

El rendimiento en el nivel medio técnico: un análisis cuantitativo y cualitativo en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autora: María Cecilia García Maldonado.

Institución: FLACSO - Sede Regional Argentina

Palabras clave: escuelas técnicas - nivel medio - rendimiento - especialidades - clasificación - representaciones - valores e intereses organizacionales - contexto - obligatoriedad del nivel medio - ciudad de Buenos Aires

Este trabajo se propone describir el problema del rendimiento en las escuelas secundarias técnicas de la Ciudad de Buenos Aires en las especialidades Química, Mecánica y Computación. En este sentido, este estudio se presenta como un posible abordaje al problema de la retención y promoción de matrícula que es común a todas las modalidades de nivel medio tanto en la Ciudad de Buenos Aires, como a nivel nacional y regional.

Esta investigación, se basó en la triangulación entre métodos a lo largo de la investigación (Gallart, 2002). Asumiendo esta perspectiva, el enfoque cuantitativo permitió presentar información basada en el análisis estadístico de indicadores de rendimiento, con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio. El análisis cualitativo, por su parte, se efectuó sobre la base de observaciones de la vida institucional y de entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes y directivos. La información obtenida permitió describir los momentos críticos en el transcurso de la vida educativa de los estudiantes de la modalidad técnica, e identificar los principales factores que estarían condicionando la progresión, la retención y el mejoramiento de los logros educativos.

La triangulación entre métodos a lo largo de la investigación, enriqueció el análisis y permitió describir la compleja articulación entre especialidades, instituciones y contextos sociales que conforman el universo de escuelas técnicas.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas que tiene el nivel medio de enseñanza en la Ciudad de Buenos Aires es la dificultad para retener y promocionar la matrícula. Si bien este problema es común a todas las modalidades del nivel medio, adquiere particularidades en las escuelas técnicas.

La modalidad técnica en la Ciudad de Buenos Aires está conformada por instituciones históricas¹ y por instituciones transferidas entre los años 1992 y 1993, en el marco de la transferencia de los servicios educativos nacionales a las Provincias (Ley N° 24.049/92).

La negativa a implementar la reforma establecida por la Ley Federal de Educación significó para la Ciudad de Buenos Aires que aún hoy las escuelas técnicas mantengan la organización, currículum y especialidades originales desde el establecimiento del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) en el año 1965².

La base de las críticas a esta modalidad que se asocian con el problema del rendimiento de los estudiantes se encuentra, de alguna manera, en el mismo punto de la discusión que hacia la mitad de la década del setenta. Según lo plantea Gallart (1985 y 2006) ese momento marca el final del período de madurez de las escuelas técnicas argentinas y el comienzo de un período de “secundarización”, donde se enfatiza el componente de educación media y pierde actualidad la educación tecnológica.

Existen estudios que señalan que para el período 1969-1973 los problemas de rendimiento en esta modalidad se concentraban fundamentalmente en el abandono en el primer y cuarto año de estudio y la repetición en segundo (Braslavsky, 1987). Asimismo, una de las principales conclusiones de un estudio realizado por Testa, Vales y Wiñar (1979, citado en Braslavsky, 1987) es que para el período 1972/1973 en una cohorte teórica de 100 alumnos, se llegaba a sexto año con sólo 23 que habían seguido sus estudios sin retrasos ni repeticiones.

Cabe destacar que la crisis del modelo de la escuela industrial argentina se produce en un contexto de disminución relativa de matrícula en el marco de sucesivas crisis

¹La ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, antes de la transferencia de instituciones nacionales, contaba con tres escuelas técnicas propias que dependían de la Ex Dirección de Educación Post Primaria y cuyos títulos habilitaban para el ejercicio profesional: las Escuelas Técnicas Municipales “Lorenzo Raggio”, la Escuela de jardinería “Cristobal Hicken” y el Politécnico “General Manuel Belgrano”.

² Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), integraron a partir de 1965, las antiguas Escuelas Industriales, de la CNAOP y las pocas restantes de Artes y Oficios. Todas tuvieron, desde su inicio un plan común dividido en distintas especialidades.

económicas y de políticas de desmantelamiento durante los gobiernos militares³. Esta crisis se acentúa cuando en el año 1993, “en el marco de una nueva gestión del sistema educativo de carácter descentralizado”, la Ley Federal de Educación⁴ introduce cambios en todo el sistema. En el caso de la educación secundaria, la reforma educativa promovió una transformación que se fundamentó en un diagnóstico inicial que partió de la evaluación del bajo rendimiento del sistema educativo (Gallart, 2003). La orientación de los cambios propuestos, se basó en la idea de superar la educación secundaria segmentada en dos ramas: una técnico- profesional terminal para la inserción en el mercado laboral y otra académica, dirigida a la universidad. Se diseñó una formación centrada en grandes áreas del saber y su aplicación, es decir, con el fundamento común de una formación general y una formación orientada a distintas áreas que podía ser complementada con trayectos técnicos profesionales flexibles e independientes.

En un contexto de desindustrialización creciente y de debilitamiento del sistema científico tecnológico, el cambio y recepción del nuevo modelo propuesto por la Ley Federal de Educación fue un proceso con fuertes resistencias al interior de la mayoría de las instituciones educativas y fue cuestionado por diversos grupos políticos y académicos (Riquelme, 2004)

La instrumentación de la nueva estructura se realizó con modalidades y ritmos diferentes en cada jurisdicción, dando como resultado la coexistencia de un gran número de combinaciones diferentes de nivel primario y secundario en todo el país.

Una década después de iniciada la reforma, un estudio sobre el impacto de las reformas educativas en la educación media técnica señalaba que la evolución de la situación educativa estuvo caracterizada por un crecimiento de matrícula en términos generales, pero, a la par se dieron altos índices de deserción y repetición y pocos cambios organizacionales y curriculares (INET, 2005).

Con el intento de fortalecer, reordenar y articular las ofertas nacionales del área, en el año 2005 se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Esta ley devuelve a los planes de estudio de la educación media técnica la duración mínima de seis años vigente con anterioridad a la reforma, aunque deja abiertas las posibilidades

³ Para el período 1960-1980, dos hechos notables impactan sobre esta modalidad: el intento del gobierno militar del General Lanusse (1971-1973) de constituir a la educación técnica como una rama terminal, medida que nunca llegó a implementarse pero marca la orientación de las políticas de desmantelamiento que sufrió la modalidad; y, la disminución relativa de los alumnos de la educación técnica con relación a las otras ramas de la educación secundaria.

⁴ En el año 1991, las escuelas medias fueron transferidas de la jurisdicción nacional a las provincias. Alrededor de un millón de alumnos (1.070.842) pasaron a la jurisdicción provincial. De ese total, un 20,9% correspondía a estudiantes de escuelas técnicas (Gallart, 2003). Esta transferencia precedió a la reforma educativa impulsada en el año 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195).

en cuanto a cuándo se inicia la formación del técnico medio. Además, establece la creación de un Fondo de Financiamiento de la educación técnica por el cual se destinará el 0,2% del total de ingresos públicos adicionales y contempla una serie de instrumentos para garantizar el reconocimiento en todo el territorio nacional de certificaciones y títulos, en el nivel medio y superior no universitario.

La “devolución” de los planes de seis años establecida por la Ley de Educación Técnico Profesional, no impactó en la Educación Media Técnica de la Ciudad de Buenos Aires, ya que “si bien en el año 1993 manifiesta voluntad de aplicar la ley federal con estudios previos, nunca llega a concretarlo. En cambio, sí impactan aspectos como los incentivos establecidos con el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional y el proceso de homologación de planes de estudio de títulos técnicos vigentes en el marco de la actual heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones.

Al mismo tiempo, otros fenómenos impactan en la modalidad técnica de la Ciudad de Buenos Aires con el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio que marca la Ley de Educación Nacional del año 2006⁵. El mandato de la obligatoriedad del nivel medio y los problemas estructurales de retención y promoción de matrícula, son hechos que en las escuelas técnicas parecen ser procesados, en la mayoría de los casos, con cierto hermetismo y rigidez. En consecuencia, se encuentran instituciones productoras de discursos y prácticas en las que se enfatiza el carácter selectivo de este nivel de enseñanza, y de esta modalidad en particular, en contra del carácter inclusivo que marca la normativa.

En relación con los problemas planteados y atendiendo a la heterogeneidad interna de la modalidad técnica, marcada por su diversa oferta de especialidades, este trabajo se propone describir el rendimiento de los alumnos del nivel medio técnico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en tres de ellas (Química, Mecánica y Computación), a partir del análisis de datos estadísticos y de representaciones de directivos, docentes y estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo, para definir rendimiento se recurre al concepto de eficiencia interna, que hace referencia a la existencia de una relación óptima entre insumos y resultados. Desde esta perspectiva, una actividad será

⁵ En la Ciudad de Buenos Aires rige la obligatoriedad del nivel medio de enseñanza desde el año 2002 con la sanción de la Ley N° 898, Esta ley extiende, en el ámbito del Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, completando 13 años de escolaridad. No obstante, con la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 el tema adquiere mayor visibilidad.

eficiente si logra el máximo resultado posible con un mínimo de insumos o viceversa (Dirección de Programación Educativa, 2004). Siguiendo este enfoque y haciendo extensiva esta definición al campo educativo, en términos de rendimiento cuantitativo, cuanto menor sea la repitencia y el abandono, mayor será su eficiencia.

No obstante, los fenómenos de repitencia y abandono caracterizan con más fuerza a cierto tipo de escuelas o determinadas áreas geográficas (Dirección de Programación Educativa, 2004). Por este motivo, además de utilizar indicadores educativos para analizar la progresión y retención de los alumnos, se realiza un abordaje cualitativo, sobre la base de observaciones de la vida institucional y de representaciones de estudiantes, docentes y directivos. En este sentido, se parte del concepto de representación social desarrollado por Moscovici (1986), que alude a una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social.

Además de aquellos conceptos relativos al rendimiento del nivel medio técnico, este trabajo propone un eje de análisis que articula aquellos aspectos sustantivos que caracterizan tanto al nivel medio y medio técnico como a los principios que ordenan su estructura.

Desde la década de 1960 los elementos constitutivos de la escuela secundaria comenzaron a ser cuestionados. Este nivel de enseñanza que históricamente integraba capas medias y altas con capital económico, cultural y social, intenta, cada vez más, incluir a sectores de la población antes discriminados. En ese contexto comienzan a discutirse los principios que ordenan la estructura de la escuela secundaria como la segmentación en ramas producto de los objetivos tradicionales asignados a la educación secundaria (preparar la universidad y para el mundo del trabajo) y su currículum.

El concepto introducido por Bernstein (1998) como “código del conocimiento educativo” permite analizar las disposiciones básicas más cuestionadas del sistema de clasificación de la escuela secundaria. El término “código del conocimiento educativo” se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. La forma que toma este código depende de los principios sociales que regulan la clasificación y el enmarcamiento del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas (Bernstein, 1985).

En el caso de la escuela secundaria, este código estableció desde sus orígenes una alta clasificación del conocimiento educativo que supone una segmentación en dos ramas: una técnico profesional terminal para la inserción en el mercado laboral y otra académica dirigida a la universidad. Las críticas que ya desde la década del sesenta y que posteriormente retoman las reformas educativas de los años noventa, se basaron en la idea de superar la alta clasificación del conocimiento educativo representada en

la división en ramas y la separación interna en disciplinas. Se cuestionaba la matriz clasificatoria que asignaba un estatus diferencial a los contenidos estableciendo un aislamiento fuerte entre el conocimiento “práctico” y el conocimiento “teórico” y que suponía una temprana especialización del conocimiento y de los estudiantes.

Desde este punto de vista, en el nivel medio técnico el “núcleo duro” compuesto por la formación en los aspectos científico - tecnológicos y los principios o sistemas de relaciones que estructuran el taller, estarían conformando esta matriz clasificatoria sobre la base de la separación entre tipos de conocimientos y de la alta especialización desde los primeros años de la escolaridad estableciendo una categoría de pertenencia muy temprana en la carrera educativa. Esta especialización crea relativamente rápido una identidad educativa claramente marcada y delimitada (Bernstein, 1975).

La perspectiva “reformista” de la década del noventa, proponía borrar los límites de esta identidad con la postergación de la división en ramas o modalidades académico-generales y técnico-profesionales a favor de un saber más abstracto y generalista y menos aplicado a una identidad específica⁶ (Palamidessi, 2009).

Este planteo no impacta en la Ciudad de Buenos Aires ya que es una de las jurisdicciones que no aplica los cambios introducidos a partir de la Ley Federal de Educación del año 1993. Es decir que, aún hoy, las instituciones de nivel medio técnico mantienen casi sin variaciones el código educativo desde su creación⁷.

La forma que adquiere este código es posible analizarlo a partir de la cultura organizacional de las escuelas técnicas, la cual se ordena a partir de un sistema de clasificación particular. Estos intereses y valores organizacionales influyen en los cursos de acción y en los resultados de las escuelas técnicas de la ciudad de Buenos Aires. Como ya se anticipó, ésta cultura organizacional no es un simple patrón regular de su estructura superficial (Atkinson, 1995). Estas valoraciones se encuentran imbricadas a los principios o sistemas subyacentes de relaciones que hacen posible el significado de cada fenómeno. En el caso de la escuela secundaria técnica la

⁶ Cabe señalar que la modificación de las barreras arbitrarias y las estructuras divisivas en el currículum, en las condiciones de trabajo y en los recursos, no basta para romper un código educativo “piramidal” (masividad en la base, egresos minoritarios en la cima). La identidad profesional y personal de los profesores son dos elementos que también estarían reproduciendo y legitimando este tipo de código (Palamidessi, 2009)

⁷ No obstante, a partir de la década de 1980 la identidad educativa de las escuelas técnicas habría entrado en una crisis. El proceso de “secundarización” planteado por Gallart (1985) da cuenta de este fenómeno por el cual al interior de algunas escuelas técnicas se estaría enfatizando el componente de educación media y perdiendo actualidad la educación tecnológica. El mayor acercamiento de la educación técnica con otras modalidades del nivel medio se contrarresta, según esta perspectiva, con una segmentación entre escuelas líderes y marginales, unas dirigidas a la universidad y otras a la formación vocacional – cada una sirviendo a distintos sectores sociales- (Gallart, 1985).

existencia de valores como la excelencia, la exigencia y la competencia es posible analizarlos en función de su matriz clasificatoria para entender los principales factores que estarían condicionando la progresión, la retención y el mejoramiento de los logros educativos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación se basó en la triangulación entre métodos a lo largo de la investigación (Gallart, 2002). Asumiendo esta perspectiva, el enfoque cuantitativo permitió utilizar información basada en el análisis estadístico de indicadores de rendimiento. El análisis cualitativo, por su parte, se efectuó sobre la base de observaciones de la vida institucional y de entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes y directivos⁸. La información fue analizada utilizando el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y permitió describir los momentos críticos en el transcurso de la vida educativa de los estudiantes de la modalidad técnica, e identificar los principales factores que estarían condicionando la progresión, la retención y el mejoramiento de los logros educativos.

La triangulación entre métodos a lo largo de la investigación, enriqueció el análisis y permitió describir la compleja articulación entre especialidades, instituciones y contextos sociales que conforman el universo de escuelas técnicas.

El universo a estudiar fueron las escuelas que brindan Formación Técnico Profesional y las unidades de análisis fueron las escuelas, los directivos, los docentes y los estudiantes de una muestra de instituciones de nivel medio técnico de la Ciudad de Buenos Aires del Sector Estatal que cuentan con las especialidades Química, Mecánica y Computación. Las escuelas y las especialidades⁹ seleccionadas para este estudio no constituyeron una muestra estadísticamente representativa sino una muestra intencional.

RESULTADOS ALCANZADOS

La educación media técnica de la Ciudad de Buenos Aires en el contexto nacional

⁸ En total se realizaron 20 entrevistas a directivos y docentes (Profesores de Ciclo Superior y Maestros de Enseñanza Práctica) y 4 entrevistas grupales con alumnos, entre los meses de agosto y noviembre de 2007.

⁹ El trabajo de campo se realizó en 6 escuelas técnicas. Los aspectos considerados para la selección de especialidades fueron: la relación entre el origen social y la carrera de sus egresados, la demanda, el nivel de innovación y el perfil científicista.

Una descripción del desarrollo de la educación media y media técnica a nivel nacional permite observar que:

- a) Más del 40% de la matrícula nacional del nivel medio se concentra en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires (Ver anexo cuadro N°1)
- b) La Ciudad Buenos Aires presenta la menor cantidad de alumnos promedio por unidad educativa en el nivel Medio/Polimodal en comparación con el resto de las jurisdicciones (Ver anexo cuadro N°1)
- c) En el contexto nacional, la oferta de educación media técnica de la Ciudad de Buenos Aires (planes de 6 años) concentra la mayor cantidad de establecimientos y alumnos matriculados y presenta el mayor promedio de alumnos por unidad educativa (Ver anexo cuadro N°2)
- d) La participación de las mujeres en el nivel medio a nivel nacional representa el 49% en el nivel medio y del 54% en el nivel Polimodal. Dentro de este esquema la educación media técnica y la modalidad Producción de Bienes y Servicios, son las que presentan los menores porcentaje (22,9% y 29,6%, respectivamente). En este marco, la Ciudad de Buenos Aires, se acerca al porcentaje nacional de participación de mujeres en el nivel medio técnico (21,7%) (Ver anexo cuadros N° 3 y 4).

Rendimiento cuantitativo en el nivel medio y medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires

En cuanto al rendimiento cuantitativo del nivel medio y medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires, se pudo registrar:

- a) Una tendencia descendente en la distribución del total de la matrícula del nivel medio común por año de estudio. En las escuelas técnicas, esta disminución se acentúa, es decir que el problema de la retención es más grave (Ver anexo cuadro N°5).
- b) Los valores más altos de las tasas de repitencia en el nivel medio común se concentran en los dos primeros años de estudio, a partir de los cuales comienza una tendencia descendente. Sin embargo, se observa un comportamiento diferente en cada uno de los tipos de establecimientos de nivel medio común estudiados (Liceos, Colegios, Comerciales, Escuelas de Educación Media y Escuelas Técnicas), dentro de este grupo el porcentaje de alumnos repitentes es menor en las escuelas técnicas (Ver anexo cuadro N° 6).
- c) Contrariamente a lo que pasa con la repitencia, los porcentajes de sobreedad en el nivel medio común tienden a mantenerse estables o a subir a partir de los

dos primeros años de estudio. En este esquema, las escuelas técnicas presentan porcentajes menores que el resto de los establecimientos (Ver anexo cuadro N°7).

- d) Asimismo, en cuanto al número de alumnos salidos sin pase, se observa que los porcentajes más altos se encuentran en los dos primeros años de estudio. En este caso, se encuentra un comportamiento semejante en cada uno de los tipos de establecimiento de nivel medio común (Ver anexo cuadro N°8).
- e) Como ya lo hemos anticipado, al analizar la distribución de matrícula de nivel medio común en la Ciudad de Buenos Aires encontramos que existe un problema para retener y promocionar la matrícula que es común a todos los tipos de establecimiento. En el caso de las escuelas técnicas este problema es más acentuado en relación con la retención de alumnos y se explica -en parte- por el movimiento de alumnos, es decir por la diferencia entre los alumnos entrados y salidos, que es mayor en este tipo de establecimiento.

Movimiento de estudiantes en la modalidad técnica

Respecto del movimiento de alumnos en la modalidad técnica, este trabajo se propuso relevar, en las seis escuelas que integran la muestra, información sobre los pases solicitados por los estudiantes (Ver anexo cuadro N° 9) A partir de esta información se observa que el 65,9% de los pases son solicitados por los estudiantes para asistir a instituciones del sector público de la Ciudad de Buenos Aires¹⁰. Asimismo, la mayor cantidad de pases solicitados se concentra en el primer ciclo, siendo el 2° año el que presenta el mayor porcentaje. Con respecto a los pases solicitados en el primer ciclo se pueden señalar dos fenómenos a partir de los testimonios de los actores entrevistados:

- a) Un porcentaje importante de pases solicitados en 3° año correspondería al fenómeno de reorientación de matrícula. Es decir, estudiantes que al completar el ciclo básico técnico deciden continuar una especialidad que se ofrece en otra escuela.
- b) Al mismo tiempo existe un porcentaje de alumnos que al finalizar el primer año deciden cambiar de escuela dentro de la misma modalidad. A partir de los testimonios de alumnos de primer año se pudo comprobar que existen escuelas muy buscadas dentro del subsistema de educación técnica. Los

¹⁰ Dentro de este grupo las instituciones más solicitadas son otras escuelas técnicas (30,1%), escuelas de comercio (17,4%) y en menor porcentaje Colegios (11,3%). Los pases solicitados con destino a instituciones de la provincia de Buenos Aires representa un 22,2% del total de los pases solicitados y el tipo de institución más elegida es la Escuela Secundaria Básica.

alumnos que no pueden ingresar a estas escuelas en primer año, tratan de hacerlo en segundo que es el momento con más movimientos en todas las escuelas debido al alto porcentaje de alumnos repetidores. Es decir que existiría una suerte de “intercambio” de alumnos dentro de la modalidad. De acuerdo a este esquema, las escuelas más solicitadas serían las que más seleccionan a los estudiantes.

Representaciones de docentes y directivos sobre el rendimiento escolar

Las representaciones que los profesores, maestros de enseñanza práctica y directivos tienen sobre el problema del rendimiento escolar en las escuelas medias técnicas coincide con la información que muestran las estadísticas educativas. Se pudo comprobar que los actores entrevistados identifican dos momentos críticos en el transcurso de la vida educativa de los alumnos en el nivel medio técnico que determinan el pasaje o no a etapas superiores. Según la perspectiva de los actores, en los dos primeros años, la repitencia y el abandono son los problemas más graves, siendo el 1° año el más crítico en relación con el abandono y el 2° año el más crítico en relación con la repitencia. En el ciclo superior, el momento más problemático en términos de rendimiento escolar es el 4° año, donde los alumnos tienen que sortear dificultades en relación con la especificidad de las materias y las capacidades que requieren poner en juego.

Estos momentos críticos en el rendimiento escolar, tienen características propias en cada uno de los tres turnos de las escuelas técnicas. Los actores entrevistados señalan que el turno mañana es el que tiene mayor eficiencia interna, en el turno tarde el rendimiento disminuye hasta ser más bajo en el turno noche. El turno noche es el más desprestigiado y es considerado una vía de salida “rápida” y de menor calidad educativa. Esta diferente eficiencia interna en los tres turnos deja al descubierto mecanismos de selección que operan desde los primeros años de la escuela técnica, sobre todo en el turno mañana.

Uno de los argumentos más utilizados por profesores y directivos para explicar el problema del rendimiento escolar en las escuelas técnicas, sobre todo en los primeros años, se relaciona con las consecuencias que acarrearán la transición a la escuela secundaria. El cambio de nivel de enseñanza supone cambios o discontinuidades que se hacen visibles en la organización del ambiente para el aprendizaje y en los principios que ordenan la transmisión del conocimiento escolar. Según la perspectiva de los actores entrevistados, este problema atraviesa a todo el nivel medio y entre sus principales cambios y consecuencias están:

- La mayor carga horaria del plan de estudios y la organización del tiempo escolar
- El impacto que la transición tiene en una etapa tan sensible como la adolescencia.
- La complejidad en el mapa de flujos de los estudiantes, que supone una ampliación de la variación en el nivel educativo que los alumnos traen de la escuela primaria.

Según los testimonios de directivos y docentes, uno de los principales factores que condiciona el “éxito” educativo en las escuelas técnicas es el lugar que ocupan las familias en el acompañamiento de sus hijos y en la relación que establecen con las escuelas. Según esta perspectiva, otro factor decisivo en la finalización de la escuela media técnica, serían las características personales de los alumnos tales como la capacidad para sortear dificultades, el empeño, el esfuerzo, la motivación, el amor propio para enfrentar aprendizajes difíciles y el deseo de superación personal. En los relatos de profesores y directivos se observa una fuerte tendencia a señalar a los estudiantes como únicos responsables de sus logros y a poner afuera de las escuelas los factores decisivos para la finalización de este nivel de enseñanza.

De acuerdo con las representaciones de docentes y directivos sobre los logros de los estudiantes, el grupo de alumnos y familias que elijen las escuelas técnicas asignándole una función de contención, estarían más en riesgo de tener problemas en el rendimiento académico, en tanto la relación establecida con la escuela desde el comienzo, en la mayoría de los casos, es frágil, y las características personales de los alumnos están condicionadas por la situación de exclusión y vulnerabilidad en la que se encuentran ellos y sus familias.

Representaciones de docentes y directivos sobre las becas estudiantiles

Las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires ofrecen diversos tipos de becas estudiantiles. La mayor cantidad de ellas son otorgadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Al momento de la realización del trabajo de campo, las condiciones de acceso a la becas otorgadas por el Ministerio de Educación de la CABA eran la situación de vulnerabilidad socioeconómica del hogar del alumno y no tener otro beneficio semejante.

La mayoría de los profesores y directivos entrevistados señala que las becas estudiantiles que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no solucionan problemas de promoción y retención de matrícula sino que son una ayuda social que permite en muchos casos que los alumnos no pierdan contacto con la escuela. Según esta perspectiva, estas becas no aseguran la promoción y la regularidad en la

asistencia a clase. La mayoría de los testimonios de docentes y directivos señalan que una política de becas sociales que apunte a universalizar el acceso y la retención y a achicar las distancias en la estructura social, no es considerada viable en las escuelas técnicas.

Las instituciones educativas

En el nivel de las instituciones de cada especialidad, se pudo conocer más en profundidad factores que podrían estar condicionando el rendimiento escolar. Se pudo observar que dentro del grupo de escuelas estudiadas, las que atienden a la población más desfavorecida socio-económicamente y son consideradas de menor prestigio dentro de la estratificación del nivel medio técnico, tienen un porcentaje menor de alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados. Es decir, son escuelas donde el problema de la retención de matrícula se acrecienta.

Se pudo comprobar que uno de los aspectos que diferencian a cada escuela y que determina su perfil “líder- no líder” es la concepción e influencia del contexto ambiental que sostienen sus actores. La manera en que los directores conciben el ambiente determina, en la mayoría de las escuelas, las orientaciones y preferencias que definen los cursos de acción. Los directores son quienes tienden a imponer un estilo institucional, pueden privilegiar un turno sobre otro, una especialidad sobre otra, dar más peso al taller o a la teoría, etc. La pretensión de ser “escuela líder” es gran parte obra de los directores y tal como lo señala Gallart (1985) constituye la aspiración de aquellos más ambiciosos.

La necesidad de cambios organizacionales e institucionales

En relación con la necesidad de cambios organizacionales e institucionales, se pudo comprobar que si bien en las instituciones estudiadas se reconoce la necesidad de actualización o modernización, a la vez, hay un interés muy grande por controlar ese cambio sin ayuda o sin asistencia del gobierno municipal (ahora GCABA). Se pudo registrar que:

- a) A partir de la disolución del CONET, se dificultó la comunicación de las escuelas con instancias centrales de decisión de política educativa – jurisdiccionales o nacionales- o por no considerarlo un interlocutor válido o porque no coincidían los principios de comunicación de unos y otros.
- b) Los cambios que asumieron las escuelas con el traspaso a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires, supusieron la asunción de principios más implícitos

que las explícitas estructuras del CONET. Sin embargo, los cambios que las escuelas asumieron sin mayores resistencias fueron algunos criterios de flexibilidad para el gobierno de las escuelas y para la supervisión de las mismas ya que esto suponía circunstancias más “favorables” que las anteriores. Cuando los cambios chocaron con intereses más arraigados como la forma de selección docente o la actualización y modernización curricular y pedagógica, las resistencias fueron mayores.

- c) Los períodos de disminución de matrícula de la modalidad técnica respecto de otras modalidades como el bachiller y el comercial es un hecho que se destaca a partir de la década del setenta. Se pudo comprobar que cuando las crisis de matrícula parecen poner en peligro la continuidad de las escuelas, aparecen con menos resistencias los replanteos y cambios. Este “cuidar la quintita” hizo que en muchas escuelas en función de crisis económicas y de su impacto social, se empezaran a preguntar aspectos sobre la enseñanza que en otros momentos no lo hacían.

Los valores e intereses organizacionales¹¹ y su relación con el sistema de clasificación

Como ya se señaló, los cambios en las escuelas técnicas son procesados en función de valores e intereses organizacionales que conforman el sistema de preferencias e influyen en los cursos de acción. Estas valoraciones son posibles de analizar en función del sistema de clasificación del conocimiento en que se han desarrollado. Por ejemplo, se pudo identificar que la resistencia de profesores y MEPs¹² por trabajar de manera colaborativa forma parte de las preferencias que los actores ordenan y sostienen o que las escuelas adoptan para su continuidad. Las reglas o principios que estructuran la teoría y la práctica o el taller y el resto de las asignaturas en la enseñanza técnica permiten explicar algunas de las valoraciones que los profesores, directivos y MEPs tienen acerca de esta división. Estas valoraciones están condicionadas por:

- a) Las diferencias en el tipo de agrupamiento de los estudiantes en el taller y las aulas de clase que tiene consecuencias en el grado control sobre el espacio, el tiempo y la transmisión.
- b) Las diferencias en la cantidad y organización del tiempo escolar que se relaciona – en parte- con el tipo de contratación de profesores y MEPs

¹¹ Se parte del concepto de cultura organizacional planteado por Casagrande (2003).

¹² En este trabajo se utiliza indistintamente los términos “Maestros de Enseñanza Práctica”, “Maestros de Taller” o la abreviatura MEP.

- c) Las diferencias en el tipo de saber que legitima a profesores y MEPs en la estructura interna de las escuelas. Las diferencias en el saber vinculado a la disciplina o el oficio se enlazan con las diferencias en el saber vinculado con la transmisión.

Asimismo, se pudo observar que las escuelas técnicas tienen, en general, una organización pedagógica e institucional que favorece el valor del esfuerzo, la exigencia y la competencia. Estos valores organizacionales “se enfrentan” según la visión de los actores entrevistados, con medidas o políticas que redunden en una mejor distribución de los bienes educativos. Un caso paradigmático parece haber sido la recepción por parte de las escuelas del establecimiento de la obligatoriedad para el nivel medio marcada por las leyes (Ley N° 26.206 y Ley N° 898). Los testimonios de los actores entrevistados señalan que esta medida no tendría fuerza para esta modalidad. El argumento utilizado para justificar esta postura se basa en la exigencia, que según los actores entrevistados, presenta una educación técnica de nivel medio. Una de las consecuencias de la obligatoriedad más destacadas por profesores y directivos es la dificultad por mantener un alto nivel de calidad educativa cuando el principio selector no está activado. Por otro lado, al plantear la obligatoriedad del secundario, los actores entrevistados señalan que por la heterogeneidad de formatos institucionales que presenta el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, el secundario para todos no garantiza iguales resultados educativos. La devaluación de las credenciales, producto de la diversidad de formatos y la segmentación del sistema en escuelas “líderes” y “marginales” son las razones señalados por los actores entrevistados.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA TOMA DE DECISIONES

El cambio en las representaciones y los valores e intereses organizacionales presentes en las escuelas técnicas que en este trabajo se describen y que definen la propuesta formativa de las instituciones, supone romper con funcionamientos burocráticos históricamente arraigados y principios o disposiciones de difícil modificación (Terigi, 2008). Los intentos por reemplazar matrices de alta clasificación (Bernstein, 1990) por códigos más integrados que redunden en una mejor distribución de los bienes educativos, han chocado con la potencia de estos elementos o disposiciones básicas. Sin embargo, los datos sobre progresión, retención y logros educativos indican que la educación media técnica requiere transformaciones. Entre los elementos a considerar para la toma de decisiones se destacan:

Revisión de la propuesta curricular

En el caso del nivel medio técnico la orientación los cambios apuntan a fortalecer la formación general sobre todo en el ciclo básico, replantear la formación en los aspectos científico tecnológicos tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior, incorporar los criterios establecidos por la normativa vigente para el espacio del taller (Resolución N°1170/04) que establece una actualización de contenidos y replanteos sobre la forma de enseñanza incorporando gradualmente proyectos tecnológicos como unidad de trabajo y la metodología proyectual como estrategia pedagógica y como contenido del proceso de enseñanza¹³. A su vez, entre los elementos a considerar para la revisión de la matriz actual se destacan: la cantidad y organización del tiempo escolar, el principio de designación de profesores por especialidad. y la organización del trabajo docente.

Fuerte decisión política de cambio

La demostración de una fuerte decisión política de cambio es necesaria para el replanteo de la cultura organizacional de las escuelas técnicas. De acuerdo con los testimonios de docentes y directores, parecería que en las escuelas técnicas se inician acciones de mejora cuando alguna iniciativa exterior los “motiva” a ponerse en movimiento (Feldman, 2009) o cuando pelagra la continuidad de las mismas – por ejemplo en el caso de la baja matriculación.-

Se pudo registrar que los cambios propuestos por instancias centrales de decisión de política educativa han sido procesados y frenados con muchas resistencias y fueron incorporados en función de una clara demostración de decisión política.

Convocatoria a los equipos directivos

La figura del Director es crucial para la definición de las orientaciones y preferencias que definen los cursos de acción de las escuelas técnicas. Los cambios organizacionales e institucionales podrán ser motorizados en función de un fuerte apoyo de la figura directiva.

En este sentido, la reflexión sobre los principales factores que estarían condicionando la progresión, la retención y el mejoramiento de los logros educativos propuesta por instancias centrales de decisión política debería estar acompañada de propuestas al nivel de las instituciones. Existe cierta dificultad en los directivos y docentes entrevistados para someter a revisión su aporte para mejorar el rendimiento de los estudiantes Sin sacarle responsabilidad a la función del Estado en cuestiones

¹³ Asimismo, parece necesario una revisión de los planes nocturnos ya que tienen una carga horaria menor que los planes diurnos pero con incumbencias profesionales similares. En algunos planes nocturnos, esta disminución de la carga horaria es significativamente menor que los planes diurnos.

educativas y de mejora escolar (Feldman, 2009) y dentro de los marcos legales que ofrece el currículum, sería oportuno, revisar y repensar el problema del rendimiento de la modalidad, convocando a la acción a las instituciones escolares.

Fortalecimiento de la relación familia-escuela

Los datos estadísticos indican que un porcentaje pequeño de estudiantes termina el nivel medio técnico en los seis años teóricos que estipula el plan de estudios. Asimismo, los alumnos que finalizan la escuela técnica tardan más cantidad de años en recibirse en comparación con otras modalidades- bachiller y comercial-¹⁴. Este bajo porcentaje de alumnos recibidos obliga a preguntarse quiénes pueden terminar la escuela media técnica en la Ciudad de Buenos Aires.

Los actores entrevistados mencionan una serie de factores que influyen en la finalización del nivel. Uno de los factores mencionados con más frecuencia es el lugar que ocupan las familias en el acompañamiento de sus hijos y la relación que establecen con las escuelas. En este sentido, es necesario considerar estrategias que fortalezcan la relación familia-escuela.

No obstante, cabe señalar que este fortalecimiento de la relación familia- escuela no signifique acrecentar la tendencia, presente en los testimonios de docentes y directivos, en señalar a los estudiantes como únicos responsables de sus logros y a poner afuera de las escuelas los factores decisivos para la finalización de este nivel de enseñanza.

Desarrollo de estrategias que acompañen la transición a la escuela secundaria

El cambio de nivel de enseñanza supone cambios o discontinuidades que se hacen visibles en la organización del ambiente para el aprendizaje y en los principios que ordenan la transmisión del conocimiento escolar. En el caso de la modalidad técnica, según lo que plantean los profesores y directivos entrevistados, los cambios que acarrea este pasaje tienen más relevancia que en el resto de las modalidades.

Uno de los argumentos más utilizados por profesores y directivos para explicar el problema del rendimiento escolar en las escuelas técnicas, sobre todo en los primeros años, se relaciona con las consecuencias que acarrea la transición a la escuela secundaria. En este sentido, es necesario contemplar estrategias que permitan acompañar a los estudiantes en este proceso.

¹⁴ En las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires es necesario invertir aproximadamente un 7% más que en los bachilleres y comerciales para obtener un egresado. (DPE,2004)

Institucionalización del Sistema Integrado de Formación Técnico profesional

La heterogeneidad y desarticulación de formatos institucionales que presenta el nivel medio y la Formación Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires plantea la necesidad de continuar con la institucionalización del Sistema Integrado de Formación Técnico Profesional. Esta articulación, debería garantizar la existencia de diversidad de trayectos y recorridos dentro del sistema educativo que estén acreditados y que aseguren la continuación de estudios superiores. A su vez, la integración del Sistema implica el desarrollo de criterios para la acreditación de saberes adquiridos por fuera del sistema educativo. Para ello es necesario, ordenar la oferta vigente de Formación Técnico Profesional en Familias Profesionales que permitan identificar vacancias en ofertas orientadas a sectores de actividad económica significativa para el área metropolitana e identificar ofertas que no corresponden a Formación Técnico Profesional aún cuando emiten certificaciones que integran el Nomenclador General de Formación Profesional.

Asimismo, desde la perspectiva de un sistema integrado de formación técnico profesional se debería contemplar el establecimiento de criterios para la Formación Docente Inicial de la Formación Técnico Profesional. El recambio generacional que se está produciendo en el grupo de maestros de taller estaría empezando a tener consecuencias en la estructuración y transformación del discurso pedagógico en práctica pedagógica. Según la perspectiva de los actores entrevistados, los viejos maestros que manejaban un tipo de enseñanza artesanal sin formación docente les están dejando lugar a maestros con deficiente formación pedagógica y con escasas capacidades técnico-artesanales. Sería oportuno que los criterios para la Formación Docente Inicial de la Formación Técnico Profesional considere la complejidad de la realidad descripta.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LOS TEMAS DE LA REGIÓN

En las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han tenido una progresiva expansión. La educación primaria ha logrado satisfacer a casi la totalidad de la población en edad y, casi toda la región, ha experimentado un alza en la tasa de matrícula secundaria. No obstante, existen aún adolescentes y jóvenes excluidos de la educación secundaria, a la vez que en muchos países no se puede garantizar la continuidad y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (Tenti Fanfani, 2003; Castro, Carnoy, Wolf, 2000).

La educación media técnica no está afuera de los desafíos a los que se enfrenta el nivel medio en la región. Aún existen países que deben resolver cómo se estructura la

educación técnico profesional y cómo se garantiza la continuidad y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Históricamente en los países latinoamericanos, la educación académica tiene más “prestigio” que la educación profesional y técnica. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, los estudiantes que asisten a una escuela secundaria técnica son una minoría, menos del 30% en toda la región. (Castro, Carnoy, Wolf, 2000)

Entre los temas a considerar para la expansión y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela secundaria técnica hay que destacar que la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes debería estar acompañada de la satisfacción de sus necesidades económicas y sociales. Es necesaria la promoción de políticas públicas que apunten a universalizar el acceso y la retención y a achicar las distancias en la estructura social. En este sentido, es necesario el desarrollo de estudios que analicen diversos instrumentos o estrategias de política pública no sólo para la universalización del acceso sino para la retención y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Por otro lado, los datos sobre la exclusión de las mujeres en las instituciones educativas que ofrecen formación técnico profesional da cuenta de la manera en que se han articulado el tipo de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la expansión del sistema educativo y las características de la industrialización en cada país. Es necesario replantear los diversos aspectos del proceso de modernización y cómo se ha determinado el entorno en el que se desenvuelven las mujeres y los hombres y que condicionan la eficacia o eficiencia de los procesos de democratización al interior de los sistemas educativos (Birgin, Kisilevsky, 1998).

Por último, en función de la necesidad de expansión y la calidad de los aprendizajes en este nivel de enseñanza, es necesario continuar con la tendencia que diversos países de la región están implementando y que se relaciona con el establecimiento de modelos de organización institucional y curricular flexibles, que faciliten múltiples entradas y salidas de los estudiantes. Este tipo de estructuras intenta favorecer circulaciones –navegabilidad- y cambios de modalidad, acompañando las definiciones vocacionales de los jóvenes, potenciando la retención de la matrícula y evitando la segmentación educativa (Finnegan, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, P. (1995) "From Structuralism to Discourse: Bernstein Structuralism." en Sadovnik, A. (1995) *Knowledge & Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*. Ablex, New Jersey.
- BERNSTEIN, B. (1975) *Class Codes and Control; Vol. 3 Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: R.K.P. traducido con permiso del autor por Mario Díaz.
- (1985) "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles". Colombia. *Revista Colombiana de Educación N° 15*.
- (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona El Roure.
- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.
- BIRGIN, A.; KISILEVSKY, M. (1989): *Asisten las niñas a escuelas de varones*. Buenos Aires. FLACSO.
- BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R.; TEDESCO, J.C. (1987) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires. FLACSO/Miño y Dávila.
- CALLOIDS, F.; HUTCHINSON, F. (2001) "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", en Braslavsky, C. (Org.) (2001): *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires Santillana.
- CASAGRANDE, R.J. (2003) *Valores organizacionales: Un análisis en el contexto educativo*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO.
- CASTRO, C. DE M.; CARNOY, M.; WOLF, L. (2000): *Las escuelas secundarias en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washigton .BID.
- FELDMAN, D. (2009) "La Innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria", en Romero, C. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires. Noveduc.
- FINNEGAN, F. (2006) "Tendencias en la Educación Media Técnica", *Boletín redEtis n° 6*. Buenos Aires.
- GALLART, M. A.; MIRANDA OYARZÚN, M.; PEIRANO, C.; SEVILLA, M.P (2003) *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. IIPE-Unesco.
- GALLART, M. A. (1985): *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires. CENEP.
- (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo .Cinterfor.
- (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿Un modelo para armar?* Montevideo. Cinterfor.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory*. New York. Aldine.

MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología social, II*. Barcelona .Ediciones Paidós.

PALAMIDESSI, M. (2009) "Fines, estructuras y modalidades de educación media básica en la región" en *Educación Media Básica. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. UNESCO. Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.

RIQUELME, G. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires. Miño y Dávila/Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE.IIPE/Unesco. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.

TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Revista Propuesta Educativa N° 29*. Buenos Aires. FLACSO.

Documentos oficiales:

DIRECCIÓN DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA (2004) *Panorama cuantitativo del nivel medio*. Secretaría de Educación. GCBA.

INET (2005) *Estudio sobre el estado actual de la educación técnico profesional en la argentina. El impacto de las reformas educativas en el período 1994-2004*. Buenos Aires. Trabajo Inédito.

Normativa:

Nivel Nacional

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049. Año 1992

Ley Federal de Educación N° 24.195. Año 1993

Ley de Formación Técnico Profesional N° 26.058. Año 2005

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año 2006

Nivel jurisdiccional (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Ley de obligatoriedad del Nivel Secundario N°898. Año 2002.

Resolución N° 4786. Año 2005.

Resolución N° 1170. Año 2004.

ANEXO CUADROS

Cuadro N°1. Educación Común. Alumnos, Unidades Educativas Alumnos por Unidad Educativa según división político-territorial. Nivel Medio/Polimodal. Gestión Estatal y Privada. Año 2005

División Político-Territorial	Alumnos				Unidades Educativas				A/U
	TOTAL	EGB 3	Polimodal/Medio		TOTAL	Polimodal/Medio			
			Polimodal	Medio		Polimodal	Pol./Medio	Medio	
Total País	3.372.411	1.826.419	1.143.672	402.320	7.018	5.663	292	1.063	480
Buenos Aires	1.303.906	756.708	546.440	758	2.218	2.095	119	4	587
Partidos del Conurbano	812.563	462.935	349.542	86	1.198	1.141	56	1	678
Buenos Aires Resto	491.343	293.773	196.898	672	1.020	954	63	3	481
Catamarca	39.283	23.239	15.645	399	93	92	-	1	422
Chaco	95.650	43.756	26.826	25.068	175	105	33	37	546
Chubut	43.007	26.354	16.653	-	95	93	2	-	453
Ciudad de Buenos Aires	192.637	271	353	192.013	478	-	1	477	403
Córdoba	287.390	180.697	106.012	681	746	743	3	-	385
Corrientes	86.735	50.130	24.077	12.528	185	121	26	38	469
Entre Ríos	110.092	67.998	20.290	21.804	348	180	5	163	316
Formosa	56.833	34.946	18.043	3.844	97	72	24	1	586
Jujuy	62.670	11.153	7.318	44.199	117	34	16	67	536
La Pampa	29.359	17.938	11.383	38	84	83	1	-	349
La Rioja	31.170	19.949	11.221	-	78	77	-	1	400
Mendoza	153.124	95.621	57.489	14	312	311	1	-	491
Misiones	91.138	61.037	30.039	62	198	196	2	-	460
Neuquén	47.093	421	216	46.456	11	4	3	104	518
Río Negro	47.921	422	-	47.499	144	-	-	144	332
Salta	125.551	77.623	46.844	1.084	244	238	4	2	514
San Juan	55.095	34.216	20.832	47	115	112	2	1	479
San Luis	33.504	21.456	12.048	-	84	84	-	-	398
Santa Cruz	22.051	13.400	6.697	1.954	48	39	-	9	459
Santa Fe	257.833	161.071	95.892	870	634	614	14	6	406
Santiago del Estero	61.889	38.760	22.952	177	154	144	10	-	402
Tierra del Fuego	13.980	8.753	5.227	-	26	26	-	-	538
Tucumán	124.500	80.500	41.175	2.825	234	200	26	8	532

Nota: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan corresponden al Relevamiento Anual 2004

Se incluyen 343 alumnos en Aprestamiento

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005.

Cuadro N° 2. Educación Común. Nivel MedioTécnico¹⁵. Alumnos, Unidades Educativas y Alumnos por Unidad Educativa, matriculados por sector de gestión, según división político territorial Nivel Medio/Polimodal. Año 2005

División Político Territorial	Unidades educativas			Alumnos ^(*)			A/U
	Total	Estatad	Privado	Total	Estatad	Privado	
Total País	215	187	28	89.394	83.687	5.707	416
Catamarca	1	1	-	399	399	-	399
Chaco	21	20	1	9.878	9.711	167	470
Ciudad de Buenos Aires							694
Aires	51	38	13	39.164	35.426	3.738	
Córdoba	1	-	1	28	-	28	28
Corrientes	13	12	1	3.770	3.719	51	290
Entre Ríos	41	38	3	6.572	6.337	235	160
Formosa	1	1	-	27	27	-	27
Jujuy	12	12	-	6.720	6.720	-	560
Mendoza	1	1	-	14	14	-	14
Misiones	1	1	-	54	54	-	54
Neuquén	21	18	3	11.566	10.905	661	551
Rio Negro	20	17	3	7.786	7.206	580	389
Salta	4	4	-	46	46	-	12
San Juan	1	1	-	47	47	-	47
Santa Cruz	8	8	-	1.844	1.844	-	230
Santa Fe	1	1	-	79	79	-	79

¹⁵ Cabe aclarar que el universo de escuelas técnicas aún está en discusión. En este caso considerando la situación de la Ciudad de Buenos Aires, se presenta información sobre Nivel Medio Técnico correspondiente al relevamiento anual del año 2005, de acuerdo con la información suministrada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

Tucumán	17	14	3	1.400	1.153	247	82
---------	----	----	---	-------	-------	-----	----

Nota: (*) Se consideró a los alumnos matriculados de 1ero. a 6to. año de estudio.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005.

Cuadro N° 3. Porcentaje de mujeres del nivel medio por modalidad según división político-territorial. Educación común. Año 2005

División Político-Territorial	Total	Modalidad			
		Bachiller	Comercial	Técnica	Agropecuaria
Total País	49,1	58,2	57,1	22,9	33,6
Buenos Aires	-	-	-	-	-
Partidos del Conurbano	-	-	-	-	-
Buenos Aires Resto	-	-	-	-	-
Catamarca	15,9	-	-	15,9	-
Chaco	52,5	54,5	55,3	0	4,6
Chubut	-	-	-	-	-
Ciudad de Buenos Aires	48,9	57,1	55,3	21,7	-
Córdoba	35	37	-	7,1	-
Corrientes	34,2	51,8	45	22,7	25
Entre Ríos	50,1	61,7	59,8	27	-
Formosa	45,1	-	46,4	22,2	-
Jujuy	50,7	57,6	58,2	20,6	36,8
La Pampa	47,4	47,4	-	-	-
La Rioja	-	-	-	-	-
Mendoza	0	-	-	0	-
Misiones	56,5	-	-	59,3	37,5
Neuquén	53,2	64,4	65,2	22,8	35,5
Río Negro	54,9	60,5	60,3	28,3	52,5
Salta	53,1	56,6	-	17,4	-
San Juan	2,1	-	-	2,1	-
San Luis	-	-	-	-	-
Santa Cruz	26	-	-	25,4	35,9
Santa Fe	8,9	-	-	8,9	-
Santiago del Estero	53,1	53,9	-	-	47,8
Tierra del Fuego	-	-	-	-	-
Tucumán	24,7	44,4	-	18,1	38,2

Nota: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan corresponden al Relevamiento Anual 2004

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
Relevamiento Anual 2005

Cuadro N°4. Porcentaje de mujeres del nivel polimodal por modalidad según división político-territorial. Educación común. Año 2005

División Político-Territorial	Total	Modalidad				
		Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Economía y Gestión de las Organizaciones	Producción de Bienes y Servicios	Comunicación, Artes y Diseño
Total País	54	62,2	58,6	55,3	29,6	60,9
Buenos Aires	53,1	61,8	58,3	54,4	22	58,6
Partidos del Conurbano	53,1	61,7	59,7	53,7	18	57,1
Buenos Aires Resto	53,1	62	56,6	55,9	26,9	62
Catamarca	54,5	58	60,4	52,5	40,8	63
Chaco	57,3	61,1	56	57	45,2	57,4
Chubut	56,1	63,6	61,2	59,6	30,6	59
Ciudad de Buenos Aires	44,2	44,5	49,5	38,5	-	-
Córdoba	53,9	62,5	59,4	56,3	37,2	-
Corrientes	56,8	61,4	55,5	55,6	51	53,3
Entre Ríos	58,9	65,3	58,8	58,2	45,2	60
Formosa	54	56,8	57	55,4	39,7	43,4
Jujuy	52,5	55,3	57,2	54,1	29,5	58,8
La Pampa	54,4	60,2	55,3	56,8	34,6	60,8
La Rioja	55,1	59,6	57,2	56,2	27,9	65
Mendoza	53,3	65,5	57,9	54,6	30,5	66,8
Misiones	54,2	60,2	58,5	55,3	38,3	58,7
Neuquén	49,5	56,9	55,6	57,7	13,2	-
Río Negro	-	-	-	-	-	-
Salta	53	60,8	56,8	56,7	37,1	71,7
San Juan	53,2	64,5	57,6	52,2	33,2	63,8
San Luis	55,4	65,9	63,2	56,4	36,2	62,7
Santa Cruz	60	65,3	56,8	52,7	-	62,5
Santa Fe	55,5	66,5	61,3	58,3	26,9	64,7

Santiago del Estero	56,1	61,1	58,3	54,1	41,6	59,1
Tierra del Fuego	53,6	63,2	55,1	52,4	31,2	60,6
Tucumán	54,7	65,7	63,4	56,4	29,7	70,3

Nota: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan corresponden al Relevamiento Anual 2004

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2005

Cuadro N° 5. Matrícula Nivel Medio Común por tipo de establecimiento. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación Primaria	Escuelas Técnicas
1°	23221	1.825	3.625	6.178	2.382	9.211
2°	19031	1.583	3.117	4.871	1.918	7.542
3°	16098	1.409	3.000	4.090	1.718	5.881
4°	13627	1.155	2.635	3.196	1.421	5.220
5°	10732	956	2.091	2.623	934	4.128
6°	3433	3.433
Total	86142	6.928	14.468	20.958	8.373	35.415

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.GCABA

Cuadro N° 6. Porcentaje de repetidores por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación Primaria	Escuelas Técnicas
1°	21,7	27,7	30,9	24,9	21,1	15,1
2°	23,5	25,6	31,6	25,2	22,3	18,9
3°	18,9	21	26,6	20,1	18,7	13,8

4°	13,2	11,9	20	12,6	10,2	11,3
5°	4	0,7	3,7	0,7	2,6	7,5
6°	0,6					0,6
Total	17,2	20	24	19,1	17	12,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.
GCABA

Cuadro N°7. Porcentaje de alumnos con sobriedad por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de	Escuelas Técnicas
1°	46,6	51,5	60,2	49,9	53,7	36,4
2°	50,8	57,2	63,1	51	56,9	42,8
3°	49,7	50	61,9	51,1	56,5	40,5
4°	50,4	46,8	59,2	45	59,5	47,7
5°	43,9	46	53,5	36,3	46,9	43
6°	37					37
Total	48	50,9	60	48	55,2	40,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.
GCABA

Cuadro N° 8. Porcentaje de alumnos salidos sin pase por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación	Escuelas Técnicas
1°	14,6	13	19,3	15,1	14,3	12,9
2°	10,8	12,6	14,7	10,8	10,8	9
3°	10,5	10,3	16,5	11,1	11,8	6,8

	Privado	Educación Media Común	Escuelas, Colegios, Institutos	5	20	7	7	-	-	39	8,8
Buenos Aires	Público	Educación Media Común	Escuelas Secundarias Básicas	12	29	-	-	-	-	41	9,3
			Escuelas de Enseñanza Técnica	8	5	1	1	-	-	15	3,4
			Escuelas de Enseñanza Media	-	1	3	4	6	-	14	3,2
	Privado	Educación Media Común	Escuelas, Institutos	5	14	7	2	-	-	28	6,3
Otras	Público/ Privado	Educación Media Común	Escuelas, Colegios, Institutos, Liceos	1	2	-	1	2	-	6	1,4
Países Limítrofes	Público/ Privado	Educación Media Común	Escuelas, Colegios, Institutos, Liceos	-	1	-	-	-	-	1	0,2
Total				100	179	92	52	19	-	442	100
%				22,6	40,5	20,8	11,8	4,3	-	100	

Fuente: Elaboración Propia en base a datos obtenidos en las seis escuelas de la muestra