

Demandas estudiantiles y clivajes sociales en la Provincia de Buenos Aires durante la postpandemia: entre el bienestar físico-emocional y la educación financiera

Student demands and social cleavages in the Province of Buenos Aires during the post-pandemic: between physical-emotional well-being and financial education

Jessica Miño Chiappino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, UNSAM,
Argentina

jessica.mch@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7395-3676>

Recepción: 09 Diciembre 2025

Revisado: 14 Abril 2026

Aprobación: 17 Mayo 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo analiza las demandas curriculares de los estudiantes de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (PBA) durante la postpandemia, centrándose específicamente sobre los contenidos que consideran prioritarios incorporar o profundizar en las escuelas a partir de las diferencias o similitudes en estas valoraciones según sexo y nivel socioeconómico. La metodología consiste en un análisis cuantitativo a partir de los resultados del censo de las Pruebas Aprender 2022 realizadas a 146.000 estudiantes de 5° y 6° año de secundaria de la PBA. Se procesaron las variables mediante el software Microsoft Power BI. Los principales hallazgos muestran que los contenidos más priorizados por los estudiantes son aquellos vinculados al bienestar físico-emocional (ESI, salud física-emocional, acoso escolar) y a nuevas demandas vinculadas a la educación financiera en un contexto de postpandemia. Sin embargo, se observaron clivajes significativos en la configuración de las demandas identificándose diferencias según sexo y nivel socioeconómico.

Palabras clave: postpandemia, estudiantes, demandas curriculares, agenda educativa.

Abstract

This paper analyzes the curricular demands of high school students in the Province of Buenos Aires (PBA) during the post-pandemic period. It focuses specifically on the contents they consider a priority to incorporate or strengthen in schools, based on the differences or similarities in these assessments according to sex and socioeconomic status. The methodology consists of a quantitative analysis using the results of the 2022 *Pruebas Aprender* census, conducted with 146,000 5th and 6th-year high school students in the PBA. The variables were processed using Microsoft Power BI software. The main findings show that the contents prioritized most by students are those linked to physical-emotional well-being (Comprehensive Sexuality Education - ESI, physical-emotional health, school bullying) and new demands related to financial education in a post-pandemic context. However, significant social cleavages were observed in the configuration of these demands, identifying differences according to sex and socioeconomic status.

Keywords: post-pandemic, students, curricular demands, educational agenda.

Introducción

La escuela secundaria que se ha caracterizado históricamente por poseer un modelo organizacional rígido basado en la división de asignaturas y el formato promocional por años -denominado también “trípode de hierro” o “estructura gramática escolar” (Terigi, 2008; Cuban, 1993)-, ha experimentado profundos cuestionamientos y dilemas a partir de la pandemia de COVID-19. El contexto de virtualización educativa forzosa intensificó las tensiones no sólo en relación al formato escolar, sino también en torno a los contenidos educativos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, generando una revalorización de la dimensión social, humana y política de la escuela, y redefiniendo el “éxito escolar” más allá de la mera adquisición de contenidos, para incluir el apoyo emocional y el vínculo (Villagrán y Cestare, 2024). Durante la postpandemia, diferentes enfoques han impulsado la revisión de formatos educativos tradicionales y cambios a nivel subnacional en los regímenes académicos.

En este contexto, los estudiantes en nivel secundario han articulado diversas demandas sobre la relevancia, pertinencia y actualización de los contenidos curriculares (Núñez, Blanco, Vázquez y Vommaro, 2021; Núñez y Otero, 2018), aunque la incidencia directa de estas demandas en la definición de políticas curriculares suele ser limitada y mediada por actores institucionales y mediáticos (Núñez *et. al.*, 2021; Núñez y Otero, 2018). Durante la emergencia sanitaria, la distancia entre las decisiones institucionales centralizadas sobre contenidos y las demandas de quienes aprenden se hizo visible (Ministerio de Educación, 2020–2022). En este marco, las agendas educativas globales y nacionales en las últimas décadas han evolucionado hacia la expansión curricular (Hwang, 2025), integrando nuevas variables como la educación socioemocional (Ferrara, 2025; Feldfeber, Rodrigo, Kessler y Pantoja, 2025; Zamora, Del Valle y Andrés, 2019; Abramowski, 2017; Nobile, 2017) y la educación financiera, alineadas con la demanda de capital humano flexible e innovador que exigen las agendas globales de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y OCDE (Reynoso Angulo, 2023; Domínguez Martínez, 2013, 2017; Lo Cascio, 2022; Rodrigo y Feldfeber, 2025).

La emergencia sanitaria acentuó las problemáticas experimentadas por los jóvenes en torno a la salud mental y socioemocional (UNICEF, 2022; Villagrán y Cestare, 2024; Di Leo, Di Napoli, Sustas e Ibarra, 2024), lo que ha llevado a que las demandas estudiantiles en la pospandemia visibilicen la necesidad de constituir espacios alternativos de contención y participación para trabajar problemáticas personales, emocionales y sociales (Di Leo *et. al.*, 2024). La comprensión de las demandas y políticas curriculares a nivel subnacional es de vital importancia, pues implica entender la heterogeneidad y las desigualdades territoriales (Sassera, 2022). A su vez, las desigualdades sociales atraviesan no solamente los territorios, sino las experiencias de los estudiantes respecto a sus expectativas y trayectorias, profundizadas por la incertidumbre en un contexto de pandemia y postpandemia (Di Piero, Garriga Olmo y Marchel, 2024; Di Piero y Massigoge, 2023; Servetto *et al.*, 2022).

Este trabajo busca llenar un vacío al indagar de manera específica en la Provincia de Buenos Aires (PBA), una jurisdicción clave que administra el 38% de la matrícula educativa a nivel nacional, las demandas curriculares de los estudiantes en un momento de reconfiguración educativa e incertidumbre. En este trabajo nos preguntamos, ¿Cuáles son las demandas de los estudiantes de secundario respecto a los contenidos que consideran prioritarios incorporar o profundizar en las escuelas en la Provincia de Buenos Aires durante la postpandemia? ¿Qué diferencias y similitudes pueden encontrarse en la valoración y demanda de contenidos en las escuelas según sexo y nivel socioeconómico?

1. Agenda educativa, demandas estudiantiles y reconfiguración de desigualdades en escenarios cambiantes

La investigación sobre la participación estudiantil en escuelas secundarias muestra la diversidad de demandas estudiantiles, donde no solo ejercen su derecho a la voz en cuestiones institucionales y de infraestructura, sino

también en relación con los contenidos educativos y las prácticas de enseñanza. Estudios en la Ciudad de Buenos Aires han documentado que los estudiantes articulan demandas sobre la relevancia, pertinencia y actualización de los contenidos curriculares, aunque estas demandas suelen enfrentar límites institucionales y canales de participación restringidos (Núñez *et al.*, 2021; Núñez y Otero, 2018). Los hallazgos indican que, si bien la movilización estudiantil logra visibilizar ciertas problemáticas en la agenda pública escolar, la incidencia directa en la definición de políticas curriculares es limitada y mediada por actores institucionales y mediáticos.

La pandemia de COVID-19 intensificó y visibilizó las tensiones en torno a los contenidos educativos y las prácticas de enseñanza-educación en un contexto de virtualización educativa forzosa, al poner de relieve la desigualdad en el acceso a recursos digitales y la necesidad de ajustes curriculares urgentes para garantizar la continuidad pedagógica (Di Piero y Miño Chiappino, 2020, 2021; Artopoulos, 2022). Los informes ministeriales muestran que, durante la emergencia, las decisiones sobre contenidos y estrategias de enseñanza se centralizaron, evidenciando tanto la relevancia de los contenidos para la experiencia educativa de los estudiantes como la distancia entre las decisiones institucionales y las demandas de quienes aprenden (Ministerio de Educación, 2020–2022).

A nivel internacional, la literatura sobre educación evidencia la persistencia de prácticas tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos frente a reformas que buscan flexibilizar contenidos. Esta persistencia se constata a pesar de los esfuerzos de innovación en las prácticas educativas, ya sea mediante la introducción de tecnologías en las aulas (Cuban, 2001) o a través de reformas orientadas a la autonomía y gobernanza escolar (Wermke, 2019; EPPI Centre, 2019), los cuales suelen ser asimilados manteniendo inalterada la estructura escolar básica. Estas investigaciones subrayan que los cambios curriculares rara vez transforman de manera inmediata la práctica docente, pero sí generan oportunidades de diálogo y tensión entre los contenidos establecidos y las expectativas de los estudiantes. Estudios de caso en contextos latinoamericanos refuerzan esta idea, mostrando cómo la participación estudiantil contribuye a problematizar la relevancia de los contenidos y a introducir nuevas perspectivas en la agenda educativa (Luques, 2024; CLACSO, 2020).

Es preciso comprender las demandas y perspectivas de los actores de la comunidad sobre la escuela y la oferta educativa, ya que las “grandes consignas” de reformas conviven con negociaciones, adaptaciones y resistencias locales, en este sentido, las decisiones curriculares no se trasladan de manera uniforme (Garino, Matovich y Acosta, 2025). La comprensión de las demandas y políticas curriculares a nivel subnacional implica comprender la heterogeneidad y las desigualdades territoriales (Sassera, 2022).

1.1 Nuevas demandas del siglo XXI: una ventana de oportunidades para revisar el modelo educativo tradicional

Durante la primera década del siglo XXI a nivel nacional los diseños curriculares evolucionaron en nombre de la inclusión y la expansión curricular (Hwang, 2025). Hacia mediados de la segunda década, desde un enfoque de “modernización e innovación” de la educación tradicional, las reformas curriculares de la agenda educativa se orientaron a integrar la educación socioemocional en las escuelas siendo una variable constante hasta la actualidad (Ferrara, 2025; Feldfeber *et al.*, 2025; Zamora *et al.*, 2019; Abramowski, 2017; Nobile, 2017; Miño Chiappino, 2026) como tecnologías, la robótica, el pensamiento computacional y la educación financiera en relación a las demandas de la agenda educativa global de organismos internacionales como UNICEF, UNESCO, OCDE (Reynoso Angulo, 2023; Domínguez Martínez, 2017, 2013; Lo Cascio, 2022; Miño Chiappino, 2026). Desde esta perspectiva esas agendas locales se han enmarcado en los discursos globales orientados a comprender la innovación como la capacidad de evolución del sistema educativo hacia propuestas creativas articuladas a la reestructuración productiva a nivel global, la traslación a sociedades tecnológicas y la demanda de capital humano innovador y flexible, con capacidad de trabajo en equipo y creatividad para la adaptación (Rodrigo y Feldfeber, 2025; Miño Chiappino, 2026).

La integración de estas demandas a la agenda educativa puede comprenderse como cambios adaptativos y progresivos a los diferentes contextos y coyunturas. En Argentina, la implementación de la educación sexual integral en los lineamientos curriculares a partir de 2008 bajo el eje de “valorar la afectividad”, marcó un antecedente y se convirtió en promotor de diferentes proyectos de integración de educación socioemocional en el sistema educativo. A partir de 2011, el paradigma de la educación socioemocional comenzó a incrementarse a través de diversas propuestas de ley y políticas públicas en diferentes jurisdicciones (CABA, Corrientes, Córdoba, Formosa, Salta, Jujuy, San Juan). A través del Poder Legislativo, se impulsaron diferentes propuestas para integrar la educación socioemocional como contenido curricular obligatorio en los diferentes niveles bajo la asignatura “inteligencia social y emocional”. En jurisdicciones como CABA, estas propuestas se concretaron a través de los cambios curriculares con la Reforma de la Nueva Escuela Secundaria en 2014 bajo diagnósticos orientados a cuestionar la capacidad de la escuela para formar ciudadanos con conocimientos y destrezas necesarias para integrarse al mercado laboral del siglo XXI, focalizándose en la necesidad de desarrollar diversas capacidades individuales (autocontrol, motivación, liderazgo, perseverancia, empatía, trabajo en equipo). A su vez, se propusieron cambios de estructura y carga horaria que permitan la creación de espacios de educación y contención socioemocional en las escuelas, programas nacionales orientados a “acompañar las trayectorias emocionales” y “desarrollar habilidades y competencias socioemocionales”. En el desarrollo de áreas burocráticas específicas, dedicadas a la gestión del “bienestar emocional”, como también acciones orientadas a la formación docente con un fuerte foco en el campo de las neurociencias y la psicopedagogía y a la integración en las prácticas de evaluación (Sorondo, 2023, 2020; Feldfeber *et. al.*, 2025; Abramowski, 2017; Nobile, 2017).

La educación financiera se ha presentado en los últimos años como otro de los ejes impulsado por las agendas globales y organismos internacionales (OCDE, PISA) que ha encontrado asidero en las agendas locales. Ejemplo de ello son las propuestas de educación financiera y de empleabilidad en las escuelas (Lo Cascio, 2022; Domínguez Martínez, 2013) y la Ley 27.440 de Financiamiento Productivo en 2018, que estableció una Estrategia Nacional de Inclusión Financiera, la cual implicó la incorporación de programas de educación financiera en las escuelas secundarias. En 2019 se publicó el Plan de Educación Financiera Nacional en Argentina y posteriormente en 2023, se presentó como Proyecto de Ley a partir de la incorporación a la currícula escolar la enseñanza de la asignatura “Principios de la educación financiera” en modificación a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

La pandemia ha puesto de manifiesto ciertos dilemas y cuestionamientos del modelo educativo tradicional-denominado también “trípode de hierro” o “estructura gramática escolar”-caracterizado por un modelo organizacional rígido que estructura históricamente a la escuela secundaria basado en la organización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje por asignaturas (disciplinas), la división del tiempo en cátedras y el formato promocional por años y cursos (Terigi, 2008; Cuban, 1993). En este sentido, “hacer escuela a distancia” generó reflexiones sobre “qué debe ser la escuela”: muchos actores educativos comenzaron a valorar más su dimensión social, humana y política, no solo su dimensión académica. Se redefinió la idea de “éxito escolar” más allá de contenidos: incluir acompañamiento, apoyo emocional, vínculo, continuidad pedagógica flexible (Villagrán y Cestare, 2024).

1.2 La pandemia y la postpandemia: entre la incertidumbre, nuevas demandas y desigualdades

Durante la pospandemia, los enfoques críticos han profundizado su lugar en la agenda educativa bajo el paradigma general de revisar los formatos educativos tradicionales acompañados de cambios a nivel subnacional en los regímenes académicos modificando la organización institucional, régimen de promoción, evaluación, estructura del secundario, flexibilización con obstáculos en su implementación real entre 2021-2023 como el caso de Santa Fe (Alucín, 2024). Por su parte, las demandas estudiantiles en la postpandemia han mostrado la necesidad de la constitución de espacios alternativos de contención y

participación para expresar y trabajar problemáticas personales, emocionales y sociales (Di Leo *et.al.*, 2024). Sin embargo, se puede observar una brecha entre lo “normado” y las experiencias de los actores en las escuelas. A pesar de los intentos por revisar los formatos curriculares tradicionales a nivel subnacional, como en el caso de La Pampa, se identifican continuidades en el formato tradicional educativo regido por estructuras curriculares estancas por disciplinas, donde las demandas por una formación más integral, ciudadana o contextualizada suelen ceder ante criterios pragmáticos, como la rentabilidad, la acogencia y posibilidad administrativa y las urgencias sociales de las familias, adaptándose a aquello mejor que encaja con la organización escolar preexistente, lo más compatible con las expectativas familiares, fácil de gestionar, asegurar la acreditación y promoción, etc. (Nicoletti y Azcona, 2023).

El sistema educativo se encuentra atravesado por desigualdades sociales marcadas por la segmentación de circuitos educativos diferenciales en la oferta educativa, en términos de calidad, acceso y saberes (Braslavsky, 1985), y atravesadas por la fragmentación de experiencias sociales comunes referidas a la sociabilidad, infraestructura y trayectorias (Kessler, 2002). Continuando con esta línea y partiendo de un enfoque multidimensional, otros estudios han analizado la relación entre las trayectorias y expectativas de los estudiantes de secundario con las desigualdades socioeconómicas, informativas, de género y territoriales, encontrando circuitos diferenciados, en un contexto donde la pandemia ha profundizado y generado nuevas desigualdades y variables (Di Piero *et al.* 2024; Di Piero y Massigoge, 2023; Servetto *et al.*, 2022). En este sentido, a nivel subnacional la pandemia reconfiguró las expectativas de los estudiantes sobre sus trayectorias, demandas e intereses en varios sentidos: generó un sentimiento de incertidumbre y desorientación, que se manifestaba en la pérdida de oportunidades de información presenciales o en la limitación de experiencias internacionales postescolares. Asimismo, la crisis sanitaria reafirmó la elección de carreras vinculadas al ámbito de la salud. Respecto a la clase social, los hallazgos revelaron una distribución desigual de la información y las certezas. En cuanto al género, esta variable no fue un factor que gravitara en la desigualdad al momento de definir las expectativas de continuidad educativa, aunque sí se destaca la relevancia de la dimensión territorial (Di Piero *et al.*, 2024; Di Piero y Massigoge, 2023). A nivel internacional, otros estudios analizaron cómo las expectativas académicas y educativas se encuentran vinculadas a la variable género y nivel socioeconómico, mostrando que las expectativas respecto a la finalización de estudios superiores presentan brechas según las variables mencionadas (Lee y Strelan, 2018). Siguiendo esta línea, las desigualdades se manifiestan en las elecciones vinculadas a la formación, mostrando una segregación curricular, donde la orientación hacia áreas de estudio vinculadas a las tecnologías, ingeniería, informática, matemáticas, muestran mayor tendencia en los varones y áreas vinculadas a lo social y al cuidado en la población femenina (Sáinz y Gallego, 2018).

2. Metodología

Este trabajo se propone analizar las demandas de los estudiantes en materia de contenidos para integrar y/o profundizar en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (PBA) a partir de los resultados publicados de las Pruebas Aprender 2022. Las Pruebas Aprender son un dispositivo de evaluación anual estandarizado a nivel nacional elaborado por el Ministerio de Educación nacional de Argentina e implementados en las diversas jurisdicciones. Además de tener por objetivo medir los niveles de aprendizajes de los estudiantes de las diversas escuelas de Argentina, es también un dispositivo que permite relevar información sobre el sistema educativo y sus actores a través de un censo aplicado por medio de una encuesta a los estudiantes y directivos de la comunidad educativa. Para esta ocasión, procesamos a través del software de análisis de datos Microsoft Power BI, las bases de datos en formato “.CSV” correspondientes a las encuestas realizadas a estudiantes de 5° y 6° año de secundaria en el caso de las Pruebas Aprender 2022¹. Mediante el uso del software Microsoft Power BI se realizó un análisis multidimensional de contingencia que permitió identificar correlaciones significativas y clivajes sociales profundos según las variables observadas.

Realizamos un proceso de Extracción, Transformación y Carga (ETL)², seleccionando aquellas variables identificadas para los fines analíticos de este trabajo: a) Demandas de contenidos para integrar y/o profundizar en las escuelas. b) Demandas de contenidos para integrar y/o profundizar en las escuelas según sexo y c) Demandas de contenidos para integrar y/o profundizar en las escuelas según nivel socioeconómico. Las preguntas del cuestionario seleccionadas son las siguientes: De las siguientes temáticas o propuestas, ¿en qué medida te parece que son importantes para profundizar o incorporar en la escuela secundaria? (En una escala del 1 al 4 en la que “1” es “Nada importante” y “4” es “Muy importante”).

La presente estrategia metodológica se fundamenta en un enfoque multidimensional de la desigualdad. Siguiendo a Reygadas (2004), se asume que las desigualdades no son solo el resultado de atributos individuales, sino de la intersección entre capacidades, pautas relacionales y estructuras asimétricas. En este sentido, el análisis de las Pruebas Aprender 2022 no se limita a una descripción estadística, sino que se inscribe en el enfoque relacional de Gutiérrez y Mansilla (2010). Bajo esta perspectiva, las variables de nivel socioeconómico y sexo son tratadas como propiedades pertinentes que definen posiciones en el espacio social según el volumen y la estructura del capital de los sujetos.

Esta mirada relacional permite operacionalizar el concepto de segmentación educativa propuesto por Krüger (2012), quien sostiene que el sistema se divide en circuitos de distinta calidad que tienden a la homogeneidad socioeconómica. Este enfoque nos permite contemplar las desigualdades no solamente al interior de la configuración de la oferta educativa, sino de las demandas que atraviesan a sus actores. Al analizar las demandas curriculares desde una doble perspectiva (macro y micro social), se busca identificar cómo las pautas de valoración de los estudiantes reflejan la fragmentación del sistema y las desigualdades de origen. Así, las correlaciones estadísticas entre las variables actúan como indicadores de una segmentación curricular donde las demandas por bienestar físico-emocional o educación financiera varían significativamente según la posición social de los jóvenes.

Finalmente, el uso de datos censales a gran escala se valida como una vía para captar la mirada de los estudiantes respecto a la relevancia de sus contenidos educativos. Este abordaje se alinea con las preocupaciones de Núñez, Otero y Quinzani (2021) sobre la reconfiguración de la ciudadanía juvenil en contextos de incertidumbre.

Las encuestas se aplicaron a estudiantes de instituciones escolares en diferentes ámbitos (rural/urbano), sectores (estatal/privado) y regiones (jurisdicciones argentinas). Para este estudio, se segmentaron las métricas considerando únicamente la totalidad de estudiantes encuestados en la PBA y se utilizaron dos variables: Sexo según DNI de los estudiantes y Nivel socioeconómico (NSE). La configuración del índice de NSE fue realizada por las autoridades ministeriales en base a los siguientes factores relevados: 1. Nivel educativo de padre/madre 2. Hacinamiento en el hogar 3. Tenencia de bienes y servicios en tanto recursos que configuran los procesos de aprendizaje³.

El censo de las Pruebas Aprender 2022 relevó 403.000 estudiantes a nivel nacional y 146.000 en la PBA. A nivel subnacional las características de la muestra de la PBA según tipo de ámbito escolar, tipo de gestión escolar, sexo según DNI y nivel socioeconómico fueron las siguientes:

Tabla 1

Características de la muestra a estudiantes de 5° y 6° año de secundaria de la PBA según tipo de ámbito y gestión escolar.

Ámbito urbano	142.000	97%	Estatal	56%	82.000
Ámbito rural	4.000	3%	Privado	44%	64.000

Fuente: Elaboración propia en base a las Pruebas Aprender 2022.

Tabla 2

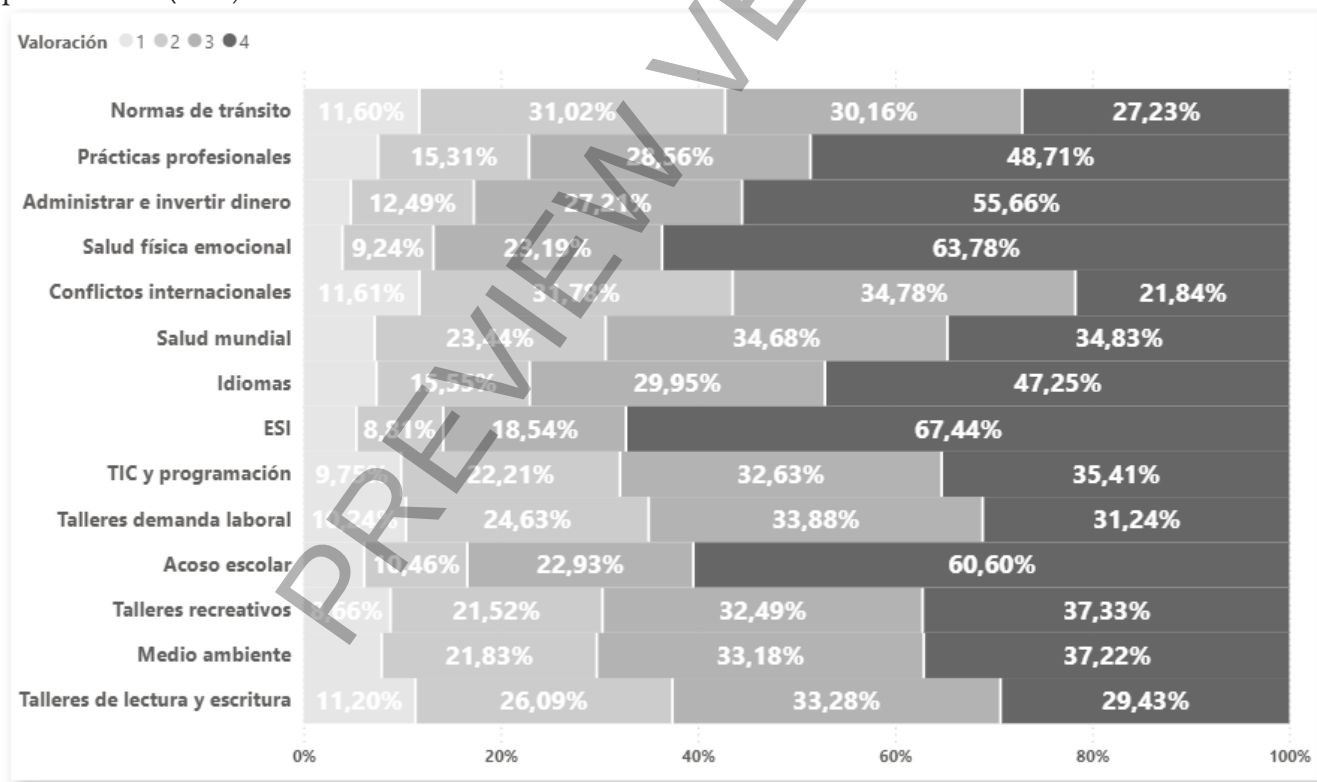
Características de la muestra a estudiantes de 5° y 6° año de secundaria de la PBA según sexo DNI y Nivel Socioeconómico (NSE)

Femenino	75.000	51%	NSE Bajo	14.000	7%
Masculino	68.000	47%	NSE Medio	92.000	63%
X	2.000	1%	NSE Alto	23.000	16%
En blanco	-	-	En blanco	16.000	11%

Fuente: Elaboración propia en base a las Pruebas Aprender 2022.

3. Resultados

Al analizar a la totalidad de estudiantes de los últimos años de secundaria de la PBA (5° y 6°) observamos que los principales temas priorizados y con mayor nivel de valoración son: Educación sexual integral (ESI) (67%), Salud física emocional (64%), Acoso escolar (61%) y formas de administrar e invertir dinero (56%). En el otro extremo, los contenidos y temas con menor importancia y en menor medida priorizados son: conflictos internacionales (22%), talleres de lectura y escritura (29%), educación vial (normas de tránsito) (27%) y talleres de demanda laboral (31%). En medio de la escala de valores respecto a la máxima importancia de profundización e integración de temáticas, se encuentran otras demandas como TIC y programación (35%), salud mundial (35%), talleres recreativos (37%), medio ambiente (37%), idiomas (47%) y prácticas profesionales (49%).


Gráfico 1

Valoración de los contenidos priorizados por los estudiantes de secundaria para profundizar y/o incorporar en las escuelas de la PBA

Fuente: Porcentaje total de estudiantes que respondieron qué contenidos les parece importante integrar y/o profundizar en las escuelas, considerando el valor 1 “Poco importante” y 4 “Muy importante”. Elaboración propia en Power BI a partir de los resultados de las Pruebas Aprender 2022.

Como se observa en el Gráfico 2, las demandas curriculares no se distribuyen de manera uniforme, sino que exhiben una segmentación marcada según el sexo de los estudiantes. El análisis multidimensional de contingencia permite confirmar que estas brechas son estadísticamente significativas⁴. Esta distancia de casi 12 puntos porcentuales ratifica la existencia de una correlación entre el género y la intensidad de las demandas. Si observamos los principales cuatro temas de mayor importancia para los estudiantes según sexo, se pueden identificar algunas diferencias en el caso de la valoración otorgada a ciertos temas, mientras que se observan similitudes transversales en otros casos. En el caso de ESI, salud física emocional y acoso escolar se observan grandes brechas en la valoración otorgada según sexo femenino, donde la valoración más alta (4) alcanzan proporciones elevadas -82%, 76%, 74%- respectivamente. Mientras que en la población masculina y “X”, los valores sobre estos temas descienden al 49% en relación a la prioridad otorgada. Por el contrario, formas de administrar e invertir el dinero se presenta como un tema particularmente transversal al género con valores similares, en promedio rondando el 52%.

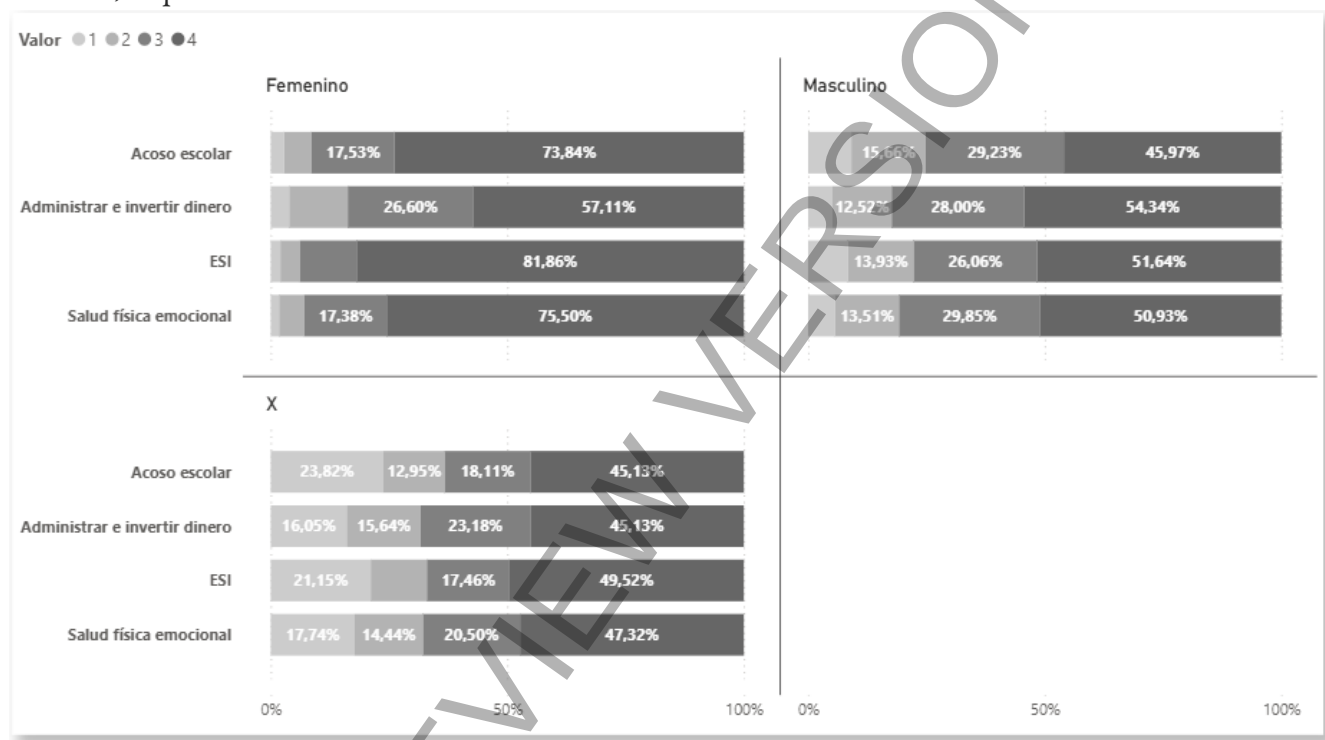


Gráfico 2

Principales contenidos priorizados por estudiantes de la PBA según sexo DNI

Fuente: Elaboración propia en Power BI a partir de los resultados de las Pruebas Aprender 2022.

En relación a las diferencias en la valoración y priorización de temas para profundizar y/o incorporar en las escuelas según nivel socioeconómico, los contenidos demandados por los estudiantes tienden a presentar mayor transversalidad en comparación a la diferenciación según género. Aun así, se pueden observar algunas diferencias. En el caso de la población de nivel socioeconómico bajo, los contenidos vinculados al bienestar físico-emocional (ESI, salud física-emocional, acoso escolar) son los más valorados y priorizados -en promedio 61%- frente a temas como administración y educación financiera (50%). En el caso de nivel socioeconómico medio, los temas vinculados al bienestar y salud física-emocional también son los más priorizados con un promedio de 65%, resaltando la importancia de temas vinculados a ESI, con una diferencia porcentual similar al caso anterior, aunque la educación financiera presenta mayor demanda y valoración (55%). Finalmente, en el caso de los estudiantes de NSE alto se presentan variaciones diferenciales a los estratos socioeconómicos anteriores. En este caso, las brechas se achican, aunque la ESI sigue siendo el tema de mayor demanda (68%), y

la salud física y emocional sigue presentando valores similares siendo un eje transversal a todos los estratos (63%). Sin embargo, temas como acoso escolar no son priorizados con la misma valoración en este caso (55%) y en contraparte la valoración otorgada a las formas de administrar e invertir dinero presenta valores más altos que en los casos anteriores y similares en importancia a otros como salud emocional (61%), e incluso supera en valoración a otros temas como acoso escolar.



Gráfico 3

Principales contenidos priorizados por estudiantes de la PBA según Nivel socioeconómico (NSE)

Fuente: Elaboración propia en Power BI a partir de los resultados de las Pruebas Aprender 2022.

Discusión

En el análisis de la agenda estudiantil se observa que las demandas actuales están profundamente marcadas por la coyuntura de la postpandemia, especialmente en lo referido a la salud física y emocional. Esta urgencia responde a una profundización de las problemáticas de salud mental experimentadas por los jóvenes tras la emergencia sanitaria, la cual actuó como un "acelerador" de malestares preexistentes. Estas preocupaciones retoman temas de larga data en la agenda educativa, como la Educación Sexual Integral (ESI) y el acoso escolar, que presentan continuidades y diferencias según las variables observadas. Si bien la educación socioemocional y la ESI han convivido como agendas en disputa sobre la orientación de las políticas públicas en las últimas décadas (Abramowski, 2017; Feldfeber *et. al.*, 2025; Nobile, 2017; Sorondo, 2023), la salida de la pandemia ha manifestado de forma exponencial la necesidad de espacios de contención.

Sin embargo, estos hallazgos no son uniformes, sino que revelan clivajes significativos según el sexo y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Si bien la ESI se presenta como una demanda transversal al nivel socioeconómico, con mayor significatividad en los sectores medios y altos, no así cuando se observa la variable sexo. En términos de género, las mujeres exhiben una valoración de los temas de bienestar, no solamente vinculados a temas como ESI, sino también a otras problemáticas que hacen a la dimensión vincular y de bienestar social como acoso escolar y salud física y emocional.

Si bien la ESI se presenta como una demanda o interés generacional compartido y de “consenso transversal” desde el punto de vista socioeconómico (Núñez *et. al.*, 2021), no así en el caso de acoso escolar, que tiene una mayor demanda en mujeres y sectores medios y bajos, cayendo significativamente su valor en la demanda en los sectores altos, pudiéndose interpretar como un “clivaje institucional”. Por el contrario, sí observamos brechas respecto a estas demandas según sexo. Esta brecha, que alcanza una distancia estadística de casi 12 puntos porcentuales, puede analizarse a la luz de lo planteado por Sáinz y Meneses (2018), quienes sugieren que la socialización escolar y familiar continúa reforzando roles, donde se asocia a las mujeres con el ejercicio de los cuidados y la expresión de emociones.

En contraposición, las demandas vinculadas a la educación financiera y la empleabilidad emergen como nuevos elementos relacionados con las agendas globales de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, orientadas a la formación de un capital humano flexible y rentable para el mercado (Domínguez Martínez, 2017; Lo Cascio, 2022; Rodrigo y Feldfeber, 2025). En este caso, hablamos de una variable transversal cuando se observa en términos de sexo, pero diferencial respecto al NSE. Mientras que los sectores medios y bajos muestran una elevada brecha porcentual entre las demandas vinculadas al bienestar socioemocional y vincular (ESI, acoso escolar, salud físico-emocional) frente a la administración e inversión financiera con una brecha de 10 puntos o más, en el caso de los sectores de NSE alto, la situación se diversifica. Si bien la ESI sigue siendo un tema transversal de mayor demanda también en este sector, la brecha con las restantes variables se achica e incluso invierte, siendo la educación financiera un tema de mayor demanda que el acoso escolar y con igual demanda que la salud físico-emocional. Algunos autores advierten que, mientras que en sectores populares la violencia barrial o el hacinamiento pueden permear la cotidianeidad escolar, en los sectores altos habita una “burbuja” de homogeneidad social donde la percepción de riesgo físico es menor (Di Piero *et al.*, 2024), permitiendo que la agenda se desplace hacia temas de rendimiento y administración financiera. Estas divergencias confirman que la desigualdad educativa debe entenderse desde un enfoque multidimensional y relacional. Siguiendo a Reygadas (2004), las demandas y capacidades que expresan los sujetos no son atributos individuales aislados, sino que tienen un origen social anclado en estructuras asimétricas y pautas relacionales de poder. La marcada diferenciación de intereses según el estrato social evidencia la segmentación educativa descrita por Krüger (2012), donde el sistema funciona a través de circuitos de distinta calidad que tienden a la homogeneidad socioeconómica de su público. A su vez, puede analizarse el impacto económico y emocional de la pandemia en clave de segmentación, donde pueden identificarse impactos más severos en los sectores de mayor vulnerabilidad social, lo que convierte a la demanda de contención en un reclamo por “espacios de contención” de cuidado y escucha (UNICEF, 2022). La educación financiera, en este esquema, queda subordinada a lo que Nobile (2017) describe como la urgencia de gestionar el malestar subjetivo derivado de condiciones de vida precarias.

Algunos autores, sugieren que estas nuevas demandas se inscriben, entonces, en una estrategia de las juventudes para navegar la incertidumbre postpandemia, donde la promesa de estabilidad del empleo tradicional se ha desdibujado frente a la proliferación de puestos de trabajo inestables y de bajos ingresos. A su vez, nos preguntamos si la demanda sobre temáticas vinculadas a la inversión y administración financiera no se encuentra atravesada por las particularidades de las nuevas generaciones -denominadas Z o Centennials- y al desarrollo de la digitalización de la vida, el comercio electrónico y las plataformas digitales como entornos potenciales para el consumo y generación de renta, consolidando una cultura financiera caracterizada por la inmediatez y el uso intensivo de tecnologías móviles, lo cual fomenta una noción de éxito ligada a la capacidad de gestionar recursos de forma independiente y bajo esquemas de trabajo “sin jefes” (Valdez-Santillán, Madrigal-Moreno y Madrigal-Moreno, 2023).

En este sentido, en la disputa por la orientación de la agenda educativa contemporánea, los problemas y diagnósticos en torno a las categorías de “educación socioemocional” y “educación financiera” no constituye únicamente un conjunto de conceptos técnicos o neutrales, sino que su definición varía significativamente en función de los enfoques teóricos y de cómo los diversos actores significan estos problemas.

En primer lugar, los sentidos de estas propuestas oscilan según el enfoque adoptado. Por un lado, los organismos internacionales han impulsado una visión instrumental ligada a la teoría del capital humano. Según Reynoso Angulo (2023), mientras que UNICEF y UNESCO priorizaron históricamente urgencias básicas como la alfabetización y la protección ante la violencia, la OCDE lideró la incorporación de la inteligencia emocional como factor de desarrollo. No obstante, Rodrigo y Feldfeber (2025) advierten que tras la pandemia se ha producido una convergencia: ambos bloques promueven ahora las habilidades socioemocionales (HSE) como una estrategia de "reconversión" frente a la "crisis de aprendizaje", desplazando el foco del "saber hacer" al "saber ser". Existe el riesgo, como advierten Nobile (2017) y Abramowski (2017), de que la respuesta institucional a este malestar se limite a un "ethos terapéutico" que psicologice las desigualdades y responsabilice individualmente a los jóvenes por su bienestar emocional. Esta perspectiva, al centrarse en la autorregulación y la resiliencia individual, corre el peligro de invisibilizar las condiciones estructurales y económicas que producen el malestar en la postpandemia. En una línea similar, Lo Cascio (2022) y Domínguez Martínez (2017) discuten la educación financiera no solo como una competencia técnica, sino como un intento de trasladar riesgos del sector público y financiero hacia los individuos, bajo la premisa de que la "alfabetización" es la panacea para la exclusión.

En segundo lugar, el significado de estas problemáticas en la agenda también varía en función de cómo los actores piensan los problemas y las brechas que existen en su implementación. Desde el poder legislativo, las propuestas de educación emocional en Argentina no responden a una visión única; Ferrara (2025) demuestra que los proyectos varían desde enfoques basados en las neurociencias hasta articulaciones con discursos religiosos espirituales. Por su parte, existe una brecha notable en cómo los estudiantes perciben estas necesidades: mientras la agenda pública y los organismos se enfocan en la empleabilidad, las demandas estudiantiles de la postpandemia visibilizan la necesidad de espacios de contención para trabajar problemáticas sociales vinculadas al bienestar físico, emocional y vincular.

Esta brecha entre lo "normado" y las experiencias de los actores revela que las políticas curriculares no se trasladan de forma uniforme. Como sugieren Nicoletti y Azcona (2023), las demandas por una formación integral a menudo ceden ante criterios pragmáticos de rentabilidad o urgencias administrativas, lo que evidencia que la educación socioemocional y financiera son campos de disputa donde conviven negociaciones, resignificaciones y resistencias locales. Por lo tanto, recuperar la voz de los estudiantes y sus demandas efectivas resulta una estrategia vital para reconfigurar la ciudadanía juvenil en contextos de incertidumbre, evitando que la escuela ceda ante diagnósticos aislados o bajo criterios exclusivamente de rentabilidad o empleabilidad y se fortalezca como un soporte institucional de derechos (Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

Conclusiones

En este trabajo abordamos la agenda educativa de los estudiantes de secundaria de la PBA durante la transición de la pandemia a la postpandemia en base a la demanda de contenidos educativos que consideran necesarios profundizar y/o integrar en las escuelas. A su vez, analizamos la relación entre estas demandas y la diversidad de perfiles sociodemográficos, considerando sexo y nivel socioeconómico a través del relevamiento realizado por el censo nacional de Aprender 2022. Pudimos observar que las demandas generales oscilaron principalmente entre la priorización de contenidos articulados al bienestar físico, emocional y vincular y el interés por conocimientos sobre formas de administración e inversión del dinero. Estas temáticas se expresaron en algunos casos como demandas transversales, mientras que en otros presentaron diferencias segmentadas según género y nivel socioeconómico. En el caso de las principales tres temáticas con mayor demanda (ESI, salud física y emocional y acoso escolar), la variable sexo se presentó como un elemento diferenciante, revelando una necesidad profunda de "espacios continentales" donde los vínculos y la habitabilidad del aula se basen en la confianza y el cuidado (Di Leo *et. al.*, 2024). Mientras que, las demandas vinculadas a la educación financiera, la variable sexo fue transversal, siendo el nivel socioeconómico la principal variable influyente en la

configuración de expectativas divergentes, con sectores de NSE alto priorizando la educación financiera como una estrategia de inversión individual en un contexto de incertidumbre por sobre otras demandas vinculadas al bienestar físico- emocional (Lo Cascio, 2022; Rodrigo y Feldfeber, 2025). Sin embargo, se pueden rastrear elementos de convergencia en las demandas de los estudiantes. En el caso de las variables vinculadas a las agendas de género y vínculos como ESI, se presenta como un “consenso transversal” al nivel socioeconómico, no así al género. De forma inversa, las agendas vinculadas a la economía financiera presentan continuidades independientes al género y clivajes según nivel socioeconómico.

Nos preguntamos, para profundizar en futuros análisis, si la demanda por nuevas preocupaciones orientadas a la inversión financiera y uso del dinero no presenta articulación con la profundización de una “cultura emprendedora” en un contexto de incertidumbre laboral y el desarrollo de una cultura de la sobrevivencia donde los jóvenes se transforman en sujetos responsables de su propia supervivencia en un mercado laboral crecientemente fragmentado y precarizado atravesado por el desarrollo de una nueva “cultura financiera” centrada en la inmediatez, incertidumbre y los entornos digitales (Pérez y Busso, 2025; Valdez-Santillán, Madrigal-Moreno y Madrigal-Moreno, 2023).

Se concluye que estas disparidades confirman que las desigualdades educativas no son atributos individuales, sino procesos multidimensionales y relacionales con un origen social estructural (Reygadas, 2004). El análisis advierte que la marcada diferenciación de intereses según el estrato social refleja la segmentación del sistema educativo argentino, donde los circuitos de enseñanza tienden a la homogeneidad socioeconómica de su público y refuerzan trayectorias y demandas desiguales (Krüger, 2012). En este sentido, la segmentación de las demandas responde a características estructurales que se agudizan y resignifican a partir de elementos histórico coyunturales.

Considerando la complejidad de articular las agendas y propuestas políticas con su implementación en la realidad en las escuelas, frente a los intentos por revisar el formato tradicional escolar (Terigi, 2008; Cuban, 1993), integrar las voces y demandas de los actores de la comunidad resulta relevante para pensar en estrategias de viabilidad, considerando la demanda de mayor participación, escucha y visibilidad de los estudiantes a partir de la postpandemia (Di Leo *et. al.*, 2024). Si bien esta posibilidad implica lidiar, buscar consensos, considerar tensiones y diferencias entre las diversas voces de la comunidad educativa, será de centralidad para no ceder ante criterios pragmáticos y de urgencia en el corto plazo guiados por la mera rentabilidad, las posibilidades administrativa y demandas de urgencia ante la presión por la inmediatez de la opinión y una agenda pública inmediata (Nicoletti y Azcona, 2023). Para no sucumbir en lo inmediato, como si todo se tratara de decisiones atravesadas por los costos-beneficios de un producto para ofrecer, pero avanzar en lo urgente, es necesario profundizar sobre la complejidad de la realidad pensada y considerar las voces de aquellos actores que se encuentran en la cotidianidad escolar. En esta línea, sería interesante profundizar, en primer lugar, la perspectiva de los diversos actores de la comunidad educativa, atendiendo particularmente la demanda de estudiantes y docentes, y las motivaciones, percepciones y enfoques respecto a estos nuevos emergentes y demandas curriculares y educativas. A su vez, comprender la articulación de estas perspectivas considerando los antecedentes normativos en las agendas globales y locales y en materia de políticas públicas desde el ámbito legislativo y ejecutivo, rastreando continuidades y diferencias referidas a los enfoques y abordajes de estas problemáticas públicas (Miño Chiappino, 2026; Abramowski, 2017; Domínguez Martínez, 2017; Feldfeber *et. al.*, 2025; Rodrigo y Feldfeber, 2025).

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Alucín, S. V. (2024). El régimen académico en el centro de la agenda educativa: cambios, resistencias y mediaciones en escuelas de la jurisdicción santafecina. En P. Santucci, E. Di Piero, y M. Causa (Eds.) *Pandemia y los desafíos del después en una agenda federal de investigaciones sobre nivel secundario* (pp. 113-127). Buenos Aires, Argentina: Punto Aparte.
- Artopoulos, A. (2022). *Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina: desafíos y estrategias de implementación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Académica.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Miño y Dávila.
- CLACSO. (2020). *Movilización estudiantil y educación en América Latina: dossier y estudios de caso*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Di Leo, P. F., Di Napoli, P. N., Sustas, S. E., y Ibarra, N. B. (2024). *Valoraciones y demandas estudiantiles en torno a vínculos intergeneracionales y soportes institucionales en escuelas secundarias bonaerenses en la pospandemia* (pp. 163-182). Buenos Aires, Argentina: Puntoaparte Ediciones Independientes.
- Di Piero, E. y Massigoge, J. (2023). Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3), pp. 7-33.
- Di Piero, E., y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. *Propuesta Educativa*, 29(54), pp. 42-58.
- Di Piero, E., y Miño Chiappino, J. (2021). Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y la gestión de la educación durante la pandemia en Argentina. *Revista de Políticas Educativas*, 15(2), pp. 33-58.
- Di Piero, E., Garriga Olmo, S., y Marchel, A. (2024). Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación*, 17(1), pp. 27-49.
- Domínguez Martínez, J. M. (2013). Educación financiera en la escuela: las competencias según el PISA. *Instituto Universitario de Análisis Económico y Social* (5), pp. 73-78.
- Domínguez Martínez, J. M. (2017). Los programas de educación financiera: aspectos básicos y referencia al caso español. *Revista Electrónica Sobre Enseñanza de la Economía Pública* (20), pp. 19-60.
- EPPI-Centre. (2019). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher: Systematic review of research evidence*. Londres, Reino Unido: University College London.
- Feldfeber, M., Rodrigo, L., Kesler, A., y Pantoja, C. (2025). Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), pp. 142-176.
- Ferrara, F. (2025). Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos. *Entramados: Educación y Sociedad*, 12(17), pp. 136-153.

- Garino, D., Matovich, I., y Acosta, F. (2025). Reformas de la educación secundaria en un sistema federal: entre grandes consignas y la artesanía cotidiana de la política educativa. *Itinerarios Educativos*, 22(1), pp. 1-15.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2010). El análisis multidimensional en el enfoque relacional de la desigualdad social. En *Actas de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5038/ev.5038.pdf
- Hwang, A. B. (2025). Curricular (re)definition processes between compulsory education and inclusion. The case of the Basic Cycle of the Secondary School in Córdoba (2009–2018). *Itinerarios Educativos*, 22(1), pp. 1-16.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, I.I.P.E.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), pp. 137-156.
- Lee, S., & Strelan, M. (2018). Gender and educational expectations: Evidence from the Philippines. *International Journal of Educational Development*, 58, pp. 1–9.
- Lo Cascio, J. (2022). Discusiones acerca de la educación financiera en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Clio & Asociados*, (34), pp. 1-21. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14975/pr.14975.pdf
- Luques, A. (2024). Demandas, estrategias y agendas de les estudiantes militantes en universidades públicas (2018–2022). *Revista de Estudios sobre Juventud y Educación*, 3(2), pp. 45–70.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020–2022). *Informes sobre continuidad educativa y brecha digital durante la pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Miño Chiappino, J. (2026). Socio-emotional education and active methodologies for the 21st century: Redefining a global agenda in two educational programs in the Province of Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 34. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9535>.
- Nicoletti, V. de los Á., y Azcona, L. (2023). Políticas curriculares y decisiones institucionales en la educación secundaria: un estudio cualitativo a partir de las voces de equipos de gestión y docentes. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. Nueva Época, 20(20), pp. 33-41. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anuario/es/article/view/8081>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), pp. 22–33.
- Núñez, P. F., y Otero, E. (2018). Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. En M. Pérez & L. González (Eds.), *Juventudes y participación política en América Latina* (pp. 123–146). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Núñez, P. F., Blanco, R., Vázquez, M., y Vommaro, P. (2021). Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Educación y Sociedad*, 42(1), pp. 45–68.
- Núñez, P. F., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, 27, e36435. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202136435>
- Pérez, P. y Busso, M. (2025). *Juventudes y trabajo tras la pandemia. Nuevas realidades, nuevas subjetividades*. La Plata, Argentina: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, 22, pp. 7-25.

- Reynoso Angulo, V. M. (2023). La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 44(94), pp. 173–192. DOI: <https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov>
- Rodrigo, L., y Feldfeber, M. I. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los discursos y en las propuestas de los organismos internacionales: ¿Estrategia de “reconversión” o de regulación social? *Education Policy Analysis Archives*, 33(43), pp. 1-24.
- Sáinz, M., y Gallego, A. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Cuadernos de Información Económica*, (266), pp. 49–60.
- Sáinz, M., y Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *Cuadernos de Información Económica*, (266), pp. 49–60.
- Sassera, J. (2022). Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), pp. 23–36.
- Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F., y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (16), pp. 14–26.
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(8), pp. 9-32.
- Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(34), pp. 49-64.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), pp. 63–71.
- UNICEF. (2022). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia COVID-19 en la educación de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF Argentina.
- Valdez-Santillán, Á. A., Madrigal-Moreno, F., y Madrigal-Moreno, S. (2023). Cultura financiera y comportamiento de consumo de los centennials en el e-commerce derivados de la pandemia de COVID-19. En E. Larios-Gómez, L. Fischer de la Vega, y J. R. Vásquez-Sánchez (Coords.), *Gestión de la mercadotecnia social desde un enfoque latinoamericano México-Colombia* (pp. 23–45). México DF, México: Entelequia Editores.
- Villagrán, C., y Cestare, A. M. (2024). Formas de hacer escuela en pandemia o del complejo mosaico de saberes, preocupaciones y demandas. En E. Di Piero, P. Santucci, & M. Causa (Eds.), *Pandemia y los desafíos del después en una agenda federal de investigaciones sobre nivel secundario* (pp. 39–50), Buenos Aires, Argentina: Punto Aparte.
- Wermke, W. (2019). Discussing the curriculum–Didaktik dichotomy. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 365–380. DOI: 10.1080/00220272.2018.1553485
- Zamora, E. V., del Valle, M., y Andrés, M. L. (2019). Educar en emociones: Los programas de Aprendizaje Socioemocional (SEL). En *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 126–141). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/124113>

Notas

- 1 La selección de los años escolares estuvo predeterminada por la muestra construida en cada relevamiento anual de las Pruebas Aprender. Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/aprender-2022/educacion-secundaria>.
- 2 Nos referimos al proceso de extracción, transformación y carga de datos (Extract, Transform, Load en inglés) desde su fuente de origen a través del proceso de limpieza, conversión y normalización de los mismos, teniendo en cuenta que los mismos han sido previamente procesados y cargados en diferentes bases de datos producidas por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación nacional (ahora Ministerio de Capital Humano).
- 3 Ministerio de Educación Argentina (2022) Informe Nacional de Resultados, p. 153.
- 4 El análisis de la significatividad se realizó mediante el cruce de variables en una matriz de contingencia de frecuencias relativas. Al normalizar los datos por porcentaje de fila se observa que la distribución de la demanda no es aleatoria, sino que presenta una asociación con la variable sexo, con una brecha de 12 puntos porcentuales en el nivel de máxima prioridad (Valor 4). Las distancias porcentuales identificadas ratifican la existencia de una correlación entre el género y la intensidad de las demandas.