban en turnos nocturnos y que además tenían objetivos profesionales. Comparándolos con todos los alumnos con sobreedad de turnos nocturnos, se detectó una mayor presencia de mujeres (46% frente a 38%) y de bachilleres (45% vs 34%) (ver tabla VI en Anexo). Al comparar con el total del universo de estudiantes encuestados, también se observó una notable presencia de jóvenes provenientes de hogares con bajo clima educativo (52% con madres que no habían completado la escuela secundaria vs 37%), de jóvenes en escuelas con niveles medios o altos de abandono (87% vs 66%) y de estudiantes con experiencia laboral (97% vs 67%).

Consideraciones finales

Analizar cómo vislumbran los estudiantes secundarios su futuro posibilita dar cuenta de un conjunto de percepciones que muy probablemente influyan en sus trayectorias de vida, más allá de distintos tipos de condiciones que seguramente alentarán o restringirán sus posibilidades de elección y concreción. El posicionamiento de los jóvenes de cara al porvenir –sus motivaciones, aspiraciones, el nivel de confianza con que imaginan su futuro- arroja además un conocimiento en tiempo presente que da cuenta de cómo ellos se paran y se piensan a sí mismos frente al mundo. Que se trate de estudiantes que han transitado por la escuela secundaria añade un interés adicional, en un contexto de corrimiento de los umbrales educativos, tanto desde el punto de vista legal como aspiracional.

Seguramente el análisis de los horizontes de futuro de los jóvenes y en particular de los estudiantes secundarios entraña una complejidad más aprehensible a través de diseños cualitativos de investigación. Sin embargo, es a través de diseños cuantitativos que resulta posible emprender el desafío de construir conocimiento inferible a universos de análisis más extensos. En esta oportunidad estamos en condiciones de hablar de cómo vislumbran

su futuro laboral todos los estudiantes de escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires que a fines de 2008 se hallaban a punto de concluir sus estudios.

Los estudiantes secundarios se muestran motivados por el futuro como tema de reflexión al llegar al final de su recorrido educativo. Los datos aquí expuestos permiten componer un mapa de sentidos privilegiados por los jóvenes al definir sus horizontes laborales. En primer lugar, puede decirse que entre los estudiantes prima la idea de un futuro laboral en estrecha imbricación con algún tipo de recorrido educativo post-secundario. Se trata de un resultado que da muestras de cómo el corrimiento de los umbrales educativos se va plasmando en el plano de aspiracional de los jóvenes.

El trabajo también da cuenta de que una proporción significativa de estudiantes privilegian las posibilidades de desarrollo personal y vocacional en el desempeño laboral futuro. Aprender, mejorar como persona, dedicarse a un deporte o alguna actividad artística de interés son algunos ejemplos en que encarnan algunos de estos sentidos en torno al trabajo futuro. Cabe aclarar que si bien la “inserción laboral” como meta específica y la instrumentalidad económica del trabajo fueron privilegiadas por una menor cantidad de alumnos, ello no significa que no estén presentes en las expectativas de otros jóvenes. De todas formas, el subuniverso de estudiantes que inscriben el eje de su futuro en la inserción laboral y en la necesidad de trabajar para ayudar a la familia parece responder a un perfil de mayor vulnerabilidad que torna más urgente la participación en el mercado de trabajo.

Se pudo observar todo un repertorio de temporalidades acordes a los objetivos propuestos, dando cuenta de una visión bastante realista de los jóvenes al pensar en su futuro laboral. El conseguir un trabajo que dejara tiempo para estudiar fue justamente el objetivo más urgente para los estudiantes. Los horizontes profesionales, en cambio, fueron vislumbrados para el más largo plazo, y pareciera que la perspectiva de transitar por una experiencia de formación posterior contribuye a aminorar la incertidumbre con respecto al futuro.

Los estudiantes se mostraron muy optimistas respecto de sus posibilidades de alcanzar sus metas laborales, aunque también fueron bastante realistas al identificar algunos posibles obstáculos. Entre las dificultades señaladas primaron las atribuibles a los desajustes entre oferta y demanda en el mercado laboral. La competencia, la escasez de oportunidades, la

suerte, la falta de capital educativo y social aparecieron entre las principales preocupaciones. Sólo las metas de futuro centradas en el desarrollo personal y vocacional parecieron en escapar en mayor medida a este tipo de condicionamientos externos.

En cuanto a las explicaciones en torno a los horizontes laborales profesionales de los estudiantes, se observa que el género y el origen social se reafirman como condicionamientos estructurales de las aspiraciones de los jóvenes. A ello se suma, con igual contundencia, las características de la formación recibida en la escuela secundaria: el plan de estudios (fundamentalmente el contraste entre planes técnicos frente a comerciales y bachilleres) parece gravitar fuertemente en las percepciones de los jóvenes. También en un primer plano el turno de asistencia a las clases y el tipo de trayectoria escolar también marcan una impronta en los horizontes futuros, pero ejerciendo una influencia combinada. Las variables institucionales consideradas en esta oportunidad (el nivel de abandono escolar intraanual y el tamaño de la escuela) no aparecieron asociadas a los horizontes profesionales, lo cual podría dar señales de la importancia de la escuela secundaria en la equiparación de aspiraciones y oportunidades. Abonando esta hipótesis, transitar y finalizar la escuela media permitiría a los jóvenes pensar en un futuro que la trasciende. Sin embargo, ésta es una apreciación que dejamos en suspenso, puesto que es probable que otros aspectos institucionales aquí no considerados (clima institucional, perfil docente, proyectos y programas vigentes, iniciativas institucionales, por mencionar algunos) puedan reflejar una incidencia de la escuela en este sentido.

Para finalizar, se deja expreso deseo de que estos resultados y reflexiones inspiren nuevos interrogantes de investigación e impulsen a seguir pensando y trabajando en pos de una mayor inclusión en la escuela secundaria, asumiendo el desafío de alentar y acompañar a nuestros jóvenes en la construcción de sus horizontes y oportunidades de futuro.

Bibliografía de referencia

Agresti, A. y Finlay, B. (1997) *Statistical Methods for the Social Sciences* (third edition), New Jersey: Prentice Hall.

Austral, R., Dabenigno V. y Goldenstein Jalif, Y. (2008): “Las experiencias de formación para el trabajo” en *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, Aguilar, L.; Austral, R.; Corrado, A.; Dabenigno, V.; Goldenstein, Y.; Otero, M. P.; Padawer, A.; Rodríguez, M.; Zanelli, M.

(comps.). Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Dabenigno, V., Austral, R., 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". Ponencia presentada en IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Comahue, 18 al 20 de abril de 2007 Universidad Nacional de Comahue.

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, S. y Otero, P. (2009) *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires* en Informe final, DIE, Buenos Aires. Disponible en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

Dabenigno, V., Iñigo, L., Skoumal, G. (2004) *Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*, Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_concluidas.php?menu_id=11885

Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010) *Contextos institucionales y acciones estudiantiles en pos de la permanencia escolar en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DIE (2008) *Diagnóstico socioeducativo de la zona sur. Primer informe de avance (documento interno)*: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Fieulaine, N. (2006) *Perspective temporelle, situations de précarité et santé: une approche psychosociale du temps* en UFR Psychologie et Sciences de l'éducation-Laboratoire de Psychologie Sociale, Marseille: Université de Provence.

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.

Filmus, D., Miranda, A., Zelarayan, J. (2003) *La transición entre la escuela secundaria y el empleo: un estudio sobre los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires*, Revista Estudios del Trabajo N° 26.

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

Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Laertes Edition, Barcelona.

Guichard, J. (2006) *Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre carreras*, Orientación y sociedad, 6:17-34.

- Hargreaves, A. (2000) *Four ages of professionalism and professional learning*, Teachers and Teaching: History and Practice, 6(2):151-182.
- Harrison, F. (1969) *Aspirations as related to school performance and socioeconomic status*, Sociometry, 32(1):70-79.
- Hauser, R. y Anderson, D. (1991) *Post-high school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976-86*, Sociology of Education, 64(October):263-277.
- Husman, J. y Lens, W. (1999) *The role of the future in student motivation*, Educational Psychologist, 34(2):113-125.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y Longo M. (2007) "Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo". Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 8 al 10 de agosto de 2007.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE UNESCO, Buenos Aires.
- Kleinbaum, D. y Klein, M. (2002) *Logistic Regression. A Self-Learning Text*, New York: Springer-Verlag.
- McCabe, K. y Barnett D (2000) *First comes work, then comes marriage: future orientation among african american young adolescents*, Family Relations, 49(1):63-70.
- 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*, A. Iriarte (comp.), Buenos Aires: Teseo.
- Nelson, J. (1972) *High school context and college plans: the impact of social structure on aspirations*, American Sociological Review, 37(2):143-148.
- Nurmi, J.E. (1991) *How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning*, Developmental Review, 11:1-59.
- Nuttin, J. (1985) *Future time perspective and motivation*, Leuven-Hillsdale: Leuven University Press-Erlbaum.
- Pérez, P. (2007) "El desempleo de los jóvenes en Argentina. Seis hipótesis en busca de una explicación". Ponencia presentada en 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 8 al 10 de agosto de 2007.
- Tenti Fanfani, E. (2002) "Prólogo" en *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, G. Kessler (comp.), Buenos Aires: IPE - Uneso Sede Regional Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2003) "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, E. Tenti Fanfani (comp.), Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2009) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural" en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.), Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.), Buenos Aires: Manantial.

Trommsdorff, G. (1983) *Future orientation and socialization*, International Journal of Psychology, 18:381-406.

Tiramonti, G., Duschatzky, S., Ziegler, S., Montes, N., Poliak, N., Arroyo, M., Minteguiaga, A., Garrote, V. y Martelli, S. (2002) *Las proyecciones de futuro de los jóvenes según docentes, padres y alumnos.*, Anexo I de Informe final de investigación: "La nueva configuración de la discriminación educativa". FLACSO. Disponible en <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/anexo1.pdf>.

Ziegler (2004) *Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa*, Cuadernos de Pedagogía Rosario, VII(12).

Anexo de tablas

Tabla I. Operacionalización del concepto orientaciones de futuro laboral

	Definición de la subdimensión	Indicador	Pregunta en la encuesta
Dimensión motivacional			
Involucramiento	Disposición a pensar en el futuro	Planteo de metas laborales	- <i>Con respecto a tu trabajo futuro ¿pensaste algún objetivo?</i>
Contenido temático	Principal objetivo	Descripción de principal objetivo laboral	- <i>¿Cuál sería tu objetivo principal respecto de tu trabajo futuro?</i>
Contenido afectivo	Nivel de optimismo respecto del logro del principal objetivo	Opinión sobre la posibilidad de alcanzar el objetivo principal	- <i>¿Pensás que tenés posibilidades de alcanzar ese objetivo?</i>
Dimensión cognitiva			
Extensión	Plazos previstos para el logro de objetivos	Cantidad de años considerados para alcanzar el principal objetivo laboral	- <i>¿En cuántos años pensás que podrías alcanzar ese objetivo principal de trabajo?</i>
Realismo	Concordancia con las posibilidades y modos de concreción de los planes	Coherencia entre plazos imaginados y plazos objetivos	Comparación de plazos reales e imaginados de acuerdo al objetivo
Sensación de control	Identificación de posibles obstáculos –externos o propios- a sortear	Identificación de posibles obstáculos para alcanzar el principal objetivo laboral	- <i>¿Qué dificultades pensás que podés tener en alcanzar ese objetivo de trabajo?</i>

Tabla II. Percepción de las posibilidades futuras de alcanzar el principal objetivo de trabajo por tipo de objetivo. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Expectativa para objetivo de trabajo	Tipo de objetivo de trabajo					Total
	Inserción ocupacional	Conexión con estudios	Económico	Desarrollo personal o vocacional	Otros objetivos	
Nr	7	20	11	3	0	41

	1%	1%	1%	0,0%	0%	1%
Muchas posibilidades	670 76%	2.920 77%	986 72%	693 80%	155 80%	5.424 76%
Pocas o nulas posibilidades	200 23%	861 23%	378 27%	167 19%	38 20%	1.644 23%
Total	877 100%	3.801 100%	1.375 100%	863 100%	193 100%	7.109 100%

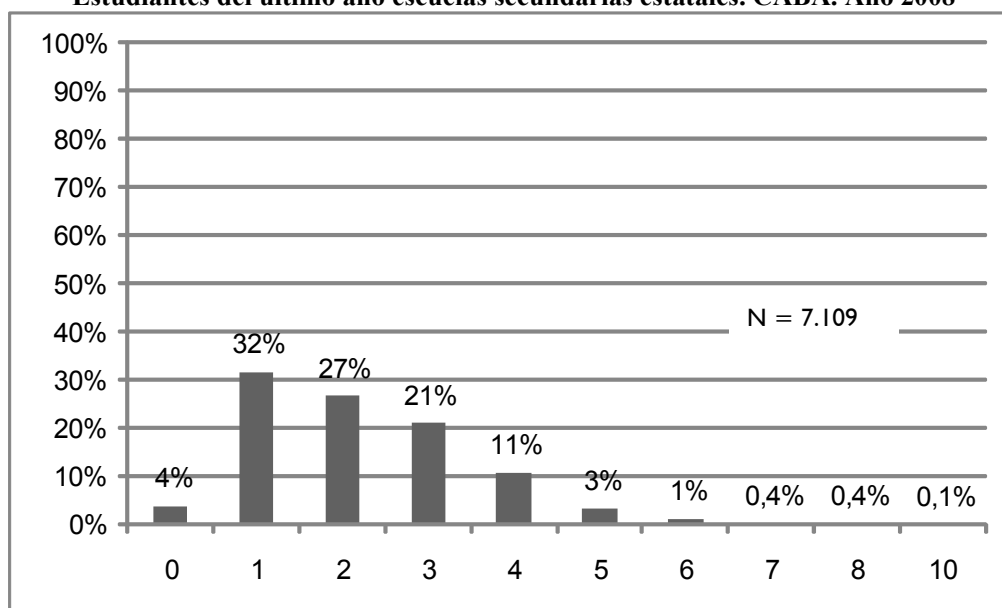
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Tabla III. Porcentaje de estudiantes que anticiparon cada tipo de obstáculo para cada tipo de objetivo laboral. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008

Tipo de objetivo laboral	Tipo de obstáculo					
	Mercado laboral	Capital educativo	Capital social	Atributos personales	Falta de suerte	Resp. Familiares
Inserción ocupacional	65%	33%	27%	23%	28%	13%
Condición para cont. educativa	58%	35%	26%	23%	24%	18%
Profesional	56%	29%	23%	25%	21%	17%
Económico	62%	36%	31%	28%	32%	17%
Desarrollo personal y vocacional	64%	27%	23%	31%	26%	18%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Gráfico I. Cantidad de dificultades anticipadas para el principal objetivo laboral. Estudiantes del último año escuelas secundarias estatales. CABA. Año 2008



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.

Tabla IV. Atributos contextuales, institucionales, sociales e individuales: variables, indicadores y categorías

Variable	Indicador	Categorías
Contextuales		
Ubicación territorial de la escuela	Zona geográfica	- Sur - Resto de la Ciudad
Tipo de plan de estudios	Modalidad del plan de estudios	- Bachiller - Comercial - Técnica
Turno	Turno	- Diurno (mañana y tarde) - Nocturno (vespertino y noche)
Institucionales		
Abandono escolar intraanual del turno en la escuela	Porcentaje de salidos sin pase durante el ciclo lectivo en el turno	- Porcentaje de salidos sin pase durante el ciclo lectivo en el turno
Sociales		
Género	Sexo	- Mujer - Varón
Clima educativo del hogar	Nivel educativo materno	- Hasta secundario incompleto - Secundario completo o terciario/ universitario incompleto - Terciario o universitario completo
Personales		
Desempeño escolar	Condición de sobreedad	- Con sobreedad - Sin sobreedad
Experiencia laboral	Experiencia laboral	- Con experiencia (trabaja o trabajó alguna vez) - Sin experiencia

Tabla V. Traducción de las variables explicativas a variables dummy para el análisis de regresión logística

Variable original	Variables dummies	Categorías de la variable dummy
Modalidad del plan de estudios (Bachiller, Comercial, Técnica)	mBachCom	1= Bachiller o Comercial; 0= Técnica
Turno (Diurno, Nocturno)	mDiurno	1= Diurno; 0= Nocturno
Nivel educativo materno	mMadreSC_omás	1= Secundario completo o más; 0= Hasta secundario incompleto
Sexo	mMujeres	1= Mujer; 0 = Varón
Condición de sobreedad	mSinSobr	1= Sin sobreedad; 0= Con sobreedad

Tabla VI Comparación de perfiles por zona, modalidad, nivel educativo materno, sexo, nivel de abandono de la escuela-turno y experiencia laboral

		Estudiantes del último año de escuelas estatales CABA		Alumnos con sobreedad en turnos nocturnos		Alumnos con sobreedad en turnos nocturnos con planes laborales profesionales	
Zona	Sur	731	20%	73	23%	17	20%
	Resto de la Ciudad	2.671	80%	251	77%	66	80%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%
Modalidad	Técnica	933	21%	165	45%	35	37%
	Bachiller	1.640	40%	113	34%	37	45%
	Comercial	829	39%	46	21%	11	18%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%
Nivel educativo materno	Hasta secundario	1.182	37%	167	51%	46	52%
	Secundario compl.	1.107	31%	82	25%	18	23%
	Terc./ univ. compl.	925	26%	45	13%	12	14%
	Ns/nr	188	6%	30	11%	7	11%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%
Sexo	Nr	19	1%	0	0%	0	0%
	Varón	1.735	49%	205	62%	46	54%
	Mujer	1.648	50%	119	38%	37	46%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%
Nivel de abandono escolar	Medio o alto	2.081	66%	233	81%	67	87%
	Bajo	1.321	34%	91	19%	16	13%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%
Experiencia laboral	Nr	83	3%	3	1%	1	1%
	Con alguna	2.288	67%	306	95%	80	97%
	Sin experiencia	1.031	30%	15	4%	2	2%
	Total	3.402	100%	324	100%	83	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a estudiantes 2008, DIE, Ministerio de Educación, GCBA.