



INFORME TÉCNICO

REPENSAR LA ESCUELA SECUNDARIA: PROBLEMAS, RESISTENCIAS Y REFORMAS POSIBLES DESDE LA MIRADA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

Silvina García Tobar - Teo Saralegui - Ianina Tuñón

MAYO, 2026

<https://www.uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina>

AUTORIDADES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Rector

Miguel Ángel Schiavone

Vicerrector de Asuntos Económicos y Gestión

Horacio Rodríguez Penelas

Vicerrector de Asuntos Académicos

Gabriel Limodio

Vicerrector de Asuntos Estratégicos

Mons. Pedro Bernardo Cannavó

Vicerrector de Formación Integral

Pbro. Gustavo Boquín

Vicerrectora de Investigación

Graciela Cremaschi

Director de Investigación del Observatorio de la Deuda Social Argentina

Agustín Salvia

ASOCIACIÓN CONCIENCIA

Presidenta

Silvana Vives

Vicepresidenta primera

Silvina García Tobar

Vicepresidenta Segunda

Florencia Peña

Vicepresidenta Tercera

Sandra Suain

Director Ejecutivo

Juan Manuel Fernández Alves Dacunha

Directora de Desarrollo Institucional

Ana Iphais

Director de Programas

Manuel Cid

RESPONSABLES DEL INFORME TÉCNICO

Autores:

Silvina García Tobar

Teo Saralegui

Ianina Tuñón

Colaboradores:

Elena Duro

Sergio Siciliano

Juan Farneda

Salome San Martin

Quimey Lassus Frusso

Valentina González Sisto

Lucrecia Freije

Voluntarios del Equipo de Investigación y Socias de Asociación Conciencia

Coordinadores:

Teo Saralegui

Ianina Tuñón

Coordinación Institucional

Silvina García Tobar

Mónica D'Amico

Magdalena Quintana

Natalia Ramil (Prensa)

Ignacio Gelso (Prensa)

García Tobar, S., Saralegui, T., & Tuñón, I. (2026). *Repensar la escuela secundaria: Problemas, resistencias y reformas posibles desde la mirada de docentes y directivos*. Informe técnico. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EDUCA, 2026.

92 p.; 27 x 21 cm.

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online

Edición para Fundación Universidad Católica Argentina

ISBN 978-987-620-636-5

1. Educación secundaria 2. Percepciones docentes 3. Autonomía institucional 4. Evaluación educativa 5. Políticas educativas

CDD 373

DOI: <https://doi.org/10.46553/odsa.it.2026.5>

Cita sugerida: García Tobar, S., Saralegui, T., & Tuñón, I. (2026). *Repensar la escuela secundaria: Problemas, resistencias y reformas posibles desde la mirada de docentes y directivos*. Informe Técnico. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EDUCA, 2026.

1º edición: Mayo 2026

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

@Fundación Universidad Católica Argentina

Av. Alicia M. de Justo 1300

Buenos Aires – Argentina

Los autores del presente Informe ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de sus colaboraciones al Repositorio Institucional "Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina", como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

The authors of this Report grant their rights to the publisher, on a non-exclusive basis, so that it may incorporate the digital version of their contributions into the Institutional Repository "Digital Library of the Argentine Catholic University (Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina)", as well as into other databases it considers to be of academic relevance.

© 2026, Derechos reservados por Fundación Universidad Católica Argentina.

RESUMEN

El informe presenta los resultados de una encuesta nacional aplicada en 2026 a docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina, con el objetivo de relevar sus percepciones sobre el estado del sistema, el impacto de los cambios recientes, los problemas prioritarios, las orientaciones frente a reformas, el impacto esperado de una mayor autonomía institucional, la participación de las familias y las opiniones sobre evaluación estandarizada.

Los hallazgos confirman la vigencia de la “paradoja educativa” entre los propios educadores: la valoración del sistema nacional es significativamente más crítica que la evaluación de su propia escuela. Predomina una mirada negativa sobre los cambios implementados en los últimos años, especialmente en el régimen académico y el sistema de evaluación. La falta de motivación estudiantil, las inasistencias, la falta de exigencia académica y la desmotivación docente emergen como los problemas más extendidos.

Existe un amplio consenso a favor de profundizar metodologías activas y de implementar una evaluación nacional al finalizar la secundaria, aunque persiste una fuerte resistencia a modificar el régimen de repitencia. La autonomía institucional genera expectativas positivas, pero con marcadas diferencias según el área de gestión considerada y el perfil del educador. Las percepciones varían según región, nivel socioeconómico, tipo de gestión, tamaño institucional, cargo y antigüedad docente, evidenciando un escenario heterogéneo que interpela a las políticas educativas a diseñar abordajes diferenciales.

ABSTRACT

This report presents the findings of a national survey conducted in 2026 among teachers, principals, and other educators in secondary schools in Argentina. The study aimed to capture their perceptions regarding the state of the education system, the impact of recent changes, priority problems, attitudes toward reforms, the expected impact of greater institutional autonomy, family involvement, and opinions on standardized assessment.

The findings confirm the persistence of the "educational paradox" among educators themselves: the assessment of the national system is significantly more critical than the evaluation of their own school. A negative view predominates regarding the changes implemented in recent years, particularly in academic regulations and the evaluation system. Student lack of motivation, absenteeism, lack of academic rigor, and teacher demotivation emerge as the most widespread problems.

There is broad consensus in favor of deepening the use of active methodologies and implementing a national assessment at the end of secondary school, although strong resistance persists toward modifying the grade retention system. Institutional autonomy generates positive expectations, but with marked differences depending on the management area and the educator's profile. Perceptions vary according to region, socioeconomic level, type of management, institutional size, position, and teaching seniority, revealing a heterogeneous scenario that calls on educational policies to design differentiated approaches.

PALABRAS CLAVE

1. Educación secundaria, 2. Percepciones docentes, 3. Autonomía institucional, 4. Evaluación educativa, 5. Políticas educativas

KEY WORDS

1. Secondary education, 2. Teacher perceptions, 3. Institutional autonomy, 4. Educational assessment, 5. Educational policies

CONTEXTO

El presente informe se inscribe en el área de conocimiento de las ciencias sociales y de la educación. El proyecto es producto de una alianza entre la Asociación Conciencia y el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), y contó con un relevamiento realizado entre febrero y marzo de 2026 a partir de una muestra que representa a educadores de escuelas secundarias de todo el país, constituyendo un insumo inédito para comprender las miradas de los actores del sistema en un momento de profundos debates sobre el futuro de la escuela secundaria.

ÍNDICE DEL INFORME

PRÓLOGOS	7
Resumen Ejecutivo	9
Introducción	11
Aspectos Metodológicos	16
Percepciones docentes sobre el estado de la educación secundaria en la Argentina (2026)	20
Percepciones del impacto de los cambios en la organización escolar y pedagógica de la educación secundaria	26
Identificación de temas problemáticos en la escuela secundaria desde la perspectiva de los educadores.....	34
Problemas priorizados como más graves en la escuela secundaria (ranking)	43
Orientaciones y opiniones sobre cambios pedagógicos y organizativos en la escuela secundaria	47
Impactos esperados de una mayor autonomía institucional en distintas áreas escolares	51
Participación de las familias en la escuela: Nivel de involucramiento y acuerdo con su rol en la toma de decisiones.....	62
Evaluación estandarizada de los estudiantes: Opiniones sobre la difusión de resultados y acuerdo con la implementación de una evaluación nacional	66
REFLEXIÓN FINAL	71
REFERENCIAS.....	73
APÉNDICE	74

PRÓLOGOS

Observatorio de la Deuda Social Argentina

La escuela secundaria argentina enfrenta un diagnóstico recurrente: altas tasas de deserción, aprendizajes desarticulados, fragmentación institucional y un creciente desencanto entre sus propios protagonistas. Conocemos la opinión pública respecto al sistema, pero no sabemos la posición de quienes lo sostienen día a día.

El presente informe, fruto del trabajo conjunto entre Asociación Conciencia y el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA, se propone saldar esa deuda: relevar de manera sistemática las percepciones de docentes y directivos sobre los problemas centrales de la educación secundaria, el impacto de los cambios en los últimos años y las reformas que consideran prioritarias.

A diferencia de otros estudios centrados en indicadores duros de cobertura o rendimiento, aquí se indaga la perspectiva de los actores. Pero su voz introduce una paradoja: la crítica se proyecta principalmente hacia el sistema socioeducativo a nivel general, mientras se reafirma una valoración positiva hacia la propia institución, lo cual tiende a debilitar toda potencial vocación de cambio en el espacio de la comunidad educativa local.

El estudio aborda dimensiones que estructuran el debate público: ¿qué hacer con la repitencia? ¿cómo regular el uso de celulares? ¿qué grado de autonomía deberían tener las escuelas? ¿deben las familias participar en la selección de directivos? ¿conviene una evaluación nacional al final del secundario?

En cada caso, los resultados muestran un escenario heterogéneo. No hay una única mirada docente, sino percepciones que varían según la región, el nivel socioeconómico de la escuela, el tamaño institucional, el cargo que se ocupa y la antigüedad en la docencia. Esta diversidad es una advertencia: las reformas homogéneas están destinadas al fracaso.

Ofrecemos este material a legisladores, autoridades educativas, equipos directivos y docentes. Nuestro propósito no es prescribir soluciones, sino aportar evidencia para que las transformaciones necesarias –postergadas durante décadas– se construyan con la participación de quienes tienen la experiencia cotidiana del aula y la gestión.

Agustín Salvia

*Director del Observatorio de la Deuda Social Argentina
Pontificia Universidad Católica Argentina*

Asociación Conciencia

Hablar hoy de la escuela secundaria argentina implica adentrarse en un territorio atravesado por tensiones, desafíos y transformaciones profundas. En torno a ella circulan diagnósticos, propuestas de reforma y discusiones acerca de qué debería cambiar, qué habría que conservar y cómo enfrentar las múltiples problemáticas que atraviesan a las juventudes y a las instituciones educativas.

Estos debates parecen desarrollarse en dos planos. Por un lado, discutimos qué escuela secundaria necesita la Argentina de cara al futuro, en un contexto signado por la inteligencia artificial y los cambios en el mundo del trabajo. Por el otro, existe una discusión, quizás menos glamorosa, vinculada con los desafíos cotidianos que atraviesan las escuelas. Se trata de una conversación más concreta e inmediata, pero no menos relevante, ya que ayuda a explicar muchos de los problemas que reflejan las estadísticas sobre nuestros jóvenes y su educación.

En ambos debates, solemos darle menos voz de la que merecen a quienes habitan la escuela todos los días: docentes y directivos que enseñan, acompañan, contienen y gestionan la vida escolar. Esta investigación busca recuperar su opinión sobre las urgencias actuales de la escuela secundaria y su valoración respecto de las reformas propuestas e implementadas en los últimos años.

Como se especifica en las pautas metodológicas, la investigación no focaliza en algunos ejes que son un problema innegablemente en la vida escolar, como las condiciones de infraestructura y el salario docente. Quisimos, en esta oportunidad, profundizar en algunas dimensiones que suelen recibir menor atención en el debate público.

Los resultados de este relevamiento confirman diagnósticos ampliamente compartidos, como los altos niveles de ausentismo escolar, y también muestran hallazgos que sorprenden por su magnitud, como el problema de motivación estudiantil o el grado de involucramiento de las familias en la vida escolar.

Asimismo, el estudio aporta insumos valiosos para pensar soluciones: la demanda de mayor autonomía institucional, la necesidad de no sacrificar exigencia y la importancia de fortalecer los vínculos entre la escuela y el mundo del trabajo, entre otros.

Creemos en el valor de nuestros educadores, en su compromiso y dedicación. La escuela es aprendizaje académico, pero también es contención, convivencia y ciudadanía. En todas esas dimensiones, los docentes, directivos, psicopedagogos y preceptores que sostienen el día a día escolar son los verdaderos agentes de cambio.

Esperamos que este informe contribuya a enriquecer la conversación pública sobre la escuela secundaria argentina. No buscamos que la mirada del personal educativo sea la única válida, pero sí que tenga mayor peso en las decisiones que afectan la vida cotidiana de las escuelas.

Juan Manuel Fernández Alves Dacunha

*Director Ejecutivo
Asociación Conciencia*

RESUMEN EJECUTIVO

La escuela secundaria en la Argentina atraviesa debates sobre su funcionamiento y los cambios impulsados en los últimos años. En efecto, los datos relevados muestran un escenario heterogéneo, donde factores como el tipo de gestión, el nivel socioeconómico y, especialmente, el tamaño de las escuelas influye tanto en la identificación de las problemáticas como en la valoración de las políticas recientes. Este informe sintetiza los principales hallazgos sobre las percepciones del personal educativo, principalmente docentes y directivos¹, respecto del sistema actual, identificando consensos, tensiones y desafíos centrales para el debate educativo.

La desmotivación estudiantil como problema transversal

La falta de motivación e interés de los estudiantes frente a las propuestas de enseñanza aparece como una de las principales problemáticas señaladas: el 82,3% considera que se trata de un problema importante y el 56,8% lo ubica entre los tres más prioritarios. Este fenómeno se consolida como uno de los grandes desafíos para la escuela secundaria actual, que atraviesa de manera transversal a las instituciones, independientemente de su gestión, estructura social o ubicación geográfica.

Ausentismo y continuidad pedagógica

Las inasistencias estudiantiles aparecen como la segunda problemática identificada: el 73,8% las considera un problema importante, porcentaje que asciende al 79% en las escuelas de gestión estatal. A ello se suma el ausentismo docente, mencionado por el 43,9% de los trabajadores de la educación –casi uno de cada dos educadores– y con mayor incidencia en instituciones estatales (49,5%) y de NSE bajo (47,3%).

Un factor clave: el tamaño de las escuelas

La cantidad de alumnos influye de manera significativa en la percepción de problemas y en la valoración de los cambios recientes, en el régimen académico, los sistemas de evaluación, entre otros. Las escuelas más pequeñas (<100 alumnos) presentan menores niveles de desmotivación docente, o de dificultades asociadas a la articulación entre asignaturas o a la disponibilidad de materiales, con brechas que superan los 10 puntos respecto de las instituciones más grandes. Asimismo, tienden a valorar positivamente las reformas implementadas en los últimos años, mientras que las escuelas con mayor matrícula muestran posiciones más críticas. Esto sugiere que las escuelas más pequeñas parecen contar con mayores márgenes de adaptación institucional frente a los desafíos educativos.

La eliminación de la repitencia

Si bien predomina una postura crítica sobre el reemplazo de la repitencia por un sistema de aprobación de materias –el 60,8% de los educadores se manifiesta en desacuerdo con la medida, especialmente docentes–, las posiciones varían según el contexto y el perfil de las escuelas. El nivel de apoyo, que alcanza el 28,7% en términos generales, aumenta

¹ A lo largo de este texto, términos como 'educadores', 'docentes' y otros en masculino se emplean en su acepción genérica para referirse a personas de ambos sexos. No se introduce ninguna distinción de género por parte de los autores, quedando implícita la inclusión de hombres y mujeres en todas las referencias a profesionales o sujetos.

en las más pequeñas y, especialmente, en aquellas de menor nivel socioeconómico (NSE) (37,3% en el estrato bajo frente al 17,1% medio-alto). El hecho de que casi un tercio del personal educativo todavía apoye esta medida muestra que el debate sobre la repitencia continúa abierto.

Evaluación nacional: una propuesta con amplio respaldo

El 65,2% del personal educativo se muestra "algo" o "totalmente" de acuerdo con la implementación de una prueba nacional estandarizada y opcional al finalizar la escuela secundaria, orientada a evaluar aprendizajes en lengua, matemática, ciencias naturales y sociales. El apoyo a la medida se mantiene elevado y relativamente homogéneo entre modalidades, cargos y tipos de gestión, consolidándose como una de las propuestas con mayor consenso dentro del sistema educativo.

La autonomía como oportunidad

La posibilidad de ampliar la autonomía institucional de las escuelas genera expectativas positivas: el 91% del personal educativo identifica al menos un área que podría mejorar a partir de ello. El mayor consenso se concentra en las prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo, donde el 72% considera que una mayor autonomía tendría efectos positivos. Este resultado expresa una demanda transversal por propuestas más flexibles y adaptadas a los contextos sociales y productivos de cada escuela.

Sin embargo, en las escuelas de menor NSE aparecen mayores dudas y preocupaciones frente a algunas dimensiones de la autonomía institucional. Esto podría estar reflejando una mayor cautela frente a la posibilidad de contar con menos herramientas o recursos para abordar problemáticas características de contextos de mayor vulnerabilidad social.

El rol de las familias en la escuela

El 58,2% percibe un bajo nivel de involucramiento de las familias en las trayectorias educativas de los estudiantes, proporción que asciende al 73,1% en escuelas de NSE bajo y al 63,7% en las de gestión estatal. Esta percepción convive con una postura crítica respecto a la posibilidad de crear un Consejo de Padres y Madres que tengan poder de decisión institucional: el 47,5% se manifiesta en desacuerdo con su intervención en la definición y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el 70,6% rechaza su posible participación en la selección de equipos directivos. Pese a que se reconoce un déficit de acompañamiento familiar, persisten límites sobre el rol que las familias deberían ocupar en decisiones consideradas propias de la gestión y la autonomía profesional de las escuelas.

Una escuela más centrada en los estudiantes

Se observa un amplio consenso en torno a la necesidad de avanzar hacia propuestas pedagógicas más participativas y centradas en los estudiantes. El 74,2% considera que debería profundizarse el uso de metodologías activas en la enseñanza secundaria y el 62,1% sostiene que la currícula oficial limita, en alguna o gran medida, la introducción de innovaciones pedagógicas en el aula. También predomina una mirada favorable hacia la incorporación de las TIC: frente al debate sobre los celulares, la opción más favorable es su integración pedagógica (41,6%), por encima de la prohibición o la restricción.

Estos resultados reflejan una demanda extendida por modelos de enseñanza flexibles, contextualizados y adaptados a nuevas formas de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El presente informe se inscribe en el marco de una línea de investigación orientada a relevar y analizar las percepciones de los actores centrales del sistema educativo argentino: docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias. A partir de una encuesta aplicada durante el año 2026, se ha relevado la opinión de estos actores sobre un conjunto amplio de dimensiones que resultan decisivas para comprender el estado actual de la educación secundaria en la Argentina, los desafíos que enfrenta y las orientaciones de sus protagonistas respecto de posibles transformaciones.

La paradoja educativa como punto de partida

Guillermo Jaim Etcheverry identificó y desarrolló a lo largo de su obra lo que denominó la "paradoja central de la educación argentina". En sus trabajos, Jaim Etcheverry (1999), sintetizó esta paradoja en una fórmula que con los años se ha convertido en un lugar común del debate educativo nacional: la mayoría de los padres considera que la educación atraviesa una crisis en el país, pero, al mismo tiempo, un porcentaje igualmente elevado se declara satisfecho con la educación que reciben sus propios hijos.

Esta brecha entre la percepción del sistema en su conjunto y la evaluación de la experiencia particular –que Jaim Etcheverry caracterizó, con crudeza, como la "sociedad de los huérfanos", en la que nadie parece reconocer como propios a los niños y jóvenes con dificultades educativas– no es un mero dato curioso. Constituye, a su juicio, el principal obstáculo para responder a la exigencia de mejoras.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el interrogante se traslada de los padres y las familias a los propios educadores? El documento que aquí se propone indaga si esta paradoja se replica –y en qué términos– entre docentes, directivos y otros actores del sistema educativo. En otras palabras: ¿son los educadores más críticos con la educación secundaria en general que con lo que ocurre en su propia escuela? La encuesta relevada ofrece elementos para comenzar a responder esta pregunta, al indagar tanto la valoración del sistema educativo nacional como la evaluación de la escuela particular en la que cada educador se desempeña.

Los cambios impulsados y su impacto en la escuela

La oportunidad de este estudio adquiere particular relevancia en el contexto actual, signado por la necesidad de evaluar los efectos de los cambios introducidos en el sistema educativo durante los últimos años, especialmente en el período posterior a la pandemia de COVID-19. La interrupción prolongada de la presencialidad, la emergencia de modalidades virtuales y los procesos de "reingreso" a las aulas han generado transformaciones cuya magnitud y dirección aún no terminan de comprenderse cabalmente (Rivas, 2017; Tenti Fanfani, 2021).

En este marco, la encuesta indaga sobre un conjunto de dimensiones que, más allá de haber sido efectivamente modificadas o no en las escuelas, forman parte de la agenda contemporánea: el régimen académico, los contenidos curriculares, la organización pedagógica de las clases, el grado de autonomía de las escuelas, el uso de celulares en la escuela, y la implementación de evaluaciones estandarizadas a los estudiantes, entre otras. Se trata de áreas neurálgicas sobre las cuales, desde las gestiones educativas nacionales y provinciales, se han propuesto y se están proponiendo diversas iniciativas

de reforma o adecuación, aunque con desigual recepción y niveles de implementación variables según las jurisdicciones.²

Los temas problemáticos en la agenda pública

Más allá de las políticas específicas, existe un conjunto de temas que ocupan de manera recurrente la agenda pública cuando se habla de educación. Estos temas no son nuevos, pero adquieren renovada vigencia a la luz de los resultados de las evaluaciones estandarizadas y del malestar expresado por los propios actores del sistema. Entre ellos se destacan:

- La **falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza**, un reclamo que atraviesa tanto a las familias como a los propios educadores y que, como ha señalado Jaim Etcheverry (1999), se vincula con el "derecho de los chicos a ser exigidos".
- La **falta de recursos humanos especializados de apoyo y la falta de recursos pedagógicos para el desarrollo de las clases**, carencias que se acentúan en las escuelas de bajo nivel socioeconómico y en el ámbito rural. Veleda (2012, 2023) ha documentado cómo la segregación educativa se expresa también en la distribución desigual de estos recursos.

Esta situación se encuentra estrechamente vinculada con lo que Tenti Fanfani denomina la "escolarización de los excluidos" (2021:136): el proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los 17 o 18 años, acompañado por una expansión gradual de la cobertura educativa, particularmente en sectores socioculturales históricamente excluidos de la escuela secundaria. En este sentido, el autor sostiene que "la masificación de la escolaridad con exclusión social ha producido un terremoto en las instituciones de educación básica" (2007:3), que hoy deben responder a poblaciones cada vez más heterogéneas y a problemáticas familiares y contextuales más complejas y demandantes. Este cambio en las condiciones de enseñanza-aprendizaje repercute en la dinámica del aula y ha vuelto más exigente la tarea cotidiana de los equipos escolares.

Ante este escenario, agrega el autor, el sistema educativo enfrenta el reto de diseñar una oferta que responda a las particularidades de los nuevos incluidos, sin incurrir en la creación de "ofertas focalizadas para pobres que terminen por ser pobres ofertas escolares" (2021: 136). Esta advertencia resulta especialmente relevante al momento de debatir el grado de autonomía que deberían tener las escuelas secundarias, uno de los ejes neurálgicos del presente informe.

- Las **propuestas de enseñanza**, un diagnóstico recurrente en la literatura especializada y en los debates sobre el nivel secundario.
- La **desmotivación del cuerpo docente**, estrechamente vinculada a las condiciones de trabajo, la valoración social de la profesión y las escasas perspectivas de desarrollo profesional. Tenti Fanfani (2005, 2012) ha analizado extensamente esta

² Cabe señalar que, en Argentina, la responsabilidad sobre la educación se organiza bajo un esquema federal (Art. 5 CN y Art. 4 de la Ley de Educación Nacional). Si bien por mandato constitucional (Art. 75 CN), el Estado Nacional tiene la responsabilidad de sancionar leyes que garanticen "los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal" y promuevan "la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna", la gestión y administración cotidiana del sistema educativo recae principalmente en las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que poseen amplias atribuciones para definir e implementar políticas vinculadas con aspectos como los regímenes académicos, los sistemas de evaluación, la organización institucional y las condiciones laborales docentes.

problemática en sus estudios sobre el oficio de docente y las representaciones sociales sobre la escuela.

- El **ausentismo –tanto de estudiantes como de docentes–**, un fenómeno que afecta la continuidad pedagógica y que presenta variaciones significativas según el tipo de gestión institucional y el nivel socioeconómico de las escuelas.
- La **falta de actualización de contenidos curriculares y la falta de articulación entre asignaturas**, problemas que afectan particularmente a las escuelas técnicas y a ciertas regiones del país. Las reformas curriculares impulsadas en las últimas décadas, analizadas por Braslavsky (1995), han intentado abordar estas cuestiones con desigual éxito.
- El **uso de dispositivos en las clases**, una cuestión que enfrenta a quienes propugnan por la prohibición total, quienes abogan por su restricción y quienes, en una línea más integradora, defienden su incorporación pedagógica planificada. Sobre este punto, las investigaciones de Dussel (2009, 2020) han aportado elementos centrales para comprender la relación entre escuela, cultura digital y nuevas subjetividades.
- Cabe señalar, desde el punto de vista metodológico, que **este relevamiento no incluyó preguntas específicas sobre el salario docente ni sobre las condiciones de infraestructura escolar**. Esta decisión no supone desconocer la centralidad de ambas dimensiones para la calidad educativa. Por el contrario, existe abundante evidencia académica y numerosos testimonios docentes –incluso en las observaciones abiertas recogidas al final de esta encuesta– que señalan el impacto que tienen tanto la pérdida de poder adquisitivo del salario como las deficiencias edilicias sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el estudio se propuso focalizar la indagación en problemáticas pedagógicas, organizacionales e institucionales que, si bien tienen una incidencia significativa sobre la experiencia escolar, suelen ocupar un lugar menos central en el debate público educativo y recibir menos atención en las discusiones mediáticas y de política educativa.

Los debates de fondo

Más allá de estos temas problemáticos, existen debates de fondo que atraviesan la reflexión sobre el futuro de la escuela secundaria. La encuesta aborda varios de ellos:

En primer lugar, el debate sobre la repitencia. Frente a las propuestas que impulsan su reemplazo por sistemas de aprobación de materias basados en otras lógicas, la encuesta releva las opiniones de los educadores sobre esta posible modificación del régimen académico tradicional. Narodowski (1994, 1999) ha problematizado esta cuestión en el marco de sus análisis sobre las transformaciones de la escuela frente a los cambios culturales y tecnológicos.

En segundo lugar, el debate sobre la autonomía de las escuelas. ¿Cuánta autonomía deberían tener las instituciones educativas para dictar sus propios regímenes de asistencia, elaborar sus planes de estudio, seleccionar a su personal, administrar sus recursos financieros, o incluso separar a docentes y no docentes? La encuesta indaga el impacto esperado de una mayor autonomía en ocho áreas de gestión escolar. Rivas (2015, 2017) ha analizado estas tensiones en sus estudios sobre el gobierno de la educación y las reformas educativas en América Latina.

En tercer lugar, el debate sobre la publicación de los resultados de las evaluaciones estandarizadas (como las pruebas Aprender). Jaim Etcheverry (1999) ha sido un firme defensor de la difusión pública de estos resultados por escuela. La encuesta releva las opiniones de los educadores sobre la modalidad de difusión más apropiada.

En cuarto lugar, el debate sobre la implementación de una evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria, una política que diversos especialistas, entre ellos Tedesco (1995, 2012), han reclamado como parte de un sistema integral de evaluación que permita monitorear la calidad educativa y orientar las políticas de mejora. La encuesta indaga el grado de acuerdo de los educadores con esta iniciativa.

En quinto lugar, el debate sobre la participación de las familias como parte de la comunidad educativa. Si bien en los niveles inicial y primario la participación familiar es un reclamo histórico y una práctica relativamente extendida, en la escuela secundaria el panorama es más complejo. La encuesta releva tanto el nivel de involucramiento familiar percibido por los educadores como su acuerdo con la participación de las familias en instancias de decisión institucional, como la definición del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la selección de equipos directivos. Abregú & Gvirtz (2026) y otros autores (Acosta & Vinacur, 2025; Steinberg, 2022) han analizado las tensiones entre democratización, participación de diferentes actores de la comunidad educativa y liderazgos y autonomía profesional en el gobierno escolar.

Estructura y alcance del informe

El informe se estructura en torno a los siguientes ejes de análisis:

1. **Caracterización de la muestra proyectada**, atendiendo a la composición regional, el ámbito, el tipo de gestión, la modalidad, el tamaño institucional y el perfil de los educadores.
2. **Percepción docente sobre el estado de la educación secundaria**, tanto a nivel nacional como en la escuela particular en la que trabajan, indagando la posible vigencia de la "paradoja educativa" entre los propios educadores.
3. **Impacto de los cambios** en el régimen académico, los contenidos curriculares, la organización pedagógica de las clases, el sistema de evaluación y el régimen de contratación docente.
4. **Identificación y priorización de temas problemáticos**, desde la falta de motivación estudiantil hasta las inasistencias docentes, pasando por la falta de personal de apoyo especializado y la disponibilidad de materiales pedagógicos.
5. **Orientaciones y opiniones sobre cambios pedagógicos y organizativos**, incluyendo el reemplazo de la repitencia, el uso de celulares, las limitaciones curriculares a la innovación y la profundización de metodologías activas.
6. **Impacto esperado de una mayor autonomía institucional** en ocho áreas de gestión escolar.
7. **Participación de las familias en la escuela**: nivel de involucramiento percibido y acuerdo con su participación en la definición del PEI y en la selección de equipos directivos.
8. **Opiniones sobre la publicidad de las evaluaciones estandarizadas y grado de acuerdo** con la implementación de una evaluación nacional al finalizar la secundaria.

A lo largo de todo el informe, el análisis se desagrega sistemáticamente según las características territoriales (región y ámbito), institucionales (modalidad, tipo de

gestión, cantidad de alumnos, nivel socioeconómico de la escuela) y del perfil del educador (tipo de cargo y antigüedad docente). Este abordaje permite identificar patrones, brechas de percepción y segmentos más críticos o favorables frente a cada una de las dimensiones analizadas.

Los hallazgos aquí presentados invitan a profundizar en los factores objetivos y subjetivos que moldean las representaciones de los propios actores del sistema educativo, en tanto constituyen una voz autorizada para diagnosticar problemas, evaluar cambios y proyectar transformaciones. Se espera que este informe contribuya al debate público y a la toma de decisiones fundadas, en el camino hacia una educación secundaria que garantice el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todas y todos los jóvenes argentinos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se aplicó una encuesta estandarizada a docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina. La encuesta se administró con modalidad autoadministrada. El período de relevamiento se realizó desde el 11/2/2026 al 9/3/2026.

Los ponderadores elaborados para su uso en la encuesta docente fueron construidos tomando como fuente de información los datos del Relevamiento Nacional del Personal Educativo (ReNPE) 2025 – Avance de datos provisorios.

Debe tenerse en cuenta, en cualquier aplicación e interpretación que se realice de los mismos, que se trata de una expansión de una muestra no probabilística de 1.148 casos. La mayor parte del cuestionario (67% de los ítems) dispone de una muestra de 1.148 casos. En el tramo final del relevamiento –centrado en opiniones sobre reformas y cambios educativos– la cantidad de casos válidos se reduce a 924, abarcando el 33% restante de los ítems del cuestionario. Dado el carácter no probabilístico de la muestra, no es posible afirmar, respecto de los resultados aquí presentados, márgenes de error u otras medidas de confianza estadística. Los ponderadores constituyen, por lo tanto, una herramienta interpretativa que busca reducir el efecto de la selección de los respondientes y de la no respuesta, ajustando los resultados en proporción a lo que puede verificarse en la población objetivo.

Para la construcción de los ponderadores se utilizaron cuatro variables: (i) ámbito, distinguiendo entre rural y urbano; (ii) sector de gestión, distinguiendo entre gestión estatal y gestión privada; (iii) cargo que desempeña el docente, distinguiendo entre personal directivo, docentes al frente del curso y actividades docentes de apoyo a la enseñanza; y (iv) región, en cinco categorías: Centro (Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe), Cuyo (Mendoza, San Juan y San Luis), NEA (Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones), NOA (Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán) y Patagonia (Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego). Las categorías antes descriptas permitieron la comparabilidad entre ambas fuentes.

La encuesta presenta importantes diferencias metodológicas respecto de los datos poblacionales disponibles. Cabe mencionar, en particular, que mientras que en la encuesta se indaga sobre la escuela en la que el educador tiene su mayor dedicación horaria, en el ReNPE 2025 se relevan todas las categorías en las que el docente se desempeña. Esta disparidad hizo necesario conciliar ambas fuentes de datos. El criterio adoptado para ello fue el siguiente: se consideró que, al responder la encuesta, el docente que trabaja en más de un ámbito o sector de gestión tiene igual probabilidad de elegir entre ellos; en cuanto a quienes informaron desempeñarse en más de una actividad dentro de la misma escuela, se priorizaron las actividades directivas por sobre las demás, y la docencia a cargo de un curso por sobre otras actividades de apoyo a la enseñanza.

Definiciones operativas de las variables independientes consideradas.

Variable	Definición	Categoría
Región	Región geográfica donde se ubica la escuela, construida a partir de la provincia declarada en el cuestionario.	○ AMBA (Gran Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) ○ Centro: -Pampeana y Cuyo- (Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Santa Fe, interior de PBA) ○ Norte -NOA y NEA- (Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones, Santiago del Estero, Tucumán) ○ Patagonia (Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego)
Ámbito	Localización territorial de la escuela según el entorno donde se encuentra	○ Urbano ○ Rural
NSE de la escuela	Nivel socioeconómico predominante de los/as estudiantes que asisten a la institución, según la percepción del educador encuestado/a	○ Bajo ○ Medio-bajo ○ Medio-alto y alto
Tipo de gestión	Tipo de administración de la escuela.	○ Estatal ○ Privada (incluye privada con subvención total, con subvención parcial y sin subvención)
Modalidad	Tipo de formación que ofrece la escuela secundaria, según su orientación curricular predominante	○ Técnica ○ No técnica
Cantidad de alumnos	Tamaño de la escuela según la cantidad aproximada de estudiantes	○ Menos de 100 ○ Entre 100 y 400 ○ Entre 401 y 1000 ○ Más de 1000
Tipo de cargo	Rol que ocupa el educador encuestado en la institución de mayor carga horaria	○ Director ○ Docente al frente del curso ○ Preceptor u otros
Antigüedad	Antigüedad en la docencia	○ Hasta 10 años ○ Entre 11 y 20 años ○ 21 años o más

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA: PROYECCIONES Y ESTRUCTURA POBLACIONAL

En el marco del presente estudio, se relevó una muestra de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina durante el año 2026. A continuación, se describe la composición de la muestra ponderada, cuyos valores porcentuales permiten proyectar los resultados al conjunto de la población objetivo, atendiendo a las principales características institucionales, territoriales y del perfil de los educadores.

Composición regional

La muestra presenta una cobertura territorial amplia del sistema educativo secundario argentino. La mayor proporción de educadores se concentra en la región Centro, pampeana junto con el interior de la provincia de Buenos Aires (36,1%), seguida por el AMBA (CABA y GBA), con el 32,7%. Luego se ubican la Patagonia (11,9%), el NEA (9%), Cuyo (5,7%) y el NOA (4,6%).

Para los sucesivos análisis, las regiones se agrupan con el objetivo de trabajar con perfiles territoriales relativamente homogéneos y contar con tamaños muestrales más robustos. En este sentido, se consideran agrupaciones como NOA+NEA y Pampeana + Cuyo + Interior de PBA.

Ámbito rural y urbano

En cuanto al ámbito de desempeño de las escuelas, el 84,8% de los educadores proyectados se desempeña en escuelas de ámbito urbano, mientras que el 15,2% lo hace en escuelas de ámbito rural. Esta proporción resulta coherente con la distribución de la matrícula y las instituciones educativas en el territorio nacional, y habilita la comparación entre ambas realidades, frecuentemente disímiles en términos de recursos, condiciones de trabajo y dinámicas institucionales.

Tipo de gestión institucional

La estructura por tipo de gestión muestra un claro predominio de la escuela estatal, que concentra al 78,1% de los educadores proyectados. Entre las escuelas de gestión privada, se distinguen tres categorías: aquellas con subvención parcial representan el 10,6%, las de subvención total el 6,7%, y las sin subvención el 4,6%. Esta composición refleja la importancia central del Estado como empleador y gestor del sistema de educación secundaria, así como la heterogeneidad interna del sector privado en función de su grado de dependencia del financiamiento estatal.

Modalidad de la escuela

Respecto de la modalidad educativa, el 73,1% de los educadores proyectados se desempeña en escuelas de modalidad no técnica (bachilleratos, humanísticos, ciencias sociales, etc.), mientras que el 26,9% lo hace en escuelas de modalidad técnica. Esta distribución resulta relevante en la medida en que las escuelas técnicas presentan particularidades en términos de organización pedagógica, régimen académico y articulación con el mundo del trabajo, aspectos que podrían incidir en las percepciones sobre los cambios implementados en los últimos años.

Tamaño institucional

En lo que atañe a la cantidad de estudiantes, se observa una distribución relativamente concentrada en las escuelas de tamaño intermedio: el 46,3% de los educadores proyectados se desempeña en establecimientos de entre 100 y 400 alumnos, mientras que el 34,2% lo hace en escuelas de entre 401 y 1000 alumnos. Las escuelas más pequeñas (menos de 100 alumnos) representan el 8,6%, y las de mayor tamaño (más de 1000 alumnos) alcanzan el 11%. Esta diversidad de tamaños institucionales permitirá evaluar si las percepciones sobre los cambios educativos varían en función de la escala institucional.

Complementariamente, la cantidad docentes por escuela presenta una configuración similar: el 51,6% de los educadores proyectados trabaja en establecimientos que cuentan con entre 50 y 150 docentes, el 29,1% en escuelas con menos de 50 docentes, el 13,1% en aquellas con entre 151 y 300 docentes, y sólo el 6,2% en escuelas de más de 300 docentes. Esta variable resulta relevante como aproximación a la complejidad organizativa y las dinámicas de coordinación institucional.

Perfil de los educadores

En cuanto al cargo que ocupan en la escuela, la muestra proyectada está compuesta mayoritariamente por docentes al frente del curso, que representan el 80,7% del total. Los directivos alcanzan el 7,7%, los preceptores el 5,1%, y otros roles, el 6,6%. Esta composición resulta apropiada para captar la perspectiva de los distintos actores que intervienen en la vida escolar, aunque con un peso preponderante de la mirada docente.

En relación con la antigüedad en la institución, la muestra proyectada presenta una distribución relativamente equilibrada: el 37,8% de los educadores tiene entre 6 y 14 años de antigüedad, el 35,3% cuenta con 15 años o más, y el 26,9% posee hasta 5 años en la escuela. Esta diversidad de trayectorias institucionales permitirá explorar si la mayor o menor exposición a los cambios organizacionales y pedagógicos recientes modula las percepciones sobre su impacto.

Por último, en lo que hace a la antigüedad en la actividad docente en general se observa una distribución relativamente equilibrada, con predominio de trayectorias intermedias: el 38,5% tiene entre 11 y 20 años de experiencia, el 35,9% hasta 10 años y el 25,7% 21 años o más. Es posible que, a diferencia de la antigüedad en la institución, esta variable permite aproximar mejor la experiencia acumulada del encuestado en el sistema educativo en general, más allá de su permanencia en una escuela específica, y resulta útil para explorar si esa trayectoria incide en las percepciones sobre problemáticas, cambios recientes y posibles reformas.

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA (2026)

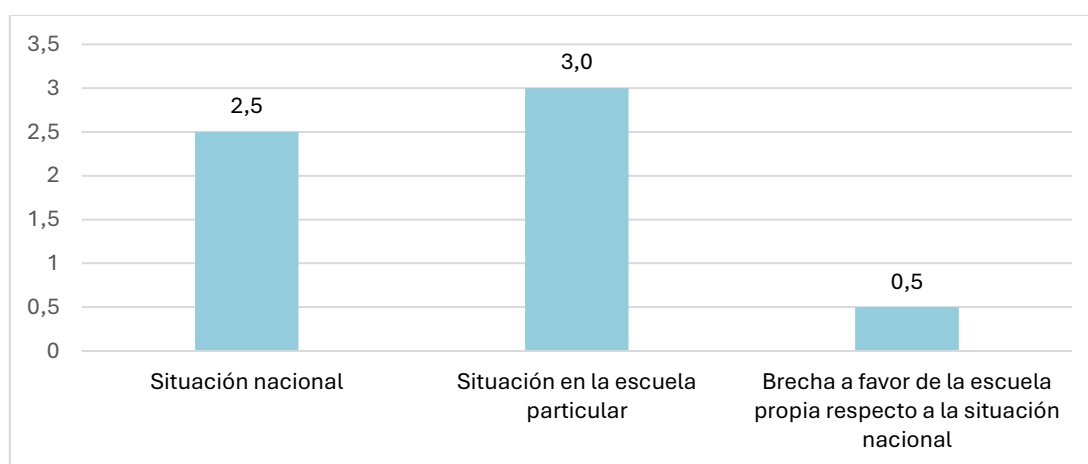
En el marco del presente estudio, se incorpora un análisis exploratorio sobre las percepciones de los actores centrales del sistema educativo: docentes y directivos de escuelas secundarias de la Argentina. A partir de una encuesta aplicada durante el año 2026, se relevó la opinión de estos educadores sobre el estado actual de la educación secundaria, tanto a nivel nacional como en la escuela particular en la que desempeñan sus funciones. La escala de valoración oscila entre 1 (muy desfavorable) y 5 (muy favorable). A continuación, se analizan los promedios de opinión desagregados según características institucionales, territoriales y socioeconómicas, así como según el perfil de los educadores, identificando brechas, similitudes y configuraciones diferenciales de evaluación.

Evaluación general de la educación secundaria

A nivel nacional, la valoración promedio del estado actual de la educación secundaria se ubicó en 2,5 puntos sobre 5, una cifra que se aproxima al umbral de evaluación desfavorable. Esta percepción contrasta con la evaluación que los mismos educadores realizan sobre la situación en la escuela particular en la que trabajan, la cual asciende a 3 puntos, es decir, un juicio intermedio que se sitúa en el límite entre lo desfavorable y lo favorable.

Esta distancia de 0,5 puntos entre la evaluación nacional y la evaluación de la propia escuela sugiere la existencia de una brecha entre la percepción del sistema educativo en su conjunto y la experiencia situada en la institución de pertenencia, fenómeno que se replica en casi todos los estratos analizados.

Gráfico 1. Evaluación de la situación de la escuela secundaria nacional y de la escuela particular en la que se desempeñan. Medida en una escala del 1 (muy desfavorable) al 5 (muy favorable). En medias.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Diferencias regionales

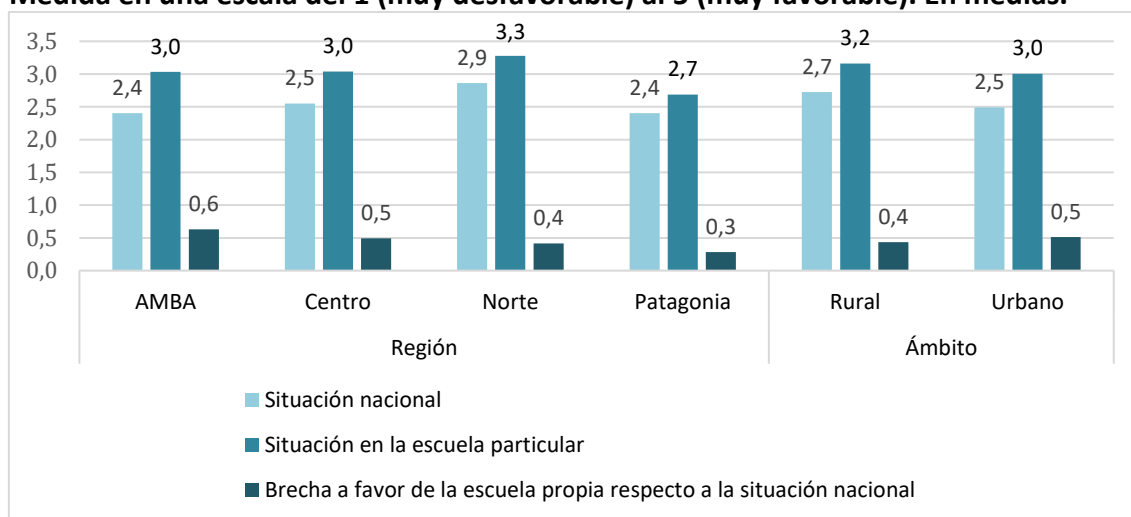
Las disparidades regionales en la valoración del sistema educativo resultan notorias. Mientras que en la región Norte del país los educadores otorgan una calificación promedio de 2,9 (la más alta del país), en el AMBA y en la Patagonia, la valoración desciende a 2,4 en ambos casos. La región Centro (Pampeana, Cuyo e interior de PBA) se ubica en una posición intermedia (2,5). Este patrón sugiere que, desde la perspectiva de los propios educadores, la situación de la educación secundaria sería percibida como menos crítica en el Norte argentino en comparación con las regiones metropolitana y sur del país.

En cuanto a la evaluación de la escuela particular de pertenencia, todas las regiones superan el umbral de 3, con excepción de la Patagonia, donde el promedio desciende a 2,7, lo cual representa un déficit relativo en la valoración institucional en esa región (véase gráfico 2).

Ámbito rural y urbano

Los educadores que se desempeñan en escuelas de ámbito rural presentan una valoración levemente más positiva del sistema educativo nacional (2,7) en comparación con sus pares del ámbito urbano (2,5). Esta diferencia, si bien modesta, podría estar reflejando percepciones disímiles sobre las condiciones de trabajo, los vínculos comunitarios o las expectativas depositadas en la escuela rural. En ambos casos, la evaluación de la escuela particular de pertenencia resulta superior a la nacional, con un promedio de 3,2 en el ámbito rural y 3 en el ámbito urbano (véase gráfico 2).

Gráfico 2. Evaluación de la situación de la escuela secundaria nacional y de la escuela particular en la que se desempeñan según características territoriales de la escuela. Medida en una escala del 1 (muy desfavorable) al 5 (muy favorable). En medias.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tipo de gestión institucional

Una de las brechas más pronunciadas del estudio se observa al comparar la opinión según el tipo de gestión de la escuela en la que se desempeñan los educadores. Entre los docentes y directivos de escuelas estatales, la valoración sobre la situación nacional es de 2,5, mientras que la evaluación de su propia escuela desciende a 2,9, es decir, aún por debajo del umbral favorable.

En cambio, entre los educadores de escuelas de gestión privada, la evaluación de su propia institución asciende a 3,4, superando ampliamente la valoración nacional (2,4). Esta brecha de 1 punto entre ambas evaluaciones es la más alta registrada en el estudio, y da cuenta de una marcada distancia entre la percepción del sistema en su conjunto y la experiencia institucional particular en el ámbito privado.

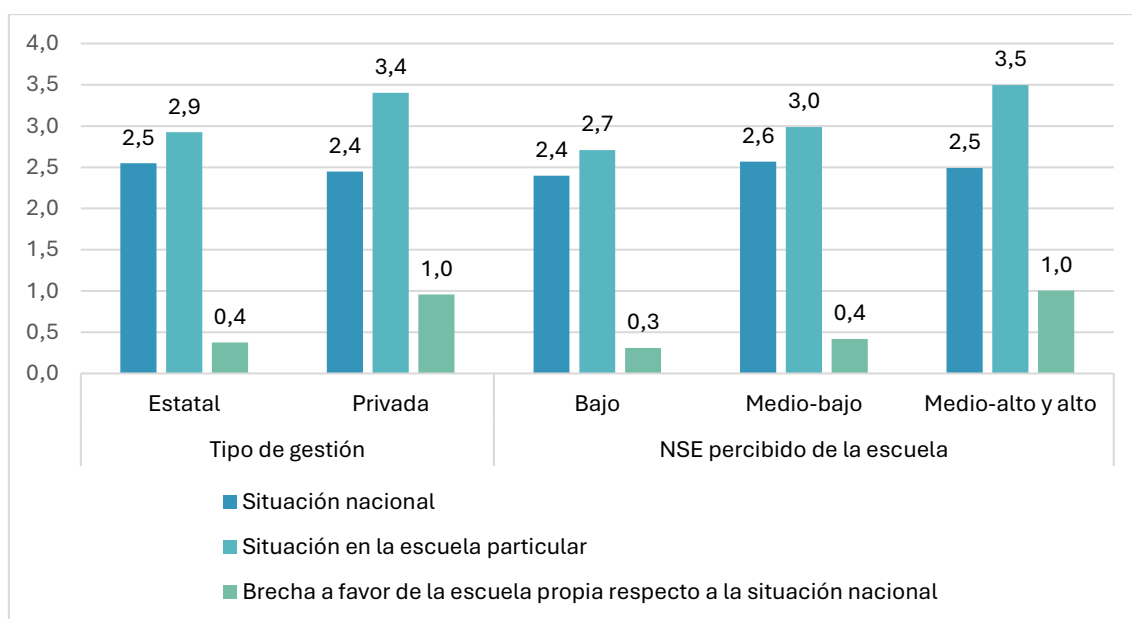
Nivel socioeconómico de la escuela

Las desigualdades sociales se expresan también en la percepción de los educadores. Quienes se desempeñan en escuelas de NSE bajo otorgan una valoración nacional de 2,4 y una evaluación de su propia escuela de apenas 2,7, la más baja entre todos los estratos socioeconómicos.

En el extremo opuesto, los educadores de escuelas de NSE medio-alto y alto valoran su propia institución con 3,5 puntos, es decir, 0,8 puntos por encima de sus pares en escuelas de NSE bajo, como puede verse en el gráfico 3. Esta brecha, regresiva para los sectores más vulnerables, replica patrones de desigualdad ya documentados en otras dimensiones del derecho a la educación.

Las escuelas NSE medio-bajo se ubican en una posición intermedia, con una valoración nacional de 2,6 y una evaluación institucional de 3.

Gráfico 3. Evaluación de la situación de la escuela secundaria nacional y de la escuela particular en la que se desempeñan según tipo de gestión y NSE de la escuela. Medida en una escala del 1 (muy desfavorable) al 5 (muy favorable). En medias.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Modalidad de la escuela: técnica y no técnica

A nivel nacional, tanto los educadores de escuelas no técnicas como aquellos de escuelas técnicas otorgan una calificación promedio de 2,5 puntos sobre 5 a la situación general del sistema educativo secundario. No se advierten, en este sentido, diferencias significativas según la modalidad institucional en la evaluación del contexto nacional. Sin embargo, al indagar sobre la valoración que los educadores realizan respecto de la situación en la escuela en la que trabajan, ambos grupos registran un incremento en su calificación. Tanto en las escuelas no técnicas como en las técnicas, la valoración de la propia institución asciende a 3 puntos.

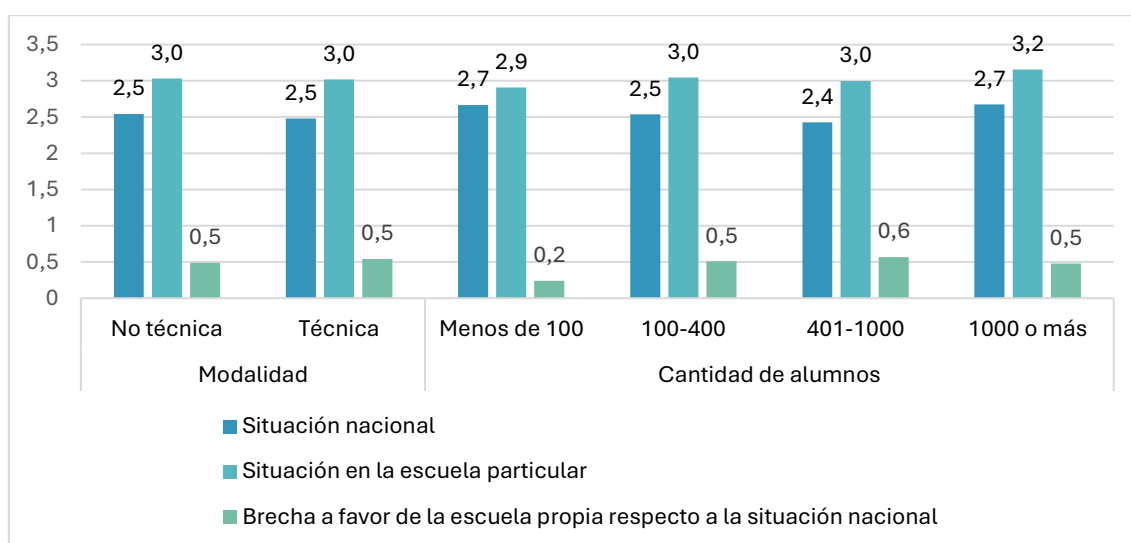
Como consecuencia de ello, la brecha a favor de la escuela propia respecto de la situación nacional resulta idéntica en ambas modalidades, alcanzando los 0,5 puntos en cada caso. Este diferencial positivo, si bien de magnitud moderada, sugiere que los educadores perciben condiciones más favorables en su entorno institucional inmediato que en el sistema educativo considerado en su conjunto, independientemente de que la escuela sea técnica o no técnica.

Cantidad de alumnos

La opinión sobre la situación nacional tiende a ser más favorable en las escuelas de menor y mayor matrícula. Los educadores de establecimientos con menos de 100 alumnos y aquellos con 1000 o más otorgan una calificación promedio de 2,7 en ambos casos, superando en 0,3 puntos a las escuelas de tamaño intermedio (100-400 y 401-1000 alumnos), donde el promedio desciende a 2,5 y 2,4, respectivamente.

En cuanto a la valoración de la propia escuela, los promedios se ubican entre 2,9 y 3,2, sin una tendencia clara asociada al tamaño institucional.

Gráfico 4. Evaluación de la situación de la escuela secundaria nacional y de la escuela particular en la que se desempeñan según modalidad y tamaño de la escuela (cantidad de alumnos) de la institución. Medida en una escala del 1 (muy desfavorable) al 5 (muy favorable). En medias.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Perfil del educador: tipo de cargo

Los directivos presentan una valoración nacional levemente más alta (2,7) que los docentes al frente del curso (2,5) y los preceptores u otros (2,6). Esta diferencia podría asociarse a una mirada más estructural o a una mayor exposición a información de gestión del sistema educativo.

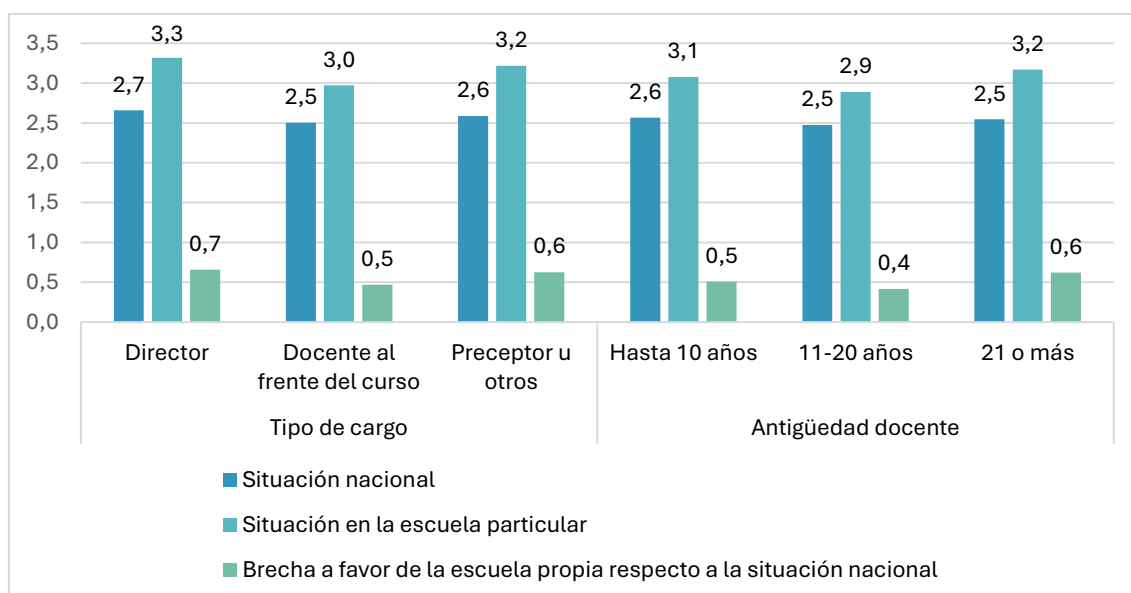
En cuanto a la evaluación de la escuela particular de pertenencia, los directivos otorgan 3,3 puntos, los preceptores 3,2 y los docentes 3, lo cual sugiere que quienes ocupan cargos de mayor responsabilidad institucional tienden a realizar evaluaciones más positivas de su propio lugar de trabajo.

Antigüedad docente

La antigüedad en la docencia no parece establecer diferencias significativas en la valoración nacional del sistema educativo, que se mantiene en 2,5 o 2,6 en todos los tramos considerados. Sin embargo, en la evaluación de la escuela de pertenencia, los educadores con 21 años o más de antigüedad otorgan el promedio más alto (3,2), seguidos por aquellos con hasta 10 años de experiencia (3,1). Los docentes con 11 a 20 años de antigüedad presentan la valoración más baja de su propia institución (2,9).

Esta configuración sugiere una posible curva en forma de "u", en la que los educadores más jóvenes y los más experimentados valoran más favorablemente su entorno institucional inmediato, mientras que aquellos en la mitad de su trayectoria profesional podrían estar atravesando procesos de mayor cuestionamiento o desencanto relativo.

Gráfico 5. Evaluación de la situación de la escuela secundaria nacional y de la escuela particular en la que se desempeñan según tipo de cargo y antigüedad del educador en la institución. Medida en una escala del 1 (muy desfavorable) al 5 (muy favorable). En medias.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Los resultados de esta encuesta a docentes y directivos de escuelas secundarias revelan una valoración general del sistema educativo que se aproxima a lo desfavorable (2,5 sobre 5), con importantes matices regionales, institucionales y socioeconómicos. La

brecha más significativa se observa entre la percepción del sistema en su conjunto y la evaluación de la escuela particular en la que trabajan los educadores, fenómeno que se acentúa en el caso de las escuelas privadas y de nivel socioeconómico alto. Estos hallazgos invitan a profundizar en los factores objetivos y subjetivos que moldean las representaciones de los propios actores del sistema educativo, en tanto constituyen insumos valiosos para el diseño de políticas que promuevan el efectivo ejercicio del derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad.

Figura 1. Evaluación de la situación de la educación secundaria.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El presente apartado examina las percepciones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca del impacto de los cambios introducidos en la organización escolar y pedagógica durante los últimos 4 o 5 años. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre 5 dimensiones centrales de la vida escolar: 1) régimen académico, 2) contenidos curriculares, 3) organización pedagógica de las clases, 4) sistema de evaluación, y 5) régimen de contratación docente. Los resultados se presentan en términos de porcentaje de casos que atribuyen un impacto negativo, impacto positivo o sin cambios/sin impacto a cada una de estas dimensiones.

Evaluación general del impacto de los cambios escolares de los últimos años

A nivel nacional, se advierte un panorama heterogéneo y, en varios aspectos, crítico. La dimensión más afectada negativamente según la percepción de los educadores es el "régimen académico"³, respecto del cual el 60,7% de los encuestados manifiesta un impacto negativo, mientras que sólo el 21,9% reconoce un impacto positivo y el 17,5% considera que no hubo cambios o que estos no tuvieron incidencia (véase gráfico 6).

En segundo lugar, el "sistema de evaluación" concentra una elevada proporción de percepciones negativas (56,9%), seguido de una valoración positiva que alcanza apenas el 21,9%. Este dato resulta especialmente relevante en la medida en que la evaluación constituye un componente nodal de la experiencia pedagógica y de la acreditación de los aprendizajes. La "organización pedagógica" de las clases presenta una distribución más equilibrada, aunque con predominio de la percepción negativa (37,9% frente a 32,5% positiva y 29,5% sin cambios). Los "contenidos curriculares", por su parte, registran un empate técnico entre quienes advierten un impacto negativo (39,5%) y quienes no perciben cambios (40%), siendo la valoración positiva la menos frecuente (20,5%).

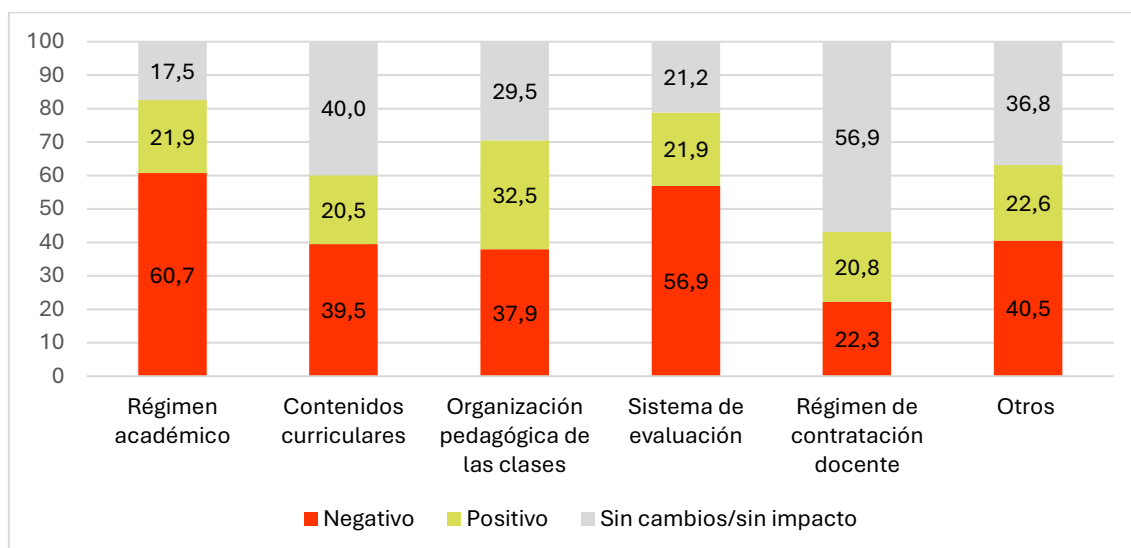
Como se observa en el gráfico 6, el "régimen de contratación docente" constituye la dimensión con menor proporción de impactos negativos (22,3%) y la más alta de ausencia de cambios o impacto (56,9%), lo cual sugiere que las transformaciones de los últimos años habrían modificado en menor medida las condiciones de contratación del personal.

En términos generales, más allá del análisis específico de cada área, predomina entre los educadores una mirada crítica sobre los cambios recientes. El 71% de los entrevistados identifica al menos un cambio con impacto negativo y, dentro de este grupo, se señalan en promedio tres cambios como negativos. En contraste, sólo el 45%

³ A nivel jurisdiccional, el concepto de "régimen académico" puede abarcar un conjunto amplio y diverso de regulaciones vinculadas con la organización de las trayectorias escolares, entre ellas los criterios de evaluación y acreditación, los mecanismos de promoción y repitencia, los regímenes de asistencia, las instancias de recuperación de contenidos, la promoción acompañada o las modificaciones en la organización curricular.

reconoce algún impacto positivo y, entre ellos, se identifican en promedio 2,5 cambios como positivos.

Gráfico 6. Percepción del impacto de los cambios recientes en la educación secundaria. Porcentaje de casos según tipo de impacto.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Ámbito rural y urbano

El ámbito de desempeño introduce diferenciaciones significativas en la percepción de los educadores. En las escuelas de ámbito rural, predominan las evaluaciones positivas en varias dimensiones clave: 40,7% de impacto positivo en "régimen académico" (frente a 37,6% de negativo), 37,8% en "contenidos curriculares" (frente a 18,5% de negativo), 54,4% en "organización pedagógica de las clases" (frente a 19,4% de negativo), y 37,5% en "sistema de evaluación" (frente a 44,8% negativo, aunque aquí el saldo es levemente desfavorable). En el ámbito urbano, en cambio, las percepciones negativas predominan de manera consistente y con mayor intensidad: 64,6% en "régimen académico", 43,1% en "contenidos curriculares", 41,1% en "organización pedagógica", y 59% en "sistema de evaluación" (véase tabla 1).

La brecha urbano-rural, regresiva para los educadores urbanos, podría estar reflejando diferencias en las estrategias de adaptación, en las presiones institucionales y comunitarias, y/o en las expectativas depositadas sobre el sistema educativo en cada tipo de ámbito.

Nivel socioeconómico de la escuela

Los educadores que se desempeñan en escuelas de NSE bajo presentan una configuración particular: si bien la percepción negativa predomina en el "régimen académico" (48,4%) y en el "sistema de evaluación" (51,4%), las proporciones de impacto positivo que manifiestan son relativamente más elevadas que las registradas por sus pares de otros estratos en las dimensiones de "contenidos curriculares" (23,5%) y "organización pedagógica de las clases" (40,1%). Asimismo, estos educadores registran

la mayor proporción de "sin cambios" en el "régimen académico" (26,1%) y en el "sistema de evaluación" (24%).

Los educadores que trabajan en escuelas de NSE medio-bajo concentran las proporciones más elevadas de impacto negativo en la mayoría de las dimensiones: 65,1% en el "régimen académico", 42,4% en los "contenidos curriculares", 41,4% en la "organización pedagógica", y 58,3% en el "sistema de evaluación" (véase tabla 1).

Los educadores de escuelas de NSE medio-alto y alto, por su parte, exhiben las proporciones más elevadas de "sin cambios" en "contenidos curriculares" (46,4%) y "organización pedagógica" (34,5%), así como la más baja de impacto positivo en el "régimen de contratación docente" (11,6%) y la más alta de "sin cambios" en esta misma dimensión (65,2%).

Esta distribución sugiere que las transformaciones de los últimos años habrían sido percibidas de manera diferencial según el nivel socioeconómico de la escuela en la que se desempeñan los educadores, con una mayor incidencia de cambios percibidos como negativos entre quienes trabajan en escuelas de estratos medios y medios-bajos, y una mayor heterogeneidad evaluativa entre aquellos que lo hacen en escuelas de estratos bajos.

Tipo de gestión institucional

Los educadores de escuelas privadas registran una percepción negativa más elevada que sus pares de escuelas estatales en la mayoría de las dimensiones. En el "régimen académico", el 72,6% de los educadores de gestión privada reporta un impacto negativo, frente al 57,4% de la gestión estatal (una diferencia de 15,2 p.p.). En el "sistema de evaluación", la diferencia es de 9,3 p.p. (64,2% frente a 54,9%). En el "régimen de contratación docente", en cambio, los educadores de gestión privada presentan una proporción más alta de "sin cambios" (65,1%) y más baja de impacto positivo (10,1%).

Esta configuración sugiere que, desde la perspectiva de los propios educadores, las transformaciones de los últimos años habrían tenido un impacto mayor en las escuelas privadas que en las estatales, al menos en lo que respecta al "régimen académico" y el "sistema de evaluación". No obstante, en la "organización pedagógica" de las clases las diferencias entre ambos tipos de gestión resultan menos pronunciadas.

Tabla 1. Percepción de impacto negativo de los cambios recientes según ámbito, tipo de gestión y NSE de la escuela. Porcentaje de casos.

Cambio introducido	Ámbito			NSE de la escuela			Tipo de gestión	
	Total	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Régimen académico	60,7	37,6	64,6	48,4	65,1	61,7	57,4	72,6
Contenidos curriculares	39,5	18,5	43,1	37,2	42,4	34,7	40,1	37,6
Organización pedagógica de las clases	37,9	19,4	41,1	34,0	41,4	32,5	37,6	39,3
Sistema de evaluación	56,9	44,8	59,0	51,4	58,3	58,8	54,9	64,2
Régimen de contratación docente	22,3	22,2	22,3	19,2	23,5	23,2	21,6	24,7
Otros	40,5	19,9	43,2	42,6	40,1	41,2	39,4	45,6

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Modalidad de la escuela: técnica y no técnica

La incorporación de la variable modalidad permite identificar matices significativos en la percepción del impacto de los cambios educativos recientes entre educadores de escuelas técnicas y aquellos de escuelas no técnicas.

En la dimensión de "contenidos curriculares", se observa la diferencia más pronunciada. Mientras que en las escuelas no técnicas el 42,7% de los educadores reporta "sin cambios" y el 35,6% impacto negativo, en las escuelas técnicas la percepción negativa asciende al 49,9%, superando ampliamente a la valoración positiva (17,2%) y la ausencia de cambios (33%) (véase tabla 2). Esta brecha es de 14,3 p.p. en la percepción negativa sugiere que las transformaciones curriculares de los últimos años habrían tenido un impacto más adverso en la modalidad técnica, posiblemente debido a la especificidad de sus diseños curriculares y la necesidad de articulación entre formación general y formación técnico-profesional.

En el "régimen académico", los educadores de escuelas técnicas registran una proporción de impacto negativo (63,7%) levemente superior a la de sus pares de escuelas no técnicas (59,5%), mientras que la valoración positiva es más elevada entre estos últimos (23,6% frente a 17,3%). En el "sistema de evaluación", se reproduce este patrón: impacto negativo del 63,4% en técnicas frente a 54,5% en no técnicas, con una brecha de 8,9 p.p. En la "organización pedagógica" de las clases, los educadores de escuelas técnicas presentan una proporción de impacto negativo (43,5%) superior a la de sus pares de escuelas no técnicas (35,8%).

Los educadores de escuelas técnicas tienden a evaluar los cambios introducidos en los últimos años de manera más negativa que sus pares de escuelas no técnicas en prácticamente todas las dimensiones analizadas, con diferencias particularmente pronunciadas en "contenidos curriculares", "sistema de evaluación" y "organización pedagógica de las clases".

Cantidad de alumnos

La percepción del impacto presenta variaciones según el tamaño institucional. Las escuelas de menos de 100 alumnos se distinguen por ser las únicas en las que predominan las evaluaciones positivas en varias dimensiones: 43,1% de impacto positivo en "régimen académico" (frente a 45,9% de negativo, una diferencia estrecha), 37% en "contenidos curriculares" (frente a 30,5% de negativo), 46,5% en "organización pedagógica" (frente a 26,7% de negativo), y 37,7% en "sistema de evaluación" (frente a 38,6% de negativo, en un empate técnico) (véase tabla 2).

En las escuelas de 1000 o más alumnos, en cambio, predominan las percepciones negativas con mayor intensidad: 70% en el "régimen académico", 49,5% en "contenidos curriculares", 44% en la "organización pedagógica", y 66% en el "sistema de evaluación". Esta asociación entre mayor tamaño institucional y mayor percepción de impacto negativo podría vincularse con la complejidad organizativa de las escuelas grandes, que dificultaría una adaptación ágil y consensuada a los cambios recientes.

Las escuelas de tamaño intermedio (100-400 y 401-1000 alumnos) presentan perfiles cercanos al promedio nacional, aunque con algunas particularidades: las de 401 a 1000 alumnos exhiben el mayor porcentaje de "sin cambios" en el "régimen académico" (21,3%).

Tabla 2. Percepción de impacto negativo de los cambios recientes según modalidad y tamaño de la escuela. Porcentaje de casos.

Cambio introducido	Modalidad			Cantidad de alumnos			
	Total	No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más
Régimen académico	60,7	59,5	63,7	45,9	61,1	60,9	70,0
Contenidos curriculares	39,5	35,6	49,9	30,5	40,1	37,7	49,5
Organización pedagógica de las clases	37,9	35,8	43,5	26,7	38,5	38,1	44,0
Sistema de evaluación	56,9	54,5	63,4	38,6	57,3	58,0	66,0
Régimen de contratación docente	22,3	20,9	25,9	14,1	21,1	25,0	24,5
Otros	40,5	40,2	41,3	25,6	40,7	51,1	29,4

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Perfil del educador: tipo de cargo

Los directivos se diferencian de los docentes al frente del curso y de los preceptores por presentar proporciones significativamente más elevadas de impacto positivo en varias dimensiones: 37,1% en "régimen académico" (frente a 19,4% de los docentes), 44,3% en "organización pedagógica" (frente a 30,6%), y 33,5% en "sistema de evaluación" (frente a 20%). Asimismo, los directivos registran la menor proporción de impacto negativo en "régimen académico" (46,1%), "organización pedagógica" (27,3%) y "sistema de evaluación" (42,1%). Como puede verse en tabla 3, los docentes al frente del curso, en cambio, concentran las proporciones más elevadas de impacto negativo en la mayoría de las dimensiones: 63,4% en "régimen académico", 40,5% en "contenidos curriculares", 39,6% en "organización pedagógica", y 58,7% en "sistema de evaluación" (véase tabla 3).

Esta brecha entre directivos y docentes, que alcanza los 17,3 p.p. en la percepción negativa del "régimen académico" y los 16,6 puntos en la evaluación positiva de la "organización pedagógica", sugiere la existencia de una distancia significativa entre quienes ocupan posiciones de gestión y quienes se desempeñan en el aula, tanto en su exposición a los cambios como en su evaluación de estos.

Los preceptores u otros se ubican en una posición intermedia, aunque con una proporción relativamente elevada de impacto positivo en "régimen académico" (29%) y "sistema de evaluación" (27,9%), y la más alta de "sin cambios" en "régimen de contratación docente" (45%).

Antigüedad docente

La antigüedad en la docencia introduce matices en la percepción del impacto. Los educadores con 21 años o más de antigüedad presentan la proporción más baja de impacto negativo en "régimen académico" (55,1%), "organización pedagógica" (30,4%) y "sistema de evaluación" (48%), y la más alta de "sin cambios" en "organización pedagógica" (36,9%) y "sistema de evaluación" (27,1%) (véase gráfico 10). Este perfil podría estar reflejando una mayor distancia o menor sensibilidad a los cambios recientes, o bien una mayor capacidad de adaptación acumulada a lo largo de la trayectoria profesional.

Los educadores con 11 a 20 años de antigüedad, en cambio, concentran las proporciones más elevadas de impacto negativo en la mayoría de las dimensiones: 64,4% en "régimen académico", 44,4% en "contenidos curriculares", y 44,5% en "organización pedagógica", 62,9% en "sistema de evaluación". Este grupo de antigüedad intermedia en términos de experiencia docente parece ser el más crítico respecto de las transformaciones recientes, posiblemente por encontrarse en una etapa de consolidación profesional en la cual las modificaciones en las reglas de juego institucionales resultan particularmente disruptivas.

Los educadores con hasta 10 años de antigüedad presentan un perfil más cercano al promedio nacional, aunque con una proporción relativamente elevada de impacto positivo en "contenidos curriculares" (27,3%), "organización pedagógica" (38,5%) y "sistema de evaluación" (25,3%).

Tabla 3. Percepción de impacto negativo de los cambios recientes según tipo de cargo y antigüedad docente. Porcentaje de casos.

Cambio introducido	Total	Tipo de cargo		Antigüedad docente			
		Director	Docente al frente del curso	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Régimen académico	60,7	46,1	63,4	51,8	60,9	64,4	55,1
Contenidos curriculares	39,5	36,5	40,5	35,0	36,5	44,4	36,2
Organización pedagógica de las clases	37,9	27,3	39,6	32,6	36,8	44,5	30,4
Sistema de evaluación	56,9	42,1	58,7	53,8	56,8	62,9	48,0
Régimen de contratación docente	22,3	17,1	21,7	30,7	24,6	23,2	18,1
Otros	40,5	31,9	43,3	31,5	34,3	54,8	29,1

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Estos hallazgos sugieren que la percepción de los cambios impulsados en los últimos años no es homogénea ni responde a un único factor. Por el contrario, se trata de un fenómeno multidimensional en el que intervienen tanto condiciones estructurales de las escuelas (tamaño, tipo de gestión, NSE, ámbito, modalidad) como características experienciales de los educadores (cargo, antigüedad). En particular, merecen atención prioritaria los docentes de escuelas de NSE medio-bajo, de gran tamaño, de gestión privada, de modalidad técnica y ubicadas en el AMBA, así como aquellos con entre 11 y 20 años de antigüedad, que constituyen los segmentos más críticos frente a los cambios recientes.

Figura 2. El impacto de los cambios recientes en la escuela secundaria: mirada crítica y grupos más afectados.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

IDENTIFICACIÓN DE TEMAS PROBLEMÁTICOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EDUCADORES

El presente apartado examina las percepciones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca de un conjunto de diez temas problemáticos que afectan la vida institucional y pedagógica de las escuelas en las que se desempeñan. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre las siguientes cuestiones a través de una pregunta guiada que indagaba su posición ante cada uno ellos: 1) “falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza”, 2) “uso no permitido de dispositivos móviles en el aula”, 3) “falta de motivación e interés en los estudiantes (por las propuestas de enseñanza)”, 4) “desmotivación en el cuerpo docente”, 5) “inasistencias de los estudiantes”, 6) “inasistencias del personal docente”, 7) “falta de articulación entre asignaturas”, 8) “contenidos curriculares desactualizados”, 9) “falta de personal de apoyo especializado”, y 10) “falta de disponibilidad de materiales pedagógicos para el desarrollo de las clases”.

Como se señaló previamente en la introducción, este listado no incorpora dimensiones específicas vinculadas con el salario docente ni con las condiciones edilicias de las escuelas. Esta decisión metodológica no supone desconocer la importancia central de ambas variables, reconocidas como factores clave para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, la exclusión respondió al propósito de focalizar el análisis en otras dimensiones de la vida escolar que, aun teniendo una incidencia significativa sobre los procesos educativos, suelen ocupar un lugar menos visible en el debate público y en las discusiones sobre política educativa.

Los resultados se presentan en términos de porcentaje de casos que identifican cada tema como "un problema", "no es un problema" o manifiestan "sin opinión al respecto".

Evaluación general de los temas problemáticos

A nivel nacional, algunos problemas son ampliamente reconocidos por los educadores, mientras que otros generan percepciones más variadas.

El problema más extendido es la "falta de motivación e interés en los estudiantes por las propuestas de enseñanza", identificado como "un problema" por el 82,3% de los educadores, mientras que sólo el 13,6% considera que no lo es y el 4,1% no tiene opinión. Este dato resulta particularmente relevante en la medida en que la motivación estudiantil constituye un factor central para el aprendizaje y la retención escolar (véase gráfico 7, y tablas en anexo A2A y A2B).

En segundo lugar, las "inasistencias de los estudiantes" son señaladas como problema por el 73,8% de los encuestados, frente a un 22,1% que no las considera problemáticas y un 4,1% sin opinión.

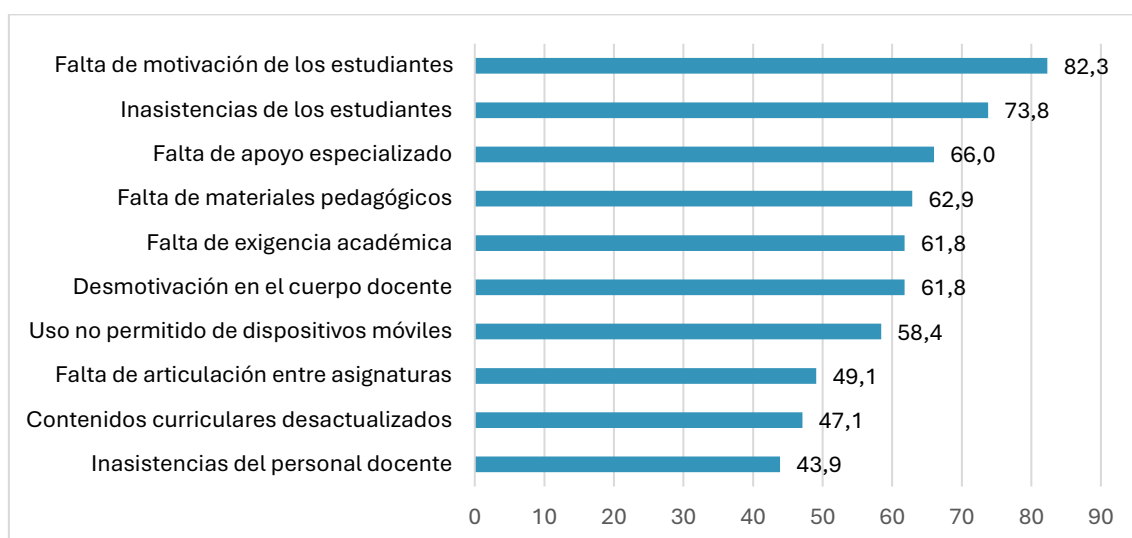
La "falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza" y la "desmotivación en el cuerpo docente" presentan porcentajes idénticos: ambos son identificados como un problema por el 61,8% de los educadores. En el primer caso, el 28,5% no lo considera un problema y el 9,7% no tiene opinión; en el segundo, el 26,5% no lo considera un problema y el 11,7% se abstiene.

El "uso no permitido de dispositivos móviles en el aula" es señalado como un problema por el 58,4% de los educadores, mientras que el 34,9% no lo considera problemático y el 6,7% no tiene opinión. Cabe señalar que se trata de un tema ampliamente discutido a nivel de la opinión pública y la comunidad educativa pero no se encuentra entre los primeros problemas identificados en el marco de esta encuesta.

En un segundo plano, aunque con niveles de preocupación también elevados, se ubican la "falta de personal de apoyo especializado" (66%), la "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (62,9%), la "falta de articulación entre asignaturas" (49,1%) y los "contenidos curriculares desactualizados" (47,1%).

Finalmente, las "inasistencias del personal docente" constituyen el problema menos extendido según la percepción de los educadores: el 43,9% las identifica como un problema, el 40,8% no las considera problemáticas y el 15,3% no tiene opinión. No obstante, que casi la mitad de los encuestados las considere como una problemática, representa una señal de alerta que amerita un análisis más profundo, especialmente por sus posibles efectos sobre la continuidad pedagógica y la organización institucional.

Gráfico 7. Identificación de temas problemáticos en la escuela secundaria donde trabajan. Porcentaje de casos que identifican a cada tema como un problema.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Diferencias regionales

Las disparidades regionales en la identificación de los temas más problemáticos en la educación secundaria resultan significativas y permiten reconocer perfiles regionales diferenciados.

La región Norte presenta una configuración particular en varias dimensiones. Es la región con menor percepción de la "falta de exigencia académica" como problema (51,1%), y también la que registra la mayor proporción de "sin opinión" en esta dimensión (19,4%). Asimismo, es la región donde el "uso no permitido de dispositivos móviles" es menos percibido como problema (43,8%), mientras que el 47,6% no lo considera problemático (la proporción más alta del país). En contraste, el 80% de los

educadores del Norte identifica las "inasistencias de los estudiantes" como un problema, el porcentaje más alto entre todas las regiones junto con la Patagonia. La desmotivación docente es menos percibida como problema en el Norte (42,7%), con una elevada proporción de "sin opinión" (19,7%). Asimismo, el Norte registra el valor más bajo en la percepción de "contenidos curriculares desactualizados" como problema (26,5%) y el más alto en "falta de personal de apoyo especializado" (75,5%), así como una elevada proporción de "sin opinión" en "falta de articulación entre asignaturas" (16,3%).

El AMBA exhibe algunas de las proporciones más elevadas de percepción problemática en varias dimensiones: 65,2% en "falta de exigencia académica", 60,9% en "uso no permitido de dispositivos móviles", 67,8% en "desmotivación docente", y 47,1% en "inasistencias docentes". Asimismo, presenta una elevada proporción en "inasistencias de estudiantes" (74,3%). En las nuevas dimensiones, el AMBA presenta valores cercanos al promedio nacional, aunque con una proporción levemente inferior en "falta de personal de apoyo especializado" (64,9%). Este perfil sugiere que los educadores del AMBA perciben un conjunto más amplio y diverso de problemas en sus escuelas en comparación con otras regiones.

La región central (Pampeana + Cuyo + Interior PBA) registra, junto con la Patagonia, los niveles más elevados de percepción de "falta de motivación estudiantil" como problema (84,4%), así como valores elevados en "falta de exigencia académica" (60,6%) y "uso de dispositivos móviles" (63,5%). En contraste, presentan una proporción intermedia de identificación de "inasistencias docentes" como problema (40,8%).

La región Patagónica presenta los valores más altos en problemas como la "falta de exigencia académica" (68,7%), "inasistencias de estudiantes" (83%), e "inasistencias docentes" (53,4%). Asimismo, registra la segunda proporción más alta en "desmotivación docente" (64,5%) y la más alta en "falta de motivación estudiantil" (84,8%). En las nuevas dimensiones, la Patagonia se destaca por los valores más altos del país en "falta de articulación entre asignaturas" (63,4%), "contenidos curriculares desactualizados" (70%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (80,8%). Este perfil ubica a la Patagonia como la región con la percepción más crítica en múltiples dimensiones.

Estas brechas regionales, particularmente pronunciadas entre la Patagonia y el Norte en dimensiones como la "falta de exigencia académica" (diferencia de 17,6 p.p.), los "contenidos curriculares desactualizados" (diferencia de 43,5 p.p.) o la "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (diferencia de 20,1 p.p.), constituyen un hallazgo que amerita una indagación específica.

Ámbito rural y urbano

El ámbito de desempeño introduce diferenciaciones consistentes en la identificación de temas problemáticos.

En las escuelas de ámbito rural, los educadores presentan proporciones más bajas de percepción problemática en casi todas las dimensiones en comparación con sus pares urbanos. Más específicamente, en la "falta de exigencia académica", el 49,4% la identifica como un problema (frente a 64% en urbano). En el "uso no permitido de dispositivos móviles", el 46,7% (frente a 60,6%). En la "falta de motivación estudiantil", el 72,3% (frente a 84,1%). En la "desmotivación docente", el 55,7% (frente a 62,9%). En

las "inasistencias de estudiantes", el 68% (frente a 74,9%). En las "inasistencias docentes", el 40,1% (frente a 44,6%). En las nuevas dimensiones, el ámbito rural presenta valores más bajos en "falta de articulación entre asignaturas" (43,9% frente a 50%), "contenidos curriculares desactualizados" (37,3% frente a 48,9%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (57,4% frente a 63,9%). Sin embargo, en la "falta de personal de apoyo especializado" el ámbito rural registra un valor superior (70,3% frente a 65,2%).

Asimismo, el ámbito rural registra proporciones más elevadas de "sin opinión" en la mayoría de las dimensiones, lo cual podría reflejar una menor exposición a ciertos problemas o bien una menor propensión a emitir juicios sobre los mismos.

En el ámbito urbano, en cambio, las percepciones problemáticas predominan de manera consistente y con mayor intensidad en todas las dimensiones, con diferencias particularmente pronunciadas como en el caso de la "falta de exigencia académica" (14,6 p.p. más), el "uso de dispositivos móviles" (13,9 puntos más) y la "falta de motivación estudiantil" (11,8 puntos más).

Esta brecha urbano-rural, regresiva para los educadores urbanos, podría estar reflejando dinámicas institucionales y comunitarias disímiles, así como diferencias en las expectativas y exigencias sobre el sistema educativo en cada tipo de ámbito. No obstante, cabe señalar que en la ruralidad los problemas también alcanzan una elevada prevalencia en la opinión de los educadores, particularmente en lo que respecta a la "falta de personal de apoyo especializado".

Nivel socioeconómico de la escuela

El nivel socioeconómico de la escuela introduce diferencias relevantes, especialmente en las dimensiones vinculadas a la asistencia, la exigencia y los recursos.

Las "inasistencias de los estudiantes" son percibidas como la principal preocupación por parte de los educadores de escuelas de bajo NSE con el 84,3% de las menciones, la más alta del país. Asimismo, en este mismo grupo se registran valores elevados en "falta de exigencia académica" (59,5%) y "uso de dispositivos móviles" (59,4%). A su vez, presentan los valores más altos en "falta de personal de apoyo especializado" (72,4%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (67,7%). En contraste, presentan la proporción más baja de percepción de "inasistencias docentes" como problema (47,3%) dentro de los estratos, aunque este valor sigue siendo alto. En la "falta de motivación estudiantil", los educadores de NSE bajo presentan la proporción más baja entre los estratos (78%).

Los educadores que trabajan en escuelas de NSE medio-bajo concentran las proporciones más elevadas de percepción problemática en "falta de exigencia académica" (64,2%), "falta de motivación estudiantil" (84,5%), y "desmotivación docente" (62,9%). En las nuevas dimensiones, presentan valores elevados en "falta de articulación entre asignaturas" (49,6%), "contenidos curriculares desactualizados" (49,5%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (66,8%). Este perfil ubica a las escuelas de NSE medio-bajo como las que concentran la mayor cantidad de problemas percibidos en dimensiones vinculadas a la enseñanza y la motivación.

Los educadores de las escuelas de NSE medio-alto y alto registran las proporciones más bajas de percepción de problemas en "inasistencias de estudiantes" (51,7%),

"inasistencias docentes" (32,4%), "falta de personal de apoyo especializado" (56,4%), "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (43,8%), y "contenidos curriculares desactualizados" (44,9%). Asimismo, registran las proporciones más altas de "no es un problema" en estas mismas dimensiones. En la "falta de motivación estudiantil", sin embargo, la percepción problemática se mantiene alta (80,2%), aunque levemente inferior a la de los estratos medio-bajo.

Esta distribución sugiere que las problemáticas vinculadas a la asistencia (tanto de estudiantes como de docentes), a la disponibilidad de recursos y a la actualización curricular son percibidas de manera diferencial según el nivel socioeconómico de la escuela, con una mayor incidencia de problemas entre quienes trabajan en escuelas de estratos bajos y medios-bajos, y una menor incidencia entre aquellos que lo hacen en escuelas de estratos altos. La "falta de motivación estudiantil", en cambio, aparece como un problema transversal que atraviesa todos los estratos, aunque con particular intensidad en las escuelas de NSE medio-bajo.

Tipo de gestión institucional

El tipo de gestión (estatal vs. privada) introduce las brechas más pronunciadas en varias dimensiones.

En las escuelas estatales, los educadores presentan proporciones significativamente más elevadas de percepción problemática en las "inasistencias de estudiantes" (79% frente a 55,2% en privadas), una diferencia de 23,8 p.p. En las "inasistencias docentes", la brecha alcanza los 26 p.p. (49,5% frente a 23,5%). En la "falta de exigencia académica", la diferencia es de 6 p.p. (63,1% frente a 57,1%). En las nuevas dimensiones, las escuelas estatales presentan valores superiores en "falta de articulación entre asignaturas" (51% frente a 42,3%), "falta de personal de apoyo especializado" (68% frente a 58,8%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (68,5% frente a 42,8%).

En las escuelas de gestión privada, en cambio, los educadores presentan proporciones más elevadas de "no es un problema" en casi todas las dimensiones, con diferencias particularmente notables en las "inasistencias de estudiantes" (41,2% frente a 16,8% en estatales), en las "inasistencias docentes" (67,6% frente a 33,4%), y en la "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (50,2% frente a 26,6%). En la "falta de motivación estudiantil", sin embargo, los educadores de escuelas privadas presentan una percepción problemática levemente superior (84,3% frente a 81,7%).

Esta configuración sugiere que, desde la perspectiva de los propios educadores, las escuelas estatales enfrentan una carga significativamente mayor de problemas vinculados a la asistencia (tanto de estudiantes como de docentes), a la exigencia académica, a la disponibilidad de materiales y al personal de apoyo especializado, mientras que las escuelas privadas aparecen como entornos institucionales donde estos problemas tienen una menor incidencia percibida.

Modalidad de la escuela: técnica y no técnica

La incorporación de la variable modalidad permite identificar matices significativos en la identificación de temas problemáticos entre educadores de escuelas técnicas y aquellos de escuelas no técnicas.

Al comparar escuelas técnicas y no técnicas, las diferencias más marcadas se observan en tres problemas vinculados con la experiencia cotidiana de los estudiantes. En primer lugar, las "inasistencias de estudiantes" son identificadas como problema por el 76,6% de los educadores de escuelas no técnicas, frente al 66,3% de quienes trabajan en escuelas técnicas, una diferencia de 10,3 p.p. También se advierte una brecha relevante en la "falta de motivación estudiantil": 84,2% en escuelas no técnicas y 77% en escuelas técnicas. Por último, el "uso no permitido de dispositivos móviles" es señalado como problema por el 60,3% de los educadores de escuelas no técnicas, frente al 53,5% en escuelas técnicas.

En las "inasistencias docentes", en cambio, son los educadores de escuelas técnicas quienes presentan una proporción más elevada de percepción problemática (49,3% frente a 41,9% en no técnicas). En las nuevas dimensiones, las escuelas técnicas presentan valores significativamente más altos en "falta de articulación entre asignaturas" (59% frente a 45,4%) y "contenidos curriculares desactualizados" (52,8% frente a 45%), mientras que en la "falta de personal de apoyo especializado" las no técnicas muestran una preocupación levemente superior (67,8% frente a 61,1%).

Esta configuración sugiere que las escuelas técnicas presentan una menor incidencia percibida de problemas vinculados a la motivación y asistencia de los estudiantes, pero una mayor preocupación por las inasistencias del personal docente y por las problemáticas vinculadas a la articulación curricular y la actualización de contenidos, posiblemente en razón de la especificidad de sus diseños curriculares y la mayor dependencia de una dotación docente completa para el dictado de talleres y asignaturas técnico-profesionales.

Cantidad de alumnos

La percepción de los temas problemáticos presenta variaciones según el tamaño de la escuela.

En las escuelas de menos de 100 alumnos, los educadores registran las proporciones más bajas de percepción problemática en varias dimensiones: 56,8% en "falta de exigencia académica", 52,5% en "uso de dispositivos móviles", 53,5% en "desmotivación docente", y 41,1% en "inasistencias docentes". En las nuevas dimensiones, presentan los valores más bajos en "falta de articulación entre asignaturas" (40,5%) y "contenidos curriculares desactualizados" (39,6%), aunque registran el valor más alto en "falta de personal de apoyo especializado" (70,8%). Asimismo, presentan las proporciones más altas de "sin opinión" en la mayoría de las dimensiones.

En las escuelas de 401 a 1000 alumnos, se destaca la proporción más alta de percepción de "desmotivación docente" como problema (69,7%), así como valores elevados en "falta de exigencia académica" (66,8%) y "uso de dispositivos móviles" (58,6%). En las nuevas dimensiones, presentan valores elevados en "falta de articulación entre asignaturas" (53,8%) y "contenidos curriculares desactualizados" (50,7%).

En las escuelas más grandes de 1000 o más alumnos, los educadores presentan las proporciones más elevadas de percepción de problemas como "inasistencias de estudiantes" (79,4%), "inasistencias docentes" (53,6%), "falta de exigencia académica" (61%), "uso de dispositivos móviles" (62,5%), y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (69,9%). Asimismo, registran el valor más alto en "falta de personal de

apoyo especializado" (71,2%). Este perfil sugiere que las escuelas de mayor tamaño enfrentan desafíos organizativos y pedagógicos más complejos, que se traducen en una percepción más crítica por parte de sus educadores.

Las escuelas de 100 a 400 alumnos presentan un perfil más cercano al promedio nacional en la mayoría de las dimensiones.

Perfil del educador: tipo de cargo

El tipo de cargo que ocupan los educadores introduce diferencias significativas, particularmente en la percepción de problemas vinculados a la motivación y la asistencia.

Los directivos presentan las proporciones más bajas de percepción problemática en varias dimensiones: 53,9% en "falta de exigencia académica" (frente a 62,9% de los docentes), 52,7% en "desmotivación docente" (frente a 62,5%), y 61,1% en "inasistencias de los estudiantes" (frente a 74,9%). Asimismo, registran las proporciones más altas de "no es un problema" en "falta de exigencia académica" (40,6%), "desmotivación docente" (41,1%), e "inasistencias de los estudiantes" (35,8%). Sin embargo, presentan la proporción más alta de percepción de "inasistencias del personal docente" como problema (60%), muy por encima de los docentes (40,3%) y los preceptores (58,2%). En las nuevas dimensiones, los directivos presentan valores más bajos en "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (51,6%) en comparación con los docentes (64,3%). Esta configuración sugiere que los directivos, por su responsabilidad en la gestión institucional, perciben con mayor agudeza los problemas vinculados a la asistencia del personal, mientras que tienden a minimizar o relativizar los problemas vinculados al aula y a la motivación estudiantil.

Los docentes al frente del curso presentan las proporciones más elevadas de percepción problemática en "falta de exigencia académica" (62,9%), "falta de motivación e interés en los estudiantes" (82%), "desmotivación docente" (62,5%), e "inasistencias de los estudiantes" (74,9%). En las nuevas dimensiones, los docentes presentan valores elevados en "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (64,3%) y "falta de personal de apoyo especializado" (65,6%). Esta brecha entre directivos y docentes sugiere la existencia de una distancia significativa entre quienes ocupan posiciones de gestión y quienes se desempeñan en el aula, tanto en su exposición a los problemas como en su evaluación de estos.

Los preceptores u otros se destacan por presentar la proporción más alta de percepción de "falta de motivación e interés en los estudiantes" como problema (87,5%), así como valores elevados en "inasistencias de los estudiantes" (74,7%) e "inasistencias del personal docente" (58,2%). Asimismo, registran la proporción más baja de percepción del "uso no permitido de dispositivos móviles en el aula" como problema (48,8%), y la más alta de "no es un problema" en esta dimensión (43,8%). En las nuevas dimensiones, los preceptores presentan el valor más alto en "falta de articulación entre asignaturas" (52,7%) y en "sin opinión" sobre "contenidos curriculares desactualizados" (16%).

Antigüedad docente

La antigüedad en la docencia introduce matices en la identificación de temas problemáticos.

Los educadores con hasta 10 años de antigüedad presentan las proporciones más bajas de percepción problemática en "falta de exigencia académica" (57,6%), "desmotivación docente" (59,5%), e "inasistencias del personal docente" (40,9%), así como la más alta de "sin opinión" en "desmotivación docente" (15,7%). En las nuevas dimensiones, presentan los valores más altos en "falta de articulación entre asignaturas" (52,2%), "falta de personal de apoyo especializado" (65,3%) y "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (66,9%). Este perfil podría estar reflejando una menor exposición a ciertos problemas o bien una mayor tolerancia o adaptación a las condiciones institucionales existentes.

Los educadores con 11 a 20 años de antigüedad concentran las proporciones más elevadas de percepción problemática en "falta de exigencia académica" (65,5%), "uso no permitido de dispositivos móviles en el aula" (60,9%), "desmotivación docente" (65,2%), e "inasistencias de los estudiantes" (76,6%). El grupo de antigüedad intermedia, que en el análisis de los cambios implementados en los últimos años aparecía como el más crítico, también se destaca aquí por su mayor percepción de problemas en múltiples dimensiones, lo cual sugiere una consistencia en su perfil evaluativo. En las nuevas dimensiones, presentan valores cercanos al promedio nacional.

Los educadores con 21 años o más de antigüedad presentan un perfil más cercano al promedio nacional, aunque con una proporción más elevada de percepción de "inasistencias del personal docente" como problema (52,5%) y la más baja de "no es un problema" en esta dimensión (34,7%). Asimismo, registran la proporción más baja de percepción del "uso no permitido de dispositivos móviles en el aula" como problema (54,8%) y la más alta de "no es un problema" en esta dimensión (39,3%). En las nuevas dimensiones, presentan los valores más bajos en "falta de disponibilidad de materiales pedagógicos" (55,4%) y la más alta de "no es un problema" en esta dimensión (42%). Este perfil podría estar reflejando una mayor preocupación por las ausencias del personal docente, posiblemente vinculada a una mayor antigüedad institucional y a la observación de cambios en las pautas de asistencia a lo largo del tiempo.

La identificación de temas problemáticos en la escuela secundaria por parte de los educadores revela un panorama en el que la "falta de motivación e interés de los estudiantes" y las "inasistencias de los estudiantes" constituyen los problemas más extendidos y con mayor consenso a nivel nacional. Por el contrario, las "inasistencias del personal docente" son percibidas como problemáticas por una proporción significativamente menor de educadores, aunque con la importante excepción de los directivos, quienes las ubican entre sus principales preocupaciones.

Figura 3. Principales hallazgos sobre las carencias en la educación secundaria.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

PROBLEMAS PRIORIZADOS COMO MÁS GRAVES EN LA ESCUELA SECUNDARIA (RANKING DE LOS 3 PRINCIPALES PROBLEMAS)

El presente apartado sintetiza los hallazgos del análisis de los temas problemáticos identificados por los educadores, concentrando la atención en aquellos problemas que registran las proporciones más elevadas de priorización como "graves" a nivel nacional y según las distintas características institucionales, territoriales y del perfil del educador.

A nivel nacional, los **tres problemas más graves** según la percepción de los educadores son:

1. la "falta de motivación e interés en los estudiantes por las propuestas de enseñanza" (56,8%),
2. las "inasistencias de los estudiantes" (41,6%) y
3. la "falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza" (40,7%).

Por debajo de estos 3 problemas, con niveles de priorización sensiblemente más bajos, se ubican:

4. el "uso no permitido de dispositivos móviles en el aula" (31,3%) y
5. la "falta de personal de apoyo especializado" (30,1%).

Más específicamente en las tablas 4 y 5 se puede observar los factores más asociados a la identificación de estos problemas:

- La "falta de motivación estudiantil" es el problema más grave en la mayoría de los segmentos, con valores particularmente elevados en la región Centro (60,3%), en las escuelas privadas (64,3%) y entre los preceptores (67,4%).
- Las "inasistencias de los estudiantes" alcanzan su máxima expresión en el Norte (58,3%) y en las escuelas de NSE bajo (51,5%), donde constituyen el problema más grave, mientras que en las escuelas de NSE alto (20,6%) y privadas (27,3%) quedan fuera de los tres primeros puestos.
- La "falta de personal de apoyo especializado" adquiere relevancia central en el Norte (50,7%), en el ámbito rural (48,6%) y en las escuelas de menos de 100 alumnos (39,9%), integrando los tres problemas más graves en estos segmentos.
- La "desmotivación docente" se posiciona entre los tres problemas más graves en la Patagonia (38,7%), en las escuelas técnicas (31,1%), entre los directivos (31,7%) y entre los educadores de 11 a 20 años de antigüedad (31,3%).
- El "uso no permitido de dispositivos móviles" integra los tres problemas más graves en la región Centro (38,8%), en las escuelas privadas (33,8%) y en las escuelas de NSE alto (41,4%).
- Las "inasistencias del personal docente" sólo se posicionan entre los problemas más graves entre los directivos (29,2%), constituyendo un hallazgo singular que refleja la perspectiva específica de la gestión institucional.

Tabla 4. Temas identificados entre los tres principales problemas de la escuela en la que trabajan. Porcentaje de casos de cada grupo. Contexto territorial y económico de la institución.

Problemas	Total	Región			Ámbito			NSE de la escuela		Tipo de gestión		
		AMBA	Centro	Norte	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Falta de exigencia académica	40,7	42,5	42,7	28,1	43,1	31,1	42,4	39,9	39,4	45,5	40,7	40,6
Uso no permitido de dispositivos móviles	31,3	33,1	38,8	13,9	19,4	22,3	32,9	28,8	27,6	41,4	30,6	33,8
Falta de motivación e interés en los estudiantes	56,8	56,5	60,3	50,8	51,9	49,5	58,1	52,4	56,9	59,0	54,7	64,3
Desmotivación en el cuerpo docente	26,5	26,4	24,7	21,7	38,7	22,3	27,3	21,7	27,2	30,9	25,4	30,5
Inasistencias de los estudiantes	41,6	44,3	36,5	58,3	32,5	46,2	40,7	51,5	44,9	20,6	45,5	27,3
Inasistencias del personal docente	11,5	14,9	9,7	9,4	10,8	6,4	12,4	11,5	12,1	11,2	13,7	3,4
Falta de articulación entre asignaturas	10,6	7,7	9,7	9,1	23,0	12,2	10,3	6,2	11,1	15,8	10,7	10,1
Contenidos curriculares desactualizados	16,6	13,6	15,2	9,9	37,4	20,4	15,9	14,4	17,6	18,7	15,1	21,9
Falta de personal de apoyo especializado	30,1	26,9	26,6	50,7	27,7	48,6	26,8	33,8	30,9	22,8	30,9	27,3
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos	17,0	17,1	15,2	16,5	23,6	14,1	17,5	25,3	16,1	9,9	18,5	11,6

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 5. Temas identificados entre los tres principales problemas de la escuela en la que trabajan. Porcentaje de casos de cada grupo. Atributos de la escuela y el educador.

Problemas	Modalidad		Cantidad de alumnos					Tipo de cargo			Antigüedad docente		
	Total	No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente al frente del	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Falta de exigencia académica	40,7	38,3	47,2	39,7	37,8	45,8	37,6	29,5	42,6	34,9	36,3	43,0	43,5
Uso no permitido de dispositivos móviles	31,3	31,3	31,1	21,5	33,9	29,3	33,8	25,9	33,0	22,9	32,5	31,9	28,5
Falta de motivación e interés en los estudiantes	56,8	59,2	50,3	55,5	55,6	59,4	54,6	52,1	55,7	67,4	53,6	56,9	61,0
Desmotivación en el cuerpo docente	26,5	24,9	31,1	15,2	26,0	31,9	21,0	31,7	26,4	24,2	21,2	31,3	26,8
Inasistencias de los estudiantes	41,6	45,4	31,1	46,8	44,6	33,8	49,0	33,3	42,1	43,2	45,9	38,1	40,7
Inasistencias del personal docente	11,5	10,1	15,3	6,5	10,1	13,6	14,3	29,2	7,7	25,7	10,0	10,2	15,5
Falta de articulación entre asignaturas	10,6	7,1	20,0	6,9	9,7	13,1	9,4	15,7	10,2	9,7	11,8	9,0	11,2
Contenidos curriculares desactualizados	16,6	14,8	21,6	13,6	19,0	16,7	8,8	20,2	17,1	10,5	15,6	17,6	16,5
Falta de personal de apoyo especializado	30,1	32,4	23,8	39,9	31,6	25,7	29,9	26,7	30,8	27,5	35,5	27,2	26,9
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos	17,0	15,6	20,8	14,9	18,8	13,4	22,3	18,1	18,2	8,0	17,3	18,2	14,8

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Figura 4. Los tres problemas más graves de la escuela secundaria según docentes y directivos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

ORIENTACIONES Y OPINIONES SOBRE CAMBIOS PEDAGÓGICOS Y ORGANIZATIVOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

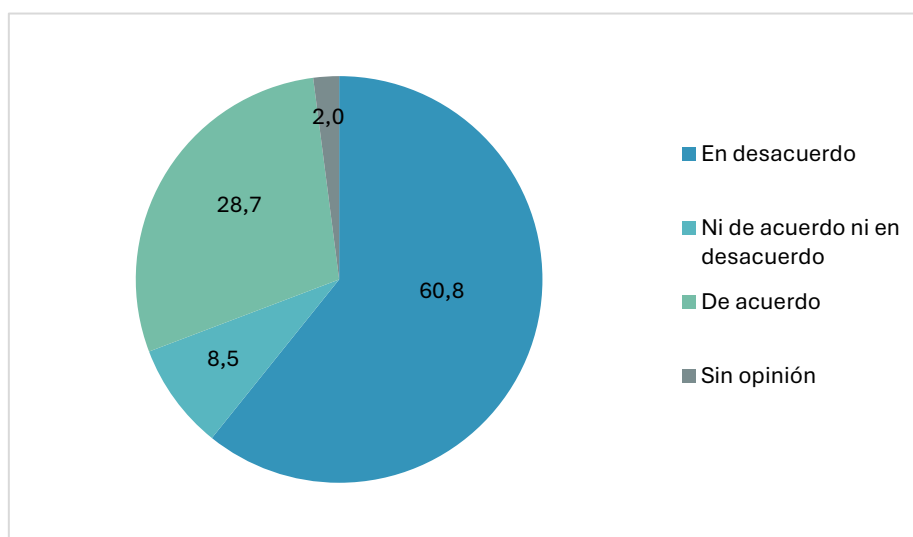
El presente apartado examina las opiniones y orientaciones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca de un conjunto de 4 temas centrales vinculados a posibles cambios pedagógicos y organizativos en el nivel secundario. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre las siguientes dimensiones: 1) “reemplazo de la repitencia por sistema de aprobado de materias”, 2) “política de uso de los celulares en el aula preferida”, 3) “grado en que la currícula oficial limita la introducción de innovaciones pedagógicas en el aula”, y 4) “grado en que debería profundizarse el uso de metodologías activas en la enseñanza secundaria”.

A nivel nacional, se advierte un panorama en el que ciertas orientaciones concitan un alto consenso entre los educadores, mientras que otras presentan opiniones más divididas o mayoritariamente contrarias.

1) Reemplazo de la repitencia por sistema de aprobado de materias

La mayoría de los educadores se manifiesta "en desacuerdo" (60,8%), mientras que sólo el 28,7% está "de acuerdo". Esta resistencia mayoritaria a modificar el régimen académico tradicional se acentúa en el AMBA (68,2% en desacuerdo), en las escuelas privadas (71,4%), en las de NSE alto (70,1%) y entre los educadores de mayor antigüedad (64,1%). Por el contrario, las escuelas rurales (47,8%), las de NSE bajo (47,9%) y los directivos (48,5%) se muestran más abiertos a esta modificación.

Gráfico 8. Opinión sobre el reemplazo de la repitencia por un sistema de aprobado de materias. Porcentaje de casos.

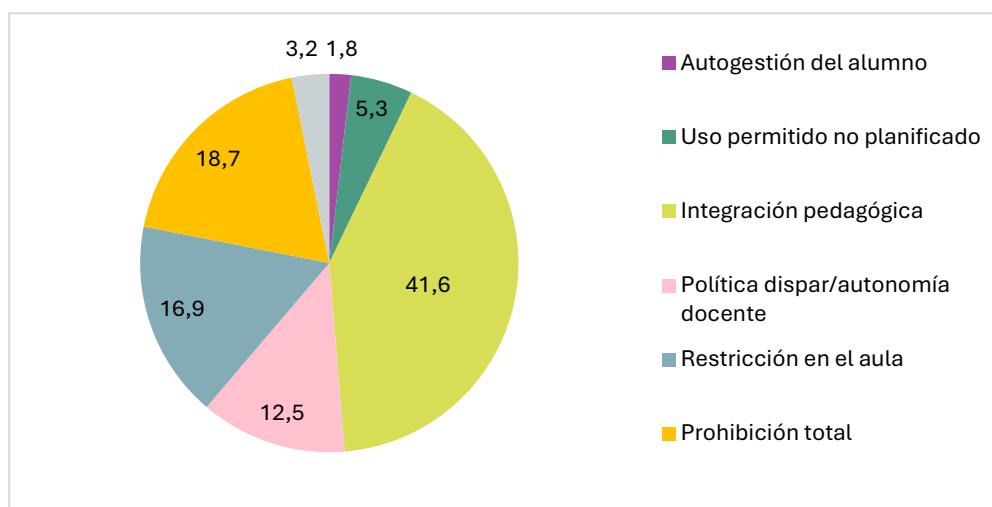


Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

2) Política de uso de los celulares en el aula

La alternativa que reúne mayor nivel de adhesión entre los educadores es la "integración pedagógica" (41,6%), es decir, la incorporación planificada y con fines educativos de los dispositivos. Le siguen la "prohibición total" (18,7%), la "restricción en el aula" (16,9%) y la "política dispar/autonomía docente" (12,5%). La integración pedagógica alcanza especial adhesión en el ámbito rural (55,8%), en las escuelas técnicas (48,1%), en las de NSE bajo (51,4%) y entre los directivos (52,3%). En contraste, en las escuelas privadas (35,8%) y en las de NSE alto (36,3%) predomina un enfoque más restrictivo.

Gráfico 9. Opinión sobre la política de uso de celulares en el aula. Porcentaje de casos.

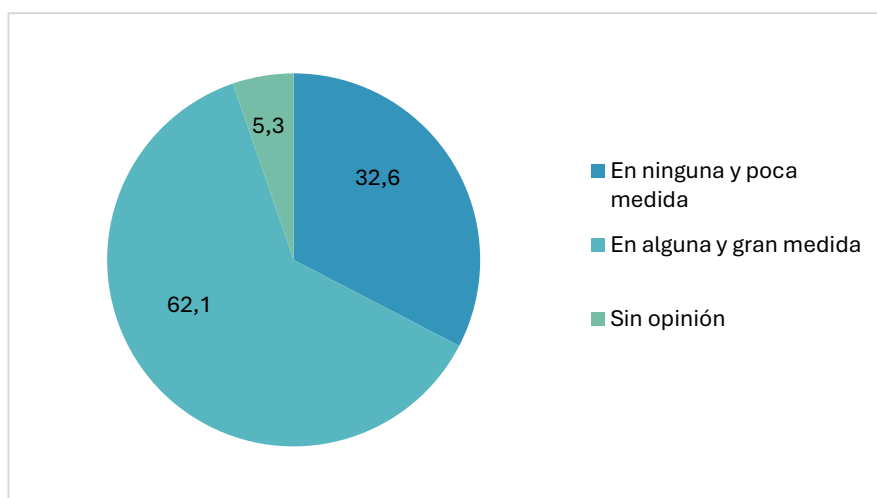


Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

3) Limitación de la currícula oficial a las innovaciones pedagógicas

Una mayoría de los educadores (62,1%) considera que la currícula limita la introducción de innovaciones "en alguna y gran medida", mientras que el 32,6% cree que esto ocurre "en ninguna y poca medida". Esta percepción de barrera curricular es más alta en el Norte (73,4%), en el ámbito rural (66,4%) y entre los educadores con menor antigüedad (65,2%).

Gráfico 10. Opinión sobre la currícula oficial como limitación a la introducción de innovaciones pedagógicas. Porcentaje de casos.

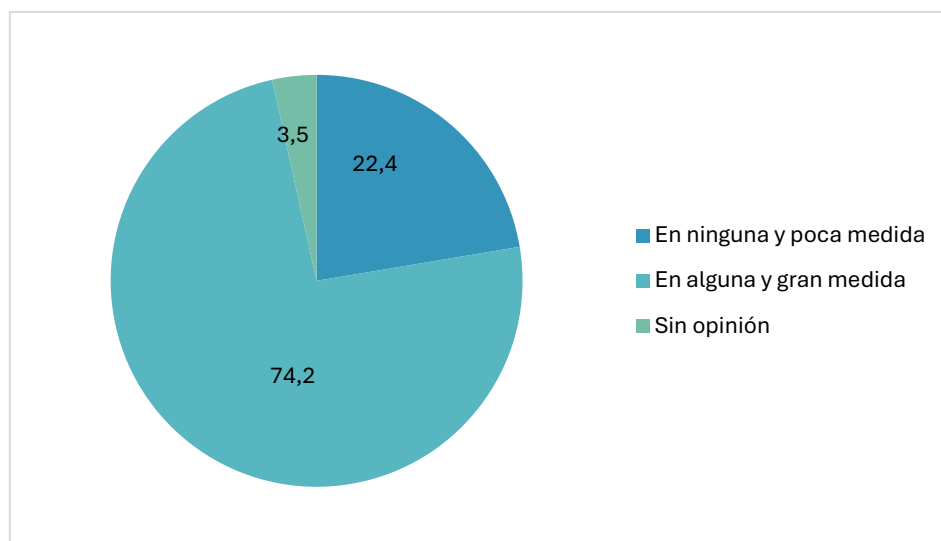


Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

4) Profundización del uso de metodologías activas

Existe un consenso muy amplio (74,2%) a favor de profundizar su uso "en alguna y gran medida", el acuerdo más alto registrado. Los apoyos son particularmente elevados entre los directivos (86,2%) y entre los educadores con menor antigüedad (77,4%).

Gráfico 11. Grado de apoyo a la profundización de metodologías activas de enseñanza. Porcentaje de casos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Las orientaciones sobre cambios pedagógicos y organizativos revelan un panorama en el que coexisten resistencias significativas (particularmente frente a la modificación del régimen de repitencia) con consensos amplios (especialmente a favor de las

metodologías activas y, en menor medida, de la integración pedagógica de los celulares). El hallazgo más relevante es la demanda compartida por la mayoría de los educadores de transitar hacia enfoques pedagógicos más participativos y centrados en el estudiante, independientemente de la región, el ámbito, la modalidad, el tipo de gestión o el nivel socioeconómico de la escuela.

Figura 5. Consensos y resistencias: qué cambios apoyan y cuáles rechazan los educadores.



Eliminación de la repitencia



Las opiniones sobre cambios en la escuela secundaria combinan consensos y resistencias. Mientras existe un amplio acuerdo en avanzar hacia metodologías más activas y participativas, persiste una fuerte resistencia a modificar aspectos estructurales como el régimen de repitencia.

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

IMPACTO ESPERADO DE UNA MAYOR AUTONOMÍA INSTITUCIONAL EN DISTINTAS ÁREAS ESCOLARES

El presente apartado examina las percepciones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca del impacto que tendría una mayor autonomía institucional en ocho áreas clave de la gestión escolar. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre las siguientes dimensiones: 1) "dictado de regímenes de asistencia escolar propios", 2) "elaboración de planes de estudio propios", 3) "organización de las prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo", 4) "selección del personal educativo –docentes y no docentes–", 5) "suspensión o separación de personal educativo", 6) "administración de los recursos financieros", 7) "administración de los recursos humanos", y 8) "admisión de estudiantes". En las primeras cuatro dimensiones se aludía a una mayor capacidad de decisión a nivel institucional (esto es, no solo del equipo directivo), mientras que en las últimas cuatro se indagó específicamente sobre el impacto de un mayor poder de decisión del equipo directivo.

A nivel nacional, se advierte un panorama en el que ciertas áreas concitan un alto porcentaje de aprobación respecto de los beneficios de la autonomía, mientras que otras generan mayores reticencias o expectativas de estancamiento (véase gráfico 12). A su vez, la posibilidad de contar con mayor autonomía institucional genera una expectativa positiva generalizada: el 91% de los educadores identifica al menos un área que podría mejorar como resultado de ello, y señalan en promedio 4,6 áreas con potencial de mejora.

Áreas con mayor expectativa de mejora

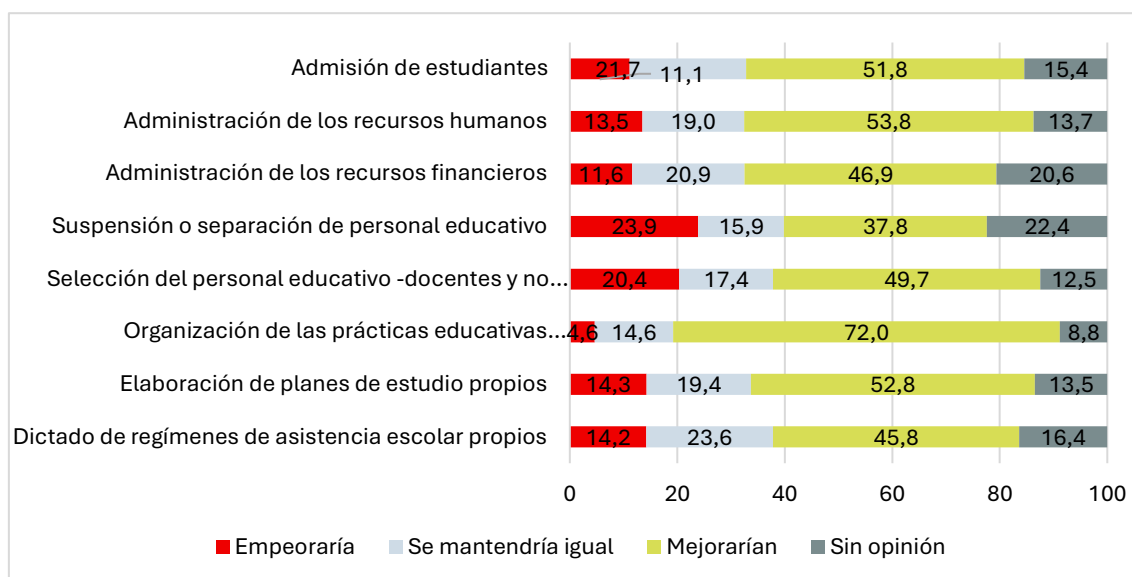
Entre las dimensiones relevadas, la organización de las prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo registra el mayor nivel de acuerdo respecto de los posibles efectos positivos de una mayor autonomía institucional: el 72% de los educadores considera que esta dimensión mejoraría. Por su parte, sólo el 4,6% cree que empeoraría y el 14,6% que se mantendría igual. Este dato resulta particularmente relevante en la medida en que señala una demanda compartida de flexibilización y adecuación de las prácticas formativas al contexto productivo y social.

En segundo lugar, la "elaboración de planes de estudio propios" genera expectativas positivas en el 52,8% de los educadores, seguida por la "administración de los recursos humanos" (53,8%) y la "admisión de estudiantes" (51,8%). La "selección del personal educativo" también muestra una mayoría de expectativas positivas (49,7%), al igual que la "administración de los recursos financieros" (46,9%) y el "dictado de regímenes de asistencia escolar propios" (45,8%).

Área con mayores resistencias

Entre las dimensiones relevadas, la suspensión o separación de personal educativo registra el mayor nivel de cautela o rechazo: el 23,9% de los educadores considera que empeorarían las condiciones de enseñanza-aprendizaje, mientras que el 37,8% considera que mejorarían y el 15,9% que se mantendría igual. Asimismo, esta dimensión registra la mayor proporción de "sin opinión" (22,4%), lo cual sugiere una cierta cautela o falta de posicionamiento frente a un tema sensible vinculado a las relaciones laborales.

Gráfico 12. Impacto esperado de una mayor autonomía institucional sobre distintas áreas escolares. Porcentaje de casos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

A continuación, se realiza un análisis pormenorizado de cada dimensión según factores asociados, para mayor detalle consultar las tablas del Anexo: 5A y 5B.

Ámbito rural y urbano

El ámbito de desempeño introduce diferenciaciones a considerar en varias dimensiones. Los educadores de escuelas rurales tienden a mostrar percepciones más favorables que sus pares urbanos en siete de las ocho dimensiones analizadas.

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

En el ámbito rural, el 43% de los educadores considera que mejoraría (frente a 46,3% en urbano), mientras que la proporción que cree que empeoraría es similar (14,1% frente a 14,2%).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

En el ámbito rural, la expectativa de mejora es significativamente más alta: 62,1% considera que mejoraría (frente a 51,1% en urbano), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (16,1% frente a 14%).

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

En el ámbito rural, el 71,2% considera que mejoraría (frente a 72,1% en urbano), con diferencias mínimas.

4) Selección del personal educativo:

En el ámbito rural, el 64,9% de los educadores considera que mejoraría (frente a 46,9% en urbano), una diferencia de 18 p.p. Sólo el 15,8% cree que empeoraría (frente a 21,2% en urbano). Esta brecha sugiere que las escuelas rurales, posiblemente por sus mayores dificultades para acceder a personal calificado, ven con mejores ojos una mayor autonomía en la selección de docentes.

5) Suspensión o separación de personal educativo:

En el ámbito rural, el 43,6% considera que mejoraría (frente a 36,7% en urbano), una diferencia de 6,9 p.p. La proporción que cree que empeoraría es menor (16,4% frente a 25,3% en urbano).

6) Administración de recursos financieros:

En el ámbito rural, el 57,9% de los educadores considera que mejoraría (frente a 44,9% en urbano), una diferencia de 13 p.p. La proporción que cree que empeoraría es menor (7,2% frente a 12,4% en urbano).

7) Administración de recursos humanos:

En el ámbito rural, el 63,1% considera que mejoraría (frente a 52,1% en urbano), una diferencia de 11 p.p. La proporción que cree que empeoraría es ligeramente menor (12,5% frente a 13,6% en urbano).

8) Admisión de estudiantes:

En el ámbito rural, el 59,7% considera que mejoraría (frente a 50,3% en urbano), una diferencia de 9,4 p.p. La proporción que cree que empeoraría es menor (7,5% frente a 11,8% en urbano).

Los educadores de escuelas rurales tienen percepciones más favorables que sus pares urbanos en siete de las ocho dimensiones analizadas. Sólo en el dictado de regímenes de asistencia escolar propios las diferencias son mínimas, y en la organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo ambos ámbitos presentan valores similares. Esta configuración sugiere que las escuelas rurales, posiblemente por enfrentar mayores restricciones estructurales y menor disponibilidad de recursos, perciben la autonomía institucional como una herramienta potencialmente beneficiosa para resolver problemáticas específicas de su contexto.

Nivel socioeconómico de la escuela

El nivel socioeconómico de la escuela introduce diferenciaciones relevantes en el impacto esperado de una mayor autonomía institucional. Los educadores de escuelas de NSE alto tienen, en general, una opinión más favorable que sus pares de NSE bajo en la mayoría de las dimensiones, con diferencias particularmente pronunciadas en áreas vinculadas a la gestión del personal. Por el contrario, los educadores de NSE bajo presentan mayores reservas y una menor expectativa de mejora.

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

En las escuelas de NSE alto, el 48,6% de los educadores considera que mejoraría (frente a 44,8% en NSE bajo), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (11,3% frente a 17,1% en NSE bajo). Las escuelas de NSE medio-bajo se ubican en una posición intermedia (45,8% de mejora, 14,4% de empeoramiento).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

La expectativa de mejora es más alta en las escuelas de NSE alto (56,6% considera que mejoraría), seguido por las de NSE bajo (53,3%) y NSE medio-bajo (52,5%). Sin embargo, la proporción que cree que empeoraría es significativamente más alta en las escuelas de NSE bajo (19,4% frente a 9,8% en NSE alto), una diferencia de 9,6 p.p.

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

La perspectiva de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje ante la mayor autonomía en esta dimensión es alta en todos los estratos, aunque alcanza

su máximo en las escuelas de NSE bajo (74,6% considera que mejoraría), seguido por las de NSE medio-bajo (72,3%) y las de NSE alto (68,2%). La proporción que cree que empeoraría es baja en todos los casos, aunque ligeramente más alta en las escuelas de NSE alto (4,1% frente a 5,6% en NSE bajo y 4,6% en NSE medio-bajo).

4) Selección del personal educativo:

Esta dimensión presenta una de las brechas más importantes según el nivel socioeconómico. En las escuelas de NSE alto, el 51,2% considera que mejoraría (frente a 44% en NSE bajo), mientras que la proporción que cree que empeoraría es significativamente más baja (11% frente a 29,8% en NSE bajo), una diferencia de 18,8 p.p. Las escuelas de NSE medio-bajo se ubican en una posición intermedia (51,1% de mejora, 19,7% de empeoramiento). Esta configuración sugiere que los educadores de escuelas de NSE bajo tienen mayores reticencias respecto de los efectos positivos de una mayor autonomía en la selección del personal, posiblemente por desconfianza en los mecanismos institucionales o por desconfianza ante potenciales procesos de arbitrariedad.

5) Suspensión o separación de personal educativo:

En las escuelas de NSE alto, el 43,7% considera que mejoraría (frente a 41,1% en NSE bajo), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (20,5% frente a 27,9% en NSE bajo), una diferencia de 7,4 p.p. Las escuelas de NSE medio-bajo presentan un valor intermedio (34,4% de mejora, 23,9% de empeoramiento).

6) Administración de recursos financieros:

En las escuelas de NSE alto, el 37,1% considera que mejoraría (el valor más bajo entre los estratos), mientras que en las de NSE bajo esta proporción asciende al 44,8% y en las de NSE medio-bajo al 51,1% (el valor más alto). Sin embargo, la proporción que cree que empeoraría es más alta en las escuelas de NSE bajo (17,7% frente a 10,3% en NSE alto). Las escuelas de NSE medio-bajo presentan la menor expectativa negativa (9,8%).

7) Administración de recursos humanos:

En las escuelas de NSE alto, el 50,5% considera que mejoraría (frente a 52,5% en NSE bajo y 54,9% en NSE medio-bajo). La proporción que cree que empeoraría es significativamente más alta en las escuelas de NSE bajo (19,6% frente a 9,6% en NSE alto), una diferencia de 10 p.p. Las escuelas de NSE medio-bajo presentan un valor intermedio (12,6% de empeoramiento).

8) Admisión de estudiantes:

En las escuelas de NSE alto, el 48,3% considera que mejoraría (frente a 42,9% en NSE bajo y 56,3% en NSE medio-bajo). La proporción que cree que empeoraría es más alta en las escuelas de NSE bajo (16,5% frente a 11,2% en NSE alto), mientras que las escuelas de NSE medio-bajo presentan el valor más bajo de expectativas negativas (9%) y el más alto de perspectivas de mejora (56,3%).

Este patrón muestra que los educadores de escuelas de NSE alto tienen, en general, una mayor expectativa de mejora que sus pares de NSE bajo respecto de los beneficios de una mayor autonomía en la mayoría de las dimensiones, con diferencias particularmente pronunciadas en la selección del personal educativo. Por el contrario, los educadores de NSE bajo presentan mayores grados de cautela, lo cual podría estar reflejando una menor confianza en las capacidades institucionales propias o unas mayores dudas respecto a posibles procesos de inequidad.

Tipo de gestión institucional

El tipo de gestión (estatal vs. privada) introduce las brechas más pronunciadas en varias dimensiones, particularmente en aquellas vinculadas a la gestión del personal.⁴

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

En las escuelas privadas, la expectativa de mejora es levemente superior: 47,6% considera que mejoraría (frente a 45,3% en estatales), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (11,2% frente a 15% en estatales).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

En las escuelas privadas, las proyecciones favorables son significativamente más altas: 60% considera que mejoraría (frente a 50,9% en estatales), mientras que sólo el 9,7% cree que empeoraría (frente a 15,6% en estatales). Esta diferencia de 9,1 p.p. en la valoración positiva de los cambios o sugiere una mayor confianza en las condiciones y en las capacidades institucionales propias para diseñar planes de estudio.

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

En las escuelas privadas, el 73,2% considera que mejoraría (frente a 71,6% en estatales), con una diferencia mínima.

4) Selección del personal educativo:

Esta dimensión presenta una de las brechas más importantes. En las escuelas privadas, sólo el 6,7% cree que empeoraría (frente a 24,1% en estatales), mientras que el 31,8% cree que se mantendría igual (frente a 13,5% en estatales). Sin embargo, la expectativa de mejora es similar en ambos tipos de gestión (49,2% en privadas, 49,8% en estatales). Esta configuración sugiere que en las escuelas estatales existe una mayor preocupación por los posibles efectos negativos de la autonomía en la selección del personal.

5) Suspensión o separación de personal educativo:

En las escuelas privadas, la expectativa de mejora es ligeramente menor (36,3% frente a 38,2% en estatales), mientras que la proporción que cree que empeoraría es significativamente más baja (19,8% frente a 25% en estatales). Las escuelas privadas también presentan una mayor proporción de “se mantendría igual” (22,5% frente a 14,1% en estatales).

6) Administración de recursos financieros:

En las escuelas privadas, el 41,1% considera que mejoraría (frente a 48,5% en estatales), una diferencia de 7,4 p.p. La proporción que cree que empeoraría es menor (8,7% frente a 12,3% en estatales), mientras que la que cree que se mantendría igual es más alta (25,8% frente a 19,6%).

7) Administración de recursos humanos:

En las escuelas privadas, el 46,3% considera que mejoraría (frente a 55,9% en estatales), una diferencia de 9,6 p.p. Las escuelas privadas también presentan una mayor proporción de “se mantendría igual” (27,2% frente a 16,7% en estatales).

⁴ Cabe señalar que, en el sistema educativo argentino, las escuelas de gestión privada suelen disponer de un mayor grado de autonomía que las de gestión estatal en la mayoría de estas dimensiones.

8) Admisión de estudiantes:

En las escuelas privadas, el 48,4% considera que mejoraría (frente a 52,7% en estatales), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (7,2% frente a 12,2% en estatales). Las escuelas privadas también presentan una mayor proporción de “se mantendría igual” (31,4% frente a 19% en estatales).

Los educadores de escuelas estatales tienen proyecciones más favorables que sus pares de escuelas privadas en las dimensiones vinculadas a la administración de recursos financieros, administración de recursos humanos y admisión de estudiantes. Por el contrario, los educadores de escuelas privadas son quienes mayor porcentaje de expectativas positivas concentran en lo referido a la elaboración de planes de estudio propios y en el dictado de regímenes de asistencia escolar propios. En las dimensiones vinculadas a la gestión del personal, las escuelas privadas presentan significativamente menores expectativas negativas que las escuelas estatales, lo cual sugiere que en el ámbito estatal existe una mayor preocupación por los riesgos asociados a la autonomía en estas áreas sensibles.

Modalidad de la escuela: técnica y no técnica

La modalidad de la escuela introduce diferencias significativas en varias dimensiones.

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

Los educadores de las escuelas técnicas y no técnicas coinciden en que mejoraría (45,8%), y en las escuelas técnicas un 15,5% cree que empeoraría (frente a 13,8% en no técnicas).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

En las escuelas técnicas, la expectativa de mejora es algo menor (50,4% frente a 53,7% en no técnicas), mientras que la proporción que cree que empeoraría es más alta (18,6% frente a 12,9%).

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

En las escuelas técnicas, el 68,2% considera que mejoraría, un valor inferior al de las no técnicas (73,2%), aunque ambas mayoritarias.

4) Selección del personal educativo:

En las escuelas técnicas, la expectativa de mejora es similar a la de las no técnicas (50,6% frente a 49,4%).

5) Suspensión o separación de personal educativo:

En las escuelas técnicas, la expectativa de mejora es significativamente más alta (47,2% frente a 34,6% en no técnicas), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (19,6% frente a 25,3%). Esta brecha de 12,6 p.p. sugiere que los educadores de escuelas técnicas son más favorables a contar con herramientas autónomas para la gestión del personal.

6) Administración de recursos financieros:

En las escuelas técnicas, el 43,9% considera que mejoraría (frente a 47,9% en no técnicas).

7) Administración de recursos humanos:

En las escuelas técnicas, el 53,1% considera que mejoraría (valor similar al 54,1% de las no técnicas).

8) Admisión de estudiantes:

En las escuelas técnicas, el 53,4% considera que mejoraría (frente a 51,2% en no técnicas), mientras que la proporción que cree que empeoraría es menor (10% frente a 11,5%).

Cantidad de alumnos

El tamaño institucional introduce variaciones significativas en el impacto esperado de una mayor autonomía. Las escuelas más pequeñas (menos de 100 alumnos) son, en general, las más favorables a los cambios, mientras que las más grandes (1000 o más alumnos) presentan mayores reservas en varias dimensiones.

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

La expectativa de mejora alcanza su máximo en las escuelas de 401 a 1000 alumnos (49,1%), seguidas por las de 100 a 400 alumnos (45,9%) y las de menos de 100 alumnos (42,9%). Las escuelas de 1000 o más alumnos registran el valor más bajo (37,5%).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

Las expectativas de mejora son más altas en las escuelas de 401 a 1000 alumnos (57,8%), seguido por las de menos de 100 alumnos (52,6%) y las de 100 a 400 alumnos (53,9%). Las escuelas de 1000 o más alumnos registran el valor más bajo (32,9%).

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

Las expectativas de mejora son particularmente altas en las escuelas de menos de 100 alumnos (86% considera que mejoraría), seguido por las de 401 a 1000 alumnos (70,6%) y las de 100 a 400 alumnos (71,7%). Las escuelas de 1000 o más alumnos registran el valor más bajo (66,1%).

4) Selección del personal educativo:

En las escuelas de menos de 100 alumnos, el 63,9% considera que mejoraría (el valor más alto), mientras que en las escuelas de 1000 o más alumnos, la expectativa de mejora desciende al 46,6% y la proporción que cree que empeoraría asciende al 31,3% (el valor más alto). Las escuelas de 100 a 400 alumnos (50,3%) y de 401 a 1000 alumnos (46,1%) se ubican en posiciones intermedias.

5) Suspensión o separación de personal educativo:

En las escuelas de menos de 100 alumnos, el 48,4% considera que mejoraría (el valor más alto), mientras que en las de 1000 o más alumnos esta proporción desciende al 44%. Sin embargo, en estas últimas, la proporción que cree que empeoraría alcanza el 35,9% (el valor más alto), muy por encima del registrado en las escuelas de menos de 100 alumnos (19,9%). Las escuelas de 100 a 400 alumnos (32,2%) y de 401 a 1000 alumnos (40,8%) se ubican en posiciones intermedias.

6) Administración de recursos financieros:

En las escuelas de menos de 100 alumnos, el 61,2% considera que mejoraría (el valor más alto), seguido por las de 1000 o más alumnos (49,1%) y las de 100 a 400 alumnos (47,6%). Las escuelas de 401 a 1000 alumnos registran el valor más bajo (41,6%). La proporción que cree que empeoraría es más alta en las escuelas de 1000 o más alumnos (19,9%) y más baja en las de menos de 100 alumnos (6,3%).

7) Administración de recursos humanos:

En las escuelas de menos de 100 alumnos, el 60,2% considera que mejoraría (el valor más alto), seguido por las de 1000 o más alumnos (52,8%) y las de 401 a 1000 alumnos (53,3%). Las escuelas de 100 a 400 alumnos registran el valor más bajo (53,3%, similar al anterior). La proporción que cree que empeoraría es más alta en las escuelas de 1000 o más alumnos (16,4%) y más baja en las de menos de 100 alumnos (13,4%).

8) Admisión de estudiantes:

En las escuelas de 1000 o más alumnos, el 57% considera que mejoraría (el valor más alto), seguido por las de 100-400 alumnos (52,8%) y de 401-1000 alumnos (50,4%). Las escuelas de menos de 100 alumnos registran el valor más bajo (45,4%). La proporción que cree que empeoraría es más alta en las escuelas de 401 a 1000 alumnos (15,1%) y más baja en las de 1000 o más alumnos (7,2%).

Las escuelas de menos de 100 alumnos se destacan como las más favorables a los cambios vinculados a la autonomía en la mayoría de las dimensiones, y también presentan las menores expectativas negativas. Mientras que las escuelas de 1000 o más alumnos, por el contrario, presentan los niveles más bajos de perspectivas positivas en varias dimensiones (especialmente en elaboración de planes de estudio propios) y las proporciones más altas de expectativas negativas en selección del personal educativo, suspensión de personal y administración de recursos financieros. Sin embargo, son las que mayor valoración positiva concentran en lo referido a la admisión de estudiantes.

Perfil del educador: tipo de cargo

El tipo de cargo que ocupan los educadores introduce las diferencias marcadas en el impacto esperado de una mayor autonomía.

1) Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:

Los directivos presentan la proporción más alta de respuestas que indican mejorarían las condiciones de enseñanza-aprendizaje: el 51,8% considera que mejoraría (frente a 44,4% de los docentes y 51,1% de los preceptores). También son quienes en menor medida creen que empeoraría (9,2% frente a 14,4% de los docentes).

2) Elaboración de planes de estudio propios:

Los directivos vuelven a registrar la mayor proporción de respuestas favorables: 61,4% considera que mejorarían (frente a 51,5% de los docentes y 56,1% de los preceptores).

3) Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:

En esta dimensión los directivos presentan niveles muy altos de respuestas favorables: 83,8% considera que mejoraría (frente a 69,4% de los docentes y 81% de los preceptores).

4) Selección del personal educativo:

Esta dimensión presenta la brecha más pronunciada entre directivos y docentes. Los directivos registran una proporción significativamente más alta de respuestas que anticipan mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje: 76,4% considera que mejorarían (frente a 46,1% de los docentes y 55,6% de los preceptores). Sólo el

5,5% de los directivos cree que empeorarían (frente a 22,8% de los docentes). Esta diferencia de 30,3 p.p. en las valoraciones positivas y de 17,3 puntos en las negativas sugiere una amplia distancia entre quienes ocupan posiciones de gestión y quienes se desempeñan en el aula respecto de los efectos de la autonomía en la selección del personal.

5) *Suspensión o separación de personal educativo:*

Los directivos también son quienes manifiestan mejores expectativas: 63,5% considera que mejoraría (frente a 34,2% de los docentes y 43,8% de los preceptores). Sólo el 8,2% cree que empeoraría (frente a 25,9% de los docentes).

6) *Administración de recursos financieros:*

Los directivos registran una mayor proporción de respuestas que anticipan mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje: 57,9% considera que mejoraría (frente a 45,4% de los docentes y 49,2% de los preceptores).

7) *Administración de recursos humanos:*

Los directivos presentan la mayor proporción de respuestas favorables en términos de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje: 72,7% considera que mejorarían (frente a 51,1% de los docentes y 59,2% de los preceptores). Sólo el 5,3% cree que empeoraría (frente a 14,1% de los docentes).

8) *Admisión de estudiantes:*

Los directivos presentan niveles similares de respuestas que anticipan mejoras en las condiciones de enseñanza y aprendizaje en comparación con otros roles: 53,5% considera que mejorarían (frente a 51,3% de los docentes y 53,6% de los preceptores), con una proporción muy baja de valoraciones negativas (2% frente a 11,7% de los docentes).

Esta configuración revela una brecha sistemática y profunda entre directivos y docentes: los directivos tienden a evaluar de manera más positiva que los docentes los posibles beneficios de una mayor autonomía son consistentemente más favorables que los docentes respecto a la posibilidad de una mayor autonomía institucional en todas las dimensiones analizadas, con diferencias particularmente pronunciadas en la selección del personal educativo, la suspensión o separación de personal, la administración de recursos humanos y la organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo. Esta distancia sugiere que quienes ocupan posiciones de gestión perciben la autonomía como una herramienta para mejorar la gestión institucional, mientras que los docentes muestran mayores reservas.

Antigüedad docente

La antigüedad en la docencia introduce matices en el impacto esperado de una mayor autonomía institucional. Los educadores con 21 años o más de antigüedad tienden a tener mayores expectativas de mejora que sus colegas con menor antigüedad en varias dimensiones, aunque también presentan mayores expectativas negativas en áreas sensibles.

1) *Dictado de regímenes de asistencia escolar propios:*

Los educadores con 21 años o más de antigüedad son quienes presentan la mayor proporción de valoraciones positivas: 51,3% considera que mejoraría (frente a 41,9% de los de hasta 10 años y 45,7% de los de 11 a 20 años). También son los que menos creen que empeoraría (16,5% frente a 14,4% y 12,5%, respectivamente).

2) *Elaboración de planes de estudio propios:*

Los educadores con 21 años o más también registran la mayor proporción de opiniones favorables en esta dimensión: 58,2% considera que mejoraría (frente a 55,5% de los de hasta 10 años y 46,7% de los de 11 a 20 años). La proporción que cree que empeoraría es más alta en este grupo (18,4% frente a 10,1% de los de hasta 10 años y 15,5% de los de 11 a 20 años).

3) *Organización de prácticas vinculadas al mundo del trabajo:*

La proporción que considera que mejorarían las condiciones de enseñanza y aprendizaje es alta en todos los grupos, aunque alcanza su máximo en los educadores con 21 años o más (74,2%), seguida por los de 11 a 20 años (72,2%) y los de hasta 10 años (70,1%).

4) *Selección del personal educativo:*

En esta dimensión, los educadores con 21 años o más presentan una mayor proporción de respuestas que anticipan mejoras (51,6%), seguidos por los de hasta 10 años (53,2%) y los de 11 a 20 años (45,1%). Sin embargo, los de mayor antigüedad también presentan la mayor proporción de expectativas negativas (23,5% frente a 18,7% de los de hasta 10 años y 19,8% de los de 11 a 20 años).

5) *Suspensión o separación de personal educativo:*

Los educadores con 21 años o más registran la mayor proporción de respuestas favorables: 42,1% considera que mejoraría (frente a 33,4% de los de hasta 10 años y 38,9% de los de 11 a 20 años). Sin embargo, también presentan la mayor proporción de “sin opinión” (17,8% frente a 22,9% y 25%) y una proporción intermedia de valoraciones negativas (23,2% frente a 25,5% de los de hasta 10 años y 22,8% de los de 11 a 20 años).

6) *Administración de recursos financieros:*

Los educadores con hasta 10 años de antigüedad presentan la mayor proporción de respuestas que anticipan mejoras: 51,4% considera que mejoraría (frente a 45,7% de los de 11 a 20 años y 42,4% de los de 21 años o más). Los de mayor antigüedad presentan la mayor proporción que cree que empeoraría (16,7% frente a 9,4% de los de hasta 10 años y 10,1% de los de 11 a 20 años).

7) *Administración de recursos humanos:*

Los educadores con 11 a 20 años de antigüedad presentan la mayor proporción de opiniones favorables: 56,2% considera que mejoraría (frente a 52,9% de los de hasta 10 años y 51,6% de los de 21 años o más). La proporción que cree que empeoraría es más alta en los de mayor antigüedad (15,3% frente a 13,8% de los de hasta 10 años y 11,9% de los de 11 a 20 años).

8) *Admisión de estudiantes:*

Los educadores con hasta 10 años de antigüedad presentan la mayor proporción de respuestas que anticipan mejoras: 57,4% considera que mejoraría (frente a 50% de los de 11 a 20 años y 46,8% de los de 21 años o más). Los de mayor antigüedad presentan la mayor proporción que cree que empeoraría (10,2% frente a 11,2% de los de hasta 10 años y 11,6% de los de 11 a 20 años), aunque las diferencias son modestas.

Este patrón sugiere que los educadores de mayor antigüedad, posiblemente por su mayor experiencia institucional y conocimiento de las restricciones del sistema, otorgan mayor valor a la autonomía en áreas vinculadas a la gestión pedagógica y del personal,

aunque también son más conscientes de sus potenciales riesgos. Por su parte, los educadores con menor antigüedad, quizás por una menor exposición a las dificultades de la gestión institucional, son quienes expresan una valoración más favorable en áreas vinculadas a la administración de recursos y la admisión de estudiantes.

Figura 6. Autonomía escolar: áreas con alta expectativa de mejora y áreas con fuertes resistencias.

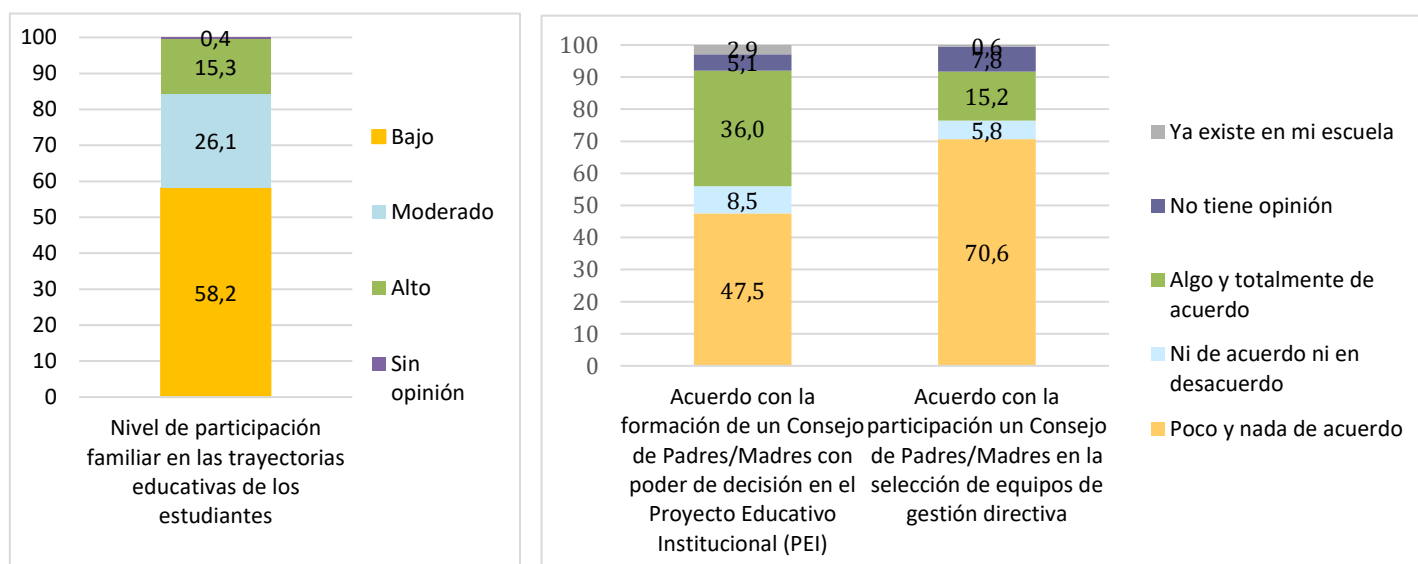


PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA: NIVEL DE INVOLUCRAMIENTO Y ACUERDO CON SU ROL EN LA TOMA DE DECISIONES

El presente apartado examina las percepciones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca de la participación de las familias en la vida escolar. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre tres dimensiones centrales: 1) el “nivel de participación familiar en las trayectorias educativas de los estudiantes” (evaluado como bajo, moderado o alto), 2) el “acuerdo con la formación de un Consejo de Padres / Madres con poder de decisión en la definición y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela” y 3) el “acuerdo con la participación de las familias, vía un Consejo de Padres/Madres en la definición de equipos de gestión directiva”. En estas dos últimas dimensiones, además de las categorías de acuerdo (“poco y nada de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “algo y totalmente de acuerdo” y “no tiene opinión”), se incorporó una categoría adicional: “ya existe en mi escuela”, que permite identificar a aquellos educadores que reportan que esta modalidad de participación ya está implementada en su institución.

A nivel nacional, se advierte un panorama en el que predomina una percepción de bajo involucramiento familiar en las trayectorias educativas de los estudiantes, junto a una opinión poco o nada favorable hacia la mayor participación de las familias en la definición del PEI que alcanza al 47,5% mientras que la opinión favorable alcanza el 36%, siendo claramente contraria a la formación de un Consejo de Padres/ madres con poder de decisión en la selección de equipos de gestión directiva (70,6%).

Gráfico 13. Opinión sobre participación actual y participación deseada de las familias en las trayectorias escolares. Porcentaje de casos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Nivel de participación familiar en las trayectorias educativas de los estudiantes

La mayoría de los educadores percibe un nivel bajo de participación familiar: el 58,2% se ubica en esta categoría. Sólo el 26,1% considera que el involucramiento es moderado y el 15,3% lo evalúa como alto. Este dato resulta particularmente relevante porque muestra que una proporción importante de educadores percibe un bajo involucramiento de las familias en el acompañamiento de las trayectorias educativas.

Acuerdo con la participación de las familias en la definición del PEI

En esta dimensión, las opiniones se encuentran más divididas. El 47,5% de los educadores se manifiesta “poco y nada de acuerdo” con la posibilidad de que se forme un Consejo de Padres/Madres que tengan poder de decisión en la definición y el desarrollo del PEI de la escuela, mientras que el 36% está “algo y totalmente de acuerdo”. El 8,5% se ubica en una posición intermedia (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), el 5,1% no tiene opinión y el 2,9% reporta que “ya existe en su escuela”. Este panorama muestra una cautela mayoritaria a ceder espacios de decisión curricular y pedagógica a las familias, aunque con una minoría significativa a favor.

Acuerdo con la participación de las familias en la selección de equipos de gestión directiva

Esta dimensión concita el mayor nivel de rechazo entre los educadores. El 70,6% se manifiesta “poco y nada de acuerdo” con la formación de un Consejo de Padres/Madres que tengan poder de decisión sobre la contratación de equipos de gestión directiva de la escuela, mientras que sólo el 15,2% está “algo y totalmente de acuerdo”. El 5,8% se ubica en una posición intermedia, el 7,8% no tiene opinión y apenas el 0,6% reporta que “ya existe en su escuela”. Este contundente rechazo sugiere que la selección de equipos directivos es percibida como una prerrogativa exclusiva del ámbito profesional o estatal, donde la injerencia familiar no es bienvenida.

La participación de las familias en la escuela secundaria desde la perspectiva de los educadores revela un panorama complejo, en el que coexisten una percepción generalizada de bajo involucramiento familiar en las trayectorias educativas (58,2%), una actitud mayoritariamente contraria a la formación de un Consejo de Padres y Madres con poder de decisión en la definición y el desarrollo de los PEI (47,5% en desacuerdo) y un rechazo contundente a su participación en la selección de equipos de gestión directiva (70,6% en desacuerdo).

Seguidamente, se realiza un análisis pormenorizado por los principales factores asociados (véase en Anexo, las tablas 6 A y 6 B):

- Entre niveles socioeconómicos: el factor más fuertemente asociado al nivel de participación familiar percibido. En las escuelas de NSE bajo, el 73,1% de los educadores percibe un bajo involucramiento, mientras que en las de NSE alto esta proporción desciende al 29,4% (una diferencia de 43,7 p.p.).
- Entre tipo de gestión: en las escuelas privadas, la participación baja es del 37,9% frente al 63,7% en las estatales (diferencia de 25,8 p.p.).
- Entre ámbito rural y urbano: los educadores rurales perciben mayor participación familiar (47,2% de participación baja frente a 60,2% en urbano) y son más favorables

a la participación de las familias tanto en el PEI (42,8% de acuerdo frente a 34,7%) como en la selección directiva (20,7% de acuerdo frente a 14,2%).

- Entre regiones: el Norte presenta la mayor participación familiar percibida (44,2% de participación baja, el valor más bajo) y el mayor acuerdo con la participación en el PEI (45,5%), mientras que la Patagonia presenta el menor acuerdo con la selección directiva (61,1% en desacuerdo, el valor más bajo, aunque sigue siendo mayoritario).
- Entre tipos de cargo: los directivos tienen una mirada más positiva respecto del nivel de participación familiar (42,2% de participación baja frente a 61,8% de los docentes) y más favorables a la participación familiar tanto en el PEI (44,3% de acuerdo) como en la selección directiva (25,9% de acuerdo).
- Entre tamaños institucionales: las escuelas más pequeñas (menos de 100 alumnos) presentan mayores niveles de participación familiar percibida, mayor extensión de prácticas de participación en el PEI (12,7% de “ya existe”) y en la selección directiva (13,6% de “ya existe”).

Estos hallazgos sugieren que la participación familiar en la escuela secundaria es percibida como deficitaria, particularmente en escuelas de NSE bajo, de gestión estatal, urbanas y de mayor tamaño. Al mismo tiempo, existe una fuerte resistencia a ampliar la injerencia de las familias en áreas consideradas centrales de la autonomía profesional y de gestión, como la definición del PEI y, especialmente, la selección de equipos directivos. Las políticas orientadas a promover una mayor participación familiar deberían considerar estas resistencias y diseñar estrategias diferenciadas según el contexto institucional, así como fortalecer las experiencias positivas que ya existen, particularmente en escuelas rurales, pequeñas y del Norte del país.

Figura 7. Participación familiar en la escuela secundaria: percepciones y resistencias desde la mirada de los educadores.



PRINCIPALES TENDENCIAS



➤ **SOBRE UN MAYOR INVOLUCRAMIENTO FAMILIAR EN LA DEFINICIÓN DEL PEI Y LA SELECCIÓN DIRECTIVA** ◀



Las mayores limitaciones se concentran en contextos de NSE bajo y escuelas de mayor tamaño, mientras que se observan experiencias más favorables en ámbitos rurales, instituciones pequeñas y entre directivos.

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

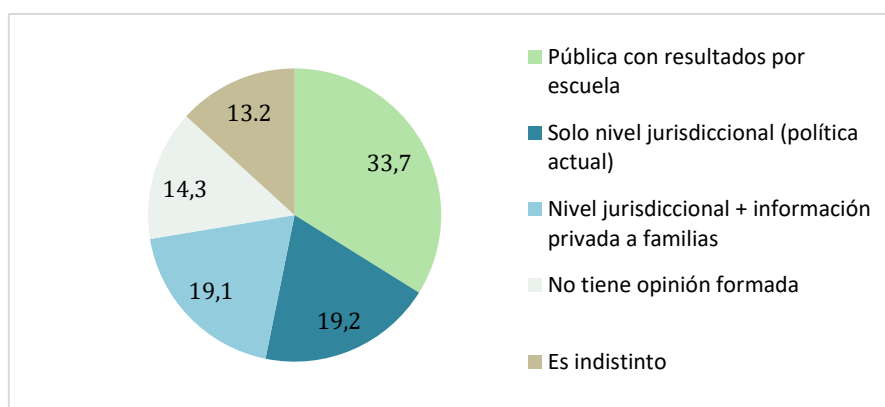
EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE LOS ESTUDIANTES: OPINIÓN SOBRE LA DIFUSIÓN DE RESULTADOS Y ACUERDO CON LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA EVALUACIÓN NACIONAL

El presente apartado examina las opiniones de docentes, directivos y otros educadores de escuelas secundarias de la Argentina acerca de dos cuestiones centrales vinculadas a la evaluación estandarizada de los estudiantes. En efecto, se relevó la opinión de los educadores sobre: 1) la “modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes”⁵ y 2) el “acuerdo con la implementación de una evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria”.

Opinión sobre la modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas

No existe un consenso claro entre los educadores acerca de la modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. La opción “pública con resultados por escuela” es la preferida por un tercio del colectivo, pero casi un 20% adhiere a la modalidad actual que es a nivel jurisdiccional, y otra proporción similar suma a esta modalidad la información a las familias de modo privado, y otro tercio no tiene una opinión definida o le da lo mismo. Esta ausencia de consenso sugiere la necesidad de generar espacios de debate y acuerdos explícitos sobre las políticas de comunicación de resultados, que equilibren la transparencia pública con la confidencialidad y el uso pedagógico de la información.

Gráfico 14. Opinión sobre la modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Porcentaje de casos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

⁵ En esta pregunta se consultó a las y los docentes cuál consideraban que debería ser el nivel de difusión de los resultados de las pruebas Aprender. Las opciones de respuesta fueron: (1) publicarlos solo a nivel jurisdiccional, como ocurre actualmente; (2) publicarlos a nivel jurisdiccional y, además, comunicar de manera privada a las familias los resultados de su escuela; (3) publicarlos de manera abierta, mostrando los resultados por escuela; (4) es indistinto; y (5) no tengo una opinión formada al respecto. Si bien la formulación puede dar lugar a cierta ambigüedad -ya que actualmente los resultados son públicos, pueden consultarse con desagregación hasta nivel departamental/municipal y las familias pueden solicitar a las escuelas información sobre sus desempeños-, las respuestas se distribuyen entre las distintas alternativas. Esto sugiere que, más allá de esa posible imprecisión, las opciones fueron interpretadas como posiciones diferenciadas por parte de los encuestados.

A continuación, se profundiza en el análisis según los principales factores asociados (véase en Anexo tablas 7 a y 7 B):

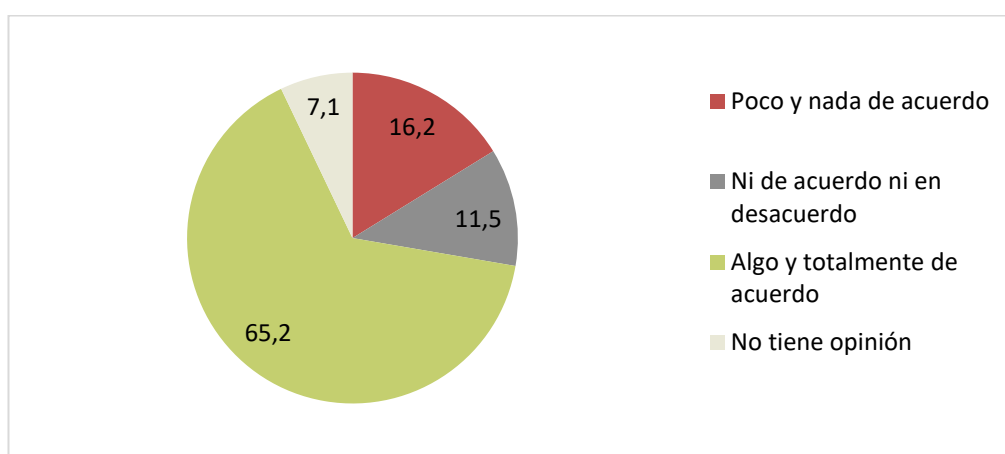
- Entre niveles socioeconómicos: en las escuelas de NSE bajo, el apoyo a la difusión “pública con resultados por escuelas” desciende al 23,8%, por debajo del promedio nacional, mientras que la preferencia por la “difusión pública e información privada a familias” alcanza el 24,8% y la indecisión o no tener opinión se eleva al 30,8%. En contraste, en las escuelas de NSE medio-alto y alto, la difusión “pública por escuelas” concita el 37,1% de adhesión y la indecisión o no tener opinión se reduce al 23,7%. Esta brecha de 13,3 p.p. sugiere que los educadores que trabajan en contextos más vulnerables son más reticentes a la publicación abierta por escuela de los resultados y muestran mayores dudas sobre los efectos positivos de esta medida.
- Entre tipo de gestión: la gestión privada presenta una leve mayor preferencia por la difusión “pública por escuelas” (35,2% frente a 33,3% en estatal), aunque también una indecisión o no opinión algo más elevada (30,4% frente a 27,4%). En líneas generales, ambos sectores presentan perfiles similares, con una ligera mayor apertura a la difusión pública por escuelas en el ámbito privado.
- Entre regiones: la Patagonia constituye un caso atípico porque la preferencia por la opción "nivel jurisdiccional y por privado a las familias" alcanza el 32,2%, muy por encima del promedio nacional (19,1%), mientras que la indecisión es la más baja del país (18,9%). En el Norte, en cambio, la indecisión alcanza el 38,6% (la más alta) y la difusión “pública por escuelas” desciende al 29,0%. El AMBA y la región Centro presentan los valores más elevados de apoyo a la difusión pública por escuelas (35,6% y 36,1%, respectivamente).
- Entre tamaños institucionales: las escuelas de más de 1000 alumnos presentan el mayor apoyo a la difusión “pública por escuelas” (38,4%) y la menor indecisión (21,8%). Por el contrario, las escuelas de menos de 100 alumnos muestran una alta preferencia por la información “pública por jurisdicciones y privada a las familias” (29,3%) y un menor apoyo a la “difusión pública por escuelas” (30,0%). Las escuelas de tamaño intermedio (100-400 alumnos) presentan la indecisión más alta (31,4%). Esta distribución podría estar reflejando que, en las escuelas más grandes, donde el anonimato institucional es mayor, existe menos resistencia a la publicidad de los resultados por escuelas, mientras que, en las escuelas pequeñas, donde las relaciones son más personalizadas, se valora más la confidencialidad.
- Entre tipos de cargo: los directivos y docentes presentan perfiles similares, con un apoyo a la difusión “pública por escuelas” que ronda el 35%. Los preceptores, en cambio, se diferencian claramente: solo el 20,4% apoya la “difusión pública por escuelas” (la más baja), y el 37,0% se ubica en la categoría "indistinto/sin opinión" (la más alta).
- Entre niveles de antigüedad docente: los educadores con mayor experiencia (21 años o más) son los más favorables a la “difusión pública por escuelas” (35,6%) y los menos inclinados a la opción "solo jurisdiccional" (14,6%). Los de antigüedad intermedia (11-20 años) muestran la mayor preferencia por la información “pública jurisdiccional y privada a familias” (23,9%). Los más jóvenes (hasta 10

años) presentan la indecisión más elevada (32,9%). Este patrón sugiere que la experiencia docente modula las preferencias.

Acuerdo con la implementación de una evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria

A nivel nacional, se registra un **amplio consenso** a favor de esta medida: el 65,2% de los educadores se manifiesta "algo o totalmente de acuerdo", mientras que sólo el 16,2% está "poco y nada de acuerdo", el 11,5% se ubica en una posición intermedia y el 7,1% no tiene opinión. Este alto nivel de apoyo constituye uno de los consensos más robustos de todo el estudio, aunque con matices significativos según los segmentos analizados.

Gráfico 15. Nivel de acuerdo con la implementación de una evaluación nacional estandarizada al término de la escuela secundaria. Porcentaje de casos.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

A continuación, se realiza un análisis pormenorizado por los principales factores asociados (véase en Anexo tablas 7 A y 7 B):

- Entre niveles socioeconómicos: esta variable introduce la brecha más pronunciada. En las escuelas de NSE alto, el 72,0% está de acuerdo y sólo el 8,0% se opone. En las escuelas de NSE bajo, en cambio, el acuerdo desciende al 59,2% y el desacuerdo asciende al 27,3%, una diferencia de 19,3 p.p. en la oposición y de 12,8 p.p. en el apoyo. Las escuelas de NSE medio-bajo se ubican en una posición intermedia (66,9% de acuerdo, 14,5% de desacuerdo). Esta brecha, regresiva para los sectores más vulnerables, constituye un hallazgo relevante que interpela a las políticas educativas: la implementación de una evaluación nacional al finalizar la secundaria debería contemplar estrategias de acompañamiento y comunicación específicas para las escuelas de menor NSE, donde las resistencias son significativamente mayores.
- Entre tipo de gestión: los educadores de escuelas privadas son más favorables (72,7% de acuerdo) que sus pares de escuelas estatales (63,2% de acuerdo), una diferencia de 9,5 p.p. Asimismo, el desacuerdo es mucho más alto en la gestión estatal (18,1% frente a 9,5% en privada). Esta configuración sugiere que en el ámbito privado existe una mayor confianza en las evaluaciones estandarizadas como herramienta de mejora, mientras que en el estatal persisten mayores dudas o resistencias.

- Entre regiones: la Patagonia presenta el nivel de acuerdo más alto del país (77,8%) y prácticamente nula neutralidad (1,9%). El Norte le sigue con un 74,9% de acuerdo y sólo un 8,6% de desacuerdo. En el extremo opuesto, la región Centro registra el acuerdo más bajo (58,7%) y la mayor neutralidad (16,2%), mientras que el AMBA presenta el desacuerdo más alto (18,3%).
- Entre ámbito rural y urbano: los educadores urbanos son más favorables a la evaluación nacional (66,2% de acuerdo) que los rurales (59,9% de acuerdo), mientras que el desacuerdo es mucho más alto en el ámbito rural (25,9% frente a 14,4% en urbano), una diferencia de 11,5 p.p.
- Entre tamaños institucionales: las escuelas de 100 a 400 alumnos presentan el mayor acuerdo (67,8%), seguidas por las de 401 a 1000 alumnos (64,9%) y las de menos de 100 alumnos (62,8%). Las escuelas de 1000 o más alumnos registran el menor acuerdo (57,3%) y la mayor proporción de posiciones neutrales (20,1%). Este patrón sugiere que las escuelas de mayor tamaño, posiblemente por su mayor complejidad organizativa y por los desafíos que enfrentan en términos de heterogeneidad estudiantil, son más cautelosas frente a la implementación de una evaluación nacional estandarizada.
- Entre tipos de cargo: los docentes presentan el mayor acuerdo (65,8%), seguidos por los directivos (64,0%) y los preceptores (62,2%). Los directivos, sin embargo, son quienes menos se oponen (12,3% de desacuerdo, el valor más bajo).
- Entre niveles de antigüedad docente: los educadores con 21 años o más de antigüedad presentan el mayor nivel de acuerdo (68,2%), seguidos por los de hasta 10 años (67,3%). Los educadores con antigüedad intermedia (11 a 20 años) son los menos favorables (61,3% de acuerdo) y los más opuestos (17,7% de desacuerdo).

A nivel nacional, se advierte un panorama en el que las opiniones sobre la modalidad de difusión de los resultados de las “evaluaciones estandarizadas” se encuentran distribuidas de manera relativamente equilibrada, mientras que existe un consenso muy amplio a favor de la implementación de una “evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria”.

Figura 8. La opinión de los educadores ante las evaluaciones y su publicación.



Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

REFLEXIÓN FINAL

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la educación secundaria argentina enfrenta desafíos estructurales profundos, que son percibidos con claridad por sus propios protagonistas educadores. La “falta de motivación” de los estudiantes, las “inasistencias”, la “desmotivación docente” y la “falta de exigencia académica” emergen como problemas centrales que atraviesan todo el sistema.

Sin embargo, también revelan que los educadores (y las escuelas) no son un colectivo homogéneo. Las percepciones varían sistemáticamente según la región, el ámbito, la modalidad, el tipo de gestión, el tamaño institucional, el nivel socioeconómico de la escuela, el cargo que se ocupa y la antigüedad en la docencia. Esta heterogeneidad interpela a las políticas educativas: no existen soluciones únicas ni recetas universales. Las transformaciones requerirán abordajes diferenciales según los contextos institucionales y territoriales.

La composición de la escuela secundaria tampoco es hoy la misma que en el pasado, especialmente en los años superiores del nivel. En los últimos 15 años, la matrícula creció un 17% en el total del nivel y un 36% en el ciclo orientado. Este proceso de expansión -sin duda positivo y necesario- permitió ampliar el acceso, particularmente entre los sectores más vulnerables (la tasa neta de asistencia en el tercil más bajo pasó del 74% en 2000 al 90% en la actualidad). Sin embargo, esta mayor inclusión también plantea nuevos desafíos para las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, así como para la convivencia escolar. En este contexto, la tarea del personal educativo se ha vuelto más compleja y demandante, y parte de esas tensiones se reflejan en los resultados del relevamiento.

Un hallazgo que atraviesa todo el estudio es la brecha en las percepciones entre directivos y docentes en diversas dimensiones. En aspectos como el impacto de los cambios de los últimos años, la identificación de problemas, las orientaciones frente a transformaciones y el efecto esperado de la autonomía, los directivos tienden a mostrar posiciones más favorables que los docentes. Estas diferencias, en muchos casos significativas, podrían estar dando cuenta de miradas institucionales diversas y de ciertos desafíos y obstáculos en la articulación entre los niveles de gestión y el trabajo en el aula. Otro hallazgo relevante es la demanda compartida por “metodologías activas”. A pesar de las resistencias a ciertas modificaciones del régimen académico tradicional, existe un consenso muy amplio entre los educadores a favor de transitar hacia enfoques pedagógicos más participativos y centrados en el estudiante. Este consenso constituye una oportunidad para impulsar transformaciones desde las propias prácticas de enseñanza, más allá de las modificaciones normativas.

En este marco, y considerando que la falta de interés de los estudiantes aparece como una de las problemáticas más extendidas de la escuela secundaria -transversal a los distintos tipos de gestión, niveles socioeconómicos, ámbitos y modalidades-, el diseño de propuestas pedagógicas que promuevan una mayor implicación con el aprendizaje se presenta como un eje clave de transformación. No obstante, generar ese interés no es una tarea sencilla: requiere instancias de formación docente, tiempo institucional destinado a la planificación y la reflexión pedagógica, así como condiciones laborales e infraestructurales adecuadas que favorezcan el desarrollo de estas prácticas.

Finalmente, el estudio confirma la vigencia de la "paradoja educativa" entre los propios educadores. La distancia entre la valoración crítica del sistema en su conjunto y la evaluación más favorable de la escuela en la que trabajan sugiere que la presión para el cambio se diluye cuando los problemas no se reconocen como propios. Superar esta paradoja -lograr que los educadores identifiquen en sus propias escuelas los problemas que diagnostican en el sistema- constituye, quizás, el desafío cultural más profundo que enfrenta la transformación de la educación secundaria en la Argentina.

REFERENCIAS

- Abregú, V. & Gvirtz, S (2026). Decisiones escolares y liderazgo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 572.
- Acosta, F., & Vinacur, T. (2025). *El futuro de la educación secundaria en Argentina: una lectura a nivel nacional, regional e internacional*. BID.
- Braslavsky, C. (1995). *La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*. OEI.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Jaim Etcheverry, G. (1999). *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Edu-Causa Edita.
- Rivas, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2021). *La educación argentina después de la pandemia*. Unsam Edita.
- Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria: hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de las y los adolescentes*. Siglo XXI Editores.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *El oficio de docente*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación* (1a ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela y la cuestión social: desigualdad educativa y pandemia*. Siglo XXI.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa*. La Crujía.
- Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Siglo XXI.

APÉNDICE

A continuación, se presentan las tablas de contingencia con los resultados ampliados de la encuesta, desagregados según características territoriales, institucionales y del perfil de los educadores. Estas tablas complementan el análisis desarrollado en el informe y permiten profundizar en las diferencias observadas entre distintos contextos escolares y actores del sistema educativo.

Tabla 1A. Percepción del impacto de los cambios recientes en la educación secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta de valoración del impacto.

			Contexto territorial y económico de la institución						
			Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
Cambio introducido		Total	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Régimen académico	<i>Impacto negativo</i>	60,7	37,6	64,6	48,4	65,1	61,7	57,4	72,6
	<i>Impacto positivo</i>	21,9	40,7	18,6	25,5	20,1	21,7	23,7	15,3
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	17,5	21,6	16,7	26,1	14,8	16,5	18,9	12,2
Contenidos curriculares	<i>Impacto negativo</i>	39,5	18,5	43,1	37,2	42,4	34,7	40,1	37,6
	<i>Impacto positivo</i>	20,5	37,8	17,6	23,5	19,0	18,9	21,0	18,7
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	40,0	43,7	39,3	39,4	38,6	46,4	38,9	43,7
Organización pedagógica de las clases	<i>Impacto negativo</i>	37,9	19,4	41,1	34,0	41,4	32,5	37,6	39,3
	<i>Impacto positivo</i>	32,5	54,4	28,7	40,1	28,6	33,0	33,5	28,9
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	29,5	26,2	30,1	26,0	30,0	34,5	28,9	31,8
Sistema de evaluación	<i>Impacto negativo</i>	56,9	44,8	59,0	51,4	58,3	58,8	54,9	64,2
	<i>Impacto positivo</i>	21,9	37,5	19,2	24,6	20,7	21,6	22,5	19,8
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	21,2	17,7	21,8	24,0	21,1	19,6	22,6	16,1
Régimen de contratación docente	<i>Impacto negativo</i>	22,3	22,2	22,3	19,2	23,5	23,2	21,6	24,7
	<i>Impacto positivo</i>	20,8	32,1	18,9	22,3	21,9	11,6	23,7	10,1
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	56,9	45,7	58,8	58,5	54,5	65,2	54,7	65,1
Otros	<i>Impacto negativo</i>	40,5	19,9	43,2	42,6	40,1	41,2	39,4	45,6
	<i>Impacto positivo</i>	22,6	43,6	20,0	21,7	22,0	18,0	24,2	15,8
	<i>Sin cambios/sin impacto</i>	36,8	36,5	36,9	35,6	37,9	40,8	36,4	38,6

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 1B. Percepción del impacto de los cambios recientes en la educación secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta de valoración del impacto.

			Atributos de la escuela y el educador											
			Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
Cambio introducido	Total		No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Régimen académico	Impacto negativo	60,7	59,5	63,7	45,9	61,1	60,9	70,0	46,1	63,4	51,8	60,9	64,4	55,1
	Impacto positivo	21,9	23,6	17,3	43,1	21,4	17,8	19,4	37,1	19,4	29,0	22,8	17,3	27,2
	Sin cambios/sin impacto	17,5	16,9	19,0	11,0	17,4	21,3	10,7	16,9	17,3	19,2	16,3	18,3	17,7
Contenidos curriculares	Impacto negativo	39,5	35,6	49,9	30,5	40,1	37,7	49,5	36,5	40,5	35,0	36,5	44,4	36,2
	Impacto positivo	20,5	21,8	17,2	37,0	18,9	18,9	19,6	25,4	19,4	24,6	27,3	13,3	22,3
	Sin cambios/sin impacto	40,0	42,7	33,0	32,5	41,0	43,5	30,9	38,2	40,1	40,4	36,2	42,2	41,5
Organización pedagógica de las clases	Impacto negativo	37,9	35,8	43,5	26,7	38,5	38,1	44,0	27,3	39,6	32,6	36,8	44,5	30,4
	Impacto positivo	32,5	32,4	32,9	46,5	30,8	33,0	27,3	44,3	30,6	38,6	38,5	26,7	32,7
	Sin cambios/sin impacto	29,5	31,8	23,6	26,8	30,8	28,8	28,7	28,4	29,7	28,8	24,7	28,7	36,9
Sistema de evaluación	Impacto negativo	56,9	54,5	63,4	38,6	57,3	58,0	66,0	42,1	58,7	53,8	56,8	62,9	48,0
	Impacto positivo	21,9	23,6	17,5	37,7	22,1	18,6	19,3	33,5	20,0	27,9	25,3	16,8	25,0
	Sin cambios/sin impacto	21,2	22,0	19,1	23,7	20,6	23,4	14,7	24,3	21,3	18,3	17,8	20,3	27,1
Régimen de contratación docente	Impacto negativo	22,3	20,9	25,9	14,1	21,1	25,0	24,5	17,1	21,7	30,7	24,6	23,2	18,1
	Impacto positivo	20,8	21,3	19,6	41,8	17,5	18,2	28,1	17,3	20,7	24,2	28,4	17,3	16,3
	Sin cambios/sin impacto	56,9	57,8	54,4	44,1	61,4	56,8	47,4	65,6	57,6	45,0	46,9	59,4	65,6
Otros	Impacto negativo	40,5	40,2	41,3	25,6	40,7	51,1	29,4	31,9	43,3	31,5	34,3	54,8	29,1
	Impacto positivo	22,6	23,0	21,6	59,3	15,0	15,3	33,3	33,0	19,5	32,7	29,1	16,4	22,5
	Sin cambios/sin impacto	36,8	36,8	37,1	15,1	44,3	33,7	37,3	35,1	37,2	35,8	36,6	28,8	48,5

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 2A. Temas identificados como problemáticos en la escuela secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Contexto territorial y económico de la institución										
			Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
Total			AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza	<i>Sí</i>	61,8	65,2	51,1	60,6	68,7	49,4	64,0	59,5	64,2	58,3	63,1	57,1
	<i>No</i>	28,5	27,1	29,5	30,2	25,7	35,1	27,3	25,7	26,7	37,4	26,2	37,0
	<i>Sin opinión</i>	9,7	7,7	19,4	9,2	5,7	15,6	8,6	14,8	9,0	4,3	10,8	5,9
Uso no permitido de dispositivos móviles en el aula	<i>Sí</i>	58,4	60,9	43,8	63,5	50,9	46,7	60,6	59,4	58,8	55,8	58,5	58,2
	<i>No</i>	34,9	32,3	47,6	32,1	36,9	47,0	32,7	35,8	34,4	38,1	34,7	35,5
	<i>Sin opinión</i>	6,7	6,8	8,7	4,4	12,2	6,3	6,8	4,8	6,9	6,2	6,8	6,3
Falta de motivación e interés en los estudiantes	<i>Sí</i>	82,3	81,5	75,5	84,4	84,8	72,3	84,1	78,0	84,5	80,2	81,7	84,3
	<i>No</i>	13,6	13,4	16,6	12,7	14,0	19,0	12,6	18,3	11,0	17,0	13,5	13,9
	<i>Sin opinión</i>	4,1	5,2	7,9	2,9	1,2	8,8	3,3	3,7	4,4	2,8	4,8	1,8
Desmotivación en el cuerpo docente	<i>Sí</i>	61,8	67,8	42,7	62,6	64,5	55,7	62,9	58,1	62,9	62,4	62,4	59,6
	<i>No</i>	26,5	23,0	37,6	26,1	25,0	32,2	25,5	31,4	24,2	30,1	25,6	29,9
	<i>Sin opinión</i>	11,7	9,3	19,7	11,3	10,5	12,2	11,6	10,6	13,0	7,5	12,0	10,5
Inasistencias de los estudiantes	<i>Sí</i>	73,8	74,3	80,0	68,7	83,0	68,0	74,9	84,3	78,2	51,7	79,0	55,2
	<i>No</i>	22,1	23,3	17,6	25,0	14,1	25,5	21,5	12,5	19,1	43,0	16,8	41,2
	<i>Sin opinión</i>	4,1	2,4	2,4	6,3	2,9	6,5	3,6	3,2	2,8	5,3	4,2	3,6
Inasistencias del personal docente	<i>Sí</i>	43,9	47,1	37,4	40,8	53,4	40,1	44,6	47,3	46,4	32,4	49,5	23,5
	<i>No</i>	40,8	39,9	43,6	42,1	35,4	42,9	40,4	35,8	36,8	59,2	33,4	67,6
	<i>Sin opinión</i>	15,3	13,0	19,0	17,1	11,2	17,0	15,0	17,0	16,8	8,4	17,1	8,9
Falta de articulación entre asignaturas	<i>Sí</i>	49,1	52,7	40,2	45,1	63,4	43,9	50,0	49,4	49,6	48,4	51,0	42,3
	<i>No</i>	41,3	37,2	43,5	45,7	35,0	43,4	40,9	39,1	42,5	43,4	39,3	48,5
	<i>Sin opinión</i>	9,6	10,1	16,3	9,3	1,6	12,7	9,0	11,5	7,9	8,2	9,7	9,3

			Contexto territorial y económico de la institución										
			Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
Total			AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Contenidos curriculares desactualizados	Sí	47,1	49,1	26,5	45,8	70,0	37,3	48,9	46,2	49,5	44,9	47,8	44,7
	No	43,3	41,4	58,5	44,8	26,1	50,3	42,1	46,0	41,2	47,3	42,5	46,6
	Sin opinión	9,5	9,5	15,0	9,3	3,9	12,4	9,0	7,8	9,3	7,8	9,7	8,7
Falta de personal de apoyo especializado (por ejemplo, orientación escolar, psicología, trabajo social)	Sí	66,0	64,9	75,5	64,2	64,4	70,3	65,2	72,4	66,3	56,4	68,0	58,8
	No	28,4	29,6	17,4	30,6	29,8	26,7	28,7	24,7	27,8	36,5	26,8	34,2
	Sin opinión	5,6	5,5	7,1	5,2	5,8	3,0	6,1	2,8	5,9	7,2	5,2	7,0
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos para el desarrollo de las clases	Sí	62,9	63,3	60,7	58,2	80,8	57,4	63,9	67,7	66,8	43,8	68,5	42,8
	No	31,7	31,5	29,2	36,7	17,8	36,0	30,9	27,5	28,1	50,8	26,6	50,2
	Sin opinión	5,4	5,1	10,1	5,1	1,3	6,6	5,1	4,8	5,1	5,4	4,9	7,1

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 2B. Temas identificados como problemáticos en la escuela secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

		Atributos de la escuela y el educador												
		Total	Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
			No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza	Sí	61,8	61,8	61,7	56,8	59,2	66,8	61,0	53,9	62,9	59,6	57,6	65,5	62,1
	No	28,5	27,9	30,1	27,6	30,5	26,3	27,9	40,6	27,2	29,9	32,4	25,4	27,9
	Sin opinión	9,7	10,3	8,2	15,6	10,3	6,9	11,1	5,5	10,0	10,5	10,0	9,2	10,0
Uso no permitido de dispositivos móviles en el aula	Sí	58,4	60,3	53,5	52,5	58,5	58,6	62,5	58,8	59,8	48,8	58,4	60,9	54,8
	No	34,9	33,8	37,9	41,3	36,9	32,0	30,3	36,6	33,4	43,8	35,1	31,6	39,3
	Sin opinión	6,7	6,0	8,6	6,3	4,6	9,5	7,2	4,7	6,8	7,4	6,5	7,5	5,8
Falta de motivación e interés en los estudiantes	Sí	82,3	84,2	77,0	81,9	81,5	82,9	83,8	77,9	82,0	87,5	81,7	81,8	83,7
	No	13,6	11,6	19,0	9,6	14,0	15,7	8,0	19,3	13,9	7,7	15,1	12,6	13,1
	Sin opinión	4,1	4,2	4,0	8,5	4,4	1,3	8,2	2,8	4,2	4,7	3,2	5,6	3,2
Desmotivación en el cuerpo docente	Sí	61,8	61,7	62,1	53,5	56,1	69,7	67,9	52,7	62,5	62,8	59,5	65,2	60,0
	No	26,5	27,5	23,9	28,5	32,7	18,8	23,2	41,1	25,9	21,2	24,8	26,9	28,4
	Sin opinión	11,7	10,8	14,0	18,1	11,2	11,5	8,9	6,2	11,6	16,0	15,7	8,0	11,6
Inasistencias de los estudiantes	Sí	73,8	76,6	66,3	76,5	72,8	72,7	79,4	61,1	74,9	74,7	76,5	76,6	65,9
	No	22,1	19,7	28,5	18,4	22,1	24,5	17,8	35,8	20,7	22,8	18,4	20,8	29,3
	Sin opinión	4,1	3,7	5,1	5,1	5,1	2,8	2,7	3,1	4,4	2,5	5,1	2,6	4,8
Inasistencias del personal docente	Sí	43,9	41,9	49,3	41,1	38,9	48,2	53,6	60,0	40,3	58,2	40,9	40,8	52,5
	No	40,8	42,5	36,0	40,0	45,5	37,6	31,5	36,1	42,5	31,8	44,1	41,7	34,7
	Sin opinión	15,3	15,6	14,6	18,9	15,6	14,2	14,9	4,0	17,2	9,9	14,9	17,4	12,8
Falta de articulación entre asignaturas	Sí	49,1	45,4	59,0	40,5	45,5	53,8	56,4	49,0	48,6	52,7	52,2	46,2	49,0
	No	41,3	44,1	33,7	44,2	42,4	41,2	34,8	47,3	41,0	39,5	36,9	43,8	43,7
	Sin opinión	9,6	10,4	7,3	15,3	12,1	5,0	8,8	3,7	10,4	7,8	10,9	9,9	7,2

		Atributos de la escuela y el educador												
		Total	Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
			No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Contenidos curriculares desactualizados	Sí	47,1	45,0	52,8	39,6	46,0	50,7	46,7	47,1	46,7	49,8	47,3	46,2	48,2
	No	43,3	45,2	38,3	47,8	44,1	39,7	48,1	48,4	44,2	34,2	42,0	43,5	45,0
	Sin opinión	9,5	9,8	8,8	12,6	9,9	9,6	5,2	4,5	9,1	16,0	10,7	10,2	6,8
Falta de personal de apoyo especializado (por ejemplo, orientación escolar, psicología, trabajo social)	Sí	66,0	67,8	61,1	70,8	63,5	66,5	71,2	67,5	65,6	68,0	65,3	66,2	66,6
	No	28,4	27,0	32,1	20,8	31,7	27,7	22,6	30,0	28,4	27,1	26,2	28,7	31,0
	Sin opinión	5,6	5,2	6,8	8,4	4,8	5,8	6,3	2,5	6,0	4,9	8,5	5,1	2,4
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos para el desarrollo de las clases	Sí	62,9	62,5	64,1	59,5	62,9	61,7	69,9	51,6	64,3	60,8	66,9	64,3	55,4
	No	31,7	32,0	31,1	32,4	31,9	33,3	25,6	44,7	30,5	31,5	26,1	30,1	42,0
	Sin opinión	5,4	5,6	4,8	8,1	5,2	5,1	4,5	3,6	5,2	7,7	7,0	5,6	2,7

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 3A. Problemas priorizados como más graves en la escuela secundaria.
Porcentaje de casos que consideran a cada tema como uno de los principales tres problemas.

		Contexto territorial y económico de la institución										
		Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
	Total	AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza	40,7	42,5	28,1	42,7	43,1	31,1	42,4	39,9	39,4	45,5	40,7	40,6
Uso no permitido de dispositivos móviles en el aula	31,3	33,1	13,9	38,8	19,4	22,3	32,9	28,8	27,6	41,4	30,6	33,8
Falta de motivación e interés en los estudiantes (por las propuestas de enseñanza).	56,8	56,5	50,8	60,3	51,9	49,5	58,1	52,4	56,9	59,0	54,7	64,3
Desmotivación en el cuerpo docente	26,5	26,4	21,7	24,7	38,7	22,3	27,3	21,7	27,2	30,9	25,4	30,5
Inasistencias de los estudiantes	41,6	44,3	58,3	36,5	32,5	46,2	40,7	51,5	44,9	20,6	45,5	27,3
Inasistencias del personal docente	11,5	14,9	9,4	9,7	10,8	6,4	12,4	11,5	12,1	11,2	13,7	3,4
Falta de articulación entre asignaturas	10,6	7,7	9,1	9,7	23,0	12,2	10,3	6,2	11,1	15,8	10,7	10,1
Contenidos curriculares desactualizados	16,6	13,6	9,9	15,2	37,4	20,4	15,9	14,4	17,6	18,7	15,1	21,9
Falta de personal de apoyo especializado (por ejemplo, orientación escolar, psicología, trabajo social)	30,1	26,9	50,7	26,6	27,7	48,6	26,8	33,8	30,9	22,8	30,9	27,3
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos para el desarrollo de las clases	17,0	17,1	16,5	15,2	23,6	14,1	17,5	25,3	16,1	9,9	18,5	11,6

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 3B. Problemas priorizados como más graves en la escuela secundaria.
Porcentaje de casos que consideran a cada tema como uno de los principales tres problemas.

		Atributos de la escuela y el educador											
	Total	Modalidad		Cantidad de alumnos				Tipo de cargo			Antigüedad docente		
		No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Falta de exigencia académica en las propuestas de enseñanza	40,7	38,3	47,2	39,7	37,8	45,8	37,6	29,5	42,6	34,9	36,3	43,0	43,5
Uso no permitido de dispositivos móviles en el aula	31,3	31,3	31,1	21,5	33,9	29,3	33,8	25,9	33,0	22,9	32,5	31,9	28,5
Falta de motivación e interés en los estudiantes (por las propuestas de enseñanza).	56,8	59,2	50,3	55,5	55,6	59,4	54,6	52,1	55,7	67,4	53,6	56,9	61,0
Desmotivación en el cuerpo docente	26,5	24,9	31,1	15,2	26,0	31,9	21,0	31,7	26,4	24,2	21,2	31,3	26,8
Inasistencias de los estudiantes	41,6	45,4	31,1	46,8	44,6	33,8	49,0	33,3	42,1	43,2	45,9	38,1	40,7
Inasistencias del personal docente	11,5	10,1	15,3	6,5	10,1	13,6	14,3	29,2	7,7	25,7	10,0	10,2	15,5
Falta de articulación entre asignaturas	10,6	7,1	20,0	6,9	9,7	13,1	9,4	15,7	10,2	9,7	11,8	9,0	11,2
Contenidos curriculares desactualizados	16,6	14,8	21,6	13,6	19,0	16,7	8,8	20,2	17,1	10,5	15,6	17,6	16,5
Falta de personal de apoyo especializado (por ejemplo, orientación escolar, psicología, trabajo social)	30,1	32,4	23,8	39,9	31,6	25,7	29,9	26,7	30,8	27,5	35,5	27,2	26,9
Falta de disponibilidad de materiales pedagógicos para el desarrollo de las clases	17,0	15,6	20,8	14,9	18,8	13,4	22,3	18,1	18,2	8,0	17,3	18,2	14,8

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 4A. Orientaciones y opiniones sobre cambios pedagógicos y organizativos en la escuela secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

Tipo de cambio implementado			Contexto territorial y económico de la institución										
			Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
			AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Reemplazo de la repitencia por sistema de aprobado de materias	En desacuerdo	60,8	68,3	58,5	58,2	53,7	47,8	63,2	47,9	62,9	70,1	57,9	71,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,5	8,3	6,6	11,4	2,4	11,7	7,9	11,3	7,0	10,9	8,3	9,3
	De acuerdo	28,7	22,9	30,6	28,2	41,8	39,0	26,8	37,3	28,5	17,1	32,0	16,6
	Sin opinión	2,0	0,5	4,3	2,2	2,0	1,5	2,1	3,5	1,6	1,8	1,9	2,7
	Autogestión del alumno	1,8	3,1	1,2	1,5	0,9	0,8	2,0	2,9	1,6	1,5	1,9	1,5
Política de uso de los celulares en el aula preferida	Uso permitido no planificado	5,3	5,4	9,9	3,8	3,2	11,8	4,1	4,2	6,2	4,6	5,2	5,6
	Integración pedagógica	41,6	33,7	46,4	42,9	49,1	55,8	38,9	51,4	39,1	36,3	43,1	35,8
	Política dispar / autonomía docente	12,5	17,0	11,3	11,2	7,5	6,7	13,6	16,9	11,0	12,8	13,1	10,4
	Restricción en el aula	16,9	19,4	14,1	16,4	16,2	6,9	18,7	11,8	17,8	22,6	16,3	18,8
	Prohibición total	18,7	19,3	15,2	20,4	17,2	11,0	20,2	10,6	20,7	18,7	17,2	24,5
Grado en que la currícula oficial limita la introducción de innovaciones pedagógicas en el aula	Otra modalidad	3,2	2,2	1,8	3,8	5,8	7,0	2,5	2,2	3,6	3,5	3,2	3,3
	En ninguna y poca medida	32,6	33,4	22,4	37,2	30,9	22,7	34,5	33,7	33,6	29,8	33,3	30,0
	En alguna y gran medida	62,1	61,8	73,4	57,2	61,8	66,4	61,3	64,5	60,8	67,3	60,6	67,4
	Sin opinión	5,3	4,8	4,1	5,6	7,3	10,8	4,3	1,7	5,6	2,9	6,0	2,6
	Grado en que debería profundizarse el uso de metodologías activas en la enseñanza secundaria	En ninguna y poca medida	22,4	20,1	21,7	24,0	23,6	25,3	21,8	28,4	20,1	22,9	23,2
En alguna y gran medida		74,2	76,4	76,4	71,3	74,6	72,0	74,6	68,3	76,9	74,4	73,1	78,1
Sin opinión		3,5	3,5	1,8	4,8	1,7	2,7	3,6	3,3	2,9	2,6	3,7	2,8

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 4B. Orientaciones y opiniones sobre cambios pedagógicos y organizativos en la escuela secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Atributos de la escuela y el educador											
Tipo de cambio implementado		Total	Modalidad		Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente			
			No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Reemplazo de la repitencia por sistema de aprobado de materias	En desacuerdo	60,8	60,3	62,2	62,9	59,5	61,7	61,7	48,5	62,2	59,8	62,0	57,4	64,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,5	8,7	7,7	9,0	9,6	7,0	7,8	17,4	7,6	8,3	9,2	10,0	5,2
	De acuerdo	28,7	28,5	29,4	27,0	28,4	29,6	29,1	30,4	28,5	29,3	27,2	30,6	28,0
	Sin opinión	2,0	2,5	0,8	1,0	2,6	1,7	1,4	3,7	1,8	2,6	1,6	2,0	2,7
	Autogestión del alumno	1,8	1,9	1,6	2,2	2,2	1,8	0,0	1,1	2,0	1,1	1,0	2,3	2,3
Política de uso de los celulares en el aula preferida	Uso permitido no planificado	5,3	6,1	2,8	6,3	7,6	2,7	2,4	2,8	5,5	5,6	7,4	2,0	7,3
	Integración pedagógica	41,6	39,3	48,1	50,8	38,8	43,6	39,9	52,3	40,9	38,4	37,4	39,3	50,7
	Política dispar / autonomía docente	12,5	12,8	11,7	10,4	11,5	10,1	25,9	8,1	13,2	10,8	11,9	13,5	12,0
	Restricción en el aula	16,9	17,7	14,4	8,3	15,8	21,8	12,9	17,1	16,6	18,7	18,3	19,4	11,1
	Prohibición total	18,7	18,4	19,7	14,8	20,3	18,3	16,6	16,4	18,5	22,2	21,1	19,7	14,1
Grado en que la currícula oficial limita la introducción de innovaciones pedagógicas en el aula	Otra modalidad	3,2	3,7	1,7	7,1	3,7	1,7	2,4	2,1	3,3	3,2	2,9	3,9	2,5
	En ninguna y poca medida	32,6	30,9	37,8	23,3	31,6	36,1	33,6	40,3	32,2	30,3	26,8	35,4	36,6
	En alguna y gran medida	62,1	63,4	58,3	64,6	62,1	60,8	64,0	57,7	62,8	60,1	65,2	60,2	60,6
	Sin opinión	5,3	5,7	3,9	12,1	6,3	3,1	2,5	2,0	5,0	9,6	8,0	4,4	2,8
	Grado en que debería profundizarse el uso de metodologías activas en la enseñanza secundaria	En ninguna y poca medida	22,4	20,3	28,5	17,8	23,4	23,4	18,5	11,3	24,9	12,2	18,1	25,2
En alguna y gran medida		74,2	76,3	67,8	76,5	73,4	73,8	77,0	86,2	72,4	78,2	77,4	73,4	70,9
Sin opinión		3,5	3,4	3,7	5,8	3,3	2,8	4,5	2,5	2,7	9,6	4,5	1,4	5,1

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 5A. Impacto esperado de una mayor autonomía institucional sobre distintas áreas escolares.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Contexto territorial y económico de la institución						
Área		Total	Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
			Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Dictado de regímenes de asistencia escolar propios	<i>Empeoraría</i>	14,2	14,1	14,2	17,1	14,4	11,3	15,0	11,2
	<i>Se mantendría igual</i>	23,6	23,0	23,7	18,5	25,3	26,5	22,8	26,4
	<i>Mejorarían</i>	45,8	43,0	46,3	44,8	45,8	48,6	45,3	47,6
	<i>Sin opinión</i>	16,4	20,0	15,7	19,7	14,5	13,7	16,8	14,8
	<i>Empeoraría</i>	14,3	16,1	14,0	19,4	14,0	9,8	15,6	9,7
Elaboración de planes de estudio propios	<i>Se mantendría igual</i>	19,4	12,3	20,7	15,8	21,5	20,4	19,8	17,8
	<i>Mejorarían</i>	52,8	62,1	51,1	53,3	52,5	56,6	50,9	60,0
	<i>Sin opinión</i>	13,5	9,5	14,2	11,5	12,1	13,2	13,8	12,4
	<i>Empeoraría</i>	4,6	3,6	4,8	5,6	4,6	4,1	4,9	3,8
Organización de las prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo	<i>Se mantendría igual</i>	14,6	13,9	14,7	10,8	15,5	19,1	14,8	13,7
	<i>Mejorarían</i>	72,0	71,2	72,1	74,6	72,3	68,2	71,6	73,2
	<i>Sin opinión</i>	8,8	11,3	8,4	9,0	7,6	8,6	8,7	9,3
	<i>Empeoraría</i>	20,4	15,8	21,2	29,8	19,7	11,0	24,1	6,7
Selección del personal educativo - docentes y no docentes-	<i>Se mantendría igual</i>	17,4	11,8	18,5	12,0	17,5	27,1	13,5	31,8
	<i>Mejorarían</i>	49,7	64,9	46,9	44,0	51,1	51,2	49,8	49,2
	<i>Sin opinión</i>	12,5	7,6	13,4	14,3	11,8	10,7	12,5	12,3
	<i>Empeoraría</i>	23,9	16,4	25,3	27,9	23,9	20,5	25,0	19,8
Suspensión o separación de personal educativo	<i>Se mantendría igual</i>	15,9	16,4	15,8	6,8	18,9	20,2	14,1	22,5
	<i>Mejorarían</i>	37,8	43,6	36,7	41,1	34,4	43,7	38,2	36,3
	<i>Sin opinión</i>	22,4	23,6	22,2	24,1	22,7	15,6	22,7	21,4

			Contexto territorial y económico de la institución						
Área		Total	Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
			Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Administración de los recursos financieros	<i>Empeoraría</i>	11,6	7,2	12,4	17,7	9,8	10,3	12,3	8,7
	<i>Se mantendría igual</i>	20,9	19,7	21,1	17,3	19,8	33,6	19,6	25,8
	<i>Mejorarían</i>	46,9	57,9	44,9	44,8	51,1	37,1	48,5	41,1
	<i>Sin opinión</i>	20,6	15,2	21,6	20,2	19,3	19,1	19,6	24,3
Administración de los recursos humanos	<i>Empeoraría</i>	13,5	12,5	13,6	19,6	12,6	9,6	14,9	8,3
	<i>Se mantendría igual</i>	19,0	13,3	20,0	14,7	19,6	26,4	16,7	27,2
	<i>Mejorarían</i>	53,8	63,1	52,1	52,5	54,9	50,5	55,9	46,3
	<i>Sin opinión</i>	13,7	11,1	14,2	13,2	13,0	13,5	12,5	18,2
Admisión de estudiantes	<i>Empeoraría</i>	11,1	7,5	11,8	16,5	9,0	11,2	12,2	7,2
	<i>Se mantendría igual</i>	21,7	15,1	22,9	21,9	20,0	29,4	19,0	31,4
	<i>Mejorarían</i>	51,8	59,7	50,3	42,9	56,3	48,3	52,7	48,4
	<i>Sin opinión</i>	15,4	17,8	15,0	18,7	14,7	11,1	16,1	12,9

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 5B. Impacto esperado de una mayor autonomía institucional sobre distintas áreas escolares.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Atributos de la escuela y el educador											
			Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
Área		Total	No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Dictado de regímenes de asistencia escolar propios	<i>Empeoraría</i>	14,2	13,8	15,5	14,0	12,7	14,7	19,5	9,2	14,4	16,8	14,4	12,5	16,5
	<i>Se mantendría igual</i>	23,6	22,8	26,0	18,3	24,9	21,2	29,7	26,4	23,8	20,2	23,8	22,5	25,1
	<i>Mejorarían</i>	45,8	45,8	45,8	42,9	45,9	49,1	37,5	51,8	44,4	51,1	41,9	45,7	51,3
	<i>Sin opinión</i>	16,4	17,6	12,8	24,9	16,5	15,0	13,3	12,7	17,4	11,9	20,0	19,3	7,1
Elaboración de planes de estudio propios	<i>Empeoraría</i>	14,3	12,9	18,6	17,0	13,2	13,7	19,1	16,3	14,1	14,5	10,1	15,5	18,4
	<i>Se mantendría igual</i>	19,4	19,1	20,1	19,4	17,2	17,9	33,3	13,6	20,3	17,1	19,5	22,8	14,2
	<i>Mejorarían</i>	52,8	53,7	50,4	52,6	53,9	57,8	32,9	61,4	51,5	56,1	55,5	46,7	58,2
	<i>Sin opinión</i>	13,5	14,3	10,9	11,0	15,7	10,6	14,7	8,8	14,1	12,2	15,0	15,0	9,2
Organización de las prácticas educativas vinculadas al mundo del trabajo	<i>Empeoraría</i>	4,6	4,8	4,2	1,9	5,0	5,1	3,8	1,8	5,1	3,2	4,7	4,8	4,3
	<i>Se mantendría igual</i>	14,6	12,1	21,7	8,5	11,6	17,6	22,5	9,4	15,9	8,9	13,0	14,5	16,7
	<i>Mejorarían</i>	72,0	73,2	68,2	86,0	71,7	70,6	66,1	83,8	69,4	81,0	70,1	72,2	74,2
	<i>Sin opinión</i>	8,8	9,8	5,9	3,6	11,7	6,7	7,5	5,0	9,5	6,9	12,2	8,5	4,8
Selección del personal educativo -docentes y no docentes-	<i>Empeoraría</i>	20,4	19,5	23,1	15,7	17,8	21,6	31,3	5,5	22,8	14,1	18,7	19,8	23,5
	<i>Se mantendría igual</i>	17,4	17,8	16,5	9,6	19,3	19,4	9,7	11,3	17,7	20,2	16,4	19,5	15,8
	<i>Mejorarían</i>	49,7	49,4	50,6	63,9	50,3	46,1	46,6	76,4	46,1	55,6	53,2	45,1	51,6
	<i>Sin opinión</i>	12,5	13,4	9,8	10,9	12,5	12,9	12,5	6,9	13,4	10,0	11,6	15,6	9,0
Suspensión o separación de personal educativo	<i>Empeoraría</i>	23,9	25,3	19,6	19,9	22,9	22,5	35,9	8,2	25,9	21,0	25,5	22,8	23,2
	<i>Se mantendría igual</i>	15,9	15,1	18,4	10,7	18,2	16,3	9,1	10,9	16,6	14,5	18,1	13,3	16,8
	<i>Mejorarían</i>	37,8	34,6	47,2	48,4	32,2	40,8	44,0	63,5	34,2	43,8	33,4	38,9	42,1
	<i>Sin opinión</i>	22,4	25,0	14,8	21,0	26,7	20,5	11,0	17,5	23,2	20,6	22,9	25,0	17,8

		Atributos de la escuela y el educador												
		Modalidad		Cantidad de alumnos				Tipo de cargo			Antigüedad docente			
				No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años
Área	Total													
Administración de los recursos financieros	Empeoraría	11,6	11,8	10,9	6,3	9,5	13,1	19,9	4,5	12,3	11,5	9,4	10,1	16,7
	Se mantendría igual	20,9	18,4	28,3	18,2	20,5	23,9	15,7	24,1	20,8	19,1	17,7	20,0	26,7
	Mejorarían	46,9	47,9	43,9	61,2	47,6	41,6	49,1	57,9	45,4	49,2	51,4	45,7	42,4
	Sin opinión	20,6	21,9	16,9	14,3	22,4	21,5	15,3	13,5	21,4	20,1	21,5	24,1	14,2
Administración de los recursos humanos	Empeoraría	13,5	12,5	16,4	13,4	11,9	14,7	16,4	5,3	14,1	15,0	13,8	11,9	15,3
	Se mantendría igual	19,0	18,8	19,7	10,8	19,6	20,3	19,2	14,0	20,2	13,9	18,7	17,4	21,7
	Mejorarían	53,8	54,1	53,1	60,2	53,3	53,3	52,8	72,7	51,1	59,2	52,9	56,2	51,6
	Sin opinión	13,7	14,7	10,9	15,5	15,3	11,8	11,6	8,0	14,6	11,8	14,5	14,5	11,5
Admisión de estudiantes	Empeoraría	11,1	11,5	10,0	7,6	9,8	15,1	7,2	2,0	11,7	13,4	11,2	11,6	10,2
	Se mantendría igual	21,7	20,3	25,8	28,5	18,4	23,7	24,3	29,4	21,0	21,0	15,8	21,3	30,2
	Mejorarían	51,8	51,2	53,4	45,4	52,8	50,4	57,0	53,5	51,3	53,6	57,4	50,0	46,8
	Sin opinión	15,4	17,0	10,8	18,5	19,0	10,8	11,5	15,0	16,0	12,0	15,6	17,1	12,8

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 6A. Opinión sobre participación actual y participación deseada de las familias en las trayectorias escolares.
Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Contexto territorial y económico de la institución										
			Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
Total			AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Nivel de participación familiar en las trayectorias educativas de los estudiantes	Bajo	58,2	62,0	44,2	58,6	68,2	47,2	60,2	73,1	59,9	29,4	63,7	37,9
	Moderado	26,1	22,5	33,0	26,5	23,5	30,7	25,3	11,2	28,0	42,2	23,5	35,5
	Alto	15,3	14,8	22,8	14,4	8,4	22,1	14,0	15,0	11,7	28,4	12,2	26,5
	Sin opinión	0,4	0,8	0,0	0,4	0,0	0,0	0,5	0,7	0,4	0,0	0,5	0,0
Acuerdo con la participación de las familias en la definición del Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Poco y nada de acuerdo	47,5	50,3	39,7	52,2	37,1	34,9	49,8	41,4	49,1	51,5	47,3	48,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,5	11,8	3,2	9,3	5,8	3,4	9,4	10,2	7,6	6,2	9,0	6,6
	Algo y totalmente de acuerdo	36,0	34,0	45,5	31,9	39,8	42,8	34,7	36,2	36,7	36,4	36,0	36,1
Acuerdo con la participación de las familias en la selección de equipos de gestión directiva	No tiene opinión	5,1	2,9	6,0	4,5	11,0	9,9	4,2	6,1	4,6	4,0	5,5	3,8
	Ya existe en mi escuela	2,9	1,0	5,5	2,1	6,3	9,0	1,8	6,0	1,9	1,9	2,2	5,4
	Poco y nada de acuerdo	70,6	77,5	64,8	71,0	61,1	52,1	74,1	72,1	71,3	72,5	70,0	72,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,8	3,7	9,4	5,8	5,7	12,6	4,6	2,3	7,5	5,7	6,2	4,3
	Algo y totalmente de acuerdo	15,2	11,9	17,0	14,8	22,2	20,7	14,2	18,5	13,4	17,3	15,1	15,9
	No tiene opinión	7,8	6,8	7,2	7,8	10,7	13,6	6,7	6,6	7,1	4,1	8,5	5,0
	Ya existe en mi escuela	0,6	0,1	1,6	0,5	0,3	1,0	0,5	0,5	0,6	0,5	0,2	1,9

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 6B. Opinión sobre participación actual y participación deseada de las familias en las trayectorias escolares.
Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Atributos de la escuela y el educador											
			Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
Total			No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años	21 o más
Nivel de participación familiar en las trayectorias educativas de los estudiantes	Bajo	58,2	57,7	59,7	47,4	56,1	62,8	61,6	42,2	61,8	44,8	58,0	62,3	52,3
	Moderado	26,1	27,4	22,2	33,7	26,8	23,3	25,4	32,9	24,0	35,5	29,1	21,0	29,6
	Alto	15,3	14,5	17,6	17,5	16,7	13,5	13,0	24,9	13,7	19,7	12,2	16,3	18,1
	Sin opinión	0,4	0,4	0,5	1,3	0,4	0,3	0,0	0,0	0,5	0,0	0,6	0,4	0,0
Acuerdo con la participación de las familias en la definición del Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Poco y nada de acuerdo	47,5	47,6	47,3	43,0	44,5	51,8	50,6	42,3	49,8	35,7	42,5	49,0	52,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,5	7,9	10,4	10,9	8,2	9,1	6,1	5,3	8,3	12,1	9,9	8,6	6,5
	Algo y totalmente de acuerdo	36,0	34,7	39,9	31,1	37,2	34,7	38,6	44,3	35,1	36,4	37,6	36,0	33,8
	No tiene opinión	5,1	6,4	1,3	12,7	6,1	2,0	4,6	4,6	4,5	9,4	7,1	4,8	2,7
	Ya existe en mi escuela	2,9	3,5	1,1	2,3	4,0	2,4	0,0	3,4	2,3	6,4	2,9	1,5	4,9
	Poco y nada de acuerdo	70,6	72,4	65,5	56,0	68,2	77,7	71,4	63,8	70,5	76,7	65,7	69,8	78,7
Acuerdo con la participación de las familias en la selección de equipos de gestión directiva	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,8	6,3	4,4	3,4	7,8	4,3	3,9	6,2	5,7	6,0	8,7	5,6	2,2
	Algo y totalmente de acuerdo	15,2	12,4	23,6	27,1	14,3	12,9	17,1	25,9	14,4	13,3	15,2	16,0	14,1
	No tiene opinión	7,8	8,3	6,1	13,6	9,0	4,6	7,6	3,1	8,9	3,4	10,0	8,3	3,9
	Ya existe en mi escuela	0,6	0,6	0,4	0,0	0,9	0,4	0,0	1,0	0,5	0,7	0,5	0,3	1,1

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 7A. Posición de los educadores antes la publicación de las evaluaciones estandarizadas y la propuesta de una evaluación nacional al finalizar la escuela secundaria.

Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Contexto territorial y económico de la institución										
			Región				Ámbito		NSE de la escuela			Tipo de gestión	
			AMBA	Norte	Centro	Patagonia	Rural	Urbano	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto y alto	Estatal	Privada
Opinión sobre la modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes	<i>Pública con resultados por escuela</i>	33,7	35,6	29,0	36,1	28,5	34,5	33,6	23,8	37,9	37,1	33,3	35,2
	<i>Solo a nivel jurisdiccional (política actual)</i>	19,2	19,4	17,8	19,2	20,3	19,2	19,2	20,6	19,6	18,6	19,7	17,3
	<i>Nivel jurisdiccional + por privado a las familias</i>	19,1	18,2	14,6	17,7	32,2	16,9	19,5	24,8	16,2	20,7	19,6	17,1
	<i>Es indistinto/sin opinión formada</i>	28,0	26,7	38,6	27,0	18,9	29,5	27,7	30,8	26,4	23,7	27,4	30,4
Acuerdo con la implementación de una evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria	<i>Poco y nada de acuerdo</i>	16,2	18,3	8,6	17,3	19,0	25,9	14,4	27,3	14,5	8,0	18,1	9,5
	<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	11,5	10,6	9,3	16,2	1,9	11,6	11,5	9,6	11,0	12,8	11,2	12,6
	<i>Algo y totalmente de acuerdo</i>	65,2	62,7	74,9	58,7	77,8	59,9	66,2	59,2	66,9	72,0	63,2	72,7
	<i>No tiene opinión</i>	7,1	8,4	7,2	7,8	1,3	2,7	7,9	3,9	7,6	7,2	7,6	5,2

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 2026).

Tabla 7B. Posición de los educadores antes la publicación de las evaluaciones estandarizadas y la propuesta de una evaluación nacional al finalizar la escuela secundaria.
Porcentaje de casos en cada respuesta.

			Atributos de la escuela y el educador											
			Modalidad			Cantidad de alumnos			Tipo de cargo			Antigüedad docente		
			Total	No técnica	Técnica	Menos de 100	100-400	401-1000	1000 o más	Director	Docente	Preceptor u otros	Hasta 10 años	11-20 años
Opinión sobre la modalidad de difusión de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes	De manera pública	33,7	32,2	38,2	30,0	32,2	35,4	38,4	35,3	35,5	20,4	32,8	33,3	35,6
	Solo a nivel jurisdiccional (política actual)	19,2	20,1	16,4	16,7	18,9	19,4	21,5	22,8	18,6	20,1	21,3	20,3	14,6
	Nivel jurisdiccional y por privado a las familias	19,1	19,1	19,1	29,3	17,4	19,0	18,4	16,7	18,9	22,5	13,0	23,9	20,5
	Es indistinto/sin opinión formada	28,0	28,6	26,4	23,9	31,4	26,2	21,8	25,2	27,0	37,0	32,9	22,6	29,3
Acuerdo con la implementación de una evaluación nacional estandarizada al finalizar la escuela secundaria	Poco y nada de acuerdo	16,2	15,6	18,0	15,9	13,8	20,7	13,1	12,3	16,4	18,2	15,0	17,7	15,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,5	12,0	9,9	12,0	11,4	8,7	20,1	15,9	11,1	11,3	10,6	12,7	10,9
	Algo y totalmente de acuerdo	65,2	65,5	64,3	62,8	67,8	64,9	57,3	64,0	65,8	62,2	67,3	61,3	68,2
	No tiene opinión	7,1	6,8	7,8	9,3	7,0	5,7	9,5	7,8	6,8	8,4	7,1	8,3	5,1

Fuente. Encuesta Nacional a Docentes y Directivos de Nivel Secundario (Argentina, 20