Departamento de Economía

Universidad Nacional del Sur

Trabajo de Grado de la Licenciatura en Economía

“El abandono escolar en el nivel secundario. Un análisis de sus determinantes para Argentina y la ciudad de Bahía Blanca”

Alumna: Celeste Inés Canova Núñez

Profesora/s Asesora/s: Dra. María Marta Formichella y Dra. Natalia Soledad Krüger

23 de octubre, 2025

Introducción *1*
Marco teórico y antecedentes empíricos *3*
La educación desde una perspectiva económica y social *3*
Factores multicausales en la deserción escolar: tres perspectivas analíticas *6*
El abandono escolar en Argentina: trayectorias educativas y desigualdad territorial *13*
El abandono escolar en la ciudad de Bahía Blanca *16*
Metodología *17*
Estrategia cualitativa *17*
Estrategia cuantitativa *18*
Resultados *22*
Análisis cualitativo *22*
I. Características generales de los entrevistados *24*
II. Magnitud y evolución del abandono escolar *25*
III. Trayectorias interrumpidas y reinserción escolar *26*
IV. Factores asociados al abandono escolar *28*
V. Perspectiva del CENS *31*
VI. Percepciones sobre el nuevo Régimen Académico *32*
Análisis cuantitativo *34*
1. Análisis a nivel nacional *35*
1.1. Estimación de los factores explicativos del abandono escolar en el nivel medio *35*
1.2. Probabilidad estimada de abandono para distintos perfiles de alumnos *41*
2. Análisis a nivel local *43*
Conclusiones *46*
Bibliografía *52*
Anexo 1: Variables del modelo de regresión logística *60*
Anexo 2: Ley de Educación Nacional *63*
Anexo 3: Guion de entrevistas *64*

Introducción

La educación es reconocida como un derecho humano fundamental y esencial para el desarrollo individual y social, proporcionando oportunidades para que las personas puedan adquirir conocimientos y habilidades (UNESCO, 2025). La educación es uno de los instrumentos centrales para reducir la pobreza y mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Permite generar importantes y consistentes retornos en términos de empleo e ingresos y es un factor primordial para garantizar la equidad y la inclusión. A su vez, impulsa el crecimiento económico a largo plazo y la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social (Banco Mundial, 2025).

En este marco, la Economía de la Educación surge como una rama de la disciplina económica dedicada a estudiar las interacciones entre el sistema educativo y el ámbito económico. Este campo analiza cómo las decisiones adoptadas en materia educativa generan impactos económicos y, a su vez, cómo las decisiones económicas influyen sobre el funcionamiento de la educación. Entre sus ejes centrales de análisis se destacan la calidad de los aprendizajes, los mecanismos de financiamiento, la distribución de recursos y la productividad asociada a la formación de capital humano (Rodríguez Delgado, 2023). La literatura especializada en Economía de la Educación ha mostrado que la inversión eficaz en educación resulta clave para fortalecer el capital humano y brindar a los jóvenes las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, el abandono escolar interrumpe este proceso, ya que limita la adquisición de habilidades cognitivas, socioemocionales, técnicas y digitales que son cada vez más demandadas para acceder a un trabajo en el mundo actual. En este sentido, reducir la deserción es un paso esencial para enfrentar la crisis del aprendizaje y garantizar que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para construir trayectorias educativas y laborales más sólidas (Banco Mundial, 2025).

En Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en el año 2006, –que estableció la obligatoriedad de todo el nivel secundario (ver Anexo 2) –, se observó una mejora lenta pero sostenida de los indicadores de graduación (Informe Nacional de Indicadores Educativos, 2021). Sin embargo, no todos los alumnos logran transitar la educación básica obligatoria de manera estable y sin interrupciones prolongadas (Otero et al., 2022). Son frecuentes

las trayectorias educativas discontinuas o incompletas, asociadas a aspectos del ámbito familiar y personal del estudiante, del contexto socioeconómico y del sistema educativo (CEPAL, 2024).

En esta línea, el objetivo general de la investigación es dimensionar la magnitud de la deserción escolar, analizar las características que reviste y estudiar los factores explicativos de este problema en el nivel secundario en Argentina en la actualidad, incluyendo un estudio de caso en la ciudad intermedia de Bahía Blanca. La consideración de esta ciudad busca indagar si los factores que inciden en el fenómeno a nivel nacional se replican en el ámbito local, así como explorar las estrategias institucionales que se despliegan para abordarlo. El primer objetivo específico es medir la incidencia del fenómeno e identificar los factores personales, escolares y geográficos que, actualmente, influyen con mayor fuerza en el abandono escolar en el nivel secundario. Este objetivo puede, a su vez, desdoblarse en dos propósitos diferenciados: por un lado, el análisis de la magnitud e interpretación del fenómeno; y por el otro, la identificación y evaluación de los factores que lo determinan. El segundo objetivo específico consiste en analizar la situación particular de una ciudad intermedia como Bahía Blanca, evaluando si los factores asociados al abandono escolar son coherentes con los hallados a nivel nacional. El tercer objetivo específico es indagar en la mirada del personal de los equipos directivos, docentes y de orientación escolar sobre esta problemática en la ciudad, para conocer su percepción sobre la gravedad actual del problema y sus principales causas, así como sobre las estrategias desplegadas desde las escuelas para prevenirlo.

La hipótesis principal plantea que, en la actualidad, los factores históricamente identificados por la literatura como determinantes del abandono escolar en el nivel secundario continúan teniendo vigencia, y que los mismos pertenecen tanto a las esferas personal y familiar, como a la institucional y al contexto geográfico. Para la ciudad de Bahía Blanca, se prevé una situación similar a la registrada a nivel nacional en relación con la magnitud del problema. Asimismo, se espera encontrar percepciones y estrategias divergentes entre las distintas instituciones educativas, en función de su tipo de gestión y las características de su población estudiantil.

Dado el carácter multidimensional del abandono escolar, esta investigación propone un enfoque metodológico mixto para cumplir con el objetivo esbozado. Por un lado, se desarrollará un análisis cuantitativo a nivel nacional y local, a partir del uso de bases de datos representativas

como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y la Encuesta de Inclusión Social Sostenible (EISS 2024), esta última de carácter complementario y aplicada a la ciudad de Bahía Blanca. Por otro lado, el componente cualitativo se desarrollará exclusivamente en el ámbito local, con el objetivo de contextualizar y complementar los hallazgos cuantitativos, aportando información adicional mediante entrevistas dirigidas al personal de los equipos directivos y de orientación escolar. La combinación de ambos enfoques permite realizar un análisis integral del fenómeno, considerando datos estadísticos y complementándolos con las vivencias y perspectivas de los actores involucrados.

Esta investigación se inscribe en el Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "La equidad educativa interna: factores exógenos y endógenos detrás de las desigualdades en la educación básica en Argentina y la localidad de Bahía Blanca" de la Universidad Nacional del Sur. El proyecto tiene como objetivo general el estudio de la equidad interna en la educación básica tanto a nivel nacional (Argentina) como en el ámbito local (ciudad de Bahía Blanca). Y entre sus objetivos específicos, se propone analizar los factores externos al sistema educativo —particularmente las condiciones socioeconómicas y culturales de la población— que influyen en los resultados escolares, ya sea en términos de acceso, trayectoria, finalización o logros cognitivos y no cognitivos. A su vez, como objetivo transversal se busca incorporar la dimensión territorial, a fin de examinar cómo esta incide en las desigualdades educativas. En este sentido, es fundamental reconocer que el acceso y la permanencia en la escuela constituyen una condición necesaria para que los estudiantes alcancen los resultados esperados y se evidencie así una situación de equidad educativa interna. De este modo, el abandono constituye una fuente extrema de desigualdad, punto central de la investigación en el PGI. A su vez, el estudio fue elaborado y financiado en el marco de las becas "Estímulo a las Vocaciones Científicas" (EVC) otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

Marco teórico y antecedentes empíricos

La educación desde *una perspectiva económica y social*

La educación constituye una herramienta clave para el progreso individual y colectivo, desempeñando un rol estratégico en la construcción de sociedades más equitativas, al reducir desigualdades y promover la movilidad social ascendente. Asimismo, es un derecho humano

indispensable ya que, además de constituir un fin en sí misma, posibilita la capacidad de generar un medio de diferenciación y ascenso social: quienes consiguen avanzar en la escala educativa están en mejor posición para alcanzar un nivel de vida más alto y mayores beneficios (UNESCO, 2022).

La Teoría del Capital Humano, desarrollada por Mincer (1958), Schultz (1961) y Becker (1964), es una de las corrientes teóricas pertenecientes al ámbito de la Economía que estudia la importancia de la educación para las personas. Esta teoría considera a la educación y a la formación como una inversión en uno mismo, realizada por individuos racionales que buscan incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. De esta manera, incrementan el capital humano permitiendo una mejora en la capacidad productiva de la persona.

Para que dicha inversión educativa pueda concretarse de manera efectiva, es necesario que todos los individuos cuenten con condiciones mínimas de acceso y permanencia en el sistema educativo. En este sentido, resulta fundamental incorporar el concepto de equidad educativa, que de acuerdo con Rojas Fabris (2004), implica reconocer las desigualdades de origen y actuar para compensarlas, garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de acceder a una educación de calidad. Esta compensación, según Morduchowicz (2004) y López (2006), requiere que para que todos puedan alcanzar los resultados educativos establecidos como deseables, se instauren otras desigualdades a lo largo de la carrera escolar; otorgándole más recursos a los que menos recursos tienen, con el fin de que logren integrarse de forma eficaz al sistema productivo y laboral.

Krüger y Formichella (2024a) sostienen que las condiciones de origen se traducen en desigualdades en el acceso, rendimiento y finalización de la educación básica en Argentina, como resultado de una desigual distribución del capital educativo, económico y cultural de las familias. A su vez, los procesos de creciente segregación residencial en los principales centros urbanos del país han profundizado las brechas existentes, convirtiendo a la dimensión territorial en un factor central en la reproducción de dichas desigualdades. En este contexto, finalizar la educación básica obligatoria en tiempo y forma continúa siendo un desafío, especialmente para los sectores más vulnerables, para quienes la educación, en lugar de ser una vía de movilidad ascendente, puede convertirse en un mecanismo de reproducción de desigualdades preexistentes.

Alcanzar esta meta requiere un enfoque diferencial, en el que se brinde un apoyo adicional y específico a los sectores más desfavorecidos, no sólo para que ingresen al sistema educativo, sino también para que permanezcan, avancen y egresen en condiciones de mayor igualdad. A partir de experiencias educativas significativas, se busca ampliar sus horizontes de vida, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas (Rojas Fabris, 2004). Por ello, resulta relevante indagar por qué algunas personas no pueden acceder o permanecer en el sistema educativo hasta culminar su formación básica.

En este marco, la deserción escolar puede definirse como el proceso de abandono –voluntario o forzoso – de la escuela (CEPAL, 2002). A esto puede añadirse, que se considera abandono si la desvinculación se da antes de culminar el tramo de escolaridad obligatoria, que en Argentina actualmente incluye a todo el nivel secundario. A su vez, como señalan Otero, Corica y Vicente (2022), el abandono es la última instancia en un proceso de interrupciones o desvinculaciones escolares que pueden ser de mayor o menor duración. Entonces, existe la posibilidad del abandono temporario, en el caso de que la asistencia se retome, y definitivo, cuando el alumno no vuelve a vincularse. Este último, rara vez constituye un hecho sorpresivo; más bien suele ser el resultado de un proceso acumulativo en el que diversas circunstancias incrementan progresivamente el riesgo de deserción, afectando la integración, continuidad y el desempeño en la trayectoria escolar, particularmente durante la transición entre el ciclo primario y el secundario (UNESCO, 2002). A medida que avanza la edad, aumenta la proporción de jóvenes que abandonan la escuela y, al mismo tiempo, disminuye la proporción de quienes asisten (Catri et al., 2024).

Como se ha mencionado, la inasistencia a un establecimiento educativo no ocurre de forma aleatoria ni repentina. Existen señales en las trayectorias individuales de cada alumno que permiten identificar a aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandonar. De esta manera, es posible detectar patrones de riesgo, como la inasistencia recurrente, el bajo desempeño académico, o cambios significativos en el rendimiento; y vincularlos con el contexto familiar, social y comunitario del estudiante, a fin de comprender de forma integral las causas que contribuyen a este fenómeno (Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, SIEE, Ministerio de Capital Humano, 2025). Dichas causas pueden ser externas al sistema educativo, vinculadas con factores socioculturales y económicos, o con la capacidad, motivación y esfuerzo del estudiante; y también pueden ser inherentes a la escuela, vinculadas a la incidencia que poseen los establecimientos

educativos sobre los resultados de los estudiantes (Boniolo y Najmias, 2018). Es fundamental resaltar la importancia de la asistencia escolar como un proceso esencial en la vida de los jóvenes ya que les otorga un conjunto de herramientas para su desarrollo personal y social (SIEE, 2025). La prevención del abandono escolar es necesaria para evitar que los jóvenes vean interrumpidas sus trayectorias educativas (CEPAL, 2024).

Frente a este fenómeno complejo, comprender sus causas requiere de un enfoque integral que contemple su carácter multicausal. En esta línea, diversas corrientes teóricas han abordado el abandono escolar desde distintas dimensiones, lo que permite analizar sus determinantes en tres grandes perspectivas de análisis: individual, institucional y estructural o socioeconómica.

Factores multicausales en la deserción escolar: tres perspectivas analíticas

El fenómeno de la deserción escolar puede abordarse a través de tres corrientes analíticas, las cuales permiten desagregarlo en distintas dimensiones complementarias: **la perspectiva individual**, centrada en las características personales y motivacionales del estudiante; **la perspectiva institucional**, que pone el foco en las dinámicas escolares y en el funcionamiento del sistema educativo; y **la perspectiva estructural o socioeconómica**, que considera el contexto social y económico del individuo (Mena Martínez et al., 2010).

Desde la **perspectiva individual**, el foco se sitúa en el estudiante como sujeto que toma decisiones, en función del entorno que lo rodea, afectado por experiencias y circunstancias que se desarrollan tanto dentro como fuera del entorno escolar. En este contexto, existen diversos factores claves que inciden en la decisión de abandonar la escuela, entre ellos se destacan: la mayor atracción que representa el ingreso al mercado laboral en comparación con continuar estudiando; la desmotivación progresiva frente a las propuestas que ofrece la institución educativa; los efectos negativos derivados de los cambios de establecimiento; la influencia negativa de docentes percibidos por el alumno como ineficaces; y, en algunos casos, la valoración del abandono como una decisión positiva, entendida como una estrategia personal de éxito (Mena Martínez et al., 2010).

En línea con esta mirada, a partir de la Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes (MICS) 2019-2020 para la Argentina, Catri et al. (2024) muestran que para los jóvenes de entre 13 y 17 años los principales motivos señalados por sus madres o cuidadoras para abandonar el sistema

educativo incluyen: desagrado hacia el colegio, problemas con la institución, excesivas inasistencias, dificultades para aprender, problemas económicos, y algunos de ellos, no la consideran necesaria. Indagando específicamente entre alumnos de 16 y 17 años, se agrega la causa de embarazo adolescente y cuidado de familiares.

Asimismo, uno de los factores que acompaña y refuerza la posibilidad de abandonar el sistema educativo es el rezago escolar, entendido como la situación en la que los estudiantes no completan sus estudios dentro de los plazos teóricos establecidos. Este rezago puede originarse por el ingreso tardío, la repitencia y la interrupción temporaria de los estudios (Boniolo y Najmias, 2018).

Desde esta perspectiva, entonces, los protagonistas son los alumnos y la decisión de salida, está influenciada por múltiples factores. El abandono escolar es comprendido como el resultado de decisiones personales que responden a un balance entre costos y beneficios de permanecer en el sistema educativo. Esta corriente se apoya, entre otras bases teóricas, en la Teoría del Capital Humano que representa a la trayectoria educativa como el resultado de elecciones racionales guiadas por un criterio económico.

Según este enfoque, cada persona evalúa si continuar estudiando representa una mejora futura en sus condiciones de vida o si, por el contrario, ingresar tempranamente al mercado laboral o abandonar los estudios implica un mayor beneficio en el corto plazo. Cuando los costos —ya sean económicos, emocionales, o de esfuerzo— superan a los beneficios esperados, la deserción se vuelve una alternativa racional.

Sin embargo, la decisión de abandonar la escuela no siempre se presenta como una elección libre. Como señalan Mena Martínez et al. (2010), en muchos casos el abandono está precedido por un proceso de “desenganche” gradual, donde el estudiante comienza a perder sentido de pertenencia, interés o confianza en sus capacidades académicas. El alejamiento no es inmediato, sino que se construye a través de dificultades escolares, repitencias, experiencias de fracaso y una creciente desvinculación emocional con la institución educativa.

En contextos de vulnerabilidad social, estas percepciones pueden verse intensificadas por las exigencias laborales tempranas, responsabilidades familiares u otros factores que condicionan la trayectoria del estudiante. Aquellos que viven en ambientes hostiles, inestables, con falta de

apoyo emocional o violencia intrafamiliar son más propensos a dejar la escuela. A su vez, pueden existir situaciones de discriminación en la escuela, ya sea por motivos de género, orientación sexual o discapacidad, afectando la motivación y el bienestar del estudiante. Además, los jóvenes adolescentes están más expuestos al consumo de drogas y alcohol, lo cual afecta el rendimiento académico y el compromiso con la finalización de sus estudios (Anzo, 2024).

En este sentido, es necesario considerar al género como un factor relevante dentro de la perspectiva individual. Como señalan Vázquez, Calvo García y López Gil (2022), las trayectorias educativas de varones y mujeres están atravesadas por desigualdades que generan diferencias en las causas de abandono escolar. Mientras que en los varones suele tener un peso mayor la temprana inserción en el mercado laboral, en muchas mujeres influyen la sobrecarga de responsabilidades de cuidado y la maternidad adolescente, lo que limita sus posibilidades de permanencia en el sistema educativo. Siguiendo esta línea, Ovejas (2025) sostiene que las mujeres necesitan una mayor formación para acceder al mercado laboral, dado que las posibilidades difieren de acuerdo con el género al que se pertenece. En consecuencia, muestran una mayor percepción de utilidad en los estudios y una mayor valoración del esfuerzo como vía para alcanzar el éxito académico. En contraposición, los varones presentan una mayor tendencia al abandono, lo que se relaciona con su distinta percepción del sentido de la escuela. El alumnado masculino suele evitar mostrarse interesado en la formación para ganar la aceptación de sus compañeros, generando climas desafiantes hacia las normas y la disciplina escolar, al mismo tiempo que busca alcanzar una posición de liderazgo opuesta al éxito académico. Asimismo, los hombres poseen una mayor posibilidad de inserción en el mercado laboral, incluso con niveles educativos más bajos. De este modo, se crea una dinámica donde los hombres abandonan más temprano por oportunidades laborales inmediatas, mientras que las mujeres tienden a continuar sus estudios para evitar la precarización laboral y mejorar sus expectativas laborales futuras. Esta diferencia en la percepción del sentido de la escuela refleja cómo las construcciones de género influyen en las motivaciones y expectativas individuales, generando patrones diferenciados de abandono entre hombres y mujeres.

Comprender el abandono escolar únicamente desde una perspectiva individual resulta insuficiente para captar la complejidad del fenómeno. Es necesario también, considerar el impacto que tiene el sistema educativo en la permanencia o desvinculación de los estudiantes. En esta línea,

Anzo (2024) sostiene que la falta de interés en continuar con la educación puede estar relacionado con una baja calidad educativa en ciertas instituciones, donde los métodos de enseñanza no logran motivar ni captar el interés de los estudiantes. Esta situación genera en ellos la percepción de que la escuela no brinda oportunidades de progreso ni de mejora en sus perspectivas laborales y sociales futuras.

A partir de estas consideraciones, se sitúa la segunda corriente del análisis de abandono escolar: la **perspectiva institucional**, centrada en las dinámicas internas de las instituciones educativas, en su funcionamiento, sus prácticas pedagógicas y formas de organización.

Blanco Bosco (2009), en su análisis sobre la desigualdad de resultados educativos, sostiene que la educación formal no sólo reproduce, sino que profundiza las diferencias con las que los alumnos ingresan al sistema. Bourdieu y Passeron (1970) advierten en *La reproducción* que toda cultura académica es arbitraria, su validez proviene de una cultura impuesta por las clases dominantes. Mediante lo que denominan "violencia simbólica", el sistema educativo impone arbitrariamente una cultura dominante que no es compartida por todos los estudiantes, pero que tiene como resultado la desvalorización de toda otra forma cultural. Al atribuirse la función de enseñar, la escuela define qué conocimientos son legítimos de aprender y confunde lo "necesario" con lo que resulta útil principalmente para las clases dominantes. La falta de sintonía entre la cultura escolar y la cultura de origen puede generar un sentimiento de exclusión, fracaso escolar y, eventualmente, abandono. Los estudiantes procedentes de clases populares enfrentan mayores probabilidades de ser marginados desde su ingreso al sistema que de abandonar exclusivamente por un examen desaprobado. Así, plantean que la escuela legitima y reproduce la desigualdad social bajo la apariencia de neutralidad: se presenta como imparcial, pero valida implícitamente la cultura dominante y beneficia a quienes ya poseen un capital cultural afín al modelo escolar.

En línea con los aportes de Bourdieu y Passeron (1970), que conciben a la escuela como reproductora de desigualdades sociales, Tiramonti (2005) amplía la mirada sobre la estructura educativa argentina y plantea que la fragmentación actual del sistema no responde ya a las tradicionales divisiones de clase o estructura social, sino a una nueva articulación entre las escuelas y las comunidades socioculturales a las que atienden. De este modo, las instituciones se organizan alrededor de particularidades locales y culturales, perdiendo la noción de un patrón universal de socialización escolar. Esta reconfiguración produce circuitos educativos diferenciados, en los que

cada escuela tiende a responder a un tipo de población específica, consolidando formas de segmentación y profundizando las desigualdades en las trayectorias educativas.

En este marco, los procesos de fragmentación educativa dan cuenta de la pérdida de la integración como principio estructurante del sistema escolar, así como la ausencia de un Estado capaz de garantizar la articulación de las distintas unidades educativas dentro de una totalidad común (Poliak, 2009).

En esta síntesis teórico-conceptual, podría incorporarse cómo debería ser una institución educativa para ser considerada eficaz. Según Murillo (2005), una escuela es eficaz cuando logra un desarrollo integral de todos sus alumnos, superior de lo esperable en función de su rendimiento previo y de la situación socioeconómica y cultural de las familias. Esta definición implica tres dimensiones clave: la **eficacia**, entendida como la evolución favorable de los estudiantes en su trayectoria educativa, considerando su punto de partida y contexto social; la **equidad**, la garantía de que cada estudiante reciba el apoyo necesario para aprender sin que se reproduzcan las desigualdades de origen; y el **desarrollo integral**, referido a una formación que trascienda lo académico e incluya aspectos personales, sociales y emocionales (UNESCO y LLECE, 2008).

En línea con lo planteado por la UNESCO y LLECE (2008), estos organismos identifican una serie de factores que contribuyen de manera decisiva al desarrollo de los estudiantes dentro del entorno escolar. Entre ellos se destacan: el sentido de comunidad, en donde la comunidad escolar comparte los objetivos educativos de la escuela fortaleciendo los vínculos entre estudiantes, docentes y familias; el clima escolar y de aula, entendido como un ambiente seguro, respetuoso y estimulante para el aprendizaje; y la dirección escolar, cuyo liderazgo pedagógico resulta fundamental para orientar procesos de mejora. Asimismo, se subraya la importancia de contar con un currículo de calidad, es decir, la metodología didáctica que utiliza el docente. A su vez, es necesaria una gestión eficiente del tiempo que se utiliza para el aprendizaje, la participación de la familia y la comunidad en su conjunto, el desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas hacia todos los estudiantes y la disponibilidad de infraestructura y recursos dignos. Estos factores, actuando de forma conjunta, permiten reducir brechas y avanzar hacia una escuela que no solo enseña, sino que sostiene y promueve trayectorias educativas inclusivas y significativas.

En un estudio reciente, Krüger, Formichella y Hamodi-Galán (2022) analizan las desigualdades en la calidad de la oferta educativa en la localidad de Bahía Blanca, Argentina y cómo la misma influye sobre las trayectorias de los estudiantes. Realizan un enfoque comparativo diferenciando entre escuelas en conglomerados con condiciones favorables y aquellas que se ubican en conglomerados desfavorables. Las escuelas que pertenecen al segmento caracterizado como "desfavorable" muestran una calidad global menor, reflejada en la escasez de espacios claves como bibliotecas y salas de informáticas. Además, se suma una menor conectividad a internet y un uso reducido de las herramientas tecnológicas, tanto para fines pedagógicos como para la gestión escolar. Se observa, a su vez, que las escuelas con menor disponibilidad o calidad de recursos suelen concentrar estudiantes de origen social más desfavorecido, evidenciado en la alta proporción de estudiantes que accede a servicios de alimentación gratuita. En general, los alumnos que asisten a las escuelas del circuito favorable presentan mejores trayectorias educativas debido a que una mayor parte de ellos logra promocionar y, además, registran menores niveles de sobreedad y repitencia en comparación con quienes asisten al circuito menos favorable. No obstante, existen casos en donde aquellas instituciones educativas que pertenecen al segmento más desfavorable logran elevadas tasas de promoción de sus alumnos y reducidas tasas de sobreedad.

De esta manera, la desigual distribución de recursos en las escuelas secundarias varía según el origen o lugar de residencia de los estudiantes, impactando en ellos tanto en la permanencia dentro del sistema educativo como en los aprendizajes que logran alcanzar (Sassera y Herger, 2024).

En el desarrollo de estas dinámicas, la escuela no opera de manera aislada, sino que se encuentra atravesada por el contexto social y económico más amplio, que moldea las oportunidades reales de acceso, permanencia y egreso. Factores como la pobreza, la inserción laboral temprana del estudiante, la precariedad laboral de los hogares, las condiciones habitacionales deficientes, el escaso capital cultural disponible y la residencia en contextos vulnerables inciden directa y negativamente en las posibilidades de continuar los estudios.

Este enfoque da lugar a la tercera corriente de análisis: **la perspectiva estructural o socioeconómica**. Desde esta mirada, si bien el abandono escolar se concreta en un momento del tiempo, se comprende como el resultado de un proceso largo y complejo que involucra no sólo a

la escuela y al estudiante, sino también a su entorno social y económico (Binstock y Cerrutti, 2005).

Tal como plantean Binstock y Cerrutti (2005) en su estudio *Carreras truncadas*, las trayectorias escolares de los adolescentes en Argentina están fuertemente condicionadas por factores como el nivel socioeconómico del hogar, el nivel educativo de los padres, la necesidad de insertarse tempranamente en el mercado laboral, las estrategias familiares de supervivencia, la composición familiar, el embarazo adolescente y la segmentación territorial.

El embarazo adolescente, las uniones tempranas y la división desigual de tareas de cuidado entre los sexos, reflejan las principales causas de abandono escolar en el caso de las mujeres. En cambio, entre los varones, la desvinculación del sistema educativo está asociada con la participación temprana en el mercado laboral para contribuir al sustento familiar (CEPAL,2024). A su vez, los jóvenes de los sectores más desfavorecidos suelen agruparse en escuelas específicas, mientras que los estudiantes de contextos socioeconómicos más favorecidos asisten a otras instituciones, generalmente con mejores recursos y resultados. Esta segregación genera la perpetuación de las desigualdades sociales, afectando la calidad educativa y la cohesión social en general (Vázquez et al., 2025).

Comprender el fenómeno del abandono escolar no sólo implica conocer las cifras de los principales indicadores relacionados al mismo, sino también profundizar en las condiciones y factores que restringen las oportunidades educativas (Otero et al., 2022). En consonancia con lo planteado por Formichella y Krüger (2019), la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas de los hogares deriva en situaciones educativas desiguales entre los niños y jóvenes que los habitan.

El origen social de cada persona, su situación económica, el territorio en el que habita, su etnia, su género, estatus migratorio, discapacidades y otros factores, condicionan el ejercicio pleno del derecho a la educación. Las familias urbanas de clase media o alta poseen mayores posibilidades de acceder a experiencias de aprendizaje enriquecedoras que aquellas familias de poblaciones rurales, indígenas o afrodescendientes. Los sistemas educativos no se encuentran aislados de las problemáticas sociales, sino que están profundamente inmersos en un entramado que refleja y reproduce las desigualdades estructurales (CLADE, 2021).

De esta manera, la perspectiva estructural o socioeconómica resalta cómo las condiciones sociales, económicas y territoriales influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes, reproduciendo desigualdades preexistentes y limitando las oportunidades de desarrollo de los sectores más vulnerables. Estas desigualdades estructurales no se manifiestan de manera homogénea en todo el país. Por el contrario, en Argentina, el territorio cumple un rol clave en la configuración de las trayectorias escolares, reflejando marcadas disparidades entre regiones, provincias y tipos de aglomerados. En este marco, el siguiente apartado abordará el fenómeno del abandono escolar en el país, prestando especial atención a su dimensión territorial.

El abandono escolar en Argentina: trayectorias educativas y desigualdad territorial

De acuerdo a la primera encuesta nacional a jóvenes entre 16 y 30 años (OSJU, 2021), el principal problema en relación con el abandono se evidencia en el nivel secundario. Entre los 22 y 25 años de edad, un 16,8% posee el secundario incompleto; y entre los 26 y 30 años, un total del 12,5% está en dicha situación; en comparación con un 1% y 2,6% que poseen el primario incompleto, respectivamente. En la misma línea, según el Ministerio de Educación de la Nación (2021) para el año 2018 en secundaria las cifras de repitencia eran del 9% y el abandono interanual posee un valor del 8%, resaltando que la problemática de las trayectorias en términos de continuidad y avance de la matrícula a lo largo de los años de estudio está concentrada en el nivel secundario.

Un estudio reciente de Argentinos por la Educación (2025) verifica que la tasa de abandono acumulada en el nivel secundario se redujo de manera sostenida en los últimos años, pasando del 24,4% a los 17 años en 2018 al 15,3% en 2024. El indicador mide la proporción de jóvenes de 12 a 17 años que continúa en el sistema, en relación con el total de alumnos que comenzaron el nivel en esa misma cohorte, evidenciando el porcentaje que abandona sus estudios.

Por otro lado, Postay, Alzú y Nistal (2025) advierten que la problemática no se restringe únicamente al abandono, sino que también incluye los tiempos que los estudiantes demoran en completar sus trayectorias educativas. El estudio muestra que, en la última década, la proporción de jóvenes que completó el nivel secundario pasó del 67,6% a 74,2%, y que, en el quintil más pobre, la terminalidad creció de 41,5% a 60,0%. A pesar de este progreso, uno de cada cuatro adultos de entre 25 y 30 años aún no ha finalizado el nivel secundario. Asimismo, se evidencia una brecha de género: los varones incrementaron su terminalidad en los últimos diez años, del 62,8%

en 2014 al 70,9% en 2024, mientras que las mujeres pasaron del 72,2% al 77,4%. En síntesis, se observa una expansión sostenida en la terminalidad, especialmente en los varones, aunque las mujeres mantienen una ventaja a lo largo de todo el período.

Las trayectorias educativas de los jóvenes en edad escolar se ven condicionadas por la desigual distribución del capital educativo, económico y cultural de las familias argentinas. Son determinantes del éxito escolar: la edad del estudiante, la repitencia, el nivel socioeconómico de origen, el hacinamiento en la vivienda y las responsabilidades adultas que pueden afrontar a una edad temprana (Krüger y Formichella, 2024a).

Asimismo, en el análisis de la desigualdad educativa, está cobrando cada vez más relevancia la dimensión territorial. Es posible definir el territorio como el espacio geográfico donde se desenvuelven las relaciones sociales y como un lugar de identificación de su población. En nuestro país, existen importantes desigualdades territoriales en términos demográficos, socioeconómicos y en las condiciones de vida, dando lugar a una diferenciación social en el acceso, permanencia y concreción de la educación secundaria (Herger y Sassera, 2022; Krüger y Formichella, 2025).

Estas situaciones se entrelazan con los procesos de segregación y segmentación educativa, vinculados estrechamente con procesos de segregación residencial, dado que las escuelas que cuentan con mejores recursos atienden a grupos de estudiantes con mejores contextos socioeconómicos y se localizan en zonas con mejor calidad de vida (Krüger et al.,2022). Aquellos estudiantes que se encuentran en territorios más desfavorecidos se insertan en segmentos o circuitos de escuelas acordes al territorio, suponiendo condiciones desiguales de participación y apropiación del conocimiento. En efecto, las escuelas que conforman cada circuito, como expresión de la segmentación socioeducativa, cuentan con recursos materiales, financieros y humanos diferenciales, lo que impacta en las trayectorias educativas de los niños, adolescentes y jóvenes (Sassera y Herger, 2024).

Existen así situaciones donde los estudiantes de determinados territorios se encuentran más vulnerables y con un riesgo mayor de abandonar la escuela (CEPAL,2024). En particular, a partir de los 15 años se observa un fenómeno de desvinculación del sistema que es diferencial según territorios, siendo más notable en el Norte Grande (Informe Nacional de Indicadores Educativos, 2021). Para el año 2022 y de acuerdo con Míguez, Bonelli y Nistal (2023) las provincias con

mayores tasas de abandono acumulado para los estudiantes de 17 años son Santiago del Estero (35,6%), Misiones (34,2%) y Formosa (28,9%). En contraposición, las provincias con menor porcentaje de abandono son La Pampa (3,6%), Tierra del Fuego (6,9%) y CABA (9,0%).

De forma coherente con estos resultados, Krüger y Formichella (2025) señalan marcadas disparidades regionales en las tasas de egreso del nivel secundario, con valores que oscilan entre el 90,5% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el 46,53% en el Noreste Argentino (NEA). En los niveles intermedios se encuentran las regiones de Cuyo (53,87%), el Noroeste Argentino (NOA, 51,4%), la Patagonia (52,0%) y la región Pampeana (50,64%), lo que evidencia la persistencia de brechas territoriales significativas en la finalización de los estudios secundarios.

En esta línea, el estudio de Sassera y Herger (2024) sobre las desigualdades sociales y educativas en los departamentos[1] de Argentina, señala que distintos indicadores muestran la persistencia de la desigualdad educativa entre diferentes provincias y localidades, incidiendo en las posibilidades que poseen los adolescentes y jóvenes para finalizar la educación secundaria de acuerdo con su lugar de residencia. Los departamentos con condiciones de vida más desfavorables y con menores recursos materiales para la escolarización se concentran en el noreste y noroeste del país, regiones que a su vez presentan los mayores rezagos en desarrollo productivo, bajos niveles socioeconómicos y profundas brechas en materia de salud y educación. Asimismo, aquellos departamentos con escuelas secundarias poco adecuadas y de escolarización intermedias, reúnen una gran cantidad de beneficiarios del servicio de alimentación gratuita que está destinado a la población más vulnerable. De esta manera, se da cuenta del nivel socioeconómico de los estudiantes que concurren a dichas instituciones.

En este marco, se evidencia la importancia y necesidad de estudiar el fenómeno de la deserción escolar en el nivel secundario en Argentina, considerando el rol del lugar de residencia y su vinculación con otros factores contextuales internos y externos a los sistemas educativos.

[1] Sassera y Herger (2024) emplean datos del Relevamiento Anual 2017 del Ministerio de Educación y Deportes, lo que les permite trabajar con información desagregada por departamento –unidad territorial disponible en esa base–. En esta tesis no se emplea esa desagregación debido a que la base utilizada (EPH) no releva información por departamento.

El abandono escolar en la ciudad de Bahía Blanca

La ciudad de Bahía Blanca se encuentra ubicada en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El partido está conformado por la ciudad de Bahía Blanca y las localidades de Ingeniero White, General Daniel Cerri y Cabildo, siendo su superficie de 2.300 km².

El distrito pertenece a la Región Educativa 22 de la provincia de Buenos Aires y, representa cerca de un 2% del sistema educativo provincial, tanto en cantidad de alumnos como de unidades educativas de nivel primario y secundario (Krüger y Formichella, 2024b).

En el citado estudio de Krüger y Formichella (2024b), se presenta información actualizada relativa a la calidad y la equidad educativa en la ciudad de Bahía Blanca. Se utilizaron datos del Relevamiento Anual (RA) 2022-2023, el cual fue implementado por la Red Federal de Información Educativa, así como de la Evaluación Nacional Aprender, administrada de manera censal a estudiantes del último año de los niveles primario (2023) y secundario (2022) de la modalidad común, a cargo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Este informe muestra que la matrícula del nivel secundario en la ciudad asciende a 23.675 estudiantes. De ellos, el 71% asiste a escuelas de gestión estatal y el 29% a instituciones privadas.

El análisis contempló indicadores como el porcentaje de repitentes al finalizar el nivel (2022), porcentaje de alumnos con sobreedad al finalizar el nivel (2022) y porcentaje de abandono interanual promedio en el nivel secundario, para los ciclos lectivos 2022 y 2023. A partir de estos datos, se concluyó que la repitencia y el rezago etario son factores asociados a la deserción escolar. El porcentaje de abandono interanual promedio total en la localidad de Bahía Blanca alcanzó un valor de 0,57% y se observaron mayores tasas de abandono en el sector estatal, con un promedio del 3,33% entre 2022 y 2023, frente al 0,88% registrado en el sector privado. Estos valores son superiores a las tasas de abandono interanual de la Provincia de Buenos Aires (0,27%), lo que da cuenta de diferencias significativas entre distritos o aglomerados al interior de la Provincia.

Un estudio previo realizado por Formichella (2023), muestra que para el año 2017, la Tasa de Abandono Transitorio Promedio en escuelas de gestión estatal era del 9,42%, mientras que en las de gestión privada alcanzaba un 4,4%. Tanto la repitencia como el abandono repercuten negativamente en la promoción de los estudiantes. Aun cuando el abandono pueda ser transitorio, representa igualmente una desventaja, ya que interrumpe la trayectoria escolar y puede generar

consecuencias como la pérdida de hábitos de estudio o de socialización, entre otras cuestiones. El abandono transitorio suele estar causado por problemas previos vinculados al ausentismo y la impuntualidad. En este sentido, la edad se asocia fuertemente con el rezago y la repitencia: los adolescentes de mayor edad suelen enfrentarse al dilema de continuar sus estudios o integrarse al mercado laboral, ya sea en actividades remuneradas o en tareas domésticas no remuneradas (Formichella y Krüger, 2019).

En síntesis, los datos analizados evidencian que el fenómeno de abandono escolar impacta en la localidad y que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de gestión institucional. Sin embargo, resulta imprescindible considerar otros factores que inciden en este fenómeno, tales como las condiciones socioeconómicas, personales y territoriales de los estudiantes. A partir de este contexto local, el presente trabajo se propone indagar sobre las posibles causas del abandono escolar en Argentina y en la ciudad de Bahía Blanca. En el siguiente apartado se detallará la metodología empleada para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Metodología

La metodología propuesta para cumplir los objetivos previstos es una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. La aplicación simultanea de ambos permite combinar la rigurosidad de los métodos cuantitativos con la profundidad de los métodos cualitativos, logrando una comprensión más completa y enriquecedora del fenómeno estudiado. De esta manera, se exploran detalladamente las experiencias y contextos sociales junto con la recopilación y análisis de datos numéricos. Esta estrategia corresponde a una investigación de tipo mixta, que ofrece una perspectiva holística e integral (Medina Romero et al., 2023). A continuación, se detallará cada una de las estrategias que se llevaran a cabo, comenzando con la estrategia cualitativa y luego, con la cuantitativa.

Estrategia cualitativa

Con relación a la estrategia cualitativa, se seguirá la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), un enfoque inductivo en el cual a través de la recopilación de datos se desarrolla una teoría para una determinada área. Los datos serán recolectados mediante la realización de entrevistas semiestructuradas al personal docente, directivo o del equipo de orientación escolar de escuelas del nivel secundario de Bahía Blanca, tanto de gestión estatal como privada.

A través de dichas entrevistas, se explorará la mirada de distintos actores de la comunidad educativa local acerca del problema del abandono escolar en la ciudad, sus determinantes y la situación en relación con otros lugares del país. Este análisis permitirá comprender mejor las percepciones –entendidas como las interpretaciones y valoraciones que los actores educativos construyen sobre el abandono escolar y sus causas– y experiencias de distintos actores del ámbito educativo, para así complementar y enriquecer los resultados del análisis estadístico, logrando una comprensión más integral del fenómeno.

De esta manera, se seguirán los pasos sugeridos por los autores. En una primera instancia, se determinarán los participantes a investigar de manera intencional y luego se recuperarán los datos mediante las entrevistas, con el objetivo de identificar la magnitud y las causas del fenómeno de abandono escolar en cada caso particular. A medida que avance el proceso, se continuará entrevistando y analizando hasta alcanzar la **saturación teórica**, es decir, el punto en el cual la incorporación de nuevos casos no aporte información sustancialmente diferente a las categorías ya establecidas. Posteriormente, se evaluarán, analizarán e interpretarán los resultados obtenidos para construir conclusiones fundamentadas en los datos.

Por último, para poder registrar las entrevistas, se pedirá autorización a los participantes para grabarlas, de manera de ser fieles a sus palabras y se garantizará absoluto anonimato y confidencialidad.

Estrategia cuantitativa

El análisis cuantitativo involucra la estimación de un modelo de regresión logística con efectos fijos por aglomerados, utilizando los datos disponibles del IV trimestre del año 2024 de la Encuesta Permanentes de Hogares (EPH) de Argentina elaborada por el INDEC, la cual releva únicamente población urbana, lo que constituye una limitación en términos de cobertura territorial.

Los modelos de regresión logística se caracterizan por tener una variable dependiente dicótoma o binaria, es decir, que posee una naturaleza cualitativa y cuenta con dos valores posibles. Estos modelos suponen que el logaritmo de la razón de probabilidades — denominado logit — se relaciona linealmente con las variables regresoras (Gujarati y Porter,2009). Es decir, el coeficiente de pendiente representa el cambio en el logit correspondiente a un cambio de una unidad en la

variable independiente (Hosmer y Lemeshow, 2000). El modelo en su forma general se estima de la siguiente manera:

$$logit\ (p_i) = \ln\left(\frac{Pi}{1 - Pi}\right) = \beta 1 + \beta 2\ X_i$$

Donde p_i es la probabilidad de que el evento bajo interés suceda, p_i / (1- p_i) es la razón de probabilidades y X_i es el conjunto de variables independientes estimadas a través de máxima verosimilitud.

En este sentido, si bien el logit representa una relación lineal con las variables explicativas no implica que las probabilidades en sí mismas lo sean. La interpretación de los coeficientes estimados se realiza a partir de los ***odds ratios***, los cuales permiten expresar cómo varía la probabilidad relativa del evento ante cambios en las variables explicativas. Así, cuando el logit es positivo, un aumento en el valor de las variables independientes incrementa la probabilidad de que el resultado ocurra (es decir, que la variable dependiente tome valor 1). Por el contrario, cuando el logit es negativo, un aumento en las regresoras reduce dicha probabilidad. En términos generales el logit tiende a valores negativos cuando la razón de probabilidades se aproxima a cero y se vuelve positivo cuando esta aumenta hacia infinito.

En esta línea, los odds ratios pueden interpretarse de la siguiente manera:

- OR>1: implica un incremento en la probabilidad de abandono escolar.
- OR<1: implica una reducción en la probabilidad de abandono escolar.

Dado que se incorporan múltiples variables en un mismo modelo, es posible que algunas no resulten estadísticamente significativas debido a la correlación entre variables socioeconómicas (colinealidad). No obstante, su inclusión permite controlar dichos efectos y analizar el peso relativo de cada dimensión en la probabilidad de abandono escolar.

En cuanto a las medidas de bondad de ajuste, en los modelos de regresión logística, las medidas tradicionales como el coeficiente de determinación R^2 no son apropiadas debido a la naturaleza dicotómica de la variable dependiente. En su lugar, se emplean otras métricas más adecuadas para modelos no lineales, aunque estas deben interpretarse con cautela, ya que tienden a arrojar valores más bajos que en los modelos de regresión lineal. En este contexto, lo relevante son los signos esperados de los coeficientes de regresión y su significancia estadística y/o práctica.

Para estos casos, se recomienda utilizar el R^2 de McFadden, que oscila entre 0 y 1 (Gujarati, 2011). McFadden (1979), citado por Hemmert, Schons, Wieseke y Schimmelpfennig (2018), sugiere que un valor igual o superior a 0.2 puede considerarse indicativo de un buen ajuste.

Asimismo, para evaluar la correcta especificación del modelo, se empleó el comando *linktest* en STATA, el cual se aplica luego de estimar la regresión completa. Este procedimiento consiste en reestimar el modelo incluyendo como variables explicativas el valor predicho lineal *(_hat)* y su cuadrado *(_hatsq).* Si el modelo está correctamente especificado, se espera que *_hat* sea estadísticamente significativo, ya que representa la predicción del modelo, mientras que *_hatsq* no debería serlo. En cambio, si *_hatsq* resulta significativo, ello indicaría que existe información no capturada por el modelo, lo que sugiere una mala especificación (UCLA, s.f.).

En este estudio, la **variable dependiente** será una medida del abandono escolar en la población con edad teórica de asistencia al nivel secundario. Dicha variable es binaria y, toma valor 1 cuando la persona no asiste a la escuela actualmente pero sí lo hizo anteriormente, y valor 0 cuando sí asiste a la escuela. Cabe aclarar que se excluye del análisis a quienes nunca asistieron a la escuela, lo cual forma parte de otro tipo de problemas. La variable construida permite aproximarse al fenómeno del abandono escolar, con la limitación de que no permite diferenciar la desvinculación temporaria de la definitiva. Al contar con información de corte transversal, se desconoce si la inasistencia captada se trata de una situación temporaria o si se revertirá en el mediano o largo plazo.

Se definieron dos grupos para capturar la edad teórica de los estudiantes: un grupo A, que incluye a las personas en edad teórica del ciclo superior y luego, el grupo B, que incluye a las personas que deberían estar cursando sexto año del ciclo superior. Esta clasificación permite diferenciar el análisis del abandono según tramo educativo y ajustarlo al momento del ciclo escolar en que se encuentran los jóvenes.

Entre las **variables independientes** se incluyen características individuales del alumnado, tales como la edad, el género, la condición de actividad (activo o inactivo) y tenencia de obra social, mutual o prepaga. También se consideran **características estructurales y socioeconómicas del hogar**, medidas a través de indicadores como el clima educativo, el hacinamiento, el nivel de ingresos, la monoparentalidad, potencial ausencia parental, el sexo del

jefe/a de hogar y su condición de actividad (ocupado en empleo formal o informal, desempleado o inactivo)[2].

Cabe destacar que la variable **ausencia parental** se incorpora al análisis a partir de los hallazgos del componente cualitativo del estudio, en el que los equipos escolares entrevistados señalaron que una de las causas frecuentes de abandono escolar es la falta de acompañamiento cotidiano de los adultos responsables debido a que la mayoría trabaja jornadas laborales extensas. En este sentido, la variable funciona como una *proxy* de este fenómeno, aunque refleja principalmente la inserción laboral de los adultos del hogar más que la disponibilidad efectiva de tiempo para el acompañamiento educativo, por lo que su interpretación debe realizarse con cautela. Es una variable dicotómica que toma valor 1 cuando en los hogares monoparentales el jefe/a se encuentra ocupado a tiempo completo o sobreocupado, y cuando en los hogares biparentales tanto el jefe como el cónyuge presentan estas condiciones laborales; y 0 en caso contrario.

Para captar la dimensión territorial del fenómeno y analizar las posibles diferencias en la incidencia del abandono entre regiones del país, se incorporan efectos fijos por aglomerado, tomando el aglomerado de Bahía Blanca-Cerri como categoría base.

En relación con la perspectiva institucional, no es posible analizar el tipo de gestión educativa (pública o privada) a la que asistía el alumno que actualmente se encuentra fuera del sistema educativo, ya que la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) no revela dicha información. Esta limitación impide incorporar al modelo una variable clave para comprender las diferencias asociadas al entorno escolar. No obstante, a partir de las entrevistas a nivel local en Bahía Blanca, es posible explorar esta dimensión cualitativamente, lo que permite complementar el análisis estadístico y matizar la ausencia en la fuente cuantitativa.

Como complemento del análisis a nivel nacional, se empleará información disponible para la ciudad de Bahía Blanca a partir de la Encuesta de Inclusión Social Sostenible (EISS 2024), implementada por el IIESS (UNS-CONICET). Esta fuente no será objeto de un estudio específico, sino que se utilizará como insumo complementario en la etapa de análisis cuantitativo. La muestra de la EISS posee un diseño probabilístico y resulta representativa de toda la población urbana de la ciudad, excluyendo la localidad de Cabildo y las áreas rurales del partido de Bahía Blanca. En

[2] Para una descripción más detallada de las variables, ver Tabla 1 del Anexo.

total se relevaron 1.411 hogares, que suman 3.852 personas, las cuales representan un total poblacional de 331.061 habitantes (Santos, 2024).

Es preciso señalar que la EISS triplica el tamaño muestral trimestral de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC, lo que otorga una mayor precisión a las estimaciones de diversos indicadores socioeconómicos. No obstante, la cantidad de observaciones más reducida en esta base de datos, en relación a la EPH total nacional, no permitirá estimar modelos de regresión para analizar los determinantes del abandono escolar en la ciudad. Sin embargo, será posible calcular la incidencia del fenómeno y analizar su asociación con distintas variables representativas de los factores causantes, según lo documenta la teoría. Así, será posible evaluar su coherencia con los resultados obtenidos a nivel nacional.

Las estadísticas descriptivas y las estimaciones econométricas se llevarán a cabo con el *software* STATA 17. De este modo, la estrategia metodológica recupera las principales dimensiones señaladas en el marco teórico, al vincular el fenómeno de abandono con las condiciones socioeconómicas y familiares del hogar, las características individuales de los estudiantes y el lugar de residencia donde transcurre la trayectoria educativa.

Resultados

Análisis cualitativo

En una primera instancia se solicitó a los entrevistados que se presentaran brevemente, indicando su cargo, trayectoria profesional y antigüedad en la institución. Asimismo, se les pidió que describieran en pocas palabras las características generales del establecimiento educativo en el que se desempeñan, incluyendo tamaño, ubicación geográfica, población escolar y modalidad de funcionamiento.

A partir de esta introducción contextual, se indagó sobre la magnitud del abandono escolar en cada institución, analizando tanto su evolución en los últimos años como la existencia de situaciones de abandono temporario. En este sentido, se consideró relevante explorar las trayectorias que en un primer momento se ven interrumpidas pero que luego, concluyen en la reinserción del estudiante en otras modalidades, como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)) –una modalidad destinada a jóvenes y adultos mayores de dieciocho años que desean

completar sus estudios secundarios– o el plan FinEs –está orientado a jóvenes y adultos que deseen completar el nivel primario y/o secundario o rendir materias adeudadas, con el acompañamiento de docentes tutores–.

En relación con los factores asociados al abandono, el análisis se organizó en torno a las tres perspectivas desarrolladas en el marco teórico: individual, estructural o socioeconómica e institucional. Desde la **perspectiva individual** del estudiante, se exploraron las señales que pueden anticipar el riesgo de abandono, como el ausentismo reiterado, el bajo rendimiento académico, repitencias o los cambios frecuentes de institución. También se abordaron los motivos laborales y personales que pueden incidir en la desvinculación escolar, así como intereses, motivaciones y frustraciones que influyen en el proceso de desenganche. Asimismo, se indagó en la existencia de posibles diferencias de género en los procesos de abandono, así como en la forma en que los estudiantes se relacionan con la institución escolar. Desde la **perspectiva estructural o socioeconómica**, se investigó el impacto de factores externos como el desempleo familiar, la pobreza, violencia intrafamiliar y el nivel de participación de las familias en el seguimiento del alumno para favorecer la asistencia y permanencia. Por último, desde la **perspectiva institucional**, se analizaron los aspectos que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia del estudiante, incluyendo el clima institucional, las normativas de asistencia, la rotación del personal docente y la participación de la institución en el acompañamiento de trayectorias educativas en riesgo.

Además de las entrevistas realizadas en instituciones de nivel secundario de modalidad común, se incluyó una entrevista al personal directivo de un CENS, la cual estuvo orientada a conocer las razones por las cuales los alumnos abandonaron en una primera instancia y qué razones los motivaron a volver al sistema educativo. También se indagó en la magnitud del abandono en ese centro educativo en particular y los principales obstáculos que dificultan la continuidad de las trayectorias. Al igual que en el caso de las escuelas tradicionales, el análisis incorporó dimensiones individuales, estructurales e institucionales, así como las estrategias implementadas por el CENS para sostener la trayectoria de los estudiantes adultos.

Finalmente, a partir de los emergentes en las primeras entrevistas, se adicionó un eje particularmente relevante, centrado en el nuevo Régimen Académico recientemente implementado en la Provincia de Buenos Aires. Este esquema busca reorganizar el nivel secundario a través de un sistema de acreditación por materia, en el cual las materias aprobadas no se recursan y se

estructura en períodos de intensificación y profundización para atender los espacios pendientes. Los períodos de **intensificación** corresponden a momentos del año en los que los estudiantes pueden volver a rendir las materias "no aprobadas y no acreditadas" ─ esto es, aquellas en las que el estudiante no alcanzó los saberes necesarios al cierre de los períodos de intensificación de febrero/marzo, al cierre del ciclo lectivo[3] ─, mientras que la **profundización** implica recursar aquellos espacios curriculares aún desaprobados, es decir, aquellas asignaturas que permanecen pendientes tras dichas instancias y deben volver a cursarse. Bajo esta normativa, los estudiantes pueden tener hasta cuatro materias pendientes; a partir de la quinta, se define cuáles se intensifican y cuáles se recursan. Además, el régimen establece la creación del Equipo de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE), responsable de acompañar a los estudiantes y coordinar su trayectoria educativa (Dirección General de Cultura y Educación, 2024).

Se solicitó a los entrevistados que compartieran sus percepciones sobre esta nueva propuesta normativa, que introduce modificaciones en los criterios de promoción, calificación y organización de los aprendizajes. Se los invitó, además, a reflexionar sobre el posible impacto de este régimen en la deserción escolar a futuro, considerando tanto los desafíos como las oportunidades que genera su aplicación.

I. Características generales de los entrevistados

En la Tabla N°2 se presentan las características generales del personal entrevistado, incluyendo género, cargo y tipo de gestión educativa. Este esquema permite mantener la confidencialidad y el anonimato de los datos, evitando la identificación de instituciones o personas específicas. En total se realizaron ocho entrevistas en distintas instituciones educativas del Partido de Bahía Blanca — tanto de la periferia como del centro de la ciudad — que abarcan distintos cargos y gestiones educativas. Entre ellas se incluyen escuelas secundarias de modalidad común y dos técnicas, así como un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS).

Asimismo, para preservar aún más el anonimato, en el análisis cualitativo no se hará referencia a cada entrevistado en orden numérico, sino que los hallazgos se presentarán agrupados

[3] Un ciclo lectivo inicia en marzo y finaliza en febrero/marzo del año siguiente

según tipo de gestión educativa (pública o privada). De este modo será posible examinar diferencias y similitudes entre instituciones sin exponer identidades particulares.

Tabla N°2: Características generales de los entrevistados

Número del entrevistado	Género	Cargo	Tipo de gestión educativa
Entrevistado N°1	Femenino	Preceptora	Privada
Entrevistado N°2	Femenino	Equipo de Orientación Escolar	Pública
Entrevistado N°3	Femenino	Profesora	Privada
Entrevistado N°4	Masculino	Equipo directivo	Pública
Entrevistado N°5	Femenino	Preceptora	Pública
Entrevistado N°6	Femenino	Equipo directivo	Pública
Entrevistado N°7	Masculino	Equipo directivo	Pública
Entrevistado N°8	Femenino	Equipo directivo	Pública

Fuente: elaboración propia en base a entrevistas realizadas.

II. Magnitud y evolución del abandono escolar

En general, las instituciones entrevistadas coinciden en que el fenómeno de abandono escolar está presente y los interpela de manera constante. Tal como expresó un integrante del equipo directivo de una escuela de gestión pública:

> "El tema del abandono para nosotros es una cuestión que nos atraviesa de manera constante." (Equipo directivo, gestión pública)

Asimismo, al preguntar sobre la evolución de la deserción en los últimos años, varias escuelas confirmaron que ha adquirido una visibilidad creciente, especialmente a partir de la pandemia:

> "En este último tiempo se ve, después de la pandemia, que ha crecido la deserción." (Equipo directivo, gestión pública)

Por otro lado, algunas instituciones destacaron que, aun tratándose de escuelas pequeñas donde el seguimiento es más personalizado, el abandono sigue siendo un fenómeno presente. Es el caso de una escuela ubicada en la periferia de la ciudad:

"Para la cantidad de alumnos que tenemos es considerable." (Equipo directivo, gestión pública)

III. Trayectorias interrumpidas y reinserción escolar

El seguimiento para lograr el retorno de los estudiantes que han interrumpido su asistencia escolar adquiere un carácter obligatorio, dado que los jóvenes son menores de edad. Es por ello que las escuelas implementan estrategias de acompañamiento y seguimiento personalizado, aunque muchas veces se ven limitadas por los contextos personales, familiares o institucionales.

Todas las instituciones entrevistadas cuentan con un plan de acción formal para evitar la desvinculación total. En general, cuando un estudiante falta dos días consecutivos, la escuela debe comunicarse telefónicamente con su hogar para conocer los motivos. Si el contacto no se logra, interviene el Equipo de Orientación Escolar (EOE) o algún miembro del equipo directivo, que se acerca personalmente al domicilio del estudiante. En los casos de vulnerabilidad extrema, cuando las familias no responden el teléfono ni abren la puerta del hogar, la escuela debe labrar un acta y derivar la situación al Servicio Local[4], instancia en la cual se agotan las herramientas de acción directa de la institución.

A pesar de estas limitaciones, los equipos destacan que se intenta constantemente no llegar a tal extremo y se esfuerzan de múltiples maneras por retener a los estudiantes dentro de la escuela. Se implementan atenciones personalizadas, adaptaciones pedagógicas y se flexibilizan los horarios y asistencias para acompañar trayectorias más inestables o atravesadas por condiciones socioeconómicas complejas.

Un integrante del equipo directivo comentó sobre las dificultades para sostener la permanencia cuando las decisiones familiares priorizan otras necesidades por encima de la continuidad escolar:

"No tenemos alumnos que estén totalmente desvinculados que no sabemos qué es de su vida, sí sabemos dónde están, sabemos que familias te dicen, 'No, mira, yo no quiero que

[4] Según el Sindicato Único de Trabajadores de Educación de Buenos Aires (SUTEBA,2012), los servicios Locales de Protección Integral de los Derechos del Niño tienen entre sus tareas recibir denuncias e intervenir de oficio ante la posible existencia de violaciones o amenazas de los derechos de niños y niñas. Para ello, deben contar como mínimo con un psicólogo, un abogado, un trabajador social y un médico.

por este año continúe porque necesito que se quede acá en casa, va a arrancar el año que viene'." (Equipo directivo, gestión pública)

Sin embargo, una vez que los alumnos abandonan la escuela, muchos equipos insisten en la dificultad de lograr su reinserción:

"Nos cuesta que vuelvan, cuesta muchísimo volver a que se reincorporen" (Preceptora, gestión pública)

Asimismo, la mayoría de las instituciones coincidieron en que los mayores casos de abandono se registran al pasar del ciclo básico al ciclo superior, momento en el que muchos estudiantes enfrentan mayores exigencias académicas, un menor acompañamiento familiar y se encuentran en condiciones de incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, no se descartan casos de desvinculación en los primeros años del nivel secundario. Una preceptora de gestión pública expresó:

"A ciclo superior no llegan todos, en realidad. En ciclo básico es más complejo. Hay obviamente temas de abuso, de consumo, de suicidios. No hablo de los alumnos, sino de los familiares. Hay de todo lo que te puedas imaginar, todo lo que te puedas imaginar existe. Y entonces como que la escuela pasa un segundo plano. Su vida es tan caótica a veces que la escuela, que su vida pasa por otro lado." (Preceptora, gestión pública)

En estos casos donde la permanencia en la escuela ya no es posible, se procura orientar a los jóvenes hacia otras alternativas de finalización de estudios, como los CENS o el Plan FinEs. Esta derivación busca evitar la desvinculación total del sistema educativo y ofrecer opciones más flexibles que se adapten a las condiciones de vida de los jóvenes. Una preceptora de una institución privada comentó que, en su caso particular, los chicos terminan el nivel secundario, pero adeudando materias, que luego se les dificulta rendir en esa institución:

"Por ahí aparecen a los años que quizás consiguieron algún trabajo y le piden el título secundario, entonces piden el analítico para terminarlo en FinEs, por ahí eso es lo que ha pasado, pero bueno, han llegado su sexto año." (Preceptora, gestión privada)

No obstante, en determinadas instituciones educativas, señalan que los alumnos que vuelven a pedir el analítico para continuar sus estudios en el plan FinEs o en el CENS, suelen

regresar con entusiasmo por finalizar el nivel secundario, aunque ese impulso inicial no siempre se sostiene en el tiempo y muchos tampoco logran completar esas trayectorias alternativas:

> "Ese entusiasmo no lo logran mantener en el tiempo. La realidad los interrumpe completamente." (Preceptora, gestión pública)

IV. Factores asociados al abandono escolar

Todas las instituciones coinciden en que las causas del abandono escolar son diversas, aunque comparten ciertos patrones comunes. Entre los motivos personales se encuentran los casos de jóvenes que dejan la escuela para trabajar, por falta de interés o motivación, por embarazos adolescentes y consumos problemáticos, especialmente el consumo de drogas.

En relación con las diferencias en cuestión de género, hubo coincidencia en que el abandono escolar se presenta de manera relativamente equilibrada entre varones y mujeres, aunque algunos señalaron una ligera diferencia concentrada en el género masculino. Según los equipos entrevistados, cuando los varones abandonan siendo menores de edad, suele deberse principalmente a la incorporación temprana al mundo laboral, en la mayoría de los casos, trabajos informales. En cambio, las jóvenes que interrumpen su trayectoria educativa lo hacen por motivos distintos, vinculados a situaciones familiares o personales, como el embarazo adolescente, el cuidado de otros miembros del hogar o la falta de interés sostenida. Además, un miembro del equipo directivo de una institución pública señaló que las jóvenes enfrentan mayores dificultades para acceder a un empleo remunerado, y cuando lo logran, suelen ser trabajos de limpieza de casas, atención de negocios o de niñeras:

> "A las chicas les cuesta más conseguir trabajo. (…) El varón se va, por ejemplo, a hacer trabajo de jardinería, ayudar a algún albañil o ayudar en un taller mecánico, por ahí como que tiene más posibilidades. Las chicas o consiguen atender algún negocio. (…) De niñeras o van a ayudar a limpiar una casa, pero no les es tan fácil conseguir trabajo." (Equipo directivo, gestión pública)

En cuanto a los factores socioeconómicos o estructurales, los equipos entrevistados identifican múltiples situaciones que inciden directamente en la continuidad educativa: jóvenes que deben quedarse en el hogar para cuidar hermanos menores o familiares enfermos, padres con problemáticas de salud, la necesidad de sustituir a los adultos en sus trabajos cuando ellos no

pueden asistir o que los adolescentes colaboren en algún negocio familiar. En determinados casos, se señalaron situaciones de abuso y suicidios familiares, tal como se indicó anteriormente. Una preceptora de gestión pública hizo referencia a una de estas situaciones particulares:

> "Tengo un alumno en particular que falta porque viven solos con su mamá. Son cinco hermanos, viven con su mamá, cinco o cuatro de diferentes edades. **Él es el más grande y cuando la mamá no va a trabajar por equis motivo, que se yó, está enferma, él la tiene que cubrir, falta la escuela y va a trabajar en lugar de su mamá.**" (Preceptora, gestión pública)

Asimismo, una preceptora de gestión privada mencionó los cuidados de hermanos menores y problemas de salud en los padres de los jóvenes:

> "Algún otro caso que recuerdo es que tenían que cuidar hermanitos y no había como otro sostén familiar. Y algún otro caso, alguna cuestión de patología psiquiátrica por ahí de los papas que no permitían tener la continuidad al alumno." (Preceptora, gestión privada)

En el caso de las escuelas técnicas, todas las instituciones entrevistadas coincidieron en que el principal motivo de abandono radica en el desinterés de algunos estudiantes hacia la modalidad de jornada extendida. Muchos jóvenes expresan rechazo frente a las ocho horas diarias de cursada, señalando que asisten por obligación familiar. Según los equipos directivos, esto suele derivar en abandono o en un cambio de institución hacia una escuela secundaria común, aunque incluso en esos casos varios estudiantes no logran completar el nivel.

A ello se suman, en algunas instituciones ubicadas en barrios más vulnerables, las limitaciones económicas y sociales cotidianas, como la falta de recursos básicos para asistir a la escuela — ropa adecuada, abrigo o cuestiones de higiene —. En este sentido, aquellas escuelas que cuentan con comedor escolar subrayan la importancia de éste como un factor de atracción y permanencia, ya que en muchos casos constituye el principal espacio de alimentación diaria para los estudiantes:

> "Y este nene, ponele, viene a la escuela a comer porque si no, no come. Lo que sobra, se lo lleva. Le hemos tenido que enseñar cuestiones de higiene porque si no, no sabía cómo lavar su ropa o cómo bañarse." (Preceptora, gestión pública)

Un elemento transversal que las instituciones reconocen como indicador temprano de riesgo de abandono es el **ausentismo reiterado e intermitente**. Este suele vincularse con dinámicas familiares donde, además de todos los factores ya mencionados, los adultos responsables no pueden garantizar la asistencia diaria debido a extensas jornadas laborales. Todas las instituciones coincidieron en que, en estos casos, se termina trabajando con el adolescente dado que los padres se mantienen al margen de la situación:

> "Terminas trabajando con el recurso adolescente porque el adulto se termina como corriendo, 'no, yo me levanto más temprano, no sé, me fui, no sé si salió, no sé si viene o no viene, ya no sé qué hacer, le digo que venga a la escuela, pero no viene'. Entonces es como que son ajenos a la situación." (EOE, gestión pública)

En este contexto, los equipos destacan la necesidad de acompañar de cerca a estos alumnos, ayudándolos a organizar su rutina y su asistencia. Mencionan, por ejemplo, que los llaman para despertarlos o les ayudan a estructurar sus horarios. Además, coinciden en que aquellos estudiantes que logran reinsertarse en la escuela lo hacen principalmente por su propia iniciativa y deseo de retomar la trayectoria educativa:

> "Los chicos que vos recuperas con ausentismo son porque si pueden venir, quieren venir, pero necesitan organizarse ellos, porque no van a contar nunca con un adulto que los organice." (EOE, gestión pública)

Finalmente, todas las escuelas entrevistadas coinciden en una reflexión común: más allá de las causas individuales o económicas, existe una pérdida progresiva del valor de la escuela dentro del entramado familiar y comunitario. La institución educativa ha dejado, en parte, de ocupar ese lugar de reconocimiento social y simbólico que históricamente tuvo, lo que incide directamente en las decisiones de permanencia o abandono.

> "Cuando hay dificultades familiares y sociales, pasan dos días y nosotros llamamos, ¿Por qué no vino? A veces hay un motivo y a veces, no hay un motivo. Las familias no te pueden explicar por qué no están yendo a la escuela, generalmente nosotros después indagando es porque o se quedan cuidando hermanitos o porque **para la familia a veces no es un valor**, o prefieren no pelearse o lo que sea con los chicos, y bueno, listo, no los mandan a la escuela, o hay papás que trabajan y se van muy temprano a la mañana y no saben si los

chicos están en la escuela o no están en la escuela, no hay nadie que los levante para llevar a la escuela o para recordarles que tienen que ir. Y para que nos molestemos más (nosotros llamamos, vamos a las casas), los cambian de escuela, una escuela que por ahí pase a ser más despersonalizado el trato y que dé lo mismo, si va o no va, que no haya tanto registro, o terminan directamente abandonando." (Preceptora, Gestión Privada)

"Porque en casa no valoran lo que es la escuela o porque no hay familia atrás, quieren abandonar o faltan mucho. Hay chicos con muchísimas ausencias, eso sí, más allá del abandono, hay mucho ausentismo, muchísimo." (Equipo directivo, gestión pública)

V. Perspectiva del CENS

En el caso del CENS, donde se realizó una entrevista, el equipo directivo señaló que la matricula ha disminuido de forma sostenida desde la pandemia, afectando incluso a otros CENS del distrito que debieron cerrar por falta de matrícula. En el establecimiento entrevistado, si bien lograron sostener la oferta educativa, reconocen que la deserción continúa siendo un desafío constante. Los fenómenos naturales recientes, como los temporales que afectaron a la ciudad, también contribuyeron a agravar la situación.

El CENS recibe jóvenes y adultos a partir de los 18 años, aunque en los últimos años se incorporaron alumnos de 16 o 17 años por vía excepcional, a través de la "mesa de inclusión", con el objetivo de mantener en el sistema estudiantes que abandonaron la escuela secundaria común. Según el directivo, la matrícula de estos casos aumentó levemente, lo que refleja un intento de las políticas educativas por evitar el abandono total y ofrecer trayectorias alternativas.

Al preguntarle por las causas de abandono para estos casos excepcionales, mencionó la necesidad económica, ya que muchos estudiantes deben trabajar para colaborar en sus hogares. Se desempeñan principalmente en empleos informales o precarios, como tareas de limpieza, cuidado de niños o personas mayores y albañilería, lo que limita su tiempo disponible para estudiar. Frente a ello, el CENS implementa estrategias de acompañamiento personalizadas, evitando enviar tareas para el hogar y priorizando el trabajo en clase. Además, se realiza un seguimiento activo de las inasistencias, con llamados telefónicos y contacto directo con las familias, con el fin de sostener la continuidad pedagógica y prevenir nuevas desvinculaciones.

VI. Percepciones sobre el nuevo Régimen Académico

Al consultar a las instituciones sobre la implementación del nuevo Régimen Académico, todas coincidieron en que se trata de una política con una intención positiva, orientada a reducir los índices de repitencia y abandono escolar. Sin embargo, los equipos entrevistados señalaron que, pese a los objetivos pedagógicos del plan, su aplicación resultó apresurada y de difícil adaptación, tanto para las escuelas como para las familias. Coinciden en que el principal problema radica en la falta de comprensión del nuevo sistema por parte del estudiante y sus hogares: al existir múltiples instancias para aprobar las materias, comienzan a postergarlas y a acumular contenidos a lo largo del año.

A ello se suma la sobrecarga de trabajo docente y la falta de personal para atender los períodos de intensificación, especialmente en escuelas con altos niveles de repitencia o vulnerabilidad social. En algunos casos, mencionan que durante esos períodos se concentra un número elevado de alumnos de diferentes cursos y años en un mismo espacio, dificultando el acompañamiento pedagógico.

> "Es muy complicado también llevarlo adelante porque la gente que recursa, a veces no sé un alumno de quinto tiene matemática de segundo, entonces las aulas son para 30 o 35 chicos. Por ejemplo, matemática es la materia que más se llevan y es difícil poder tener un aula con 45 bancos. ¿Dónde pones a 45 chicos?" (Preceptora, gestión privada)

De manera general, los equipos entrevistados manifestaron preocupación por los efectos a corto y mediano plazo del nuevo régimen. Consideran que la acumulación de materias pendientes y la pérdida de vinculo con el grupo original podrían generar frustración y desmotivación, aumentando el riesgo de abandono escolar.

> "El nuevo régimen lleva que se les acumulen muchas materias. Entonces por ahí algunos tienen que venir a recursar a contraturno o recursan curso. Ellos están en un curso, supongamos en cuarto y van a hacer materias de tercero. Los chicos no lo quieren hacer. Generalmente tiene que ver, con que no quieren perder el grupo, con que por ahí tienen algún problema con alguno de otro curso." (Equipo directivo, gestión pública)

En el caso de las escuelas técnicas, los equipos entrevistados coincidieron en que la aplicación de esta nueva modalidad presenta dificultades particulares en comparación a otras

instituciones. Si bien reconocen que en algunas escuelas comunes el esquema puede resultar beneficioso — ya que los estudiantes tienen posibilidad de recursar las materias en contraturno— esta alternativa no es viable en las técnicas, donde la doble jornada limita la disponibilidad horaria. En estas instituciones, los estudiantes cursan por la mañana y asisten a los talleres por la tarde, los cuales también forman parte del plan curricular y son materias acreditables. En consecuencia, no pueden recursar o intensificar en otro horario sin perder horas de taller o de cursada obligatoria de otras materias.

Según los testimonios, esta situación genera una acumulación significativa de materias pendientes, especialmente en los últimos años del nivel, y podía transformarse en una futura causa de deserción escolar.

> "Y seguro en un porcentaje de alumnos que creo que va a ser el menor, lo va a favorecer el nuevo régimen. En la gran parte, no lo va a favorecer, lo va a expulsar el sistema educativo." (EOE, gestión pública).

> "Yo soy re apocalíptica con este régimen porque para mí no va no va a funcionar porque en teoría si vos lo lees, está buenísimo, porque justamente lo hicieron para que no haya deserción, para que los chicos estén en la escuela. Pero ¿cuántos años van a estar en la escuela? Ese es el tema. Es un arrastre de materias." (Profesora, gestión privada)

A su vez, todas las instituciones afirmaron la necesidad de contactar activamente a los alumnos que deben recursar, ya que muchos no recuerdan las materias pendientes o los horarios de cursada.

> "A veces se olvidan de que tienen que ir a otros cursos a cursar. Es difícil, pierden una materia porque si tienen que cursar sociales de primero de 7:30 a 9:30, la materia que tienen en segundo la pierden ese día porque tienen que cursar la del año pasado. Entonces desaprueban la de segundo para poder aprobarla de primero**.** No sirve. Definitivamente esto es un fracaso, pero rotundo. No sirve para nadie: ni para nosotros, ni para ellos." (Preceptora, gestión pública)

Incluso desde el nivel de adultos, el director del CENS entrevistado coincidió con esta visión, anticipando que las matrículas de los CENS podrían incrementarse como consecuencia directa del nuevo sistema, al recibir jóvenes que no logran sostener su trayectoria dentro del régimen vigente.

> “Yo pienso que sí que se va a incrementar en ese sentido. No es sencillo que un chico tenga cinco materias que tenga que cursar en contraturno y en otras materias y con otro profesor. Si no está bien organizada, me parece que va a ir al fracaso.” (CENS)

Además, varios entrevistados señalaron un fenómeno emergente: algunos estudiantes y familias prefieren repetir el año antes que continuar bajo este nuevo régimen, argumentando que el sistema resulta confuso y que la acumulación de materias termina siendo mas perjudicial que la repitencia tradicional.

> “Una mamá me decía el año pasado, cuando todavía no se había implementado, pero sí sabíamos que se implementaba y ella me decía muy coherentemente, ‘¿cómo si él no pudo aprobar 10 materias? ¿Cómo va a hacer el año que viene para tener más? Es imposible. Yo quiero que repita, hagan algo para que repita’ y nosotros si tiene una materia aprobada, no lo podemos hacer repetir porque es lo que indica la normativa.” (Equipo directivo, gestión pública)

> “Los padres pedían por favor el año pasado que repitan los hijos. Incluso los chicos lo dicen: ‘Prefiero repetir antes que hacer esto’.” (Preceptora, gestión pública)

Análisis cuantitativo

Este apartado se organiza en dos secciones que abordan el fenómeno del abandono escolar desde distintas estrategias de análisis. En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo a nivel nacional, basado en la estimación de un modelo de regresión logística con efectos fijos por aglomerado, utilizando los datos disponibles del cuarto trimestre del año 2024 de la EPH. Este modelo permite identificar los principales factores asociados a la probabilidad de abandono entre los jóvenes en edad teórica de cursar el ciclo superior del nivel secundario.

En segundo lugar, se incluye un análisis descriptivo focalizado en la ciudad de Bahía Blanca, a partir de la EISS 2024. Como se explico anteriormente, debido al número reducido de observaciones que presenta dicha fuente para la población de interés de este estudio, no es posible realizar una estimación basada en un modelo econométrico. Por lo tanto, el análisis se orienta a describir la incidencia del abandono escolar y vincularlos posibles determinantes.

1. Análisis a nivel nacional

1.1. Estimación de los factores explicativos del abandono escolar en el nivel medio

A continuación, se presentan los resultados para ambos grupos. Cabe destacar que no se incorporaron los deciles de ingreso, ya que generaban colinealidad con otras variables del modelo y provocaban que algunas dejaran de ser estadísticamente significativas. Para una mejor visualización, los resultados se presentan en dos tablas separadas: por un lado, las variables personales y socioeconómicas, y por el otro, los aglomerados.

Tabla N°3: Determinantes personales y socioeconómicos de la probabilidad de abandono en el nivel medio. Total país.

Variables personales y socioeconómicas	***GRUPO A***	***GRUPO B***
Género	0.722 **	0.690 **
	(0.091)	(0.128)
Edad	2.620 ***	2.338 ***
	(0.230)	(0.324)
Activo	4.411 ***	4.736 ***
	(1.309)	(1.597)
Cobertura social	0.358 ***	0.384 ***
	(0.089)	(0.088)
Clima educativo del hogar	0.917 **	0.932 ***
	(0.030)	(0.020)
Hacinamiento	1.325 ***	1.497 ***
	(0.057)	(0.137)
Monoparental	1.097	0.991
	(0.140)	(0.164)
Ausencia parental	0.938	0.856
	(0.133)	(0.119)
Jefe de hogar desocupado	0.663	0.937
	(0.260)	(0.757)
Jefe de hogar ocupado en empleo formal	2.218	1.356
	(1.123)	(0.462)
Jefe de hogar ocupado en empleo informal	1.255	1.409
	(0.537)	(0.597)
Jefa mujer	1.901 **	1.409
	(0.494)	(0.471)

Fuente: elaboración propia con base en la EPH IV-2024 Nota: los errores estándar ajustados por robustez se encuentran entre paréntesis. :. *=significancia al 10%; **=significancia al 5%; ***=significancia al 1%.

Tabla N°4: Influencia del territorio en la probabilidad de abandono en el nivel medio. Total país.

Código	***Aglomerados***	***GRUPO A***	***GRUPO B***
2	Gran La Plata	3.099***	2.134***
		(0.232)	(0.289)
4	Gran Rosario	4.523 ***	3.709***
		(0.516)	(0.749)
5	Gran Santa Fe	2.266***	2.542***
		(0.274)	(0.600)
6	Gran Paraná	9.352***	12.77***
		(1.831)	(3.423)
7	Posadas	6.014***	3.762***
		(0.961)	(1.143)
8	Gran Resistencia	4.276***	4.401**
		(0.402)	(0.811)
9	Comodoro Rivadavia-Rada Tilly	6.095***	8.192***
		(0.845)	(2.095)
10	Gran Mendoza	4.318***	4.141***
		(0.503)	(0.909)
12	Corrientes	1.129	1
		(0.152)	(empty)[5]
13	Gran Córdoba	8.701***	9.625***
		(1.293)	(2.568)
14	Concordia	14.15***	12.63***
		(1.251)	(3.305)
15	Formosa	3.949***	3.909***
		(0.478)	(1.052)
17	Neuquén-Plottier	0.988	3.142**
		(0.129)	(1.389)
18	Santiago del Estero-La Banda	4.103***	4.209***
		(0.344)	(0.981)
19	Jujuy-Palpalá	0.669*	0.507***
		(0.154)	(0.101)
20	Río Gallegos	1	1
		(empty)	(empty)
22	Gran Catamarca	7.851***	3.423***
		(1.230)	(0.693)
23	Gran Salta	2.303***	2.589***
		(0.252)	(0.640)
25	La Rioja	6.443***	7.902***
		(0.728)	(1.757)
26	Gran San Luis	2.378***	3.386***
		(0.198)	(0.788)
27	Gran San Juan	1.120	0.639***

[5] La etiqueta "empty" indica que, para esa categoría de la variable, no se registraron observaciones útiles en la estimación del modelo, por lo que Stata no puede estimar un coeficiente ni un odds ratio.

		(0.110)	(0.102)
29	Gran Tucumán-Tafí Viejo	6.769***	5.085***
		(0.793)	(1.202)
30	Santa Rosa-Toay	0.867	2.175***
		(0.125)	(0.530)
31	Ushuaia-Río Grande	2.276***	3.380***
		(0.328)	(1.061)
32	Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1	1
		(empty)	(empty)
33	Partidos del Gran Buenos Aires	3.260***	2.633***
		(0.219)	(0.429)
34	Mar del Plata	8.577***	13.14***
		(0.989)	(3.438)
36	Río Cuarto	4.023***	3.487***
		(0.409)	(0.705)
38	San Nicolás-Villa Constitución	5.674***	4.024***
		(0.602)	(0.851)
91	Rawson-Trelew	3.661***	1.529***
		(0.321)	(0.212)
93	Viedma-Carmen de Patagones	1.567***	1.166
		(0.196)	(0.185)

Fuente: elaboración propia con base en la EPH IV-2024 Nota: los errores estándar ajustados por robustez se encuentran entre paréntesis. :. *=significancia al 10%; **=significancia al 5%; ***=significancia al 1%.

Grupo A

En el análisis del grupo A se consideraron únicamente aquellos estudiantes que se encuentran en edad teórica para cursar el ciclo superior de nivel secundario. Al tabular con ponderación dicho grupo, se observa que representan el 4,53% del total de la muestra (n=46.860). El porcentaje de abandono dentro del grupo es del 7,68%.

En cuanto a la bondad de ajuste, el modelo estimado para el grupo A presenta un Pseudo R^2 de 0.2159, lo que sugiere que las variables incluidas en el modelo explican aproximadamente el 21,59% de la variabilidad en la probabilidad de abandono escolar. Por otro lado, la aplicación del comando *linktest* en Stata sugiere que el modelo se encuentra correctamente especificado y no presenta omisión de variables relevantes.

Al realizar la regresión, el modelo converge en 6 iteraciones, lo cual indica que el algoritmo de máxima verosimilitud logró encontrar una solución estable de forma eficiente. Los aglomerados Río Gallegos (20) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (32) fueron omitidos del análisis por predecir perfectamente el fracaso (es decir, no presentan variabilidad en el resultado). Estas

omisiones no afectan la validez global del modelo, sino únicamente la estimación de los efectos específicos de dichas categorías.

A partir de la tabla N°3, se observa que ciertas características individuales y familiares tienen un efecto significativo sobre la probabilidad de abandono escolar. Esta probabilidad aumenta con la edad y con la condición de estar activo en el mercado laboral, mientras que ser mujer la reduce de manera significativa, lo cual coincide con lo planteado en el marco teórico, donde se observa que los varones tienden a abandonar con mayor frecuencia que las mujeres.

Entre los factores socioeconómicos o estructurales, contar con cobertura social disminuye la probabilidad de abandono, al igual que un mayor nivel educativo promedio en el hogar, lo que refleja la influencia del capital cultural familiar. Por el contrario, el hacinamiento en el hogar incrementa la probabilidad de desvinculación, probablemente debido a limitaciones para el estudio y la concentración. Asimismo, los hogares encabezados por mujeres presentan casi el doble de riesgo de abandono en comparación con aquellos con jefes varones.

Por otro lado, las variables ausencia parental, monoparentalidad, jefe de hogar desocupado o ocupado en empleo formal o informal no resultaron significativas, indicando que, al controlar por las demás variables, no aportan efectos estadísticamente robustos sobre el abandono en este grupo. En este sentido, es posible conjeturar que gran parte del efecto del nivel socioeconómico familiar es captado en forma conjunta por las variables de actividad económica del propio alumno y del clima educativo del hogar las cuales, a su vez, se encuentran estrechamente vinculadas a la condición laboral de los adultos.

Respecto a los aglomerados, los resultados muestran diferencias territoriales significativas en la probabilidad de abandono escolar dentro del grupo A. Algunos presentan riesgos mucho más altos en comparación con la categoría base (Bahía Blanca-Cerri), como Concordia (14) con OR = 14,15; Gran Paraná (6) con OR = 9,35 y Gran Córdoba (13) con OR = 8,70. Por el contrario, ciertos aglomerados muestran valores cercanos a la unidad, como Jujuy-Palpalá (19) con OR=0,669, evidenciando que, además de las características individuales y del hogar, el contexto territorial influye de manera sustancial en la desvinculación escolar, dado las grandes diferencias entre los aglomerados. No obstante, Corrientes (12), Neuquén-Plottier (17), Gran San Juan (27) y Santa Rosa-Toay (30) no resultaron estadísticamente significativos, lo que sugiere que, en estos casos, las diferencias respecto a Bahía Blanca no son concluyentes desde el punto de vista estadístico.

Grupo B

Para el análisis del grupo B, se consideraron únicamente aquellos estudiantes que se encuentran en edad teórica de cursar el sexto año del nivel secundario, es decir, jóvenes de entre 17 y 18 años. Este grupo representa el 1,37% del total de la muestra (n=46.860), aplicando los ponderadores muestrales. Esta baja proporción podría influir en la precisión de las estimaciones estadísticas, por lo que se tendrá especial cuidado al interpretar los resultados del modelo de regresión logística correspondiente a este subgrupo. El porcentaje de abandono dentro del grupo B es del 17,37%, ampliamente superior en comparación al grupo A.

Con relación a las medidas de bondad de ajuste, el valor del pseudo R^2 de McFadden obtenido para el grupo B fue de 0.1858, ligeramente inferior al observado en el grupo A. Este resultado sugiere que las variables incluidas explican aproximadamente el 18,58% de la variabilidad en la probabilidad de abandono escolar, lo que representa un nivel de ajuste cercano al 0.20, el cual se considera aceptable para un modelo de regresión logística. Respecto de la especificación del modelo, el *linktest* indica que la misma es adecuada, sin indicios de omisión de variables relevantes.

Por otra parte, el modelo logró converger en 6 iteraciones al igual que en el grupo anterior, indicando que el algoritmo de máxima verosimilitud logró encontrar una solución estable de forma eficiente. Cabe señalar que los aglomerados de Corrientes (12), Río Gallegos (20) y CABA (32) fueron omitidos del análisis por no presentar variabilidad en el resultado.

Al igual que el grupo A, las variables personales como género, edad y condición de actividad resultaron significativas. Los resultados indican que ser mujer reduce la probabilidad de abandono, mientras que el estar activo en el mercado laboral o tener una mayor edad, conllevan un mayor riesgo de abandonar. No obstante, la variable género fue significativa únicamente al nivel del 10% lo que indica una menor robustez estadística en comparación el grupo anterior. En contraste, la variable activo presenta un odds ratio de 4,73 ($p<0.01$), lo que sugiere que, controlando por el resto de las variables individuales, socioeconómicas y territoriales, los estudiantes activos tienen una probabilidad de abandono escolar casi 5 veces mayor que aquellos que no trabajan. Este resultado, estadísticamente significativo, evidencia el fuerte conflicto entre trabajo y escolaridad, particularmente en la etapa final del nivel secundario.

Las variables socioeconómicas muestran efectos similares a los observados en el Grupo A: contar con cobertura social y un mayor nivel educativo promedio en el hogar, reduce las probabilidades de abandono escolar, mientras que el hacinamiento incrementa dicho riesgo.

A diferencia del grupo A, la variable jefe de hogar mujer, no resultó estadísticamente significativa. Por otra parte, las variables ausencia parental, monoparentalidad, jefe de hogar desocupado, ocupado en empleo formal o en empleo informal tampoco mostraron efectos significativos, indicando que, al controlar por las demás dimensiones, no contribuyen de manera robusta al riesgo de abandono en este grupo.

Finalmente, con relación a la condición de actividad del jefe de hogar, se esperaba que su participación en el mercado laboral, en condición de ocupado, redujera la probabilidad de abandono escolar, al asociarse con mayores ingresos y estabilidad económica. No obstante, la variable no resultó significativa en el modelo, por lo que no es posible identificar un efecto claro sobre la posibilidad de abandono.

En cuanto a las diferencias territoriales presentadas en la Tabla N°4, los aglomerados muestran impactos heterogéneos sobre la probabilidad de abandono escolar. Algunos presentan riesgos marcadamente superiores en comparación con Bahía Blanca – Cerri, como Mar del Plata (34) con un OR de 13,14, Concordia (14) con un OR de 12,63 y Gran Paraná (6) con un OR de 12,77. Sin embargo, todos ellos presentan amplios errores estándar e intervalos de confianza extensos, lo que sugiere que, si bien las estimaciones son significativas, deben interpretarse con precaución debido a la baja precisión estadística.

Por otro lado, se identifican aglomerados con OR elevados y significativos, pero con errores estándar más acotados, como Gran Resistencia (8) y Gran Mendoza (10). En estos casos, los OR alcanzan valores de 4,40 y 4,14, respectivamente, lo que indica que las probabilidades de abandonar la escuela en esos sitios son 4 veces mayores que en el aglomerado tomado como base. En términos generales, los valores de OR observados entre todos los aglomerados varían desde 0,50 en Jujuy Palpalá (19) hasta 13,14 en Mar del Plata (34), evidenciando una disparidad considerable en los riesgos de abandono escolar según el contexto territorial entre ellos.

En la siguiente sección, se analizarán diversos perfiles de alumnos con el fin de explorar con mayor detalle las diferencias socioeconómicas y familiares.

1.2. Probabilidad estimada de abandono para distintos perfiles de alumnos

A partir de los resultados obtenidos en los modelos de regresión, se identifican ciertos patrones que permiten construir perfiles diferenciados de alumnos según diversas características. En esta sección se presentan las probabilidades de riesgo de abandono escolar para los dos grupos analizados (grupo A y B).

Los perfiles fueron construidos en base a las variables que resultaron estadísticamente significativas en cada grupo, lo que permitió identificar combinaciones de condiciones socioeconómicas y familiares asociadas a distintos niveles de riesgo. En cada grupo, se identificaron tres perfiles diferenciados según su nivel de riesgo de abandono escolar, estimando la probabilidad de abandono en cada caso a partir de los parámetros del modelo, considerando que las demás variables independientes se mantienen en sus valores medios.

Grupo A

En este modelo, resultaron significativas al 1% las variables: edad, activo, obra social, hacinamiento y jefe de hogar mujer. A su vez, las variables de clima educativo del hogar y genero mostraron significancia al 5%.

Tabla N°5: Probabilidad de abandono en el ciclo superior del nivel medio según perfiles de alumnos

Perfil	Condiciones del hogar y del estudiante	Pr(y) varones	Pr(y) mujeres
Alto riesgo	Trabaja, sin obra social, hogar con baja escolaridad (6 años), con hacinamiento, jefa mujer	38,2%	32,2%
Riesgo medio	Trabaja, sin obra social, hogar con nivel educativo medio (12 años), con hacinamiento, jefa mujer	28,9%	23,6%
Bajo riesgo	No trabaja, tiene obra social, hogar con nivel educativo medio-alto (17 años), sin hacinamiento, sin jefa mujer	1,2%	0,8%

Fuente: elaboración propia con base en la EPH IV-2024.

El **perfil de alto riesgo** agrupa a estudiantes que presentan múltiples factores de vulnerabilidad. En este grupo la probabilidad estimada de abandono escolar alcanza el 38,2% para los varones y el 32,2% para las mujeres, evidenciando además una brecha de género persistente. El **perfil de riesgo medio** se diferencia del anterior únicamente en el mayor clima educativo del hogar. En este caso, el riesgo de abandono se reduce, ubicándose en 28,9% para los varones y 23,6% para las mujeres. Por último, el **perfil de bajo riesgo** se caracteriza por un entorno más favorable: estudiantes que no trabajan, poseen obra social, sin hacinamiento, habitan hogares con niveles educativos más altos (17 años) y con jefe de hogar varón. En este caso, las probabilidades de abandono son marcadamente menores: 1,2% en varones y 0,08% en mujeres.

Grupo B

En el Grupo B, resultaron significativas al 1% las variables: edad, activo, obra social, clima educativo del hogar y hacinamiento. A su vez, la variable genero mostró significancia al 5%.

Tabla N°6: Probabilidad de abandono en el último año del ciclo superior del nivel medio según perfiles de alumnos

Perfil	Condiciones del hogar y del estudiante	Pr(y) varones	Pr(y) mujeres
Alto riesgo	Trabaja, sin obra social, hogar con nivel educativo bajo (6 años), con hacinamiento	52,10%	43,80%
Riesgo medio	Trabaja, sin obra social, hogar con nivel educativo medio (12 años), con hacinamiento	42,80%	34,90%
Bajo riesgo	No trabaja, tiene obra social, hogar con nivel educativo medio-alto (17 años), sin hacinamiento	3,40%	2,40%

Fuente: elaboración propia con base en la EPH IV-2024.

El **perfil de alto riesgo** agrupa a estudiantes que presentan diversos factores de vulnerabilidad y su probabilidad estimada de abandono escolar alcanza el 52,10% para los varones y el 43,80% para las mujeres, evidenciando además una brecha de género persistente. El **perfil de riesgo medio** se diferencia del anterior en el nivel educativo medio (12 años). Se observa cómo al aumentar el capital cultural del hogar, el riesgo de abandono se reduce respecto del perfil anterior, ubicándose en 42,80% para los varones y 34,90% para las mujeres. Por último, el **perfil de bajo riesgo** se

caracteriza por un entorno más favorable y, en este caso, las probabilidades de abandono son mucho menores, del 3,40% en varones y 2,40% en mujeres.

2. *Análisis a nivel local*

En esta sección, se presentarán los resultados del análisis realizado a partir de la base de datos de la EISS 2024, con el objetivo de profundizar en la caracterización del abandono escolar a nivel local. Dado que la muestra de esta encuesta es superior a la muestra de la EPH para el aglomerado Bahía Blanca-Cerri, cabría esperar que las estimaciones para sub-grupos poblaciones sean más precisas. La encuesta se realizó en el mes de junio del año 2024, por lo que aquellos alumnos que están en el ciclo superior con la edad teórica correspondiente tienen 15, 16 o 17 años y aquellos que están en el último año, tienen 17.

Inicialmente, el análisis se enfocó en la población en edad de cursar el nivel secundario, con el propósito de identificar los patrones de asistencia y las posibles situaciones de desvinculación escolar. Sin embargo, al desagregar la información por edad, se observa que la no asistencia se concentra exclusivamente en los jóvenes de 17 años, es decir, en quienes se encuentran en el último año del nivel secundario. Dado este hallazgo, el análisis posterior se realizó tomando como referencia a la población de 17 años. Asimismo, se excluye del análisis a los jóvenes con discapacidad, dado que su situación educativa obedece a problemáticas y dinámicas particulares que requieren un abordaje especifico y diferenciado.

Dentro del grupo de jóvenes de 17 años sin discapacidad, se observa que el 5% de la muestra no asiste actualmente a una institución educativa formal. Si bien son sólo 3 chicos en la muestra, al ponderar los datos, estos casos se aproximan a 244 jóvenes en la población, equivalentes al 5,12% del total de los adolescentes de 17 años y el 1,84% de los que están en el ciclo superior. Así, se observa una primera diferencia con respecto a los datos de la EPH, que no captaron situaciones de abandono escolar en el ciclo superior del nivel medio en la ciudad.

Para explorar la relación entre la asistencia escolar y diversas dimensiones del entorno socioeconómico y educativo de los hogares, se realizaron tabulaciones bivariadas entre la variable asistencia formal y una serie de variables explicativas. Además, se aplicaron pesos muestrales para garantizar la representatividad de los resultados. Cada cruce incluyó también el test de independencia chi-cuadrado, que permite evaluar si las diferencias observadas son

estadísticamente significativas. Sin embargo, cabe señalar que, debido al tamaño reducido de la muestra de jóvenes de 17 años en situación de abandono, el análisis de asociación con posibles factores explicativos debe interpretarse con cautela, a modo de indicio y de confirmación de las tendencias observadas a nivel nacional y en los antecedentes disponibles.

Asistencia formal y barrio vulnerable

La clasificación de barrios vulnerables utilizada en el informe de la EISS (2024) se basa en la identificación realizada por la Secretaria de Políticas Sociales de la Municipalidad de Bahía Blanca en 2024 (Santos, 2024).

Al analizar la relación entre la asistencia escolar y la condición de vulnerabilidad del barrio, se observa una brecha marcada en la continuidad educativa: entre los jóvenes de 17 años que no residen en barrios vulnerables, el 2,1% no asiste actualmente a la escuela; en contraste, el 27,3% de quienes residen en barrios vulnerables presenta inasistencia.

Asistencia formal y pobreza multidimensional intensa a severa

El índice de pobreza multidimensional fue diseñado para la ciudad de Bahía Blanca y estimado a partir de la EISS 2024, considera quince indicadores agrupados por cinco dimensiones del bienestar: Vivienda, Servicios Básicos, Alimentación y Salud, Educación, y Empleo y Seguridad Social. Un hogar presenta pobreza multidimensional intensa a severa cuando está privado en un 25% o más de los indicadores ponderados considerados (Santos, 2024).

Al analizar la asistencia escolar según la condición de pobreza multidimensional, se observa una diferencia notoria entre ambos grupos. Entre los jóvenes que no se encuentran en situación de pobreza multidimensional, el 100% asiste actualmente a la escuela, mientras que aquellos que viven en hogares con pobreza multidimensional intensa a severa la asistencia desciende al 82,7%.

Asistencia formal y pobreza monetaria

La medición de pobreza monetaria también fue diseñada y estimada a partir de la EISS 2024, es una aproximación de los recursos monetarios disponibles en los hogares para evaluar carencias económicas (Santos, 2024).

Al observar la relación entre asistencia escolar y la condición de pobreza monetaria, se advierte que, entre los adolescentes no pobres, el 100% asiste actualmente a una institución educativa formal. En cambio, entre aquellos que se encuentran en situación de pobreza monetaria, la asistencia desciende al 87,2%.

Asistencia formal y clima educativo del hogar

El clima educativo del hogar puede considerarse bajo cuando es inferior a 6; medio-bajo cuando oscila entre 6 y menos de 12; medio-alto entre 12 y menos de 17; alto cuando su valor es de 17 años o más.

El análisis muestra una clara relación entre el clima educativo del hogar y la asistencia escolar: en los hogares con clima educativo bajo, ningún adolescente de 17 años asiste a la escuela, mientras que, en aquellos con clima alto o muy alto, la asistencia es del 100%. En los hogares de clima medio, se observa que el 86,5% de los adolescentes asisten a la escuela, lo que indica que incluso niveles moderados de capital educativo familiar no garantizan por completo la permanencia en el sistema.

Asistencia formal y hacinamiento

Al considerar la situación de hacinamiento en los hogares, entendida como la presencia de tres o más personas por cuarto para dormir o bien la falta de colchones por cada miembro o pareja (Santos, 2024), se observa una clara relación con la asistencia escolar. Entre aquellos que no viven en condiciones de hacinamiento, el 97,92% asiste a una institución educativa formal, mientras que, en contextos de hacinamiento, la asistencia desciende al 68,4%.

Asistencia formal y posibilidad de acceso a PC e Internet fija en el hogar

La disponibilidad de tecnologías en el hogar, en particular el acceso tanto a una computadora como a internet fija, muestra una fuerte asociación con la asistencia escolar. Entre los adolescentes que no cuentan con estos recursos, el 19,5% no asiste a la escuela. En cambio, la no asistencia es nula para quienes sí cuentan con ellos.

Asistencia formal y variedad de libros en el hogar/ libros adecuados para estudiar en el hogar

En el grupo de quienes cuentan con variedad de libros en el hogar, el 5% no asiste a una institución educativa. En contraste, el 6,24% de aquellos que no cuentan con este recurso están fuera de la escuela.

En cuanto a la disponibilidad de libros adecuados para estudiar en el hogar, entre quienes los poseen, el 95,2% asiste a la escuela, mientras que entre quienes no lo tienen, la asistencia desciende al 92,68%.

A pesar de que, en ambos casos, las diferencias no son de gran magnitud, el resultado sugiere que la presencia de materiales de estudio en el hogar puede favorecer la continuidad educativa en la adolescencia.

Asistencia formal y género

Al observar la asistencia escolar según el género del estudiante, no se encuentran grandes diferencias entre varones y mujeres. La asistencia alcanza el 94,78% en las mujeres y el 94,89% en los varones, lo que indica que, al menos a esta edad y en Bahía Blanca, el género no parece ser un factor diferenciador en la permanencia en el sistema educativo. Lo cual profundiza a lo analizado a nivel cualitativo para la ciudad.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito analizar la magnitud y los determinantes del abandono escolar en el nivel secundario en Argentina y en la ciudad de Bahía Blanca, considerando las características personales, estructurales, institucionales y sociodemográficas de los estudiantes. El interés por abordar esta problemática surge a partir de la persistencia de brechas educativas que limitan la igualdad de oportunidades, y del reconocimiento de que la finalización del nivel secundario constituye una condición clave para la inclusión social y laboral de los jóvenes. Además, su impacto trasciende el plano personal, ya que los niveles educativos incompletos reducen las posibilidades de crecimiento y desarrollo tanto a nivel individual como colectivo.

A lo largo del estudio, se integraron enfoques teóricos, y abordajes metodológicos cualitativos y cuantitativos que permitieron comprender el abandono escolar como un fenómeno multicausal, asociado tanto a factores individuales como a contextos institucionales y estructurales.

Si bien desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 se ha avanzado en la universalización del acceso, la literatura indica que la permanencia y la terminalidad continúan siendo desafíos pendientes.

El análisis empírico realizado, desde una perspectiva cualitativa, evidenció que en Bahía Blanca las instituciones educativas enfrentan importantes dificultades para sostener trayectorias continuas, especialmente en contextos de vulnerabilidad. A pesar de los esfuerzos institucionales por acompañar las trayectorias y promover la reinserción, las condiciones de vulnerabilidad, la pérdida de valor simbólico de la escuela y la falta de articulación entre políticas y realidades locales limitan su efectividad.

El abandono escolar es un fenómeno presente y creciente en las instituciones secundarias, especialmente desde la pandemia, incluso en escuelas con matrículas reducidas y seguimiento personalizado. Si bien se ha entrevistado a diversas escuelas, ubicadas en distintos puntos de la ciudad, con matrículas diferentes y distintos perfiles de alumnos, se identificaron patrones comunes tanto en las causas de desvinculación como en las estrategias implementadas por las instituciones para prevenir o revertir situaciones de riesgo.

Las causas de abandono son múltiples y entrelazadas, y responden a factores personales, familiares, institucionales y estructurales. Entre los motivos personales y familiares más recurrentes, se destacan la incorporación temprana al mercado laboral, la falta de interés o motivación hacia la escuela, los embarazos adolescentes, el consumo problemático de sustancias y las trayectorias atravesadas por situaciones familiares complejas, como problemas psiquiátricos de los padres, abusos o suicidios de familiares. Asimismo, se identifican condiciones como la necesidad de los y las adolescentes de permanecer en el hogar para cuidar hermanos menores, colaborar en negocios familiares e incluso en algunos casos, sustituir a los adultos en sus trabajos cuando ellos no pueden asistir. En las escuelas ubicadas en barrios vulnerables, además, se relevaron carencias materiales básicas como la falta de ropa adecuada, abrigo o insumos de higiene, lo que también condiciona la asistencia regular. En estos contextos, el comedor escolar es señalado como un factor clave para sostener la permanencia, al constituir, en muchos casos, la principal fuente de alimentación diaria. Desde una perspectiva de género, se observan diferencias en los motivos de abandono: mientras que los varones suelen desvincularse para insertarse tempranamente en el mundo laboral (en trabajos informales como ayudantes de albañilería, reparto

o mantenimiento), las jóvenes lo hacen con mayor frecuencia por cuidado de familiares, tareas domésticas y algunos casos a causa de embarazos. No obstante, se menciona que los trabajos que suelen conseguir las mujeres están reducidos a atención al público, cuidado de niños o limpieza de hogares.

Un factor transversal que aparece como predictor del abandono es el ausentismo reiterado o intermitente. Este suele estar asociado a contextos familiares en los que los adultos responsables no pueden garantizar la asistencia escolar, debido a jornadas laborales extensas, desinterés o desorganización general del hogar. En estos casos, el acompañamiento institucional cobra vital relevancia, ya que los adultos tienden a desvincularse del proceso educativo.

Ante este escenario, las escuelas implementan diversos dispositivos para prevenir la desvinculación: llamadas telefónicas tras dos inasistencias consecutivas, visitas domiciliarias, intervenciones del Equipo de Orientación Escolar (EOE), adaptaciones pedagógicas y flexibilización de horarios y asistencias. En situaciones de extrema vulnerabilidad, los casos son derivados al Servicio Local. Cuando la permanencia en el sistema regular ya no es posible, las instituciones procuran orientar a los jóvenes hacia propuestas alternativas como los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) o el Plan FinEs. No obstante, los equipos coinciden en que la reinserción escolar presenta altos niveles de dificultad, y muchos de los estudiantes que regresan no logran sostener su continuidad.

En relación con la entrevista realizada en un CENS, si bien se valora su función como espacio de reinserción, también enfrenta desafíos propios. La matricula ha disminuido desde la pandemia, y aunque se han incorporado estudiantes menores de 18 años por vía excepcional, los niveles de abandono siguen siendo significativos. La principal causa de desvinculación es la necesidad económica: la mayoría de los alumnos trabaja, lo cual limita el tiempo disponible para el estudio. Como respuesta, el CENS implementa estrategias de acompañamiento que priorizan el trabajo en clase y el seguimiento activo de inasistencias, evitando sobrecargar a los estudiantes con tareas del hogar, entre otras estrategias implementadas.

En este contexto, el nuevo Régimen Académico aparece como una política bien intencionada, pero con tensiones y efectos no deseados en su puesta en práctica. Dicho proceso fue ampliamente debatido por los equipos entrevistados, si bien se reconoce que, su intención es pedagógicamente valiosa al reducir la repitencia y evitar la exclusión escolar, su aplicación

práctica ha generado múltiples tensiones. Las principales dificultades incluyen: la falta de comprensión del régimen por parte de estudiantes y familias, la acumulación excesiva de materias pendientes, la perdida del vinculo con el grupo de pertenencia y la sobrecarga docente.

En las escuelas técnicas, estas dificultades se agravan debido a la jornada extendida, que impide a los estudiantes recursar materias en contraturno sin superponerse con talleres obligatorios. Esta imposibilidad de reorganizar los tiempos de cursada puede derivar en acumulaciones insostenibles y, en última instancia, en nuevas formas de expulsión del sistema educativo. En algunos casos, tanto los estudiantes como las familias manifiestan su preferencia por el esquema tradicional frente a las complejidades del nuevo sistema.

Finalmente, las instituciones entrevistadas coinciden en señalar una perdida progresiva del valor simbólico de la escuela en el entramado social y familiar. Esta desvalorización se traduce en decisiones que priorizan otras urgencias por encima de la educación, debilitando el rol de la escuela como espacio de construcción de futuro. Frente a ello, los equipos destacan la necesidad de políticas articuladas, sostenidas y contextualizadas que fortalezcan la función de la escuela como garante de derechos y oportunidades, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Desde una perspectiva cuantitativa, se estimó un modelo de regresión logística con datos de la EPH del cuarto trimestre de 2024 a nivel nacional para identificar los factores que inciden significativamente en la probabilidad de abandono escolar. Se diferenciaron dos subgrupos: estudiantes en edad teórica de cursar el ciclo superior (Grupo A) y aquellos que deberían estar cursando el último año del nivel secundario (Grupo B). En ambos modelos, se obtuvieron valores aceptables de bondad de ajuste y evidencia de correcta especificación, lo cual garantiza la validez inferencial de los resultados. Los porcentajes de abandono dentro de cada grupo fueron del 7,68% para el Grupo A y del 17,37% para el Grupo B, mostrando un incremento considerable hacia el final de la trayectoria educativa.

Los resultados muestran patrones consistentes entre ambos grupos: el riesgo de abandono aumenta con la edad, con la condición de actividad laboral y el hacinamiento en el hogar. Mientras que ser mujer, contar con cobertura social y convivir en hogares con mayor nivel educativo promedio reducen significativamente dicha probabilidad.

Si bien se observan algunas diferencias en la significatividad de determinadas variables, particularmente en el rol del jefe de hogar y el género de este, los resultados mantienen una estructura similar. Asimismo, la mayoría de los aglomerados que resultan significativos en un grupo también lo son en el otro, aunque existen algunas excepciones: en el Grupo A, los aglomerados de Corrientes (12), Neuquén-Plottier (17), Gran San Juan (27) y Santa Rosa-Toay(30) no resultaron significativos pero para el Grupo B sí. En cambio, el aglomerado de Viedma-Carmen de Patagones (93) no fue significativo en el Grupo B, pero sí en el Grupo A.

La principal diferencia entre ambos grupos se registra a nivel territorial: los efectos asociados a los aglomerados muestran una disparidad considerable, evidenciando que el contexto local constituye una determinante clave en la probabilidad de abandono escolar. Más allá de las diferencias con la categoría base (Bahía Blanca-Cerri), cabe destacar la heterogeneidad territorial reflejada en las variaciones de los odds ratios entre aglomerados. Esto indica que el lugar de residencia dentro del país es un factor relevante en la probabilidad de culminar los estudios obligatorios. No obstante, es importante interpretar estas diferencias con cautela, dado que pueden estar influenciadas por cuestiones muestrales, como la poca cantidad de observaciones.

A partir de los modelos de regresión, se identificaron perfiles diferenciados de estudiantes según sus condiciones socioeconómicas y familiares, lo que permitió estimar distintos niveles de riesgo de abandono escolar en los dos subgrupos analizados. En ambos casos, se construyeron tres perfiles (alto, medio y bajo) combinando las variables significativas de cada modelo.

Los resultados ilustran como el trabajo adolescente, la ausencia de cobertura de salud, el bajo nivel educativo del hogar y el hacinamiento se asocian a una mayor probabilidad de abandono. En contraste, aquellos jóvenes que no trabajan, cuentan con obra social y provienen de hogares con mayor capital educativo presentan probabilidades mucho menores de abandono. Además, se observa una brecha de género persistente en todos los perfiles, siendo los varones quienes enfrentan mayores niveles de riesgo.

El análisis adicional a nivel local, basado en los datos de la EISS 2024, confirma que el abandono escolar en Bahía Blanca se concentra en la etapa final del nivel secundario y afecta principalmente a jóvenes de 17 años. Las condiciones de vida, tales como el barrio de residencia, la pobreza multidimensional, el clima educativo del hogar, el hacinamiento, el acceso a tecnologías y disponibilidad de libros para estudiar, se presentan como factores asociados a la continuidad

escolar. En cambio, variables como el género y la variedad de libros en el hogar, no mostraron un impacto significativo. Lo que sugiere que, al menos en esta submuestra, estas dimensiones no tendrían un efecto diferencial en la asistencia escolar. Estos datos complementarios para la ciudad a partir de una fuente alternativa de información, permitieron identificar casos de abandono escolar no detectados en la EPH. Sin embargo, la muestra para el grupo etario de interés continúa siendo muy reducida, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela.

En síntesis, se ha aportado evidencia que resulta coherente con la literatura previa y que sugiere que el abandono escolar en Argentina no sólo responde a determinantes individuales o familiares, sino también a condiciones estructurales y contextuales propias de cada territorio, que interactúan con las políticas educativas, las oportunidades laborales y la accesibilidad a recursos educativos. Esta investigación resalta la importancia de adoptar enfoques integrales para abordar un fenómeno multicausal como es el abandono escolar. Mientras el análisis cuantitativo permite visibilizar el peso de los factores económicos, estructurales, demográficos y personales sobre el riesgo de abandono, la evidencia cualitativa aporta una dimensión relacional y afectiva, mostrando cómo las dinámicas familiares, los vínculos y la disponibilidad emocional también inciden en las trayectorias educativas.

Sólo desde una mirada integral y situada será posible diseñar políticas educativas verdaderamente inclusivas, que no solo apunten a la permanencia, sino también a garantizar trayectorias escolares significativas para todos los jóvenes. En definitiva, reducir el abandono escolar no es sólo un desafío educativo, sino también una condición indispensable para el desarrollo social y económico del país. La exclusión temprana del sistema limita la formación de capital humano, reduce la productividad futura y amplia las brechas de desigualdad.

Bibliografía

Adrogué, C. y Orlicki, M. (2018). Estudiantes en riesgo. Un análisis de los factores asociados al abandono de la escuela secundaria en la Argentina desde 2003. *Sección Psicopedagogía,* 15(1), 21- 32.

Adrogué, C. y Orlicki, M. (2025). Riesgo de abandono escolar en la secundaria. Factores comunes y diferentes para varones y mujeres. Estudios económicos, 42(85), 58-79.

Anzo, G. (2024). Riesgos y consecuencias del abandono escolar educativo. HablaMéx. Disponible en: https://hablamex.com/es/recursos/articulo/riesgos-consecuencias-abandono-escolar-educativo

Argentinos por la Educación. (2025). Primer monitoreo anual del Acuerdo por la Educación. Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/09/Informe-Anual-10-prioridades-2.pdf

Banco Mundial. (2013). La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina. Banco Mundial. Recuperado de: https://documents1.worldbank.org/curated/en/566861468300696144/pdf/Economic-mobility-and-the-rise-of-the-Latin-American-middle-class.pdf

Banco Mundial. (2025). Educación: Panorama general. Recuperado de: https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview#1

Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education,* New York: National Bureau of Economic Research.

Bertranou, E. (2001). Determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina: análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de: http://catalogo.econo.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=8032#.ZLbhuXbMLIU

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina.* Bs. As.: UNICEF.

Boniolo, P. y Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina. Una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social, Revista de sociología da USP*, 30(3). https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). (2021). Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. IIPE UNESCO. Recuperado de: https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desigualdad_v4.pdf

Catri, G., Nistal, M., Orlicki, E. &Volman, V. (2024). Abandono escolar en jóvenes de entre 13 y 21 años en la Argentina en base a Encuesta MICS 2019 2020. En UNICEF & UBA (Ed.s), Concurso MICS UNICEF-UBA (Cap. 3) UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/argentina/media/22916/file/Concurso%20MICS%20UNICEF%20-%20UBA.pdf.pdf

CEPAL (2002). Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los objetivos del desarrollo del milenio. En: *Panorama Social de América Latina 2001-2002* (Capítulo III, pp.91-138). Naciones Unidas y CEPAL. Santiago de Chile.

CEPAL (2024). Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content

Dirección General de Cultura y Educación (2024). Actualización del régimen académico de las escuelas secundarias bonaerenses. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://storage.dtelab.com.ar/uploads/2025/03/Informe-ES-MAS.pdf

Formichella, M. M. (2023). Equidad educativa desde la perspectiva de los resultados. En M.M. Formichella y N. Krüger (Eds.). *Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca*. (pp.113-131). Universidad Nacional del Sur. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/248755

Formichella, M. M., y Krüger, N. (2024). ¿Quiénes asisten a la escuela privada en Argentina? Análisis de los factores explicativos según localización geográfica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(102), 599-630.

García Araque, J. (2022). Capacidad inclusiva del espacio público de áreas urbanas desfavorecidas: el caso de la ciudad de Valladolid.*OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), pp. 101-120. https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.06

Gasparini, L. (2001). On the measurement of unfairness: an application to high school attendance in Argentina. Social Choice and Welfare, 19(4). 10.1007/s003550200156

Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative. Aldine Transaction.*

Gubbels, J., Van der Put, C. y Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5

Gujarati, D. (2011). *Econometrics by example*. Palgrave Macmillan. Recuperado de: http://zalamsyah.staff.unja.ac.id/wp-content/uploads/sites/286/2019/11/7-Econometrics-by-Example-Gujarati.pdf

Gujarati, D. y Porter, D. (2009). *Econometría*. México, McGraw-Hill.

Hemmert, Giselmar; Schons, Laura; Wieseke, Jan y Schimmelpfennig, Heiko (2018). "Log-likelihood-based pseudo-R2 in logistic regression: Deriving sample-sensitive benchmarks, Sociological Methods & Research, 47(3), 507-531. https://doi.org/10.1177/0049124116638107

Herger N. y Sassera J. (2022). Desigualdades territoriales en el acceso y permanencia a la educación secundaria: aproximación a las condiciones sociales y educativas a nivel departamental en Argentina. *Lavboratorio*, 32(1), 33-66. Recuperado de: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/8053

Hernández-Prados, H. y Alcaraz-Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636919

Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression.* Second edition. Wiley-Interscience Publication.

Ibañez, M. M. Formichella, M. M y Costabel, L. (2020). Exclusión social: explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del Desarrollo,* 51(200), 103-128.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2025, abril). Encuesta Permanente de Hogares: Diseño de registros y estructura para las bases preliminares Hogar y Personas [Informe técnico]. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/menusuperior/eph/EPH_registro_4T2024.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2025, abril). Indicadores de condiciones de vida de los hogares en 31 aglomerados urbanos, Segundo semestre de 2024 (Vol. 9, núm. 10). Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_indicadores_hogares_04_2560BFB20D62.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2025, octubre). Evolución de la distribución del ingreso (EPH) - Segundo trimestre de 2025. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ingresos2trim2523C0AE8032.pdf

Krüger, N. S. y Formichella,M (2024a). Oportunidades educativas desiguales en un espacio urbano fragmentado. *Problemas del Desarrollo.* Revista Latinoamericana de Economía, 55(217), 61-88.

Krüger, N. S., Formichella, M. M., y Hamodi-Galán, C. (2022). Oferta educativa desigual y escuelas resilientes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-34. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.oede

Krüger, N. S., y Formichella, M. M. (2024b). El panorama de la calidad y equidad educativas en la ciudad de Bahía Blanca. Recuperado de: https://www.creebba.org.ar/iae/iae188/4_panorama_IAE_188.pdf

Krüger, N. S., y Formichella, M. M. (2025). La dimensión territorial de la desigualdad educativa: brechas regionales en el desempeño al finalizar el nivel secundario argentino. *Cuadernos de Economía*, 44(95), 893-927.

López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social*. IIPE-UNESCO.

Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, DR, Muñoz Murillo, JP, Oved Ochoa Cervantez, D., & y Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.105

Mena Martínez, L., Fernández-Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación* (núm. extraordinario), 119-145. Recuperado de https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4e-DesenganchadosEducacion.pdf

Michel Torino, T. (2023). Deserción escolar en Argentina. [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella. https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12102

Míguez, P., Bonelli, S. y Nistal, M. (2023). Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina?. Observatorio de Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/09/Trayectorias-escolares-Cuantos-estudiantes-abandonan-la-secundaria-en-Argentina-1.pdf

Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of political economy*, 66(4), 281-302.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Informe Nacional de Indicadores educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf

Morduchowicz, A. (2004) *Discusiones de Economía de la Educación*. Losada.

Murillo, F.J. (Coord.) (2005). Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

OSJU. (2021). Encuesta Nacional de Juventudes (ENAJ). Recuperado de: https://isepci.org.ar/wp content/uploads/2021/10/informe-ENAJ.-2021.pdf

Otero, A.; Corica, A. M.; Vicente, M. E. (2022). El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. En: *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. (96-114). Puntoaparte. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/216930

Ovejas, I. S. (2024). The Influence of Gender on Early School Dropout. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 20(1), 119–141. https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v20i01/119-141

Paz, J. y Cid, J. (2012). Determinantes de la asistencia escolar de los jóvenes en la Argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398036

Poliak, N. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Espacios en Blanco – Serie indagaciones, (19), 267-298.

Postay, V., Alzú, M.S., y Nistal, M. (2025). Terminalidad educativa: foco en la secundaria. Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/informe/terminalidad-educativa-foco-en-la-secundaria/

Rodríguez Delgado, M. (2023). *Economía de la Educación*. Repositorio Comillas, Universidad Pontificia. Madrid. Recuperado de: https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/68899/1/TFG%20-%20Rodriguez%20Delgado%2C%20Marta.pdf

Rojas Fabris, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Praxis* Nº 4. Recuperado de: www. revistapraxis.cl.

Santos, M. E. (2024). Informe de Pobreza Multidimensional en Bahía Blanca. Encuesta de Inclusión Social Sostenible 2024. *Serie de documentos EISS N° 1*. Recuperado de: https://iiess.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2024/11/Informe-Pobreza-Multidimensional-BBca-EISS-2024-web.pdf

Santos, M.E. (2024). Informe de pobreza multidimensional en Bahía Blanca. Encuesta de Inclusión Social Sostenible (EISS) 2024. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del S IIESS-UNS/CONICET.

Sassera, J. S. (2022). Desigualdad espacial, segmentación educativa y diferenciación institucional: aportes de representaciones cartográficas en una localidad. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), pp. 153-172. https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.09

Sassera, J., & Herger, N. (2024). Desigualdades sociales y educativas en los departamentos de Argentina: una aproximación a las condiciones materiales de las escuelas secundarias. *Revista de Educación*, 0(33), 29-56. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8262

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.

Sindicato Único de Trabajadores de Educación de Buenos Aires (SUTEBA). (2012). El funcionamiento de los Servicios Locales. Recuperado de: https://www.suteba.org.ar/el-funcionamiento-de-los-servicios-locales-8896.html

Smitmans, P. M. (2012). La exclusión social de los jóvenes en argentina: características y recomendaciones. Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado de: https://cdi.mecon.gob.ar/bases/doc/uca/dt/38.pdf

Suberviola y Ovejas, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, 154. https://doi.org/ 10.15178/va.2021.154.e1373

Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Capital Humano. (2025). Caminos interrumpidos: abandono escolar y sobreedad. Educación Secundaria en Argentina. Historias con Datos. República Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/historias_con_datos_sobredad_final.pdf

Tiramonti, G. (2005). La trama de la desigualdad educativa. *Revista Diálogos Pedagógicos*. 3(5), 94-110. FLACSO Argentina.

UCLA. Stadistical Methods and Data Analytics. (s.f.). Lesson 3 Logistic Regression Diagnostics. Recuperado de: https://stats.oarc.ucla.edu/stata/webbooks/logistic/chapter3/lesson-3-logistic-regression-diagnostics/

UNESCO y LLECE. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe.* Chile: Salesianos Impresiones S.A. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/llece/LLECE/2008-%20eficacia%20escolar%20y%20factores%20asociados-%20llece.pdf

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación ¿Quién elige? ¿Quién pierde?.* París, UNESCO.

UNESCO. (2025). *El derecho a la educación.* Recuperado de: https://www.unesco.org/es/right-education

Vazquez, E; Alzú, M.S. & Sáenz-Guillén, L (2025). Matrícula y segregación escolar en América Latina: una mirada a la última década. Observatorio de Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/03/Matricula-y-segregacion-escolar-en-America-Latina_-una-mirada-a-la-ultima-decada.pdf

Vázquez, R., Calvo-García, G., & López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: El género marca diferencias. *Cuadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e08553. https://doi.org/10.1590/198053148553

Anexo 1: Variables del modelo de regresión logística

Tabla N°1: Variables del modelo de regresión logística

TIPO DE VARIABLE	NOMBRE	DESCRIPCIÓN
VARIABLE DEPENDIENTE	**Abandono**	Variable dicotómica que toma valor **1** si el estudiante no asiste actualmente a la escuela, pero asistió anteriormente, y **0** si asiste al sistema educativo al momento de la encuesta.
VARIABLES EXPLICATIVAS	**Género**	Variable dicotómica que identifica el sexo del estudiante (**0 = varón**, **1 = mujer**).
	Edad (CH06)	Variable continua que expresa la edad del individuo en años cumplidos.
	Condición de actividad (activo)	Variable dicotómica que indica si el estudiante se encuentra activo en el mercado laboral (**1 = activo**, **0 = inactivo**), construida a partir de la variable "ESTADO" de la EPH.
	Cobertura social (obra_social)	Variable dicotómica que toma valor **1** si el estudiante cuenta con cobertura social (obra social, mutual o prepaga) y **0**, en caso contrario.
	Clima educativo del hogar (anioseducpromhogar)	Variable continua que refleja el promedio de años de educación alcanzados por los miembros del hogar mayores de 18 años. Se considera: **bajo (<6 años)**; **medio-bajo (6–<12)**; **medio-alto (12–<17)**; **alto (≥17)**.
	Hacinamiento (personas por cuarto)	Cociente entre la cantidad total de personas del hogar y la cantidad total de habitaciones o piezas de las que dispone el mismo. Se considera **hacinamiento crítico** cuando habitan más de tres personas por cuarto (INDEC, 2023).

Monoparental	Variable dicotómica que toma valor **1** si el hogar no presenta cónyuge del jefe de hogar (un solo adulto responsable) y **0** en caso contrario. Se considera hogar monoparental aquel donde hay un solo adulto responsable y al menos un hijo/a menor de 18 años.
Ausencia parental	Variable dicotómica que toma valor 1 cuando en los hogares monoparentales el jefe/a se encuentra ocupado a tiempo completo o sobreocupado, y cuando en los hogares biparentales tanto el jefe/a como el cónyuge presentan estas condiciones laborales; y 0 en caso contrario.
Condición de actividad del jefe/a de hogar	Se crearon cuatro variables dicotómicas que caracterizan la situación laboral del jefe/a de hogar. Indican si se encuentra inactivo, desocupado, ocupado en empleo informal u ocupado en empleo formal. Utilizando como base a jefe_hogar_inactivo. Construidas a partir de las variables "CH03", "ESTADO" y "EMPLEO" (jefe_hogar_inactivo, jefe_hogar_desocupado, jefe_hogar_ocupadoEI, jefe_hogar_ocupadoEF).
Jefa mujer (jefa_mujer_hogar)	Variable dicotómica que indica si la jefa de hogar es mujer (**1 = mujer**, **0 = varón**).
Decil de ingreso (decil_ingreso)	Variable categórica (**1 a 10**) que representa el decil de ingreso per cápita familiar de la región. Se incorpora al modelo como i.decil_ingreso. Según INDEC (2025): **estrato bajo (deciles 1–4)**, **medio (5–8)** y **alto (9–10)**.

Aglomerado	Variable categórica que identifica el aglomerado urbano. Se incorpora al modelo como ib03.AGLOMERADO, tomando a **Bahía Blanca** como categoría base.

Fuente: elaboración propia con base en la EPH IV-2024.

Anexo 2: Ley de Educación Nacional

Ley de Educación Nacional N° 26.206

La Ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en el año 2006, garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender, reconociendo la responsabilidad compartida entre el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como también de las instituciones sociales y las familias como agentes primarios de la educación. Asimismo, asegura el acceso universal a la información y al conocimiento como herramientas fundamentales para la participación ciudadana en un desarrollo sustentado en el crecimiento económico y la justicia social. Finalmente, promueve una formación integral y continua a lo largo de toda la vida, orientada a fortalecer la autonomía personal y valores como la libertad, paz, la igualdad, la solidaridad, el respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común.

Entre sus principales disposiciones se destacan:

- La universalización y obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.
- La estructuración del Sistema Educativo Nacional en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades (como la educación técnico-profesional, rural, especial, intercultural bilingüe, entre otras).
- La responsabilidad del Estado, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos en todos los niveles.

Texto completo disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Anexo 3: Guion de entrevistas

Guion entrevista Escuelas Secundarias

EJE TEMÁTICO	SUB-EJE TEMÁTICO	PREGUNTAS	✓
Introducción	**Presentación**	En principio quisiera pedirle que por favor se presente (cargo, antigüedad, etc.) y presente en pocas palabras a su escuela (tamaño, ubicación, etc.)	
Abandono escolar	**Magnitud del problema**	- ¿Cómo definiría la magnitud del abandono escolar en su escuela? (muy alto, alto, medio, bajo, etc.) - ¿Considera que el abandono escolar en su institución ha aumentado, disminuido o se ha mantenido igual en los últimos años? -indagar en la cuestión del abandono temporario y si hay posterior reinserción en modalidad adultos (CENS) o FINES	
Factores asociados al abandono escolar	**Desde el estudiante (perspectiva individual)**	¿Qué actitudes o conductas suelen anticipar el riesgo de abandono? (ausentismo, bajo rendimiento académico, repitencias, cambios de escuela, rezago escolar, etc.) ¿Observa **diferencias de género** en los casos de abandono? ¿qué actitudes, intereses o dificultades personales suelen estar detrás del "desenganche" con la institución? (frustraciones, falta de incentivo, motivaciones laborales, etc.)	

	Desde el contexto social (perspectiva estructural)	¿Qué impacto tienen factores externos como el desempleo familiar, pobreza, violencia, ubicación de la escuela, entre otros; sobre la permanencia? ¿Cómo influye la necesidad de trabajar? ¿Cómo es la participación de las familias en el seguimiento de la asistencia y permanencia de los estudiantes?	
	Desde la escuela (perspectiva institucional)	*FACTORES INFLUYENTES* ¿Qué aspectos consideras del funcionamiento escolar que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia? (métodos de enseñanza, clima de aula, vínculos, normativa de asistencia, etc.) ¿perciben diferencias según tipo de gestión (estatal/privada)? *DEDICACIÓN DOCENTE* ¿La mayor parte de los docentes trabaja sólo en esta escuela o también en otras? ¿Considera que la rotación de docentes puede influir en la permanencia de los estudiantes y afectar el vínculo pedagógico? *EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR* Existencia, conformación, forma de trabajo, etc.	
Acompañamiento de trayectorias.	**Experiencias y programas**	¿Perciben un panorama diferente en esta institución en relación con otras de la ciudad? ¿Qué programas, estrategias o dispositivos institucionales consideran más efectivos para prevenir el abandono?	

		¿Hay experiencias exitosas de reinserción escolar en su institución? ¿Qué cree que ha influido más en esos cambios? (nuevas políticas educativas, programas de apoyo, EOE, etc.)	
	Limitaciones	¿Qué limitaciones encuentran para llevar adelante estas acciones?	
Nuevo Régimen Académico	**Opiniones, valoraciones y experiencias**	¿Cómo valorarías la implementación del nuevo Régimen Académico?	

<u>Guion entrevista CENS</u>

EJE TEMÁTICO	SUB-EJE TEMÁTICO	PREGUNTAS	✓
Introducción	**Presentación**	En principio quisiera pedirle que por favor se presente (cargo, antigüedad, etc.) y presente en pocas palabras a su escuela (tamaño, ubicación, etc.)	
Abandono escolar y reinserción	**Magnitud del problema**	¿Percibe que hay una tendencia creciente de personas que deciden retomar sus estudios secundarios a través de esta modalidad?	
Factores asociados al abandono escolar y la reinserción	**Desde el estudiante (perspectiva individual)**	¿Cuáles son las razones más comunes que motivan a los estudiantes adultos a retomar sus estudios? (Motivos laborales, familiares, o el deseo de obtener un título para acceder a otros estudios, finalizar una actividad, etc.) ¿Observa diferencias de género en cuanto a la reinserción de los alumnos? Una vez que los estudiantes regresan, ¿qué actitudes o comportamientos	

		observan en ellos que favorecen su permanencia y éxito en el CENS? ¿Hay factores que suelen “desenganchar” a los estudiantes durante su trayecto en el CENS?	
	Desde el contexto social (perspectiva estructural)	¿Cómo impactan factores como la necesidad de trabajar, la situación económica, o el contexto familiar en la permanencia de los estudiantes adultos en el CENS? ¿Hay diferencias significativas según el grupo de estudiantes (por ejemplo, trabajadores plenos vs. estudiantes con más tiempo disponible)?	
	Desde la escuela (perspectiva institucional)	*FACTORES INFLUYENTES* ¿Qué aspectos consideras del funcionamiento escolar que pueden favorecer u obstaculizar la permanencia? (métodos de enseñanza, clima de aula, vínculos, normativa de asistencia, etc.) *DEDICACIÓN DOCENTE* ¿La mayoría de los docentes en su institución trabaja exclusivamente en este CENS o también lo hacen en otras escuelas? ¿Considera que la rotación de docentes puede influir en la permanencia de los estudiantes y afectar el vínculo pedagógico? ¿Cómo evalúa el impacto del acompañamiento de los orientadores y/o tutores en la continuidad y permanencia de los estudiantes en sus estudios?	

Acompañamiento de trayectorias.	**Experiencias y programas**	¿Qué programas, estrategias o dispositivos institucionales consideran más efectivos para que los estudiantes logren finalizar el programa? En su opinión, ¿qué cambios recientes han influido más en la mejora de la permanencia de los estudiantes en su institución? (por ejemplo: nuevas políticas educativas, programas de apoyo, intervención de EOE, etc.)	
	Limitaciones	¿Cuáles son los principales obstáculos para llevar a cabo estas acciones de forma más efectiva?	
Nuevo Régimen Académico	**Opiniones, valoraciones y experiencias**	¿Qué impacto cree que tendrá el nuevo Régimen Académico en el CENS en los próximos años?	