



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

“El rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires.
Un análisis cuantitativo y cualitativo en las especialidades Química, Mecánica
y Computación”

AUTORA: María Cecilia García Maldonado

DIRECTORA: Dra. Liliana Pascual

Agosto 2009

RESUMEN

Este trabajo se propone describir el problema del rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires en las especialidades Química, Mecánica y Computación, a partir del análisis de la información estadística disponible y de las representaciones de directivos, docentes y estudiantes. En este sentido, se ofrece una caracterización de la enseñanza media y media técnica a nivel regional, nacional y jurisdiccional. Luego, el trabajo se focaliza en los momentos críticos en el transcurso de la vida educativa de los estudiantes de la modalidad técnica que determinan el pasaje o no a etapas superiores, así como en los principales factores que estarían condicionando la progresión, la retención y los logros educativos.

El universo de escuelas técnicas presenta una compleja articulación entre especialidades, instituciones y contextos. En este trabajo se presenta una comparación de rasgos característicos en el nivel de las especialidades (Química, Mecánica y Computación). Al mismo tiempo, en el nivel de las instituciones, se realiza un análisis acerca de la influencia del contexto y de ciertos valores e intereses organizacionales que conforman el sistema de preferencias y regulan la propuesta formativa y los resultados de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires.

TEMAS

**[ESCUELAS TÉCNICAS] [NIVEL MEDIO] [RENDIMIENTO] [ESPECIALIDADES]
[CLASIFICACIÓN] [REPRESENTACIONES] [VALORES E INTERESES ORGANIZACIONALES]
[CONTEXTO] [OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL MEDIO] [CIUDAD DE BUENOS AIRES]**

ABSTRACT

This paper proposes a description of the performance problem at secondary technical schools of the City of Buenos Aires on the following specialty areas: Chemistry, Mechanics and Computer Science, based on the analysis of the statistics information available and the social representations of head teachers, teachers and students. In this sense, this paper includes a characterization of secondary education and technical secondary education at a regional, national and jurisdictional level. The paper then focus on the critical moments throughout technical students life that determine the promotion or not to higher stages, as well as on the main factors that might be conditioning the progression, retention and education achievements.

The universe of secondary technical schools presents a complex relationship among specialties, institutions and contexts. This paper presents a comparison of characteristic traits at a specialty level (Chemistry, Mechanics and Computer Science). At the same time, an analysis has been performed at an institution level, about the context influence and certain organizational values and interests that build up the system of preferences and rule the training proposal and outcome of secondary technical schools in the City of Buenos Aires.

ISSUES

**[SECONDARY TECHNICAL SCHOOLS] [SECONDARY EDUCATION] [PERFORMANCE]
[SPECIALTIES] [CLASSIFICATION] [SOCIAL REPRESENTATIONS] [ORGANIZATIONAL
VALUES AND INTERESTS] [CONTEXT] [COMPULSORY SECOND EDUCATION] [CITY OF
BUENOS AIRES]**

AGRADECIMIENTOS

A las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires que participaron en este trabajo. En especial a los directivos, docentes y estudiantes entrevistados.

A mi directora de tesis, Dra. Liliana Pascual por sus detallados comentarios y la responsabilidad con que asume su trabajo.

A todas las personas con las que pude intercambiar ideas e hipótesis.

A mis padres y amigos, por acompañarme.

A Dante y Mariano, por estar a mi lado con amor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	
1. Principales conceptos	11
2. El desarrollo de la educación técnica en la Argentina	18
3. La educación técnica en la Ciudad de Buenos Aires	25
CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO	
1. Referencias Metodológicas	29
2. Trabajo de campo	33
3. Caracterización de las escuelas estudiadas	34
CAPÍTULO III ASPECTOS CUANTITATIVOS DEL RENDIMIENTO DE LA MODALIDAD TÉCNICA	
1. EL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL.	
1.1 El contexto regional	37
1.2 La Argentina en el contexto regional	41
1.3 La Ciudad de Buenos Aires en el contexto regional	44
1.4 El contexto nacional	46
1.5 La Ciudad de Buenos Aires en el contexto nacional	47
2. EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES	
2.1 Distribución de matrícula, Repitencia, Sobreedad y alumnos salidos sin pase	54
2.2 Las Especialidades del Nivel Medio Técnico en la Ciudad de Buenos Aires	58
2.3 El rendimiento de los alumnos en las especialidades Mecánica, Química y Computación	60
2.4 Una aproximación al rendimiento de los alumnos en las seis escuelas estudiadas	61
2.5 Pases y reorientación de matrícula en las seis escuelas estudiadas	63

**CAPÍTULO IV ASPECTOS CUALITATIVOS DEL RENDIMIENTO DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS
EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

1. REPRESENTACIONES SOBRE EL RENDIMIENTO

66

1.1 Los problemas de rendimiento asociados a la transición a la escuela secundaria 72

1.2 ¿Quiénes eligen la modalidad técnica? 76

1.3 Las becas y el rendimiento escolar 79

1.4 ¿Quiénes llegan a recibirse? 82

2. ESPECIALIDADES Y ESCUELAS 85

2.1 Las especialidades 86

2.2 Las escuelas 91

3. VALORACIONES E INTERESES ORGANIZACIONALES 99

3.1 La colaboración y el trabajo conjunto entre profesores y MEPs 100

3.2 La transición CONET-GCABA 108

3.3 La disminución de la matrícula de la modalidad 113

3.4 La educación media técnica y el nivel secundario obligatorio 115

CAPÍTULO V SÍNTESIS Y CONCLUSIONES 121

BIBLIOGRAFÍA

130

ANEXOS

I Cuadros cifras absolutas Nivel Medio Común. Año 2006. CABA 134

II Instrumentos o guías para las entrevistas 135

III Modelo metodológico para el análisis de la información cualitativa 140

IV Planes de Estudio 145

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO I

Cuadro N° 1 Argentina: Educación Media, matrícula por modalidad: 1915-1985 (en miles)	19
--	----

CAPÍTULO III

Cuadro N° 1. Estructura de la Educación primaria y secundaria. México, Brasil, Chile y Argentina. Año 2005	35
---	----

Cuadro N° 2. Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. Países México, Chile, Brasil y Argentina. Año 2004	39
---	----

Cuadro N° 3. Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. Ciudades de México, Santiago de Chile, Sao Pablo y Ciudad de Buenos Aires. Año 2005	41
---	----

Cuadro N° 4. Educación Común. Alumnos, Unidades Educativas Alumnos por Unidad Educativa según división político-territorial. Nivel Medio/Polimodal. Gestión Estatal y Privada. Año 2005	44
---	----

Cuadro N° 5. Educación Común. Nivel Medio. Modalidad Técnica. Alumnos, Unidades Educativas y Alumnos por Unidad Educativa, matriculados por sector de gestión, según división político territorial Nivel Medio/Polimodal. Año 2005	45
--	----

Cuadro N° 6. Educación Común. Nivel Polimodal. Modalidad Producción de Bienes y Servicios. Alumnos, Unidades Educativas y Alumnos por Unidad Educativa matriculados por sector de gestión, según división político territorial. Año 2005	47
--	----

Cuadro N° 7: Porcentaje de mujeres del nivel medio por modalidad según división político-territorial. Educación común. Año 2005	48
Cuadro N° 8: Porcentaje de mujeres del nivel polimodal por modalidad según división político-territorial. Educación común. Año 2005	49
Cuadro N° 9: Matrícula Nivel Medio Común por tipo de establecimiento. Sector Estatal. Año 2006	51
Cuadro N° 10: Porcentaje de repetidores por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006	52
Cuadro N° 11: Porcentaje de alumnos con sobreedad por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006	52
Cuadro N° 12: Porcentaje de alumnos salidos sin pase por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006	53
Cuadro N° 13: Alumnos matriculados por especialidad según año de estudio. 4°a 6° año (ciclo superior). Nivel Medio. Educación Común. Escuelas Técnicas Dirección del Área de Educación Media y Técnica. Año 2005.	55
Cuadro N° 14: Alumnos matriculados en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006	56
Cuadro N° 15: Alumnas mujeres matriculadas en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006	57
Cuadro N° 16: Porcentaje de Alumnos repetidores en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006	57

Cuadro N°17: Matrícula escuela 1 y 2. Especialidad Mecánica. Sector estatal. Año 2005	58
Cuadro N°18: Matrícula escuela 3 y 4. Especialidad Química. Sector estatal. Año 2005	58
Cuadro N° 19: Matrícula escuela 5 y 6. Especialidad Computación. Sector estatal. Año 2005	59
Cuadro N° 20: Alumnos de escuelas técnicas que han solicitado pase, según jurisdicción, sector, nivel y tipo de establecimiento de destino. Año 2006.	61

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone describir el problema del rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires en las especialidades Química, Mecánica y Computación, a partir del análisis de información estadística y de las representaciones de directivos, docentes y estudiantes.

Las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, al igual que las escuelas comerciales y bachilleres, conforman una modalidad del Nivel Medio Común. Uno de los principales problemas que tiene este nivel 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, adquiere particularidades en las escuelas técnicas.

Este informe final se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se presentan los principales conceptos del marco teórico y una descripción del desarrollo de las escuelas técnicas en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. En el segundo capítulo se detallan los principales elementos del abordaje metodológico. En el tercer capítulo se sistematiza información cuantitativa sobre el nivel medio y medio técnico, ofreciendo un panorama regional y nacional y presentando los principales hallazgos en relación con el rendimiento de la modalidad técnica en la Ciudad de Buenos Aires. En el capítulo cuarto se expone información sistematizada a partir de la exploración cualitativa sobre las representaciones de directivos, docentes y estudiantes. Por último, en el quinto capítulo se realiza una síntesis final y se plantean las principales conclusiones que surgen del conjunto del trabajo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

1. PRINCIPALES CONCEPTOS

Este trabajo se propone articular conceptos y tendencias teóricas que permitan describir y analizar el rendimiento de los estudiantes en la educación técnica de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo, para definir rendimiento se va a considerar el concepto de eficiencia interna que hace referencia a la relación óptima entre insumos y resultados. Desde esta perspectiva, una actividad será eficiente si logra el máximo resultado posible con un mínimo de insumos o viceversa (DPE, 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.

Tal como lo presenta un trabajo de la Dirección de Programación Educativa (2004), los fenómenos de repitencia y abandono caracterizan con más fuerza a cierto tipo de escuelas o determinadas áreas geográficas. Por este motivo, además de utilizar indicadores educativos para analizar la progresión y retención de los alumnos – que presenta información jurisdiccional agregada-, se relevarán datos correspondientes a un enfoque cualitativo para describir la diversidad de situaciones y contextos que pueden estar influyendo en este problema. Esta exploración se centra en las representaciones de directivos, docentes y estudiantes. 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. Por representación social se entiende a la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. La noción de representación social hace referencia a la manera en que los sujetos sociales entienden los acontecimientos de la vida diaria, las características del

ambiente, las informaciones que en él circulan y a las personas del entorno próximo o lejano (Moscovici, 1986).

Como ya se mencionó, el presente estudio se propone focalizar el análisis en el rendimiento de los alumnos de instituciones educativas de nivel medio técnico y en particular sobre determinadas especialidades. Por este motivo, se considera necesario definir la estructura interna del sistema educativo de la CABA¹ y en particular del nivel medio técnico.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el gobierno y gestión de los servicios educativos en general dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires². Este Ministerio está dividido en dos subsecretarías²: la Subsecretaría de Educación y la Subsecretaría de Coordinación, Recursos y Acción Comunitaria. De la primera dependen cuatro direcciones generales, una de ellas es la Dirección General de Educación que implementa, conduce y administra políticas y programas en todas las áreas, niveles y modalidades de enseñanza. De esta Dirección General dependen funcionalmente distintas áreas de enseñanza: el Área de Educación Media y Técnica es una de ellas y está conformada por tres modalidades: Bachiller, Comercial y Técnica.

El término especialidad se utiliza en el Sistema Educativo de la CABA para definir las divisiones internas de las modalidades técnica y comercial, mientras que para la modalidad bachiller se utiliza el término orientaciones.

Tal como lo define Gallart (1985), en la educación técnica se habla de especialidades ya que los planes de estudio se definen, en parte, a partir del sector económico al que orientan sus egresados. Considerando un informe de la Dirección de Investigación de la Ex Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2005) -elaborado a partir de información sobre planes del sector estatal aportada por la Dirección de Currículando se habla de especialidad se hace referencia a los años de estudio correspondientes al ciclo superior, ya que salvo excepciones, el ciclo básico no está orientado ni especializado.

¹ Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² Ley N° 1925 de Ministerios del Gobierno de la Ciudad, publicada en el Boletín Oficial el 28 de marzo de 2006. Se describe el organigrama vigente en el año 2007.

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

Como parte del nivel medio, se considera que la modalidad técnica no es ajena a los debates que se generan en torno a este nivel de enseñanza a nivel nacional como internacional, debido a su papel central en los esfuerzos que realiza un país para elevar la calidad de vida de sus ciudadanos y para competir en una economía mundial cada día más globalizada (Calloids; Hutchinson, 2001). Los procesos económicos que se producen a escala mundial, muestran un mercado de trabajo heterogéneo, decreciente y aceleradamente cambiante (Braslavsky, 2001). En este contexto, la escuela secundaria - un nivel 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 el marco de estos procesos, comenzaron a ser cuestionados elementos constitutivos de este nivel de enseñanza como la segmentación en ramas producto de los objetivos tradicionales asignados a la educación secundaria (preparar a quienes van a entrar a la universidad y formar a aquellos que van a entrar al mundo del trabajo) y su formato escolar.

En relación con los propósitos de este trabajo, se considera oportuno recurrir a conceptos o tendencias de análisis que se ocupan de la o las formas escolares de la escuela secundaria. En esta dirección, existen autores que analizan los elementos que conforman el dispositivo pedagógico de la escuela media a partir de conceptos de lo que Bernstein (1998) denomina “código del conocimiento educativo”. Este autor, destaca el conocimiento educativo como uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Así, el conocimiento educativo formal puede ser realizado a través de tres sistemas: el currículum, la pedagogía y la evaluación. 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: “Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento

educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Bernstein, 1985).

Es así que, dentro del problema más amplio de la estructura y cambios en la estructura de la transmisión cultural, el problema fundamental de la traducción del poder y el control a unos principios de comunicación que se conviertan (para mejor o peor) en sus portadores o transmisores, está presente en la obra de Bernstein en su descripción de los principios de clasificación y enmarcamiento. De esta manera, es dentro del término “código del conocimiento educativo” donde se refiere a estos principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación.

Para Bernstein (1990) la clasificación se refiere a las relaciones entre categorías³, al espacio entre categorías, a aquello que explica que las categorías se diferencien, se separen o se aislen. Hay una fuerte clasificación cuando hay un espacio para especializarse, cuando hay un aislamiento marcado, y hay una clasificación débil cuando las categorías no están tan especializadas y son más confusas. El poder separa. Entonces la clasificación a nivel superficial establece un orden y establece quien es el dueño de ese orden. A nivel objetivo la clasificación crea orden y a nivel subjetivo el aislamiento suprime las contradicciones de la clasificación y garantiza la reproducción (Bernstein, 1990).

A su vez, el enmarcamiento regula quien controla el principio de comunicación, es decir la selección de lo que se ha de comunicar, la elección del significado, la selección de las secuencias, del ritmo y de los criterios. En el enmarcamiento fuerte el transmisor controla los principios de la comunicación y en el enmarcamiento débil crea la ilusión de que el espacio de la comunicación que regula es negociable. Para Bernstein, esto es una ilusión porque los transmisores son categorías especializadas diferentes de los adquirientes. En realidad, la misma distribución de poder puede ser transmitida por un enmarcamiento fuerte o débil, a través de diferentes modalidades de control (Bernstein, 1990).

³ El campo educativo presenta un complejo conjunto de categorías: alumnos, docentes, discursos/significados, escuelas, niveles, etc. El principio de clasificación realiza la división social del trabajo del campo educativo y genera las relaciones de poder entre sus diferentes categorías. (Diaz, 1985)

A partir del concepto de clasificación (Bernstein, 1990) y el tipo de pedagogía que este principio crea, Feldman (2009) analiza el curriculum de la escuela secundaria y su extensión a lo largo del tiempo. Según este autor, el escenario básico de la vida escolar en la escuela media está caracterizado por una clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de los alumnos. La potencia de estos tres elementos está dada por la simultaneidad de la enseñanza, los recursos y los puestos de trabajo de los profesores. De acuerdo con este enfoque, la clasificación del curriculum de la escuela media adquiere fuerza porque se especifica en horarios y se combina de manera fija con el agrupamiento de alumnos.

En la misma línea, Terigi (2008) describe y analiza las disposiciones básicas del patrón organizacional de la escuela secundaria con el fin de exponer las dificultades que sistemáticamente han enfrentado los cambios en el nivel medio. En este sentido, destaca como elementos o disposiciones constitutivos de este nivel de enseñanza, la fuerte clasificación del currículum, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008).

Ya sea considerando la “potencia de la trinidad” -plan de estudios, horario escolar y sección o división- (Feldman, 2009) o el “trípode de hierro” -clasificación del currículum, designación de profesores y organización del trabajo docente por horas de clase- (Terigi, 2008), estos elementos o disposiciones que conforman el dispositivo pedagógico están en la base de la mayoría de las críticas a este nivel de enseñanza y son difíciles de modificar. Según estos autores, los intentos por reemplazar las matrices de alta clasificación 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 escuela secundaria argentina requiere transformaciones.

En relación con las posibilidades de cambio en este nivel de enseñanza, los autores mencionados, señalan la existencia de experiencias o intentos de reforma que se han desarrollado -en algunos casos- con éxito. Asimismo, proponen algunas orientaciones para la creación de diferentes formas y espacios para el trabajo escolar como la posibilidad de

brindar más autonomía y espacio a los docentes y alumnos -sin quitarle responsabilidad al Estado en cuestiones de mejora escolar-, considerando que “se pueden hacer cosas dentro de los marcos legales que ofrece el currículum” (Feldman, 2009). Al mismo tiempo, se señala que no se puede desconocer que la envergadura de los cambios que se requiere para la transformación del nivel secundario supone romper con funcionamientos burocráticos históricamente arraigados y principios o disposiciones de difícil modificación (Terigi, 2008).

El nivel medio técnico no está afuera de este debate ya que a los elementos constitutivos del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria se suma el “núcleo duro de la escuela técnica” conformado por la formación en los aspectos científico - tecnológicos y los principios o sistemas de relaciones que estructuran el taller. Estos dos aspectos son centrales en la definición del perfil de las instituciones que ofrece el Nivel Medio Técnico en la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas técnicas heredan tradiciones y aún hoy el énfasis que se pone en cada uno de estos elementos está estrechamente relacionado con los objetivos que entran en tensión en toda educación secundaria (educación general, formación para el trabajo y preparación para estudios superiores).

Ligado al énfasis relativo que la educación técnica pone a los objetivos propios de la escuela secundaria, el concepto de secundarización de la enseñanza técnica (Gallart, 1985 y 2006) permite describir el proceso en el que se enfatiza el componente de educación media y pierde actualidad la educación tecnológica y el aprendizaje. El mayor equiparamiento 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).

En el presente estudio participaron escuelas de los dos tipos descriptos. En el caso de las instituciones líderes o prestigiosas, son escuelas técnicas del sector público que, a diferencia de las escuelas de elite, reciben a un amplio grupo de alumnos de clases medias y bajas. Asistir a estas escuelas no certifica la posición social de grupos sociales en ascenso o que ya tienen posiciones de privilegio (Ziegler, 2009). Se caracterizan por tener una retórica de

prestigio y, dependiendo de la especialidad que ofrecen, tienen el rasgo común de privilegiar una formación preparatoria con mayor relevancia de los contenidos científico-tecnológicos comunes a la universidad⁴.

En la oferta de instituciones de nivel medio técnico del sector público en la Ciudad de Buenos Aires, no se encuentran escuelas que tienen la pretensión de formar a los sectores de elite o que procuran preparar a los jóvenes para un ejercicio de poder y de privilegio (Ziegler, 2009). Esta característica se puede asociar al origen de esta modalidad. Birgin y Kisilevsky (1989) plantean que al momento de la creación de las escuelas técnicas argentinas, la universidad resistió el ingreso de egresados técnicos, a quienes se despreciaba por su supuesta formación unilateral. Si bien, la escuela técnica en sus orígenes, formaba parte de un circuito elitista, nunca tuvo ni tiene totalmente asimilada la función de preparación de la elite para la universidad.

En el caso de las escuelas estudiadas que no reúnen las características de “prestigiosas” dentro de la estratificación del subsistema de educación técnica, se trata de instituciones con un gran porcentaje de alumnos de bajo nivel socioeconómico, que fueron adquiriendo semejanzas con otras escuelas medias y en donde el componente de educación científico-tecnológica ha perdido protagonismo.

Un rasgo importante que permite caracterizar a las escuelas técnicas – líderes o no líderes – es la concepción y la influencia del contexto ambiental que sostienen sus actores. Esta noción del ambiente es construida por los integrantes de cada escuela y varía de acuerdo con el énfasis que los actores le imprimen a las presiones e influencias internas y externas a las escuelas. La caracterización que hace Casagrande (2003) para describir el contexto ambiental como “técnico” o “institucional” permite conocer orientaciones y preferencias que determinan el curso de acción de las escuelas. El ambiente técnico implica considerar la valoración que, en el mercado donde las organizaciones son evaluadas por su desempeño, se hace acerca de “los bienes y servicios” producidos. El ambiente institucional supone considerar o priorizar la elaboración de reglas y normas que rodean al contexto en

⁴ En el caso de la especialidad computación, se trata de una escuela que combina una formación preparatoria para la universidad con una fuerte relación con el mercado de trabajo.

el que están insertos. Para alcanzar legitimidad y apoyo social las escuelas tienden a adecuarse a lo que es valorado en el ambiente, ya sea ajustando sus productos o servicios o adecuándose a las reglas y normas establecidas por la sociedad. Estas orientaciones o la influencia del contexto – ambiental y técnico- pueden definir rasgos característicos de los dos tipos de instituciones antes mencionados.

Además de los conceptos relativos a la enseñanza técnica y la caracterización de las escuelas, este trabajo se propone utilizar conceptos en torno a la cultura organizacional, sus valores e intereses. Las escuelas técnicas en general tienen una organización pedagógica e institucional que favorece el valor del esfuerzo, la exigencia y la competencia. Sin embargo, existen otros valores organizacionales (Casagrande, 2003) que conforman el sistema de preferencias e influyen en los cursos de acción y en los resultados de las escuelas técnicas de la ciudad de Buenos Aires. En ciertos temas o fenómenos centrales propios de la modalidad técnica como la colaboración y el trabajo conjunto entre profesores y MEPs, la transición CONET-GCABA, la disminución de matrícula de la modalidad y la obligatoriedad del nivel medio, es posible advertir valoraciones o intereses que revelan principios o sistemas de relaciones que estructuran a las escuelas y explican su perdurabilidad o no a lo largo del tiempo.

2. EL DESARROLLO DE LA ESCUELA TÉCNICA ARGENTINA

Con el establecimiento de los sistemas educativos nacionales durante la modernidad, se constituyó en Europa un dualismo en la educación media: una rama dirigida a estudios propedéuticos, a los que asistían mayoritariamente las clases altas y medias con capital cultural y económico y una educación post básica dirigida a oficios y a nuevas ocupaciones de la industria, a los que asistían obreros y clases medias bajas (Ringer, 1979, citado por Gallart, 2005).

El proceso de escolarización generalizada significó que estos aprendizajes post básicos pasaron paulatinamente de la industria a la escuela. Algunos países del centro de Europa como Alemania, Austria y Suiza, integraron de manera creativa y eficaz estos

aprendizajes⁵. En otros contextos, se fue estableciendo una rama paralela a la académica que se desarrolló en la escuela y que se extendió hasta brindar títulos técnicos⁶. (Gallart, 2005)

En la Argentina, la enseñanza secundaria general fue implementada tempranamente, al igual que la primera escuela industrial, que tiene su origen en el año 1897, con la creación de la sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, que posteriormente se convertiría en la primera escuela industrial. Esta escuela nace como una modalidad más de la enseñanza media en 1899 y tenía como objetivo enfatizar contenidos científicos y tecnológicos y proveer de técnicos a la industria.

Desde el comienzo, la educación técnica argentina está dividida en especialidades que varían en su currículum y en el sector económico al que orientan sus egresados. Las primeras especialidades ofrecidas fueron Construcciones, Mecánica⁷, Electricidad y Química.

La particularidad de la escuela técnica industrial argentina es que integra desde su inicio contenidos técnicos y científico tecnológicos con una formación laboral para ingresar al mercado de trabajo. Lo que la hace singular con respecto a otras escuelas técnico vocacionales o medias de otros países, es que no es terminal, conserva desde su origen la función de preparación para la continuación de estudios superiores.

Sin embargo, la expansión de la enseñanza técnica no se realizó exclusivamente en el marco de las escuelas técnicas tradicionales. Hacia fines del año 1930, la enseñanza técnico industrial argentina contaba con tres tipos de establecimientos (Tedesco, 1978):

- La escuela industrial tradicional.

⁵ En el sistema dual establecido por estos países se alternaba enseñanza escolar con la práctica en el taller o la fábrica. Los graduados obtenían una certificación profesional que les permitía ejercer una ocupación calificada y un título medio que no brindaba la posibilidad de acceder a carreras universitarias liberales tradicionales. En la actualidad y desde hace muy pocos años, en algunos países pueden acceder a universidades tradicionales. (Gallart, 2005)

⁶ En Europa, principalmente en Francia e Italia. (Arnold, 1995 citado por Gallart, 2005)

⁷ La especialidad Mecánica es en la actualidad una de las que mantiene la impronta original.

- Las escuelas de artes y oficios, que se crean a principios del siglo XX (1909-1910). Estas escuelas exigían como requisito de ingreso sólo 4º grado de la escuela primaria y cuyos planes de estudio tendía a la formación de artesanos en oficios vinculados a las zonas geográficas donde estaban las escuelas (Gallart, 2006) ⁸
- Las escuelas de oficios, que se crean a partir de 1934. Estas escuelas exigían para el ingreso la escuela primaria completa. Estos establecimientos tenían un propósito más ligado a los requerimientos del desarrollo industrial y fueron creados en centros urbano-industriales con especialidades que cubrían mejor la variedad de actividades productivas (Electricidad, Construcciones, Herrería, Carpintería) (Tedesco, 1978).

A partir del año 1944, la estructura de enseñanza técnico industrial argentina se modifica. A través de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) se crea un circuito alternativo de enseñanza técnica bajo la órbita del Ministerio de Trabajo dirigida a los obreros y a sus hijos. Este sistema se encuadró con el modelo industrializador del primer gobierno peronista. Estas escuelas de la CNAOP⁹, reemplazaron a las escuelas de artes y oficios, cuya matrícula para 1947 era muy pequeña, sólo tenían 1.737 alumnos (Gallart, 2005).

Hacia fines del decenio de 1940 y con más intensidad a partir de 1945, la enseñanza técnica adquirió un gran crecimiento. En 1935 la enseñanza técnica representaba un 8,7% del total de la matrícula de la enseñanza media, en 1945 había crecido al 13,3% y en 1950 su matrícula superaba el 21% del total (Tedesco, 1978).

⁸ En estas escuelas se enseñaba Herrería, Carpintería y Mecánica, tenían tres años de aprendizaje práctico, con tres cuartas partes del tiempo dedicado al taller y el resto en enseñanza escolar de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico. Estaban dirigidas a hijos de obreros y su matrícula creció fuertemente en las primeras décadas. Sin embargo en 1935 estas escuelas tenían 4.574 alumnos y las escuelas Industriales doblaban esa cifra (Gallart, 1986, 2003 y 2006)

⁹ La CNAOP, comprendía un sistema paralelo con tres niveles diferenciados: el primero que podía cumplirse en escuelas fábricas o de medio turno, el segundo del que se egresaba con el título de técnico en la especialidad y una especialización en la Universidad Obrera Nacional (Creada en 1947 e inaugurada en 1953, hoy UTN) que otorgaba la habilitación de ingeniero de fábrica.

En 1951, la CNAOP se integra al Ministerio de Educación y fue diluyéndose hasta ser unificadas posteriormente con las escuelas industriales, adoptando planes de estudio similares. Varias razones pueden explicar este fenómeno, uno de ellos está ligado a la estructura tecnológica de la industria local. El aprendizaje de un oficio a través de la práctica en el proceso productivo competía exitosamente con la educación formal cuando la estructura productiva de tecnología local era poco compleja y con una organización manufacturera del trabajo (Graciarena, J. 1971 citado por Tedesco, 1978). El cambio en la orientación de la estructura de la enseñanza técnica, entre otros motivos, coincide con el agotamiento del proceso de sustitución de importaciones y la introducción progresiva de cambios tecnológicos que determinaron la aparición de necesidades en materia de calificaciones muy diferentes a las derivadas de la manufactura (Tedesco, 1978).

La estructura de la enseñanza técnica se unifica durante el gobierno del presidente Arturo Frondizi (1985-1961), en el marco de un nuevo modelo desarrollista, basado en la entrada masiva de capitales extranjeros en determinadas industrias entre las que se destacan Automotriz, Petroquímica, Electrónica y Siderurgia (Gallart, 1987; Tedesco, 1978).

Se esperaba un cambio de la industria argentina hacia una mayor concentración y desarrollo tecnológico y se preveía que la educación técnica desempeñaría un rol central como formadora de recursos humanos para ese sector (Gallart, 1987). De esta manera, a partir del año 1958 se concentran todas las escuelas técnicas en una misma administración a la que se confirió autarquía administrativa y en la conducción, y en la cual los empresarios debían tener un rol importante: el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Los planes de estudio de las escuelas eran similares al original de la escuela industrial aunque surgieron otras especialidades para responder a las industrias nacientes como Automotores y Electrónica.

En relación a la presencia femenina por especialidad, un dato a destacar es que hasta 1965 existía una oferta curricular diferenciada por sexo. Al año siguiente esto se modifica y no existen diferenciaciones explícitas. No obstante esta modificación, las mujeres se orientan mayoritariamente hacia la especialización en Química.

Hacia la mitad de la década del setenta, la industria pierde protagonismo y el empleo se concentra en el sector terciario. El modelo desarrollista e industrializador queda relegado frente a las crisis económicas. Lo que señala Gallart (2006) es que a pesar de la crisis y cambio en los modelos económicos, la demanda por educación técnica siguió siendo fuerte, pero el Gobierno Nacional limitó la creación de nuevos establecimientos. En este contexto, las provincias, en particular las más pobres, crearon escuelas semejantes a las nacionales pero consideradas de peor calidad.

Este proceso marca, para algunos autores, 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 y el aprendizaje (Gallart, 1985 y 2006).

En relación con este momento, existen estudios que registran problemas asociados al rendimiento cuantitativo de la enseñanza secundaria industrial. 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.

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 (Cuadro N°1).

Considerando el período 1915- 1985, las estadísticas indican que si bien la enseñanza industrial crece notoriamente, su participación en el total de la matrícula disminuye en relación con el bachillerato y el comercial. (Cuadro N°1)

Cuadro N° 1 Argentina: Educación Media, matrícula por modalidad: 1915-1985 (en miles)

Modalidad	1915	1925	1935	1945	1955	1965	1975	1985
Bachillerato	33,5	36,6	39,1	31,0	23,5	22,6	36,6	42,5
Normal	32,0	28,7	23,3	25,0	20,6	23,4	-*	-
Comercial	10,9	10,7	10,5	13,9	17,7	22,6	33,1	33,5
Industrial	5,4	6,2	8,8	13,3	18,3	14,4	27,0**	21,7
Otros	18,1	17,8	18,4	16,9	20,0	16,9	3,3	2,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(33,7)	(61,0)	(104,9)	(201,2)	(471,9)	(789,1)	(1243,1)	(1683,5)

*La modalidad Normal desaparece como tal.**La modalidad Técnica Profesional que hasta 1970 estaba incluida en Otros, es absorbida por la Enseñanza Técnica.

Fuente: Elaboración Gallart, M. A (1987), en base a datos del Consejo Nacional de Educación Técnica, Dirección Nacional de Planeamiento

De acuerdo con lo expuesto, en la crisis del modelo de la escuela industrial argentina confluyen problemas asociados al rendimiento cuantitativo de la modalidad, al tipo de formación en los aspectos científico-tecnológicos y a la disminución relativa de matrícula en un contexto de sucesivas crisis económicas y de políticas de desmantelamiento durante los gobiernos militares.

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 el marco de una nueva gestión del sistema educativo de carácter descentralizado, la Ley Federal introdujo cambios en todo el sistema educativo a partir del establecimiento de una nueva estructura¹⁰ que reemplazó a la antigua. Esta reforma educativa supuso – entre otras cuestiones- una transformación de la enseñanza secundaria Argentina que se fundamentó en un diagnóstico inicial que, según como lo señala Gallart (2003), partió de la evaluación del bajo rendimiento del sistema educativo. Este diagnóstico mostraba altos índices de

¹⁰ La nueva estructura comprende una Educación inicial a partir de los tres años de edad y con una duración de tres años – el último obligatorio-, una Educación General Básica de nueve años de duración de carácter obligatorio que se cumplen a partir de los seis años de edad, una Educación Polimodal de tres años de duración de carácter no obligatorio, una Educación Técnico Profesional de carácter optativo que se articula con la Educación Polimodal, una Educación Terciaria o Superior y una Educación Cuaternaria)

deserción, sobreedad y bajos niveles de calidad (medidos a través de las pocas pruebas objetivas que se habían tomado) (Gallart, 2003). La orientación de los cambios propuestos, se basaron 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.

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.

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 arduo con fuertes resistencias al interior de la mayoría de las instituciones de nivel medio técnico.

Una década después, en un estudio sobre el impacto de las reformas educativas en el período 1994-2004 (INET, 2005), se señala que en el nivel medio técnico aún predominan especialidades propias de un pasado de expansión industrial (Electrónica, Construcción y Mecánica) con baja inversión y modernización y con escasa adaptación a las transformaciones del mercado. Asimismo, queda planteado en este estudio que en términos institucionales, el desarrollo de la educación técnica se caracterizó por el aislamiento y su escasa articulación con el resto del sistema estatal. En particular, este trabajo destaca a las Escuelas Técnicas Nacionales (ENETs), por su autonomía institucional – en el marco del CONET- y su liderazgo como instituciones federales con presupuesto propio, aspectos que, según este trabajo, estarían dificultando la adaptación a los cambios.

En cuanto a la evolución de la situación educativa, el trabajo mencionado, muestra que si bien se dio un crecimiento de matrícula en términos generales, a la par se dieron altos índices de deserción y repetición y pocos cambios organizacionales y curriculares¹¹.

En el año 2005, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, intentó fortalecer, reordenar y articular las ofertas nacionales del área. 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 en cuanto a cuándo se inicia la formación del técnico medio. Además, establece la creación de un Fondo de Financiamiento de la educación técnica en 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.

Los instrumentos y medidas que marca la ley suponen una suerte de “reparación” o “fortalecimiento” de la Formación Técnico Profesional. Sin embargo, el plano de la legalidad no modifica mecánicamente el ámbito de las prácticas ni significa una transformación automática teniendo en cuenta los procesos que envuelven aspectos controvertidos como la homologación de planes de estudio de títulos técnicos vigentes a nivel Nacional en el marco de la actual heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones.

3. LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En el año 1989, antes de la transferencia de instituciones nacionales, la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires contaba con tres escuelas técnicas propias que dependían de la Ex Dirección de Educación Post primaria y cuyos títulos habilitaban para el ejercicio profesional: Escuelas Técnicas Municipales “Lorenzo Raggio”, Escuela de jardinería “Cristobal Hicken” y el Politécnico “General Manuel Belgrano”. En 1990/91 la ex Municipalidad comienza a incrementar el número de establecimientos de educación media creando escuelas secundarias (EMEM) con el objetivo de democratizar el acceso al nivel

¹¹ A partir de datos proporcionados por el CONET, Gallart (2003) plantea que las escuelas técnicas nacionales mostraban importantes niveles de desgranamiento de primero a sexto año en el período 1982-1987, 60,2%.

medio de los sectores más pobres de la jurisdicción¹². Estas escuelas pasaron a depender de la Dirección de Área de Educación Media.

Entre los años 1992/93, en el marco de la “transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a las Provincias” (ley N° 24.049), la Ciudad tuvo una gran expansión de establecimientos de nivel medio. En total recibió 66 Escuelas de Educación Media Común, 69 Centros de Educación Secundaria (CENS) y 35 escuelas técnicas. Posteriormente, fueron transferidos todos los servicios educativos dependientes de las Direcciones de Educación Superior y de Enseñanza artística.

Es decir que, a partir de los años 1992/93, la Ciudad de Buenos Aires pasó a contar con 38 unidades educativas de nivel medio técnico. La negativa a implementar el Polimodal significó para la Ciudad de Buenos Aires que aún hoy las escuelas técnicas mantengan la organización, currículum y especialidades originales desde 1965¹³. Una parte de los planes de estudio actuales surgieron con la apertura a nuevas especialidades a partir de la creación del CONET y otros son similares a los originales de las primeras escuelas industriales.

En este sentido, la devolución de los planes de seis años establecida por la Ley de Educación Técnico Profesional sancionada en el año 2005, no impactó en la Educación Media Técnica de la Ciudad de Buenos Aires, pero sí 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.

Desde el traspaso de instituciones nacionales hasta la actualidad, las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires forman parte de una modalidad dentro de la escuela media, junto con las escuelas comerciales y los bachilleres. Las tres modalidades dependen de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica. Uno de los principales problemas que

¹² Según un estudio sobre la creación de las EMEM en el marco del proyecto de educación secundaria en los años noventa (Más Rocha, S. M.; Vior, S. 2006), entre los años 1990 y 1996 se crearon 16 escuelas. Este trabajo señala que una de las razones de la “urgencia” por crear nuevas escuelas parece haber estado en la necesidad de tener una “experiencia” de gestión previa a la transferencia, con instituciones propias y personal designado especialmente, que contribuyera a la formación de cuadros técnicos.

¹³ 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.

tiene el nivel medio en la Ciudad, tiene que ver con la dificultad para retener y promocionar la matrícula. Este problema no es aplicable sólo a ésta jurisdicción, algunos autores ya han señalado que la enseñanza secundaria en América Latina y el Caribe encierra múltiples desafíos, entre ellos, retener el creciente número de estudiantes con bajos ingresos. (Castro; Carnoy; Wolf; 2000)

Si bien el problema de la retención y promoción de matrícula es común a todas las modalidades de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, adquiere particularidades en las escuelas técnicas (DPE, 2004) Sus problemas de rendimiento no pueden ser pensados separados de las particularidades su formato institucional - que se conservan desde su creación-. Los horarios extensos, la presencia mayoritaria de alumnos varones en las especialidades más numerosas, el rol del taller, son algunos de los elementos más criticados de esta modalidad.

Al mismo tiempo, otros fenómenos como el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio que rige desde el año 2002 con la sanción de la Ley N° 898, impactan en esta modalidad. 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 escolaridad¹⁴. La obligatoriedad del nivel medio y los problemas estructurales de retención y promoción de matrícula, son hechos que en las escuelas técnicas son 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 este carácter inclusivo, la obligatoriedad que marca la ley, también pone en evidencia la necesidad de contar con un Sistema Integrado de Formación Técnico Profesional, que incluya a adolescentes y jóvenes a través de una diversidad de trayectos y recorridos dentro del Sistema Educativo, que estén contemplados y acreditados, que

¹⁴ Posteriormente Ley N° 26206 de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, y promulgada por el presidente el 27 de diciembre, establece la obligatoriedad del nivel medio.

aseguren la continuación de estudios superiores y que reconozcan los saberes adquiridos por fuera del sistema educativo.

Si bien, la Ciudad de Buenos Aires cuenta con el antecedente de una política de Formación Técnico Profesional, que impulsó la creación del Sistema Integrado de Formación Técnico Profesional (SIFoTeP) y que se concretó con la Resolución N° 4786 del año 2005, el proceso de institucionalización de este sistema aún está pendiente.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

1. REFERENCIAS METODOLÓGICAS

Atendiendo a la heterogeneidad interna de la modalidad técnica, este trabajo se propone describir el rendimiento de los alumnos del nivel medio técnico de la CABA en tres especialidades (Química, Mecánica y Computación), a partir del análisis de datos estadísticos y de representaciones de directivos, docentes y estudiantes.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- a) Describir el desarrollo y características de la escuela técnica en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires.
- b) Describir la oferta de establecimientos y matrícula del nivel medio técnico y la proporción de la oferta de nivel medio técnico sobre el nivel medio común, a nivel Regional, Nacional y Jurisdiccional.
- c) Describir el rendimiento de los alumnos del nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires y en particular en las especialidades Química, Computación y Mecánica.
- d) Indagar representaciones de directivos, docentes y estudiantes del nivel medio técnico sobre el rendimiento académico y sobre los aspectos a él asociados como las características que adquiere la formación en los aspectos científico-tecnológicos y el rol del taller y del ciclo superior (Especialidades Química, Computación y Mecánica)

El universo a estudiar son las escuelas que otorgan Formación Técnico Profesional y las unidades de análisis son 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 especialidades seleccionadas para este estudio no constituyen una muestra estadísticamente representativa sino que conforman una muestra intencional.

Los aspectos considerados para la selección de especialidades han sido: la relación entre el origen social y la carrera de sus egresados, la demanda, el nivel de innovación y el perfil científico. En base a estos aspectos y a información recabada a partir de datos secundarios y de informantes clave, se seleccionaron las siguientes especialidades:

- Química, por su marcado perfil científico y por su estrecha relación entre el perfil social de los alumnos y la carrera de sus egresados.
- Computación, por ser una especialidad con alta demanda y con importante innovación.
- Mecánica, por su alta demanda y por el bajo porcentaje de consecución de estudios superiores de sus egresados.

Del mismo modo, las seis escuelas seleccionadas conforman una muestra intencional que cubre las tres especialidades (Química, Mecánica y Computación) y los establecimientos señalados por informantes como líderes y no líderes. Se seleccionaron dos escuelas técnicas del sector público por especialidad conformando dos grupos: tres escuelas líderes o prestigiosas y tres escuelas que se asemejan a escuelas medias comunes y donde el componente de educación científico-tecnológica ha perdido protagonismo.

Este trabajo se basó en la triangulación entre métodos a lo largo de la investigación (Gallart, 2002). Desde esta perspectiva, el enfoque cuantitativo permite presentar información basada en el análisis estadístico de indicadores, con el objeto de caracterizar el fenómeno en estudio. El análisis cualitativo, en cambio, se efectúa sobre la base de información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada y recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. Tal como lo plantea Gallart (2002), la información que se releva intenta captar la definición de la situación que efectúan los propios actores sociales y los significados que éstos le dan a su conducta, los cuales son claves para interpretar los hechos. En este sentido, la triangulación, al integrar ambas estrategias enriquece el análisis y configura una realidad colectiva situada en un contexto más amplio (Gallart, 2002).

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico propuesto, el abordaje cuantitativo supuso la descripción y análisis del rendimiento de los alumnos del nivel medio técnico a partir de indicadores educativos considerando que brindan una información elaborada para poder estudiar un fenómeno educacional determinado. Los indicadores educativos tienen un potencial analítico ya que implican un proceso de selección y combinación de datos previamente recolectados por los sistemas de información (DPE, 2004).

De esta manera, para describir el rendimiento académico en el nivel medio técnico, se utilizó un método de análisis cuantitativo de datos secundarios a partir de una recopilación de datos existentes producidos – en su mayoría- por el sistema educativo. Con el cuidado de respetar los criterios de pertinencia dentro de cada nivel y con el objetivo de brindar un marco general para el estudio del nivel medio técnico, se consideró el contexto regional para analizar diferencias en la oferta de establecimientos de enseñanza secundaria, utilizando como indicadores la cantidad de alumnos por unidad educativa en el nivel medio y en el nivel medio técnico y la proporción de la oferta de nivel medio técnico sobre el nivel medio común. Ambos indicadores posibilitan una mirada sobre las condiciones de enseñanza, el uso de los recursos y la capacidad de gestión de los establecimientos.

En el nivel nacional, se describieron diferencias entre jurisdicciones en relación con la oferta de establecimientos de enseñanza secundaria, utilizando como indicadores la cantidad de alumnos por unidad educativa y de establecimientos en el nivel medio y en el nivel medio técnico y la proporción de la oferta de nivel medio técnico sobre el nivel medio común. Asimismo, se describió la proporción de alumnas mujeres en el nivel medio técnico en comparación con otras modalidades del nivel medio.

En el nivel jurisdiccional, se describieron diferencias en el rendimiento de los alumnos entre escuelas técnicas y el resto de los establecimientos del nivel medio común dependientes de la Dirección Área de Educación Media y Técnica (DAEMyT). En particular se analizó información sobre matrícula, alumnos salidos sin pase, repitencia y sobreedad.

En el nivel de las especialidades, se describieron diferencias en el rendimiento de los alumnos en las tres especialidades estudiadas: Mecánica, Química y Computación. En

particular se analizó información sobre matrícula, presencia de alumnas mujeres y porcentaje de alumnos repetidores.

En el nivel de las escuelas estudiadas, se realizó una aproximación al rendimiento por establecimiento describiendo la distribución de matrícula entre el ciclo básico y el ciclo superior, además de la proporción de alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados en la escuela. Asimismo, se recopiló y sistematizó información sobre la cantidad de pases solicitados por los alumnos a partir de información volcada en Libros de Actas de Pases de cada escuela.

El abordaje cualitativo supuso la descripción y análisis del rendimiento de los estudiantes del nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires a partir de las representaciones de directivos, docentes y alumnos.

De esta manera, se utilizó una técnica de recopilación de datos correspondiente al mencionado enfoque: recopilación de datos de registro y entrevistas semi estructuradas individuales y grupales¹⁵. En esta etapa de la investigación nos propusimos relevar representaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes y los problemas a él asociados e indagar aspectos cruciales sobre las especialidades y escuelas del nivel medio técnico.

La información fue analizada utilizando el método comparativo constante¹⁶ (Glaser y Strauss, 1967) que permitió detectar tres dimensiones:

1) Representaciones sobre el rendimiento de los estudiantes en la modalidad técnica. Para describir esta dimensión se utilizaron las siguientes categorías conceptuales:

- Problemas de rendimiento asociados con la transición a la escuela secundaria
- Elección de la modalidad técnica
- Becas y el rendimiento escolar

¹⁵ Se adjunta en el anexo los instrumentos que sirvieron como guía para la realización de las entrevistas

¹⁶ Se adjunta en el anexo un modelo que se utilizó para el análisis de la información cualitativa en una de las categorías conceptuales correspondiente a la dimensión “Valoraciones e intereses organizacionales”

- Egresados

2) Contexto y caracterización de escuelas y especialidades. Para describir esta dimensión se utilizaron las siguientes categorías conceptuales:

- Especialidades (Referentes del campo académico/profesional y proveniencia e incorporación de las innovaciones del sector, presencia de alumnas mujeres y Consecución de estudios superiores)
- Escuelas (Ambiente técnico y ambiente institucional)

3) Valoraciones e intereses organizacionales. Para describir esta dimensión se utilizaron las siguientes categorías conceptuales:

- La colaboración y el trabajo conjunto de profesores y
- La transición CONET-GCABA
- La disminución de matrícula de la modalidad técnica
- La educación media técnica y el nivel secundario obligatorio

2. EL TRABAJO DE CAMPO

Para aplicar este enfoque metodológico, se establecieron un mínimo de cuatro visitas a cada una de las escuelas de la muestra. Se entrevistaron a directivos, docentes y alumnos, y, se recopilaron datos de registro e información a partir de los Libros de Actas de Pases de cada escuela.

El permiso de entrada a las escuelas significó un aspecto crucial en el desarrollo de la investigación. Mediante la Nota N° 424225/07 elevada a la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la CABA se solicitó la entrada a las escuelas cumpliendo con los requisitos establecidos en la Resolución 3906/SED del año 2004 que regula los trabajos de investigación realizados en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. (Se presentó una carta de solicitud, el curriculum vitae de la investigadora y un informe sobre el tema a investigar que incluyó elementos del marco conceptual, objetivos de la investigación, aspectos metodológicos y el plan de trabajo) Esta presentación se realizó en el mes de mayo del año 2007, un mes después la Dirección de Investigación se expidió favorablemente mediante el informe N° 053-DI-2007. Con esta autorización se realizaron

los primeros contactos con las escuelas definiendo nuestro rol como investigadores frente a los miembros de cada institución. Se estableció una buena relación con el personal y los estudiantes de las escuelas. En líneas generales se logró muy buena predisposición, no hubo rechazo para el ingreso a las escuelas elegidas.

En total se realizaron entre los meses de agosto a noviembre del año 2007, 20 entrevistas a directivos y docentes (Profesores de Ciclo Superior y Maestros de Enseñanza Práctica¹⁷) y 4 entrevistas grupales con alumnos. A continuación se presenta el cronograma de entrevistas por escuela:

Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Director (2)	Directora (2)	Director	Director	Director	Director
Asesora Pedagógica	Profesor Ciclo Superior	Profesoras Ciclo Superior	Jefe de Taller	Profesor ciclo superior	MEP
Profesor Ciclo Superior	Jefe de taller	Jefe de Taller	Profesor Ciclo Superior	-	Jefe de taller
MEP	-	-	-	-	Entrevistas grupales a alumnos (2)
Entrevistas grupales a alumnos (2)	-	-	-	-	-

3. CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS

El universo de estudio comprende seis escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Para preservar la identidad de las escuelas se llamarán escuela 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Son escuelas creadas en períodos diversos: antes de 1935, entre 1945 y 1955, en la década del sesenta y en la década del ochenta.

La escuela (1) está ubicada en un barrio en el sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires. Es una escuela mono técnica de Mecánica. Fue creada en el año 1946 como Escuela Fábrica dependiente de la CNAOP. Cuenta con instalaciones muy bien mantenidas y es considerada dentro de la estructura interna del subsistema de educación media técnica como una escuela con buena reputación. Capitaliza un pasado de “gloria” caracterizado por una fuerte

¹⁷ En este trabajo se utilizará indistintamente los términos “Maestros de Enseñanza Práctica”, “Maestros de Taller” o la abreviatura MEP.

demanda y una fuerte selección de los estudiantes a través de un examen de ingreso muy exigente. Al igual que en el pasado la escuela recibe alumnos de clases medias y medias bajas, y, en la actualidad, también se sumó un porcentaje importante de alumnos provenientes de la Provincia de Buenos Aires.

La escuela (2) está ubicada en un barrio al sur de la Ciudad de Buenos Aires cercano al límite con la Provincia de Buenos Aires. Es una escuela mono técnica de Mecánica creada en el año 1935 como Escuela Técnica de Oficios con el apoyo de la Escuela Industrial Ingeniero Otto Krausse. Es una escuela que cuenta con un pasado respetable pero en la actualidad ha perdido protagonismo el componente de formación científico tecnológica y presenta rasgos de una escuela media común. El edificio escolar, el taller y los laboratorios se encuentran pobremente mantenidos. Asisten en su mayoría alumnos de bajo nivel socio económico y al estar ubicada en una zona de confluencia de redes de transporte (Subte, trenes y Colectivos) esta escuela recibe una importante cantidad alumnos de la Provincia de Buenos Aires.

La escuela (3) está ubicada a pocas cuadras del límite noroeste con la Provincia de Buenos Aires. Es una escuela mono técnica de Química que tiene alrededor de 50 años de antigüedad. Su creador es un ingeniero y doctor en Química prestigioso. Tradicionalmente, fue una escuela donde asistía una población de clase media. Esto se modificó con la crisis del año 2001, donde comenzaron a asistir alumnos de clase media empobrecida. Cuenta con un edificio muy bien mantenido, con laboratorios y un taller correctamente equipado. Es una escuela que cuenta con prestigio dentro de la estructura interna del subsistema de educación técnica. Además, capitaliza un respetado pasado, la notoriedad de algunos egresados y tiene la pretensión de ubicarse como una opción “vocacional” dentro de la “oferta de excelencia” de la Ciudad junto con otras instituciones como el Colegio Nacional Buenos Aires.

La escuela (4) está ubicada en un barrio en el sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires. Es una escuela creada en el año 1924 y en su origen fue una escuela profesional de señoritas donde se enseñaba Corte y Confección, Cocina y Repostería. El edificio está construido en 1875 y era la casa de huéspedes de una estancia que perteneció a una familia de renombre

que dona la propiedad al Estado. En la década de 1940, esta escuela cambia la oferta y se transforma en una escuela de medio turno que ofrecía sólo ciclo básico. Muchos años después se agrega el ciclo superior nocturno en Administración de Empresas que dura pocos años y en 1984 se suma a la oferta del ciclo básico, un ciclo superior en Química. A partir de la década del noventa esta escuela tiene muy baja matriculación y la escuela decide solicitar otra especialidad de nivel medio técnico. Sin embargo, en el año 1994, instancias centrales de decisión política deciden sumar una oferta de bachiller. Es una escuela que recibe una población de bajo nivel socioeconómico y tiene serios problemas en la progresión, la retención y en los logros educativo de sus alumnos.

La escuela (5) está ubicada en un barrio de clases medias del centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires. Es una escuela mono técnica de computación que cuenta con prestigio dentro de la estructura interna del subsistema de educación técnica y con fuerte relación con el mercado. Fue una de las últimas escuelas creadas por el CONET en el año 1986. En su origen fue un Centro Anexo de Formación Profesional (CAET) que funcionó en convenio con la Dirección de Salud y Acción Social de la Armada (DIBA) Es una escuela de “clases medias” que cuenta con laboratorios bien equipados y su formación está claramente orientada al perfil profesional de un Técnico en Programación. Esta característica la distingue del resto de las escuelas que ofrecen esta especialidad en la Ciudad de Buenos Aires.

La escuela (6) está ubicada en un barrio cercano al centro geográfico de la Ciudad de Buenos Aires. Fue creada en el año 1950 como Escuela Fábrica de Mecánica. El edificio de la escuela muestra un pasado de esplendor con un taller con antiguas máquinas herramientas alineadas agrupadas por función y separadas por espacios libres para la circulación. La escuela fue perdiendo el “prestigio” que la caracterizaba y las sucesivas crisis de matrícula hicieron que se sume la especialidad Computación a la oferta original de Mecánica. Asisten en su mayoría alumnos de bajo nivel socio económico y al estar ubicada en una zona de confluencia de redes de transporte (Subte, trenes y Colectivos) esta escuela recibe una importante cantidad alumnos de la provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO III

ASPECTOS CUANTITATIVOS DEL RENDIMIENTO DE LA MODALIDAD TÉCNICA

1. EL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL

1.1 EL CONTEXTO REGIONAL

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, C. de M.; Carnoy, M.; Wolf, L. 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 ha gozado de más categoría que la educación profesional y técnica salvo algunas excepciones¹⁸ (Castro, C. de M.; Carnoy, M.; Wolf, L. 2000). En este contexto, el reto de la expansión en el nivel medio técnico ha adquirido características particulares en cada país. Además de gozar de menos categoría que otras modalidades, la expansión de la educación media técnica está condicionada - entre otras cuestiones- por su carácter vocacional y por la relación que la elección de carreras técnicas guarda con el desarrollo económico de los países.

A partir de la década de 1990, la educación media técnica ha sido objeto de una serie de críticas con respecto a la utilidad de la formación técnico profesional dentro de las

¹⁸ Una excepción la representa Brasil con el SENAI y las escuelas técnicas federales, que son muy caras y están dirigidas a la elite local. (Castro, C. de M.; Carnoy, M.; Wolf, L. 2000)

escuelas secundarias. Una de las críticas principales que se hacen a esta modalidad es el costo de escolarización por alumno, que en general duplica o triplica el de las demás modalidades. Otra de las críticas está dirigida a la incapacidad de los establecimientos de adaptarse con rapidez a los cambios que se producen en la esfera productiva.

Tomando como referencia a México, Chile, Brasil y Argentina, en el apartado que se presenta a continuación se describe la oferta de establecimientos de enseñanza secundaria, utilizando como indicadores la cantidad de alumnos por unidad educativa en el nivel medio y en el nivel medio técnico y la proporción de la oferta de nivel medio técnico sobre el nivel medio común. Ambos indicadores posibilitan una mirada sobre las condiciones de enseñanza, el uso de los recursos y la capacidad de gestión de los establecimientos.

Desde el punto de vista regional y debido a la variación que existe en la tasa de matrícula en la enseñanza secundaria, Chile, México y Argentina se encuentran dentro del grupo de países cuyas tasas representan entre el 60% y el 85% del grupo de edad correspondiente. Brasil junto con Ecuador y Paraguay se encuentran dentro del segundo grupo, con el 40% al 60% de los jóvenes en el sistema educativo¹⁹. (Caillods, Hutchinson, 2001).

La estructura de los sistemas educativos de los cuatro países comparados presenta diferencias en la duración establecida para la educación secundaria. Esta es una primera dificultad metodológica que hay que sortear para este tipo de análisis (Cuadro N°1). En la región no hay consenso con respecto a dónde termina la educación primaria y comienza la secundaria. A su vez, existe diversidad de estructuras y modos de concebir la educación técnica de nivel medio.

En el caso de México, la Ley General de Educación del año 1993, establece una educación primaria de seis años de duración y de carácter obligatorio. La educación secundaria se establece en dos ciclos. El primer ciclo que se proporciona a la población de 12 a 14 años de edad que haya concluido la educación primaria y es de carácter

¹⁹ Un último grupo corresponde a países como Bolivia, Honduras y Guatemala donde sólo el 40% o menos del grupo etario tiene acceso a la Educación secundaria.

obligatorio. El nivel medio superior no es obligatorio y se proporciona a la población de 15 a 18 años. y comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica-terminal y terminal.

Cuadro 1. Estructura de la Educación primaria y secundaria. México, Brasil, Chile y Argentina. Año 2005

Nivel de enseñanza		México	Brasil	Chile	Argentina	
					Estructura A (CABA)	Estructura B
Educación primaria		6 años	8 años	8 años	7 años	9 años
		Alumnos de 6 a 11 años	Alumnos de 7 a 14 años	Alumnos de 6 a 13 años	Alumnos de 6 a 12 años	Alumnos de 6 a 14 años
Obligatoria						
Educación secundaria	Educación secundaria	3 años	3 años	4 años	5 o 6 años	3 años
		Obligatoria	No Obligatoria	Obligatoria	Obligatoria	No obligatoria
		Alumnos de 12 a 16 años	Alumnos de 15 a 17 años	Alumnos de 14 a 17 años	Alumnos de 13 a 17/18 años	Alumnos de 15 a 17 años
	Nivel medio superior	2/4 años de No Obligatoria				
		Alumnos de 16 a 19 años				

Fuente: Elaboración propia en base datos de OEI (Sistemas Educativos Nacionales) <http://www.oei.es/quipu/>

El propedéutico se conoce también como bachillerato general y los alumnos pueden continuar estudios superiores. El propedéutico-terminal puede ser bachillerato especializado o tecnológico. En este bachillerato los alumnos reciben, además de la preparación propedéutica general, formación de técnicos calificados o de profesionales medios con el título correspondiente. La educación media de carácter terminal o profesional ofrece formación técnica, pero no prepara a los alumnos para continuar estudios superiores. La duración de estos estudios es de dos a cuatro años y está orientado a estudiantes que desean prepararse como profesionales técnicos en actividades industriales, de servicios y del mar.

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional- N° 9394 de 1996 establece que el sistema de enseñanza se encuentra organizado en tres grados: Enseñanza Fundamental (primer grado), Enseñanza Media y Tecnológica (segundo grado) y Enseñanza Superior (tercer grado) (Cuadro 1). La enseñanza del primer grado es obligatoria y gratuita para niños de 7 a 14 años. El segundo grado se desarrolla en tres series anuales pudiendo incluir la habilitación profesional para una ocupación básica de un sector. La Educación Profesional se subdivide en tres sistemas: Formal, No Formal y Libre. El Formal incluye la Educación Técnica de nivel medio y superior, administrada por Universidades y Escuelas Técnicas, públicas y privadas. El No Formal abarca instituciones de Formación Profesional, como SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE, SENAT, ONGs, sindicatos, empresas, fundaciones y grupos religiosos.

En Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE- , N° 18.962 de 1990 establece una Educación General Básica (EGB), obligatoria, con una duración de ocho años. La educación media (EM) es obligatoria desde el año 2003. Dicha enseñanza habilita para continuar el proceso educativo formal superior o incorporarse a la vida del trabajo. Está compuesta por dos modalidades: la Humanístico Científica y la Técnico Profesional. La EMTP comprende las ramas comercial, técnica, industrial, agrícola y marítima.

En el caso de la Argentina²⁰, la Ley Federal de Educación, N° 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, legisló todo el sistema educativo y reemplazó la estructura antigua por una nueva que se fue implementando en forma gradual y progresiva según los acuerdos realizados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. La estructura que impulsó la mencionada ley estableció un Educación general básica (EGB) constituida por 9 grados de escolaridad, organizada en tres ciclos de tres años cada uno con nuevos contenidos curriculares, una Educación Polimodal -nivel no obligatorio- con un ciclo 3 años mínimo y Educación técnico-profesional -nivel optativo articulado a la educación Polimodal de 1200 a 1800 horas cronológicas que habilita acceder a la educación superior-. Los grados de implementación de esta estructura fueron variables, siendo la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén las dos jurisdicciones que declararon no implementar el Polimodal y continuaron

²⁰ Cabe aclarar que se consideró el marco normativo establecido para el año 2005 en relación con el año que corresponde con el relevamiento anual que se analiza (Cuadros N°2 y N°3).

con los planes tradicionales de seis años Posteriormente, la Ley de Formación Técnico Profesional (N° 26.058) sancionada en el año 2006 y la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) sancionada en el año 2006, establecieron nuevos criterios para la definición de la estructura del sistema educativo.

Como lo plantea Caillods y Hutchinson (2001) no se sabe por qué un país opta por un modelo u otro. Puede ser la tradición, el modelo de los países vecinos, la demanda de la sociedad civil, la edad a la cual se considera normal que los jóvenes ingresen al mercado de trabajo o los recursos disponibles. Más allá de las razones por las cuales los países optan por un modelo de educación secundaria, el problema radica en definir una estructura que logre resolver la retención y la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

1.2 LA ARGENTINA EN EL CONTEXTO REGIONAL.

Dentro del grupo de los cuatro países analizados, Brasil es el que registra la mayor proporción de alumnos matriculados en el nivel medio, luego se encuentra México con menos de la mitad de alumnos matriculados, y la Argentina y Chile con un número menor (Cuadro N° 2). Con respecto al número de establecimientos, México y Brasil son los países que registran el mayor número de establecimientos de educación media. La Argentina está en tercer lugar y Chile es el país que presenta el menor número.

En estos países las cifras relativas a la oferta de establecimientos y el número de alumnos que asisten al nivel medio tiene relación con la magnitud de su población.²¹ También existe una relación entre la riqueza de un país y su nivel de participación en la educación secundaria. Sin embargo, estas no son relaciones automáticas ya que hay países que tienen una realidad que no coincide con la manera esperada.

En cuanto al nivel medio técnico, 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, C. de M.; Carnoy, M.; Wolf, L. 2000)

²¹ En el año 2005, Brasil contaba aproximadamente con 188 millones de habitantes, México con 107 millones de habitantes, Argentina con 40 millones de habitantes y Chile con 17 millones de habitantes.

México es el país que presenta la mayor cantidad de alumnos matriculados en el nivel medio técnico, luego se encuentra Brasil con menos de la mitad. Chile y Argentina presentan un menor número de alumnos matriculados en este nivel, siendo Argentina el país que presenta menor cantidad de matrícula (Cuadro N°2).

En el caso de la oferta de establecimientos del nivel medio técnico, México es el país que presenta el mayor número de establecimientos, luego se encuentra Brasil con casi la mitad y Chile y Argentina con los valores más bajos. En este caso, la Argentina presenta mayor número de establecimientos que Chile.

Con respecto a la capacidad de gestión de los establecimientos, en el caso de la Argentina al igual que Chile presentan en el nivel medio valores similares en el indicador tamaño promedio de la unidad educativa, 481 y 430, respectivamente. En los extremos se encuentra México con 217 alumnos por unidad educativa y Brasil con 665 alumnos por unidad educativa (Cuadro N°2).

En cuanto al nivel medio técnico, la Argentina es de los cuatro países comparados, el que presenta el valor más bajo de alumnos por unidad educativa (178)²², luego le siguen Brasil, Chile y México que es el que se encuentra en el extremo con 352 alumnos por unidad educativa.

En estos cuatro países la proporción que tiene la educación media técnica con respecto al nivel medio común es muy diversa. La Argentina es uno de los países con menor porcentaje de alumnos matriculados en el nivel medio técnico con respecto al total de la matrícula del nivel medio (8,3%). Chile es el país que tiene mayor presencia de la educación media técnica con respecto a la matrícula del total del nivel medio de su país (38,9%). Cox (2001) señala que a partir de la década de 1990 la educación secundaria chilena experimentó cambios en la distribución de la matrícula entre la modalidad general y la vocacional,

²² Considerando la dificultad metodológica que supone contabilizar la matrícula de nivel medio técnico en el período analizado y tal como se señala en las referencias de los cuadros N°1 y N°2, cuando se habla de nivel medio técnico, la información corresponde a matrícula y unidades educativas del nivel medio técnico y Polimodal con modalidad en Producción de Bienes y Servicios (Sector privado y Público)

teniendo esta última un crecimiento sustantivo²³. México tiene un 21,4% y Brasil es el país que tiene menor presencia de la educación media técnica con respecto a la matrícula del total del nivel medio (3,1%).

Cuadro 2. Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. Países México, Chile, Brasil y Argentina. Año 2004

País	Nivel Medio			Nivel Medio Técnico				
	Matrícula	Establecimientos	A/UE	Matrícula	Establecimientos	A/UE	% Sobre Nivel Medio	
							Matrícula	Establecimientos
México (1)	9.563.711	44.163	217	2.050.801	5834	352	21,4	13,2
Chile (2)	989.039	2.301	430	384.355	1195	322	38,9	51,9
Brasil (3)	24.100.361	36.265	665	747.892	3.294	227	3,1	9,1
Argentina (4)	3.372.411	7.018	481	270.773	1517	178	8,3	21,6

Fuente:

(1) Datos Correspondientes al año 2004-2005. Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública. (2006) *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional, fin de cursos 2004-2005*, México.

Observaciones:

En los casos de *Educación Secundaria y Media Superior*, se consideran datos correspondientes al sostenimiento Federal, Estatal y Autónomo, y Particular. En el caso de *Educación Secundaria Total* se consideran datos correspondientes a General, Técnica y Telesecundaria. Son considerados para educación Técnica, la matrícula y establecimientos correspondientes a *Educación Secundaria Técnica Y Educación Secundaria Media Superior-Profesional Técnico (CET, Conalep, Cecyte y otros)*

(2) Departamento de Estudios y Desarrollo. División Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Datos 2004.

Observaciones:

Corresponde a los establecimientos reconocidos al 30 de abril de 2004 según las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación. Se cuentan establecimientos con dependencia administrativa Municipal, Particular Subvencionada, Particular Pagada, Corporación de Administración. No incluye establecimientos de educación parvularia dependientes de JUNJI e INTEGRA. Enseñanza Media incluye Humanístico-Científico y/o Técnico-Profesional.

(3) Ministério da Educação. (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2005. Ministério da Educação. (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar- 2005. Brasília.

Observaciones:

Corresponde a Matrícula y Establecimientos del Sector Federal, Estatal, Municipal y Privado.

(4) Relevamiento Anual 2005. DiNIECE. MECyT.

Observaciones:

Corresponde a unidades educativas y matrícula del Sector Privado y Público. En el caso del nivel medio común corresponde a matrícula de EGB 3 y Nivel Polimodal/Medio y establecimientos de nivel polimodal/medio. En el caso del Nivel medio técnico la información corresponde a matrícula y unidades educativas del nivel medio técnico y Polimodal con modalidad en Producción de Bienes y Servicios (Sector privado y Público)

²³ En Chile, el momento en que finaliza el gobierno militar coincide con la evolución de la matrícula del nivel medio y medio técnico. Este fenómeno se explica por un cambio en las expectativas educacionales y laborales de grupos que por primera vez tienen oportunidad de completar su educación secundaria (Cox, 2001).

1.3 LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN EL CONTEXTO REGIONAL

De las cuatro ciudades comparadas en el Cuadro N°3, San Pablo registra la mayor cantidad de alumnos matriculados en el nivel medio. Con cantidades mucho menores se encuentra el Distrito Federal, la Ciudad de Buenos Aires y Santiago de Chile.

Con respecto al número de establecimientos de nivel medio, la ciudad de San Pablo también presenta el número más elevado. Luego se encuentra el Distrito Federal. Buenos Aires y Santiago de Chile son las ciudades que presentan la menor cantidad de establecimientos de nivel medio.

En estas ciudades, al igual que a nivel nacional, las cifras relativas a la oferta de establecimientos y el número de alumnos del nivel medio tiene relación con la magnitud de su población.

En cuanto al nivel medio técnico, San Pablo²⁴ es la ciudad que presenta la mayor cantidad de alumnos matriculados. Luego se encuentra el Distrito Federal. Buenos Aires y Santiago de Chile que presentan un menor número de alumnos matriculados en este nivel (Cuadro N°3)

En el caso de la oferta de establecimientos del nivel medio técnico, San Pablo también es la ciudad que presenta mayores cifras, luego se encuentra el Distrito federal con casi una cuarta parte y la Ciudad de Buenos Aires y Santiago de Chile con valores marcadamente más bajos (Cuadro N°3).

En estas ciudades, las cifras correspondientes al número de establecimientos y el número de alumnos matriculados, guarda relación con la magnitud de su población. El municipio de San Pablo posee en el año 2005, 10.927.985 habitantes. El Distrito Federal es la ciudad más poblada del país con más de ocho millones de habitantes en el año 2005. La ciudad de Buenos Aires posee – según datos del censo nacional de población del año 2001-

²⁴ San Pablo, es la Ciudad con mayor cantidad de establecimientos y matrícula correspondiente al nivel medio técnico de todo Brasil. La región sudeste, compuesta por Minas Gerais, Río de Janeiro y Espírito Santo, es la que reúne la mayor concentración de establecimientos y matrícula de FP de nivel medio en todo Brasil.

2.995.805 habitantes y la comuna de Santiago de Chile -según el Censo del Instituto Nacional de Estadísticas del año 2002-, posee una población de 230.977 habitantes.

En cuanto a la capacidad de gestión de los establecimientos, la Ciudad de Buenos Aires presenta, en el nivel medio, los valores más bajos en el indicador tamaño promedio de la unidad educativa (403 alumnos). Luego se encuentra el Distrito Federal (438 alumnos) y con valores más altos la ciudad de San Pablo (555 alumnos) y la comuna de Santiago de Chile (598 alumnos).

Cuadro 3. Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. Ciudades de México, Santiago de Chile, Sao Pablo y Ciudad de Buenos Aires. Año 2005

Ciudad	Nivel Medio			Nivel Medio Técnico				
	Matrícula	Establecimientos	A/UE	Matrícula	Establecimientos	A/UE	% Sobre Nivel Medio	
							Matrícula	Establecimientos
Distrito Federal México (1)	904.991	2.068	438	193.779	358	541	21,4	17,3
Sgo. de Chile (2)	47.276	79	598	15.884	21	756	33,6	26,6
Sao Pablo (3)	4.767.837	8.597	555	264.926	1.210	219	5,6	14,1
Ciudad de Buenos Aires (4)	192.637	478	403	39.164	51	768	20,3	10,7

Fuente:

(1) Datos Correspondientes al año 2004-2005. Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública. (2006) *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional, fin de cursos 2004-2005*, México.

Observaciones:

En los casos de *Educación Secundaria y Media Superior*, se consideran datos correspondientes al sostenimiento Federal, Estatal y Autónomo, y Particular. En el caso de *Educación Secundaria Total* se consideran datos correspondientes a General, Técnica y Telesecundaria. En establecimientos de Media y Técnica, corresponde Técnica de Sostenimiento Estatal y Autónomo y Particular.

(2) Ministerio de Educación. Región Metropolitana. Año 2005.

Observaciones:

Son datos de la Comuna de Santiago correspondientes a Educación Media HC Jóvenes, Educación Media Técnica Profesional Industrial, Comercial y Técnica de Jóvenes. Los establecimientos corresponden a la dependencia Municipal, Particular Subvencionada, Particular Pagado, Corporación Privada.

(3) Ministério da Educação (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2005. Brasília. Ministério da Educação (2006) Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar- 2005. Brasília.

Observaciones:

Datos al 30/3/2005 Matrícula y Establecimientos del Sector Federal, Estatal, Municipal y Privado.

(4) Relevamiento Anual 2005, datos provisorios. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Observaciones:

Corresponde a unidades educativas y matrícula del Sector Privado y Público. En el caso del Nivel medio técnico la información corresponde a matrícula y unidades educativas del nivel medio técnico y Polimodal con modalidad en Producción de Bienes y Servicios (Sector privado y Público)

En cuanto al nivel medio técnico, la Ciudad de Buenos Aires es de las cuatro ciudades comparadas, la que presenta el valor más alto de alumnos por unidad educativa (768), luego se encuentra la comuna de Santiago de Chile con 756 alumnos, el Distrito Federal con 541 alumnos y San Pablo – que presenta las cifras más bajas- con 219 alumnos por unidad educativa.

En estas cuatro ciudades la proporción que tiene la educación media técnica con respecto al nivel medio común es muy diversa. La comuna de Santiago de Chile es la ciudad que tiene mayor presencia de la educación media técnica con respecto a la matrícula del total del nivel medio de su país (33,6%), luego se encuentra el Distrito Federal (21,4%) y la Ciudad de Buenos Aires (20,3%). San Pablo, es la ciudad que tiene menor presencia de la educación media técnica con respecto a la matrícula del total del nivel medio (5,6%).

1.4 EL CONTEXTO NACIONAL

En la Argentina, la variabilidad en la implementación de la reforma propuesta por la Ley Federal de Educación, supuso una gran heterogeneidad y coexistencia de estructuras de nivel medio. Este fenómeno dificulta el análisis de datos nacionales. Según la información que presenta el INET (2006), en el año 1997 sólo la provincia de Córdoba había transformado totalmente la estructura del nivel secundario y recién para el año 2000 la provincia de Buenos Aires tiene el total de los alumnos en los primeros años del Polimodal. Estas dos jurisdicciones son las que introdujeron masivamente el Polimodal. En el resto de las provincias se fue ejecutando de manera paulatina y tardía.

Tal como lo expone Pascual (2006) la instrumentación de la nueva estructura se realizó con modalidades y ritmos diferentes en cada jurisdicción, esta situación ha dado como resultado la coexistencia de alrededor de 55 combinaciones diferentes de nivel primario y secundario en todo el país.

Los cambios propuestos por la reforma establecieron una estructura curricular para la educación polimodal que se compuso de cinco modalidades: Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes

y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño. Si bien las escuelas tuvieron libertad para elegir las modalidades, en la práctica existió una afinidad entre las Ciencias y Humanidades con el antiguo bachiller, Economía y Gestión con el Comercial, la modalidad de Comunicación, Artes y diseño con la antigua enseñanza artística y Producción de Bienes y Servicios con las antiguas escuelas técnicas (INET, 2005).

Los datos que a continuación se analizan contemplan información sobre el nivel medio correspondiente a las estructuras Polimodal y Nivel medio tradicional, tal como lo presenta la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en los datos del relevamiento anual del año 2005

1.5 LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN EL CONTEXTO NACIONAL

La Ciudad de Buenos Aires se encuentra dentro de las jurisdicciones que concentran el mayor número de alumnos y establecimientos de nivel medio. En este grupo, la provincia de Buenos Aires presenta la mayor cantidad de matriculados en el nivel medio común de gestión estatal y de gestión privada, 1.303.906 alumnos. Es decir, un 38,66 % del total de alumnos matriculados en todo el nivel medio. La provincia de Córdoba tiene el 8,52 % del total de alumnos, Santa Fe representa el 7,64%, la Ciudad de Buenos Aires representa el 5,71% y la provincia de Mendoza el 4,54 % (Cuadro N°4). Esta información permite observar que 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.

En cuanto a la cantidad de unidades educativas de nivel medio común de gestión estatal y de gestión privada, la provincia de Buenos Aires es la que presenta la mayor cantidad 2.095 unidades educativas. Es decir, un 31,60% del total país. Luego se encuentra la provincia de Córdoba con el 10,62 % del total de unidades educativas en todo el nivel medio, la provincia de Santa Fe con el 9,03%, la Ciudad de Buenos Aires con el 6,8% y la provincia de Entre Ríos con el 4,95 % (Cuadro N°4).

En relación con la capacidad de gestión de los establecimientos, la Ciudad de Buenos Aires se encuentra dentro de las jurisdicciones con menor cantidad de alumnos promedio por unidad educativa. En este grupo se encuentra la provincia de Entre Ríos que presenta en el

año 2005 un promedio de 316 alumnos, la Provincia de Río Negro 332, La Pampa 349, San Luis 398, La Rioja 400 y la Ciudad de Buenos Aires 403. En el otro extremo, la provincia de Formosa (586) y Tierra del Fuego (538), entre otras, presentan el mayor promedio de alumnos por unidad educativa (Cuadro N° 4).

Cuadro 4. Educación Común. Alumnos, Unidades Educativas Alumnos por Unidad Educativa según división político-territorial. Nivel Medio/Polimodal. Gestión Estatal y Privada. Año 2005²⁵

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.

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, según datos del relevamiento anual del año 2005, presenta para el nivel medio técnico información

²⁵ Cabe aclarar que el universo de escuelas técnicas aún está en discusión. En este sentido, se presenta información sobre Nivel Medio Modalidad Técnica y Nivel Polimodal 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)

correspondiente a unidades educativas que aún cuentan con planes de estudio de 6 años de duración (Cuadro N° 5). A partir de esta información se puede observar la distribución de matrícula y establecimientos en jurisdicciones que – en algunos casos con parcial implementación de la reforma- mantuvieron la estructura tradicional para el nivel medio técnico.

Dentro de este grupo, la Ciudad de Buenos Aires, concentra la mayor cantidad de establecimientos (51) y alumnos matriculados (39.164) en planes de estudio de 6 años de nivel medio técnico. El resto de las jurisdicciones concentra menos de la mitad de matrícula que la Ciudad de Buenos Aires. Dentro de las provincias que presentan mayor cantidad de matrícula se encuentra Neuquén (11.566), Chaco (9.878), Río Negro (7.786), Jujuy (6.720) y Entre Ríos (6.572) (Cuadro N° 5).

Cuadro 5. Educación Común. Nivel Medio. Modalidad Técnica. 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	Estatal	Privado	Total	Estatal	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	51	38	13	39.164	35.426	3.738	694
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
Río 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
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.

En cuanto a la oferta de establecimientos, la provincia de Entre Ríos concentra la mayor cantidad de establecimientos (41) después de la Ciudad de Buenos Aires (51). El resto de las jurisdicciones reúnen 21 establecimientos o menos. La capacidad de gestión de los establecimientos indica que la Ciudad de Buenos Aires es la Jurisdicción que presenta el mayor promedio de alumnos por unidad educativa (694). En el otro extremo -y considerando aquellas provincias que cuentan con más de un establecimiento con plan de seis años- se encuentran provincias como Salta con un promedio de 12 alumnos por unidad educativa, Tucumán con 82 o Entre Ríos con 160 (Cuadro N°5).

Si se toma en cuenta la matrícula y el número de establecimientos por sector de gestión en planes de seis años, se observa que el sector privado tiene escasa participación a nivel nacional. Dentro del grupo de provincias con mayor participación de matrícula y unidades educativas, la Provincia de Entre Ríos es la jurisdicción con el mayor porcentaje de unidades educativas de sector estatal (93%), luego se encuentra la Ciudad de Buenos Aires con un 90%, Río Negro 85%, Neuquén 86% y Tucumán 82 %. En cuanto al porcentaje de matrícula dentro del grupo mencionado, la provincia de Entre Ríos es la que tiene la mayor participación en el sector estatal con un 96%. Luego se encuentra Neuquén con el 94%, Río Negro 92%, Tucumán 82% y Ciudad de Buenos Aires 75% (Cuadro N°5).

Como ya se mencionó, los variables grados de implementación de la reforma propuesta por la ley federal dificulta, también, la interpretación de los datos nacionales correspondientes a al nivel Polimodal, en este caso en la modalidad Bienes y Servicios la cual mantiene fuerte afinidad con las antiguas escuelas técnicas. En esta última modalidad, provincias como Buenos Aires (352), Córdoba (251), Santa Fe (138), y Salta (93), son las que presentan mayor cantidad de establecimientos con una fuerte presencia del sector estatal. Estas jurisdicciones concentran también la mayor cantidad de matrícula con fuerte presencia del sector estatal: Buenos Aires (73.104), Córdoba (24.962), Santa Fe (15.762), Salta (12.403) (Cuadro N° 6).

Cuadro 6. Educación Común. Nivel Polimodal. Modalidad Producción de Bienes y Servicios. Alumnos, Unidades Educativas y Alumnos por Unidad Educativa matriculados por sector de gestión, según división político territorial. Año 2005

División Político Territorial	Unidades educativas			Alumnos ^(*)			A/U
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	
Total País	1.302	1.017	285	181.379	155.352	26.027	139
Buenos Aires	352	280	72	73.104	64.965	8.139	207
Catamarca	31	29	2	2.769	2.736	33	89
Chaco	20	14	6	1.815	1.352	463	90
Chubut	19	16	3	2.945	2.557	388	155
Córdoba	251	167	84	24.962	17.570	7.392	99
Corrientes	20	14	6	2.314	1.927	387	115
Entre Ríos	41	38	3	2.476	2.271	205	60
Formosa	22	20	2	2.398	2.166	232	109
Jujuy	10	8	2	911	661	250	91
La Pampa	16	11	5	1.633	1.293	340	102
La Rioja	15	12	3	1.162	1.033	129	77
Mendoza	76	71	5	11.563	11.133	430	152
Misiones	53	39	14	5.716	4.490	1.226	107
Neuquén	1	-	1	38	-	38	38
Salta	93	83	10	12.403	11.784	619	133
San Juan	27	22	5	4.149	3.626	523	153
San Luis	22	21	1	2.834	2.787	47	128
Santa Fe	138	102	36	15.762	12.725	3.037	114
Santiago Del Estero	31	23	8	3.365	2.839	526	108
Tierra Del Fuego	5	3	2	807	694	113	161
Tucumán	59	44	15	8.253	6.743	1.510	140

Nota: (*) Se consideró a los alumnos matriculados de 1ero. a 4to. 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.

Presencia de alumnas mujeres en el nivel medio

Las tendencias matriculares se han comportado históricamente de manera diferencial para las mujeres que para los varones (Birgin, A.; Kisilevsky, M., 1989). Las diferencias por sexo varían de acuerdo al nivel de enseñanza que se trate. En el nivel medio, las mujeres continúan eligiendo mayoritariamente la enseñanza general. Considerando la oferta de establecimientos a nivel nacional que aún mantienen la estructura del sistema educativo propuesta por la ley federal, el porcentaje de mujeres que participan del nivel medio es del 49,1% (Cuadro N°7). Dentro de este esquema, la modalidad técnica es la que menor porcentaje presenta (22,9%), las modalidades bachiller y comercial son las que presentan

mayores porcentajes 58,2% y 57,1% respectivamente y en menor proporción se encuentra la modalidad agropecuaria con 33,6%. (Cuadro N°7)

Cuadro N° 7: 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

En este marco, la Ciudad de Buenos Aires presenta un porcentaje levemente menor de mujeres que eligen la modalidad técnica con respecto al promedio nacional (21,7%). Dentro de las jurisdicciones con mayor presencia de mujeres en esta modalidad se encuentra Misiones con un 59,3%, Río Negro con un 28,3%, Entre Ríos con un 27%, y Santa Cruz con 25,4%. (Cuadro N°7)

En el caso de la oferta de establecimientos de nivel polimodal, el porcentaje de mujeres representa más de la mitad (54%) (Cuadro N°8).

Cuadro N°8: 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

Dentro de este esquema, la modalidad Producción de Bienes y Servicios es la que menor porcentaje presenta (29,6%). En el resto de las modalidades la presencia de mujeres supera a los varones, siendo Humanidades y Ciencias Sociales la que mayor porcentaje presenta (62,2%).

2. EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

La eficiencia interna del sistema se evalúa al relacionar los insumos utilizados con los resultados obtenidos. Cuando en este trabajo se hace referencia a insumos educativos se está hablando de los recursos suministrados año a año para que un alumno complete un ciclo lectivo (edificios, personal docente, equipamiento, etc.) (DPE, 2004). La cantidad de recursos aumenta con la cantidad de alumnos y con la cantidad de años que le lleva a un alumno terminar un ciclo. Los resultados se definen como la cantidad de alumnos que terminan un nivel educativo.

Un análisis de la evolución de la situación educativa nacional del nivel medio técnico, muestra que si bien se dio un crecimiento de matrícula en términos generales, a la par se dieron altos índices de deserción y repetición y pocos cambios organizacionales y curriculares²⁶. Uno de los problemas que plantea el alto índice de deserción en esta modalidad es el incremento del costo por alumno, el cual es alto debido a la doble escolaridad.

En este apartado se propone analizar información cuantitativa correspondiente al nivel medio técnico en relación con el cumplimiento de sus objetivos y con la eficiencia en la consecución de los mismos. De este modo, se analizará la distribución porcentual de matrícula y las tasas de repitencia, sobreedad y abandono por año de estudio y por tipo de establecimiento del nivel medio común en la Ciudad de Buenos Aires²⁷.

2.1 DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA, REPITENCIA, SOBREDAD Y ALUMNOS SALIDOS SIN PASE

Si se analiza la distribución de matrícula por año de estudio en el nivel medio común de la Ciudad de Buenos Aires (Cuadro N° 9), se observa una tendencia descendente a medida que se avanza en la escolaridad. Es decir, se puede interpretar que hay un importante porcentaje de alumnos que no finaliza el nivel educativo. Sin embargo, es en las escuelas

²⁶ A partir de datos proporcionados por el CONET, Gallart (2003) plantea que las escuelas técnicas nacionales mostraban importantes niveles de desgranamiento de primero a sexto año en el período 1982-1987, 60,2%.

²⁷ En el Anexo I se presentan los cuadros con datos absolutos sobre los que se sistematizó y procesó la información de los cuadros N° 9, 10, 11 y 12.

técnicas en dónde esta disminución se acentúa. Un 9,6% del total de alumnos matriculados comenzó el último año del nivel educativo. Las Escuelas de Educación Media, también presentan una importante disminución. En el último año del nivel se registra un 11,1% del total de alumnos matriculados. En el caso de los Colegios esta disminución es más leve, un 14,4 % del total de alumnos comenzó el último año del nivel educativo.

Esta información permite observar un problema fundamental del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires para retener la matrícula. Si bien este problema es común a todos los tipos de establecimiento, es en las escuelas técnicas donde adquiere mayor relevancia (Cuadro N° 9).

Cuadro N° 9: Matrícula Nivel Medio Común por tipo de establecimiento. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación Media	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.

Los indicadores de repitencia suponen, desde la perspectiva del sistema educativo, aumentar, a nivel agregado, la cantidad de insumos que son necesarios para que un alumno complete el ciclo lectivo (DPE, 2004). Este indicador habla de la progresión de los alumnos en el sistema. Como se puede observar en el cuadro N° 10, los porcentajes de repitencia más altos en el nivel medio común se registran 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 del nivel medio común. En los Liceos, Colegios, Comerciales y Escuelas de Educación Media, el porcentaje de alumnos repitentes es significativamente mayor que en las escuelas técnicas (Cuadro N°10).

Cuadro N° 10: Porcentaje de repetidores por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación Media	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.

A partir de los indicadores de sobreedad se puede detectar el retraso de los alumnos en su progresión en el sistema educativo. Las causas de la sobreedad pueden explicarse por dos fenómenos distintos: la repitencia y el ingreso tardío al sistema educativo, ya sea por haber estado afuera o por haber abandonado y posteriormente reiniciado (DPE, 2004). Al analizar el porcentaje de alumnos con sobreedad en el nivel medio común se observa que son muy similares para todos los años de estudio (Cuadro N° 11).

Cuadro N° 11: Porcentaje de alumnos con sobreedad por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006

Año de Estudio	Total	Liceos	Colegios	Comerciales	Escuelas de Educación Media	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.

Contrariamente a lo que sucede con la repitencia, donde se observa una tendencia descendente a medida que se avanza en la escolaridad, los porcentajes de alumnos con sobreedad tienden a mantenerse estables o a subir levemente a partir de los dos primeros

años de estudio²⁸. Se observa, sin embargo, porcentajes mayores de sobreedad en Colegios y Escuelas de Educación Media (Cuadro N° 11).

Una aproximación a la deserción en el nivel medio técnico se puede obtener a partir de los indicadores de alumnos salidos sin pase. En el caso de las escuelas técnicas, los porcentajes de alumnos salidos sin pase más altos se registran en los dos primeros años de estudio, a partir de los cuales comienza una tendencia descendente (Cuadro N° 12). En este caso, existe un comportamiento semejante en cada uno de los tipos de establecimiento.

Cuadro N° 12: 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 Media	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
4°	9,6	8,5	12,5	8,1	9,4	9,5
5°	5	3,6	6,7	3,6	3,7	5,9
6°	3,1					3,2
Total	10,6	10	15	10,8	11	8,8

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

Los indicadores que en este apartado se analizan dan cuenta del rendimiento cuantitativo del nivel medio. Sin embargo cabe aclarar que estos fenómenos no se manifiestan del mismo modo en las distintas áreas geográficas de la jurisdicción y en los distintos turnos. La información disponible permite indicar que los distritos de la zona sur y centro de la CABA presentan peores indicadores que los distritos de la zona norte y los turnos vespertino y noche presentan peores indicadores que el turno mañana (DPE, 2004). No obstante, tal como lo señala un estudio donde se analiza el rendimiento cuantitativo del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires (DPE, 2004), del análisis de la información por

²⁸ Esto se explica porque las tasas de sobreedad son acumulativas, la sobreedad para un año de estudio, implica sobreedad para los años siguientes (DPE, 2004).

distrito no es posible visualizar las situaciones más críticas, por lo que es necesario futuros trabajos que desagreguen información a nivel de cada unidad educativa.

Como ya se mencionó, al analizar la distribución de matrícula se pudo observar que existe un problema para retener la matrícula que es común a todo el nivel medio común en la Ciudad de Buenos Aires, pero adquiere mayor relevancia en la modalidad técnica. Este problema se explica por el movimiento de alumnos, es decir, por la diferencia entre los alumnos entrados y salidos, que es mayor en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires (DPE, 2004).

2.2 LAS ESPECIALIDADES DEL NIVEL MEDIO TÉCNICO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En el sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, cuando se habla de especialidades de nivel medio se hace referencia a los años de estudio correspondientes al ciclo superior, ya que salvo excepciones, el ciclo básico en el nivel medio no está orientado ni especializado. En el nivel medio técnico existen 9 planes de ciclo básico (1° a 3° año), 3 de ellos son generales e involucran a 26 escuelas y 6 son especializados e involucran a 10 escuelas (Proyecto de Reformulación Curricular de Nivel Medio, Equipo Nivel Medio Técnico, Dirección de Currícula, 2003).

Las especialidades que ofrece la modalidad técnica en la Ciudad de Buenos Aires son 22 y corresponden a los ciclos superiores de 4° a 6° año (Cuadro N°13). Estas 22 especialidades²⁹ comprenden 41 planes de estudio, 33 ciclados (3 años) y 8 no ciclados (6 años) (Equipo nivel medio técnico, Dirección de Currícula, 2008).

Entre ellas se encuentran especialidades tradicionales como Construcciones, Mecánica, Química y Electricidad y especialidades creadas durante el período del CONET. Los planes de estudio se mantienen prácticamente sin modificaciones desde su creación.

²⁹ Sin contar las especialidades orientadas.

Cuadro N° 13: Alumnos matriculados por especialidad según año de estudio. 4º a 6º año (ciclo superior). Nivel Medio. Educación Común. Escuelas Técnicas Dirección del Área de Educación Media y Técnica. Año 2005.

Especialidades	4º Año	5º Año	6º Año	Total	%
Total	5.240	4.180	3.686	13.106	
Administración de Empresas	586	459	414	1459	11,1%
Artes gráficas	63	40	20	123	0,9%
Artesanías aplicadas	41	35	30	106	0,8%
Automotores	283	201	178	662	5,1%
Computación	684	491	486	1661	12,7%
Construcciones	720	679	480	1879	14,3%
Diseño de interiores	32	20	28	80	0,6%
Diseño y producción publicitaria	76	74	90	240	1,8%
Diseño y tecnología en Indumentaria	12	18	7	37	0,3%
Electricidad	41	34	20	95	0,7%
Electricidad con orientación en Electrónica Industrial	203	138	120	461	3,5%
Electromecánica	77	64	66	207	1,6%
Electrónica	764	656	650	2070	15,8%
Electrotecnia	54	62	50	166	1,3%
Geografía matemática	18	13	12	43	0,3%
Industrias Gráficas	16	14	16	46	0,4%
Jardinería	32	27	23	82	0,6%
Mecánica	432	306	246	984	7,5%
Mecánico Electricista	109	69	73	251	1,9%
Metalurgia	48	21	16	85	0,6%
Óptica	210	183	118	511	3,9%
Publicidad	84	69	76	229	1,7%
Química	513	400	353	1266	9,7%
Refrigeración y aire acondicionado con Instal. Industriales	45	18	15	78	0,6%
Técnicas en comunicación publicitaria	36	41	48	125	1,0%
Técnicas en industria alimentaria	34	25	22	81	0,6%
Técnicas en la industria de la orfebrería	16	14	14	44	0,3%
Técnicas en la industria y diseño del mueble	11	9	15	35	0,3%

Fuente: Relevamiento Anual 2005. Datos provisorios. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.

Dentro de las especialidades que cuentan con mayor matriculación se encuentran las más tradicionales como Electrónica (15,8%), Construcciones (14,3%), Química (9,7%) y Mecánica (7,5%). A este grupo se suman las especialidades de más nueva creación como Computación con el 12% y Administración de Empresas con el 11,1%.

En total, seis especialidades sobre veintidós concentran a más del 70% de los alumnos inscriptos en toda la modalidad técnica en la Ciudad de Buenos Aires.

Se observa que en las especialidades del nivel medio técnico de la Ciudad de Buenos Aires, al igual que en el comportamiento para todo el nivel medio común, la distribución de matrícula por año de estudio tiene una tendencia descendente en los últimos tres años de escolaridad

2.3 EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LAS ESPECIALIDADES MECÁNICA, QUÍMICA Y COMPUTACIÓN

Dentro de las tres especialidades estudiadas, Computación es la más numerosa concentrando el mayor número de alumnos matriculados, luego se encuentra Química y por último Mecánica (Cuadro N°14).

Cuadro N° 14: Alumnos matriculados en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006

Año de estudio	Mecánica	Computación	Química
4°	499	593	457
5°	320	476	411
6°	260	448	313
Total	1079	1520	1181

Fuente: Matrícula inicial 2006, datos provisorios. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. DGPL. Ministerio de Educación

La distribución de matrícula en los tres años del ciclo superior de cada especialidad permite observar que la Mecánica es la que presenta el porcentaje menor de alumnos matriculados en el último año de estudios con respecto al total de los alumnos de la modalidad (24%), luego se encuentra Química con el 26% y Computación con el 29% (Cuadro N°14).

Asimismo, se observa que la especialidad Química es la que reúne el mayor número de alumnas mujeres (456), luego se encuentra Computación (154) y Mecánica (42) (Cuadro N°15). Como ya se mencionó, la exclusión femenina en la modalidad media técnica es generaliza, sin embargo, existen algunas diferencias por especialidad. Química es una especialidad que históricamente presentó mayor número de alumnas mujeres. Tal como se menciona en el capítulo IV, las razones de esta diferencia pueden estar en que es en esta especialidad y no en Mecánica o Computación donde la socialización primaria no imprime un mensaje sexista tan potente.

Cuadro N° 15: Alumnas mujeres matriculadas en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006

Año de estudio	Mecánica	Computación	Química
4°	20	65	175
5°	14	50	154
6°	8	39	127
Total	42	154	456

Fuente: Matrícula inicial 2006, datos provisorios. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. DGPL. Ministerio de Educación

En cuanto a las tasas de repitencia, como se puede observar en el cuadro N° 16, los porcentajes de repitencia más altos en estas tres especialidades estudiadas se registran en el primer año del ciclo superior, a partir de los cual comienza una tendencia descendente. La especialidad que presenta las tasas más altas de repitencia es Química con el 10,7%, luego se encuentra Mecánica (8,6) y en último lugar Computación (5,9). Si se considera que la repitencia supone, desde la perspectiva del sistema educativo, aumentar la cantidad de insumos que son necesarios para que un alumno complete el ciclo lectivo, es entonces la especialidad Química la que mayores problemas tiene en la progresión de los alumnos en el sistema.

Cuadro N° 16: Porcentaje de Alumnos repetidores en las especialidades Mecánica, Computación y Química. Año 2006

Año de estudio	Mecánica	Computación	Química
4°	12,8	11,8	14,9
5°	9,1	4,2	11,9
6°	-	-	2,9
Total	8,6	5,9	10,7

Fuente: Matrícula inicial 2006, datos provisorios. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. DGPL. Ministerio de Educación

2.4 UNA APROXIMACIÓN AL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

El universo de estudio para este trabajo comprende seis escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Alrededor de 5100 alumnos estaban matriculados en estas escuelas, lo que equivale al 13% de la matrícula total de escuelas medias técnicas en el año 2005.

Las escuelas con la especialidad Mecánica suman un total de 984 alumnos matriculados en el ciclo superior en las ocho escuelas técnicas de gestión estatal en las que se ofrece esta especialidad en la Ciudad de Buenos Aires (Relevamiento Anual, año 2005). Las escuelas estudiadas en esta especialidad suman en total 473 alumnos matriculados en el ciclo superior, lo que resulta un 48,06% de total de alumnos matriculados en el año 2005 (Cuadro N°17). Al analizar la distribución de matrícula entre el ciclo básico y el ciclo superior en las dos escuelas se puede observar que la escuela 2 es la que presenta el porcentaje menor de alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados en la escuela (23%).

Cuadro N°17: Matrícula escuela 1 y 2. Especialidad Mecánica. Sector estatal. Año 2005

Escuelas	Mecánica		
	Ciclo básico	Ciclo superior	Total
	Alumnos matriculados	Alumnos Matriculados	
1	695	336	1031
2	439	137	576

Fuente: Elaboración propia en base a datos del R.A. 2005

Las escuelas con la especialidad Química suman un total de 1266 alumnos matriculados en el ciclo superior en las seis escuelas técnicas de gestión estatal en las que se ofrece esta especialidad en la Ciudad de Buenos Aires (Relevamiento Anual, año 2005). Las dos escuelas estudiadas en esta especialidad suman en total 689 alumnos matriculados en el ciclo superior, lo que resulta un 54,42% de total de alumnos matriculados en el año 2005. (Cuadro N°18)

Cuadro N°18: Matrícula escuela 3 y 4. Especialidad Química. Sector estatal. Año 2005

Escuelas	Química		
	Ciclo básico	Ciclo superior	Total
	Alumnos matriculados	Alumnos Matriculados	
3	829	568	1397
4	505	121	626

Fuente: Elaboración propia en base a datos del R.A. 2005

Al analizar la distribución de matrícula entre el ciclo básico y el ciclo superior en las dos escuelas se puede observar que la escuela 4 es la que presenta el porcentaje menor de

alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados en la escuela.

Las escuelas con la especialidad Computación suman un total de 1679 alumnos matriculados en el ciclo superior en las once escuelas técnicas de gestión estatal en las que se ofrece esta especialidad en la Ciudad de Buenos Aires (Relevamiento Anual, año 2005). Las dos escuelas estudiadas en esta especialidad suman en total 380 alumnos matriculados en el ciclo superior, lo que resulta un 22,6 % de total de alumnos matriculados en el año 2005 (Cuadro N°19). Al analizar la distribución de matrícula entre el ciclo básico y el ciclo superior en las dos escuelas se puede observar que la escuela 6 es la que presenta el porcentaje menor de alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados en la escuela (17%).

Cuadro N°19: Matrícula escuela 5 y 6. Especialidad Computación. Sector estatal. Año 2005

Escuelas	Computación		Total
	Ciclo básico	Ciclo superior	
	Alumnos matriculados	Alumnos Matriculados	
5	444	258	702
6	564	122	686

Fuente: Elaboración propia en base a datos del R.A. 2005

En las seis escuelas estudiadas, al igual que la tendencia señalada para el total de escuelas técnicas, la distribución de matrícula entre ciclo básico y superior desciende a medida que se avanza en la escolaridad, en tanto hay un porcentaje de alumnos que no finaliza el nivel educativo. Sin embargo, al desagregar la información por unidad educativa encontramos situaciones diversas. Las tres escuelas que presentan el menor porcentaje de alumnos matriculados en el ciclo superior con respecto al total de los alumnos matriculados, son instituciones en donde el componente de educación científico tecnológica ha perdido actualidad y protagonismo y se asemejan a escuelas medias comunes.

2.5 PASES Y REORIENTACIÓN DE MATRÍCULA EN LAS SEIS ESCUELAS ESTUDIADAS

En la modalidad técnica a los fenómenos de reorientación de matrícula tradicionales por elección de especialidad que se da en el tercer año, se suman otros movimientos como los

relacionados con el cambio de escuela o la repitencia. Las estadísticas educativas muestran un aspecto del fenómeno de la repitencia en la modalidad técnica. Se encuentran disponibles datos relativos a la cantidad de alumnos repetidores pero se desconoce cómo se reorienta la matrícula de alumnos que solicitan pase a otras escuelas. A partir de este dato se propuso relevar en las seis escuelas incluidas en la muestra, el destino de los pases solicitados por los alumnos durante el año anterior a la realización del trabajo de campo.

Lo que se puede observar es que la mayor cantidad de pases solicitados por los alumnos de escuelas técnicas que componen la muestra, se concentra en el primer ciclo, siendo el 2° año el que presenta mayor cantidad (40,5%). Luego le siguen pases solicitados durante el 1° año (22,6%) y los pases solicitados durante el 3° año (20,8%) (Cuadro N° 20).

En el caso de los pases solicitados en el 3° año, es donde se puede suponer que se concentran pases solicitados en su mayoría por reorientación de matrícula debido a la elección de la especialidad. En el resto de los casos, y considerando los testimonios de los actores entrevistados expuestos en el capítulo IV, se puede interpretar que podría deberse principalmente a dos fenómenos: los pases solicitados por alumnos que repiten y los pases solicitados por alumnos que cambian de escuela. Este último caso, corresponde -en su mayoría- a alumnos que al no poder ingresar a la escuela de preferencia en el primer año, deciden intentarlo en los años siguientes³⁰.

En cuanto al destino de los pases, se observa que el 65,9% de los pases son solicitados para instituciones del sector público de la Ciudad de Buenos Aires. Dentro de estos, las instituciones más solicitadas son escuelas técnicas (30,1%), luego las Escuelas de Comercio (17,4%) y en menor porcentaje los Colegios (11,3%). Se registra un bajo porcentaje de pases que tienen como destino a instituciones dependientes de la Dirección Área de Educación del Adulto y del Adolescente (DAEAyA) (1,4%) o a ofertas de educación media para adultos (Adultos 2000) (0,2%). Asimismo, el porcentaje de pases solicitados por alumnos de escuelas técnicas para instituciones del sector privado en la Ciudad de Buenos Aires resulta la cuarta opción dentro del universo de instituciones que ofrecen

³⁰ Según los testimonios de los estudiantes de primer año, podría tratarse de pases con destino a instituciones muy solicitadas o prestigiosas. Este fenómeno y los testimonios se exponen en el capítulo IV.

enseñanza secundaria en la jurisdicción y estos pases se concentran en el segundo año de estudios.

Cuadro N° 20: Alumnos de escuelas técnicas que han solicitado pase, según jurisdicción, sector de gestión, nivel y tipo de establecimiento de destino. Año 2006.

Jurisdicción	Sector	Nivel	Tipo de Establecimiento	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total	%
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Público	Educación Media Común	Escuelas Técnicas	23	43	45	15	7	-	133	30,1
			Escuelas de Comercio	26	36	8	5	2	-	77	17,4
			Colegios	10	17	14	9	-	-	50	11,3
			Escuelas de Educación Media	5	6	3	4	-	-	18	4,1
			Liceos	4	3	4	-	-	-	11	2,5
			Escuelas Normales Superiores	1	1	-	-	-	-	2	0,5
	Privado	Educación Media Común	Centros Educativos de Nivel Secundario	-	1	-	3	2	-	6	1,4
			Adultos 2000	-	-	-	1	-	-	1	0,2
			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

Los pases con destino a instituciones de la Provincia de Buenos Aires representan un 22,2 % del total de los pases solicitados. El tipo de institución más elegida del sector público es la escuela secundaria básica³¹ (9,3%), en segundo lugar se encuentran los pases solicitados para escuelas del sector privado (6,3%) Dentro de este último grupo, la mayor cantidad de pases se solicita en el segundo año de estudio.

³¹ Al momento del trabajo de campo (año 2007) la provincia de Buenos Aires había comenzado un cambio en la estructura del sistema educativo, por este motivo se habla de Escuela secundaria Básica y no Polimodal.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS CUALITATIVOS DEL RENDIMIENTO EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

1. REPRESENTACIONES SOBRE EL RENDIMIENTO

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

En términos de rendimiento cuantitativo, los altos índices de repitencia y abandono muestran una deficiencia interna del nivel medio técnico. Los indicadores educativos que evalúan progresión y retención de los alumnos permiten observar que la relación entre insumos y resultados en esta modalidad no es óptima³².

Tanto los directivos como los docentes entrevistados reconocen este problema. Para describir las dificultades en la progresión y retención de matrícula presentes en las instituciones, es común que utilicen la metáfora de una “pirámide” con amplia base correspondiente a los alumnos de los dos primeros años que luego se achica hasta llegar a una escasa cantidad de alumnos en 6° año. Una directora lo explica así: *“A la mañana tenemos tres primeros y a la tarde tenemos dos. Segundos hay dos y dos y terceros hay dos y dos. Y en el ciclo superior tenemos un cuarto a la mañana y un cuarto a la tarde, un quinto a la mañana y un sexto a la tarde. Es decir, de quinto y sexto año hay una sola división, la pirámide es así...”*. También utilizan el concepto de desgranamiento para explicar el problema, un director lo expresa del siguiente modo: *“A ver acá hay una pirámide. Abajo tenemos diez divisiones de primer año. Llegamos arriba con cuatro divisiones de sexto, este es el desgranamiento que tenemos realmente.”*

³² En el capítulo III, se describe el rendimiento cuantitativo de las escuelas medias técnicas y se compara con el resto de los establecimientos del nivel medio común en la Ciudad de Buenos Aires. (Cuadros N° 9,10,11 y12)

En el marco del problema del rendimiento de la modalidad técnica, la mayoría de los actores entrevistados reconocen, tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior, momentos críticos para los alumnos que determinan el pasaje o no a la etapa siguiente.

En cuanto al primer ciclo, uno de los fenómenos más críticos es el abandono de alumnos en primer año. Es en este primer año en donde los actores entrevistados señalan que a las dificultades o la exigencia que supone la escuela técnica se suman las dificultades propias de la transición a la escuela secundaria. A los cambios tradicionales producto de esta transición como la cantidad de profesores y el trato impersonal característicos de la escuela media se suma el aumento significativo de la carga horaria que presentan los planes de estudio³³.

Otro fenómeno crítico del primer ciclo es la repitencia y con ella los procesos de reorientación de matrícula. Así lo explica un director: *“Generalmente, piden pases a otras escuelas, vuelven a escuelas de provincia, pasan a bachilleratos y a comerciales. Como que han encontrado, digamos, una dificultad que no era la que ellos esperaban.”*³⁴ Como consecuencia de los movimientos producidos por alumnos repitentes –generalmente en segundo año-, existe un porcentaje de estudiantes que, aprovechando los lugares vacantes, deciden cambiar de escuela. A partir de los testimonios de alumnos de primer año se pudo comprobar que hay escuelas muy buscadas dentro del subsistema de educación técnica. Así lo relata un alumno de primer año: *“Yo vine acá porque la escuela (X) es por sorteo y como no quede me mandaron acá. Pero en segundo o tercero voy a volver”*. Los 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. Las escuelas más solicitadas son las que generalmente más seleccionan a los estudiantes.

³³ Anexo Planes de estudio Ciclo Básico Técnico y Especialidades Mecánica, Química y Computación.

³⁴ En el capítulo III, se describen los movimientos de los alumnos salidos con pase de las seis escuelas de la muestra. (Cuadro N° 19)

De acuerdo con los relatos de los actores entrevistados, dentro del primer ciclo, existiría también otro fenómeno que se caracterizaría por cierto “trato” especial hacia los estudiantes recién iniciados³⁵ del primer año de la escuela técnica. Este fenómeno señala por un lado el nivel de exigencia que asumen existiría en los años siguientes. Por otro lado, siendo el primer año el más crítico en relación con el abandono de los estudiantes, este trato especial supone un mecanismo que estaría tratando de evitar que este problema no llegue a números más críticos. Así lo describe un director: “... *en primer año como los chicos vienen de la primaria nosotros los tratamos como si fuera entre algodones. Hay un primer trimestre que es de adaptación, un segundo donde ya se les exige un poco más y en el tercero hay una exigencia final. ¡Pero cuando ya largan segundo año es como que fuera la hecatombe! Ahí el chico se tiene que definir, ya no es la preparación del primer año, ni son los nenes de 13 años...*”

Con respecto al segundo año de la escuela técnica, los actores entrevistados señalan que es en este momento que los estudiantes ya vencieron el primer obstáculo que significa el pasaje de la primaria a la secundaria cuando se encuentran con que la exigencia es mayor. Así lo describe un Director: “*En realidad, en segundo año yo los llamo - hasta inclusive cuando hablo con ellos- los “depredadores”. Esto se empieza a notar en septiembre del primer año. Cuando vuelven de las vacaciones y ya están tan acomodados en el segundo año dicen: “ya puedo con ellos”. Mientras la primera expectativa los mantuvo con la primera tensión que ayuda a que se preocupen y tengan mejor rendimiento, en ese momento se relaja y aparecen los problemas.*”

Otro momento crítico en el rendimiento escolar señalado por los actores entrevistados es el pasaje del primero al segundo ciclo con la entrada en la especialidad. Una característica central de las escuelas técnicas, que las diferencian del resto de las escuelas secundarias, es la doble finalidad de formación para el trabajo en el sector industrial y de preparación para la entrada a la universidad. Esto provoca aislamiento y superposición de materias técnicas

³⁵ En el pasaje de la primaria a la secundaria, los estudiantes destinan todos los esfuerzos en adaptarse a lo que la nueva cultura pide. Si bien, en los testimonios de directivos y docentes, se refleja que hay cierto trato especial a los estudiantes en primer año, este trato se mezcla con discursos disciplinadores como parte de lo que algunos autores llaman el “susto al iniciado”. Este fenómeno se describe en el apartado 1.1 de este capítulo.

orientadas a la especialidad y materias comunes a las otras modalidades del nivel medio necesarias para las equivalencias. Es decir en el ciclo básico se concentran las materias comunes a todas las especialidades y en los tres últimos años se concentran las materias técnicas específicas, en algunos casos con un nivel de exigencia alto con respecto a la edad de los estudiantes y al nivel de enseñanza³⁶. En sus testimonios, profesores y directivos, señalan que si los alumnos pueden atravesar con éxito este pasaje, tienen prácticamente asegurada la terminación de la carrera. Así lo explica un Director: *“En el ciclo superior es crítico el pasaje de cuarto a quinto año por el cambio de ritmo y el cambio digamos, de estructura. Cambia la metodología de estudio, la necesidad de dedicación de tiempo, tienen que trabajar en el laboratorio. Es una formación profesional específica donde recién empiezan a formarse entonces es un cambio muy grande. Hasta tal punto que los primeros trimestres generalmente son pésimos para muchos de los chicos, para la gran mayoría... Cuando hacen el clic y naturalizaron su situación, se acaba el problema, ya quinto año es mucho más sencillo, pero lo que pasa es que nosotros estamos formando un técnico y la formación específica del técnico aparece en cuarto año”* Otro profesor de ciclo superior describe este momento crítico: *“El “crack” se produce de tercero a cuarto año. Ya empieza a haber materias especializadas, no son tan humanísticas, las mujeres en ciclo superior, por ejemplo son pocas. El machete de biología o aprenderse de memoria los ríos de Europa ya desapareció, empieza el razonamiento y ahí empezamos a tener serias fallas”*.

En los relatos de profesores y directivos sobre estos momentos críticos en el rendimiento de los alumnos³⁷, aparece una fuerte tendencia a señalar a los estudiantes como únicos responsables de sus logros. Aspectos característicos de la formación en este nivel de enseñanza como el enciclopedismo técnico señalado por Gallart (1985), con diversos

³⁶ Este fenómeno es descripto por Gallart (1985) en el estudio “La racionalidad La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. CENEP. Buenos Aires.

³⁷ Esta información de carácter cualitativo coincide con los fenómenos ya señalados por Bravslasky (1987) quien al considerar datos cuantitativos desagregados de la década del setenta observa que la incidencia del abandono era particularmente alta en primero y cuarto año y la repetición en segundo. Asimismo, esta información es coincidente, también con otra investigación sobre el rendimiento del subsistema de enseñanza secundaria industrial citada en el mismo trabajo (Testa, J., A. Vales y D. Wiñar, 1979 citado en Braslavsky, 1987)

niveles de profundización, desde una receta para su aplicación hasta un desarrollo teórico cercano a cursos preuniversitarios, no se cuestiona.

Los años o momentos críticos en el rendimiento de los estudiantes tiene, a su vez, características propias en cada turno. El turno noche es, según los testimonios de los docentes y directivos, el que presenta peor rendimiento. Este diferencial rendimiento por turno no es una característica propia de la modalidad técnica³⁸. Sin embargo, en las escuelas técnicas existen aspectos diferenciales asociados a la duración del plan de estudios y a la población que asiste a cada uno. En relación con este último aspecto, un director lo describe de esta manera: *“...empezamos con ocho primeros de turno mañana y tarde y uno a la noche. Y no te lo digo de casualidad ocho y uno, porque los ocho cursos entre turno mañana y tarde son chiquitos que salen de séptimo grado, salvo algún que otro repetidor. Pero los de la noche son todos chicos de 16 años para arriba y que ya han tenido alguna experiencia frustrada”*

En el momento que se diseñan los planes nocturnos, la duración fue establecida en 8 años, posteriormente se reforman y se establece una duración de seis años con una carga horaria menor a los turnos mañana y tarde. Como ya se señaló, los actores entrevistados señalan que el turno mañana es el que tiene la mayor eficiencia interna. En el turno tarde el rendimiento disminuye hasta ser más bajo en el turno noche. Este fenómeno es explicado como un problema que queda como secuela del armado de los planes de turno vespertino. Los argumentos sobre las causas del bajo rendimiento del turno noche se adjudican a las características de población que asiste. Un maestro de enseñanza práctica lo explica así: *“...los chicos de turno noche son generalmente chicos que han perdido la regularidad o han dejado de estudiar en el turno diurno y pasan al turno noche por la sobreedad. No eligieron el turno noche por una situación de trabajo, lo eligieron porque no les quedo otra por una situación de sobreedad.”* Los testimonios reflejan un turno desvalorizado y ésta desvalorización tiene sus causas – según lo que plantean los directivos y docentes- en el

³⁸ Un estudio sobre el panorama cuantitativo del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires (2003) señala que el turno más homogéneo en cuanto a la repitencia es el turno mañana. El turno vespertino y noche son los que presentan mayor dispersión en sus tasas de repitencia. En cuanto a la sobreedad el turno mañana presenta la mejor situación relativa. Es en este indicador educativo que el factor “turno” ejerce una influencia decisiva. Asimismo, las mayores diferencias entre los porcentajes de alumnos entrados y salidos se registran para el turno vespertino y noche.

acortamiento del plan de estudios de 8 a 6 años³⁹. Este acortamiento supone, para los actores entrevistados una vía de salida “rápida” y de menor calidad educativa. Así lo describe un MEP: “... es un problema que ha quedado como secuela de cuando originalmente se arman los turnos noche. La duración del turno noche era de 8 años, hoy en día la duración es la misma del turno diurno, de 6 años. O sea que salen chicos con una preparación inferior, con el mismo título”. El turno noche históricamente era el elegido por aquellos alumnos que intentaban insertarse laboralmente antes de la finalización de la carrera. Las sucesivas crisis económicas y el deterioro de las políticas de desarrollo industrial y tecnológico achicaron las posibilidades de encontrar un trabajo en el sector al que están orientadas la mayoría de las especialidades. En este sentido, las chances de obtener una educación técnica con posibilidades de aplicación en trabajos afines durante el transcurso de la carrera, disminuyen. Así lo describe un MEP: “Normalmente los chicos de turno noche vienen más cansados porque vienen de trabajar, vienen con más problemas. Hoy en día en el turno noche no son los alumnos que eran hace 10 años que eran chicos que habían elegido el cambio para poder tener una profesión en el área o en la especialidad... las situaciones laborales en la especialidad en estos últimos años se habían venido muy abajo”

Esta diferencial eficiencia interna de los tres turnos deja al descubierto mecanismos de selección que operan desde los primeros años de la escuela técnica. La “pirámide” a la que hacen referencia profesores y directivos está compuesta por alumnos con trayectorias móviles, es decir, la progresión de los alumnos o cómo se llena esa pirámide se da por un fuerte mecanismo de selección en los primeros años sobre todo de los turnos mañana. Pero este mecanismo genera un doble efecto, por un lado expulsa pero por otro está obligado a absorber alumnos para mantener la matrícula. Aquí aparecen alumnos repitientes que cambian de turno en la misma escuela y alumnos que llegan con pase de otras escuelas generalmente en el 2º año. Por este motivo, los directores generalmente hacen referencia a los primeros años del ciclo básico como crítico por la cantidad de repitientes y abandonos pero este problema no se traduce en los datos de matrícula registrados en las estadísticas

³⁹ Los planes nocturnos 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. Es decir que la situación sobre todo en 2° año sería más grave de lo que los datos cuantitativos expresan. Así lo explica un director: *“Y generalmente, de manera proporcional no en el número de alumnos, 2° año es el que tiene menor rendimiento.”* Es decir que dentro del grupo de alumnos que se matriculan en el 2° año, un porcentaje corresponde a los alumnos promovidos de la misma escuela o que vienen con pase de otra y otro porcentaje importante corresponde a alumnos repitentes que generalmente llegan con pase de otros turnos u otras escuelas.

1.1 LOS PROBLEMAS DE RENDIMIENTO ASOCIADOS CON LA TRANSICIÓN A LA ESCUELA SECUNDARIA

Uno de los argumentos más utilizado 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 .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 principales problemas que mencionan profesores y directivos es la cantidad y la manera en que se organiza el tiempo escolar. La carga horaria de los planes del nivel medio técnico es de cuarenta y cinco horas semanales. Las doce horas que implica el taller supone que dos veces a la semana los alumnos cursan doble turno que se suman al contraturno de Educación Física. Así lo explica un Director: *“Mira, primer año es crítico, porque no hay duda que se siente el shock de cambiar de a lo mejor una escuela primaria de jornada simple a tener la doble jornada...Hay chicos que vienen de una escuela primaria de medio día y pasan a estar dos veces a la semana, casi toda la tarde o la mañana acá en el taller. A esto se suma un día mas de Educación Física, entonces los chicos se encuentran con que les falta tiempo.”*

También, aparecen testimonios que al problema de la organización del tiempo le suman el tema de las características personales de los alumnos como factor determinante: *“Yo creo*

que la dificultad más grande es la organización del tiempo, los chicos en general, padecen problemas de voluntad y de organización. Esto es independiente a la adquisición de conocimientos. Los chicos necesitan organizarse porque tienen mayor carga horaria, ellos vienen 45 horas semanales de clase, clases prácticas y teóricas. Las clases prácticas son a contra turno, con lo cual prácticamente tienen tres o cuatro días a la tarde muy ocupados. Les queda un día libre solamente. Y eso hace que sea necesario tener una muy buena organización a la salida de la escuela para organizar el poco tiempo que les queda y para aprovechar los tiempos intermedios que presenta el horario escolar”.

Con esta carga horaria, los alumnos que se ven más perjudicados son aquellos que viven lejos de la escuela para quienes se les dificulta la vuelta a casa para el almuerzo y tienen más tiempo de viaje. Esto se complica aún más si poseen bajo nivel socioeconómico y traen bajo rendimiento de salida en la educación primaria. Así lo relatan alumnos de 1° año:

“Allá por Celina, iba una escuela primaria pública, malísima la escuela, pero bueno... Acá es otra cosa, porque allá todos los chicos se peleaban, insultaban a los profesores, no había conducta, la escuela se caía a pedazos... los profesores no venían nunca, entonces nos atrasábamos todos”

“A veces te tenés que quedar toda la noche, haciendo caligrafía y al otro día te tenés que levantar temprano para ir a taller”

“Lo que es feo es viajar a la mañana porque el colectivo esta re lleno, y tenés que subir por atrás y vas todo apretado.”

El problema del rendimiento escolar asociado a la carga y organización del tiempo escolar fue la causa por la cual en la escuela (4) se establezca un nuevo régimen en la organización del horario. Así lo explica un MEP: *“En esta escuela nosotros tuvimos un caso muy particular, cuando pasamos al Gobierno de la Ciudad. Nosotros teníamos una gran desertión en ese momento, estábamos a punto de perder una gran matrícula técnica. Entonces, se propuso a las autoridades del gobierno de la ciudad de ese momento poder achicar el contra turno y hacer una escuela de un turno que es lo que tenemos ahora. Nosotros tenemos un horario, que se cursa a la mañana hasta las 11:30hs y a las 12:15hs se entra al taller hasta las 15hs. En las otras escuela técnicas, a la mañana es hasta las 11:30hs y después se entra a las 14hs, con lo cual están esas dos horas -si viven muy lejos-*

en la calle, lo que se trato acá es de contener al alumno, que no esté dando vueltas en la calle, que pueda estar en otro lado.” . A pesar del cambio en la organización del tiempo escolar, esta escuela continúa teniendo problemas en el rendimiento escolar. Para el año 2005 la escuela cuenta con ocho divisiones de primer año y una de sexto año con siete alumnos inscriptos⁴⁰. No hay estudios que evalúen el resultado de este cambio en la organización escolar considerando que en esta escuela, además conviven dos modalidades (bachiller y técnica). Lo que se pudo comprobar es que al momento de determinar la cantidad de pases solicitados por los alumnos repetidores se encontró un número muy bajo por lo que resulta probable que exista una reorientación de matrícula al interior de la institución, es decir, que los alumnos repetidores en técnica continúen en la misma escuela pero en la modalidad bachiller.

Para los directivos y profesores, las consecuencias de la transición a la escuela secundaria también se ven reflejadas en la personalidad de los adolescentes. Muchos son los autores que han abordado el problema del impacto que esa transición tiene en una etapa tan sensible como la adolescencia: la ansiedad que desarrollan los alumnos, los procesos de ajuste que tienen impacto sobre el rendimiento y sobre la motivación e implicación en la escuela. Así lo señala un Director: *“...en segundo año que la población debería estar estabilizada, en general aparece un fenómeno que es el inicio de la adolescencia. Los alumnos son más dispersos, ya perdieron el temor de primer año, se relejan, son muy desorganizados, muy desordenados, se llevan muchas materias a examen con una expectativa falsa de que van a poder aprobar”*.

Acompañando los procesos de ajuste y ansiedad relativos a la adolescencia se da un fenómeno que Gimeno Sacristán (1997) describe como “susto al novato”, es decir que como parte del rito de iniciación en el nuevo nivel de enseñanza las escuelas suelen producir una especie de aviso severo sobre lo que se espera de los alumnos. Estas ceremonias de paso suponen la asunción de determinadas teorías del aprendizaje y la utilización de muestras de poder para anunciar lo que la nueva cultura escolar pide. De acuerdo con lo planteado en el punto anterior acerca del trato especial a los estudiantes de primer año, estos “avisos severos” operarían con más fuerza a partir de segundo año. En

⁴⁰ Según datos del Relevamiento Anual 2005

relación con la fabricación de los juicios de excelencia -presentes en las escuelas técnicas-, Perrenoud (1996) sostiene que como todas las representaciones, son el resultado de construcciones intelectuales, culturales y sociales que son codificados por la organización escolar y en parte inventados por cada docente. En el apartado 1.4 se expresan las representaciones que los directivos y docentes tienen sobre los alumnos que logran finalizar la escolaridad en las escuelas técnicas, en donde se pone de manifiesto con más claridad la orientación de estos “juicios de excelencia” o lo que “la nueva cultura pide”.

Otro de los principales problemas asociados a la transición a la escuela secundaria es la procedencia de los alumnos. Todas las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires reciben alumnos procedentes de distintas escuelas primarias. El flujo de alumnos o la red alimentadora varía según las escuelas⁴¹. Uno de los aspectos que resaltan los profesores y Directivos es la importancia de tener alumnos cercanos al radio de la escuela para asegurar un rendimiento más homogéneo en el rendimiento de los nuevos estudiantes. Las escuelas líderes o con más prestigio son las que logran tener mayor influencia sobre la población cercana al radio de la escuela. No obstante, esto es una preocupación para los directivos: *“Uno va tratando de tener contacto con la gente de los alrededores por la recomendación de la escuela... A veces hasta el mismo comisario de la zona es el que la recomienda como la mejor escuela de la zona” (Director).*

El grado de control sobre el rendimiento de los nuevos estudiantes es mayor cuanto menor es la zona de influencia (Gimeno Sacristán, 1997). Sin embargo, el grado de complejidad del mapa de flujos que manejan las escuelas depende de ciertas condiciones generales de todo el sistema y de otras peculiaridades de cada caso como la ubicación cercana de la escuela a zonas de confluencia de redes de transporte como Estaciones de ferrocarril y subte, líneas de colectivo, etc. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la gran ciudad y sus zonas metropolitanas hacen que la dispersión de procedencias se amplíe. A esto se

⁴¹ En general, los movimientos de alumnos en el nivel medio común se observan entre distritos vecinos (límitrofes) Casi la mitad de los distritos se destacan por la cantidad de nuevos ingresantes que reciben desde el Gran Buenos Aires. Avellaneda, La Matanza, Vicente López, Lomas de Zamora, Lanús y Tres de Febrero se destacan como origen de la mayor cantidad de contingentes que se incorporan a distritos de la Ciudad de Buenos Aires al pasar al nivel medio. (DPE, 2004)

suma la concentración de escuelas técnicas en algunas zonas⁴² que amplía o achica – según el caso- la posibilidad de elección de la escuela. El principal problema vinculado a la complejidad del mapa de flujos de los estudiantes es la ampliación de la variación en el nivel educativo que los alumnos traen de la escuela primaria y este es un tema que destacan profesores y directivos:

“Hay alumnos que no saben los múltiplos de las unidades de medidas, tengo que andar dibujándolo en 3er año, tampoco es responsabilidad de la escuela secundaria. Por lo que yo me acuerdo, en la primaria se veían esas cosas...La falta de razonamiento, la falta de criterio hace que la población de 3er año, que es lo más bajo que yo tengo acá, llegue con estas falencias que son importantes”. (Profesor ciclo superior)

1.2 ¿QUIÉNES ELIGEN LA MODALIDAD TÉCNICA?

En la Ciudad de Buenos Aires las modalidades y sus orientaciones y especialidades cubren una amplia oferta de posibilidades para continuar estudios secundarios. En la modalidad técnica la variedad está representada por la cantidad de especialidades, que salvo las opciones de planes nocturnos que tienen una menor carga horaria, la mayoría de los planes tienen la misma duración.

La elección de la escuela media está acompañada en muchos casos de una decisión familiar, sin embargo este aspecto es crucial en la elección de la modalidad técnica. Tradicionalmente, la elección estaba marcada por una tradición familiar, varias generaciones se sucedían en la misma escuela o en la misma especialidad. Esta tradición perdura y en algunos casos los alumnos y sus padres elijen solamente la modalidad técnica, otras veces la especialidad o todo eso representado por la misma escuela que alberga a generaciones. Así lo explica un Director: *“...muchos de los papás que mandan a los chicos a la escuela industrial, la mayoría de ellos te diría, o una gran parte está constituida por papás que, o vienen de técnica o tienen alguna relación con técnica”*

⁴² Dos de las escuelas estudiadas se encuentran en un radio menor a dos cuadras y comparten la zona de influencia con una tercera escuela. En dos de ellas se superponen las especialidades ofrecidas.

Esta tradición familiar también se transforma en presión y esto se traduce en los testimonios de alumnos, profesores y directivos donde se habla de la influencia familiar y en algunos casos de “presión”. Así lo señala un Profesor: *“La tradición familiar pesa, vienen porque el tío, el padre, el abuelo, el hermano están acá adentro o estuvieron acá adentro. Entonces les dicen “vos vas a seguir ahí te guste o no te guste” ... eso a veces a los chicos los conflictúa mucho”*. Esta elección marcada por la influencia familiar no necesariamente desencadena un mal rendimiento escolar, en muchos casos esto es lo que los hace continuar hasta el final, aún con el monto de displacer que esto significa. Un profesor de la especialidad Química así lo señala: *“Hay alumnos que están en sexto y no les gusta la Química, se ha dado durante muchos años. Yo tengo la costumbre -cuando empiezo el año- de hacer una rueda con ellos, de charlar informalmente sobre si les gusta la especialidad, o cómo llegaron hasta acá. Bueno, por lo general llegan por el mandato de mamá o papá o algún hermano... los padres presionan...o por cercanía o por tradición familiar”*

En la Ciudad de Buenos Aires, dentro del histórico grupo de alumnos que eligen la modalidad técnica por tradición familiar se suma un grupo de familias del conurbano bonaerense que eligen esta modalidad en particular en la Ciudad de Buenos Aires. Este fenómeno comienza con los cambios que tuvo la modalidad a nivel nacional a partir de la Ley Federal de Educación. La elección en este caso está marcada por la búsqueda de la “vieja escuela técnica”. Así lo señala un Director: *“Hay cualquier cantidad de alumnos de la Provincia., cualquier cantidad, y sobre todo en toda la época menemista. Vos no te olvides que estamos en una escuela casi de frontera, estamos a 7 cuadras de Av. Gral. Paz. Entonces, todos los papás con el desastre que era la escuela en la Provincia de Buenos Aires mandaban a los chicos acá”*

A la presión por la elección de la modalidad se suma otro grupo de familias que optan por las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires porque suponen que tienen una mejor calidad educativa. Aquí se agrupan familias que provienen de la provincia de Buenos Aires como familias extranjeras -en su mayoría de países limítrofes- que residen en la CABA. En estos casos, la elección no está marcada por la tradición por la modalidad o la especialidad sino por la búsqueda de ciertos parámetros de “calidad”. Así lo explica un profesor: *“Yo lo que noto en general es que, primero, en Capital Federal es un páramo respecto a otras*

jurisdicciones. Nosotros hemos tenido alumnos que vienen del otro lado de la General Paz...Es que los padres muchas veces prefieren hacer el esfuerzo de mandar a un alumno a Capital Federal, porque muchas escuelas del propio lugar tienen un nivel académico muy pobre. Entonces, prefieren mantener la posibilidad de una preparación medianamente acorde, con más chances, o por lo menos un poco más de exigencia, que estiman que nosotros les podemos dar. La población de la escuela en general, capta mucho de la provincia de Buenos Aires, de San Justo, de Villa Madero y zonas aledañas”. Este fenómeno no está restringido solamente a la modalidad técnica ni al nivel medio sino que atraviesa a todo el sistema educativo de la CABA. Así lo señala un Director: “A pesar de que muchos padres tienen domicilio en provincia por cuestiones de que trabajan y viajan hacia Capital los traen. Y la mayoría, la verdad, dice que elige las escuelas de capital tanto primarias como medias porque considera que son- entre comillas- de mejor nivel de egreso, de exigencia, tienen esa idea. Yo no es que no la comparto ni nada, simplemente desconozco profundamente todas las escuelas de provincia cercanas como para poder generalizar y decir de que son malas.”

En cuanto a las familias extranjeras que residen en la CABA, la elección de la escuela está marcada por la recomendación de otra familia que mandó a sus hijos a la escuela o que sus primos o hermanos concurren. Un profesor del Ciclo Superior lo explica del siguiente modo: *“La población de esta escuela, no sé si se dio cuenta, tiene mucha gente del exterior, extranjeros. Diría que hay un 50% entre, bolivianos, peruanos, paraguayos...Vienen acá porque me parece que hacen un boca a boca, alguien vino acá, lo pudo hacer, le pareció que era una buena escuela, se corrió el rumor y toda la gente allegada manda a los chicos acá.”*

Cabe aclarar que no se tuvo la posibilidad de comprobar si los alumnos o las familias a las que se refieren los profesores son de origen extranjero o son familias que emigraron de países extranjeros y la segunda generación (padres e hijos) ya es argentina o son familias cuyos padres son extranjeros y los hijos son argentinos. En una conversación informal, un directivo explicó que los profesores en reuniones de trabajo comentaban con “preocupación” que tenían muchos alumnos extranjeros fundamentalmente de países limítrofes y que esto dificultaba la tarea de enseñanza ya que formaban grupos separados al

interior de la clase. A partir de esta inquietud, este director realizó un pequeño estudio en el que pudo comprobar que la mayoría de los alumnos con apellidos extranjeros eran nacidos en la Argentina. Esta información resultó imprescindible para modificar las representaciones que los profesores, directivos y los propios alumnos tenían respecto de los estudiantes con apellidos extranjeros.

La población de las escuelas técnicas también se compone de otro grupo de estudiantes que elijen la escuela por influencia de sus padres pero en este caso los actores entrevistados señalan que no lo hacen eligiendo la “modalidad técnica”, por tradición familiar o buscando ciertos parámetros de calidad educativa. Son estudiantes y familias en situación de vulnerabilidad social y económica que le asignan a la escuela una función de contención: *“El fenómeno que se da en el ciclo básico es principalmente que hay muchos chicos que vienen, vamos a decir...obligados por los padres, no vienen por elección propia ni de la especialidad, ni de la escuela...Muchos alumnos vienen como obligados por los padres, muchos vienen por el tema de las viandas, por la comida del mediodía, o las becas” MEP.*

1.3 LAS BECAS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Los alumnos del nivel medio técnico de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con la posibilidad de solicitar tres tipos de becas:

- Becas otorgadas por el Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires. Estas becas han sido otorgadas desde el año 2001. La Ex Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diseñó el Programa de Becas Estudiantiles con el propósito explícito de asegurar la continuidad en los estudios de los jóvenes en el nivel medio de Enseñanza.
- Becas otorgadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través del Programa Nacional de Becas estudiantiles. Se trata de becas estudiantiles para alumnos del nivel medio y medio técnico.
- Becas otorgadas por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a través del Programa Nacional de Becas Estímulo de la Educación Técnica para estudiantes que estén cursando los últimos tres años de planes de estudios de determinadas especialidades.

En las escuelas estudiadas, el mayor porcentaje de becas estudiantiles son otorgadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este porcentaje supone que en la mayoría de las escuelas una gran cantidad de los alumnos del primer ciclo están becados. La mayoría de los profesores manifiesta desconocer la identidad de los estudiantes becados pero sí destacan que hay gran cantidad de becas otorgadas.

En relación con las becas otorgadas por el Gobierno de la Ciudad, las condiciones de acceso y sostenimiento suscitan pensamientos e inquietudes en los directivos y profesores entrevistados. Tal como plantea Gluz (2006), el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, al reconocer la vulnerabilidad en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes como un límite para el acceso, permanencia y calidad de los aprendizajes, erradica el rendimiento académico como requisito de acceso y sostenimiento del beneficio⁴³. Esta situación origina pensamientos de este tipo en docentes y directivos:

“Si yo fuera el que otorgara las becas sería partidario de controlar el rendimiento, que tengan un desempeño digno, que mantengan la regularidad. Se podría usar la beca como estímulo para estudiar y que despierte otro compromiso en los chicos”. (Profesor ciclo superior)

“Las becas se han transformado en una dádiva, no en una ayuda al esfuerzo. El gobierno de la ciudad repartió becas a todo el mundo, nosotros tenemos de 1200 chicos casi 900 becas. Y repiten y las vuelven a tener. No es una beca al esfuerzo de decir. No sé por qué es una política de estado. No es un premio, es una avivada y eso tira para abajo la educación porque hay gente que viene a especular” (MEP)

El uso que los alumnos hacen del dinero otorgado también es un tema que genera inquietudes en profesores y directivos. Como no existen regulaciones al respecto, los alumnos y sus familias tienen libertad para gastar el dinero otorgado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto un Maestro de Enseñanza práctica señala: *“Muchos padres para mí traen los chicos a la escuela porque le dieron la beca. Pero hay chicos que vos ves que no tienen un mango, que no pagan la cooperadora y de repente los ves con la*

⁴³ Las condiciones de acceso a la becas otorgadas por el Ministerio de Educación de la CABA son la situación de vulnerabilidad socioeconómica del hogar del alumno y que no tenga otro beneficio semejante. (Gluz, 2006).

camiseta de Boca o River que sale 120\$ y la compran con la beca porque piensan que la beca es para eso o para unas zapatillas Nike que salen 200\$. Y de repente el pibe no tiene un compás, un lápiz, una regla, vienen acá a la escuela para nada. Eso pasa y no sé como lo manejara el Gobierno de la Ciudad. Pasa yo lo veo continuamente en los chicos que le dan la beca y vos los ves con cosas nuevas, con el MP3, con esto, con lo otro. La beca es para que estudie, y no lo hacen”. MEP

En este sentido lo que se cuestiona es la política de becas, la falta de regulación en el uso del dinero otorgado y en el desempeño académico de los estudiantes. La asistencia social se cuestiona como política en relación con los problemas de promoción y retención de matrícula. Así lo explica un director: *“Estamos hablando de eso, no de darle \$600, y no porque esté en contra de los 600\$. Primero no le alcanza, y segundo que la prioridad de esa familia de esos 600\$ está en otro lado, terminará comprando en el mejor de los casos unas zapatillas, o un celular, o arreglando el techo. Los ejemplos que estoy dando son tal cual...No es significativa la diferencia en rendimiento entre alumnos becados de los que no lo están. Muchos alumnos que toman beca pueden ser muy buenos alumnos o no, y los que no tomaron beca también. Por eso digo que el dinero no es el factor que puede decidir esta cuestión del rendimiento académico”*. Testimonios como este dan cuenta de la lógica meritocrática que fundamenta el pensamiento de muchos directores y docentes que desconocen el lugar de los condicionantes socioeconómicos en la trayectoria escolar.

Lo que sí confirman los comentarios de los profesores y directivos es que las becas cumplen con el objetivo de la permanencia de los alumnos en las escuelas, sin que esta permanencia signifique un buen desempeño académico. De acuerdo con los testimonios, los alumnos no pierden contacto con la escuela. Así lo explica un director: *“En realidad...hay unos fenómenos curiosos, muchos se quedan porque la beca se paga en cuotas, tienen rendimiento malo pero se quedan...Uno hace también tarea social, siempre también he pensado que el hecho de permanecer en un lugar con personas de mejor nivel los va a mejorar y es mejor que otro espacio. Mientras no hagan absolutamente nada que perjudique a sus compañeros, que de hecho no lo hacen. Se quedan por la beca”*

Sin embargo, la política de becas es cuestionada por profesores y directivos en relación con los problemas del rendimiento de los alumnos del nivel medio técnico y en algunos casos es considerada “causa del deterioro de la calidad educativa”. Al igual que lo que plantea Gluz (2006), en la mayoría de los testimonios de docentes y directivos, hay consenso en la importancia de exigir algún tipo de esfuerzo. Sin embargo, a diferencia de las escuelas medias públicas que participan en la investigación de Gluz (2006), en las escuelas técnicas estudiadas en este trabajo, ese “ganarse” la beca a través del esfuerzo apunta hacia el rendimiento académico más que a cambios conductuales que justificarían que “se la gana” día a día.

Otra vez más, los testimonios reflejan una idea muy presente en las escuelas técnicas y es que no son consideradas del mismo nivel que el resto del universo de escuelas secundarias. Las representaciones de docentes y directivos indican que las escuelas técnicas son concebidas como una oferta educativa diferenciada que mantiene como rasgo característico la función de seleccionar a los mejores alumnos. 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 por la mayoría de los actores entrevistados viable para las escuelas técnicas.

A su vez, tal como lo plantea Gluz (2006), se evidencia en los relatos de directivos y docentes entrevistados una dificultad para someter a revisión su aporte para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Tal como se lo menciona en otro apartado, este aspecto se destaca en la mayoría de los testimonios relacionados con el rendimiento escolar y no sólo con las cuestiones relativas a las becas.

1.4 ¿QUIÉNES LLEGAN A RECIBIRSE?

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-⁴⁴.

⁴⁴ 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. (2004)

Este bajo porcentaje de alumnos recibidos obliga a preguntarse quiénes son o quienes 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. Así lo señalan:

“El cambio de la primaria a la escuela técnica es embromado para ellos y también lo es para las familias. Yo tengo una estadística que hicimos que generalmente los padres que se preocupan que están en la escuela, que vienen acá, esos son los chicos que van a continuar los seis años. Vos lees que los padres vinieron a tal fecha que se anotaron, que trajeron la carpeta. Esos chicos continúan los seis años”. (MEP)

“El rendimiento de los estudiantes depende de la familia que tengan, de cómo los acompañe la familia en el estudio... que tengan una familia atrás. Creo que es el factor más importante. Esto se distancia mucho con el chico que viene a comer a la escuela, que hay muchos casos que son así, vienen exclusivamente a comer. Como una continuación de lo que pasa en primaria, el chico que viene en esa forma, no puede seguir en una escuela técnica. Sin contención, sin ayuda familiar, la educación técnica desde mi punto de vista es una educación que no es fácil. Hay que estar mucha cantidad de horas dentro de la escuela, mucho tiempo dedicado a la escuela, tienen que seguir en sus casas, continuar el trabajo en sus casas”. (MEP)

Otro de los factores decisivos en la finalización de la escuela media técnica, según la visión de profesores y directivos son las características personales de los alumnos 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. Así lo explican algunos de los actores entrevistados:

“Me parece que hay un deseo de superación personal de los que llegan a recibirse. En los actos de fin de curso hay como un orgullo por mostrarle a la familia lo valioso que es: ¡miren lo que les regalo! Agarran el micrófono y se lo dedican al padre a la madre”. (Asesora pedagógica)

“Yo creo que acá pasa como en la profesión, si vienen pensando que están en peores condiciones y ya profetizan que les va a ir mal y no

hacen nada para cambiar eso, les va mal. Pero si en lugar de ponerse en esa posición negativa aceptan los consejos, la ayuda, y ponen ese esfuerzo extra, logran salir perfectamente". (Profesora del ciclo superior)

"En realidad, tiene mucho que ver con la cuestión personal del joven. Tiene que ver con el amor propio para enfrentar este nuevo aprendizaje que por ahí es difícil. Algunos chicos que vienen con muy buenas notas y muy buen nivel no se acomodan rápidamente y tienen un resultado regular. No hay un enganche tan, tan visible en aquellos que tienen una sólida formación, por supuesto no estamos hablando de aquellos que son brillantes, un chico brillante de 7mo grado es un chico brillante de 1ro, 2do y 3ro...". (Director)

"No necesariamente llegan a recibirse los más capaces, muchas veces es el amor propio". (Profesor ciclo superior)

"Llegan a recibirse los más perseverantes. El que paso el primer cimbronazo fuerte en 4º año con la entrada a laboratorio, ya se queda y termina" (MEP)

Al lugar de las familias y las características personales de los alumnos, los actores entrevistados señalan otros aspectos como la posición social de los alumnos y el gusto por la especialidad que generalmente se los menciona en combinación con los dos anteriores. Así lo señalan:

"Después de tres años de haber estado en el colegio, yo los recibo o llegan a cuarto año los que realmente les gusta y llegaron a cuarto por que tuvieron que sufrir todo el ciclo básico que es difícil. Tiene mucha Matemática, Física y Química. Entonces al llegar a cuarto se encuentran con la especialidad y es un alivio". (Profesor Ciclo Superior)

"...los chicos que terminan la especialidad, en primer lugar, básicamente les gustó, segundo, bueno, muy importante tienen una familia atrás". (Director)

"La escuela tiene alumnos que viven en el Gran Buenos Aires, algunos de la zona sur, Avellaneda, Lanús, Quilmes y otros de más lejos Burzaco, por ejemplo. Los alumnos viajan muchas horas hasta llegar al colegio. En general, son de sectores humildes. El que no tiene una familia atrás no lo aguanta". (Directora)

“Noto eso, que los alumnos de condiciones económicas más adversas les cuesta más llegar. Porque es doble turno, es mucha plata. Hay que quedarse a comer acá a lo mejor. Y hay que estar anímicamente motivado. Sin una motivación fuerte es difícil”. (Profesor ciclo superior)

En las representaciones que los directivos y docentes tienen sobre los alumnos que logran finalizar la escolaridad en las escuelas técnicas, es en donde se pone de manifiesto con más claridad la orientación de los “juicios de excelencia” o lo que “la nueva cultura pide”. En este sentido, el grupo de alumnos y familias que eligen las escuelas técnicas asignándole una función de contención, son los que tienen más riesgos en relación con el rendimiento escolar, 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.

2. ESPECIALIDADES Y ESCUELAS

El análisis de indicadores educativos sobre rendimiento cuantitativo del nivel medio permite realizar comparaciones entre distintas modalidades y áreas geográficas y comprobar que el subsistema de educación media técnica en la CABA no es equitativo en cuanto a su desempeño. Sin embargo, este tipo de información agregada y cuantitativa, salvo en algunos casos específicos, no permite visualizar las situaciones más diversas. La información puede reflejar una suerte de compensación entre las distintas unidades educativas que lo componen.

En este sentido, el análisis de información cualitativa permite conocer aspectos de esa inequidad. En el caso de la modalidad técnica las especialidades y las escuelas que la conforman permiten conocer diversidad de situaciones, contextos y características propias del subsistema.

2.1 LAS ESPECIALIDADES

Desde el comienzo, la educación media técnica argentina es heterogénea en su interior, está dividida en especialidades que varían en su currículum y en el sector económico al que orientan sus egresados.

En la Ciudad de Buenos Aires la modalidad técnica cuenta con veintidós especialidades. Considerando esta heterogeneidad y en función de las características que podrían estar condicionando directa o indirectamente el rendimiento, en este apartado se propone describir algunos rasgos característicos de las tres especialidades estudiadas: Química, Mecánica y Computación.

Tal como se mencionó en el capítulo III, seis especialidades sobre veintidós concentran más del 70% de los alumnos inscriptos en toda la modalidad técnica en la Ciudad de Buenos Aires. Dentro de este grupo se encuentran las tres modalidades estudiadas.

Aspectos como la trayectoria de sus egresados, la presencia de alumnas mujeres, el lugar de las innovaciones y los referentes del campo académico/profesional permiten visualizar algunas diferencias y brindan una aproximación a las características que adquiere la formación en estas especialidades en los aspectos científico-tecnológicos. Al mismo tiempo, dan cuenta del énfasis que se pone en cada uno de los objetivos que entran en tensión en toda educación secundaria (educación general, formación para el trabajo y preparación para los niveles superiores del sistema)

Referentes del campo académico/profesional y proveniencia e incorporación de las innovaciones del sector

Un aspecto destacado que aparece en la mayoría de los testimonios de los actores entrevistados es que no reconocen o identifican la influencia directa de personalidades del campo académico o el sector profesional de cada especialidad en la incorporación de innovaciones. En alguna medida -y dependiendo de las características de las escuelas-, se señala la existencia de universidades, eventos o empresas que son referentes para la incorporación de actualizaciones del sector. Mientras que en la especialidad Química, los docentes y directivos destacan como referentes a la Universidad de Buenos Aires o el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), en Mecánica las empresas o

exposiciones del sector (EMAQH⁴⁵) son la fuente para incorporar o actualizar contenidos de enseñanza. En la especialidad Computación, tanto los profesores como los directivos entrevistados destacan una fuerte relación entre las empresas líderes del sector y las escuelas. Esta relación supone capacitación de profesores y alumnos, provisión de software, participación en competencias internacionales, etc. Así lo relatan profesores y directivos:

“La innovación viene de la mano del mercado. En este momento están pidiendo Java y Visual Basic. También están pidiendo Cobol. Nosotros estamos dando Visual y ninguna escuela lo está dando en este momento. Java es de la empresa Sun y Visual Basic es de la empresa Microsoft. Entonces, vos ya sabés qué es lo que más se usa. Nosotros siempre estamos mirando el lenguaje. El año que viene nosotros vamos a dar Visual Net, que es un lenguaje un poquito más de avanzada, que es lo se está pidiendo”. (Director)

“Java es de la empresa Sun, que está al lado de Microsoft en Puerto Madero. No se llega a dar todavía, lo que se está dando a nivel Java son cursos. Nosotros tenemos un convenio con Java, donde a los chicos se les da vía Internet todo los tutoriales, ellos lo hacen clase a clase. Una vez que terminan eso, nos avisan a nosotros y lo que hacen después, es ir a dar una certificación. Como es a través del colegio, las certificaciones salen un 50% más barato.” (Profesor Ciclo Superior)

“En relación a las innovaciones, yo te podría hablar de Microsoft y Sun. Ellos son los que definen lo que se va a trabajar en el mercado, esa es la realidad.” (Profesor Ciclo Superior)

Al mismo tiempo, es en esta especialidad dónde los profesores y directivos destacan la mayor cantidad de incorporación de nuevos contenidos en el currículum real. Así lo comenta un director: *“...hacemos eso o seguimos dando lo que dice el plan del CONET, que tiene aproximadamente 30 años....Este informe que esta acá, ese lo hicimos en el año 1996, cuando la escuela cumplió 10 años. Las personas que abran la placa base que se va abrir en el 2011 a 25 años de la creación de la escuela, se van a encontrar con cosas de informática y yo te puedo asegurar que lo que hay ahí adentro, ya es pre-histórico.*

⁴⁵ Exposición de la Máquina Herramienta, Herramienta y afines.

Entonces, es imposible. Tiene tanta velocidad todo esto que ya el año pasado es viejo, no puedes quedarte dormido”.

Otro aspecto que señalan los directores y docentes de las tres especialidades estudiadas es el papel de los estudiantes de los últimos años del ciclo superior en la incorporación de innovaciones a partir de las pasantías o estadias de aprendizaje en distintas organizaciones. Este fenómeno adquiere protagonismo en las escuelas donde es escaso el vínculo con el campo académico o profesional mediatizado por los directivos o docentes.

Presencia de alumnas mujeres

Ya han señalado algunas autoras que la discriminación sexista más significativa respecto de las carreras vinculadas con la producción es la exclusión de las mujeres de estas carreras (Birgin, Kisilevsky, 1998). La exclusión femenina en la modalidad media técnica es generalizada. Sin embargo existen algunas diferencias por especialidad.

Química es la especialidad que reúne más alumnas mujeres⁴⁶. Las razones de esta diferencia pueden estar en que es en esta especialidad y no en Mecánica o Computación donde la socialización primaria no imprime un mensaje sexista tan potente. Un director así lo explica: *“Química, es una las especialidades de las escuelas técnicas que tiene un perfil que linda más con lo femenino”.*

Una consecuencia de los mensajes sexistas es el desconocimiento de las mujeres del terreno no abordado como por ejemplo el mundo de los objetos mecánicos industriales y las implicaciones físicas que esta manipulación supone. Es entonces que encontramos testimonios como este: *“No es común encontrar una chica que quiera venir a una escuela técnica a ensuciarse, a engrasarse, no es lo común, no te digo que no pase, puede haber. Nosotros hemos tenido egresadas con unos promedios excelentes que se han ido a trabajar a empresas importantes y que sí, por ahí, era la vocación de ellas, pero estamos hablando de una cada tanto, no es mucha la cantidad de chicas que entran. Vos pensá que egresan dos o tres chicas por año, e ingresan unas 20 ó 30”.* MEP

⁴⁶ En el capítulo III, cuadro N° 16 se presenta el porcentaje de alumnas mujeres en cada especialidad

La otra consecuencia es que cuando alguien desea efectivamente orientarse en dirección distinta a la socialización primaria tiene más dificultades. Es decir que las mujeres aun habiendo pasado por estudios secundarios técnicos se autoexcluyen de trabajos o de carreras que se orientan directamente hacia el sector. Así lo explica un profesor del Ciclo Superior de la Especialidad Mecánica: *“Como son poquitas son mimadas....Tienen inclinación por continuar la facultad, no tienen inclinación de fábrica. Vienen acá y después van a seguir la facultad. Después algunas van a seguir Ingeniería en sistemas, algunas a diseño gráfico, otras a Diseño Industrial. No a trabajos de fábrica... Yo las consulto a veces. Les digo “¿Cómo se les ocurrió mecánica?”. Y por lo general eligen la escuela.”*

Tal como lo plantean Birgin y Kisilevsky (1998), la exclusión de las mujeres en las escuelas media técnicas da cuenta de la manera en que se han articulado los diversos aspectos del proceso de modernización (el tipo de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la expansión del sistema educativo y las características de la industrialización) y cómo esta articulación 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.

Consecución de estudios superiores

En las escuelas técnicas, la consecución de estudios superiores de sus egresados, guarda relación con la situación socioeconómica de los estudiantes y con el énfasis que cada especialidad le confiere al perfil del egresado.

En la especialidad Química es donde los actores entrevistados señalan que existe un alto porcentaje de los estudiantes que continúa estudios superiores en carreras afines, mayoritariamente en la UBA. Según los profesores y directivos entrevistados una de las razones por las cuales deben continuar estudiando en la universidad es por la dificultad de inserción laboral de los técnicos químicos. Así lo plantea un profesor del ciclo superior: *“Yo creo que a lo mejor la situación del país llevó a que el técnico químico, no pueda quedar como técnico químico, porque no es nada. Lo que puede valer el título de técnico químico no tiene mucho peso. Entonces, si o si tienen que seguir la facultad. Hoy por hoy,*

como hay salida laboral puede cambiar un poco. Pero yo creo que un poco el mandato que hay es que y si no seguís una carrera universitaria..., por los menos en Química, es como que que no sos, te falta algo". La continuación de estudios superiores sería, según algunos testimonios, un mandato de la especialidad que ejerce presión sobre los estudiantes. Así lo explica un profesor de ciclo superior: *"... en estas charlas que hacemos informales, son contados los alumnos que te dicen, "no, yo voy a ir a trabajar", es como que "sos un chato, no tenés visión de futuro, de progreso"*. En esta especialidad, de acuerdo con la tendencia señalada por directivos y docentes, el perfil del egresado o las características que adquiere la formación (con un fuerte componente de educación preparatoria para estudios superiores) y el nivel socioeconómico de los estudiantes (concentra estudiantes de capas medias) define la trayectoria de sus egresados. Sin embargo, este fenómeno se daría con más claridad sólo en algunas de las seis escuelas que ofrecen la especialidad Química en la Ciudad de Buenos Aires.

En el caso de la especialidad Computación, la tendencia, según los actores entrevistados, es que casi la mitad de los egresados continúe estudios universitarios en carreras afines al sector con la particularidad que en esta especialidad y no en otras es que sumado al porcentaje de alumnos que elige universidades públicas como la UBA y UTN, se registra un mayor número de alumnos que eligen universidades privadas como la UADE, UAI y en menor porcentaje el ITBA. En esta especialidad, el perfil del egresado y el nivel socioeconómico de los estudiantes presenta marcadas diferencias según las escuelas y esto define la trayectoria de sus egresados.

La especialidad Mecánica es, en comparación con Química y Computación, una especialidad con baja tradición en la consecución de estudios superiores de sus egresados. Un director lo explica del siguiente modo: *"Hicimos en dos oportunidades trabajos de los recorridos...las repuestas que hemos pedido por correo y teléfono y las que hemos recogido son pocas, pero lo que se ven, son trayectorias variadas. Es muy variado, tan amplio como que hay médicos, abogados, vendedores, técnicos, empresarios de construcción. Bueno, casi diría que independientemente de la formación, ha sido una escuela secundaria y que a partir de ahí se dedicaron al campo que se les abrió sin quedar tan signados por la especialidad"*. Esta especialidad, en comparación con Química y

Computación, es la que menos enfatiza el perfil preuniversitario y la que concentra el mayor porcentaje de estudiantes con bajo nivel socioeconómico.

2.2 LAS ESCUELAS

En el nivel de las escuelas de cada especialidad, al igual que en el nivel de las especialidades se puede conocer más en profundidad factores que podrían estar condicionando el rendimiento escolar y, particularmente aquellos aspectos que permitan conocer las diferencias en el rendimiento. Como se señaló en el capítulo III, al desagregar la información estadística por unidad educativa, se registran estas diferencias. Dentro del grupo de escuelas estudiadas, las que atienden a la población más desfavorecida socioeconómicamente 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. Es decir, son escuelas donde el problema de la promoción y retención de matrícula se acrecienta.

Considerando estas diferencias, uno de los aspectos centrales que caracterizan a cada escuela es la concepción y la influencia del contexto ambiental que sostienen sus actores. Esta noción del ambiente es construida por los integrantes de cada escuela y varía de acuerdo con el énfasis que los actores le imprimen a las presiones e influencias internas y externas a las escuelas.

La manera en que el director concibe el ambiente determina en la mayoría de las escuelas las orientaciones y preferencias que definen los cursos de acción. Los directores son quienes imponen 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.

Ambiente técnico y ambiente institucional

La caracterización que Casagrande (2003) hace para describir el contexto ambiental como “técnico” o “institucional” permite conocer orientaciones y preferencias que orientan el

curso de acción de las escuelas. El ambiente técnico implica considerar la valoración que se hace acerca de “los bienes y servicios” producidos en el mercado donde las organizaciones son evaluadas por su desempeño. El ambiente institucional supone considerar o priorizar la elaboración de reglas y normas que rodean al contexto en el que están insertos. Para alcanzar legitimidad y apoyo social las escuelas tienden a adecuarse a lo que es valorado en el ambiente, ya sea ajustando sus productos o servicios o adecuándose a las reglas y normas establecidas por la sociedad.

Este apartado se propone caracterizar la orientación –técnica e institucional- que presenta el grupo de escuelas consideradas con mayor prestigio o líderes⁴⁷ y con mejor rendimiento cuantitativo considerando que la descripción de la intensidad de cada orientación permite conocer el modo en que se concibe el ambiente y que definen los cursos de acción.

Las escuelas de la muestra consideradas líderes tienden a orientarse más efectivamente hacia el ambiente técnico pues su “prestigio” o “liderazgo” se basa sobre todo en la calidad y no tanto en la cantidad de los bienes producidos. Tal como lo plantea Gallart (1985) las razones por las cuales los directores cultivan el prestigio de la escuela es porque les da mayor posibilidad para seleccionar a la clientela.

Una de las formas en que estas escuelas consideran que son evaluadas socialmente en términos de calidad de los “bienes producidos” es en función de la comparación con las otras modalidades del nivel medio como Comercial y Bachiller. La supuesta “exigencia” que caracteriza a las escuelas técnicas se torna más fuerte en estas instituciones. En este sentido, los enfoques de enseñanza tienen una tendencia marcada a privilegiar lo que Gallart (1985) llama enciclopedismo técnico. En cuanto a la selección y transmisión de conocimientos, existen diversos niveles de profundización, pero es común encontrar desarrollos teóricos cercanos a cursos preuniversitarios.

⁴⁷ La existencia de escuelas líderes en el nivel medio técnico no es solamente una característica local. Existe en muchos de los países de América Latina un pequeño número de escuelas "de elite" de elevado nivel técnico con fuerte relación con los mercados laborales locales y que brindan una amplia preparación académica como parte de su plan de estudios "técnico". Estas escuelas equivalen en formación técnica a las mejores escuelas secundarias académicas y suelen ser las que más seleccionan a sus estudiantes. (Castro, C. de M.; Carnoy, M.; Wolf, L. 2000)

También estas escuelas consideran que son evaluadas socialmente en términos de la calidad de los “bienes producidos” en función de la comparación con otras jurisdicciones. Así lo explica un profesor: “...las escuelas de la ciudad de Buenos Aires fueron las únicas que mantuvieron el plan viejo de estudio. Más que nada, yo creo que fue por eso que vino mucha gente del Conurbano, demandando la vieja escuela... y no el mamarracho que se hizo en la Provincia de Buenos Aires”. En el caso de la especialidad Química y Computación, ésta característica cobra mayor valor ya que los actores entrevistados consideran que la no adecuación del plan de estudio a las propuestas nacionales de transformación de los perfiles profesionales en los años 90 les suma un plus de valor y prestigio.

En el caso de Química, la propuesta nacional de transformación incorporó en el diseño curricular del perfil de Industria de Procesos, contenidos de Proceso en Planta, Electrónica y Mecánica en detrimento de la formación específicamente química en el laboratorio⁴⁸ (Spinosa, 2003). Este aspecto diferencia a las escuelas técnicas con especialidad química de la Ciudad de Buenos Aires del resto de las escuelas que asumieron la transformación. Un director lo explica así: “Somos la única escuela monotécnica a nivel nacional que otorga el título de técnico químico”. Esta orientación de la formación hacia el laboratorio es lo que destaca una profesora del ciclo superior: “Nosotros tratamos en general, o por lo menos lo que el Departamento de Química ha querido, es que se le dé preponderancia a la formación del alumno como técnico, más que nada brindada hacia el laboratorio...en general un técnico químico no va a trabajar a plantas químicas. Para eso necesitan más gente de mecánica que están más habituados a trabajar con máquinas, por eso el grueso de las materias se orientan a la parte de preparación de laboratorio, de trabajo en laboratorio, que de planta”.

En el caso del perfil profesional del Técnico en Computación, la propuesta nacional de transformación apunta a incorporar contenidos del área de reparación técnica en detrimento del área específica de Programación. Un Director de una de las escuelas más prestigiosas de

⁴⁸ Spinosa (2003) señala que la tendencia en la transformación de los perfiles profesionales da cuenta de una forma particular del uso de la fuerza de trabajo, vigente en grandes empresas de uno de los sectores más potentes de la economía (los laboratorios farmacéuticos)

la especialidad lo explica así: “...el INET estuvo trabajando con la CESSI⁴⁹, en un plan nuevo de Técnico de Computación, desconociendo lo que eran las escuelas técnicas tradicionales. Entonces tuvimos un choque de posturas, ahora con la persona del INET que es encargada de la parte de Computación, la relación es excelente, nos recomienda siempre y nos voto para que ganemos un premio. Lo que pasa es que hay posturas distintas, Ciudad quiere una cosa y capaz que eso no se puede generalizar. Nosotros apuntamos más a un técnico en computación con base en programación y ellos quieren algo menos genérico, menos importante, más vinculado con el área de reparación técnica.”

También, otra forma en que estas instituciones consideran que la sociedad evalúa su prestigio es a través de las competencias nacionales e internacionales en las que participan sus alumnos. Esta presión es más bien interna y es ejercida por el ambiente cultural más que por presiones externas a las escuelas. Estas instituciones se caracterizan por darle significativa importancia a la competencia entre escuelas a partir de la presentación de sus alumnos en las olimpiadas nacionales o competencias internacionales, aunque en algunos casos lo no reconozcan. Así lo explica un Director: “Acá tenemos muchas medallas nacionales e internacionales de Química, tenemos premios de plata, de oro, en las iberoamericanas de Química, en las internacionales, en olimpiadas. Creo que debemos ser una de las escuelas con más medallas nacionales e internacionales, junto con el Krausse y el Nacional Buenos Aires son las escuelas que más se destacan en eso”.

En el caso de la especialidad Computación las competencias internacionales y nacionales van de la mano del mercado quien evalúa el desempeño de las escuelas y en función de esto “beneficia” con capacitación y provisión de materiales. Así lo explica un profesor del ciclo superior: “...el año pasado los alumnos ganaron en San Luis y gracias a eso hicimos contacto con Microsoft. Entonces, Microsoft se comprometió a capacitar a los docentes del colegio. Hoy por hoy, Microsoft está capacitando a docentes del colegio, esa capacitación si la tenemos que hacer afuera es imposible, y si el docente la tiene que hacer también es imposible”.

⁴⁹ Cámara de Empresas de Software y Servicios informáticos de la República Argentina

Como se dijo anteriormente, la diferencia entre escuelas líderes y marginales es la marcada orientación hacia el ambiente técnico, esta tendencia no supone que estas instituciones no le atribuyan importancia al ambiente institucional. Una de las características más marcadas de estas escuelas es la conservación de los edificios y equipamientos escolares y se basa en un control ambiental que resalta la adecuación a la formas. Un director lo describe así: *“Tiene que ver con el grupo humano, y la forma...Hay una convocatoria a buscar lo que yo llamo el espacio digno para todos. Digno significa limpio, espacioso, con equipamiento adecuado. Cada docente yo creo que quiere o tiene el anhelo de tener un mejor lugar... El trabajo de cuidado de aulas tiene que ver con los ordenanzas, con la gente...los mismos chicos que a veces producen deterioros en las aulas, en los espacios de las actividades prácticas vienen a arreglar lo que ellos rompen... Si tanto al que enseña como al que aprende les damos condiciones de infraestructura no adecuadas, se invierte la condición de transmisión del docente, puede ser muy bueno el docente, pero aparece un campo de desaprovechamiento. Entonces esto yo lo llamo el lugar digno de estudiar, estar cómodo, tener disponibilidad. Siempre me pareció importante.”*

A pesar de que estas escuelas se destacan por mantener ciertas formas institucionales a partir de presiones internas ejercidas por el ambiente cultural, como por ejemplo la marcada presión por el mantenimiento de los edificios escolares, el control ambiental no incide por ejemplo en la adecuación a algunos procesos organizacionales o reglamentaciones gubernamentales.

Un caso paradigmático es la recepción por parte de las escuelas de la normativa que establece la actualización de contenidos del ciclo básico técnico en la Ciudad de Buenos Aires, la resolución N° 1170, sancionada el 30 de abril del año 2004⁵⁰. Esta resolución forma parte de una política de fortalecimiento de la modalidad Técnica mediante su actualización y modernización curricular y pedagógica. La misma considera las nuevas tendencias en el campo de la educación tecnológica que “indican la ventaja de la formación integrada de capacidades para el diseño de proyectos y la construcción de objetos técnicos”. Lo que la resolución N° 1170 viene a modificar son los contenidos y forma de enseñanza del taller incorporando gradualmente proyectos tecnológicos como unidad de trabajo y la

⁵⁰ Cabe aclarar que este es un fenómeno que se observa tanto en las escuelas líderes como en las no líderes.

metodología proyectual como estrategia pedagógica y como contenido del proceso de enseñanza. Esta resolución incorpora a la totalidad de los docentes de Taller de primero y segundo año del Ciclo Básico Técnico y establece que al igual que la asignatura taller, se calificará este espacio como unidad curricular.

Sin embargo, esta resolución a pesar de tener vigencia es considerada por la mayoría de los maestros de enseñanza práctica entrevistados como “suspendida”. Así lo señala un maestro de enseñanza: *“La resolución está suspendida, se suspendió el año pasado. Se mantiene la estructura del taller original”*

En algunos casos, cuando los MEPs describen la estructura del taller en el ciclo básico, la información que ofrecen se corresponde con lo establecido por el CONET para sus planes de estudio⁵¹. Así lo describe un maestro de enseñanza práctica:

“Mirá, los talleres de todas las escuelas técnicas están todos de la misma manera, fueron creados por el CONET de una manera, con distintas secciones donde el chico iba aprendiendo las destrezas básicas: limar, cortar, hacer una instalación eléctrica. Todo eso se enseña en el ciclo básico y en todas las especialidades desde que se creó el CONET y también desde que pasamos al Gobierno de la Ciudad. Todas las secciones son iguales, son todas muy repetitivas. Hay Carpintería en todas las especialidades, Herrería en todas las especialidades... de cualquier escuela que tenga especialidad en Computación, en Mecánica, en Electricidad. Todas tienen un eje común que es el ciclo básico, con el agregado por ahí, en el tercer

⁵¹ Por ejemplo el plan de estudios de la especialidad mecánica (1960) establece las siguientes consideraciones acerca de la enseñanza de Tecnología Práctica: “Las lecciones de Tecnología profesional práctica se realizarán a raíz de los trabajos de talleres de la serie metodizada. Asimismo se compaginarán estrictamente con la iniciación de todo trabajo que corresponda al estudio (y realización) de una nueva operación elemental o al empleo de una nueva herramienta o máquina. Deben comprender obligatoriamente demostraciones prácticas, tratando siempre que éstas se realicen sobre una pieza similar a la de los alumnos. A continuación de estas lecciones y demostraciones previas, los alumnos se ejercitarán realizando el trabajo previsto en la serie metodizada. Cuando se estudie una operación particular muy importante en la profesión, será necesario prever un período de adquisición de los correspondientes gestos elementales, mediante el empleo de los dispositivos didácticos apropiados. En primer año, el método de ejecución será siempre entregado a los alumnos al mismo tiempo que el dibujo de la pieza. Es esencial que en cada lección de Tecnología práctica se estudien las distintas fases de las operaciones que se deben realizar, es decir, la preparación del trabajo, su ejecución y su control.” El Programa de Tecnología práctica para primer año comprende las siguientes secciones: Ajuste de banco, Fresado, Torneado, Limado mecánico (Limadora). (*Consejo Nacional de Educación Técnica (1960) Programa de Estudios. Ciclo Básico. Aprendizaje de la Especialidad Mecánica. Buenos Aires*)

*año de la rotación que va a ser específica de la especialidad.
Nosotros tenemos Química” (MEP)*

Lo que la Resolución N°1170 justamente plantea revertir es la estructura vigente de los talleres del Ciclo Básico Técnico considerando que en los casi cuarenta años transcurridos desde la creación, por Resolución CONET N° 1574 de 1965, se ha mantenido sin cambios la forma de organización y de dictado del Taller establecida por dicha normativa a través del Comunicado Boletín CONET N° 56 del 15 de noviembre de 1965.

En algunos testimonios, aparece un reconocimiento de la existencia de la resolución y los cambios que impulsa. Sin embargo, el taller funciona de la misma manera que lo señalado por el CONET con variaciones determinadas al interior de cada escuela. Así lo expone un MEP: *“Si desde el papel sigue igual, lo que cambio por ejemplo es el primer año. En primer año se empezó a trabajar con los alumnos, antes se hacían las secciones tradicionales, ahora se impone un poco más la parte proyectual. Se trata de que el chico proyecte, tenga noción que es un proyecto y en base a ese proyecto, se hacen todas las secciones... Nosotros venimos con esto desde antes de que pase todo esto del CBT. Ahora todo primer año quedo frenado y bueno... Igual lo seguimos aplicando en primero, o sea, lo único que variamos es darle la parte de proyecto al pibe y darle un cierre a todas las secciones que tienen. Pero seguimos haciendo lo mismo que el CONET- entre paréntesis- porque digamos es más profundo que el chico vea lo de proyectos, lo hacen pensar un poquito más... (MEP)*

Los MEPs entrevistados señalan que los cambios curriculares y pedagógicos impulsados por la resolución N°1170 son necesarios. En algunos casos, señalan que no sólo son necesarios sino que ya se venían implementado en las escuelas de alguna forma: *“no hay una resolución, sí el contenido...la idea era que se empezara en primer año, pero por ser Ciclo Básico Técnico querían hacerlo hasta 3ero. Acá creo que quedó reducido a primer año. O sea si vienen a ver, a controlar, verán que están haciendo algo interrelacionado real, pero no es que antes no se hacía, no es que inventaron la pólvora. Es más que nada una cuestión política, decidida por unos pocos y sin consenso.*

La falta de consenso, es uno de los argumentos por los cuales los MEPs aseguran que la resolución se encuentra suspendida. La resistencia al cambio la explican porque la resolución hace mención de los cambios sólo para primero y segundo año y esto, según, los entrevistados es un intento encubierto de transformar a las escuelas técnicas en la dirección de los cambios propuestos por la Ley Federal de Educación⁵². Así lo explica un MEP: *“Lo que pasa es que siempre se estuvo estudiando que no es muy válido que las secciones estén completamente aisladas, se proponía que estén más interconectadas. Se decía que no era bueno que el chico lleve esa imagen de sector tan aislado, tan encerrado, con lo cual eso no está mal. Pero viene eso de cómo intentaban unificarlo. Yo sé que hubo resistencias, yo nunca lo leí en profundidad porque apuntó a que desaparezcan determinadas secciones... modificar un poco la estructura. Incluso eso hablaba de un básico de primero y segundo nada más. Entonces, eso llevaba a que tercero ya pasaría a ser del superior, y que en realidad si vos te remontas a la vieja Ley Federal, esta ley te hablaba de un octavo y un noveno que eran nuestro primero y segundo. Por eso te digo que siempre estuvo muy claro, a nivel subsuelo, buscar primarizar, o sea convertir nuestro primero y segundo año en lo que en Provincia de Buenos Aires es octavo y noveno. Ellos lo efectivizaron, nosotros no, pero hubo siempre un trabajo muy subterráneo para llegar de otra manera a eso”*.

La suspensión de la resolución no es posible desde el punto de vista legal ya que una resolución queda sin efecto solamente con otra resolución que la anule y no fue este caso. La supuesta suspensión es una manera de frenar procesos de cambios curriculares y pedagógicos, aunque la mayoría de los entrevistados los reconoce necesarios. La falta de decisión política para aplicar esta resolución es una de las razones por las cuales los MEPs y jefes de taller dicen frenar este proceso de cambio y niegan la adecuación a las normas vigentes.

Al momento de las entrevistas el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires estaba a cargo de Jorge Telerman después de la destitución del cargo de Jefe de Gobierno del Dr. Aníbal Ibarra. Este cambio de mando supuso un modificación de la estructura de gobierno ya que

⁵² Cabe aclarar que las entrevistas fueron realizadas en el año 2007 cuando la Ley de Educación Técnico Profesional y la Ley de Educación ya estaban sancionadas.

las Secretarías pasaron a ser Ministerios⁵³ y en el caso del Ministerio de Educación, supuso el cambio -en parte- del equipo de gestión que impulsó la política de fortalecimiento de la modalidad Técnica y que se efectivizó – entre otros medios- a través de la resolución N° 1170. La falta de decisión política producto del proceso de cambio de gestión fue el momento utilizado para “suponer” que la resolución estaba suspendida. Así lo explica un MEP: “...tratan de modificar la estructura del Taller en lo que llaman en Ciclo Básico Técnico. Tratan de hacer una enseñanza, no compartimientos estancos, lo que ellos denominan como compartimientos estancos. Entonces decían de hacer una enseñanza estructurada,... un trabajo manteniendo la secciones pero que sea interrelacionado, o sea que el alumno pase de una sección habiendo hecho determinado trabajo y lo continua en la otra sección, con lo cual es casi lo que buscan una materia de tipo anual con distintos temarios, como sería distintos temas de una materia de aula, y ha habido una cuantas resistencias de la gente de Taller. Acá ni siquiera han habido reuniones, han habido micro reuniones con gente de primer año, que lo han intentado hacer. Pero lo mismo, con la política del rector que es “si me dicen como se hace, lo hacemos, si me convencen”. O sea hasta que no le bajen una línea clara o que digan “tiene que hacerlo” a nivel político o del supervisor, no lo hace”. De acuerdo con estos testimonios, parecería que en las escuelas técnicas se inician acciones de mejora cuando alguna iniciativa exterior los “motiva” a ponerse en movimiento (Feldman, 2009) o como veremos más adelante cuando peligra la continuidad de las mismas.

Asimismo, este caso paradigmático da cuenta de las dificultades con que se encuentran los procesos de cambio en el nivel medio técnico que buscan flexibilizar o debilitar matrices con alta clasificación como la organización del taller.

3. VALORES E INTERESES ORGANIZACIONALES

Los valores organizacionales se definen a partir del énfasis en las preferencias que los individuos ordenan y sostienen según los medios y fines deseados o que las organizaciones necesitan adoptar para su continuidad. (Enz, 1988, citado en Casagrande, 2003)

⁵³ Ley N° 1925 de Ministerios del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, publicada en el Boletín Oficial el 28/03/06.

En este apartado se propone realizar un análisis de ciertos valores e intereses organizacionales que conforman el sistema de preferencias e influyen en los cursos de acción y en los resultados de las escuelas técnicas de la ciudad de Buenos Aires. En particular se identificaron valores e intereses con respecto a cuatro temas o fenómenos centrales propios de la modalidad técnica: la colaboración y el trabajo conjunto entre profesores y maestros de enseñanza práctica (MEPs), la transición CONET-GCABA, la disminución de matrícula de la modalidad y la obligatoriedad del nivel medio. Estas valoraciones o intereses organizacionales se traducen en mensajes y comportamientos considerados “adecuados” y se expresan en disposiciones de jerarquía que se concretan a través de las elecciones de los actores. Sin embargo, las valoraciones acerca de estos fenómenos no son simples patrones regulares de sus estructuras superficiales. (Atkinson, 1995) Estas valoraciones es posible analizarlas a partir de los principios o sistemas subyacentes de relaciones que hacen posible el significado de cada fenómeno.

3.1 LA COLABORACIÓN Y TRABAJO CONJUNTO ENTRE PROFESORES Y MEPS

El escenario básico de la vida escolar en la escuela media está caracterizado por una clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de los alumnos. (Feldman, 2006) El dispositivo pedagógico de la escuela secundaria conformado por estos tres elementos (plan de estudios, horario escolar y sección o división) adquiere particularidades en las escuelas medias técnicas. Tal como lo plantea Gallart (1985), la estructura escolar está fracturada en dos áreas físicas y organizacionales: taller y teoría. 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 tienen acerca de esta división. La resistencia por compartir mundos distintos forma parte de las preferencias que los actores ordenan y sostienen o que las escuelas adoptan para su continuidad⁵⁴. La desvinculación entre estas dos grandes áreas

⁵⁴Desde los años ochenta se pudo comprobar que existe en estas escuelas una división marcada entre ciclo básico y superior, y entre teoría y práctica. Veinte años después, Gallart (2006) advierte que si bien hay algunos cambios en la relación teoría- práctica, todavía hay una permanencia de la realidad descrita para los años ochenta. Entre las especialidades más resistentes al cambio, Gallart (2006) señala a Electricidad, Mecánica y Construcciones y entre las especialidades más innovadoras a Electrónica e Informática.

determina la propuesta formativa de las escuelas y, en parte, se relaciona con los problemas en el rendimiento de los estudiantes. En las escuelas técnicas a la cultura profesional docente particularmente fragmentada por los subuniversos de las disciplinas -que impide la colaboración y el trabajo conjunto de profesores (Bolívar, 2009)- se suma la cultura profesional docente del subuniverso del taller. Así explican esta división:

“Y no hay un ejercicio donde maestros y profesores de aulas, de teoría puedan ponerse de acuerdo en nada” (Asesora Pedagógica)

“...yo te diría que la integración entre teoría y práctica es mínima. Característica quizás de nuestra escuela o no, pero siempre estuvo muy separado sector taller de sector teoría. Y si lo querés relacionar en lo que es actividades conjuntas, mínimas, mínima relación de coordinar. ..Nunca se pudo interrelacionar, salvo dibujo en algún aspecto” (Profesor Ciclo Superior)

Esta división entre teoría y práctica o entre MEPs (Maestros de Enseñanza Práctica) y profesores se basa -entre otros aspectos- en el sistema de clasificación del currículum (Bernstein, 1988) y en el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente (Terigi, 2008) Es decir, en la especialización de reglas de jerarquía, secuencia y criterio (Bernstein, 1985) o lo que es lo mismo, cómo estas reglas especializan el tiempo, el texto y el espacio y los unen en una relación mutua.

El agrupamiento de los estudiantes

Uno de los aspectos que claramente ilustran la histórica división entre teoría y práctica es el agrupamiento de los alumnos en el taller y las aulas de clase. Esta división se expresa en los edificios escolares, que tal como lo describe Gallart (1985) -en general- muestran la yuxtaposición de una típica estructura de escuela secundaria (dividida en espacios para aulas, laboratorios, administración y recreación) con un galpón o estructura aladaña organizada como taller y dotado de maquinaria. Esta organización varía según las

especialidades, el tipo de establecimiento (Politécnica, Monotécnica) y el origen de de la escuela (Escuela Fábrica, ENET, Escuela Industrial, etc.)⁵⁵.

Esta división espacial supone que, para la mayoría de las materias teóricas, los alumnos se agrupan en torno a divisiones que mantienen un espacio fijo (el aula) mientras que en el taller los alumnos se agrupan tradicionalmente en torno a secciones en un espacio físico subdividido.

Es decir que mientras en las aulas el que rota es el profesor, en el taller el que rota es el alumno. En este esquema, los MEPs se aferran al espacio y son receptores al mismo tiempo de sus alumnos. Los profesores de teoría, en cambio, tienen una relación menos directa e impersonal con el espacio escolar. Haciendo referencia a las diferencias en el uso y la distribución espacial un MEP y un directivo señalan:

“.... Los MEPs tienen un espacio propio, esto les da un sentido de pertenencia diferente frente al tránsito en la escuela. Son constructores de muchas partes y reparadores de parte de la escuela”
(Director)

“Vos vas a cualquier escuela técnica y tenés el taller por acá, el aula por allá y en ningún momento vos tenés mezclado el aula con el taller, no sé por qué, pero es así. Y bueno, quedó, es una cosa que no la van a poder cambiar, ya es así. Tendría que haber una reestructuración, pero ni en las escuelas, ni en el Krause que es la primera escuela y la más conocida, sobre todo el frente (por Paseo Colón) dan las aulas, pasas un pasillo grande en el medio y está taller” (MEP)

Al mismo tiempo, este diferente grado control sobre el espacio y los recursos pedagógicos se expresa en la cantidad de alumnos que los MEPs tienen a cargo por rotación (10 alumnos) en comparación con los profesores (Cada sección tiene en promedio 25 alumnos). Estas conocidas diferencias los enfrentan y pone de manifiesto los distintos criterios que especializan el espacio devenido en contexto específico para la transmisión- aula y taller-. Así explica un MEP estas diferencias y cómo, según él, se contrarrestan: *“.....El profesor controla el trabajo pero a nivel especialmente académico y nosotros a nivel práctico,*

⁵⁵ Dentro del grupo de escuelas estudiadas, en la especialidad Mecánica es en donde el taller cobra mayor protagonismo. En cambio, en la especialidad Computación, especialmente en la escuela monotécnica, casi parece no existir.

entonces la carga que ellos no tienen, la equilibran con la mayor cantidad de alumnos, nosotros es la reversa.”

El tiempo

La cantidad y organización del tiempo escolar también acentúa las divisiones entre profesores y MEPs. Mientras que para el taller, la carga horaria es de 12 hs semanales divididas generalmente en dos días, las materias teóricas tienen la mitad o menos de la mitad por asignatura. Además de esta distribución horaria existe una diferencia en el tipo de contratación de profesores y MEPs. Mientras que los maestros de enseñanza práctica tienen contratación por cargo, los profesores tienen contratación por hora cátedra. Nuevamente, hay una distancia entre ambos en relación con el tipo de control sobre el tiempo escolar y sus consecuencias en la práctica escolar.

Una característica propia de las condiciones del trabajo docente en el nivel medio está definida por el régimen de designación de profesores basado en la contratación “por hora frente a alumnos”. Esta característica se expresa muchas veces en la desvinculación de los profesores con las escuelas y en un tipo de enseñanza fragmentada en una multiplicidad de establecimientos⁵⁶.

En cambio, la contratación de los MEPs es por cargo, esto supone la posibilidad de “vivir” el espacio escolar por más tiempo y la posibilidad de un intercambio frecuente con alumnos y otros MEPs. Es decir, posibilita actividades adicionales a la tradicional tarea de los profesores que es “dar clase”. Así los describe un director: *“Los profesores de teoría son casi, diría yo, víctimas de su propia profesionalización. Es decir, cuando uno entra al aula cierra la puerta y se arma una escuela nueva, entonces yo digo 7 y 45 hs. se cierran 15 aulas y aparecen 15 escuelas. Es la característica que le da cada docente a su momento de trabajo...En cambio, los MEPs son muy particulares, un grupo distinto de trabajo porque el hecho de trabajar por cargo es que se vean todos los días de la semana, comparten el lugar de trabajo. Usted va a ver que son abiertos porque prácticamente se comunican*

⁵⁶ Terigi (2008) señala que la colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional porque la unidad de designación es la asignatura y no el puesto en la escuela. Además este principio de designación excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase.

permanentemente, así que forman un grupo más homogéneo, más compañero, más de amigo, es una característica diferente”

Las diferencias en la distribución horaria y en el tipo de contratación tienen consecuencias en la relación pedagógica y los maestros de enseñanza práctica capitalizan esta diferencia. Tal como lo plantea Gallart (1985) para los alumnos los “confidentes” son con más facilidad los maestros de taller, con los que pasan más horas y con los que tienen una relación menos asimétrica, es decir que el enmarcamiento es más débil que en el caso de los profesores de teoría. Este fenómeno indicaría diferencias en la manera en que se regula el principio de comunicación, es decir la selección de lo que se ha de comunicar, la elección del significado, la selección de las secuencias, del ritmo y de los criterios. Tal como lo plantea Bernstein (1990) en el enmarcamiento fuerte el transmisor controla los principios de la comunicación y en el enmarcamiento débil crea la ilusión de que el espacio de la comunicación que regula es negociable. Sin embargo, esto es una ilusión porque los transmisores son categorías especializadas diferentes de los adquirientes. En realidad, la misma distribución de poder es transmitida por un enmarcamiento fuerte o débil, a través de diferentes modalidades de control (Bernstein, 1990).

El conocimiento

Otro aspecto que acentúa las diferencias entre profesores y maestros de taller es el tipo de saber que legitima a cada uno en la estructura interna de las escuelas. Los MEPs manejan un tipo de saber artesanal. En cambio, los profesores tienen una identidad fuerte marcada por la disciplina que enseñan. Esta diferencia se vincula a lo que Gallart (1985) plantea como fractura organizacional entre aula y taller y que tiende a reproducir la fractura entre trabajo intelectual y trabajo manual de la sociedad global. Estas características históricas acentuaron las diferencias entre ambos grupos, los posicionaron en estatus diferentes. Así lo explica un profesor: *“El taller siempre se vio como el lugar donde estaban los técnicos, los técnicos que arreglan las cosas y en el aula esta “el profesor”, como “mi hijo el Doctor” y el “barrendero”. Esa diferencia, bueno, siempre existió y hace a la idiosincrasia de la escuela técnica.” Y en ese punto me parece que es donde está la mayor diferencia, en el*

sentido de una cosa es la teoría vista como algo más elevado como algo más profundo, más difícil, más de gente profesional y con título y lo que tiene que ver con lo manual”

Las diferencias en el saber vinculado a la disciplina o el oficio se enlazan con las diferencias en el saber vinculado con la transmisión. Mientras que los profesores se identifican históricamente como agentes especializados para la transmisión de una disciplina, los maestros de taller se identifican históricamente como idóneos, “*gente que transmitía un oficio*”. Los principios subyacentes que regulaban esta transmisión y los códigos lingüísticos -elaborados y restringidos-⁵⁷de unos y otros, profundizaron estas diferencias. Así lo explica un profesor: “*...es un prejuicio general, no particularizo, de la gente con formación docente frente a la gente de oficio. Yo viví la etapa en los '80 y uno se da cuenta ahora viéndolo a la distancia que el maestro de taller generalmente cuando hablaba no empleaba términos ni frases muy armadas sino que capaz que hablando en castellano burdo, se comía las eses. Se notaba la diferencia, pero era el que nos enseñaba los aprendizajes que más nos incentivaban. Mientras que el profesor de aula, inclusive si vos caminas las aulas te vas a dar cuenta de que los escritorios de los profesores están puestos arriba de una tarima. El profesor de aula no iba al taller y viceversa”*”.

Sin embargo, lo que señalan los actores entrevistados es que se está produciendo un recambio generacional en el taller y esto estaría empezando a tener consecuencias en la estructuración y transformación del discurso pedagógico en práctica pedagógica. Los viejos maestros que manejaban un tipo de enseñanza artesanal sin formación docente les están dejando lugar a maestros con más formación pedagógica pero con menos capacidades técnico-artesanales. Así lo señalan:

“Es que antes los maestros venían de los talleres municipales, de las fábricas y se formaban como docentes en la escuela. Muchos eran municipales, otros trabajaban en transporte. Esa gente de repente, venía un ratito acá a la tarde y trabajaban de maestros. Cuando cerraron la municipalidad, la gente se abocó a la docencia y luego se jubilaron como docentes y hay algunos que son jubilados y

⁵⁷ Considerando que los códigos son la traducción lingüística de los significados de la estructura social, Bernstein (1977) señala que: “el acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social por medio de la cual se hace posible un determinado modelo de habla”. (Bernstein, 1977, citado por Díaz, 1985)

todavía siguen trabajando como docentes, a veces decimos el día de mañana que se jubilen... no se van hacer mas trabajos como se hacen porque no hay gente con esa capacidad.” (Jefe de taller)

“Los maestros de antes tenían ese conocimiento y la práctica, o sea esa práctica que tenían para resolver situaciones problemáticas. Por ejemplo, acá hay una persona, un señor grande que trabaja en los subtes que tiene esa chispa de resolver situaciones, los maestros de ahora... imaginate lo importante que es que el maestro pueda saber manejar un torno y hacer la pieza que pueden trabajar con los chicos, porque eran artesanos, la gente era artesana.” (Jefe de taller)

Cabría preguntarse si este recambio generacional que se está produciendo en el grupo de maestros de taller y el acceso a posiciones sociales especializadas más cercanas a los profesores hará posible el trabajo colaborativo entre ambos grupos. Los principios y relaciones que dificultan el trabajo en conjunto entre profesores y MEPs indican que esta división no se trata sólo de códigos de habla no compartidos. En este caso, podemos suponer que la mayor equiparación en la formación de los maestros de taller con los otros docentes de la enseñanza media refleja más que nada el creciente proceso de secundarización presente en las escuelas técnicas.

Consideraciones acerca del taller: la visión de los alumnos

El rol del taller ocupa un lugar central en la relación de los alumnos con la escuela. El taller genera sentimientos de pertenencia, despierta sensaciones placenteras y conecta a los alumnos con un tipo de formación que hasta el momento de ingresar no habían recibido nunca. Así lo expresan alumnos de 1º año:

“Yo quisiera venir a taller y no a clase, que haya dos días de clase.”

“A mí me gusta el taller porque es más práctico, trabajamos con máquinas”

“Acá lo malo es que tenés materias más difíciles y lo bueno que venís a un industrial para ir a taller y hacer cosas prácticas y hay más práctica que en la primaria y eso es mejor. “

“Yo lo conocí al taller antes de entrar a la escuela pero no sé, cuando entré yo sentía el doble de emoción, era mucho mejor.”

“Yo cuando entré en ajuste, me entusiasmé tanto que me hice un tallercito en mi casa.”

“En carpintería hacemos -¿viste los tableros para las hojas de dibujo?-, bueno, hacemos esos tableros para dibujar y un porta pava.”

“Taller me gusta más porque es práctico y no lo había hecho nunca. Lo bueno del taller es lo nuevo. Lo mismo pasaría si hubiésemos tenido taller desde la primaria. Es como si hubieses ido toda tu vida a taller y de repente tendrías teoría, sería como más emocionante teoría.”

“De la escuela nos gusta que tenés un taller que es hermoso y muy grande, y con excelentes profesores”

Al mismo tiempo, en la mayoría de los testimonios de profesores y alumnos se destaca que el taller está considerado afuera de los problemas de rendimiento escolar en los primeros años de la escuela técnica. Es un espacio al que los alumnos asisten con gusto y en los testimonios de los mismos no se registran comentarios acerca de la dificultad en la adquisición de contenidos, aunque sí se registran en relación a las materias teóricas. Las preferencias de los alumnos en relación al taller acentúan la división teoría y práctica en tanto es el lugar donde los alumnos se sienten contenidos, escuchados y en donde no tienen dificultades en el rendimiento. Tal como se señaló en el punto anterior, los maestros de taller capitalizan estas preferencias de los alumnos acentuando la rigidez y el hermetismo ante cualquier tipo cambio. La fascinación y las situaciones placenteras, que relatan los estudiantes sobre la entrada al taller, podría resultar una posibilidad para experimentar actividades más desafiantes y enriquecedoras que las que plantea el curriculum real que se desarrolla en la actualidad en el ciclo básico técnico. En este sentido, la actualización de contenidos y la forma de enseñanza del taller incorporando gradualmente proyectos tecnológicos como unidad de trabajo y la metodología proyectual como estrategia pedagógica y como contenido del proceso de enseñanza pueden resultar un valioso aporte. Por supuesto que la cantidad y diversidad de espacios, equipos y recursos también es una necesidad para muchas escuelas, pero la riqueza de un ambiente no reside únicamente en esto. La riqueza creciente del ambiente para el aprendizaje depende de una articulación compleja e inestable entre la disponibilidad de espacios y recursos; la calidad de las tareas

científico/técnicas propuestas a los estudiantes y la gestión institucional (Palamidessi, 2009)

3.2 LA TRANSICIÓN CONET-GCABA

A partir de la disolución del CONET y el traspaso de las escuelas técnicas al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, las instituciones debieron procesar algunos cambios. Si bien se mantuvo la organización y el curriculum -impronta que hasta hoy se mantiene-, las escuelas debieron procesar para su continuidad el hecho de integrar, junto con otras modalidades, el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

Los aspectos destacados por los profesores y directivos en relación con los cambios que tuvieron que procesar a raíz del traspaso y la disolución del CONET son los criterios de flexibilidad para el gobierno de las escuelas, para la supervisión y para la selección docente en los espacios del taller y el hecho de pertenecer a un espacio más amplio, heterogéneo y elástico constituido por el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires.

En términos del ordenamiento del sistema de preferencias de profesores y directivos, en los relatos se observa que el procesamiento de estos cambios se realizó con algunas resistencias pero fueron sostenidos a los fines de mantener cierta continuidad o porque las nuevas circunstancias eran más favorables que las anteriores.

Por un lado, las nuevas reglas con las que debían funcionar chocaban con la rígida estructura interna del CONET. Hay añoranza en los relatos de profesores y directivos en relación a una “claridad perdida”. El CONET proporcionaba a las escuelas cierta seguridad y estabilidad, asegurando la reproducción en los procedimientos administrativos, en los aspectos relativos a la enseñanza, a la supervisión y al gobierno de las instituciones. Así lo explica una asesora pedagógica: *“Cuando dependíamos del CONET, éramos privilegiados, todo dependía de ahí, no había muchas dudas, había cosas que estaban muy claras cómo eran...teníamos el beneficio de que las cosas que había que cumplir, dependía todas de ahí, todo se arreglaba entre el CONET y la escuela. Y había un vínculo más o menos bueno entre la escuela y las autoridades del CONET, también pasaba eso”*

Pero también, para algunos actores como los asesores pedagógicos, la transición y la flexibilidad ganada a partir de la disolución del CONET significó un reconocimiento a su trabajo a partir de las nuevas reglas: *“Ahora lo que si sentimos, o yo por lo menos sentí, era como una cosa más distendida, como que era posible que las cosas fueran de otra manera y no tan rígidas y estructuradas como venían del CONET, que tuvo sus ventajas porque estaba todo más claro. Pero digamos que la transición lo que permitió me parece, fue tener una... flexibilidad. La escuela se volvió un poco más flexible, no era que era más rígida porque era más rígido el director, eran otras épocas, yo creo que también los grupos de personas responden al contexto donde se está moviendo, social, político y es así...”*. Asesora Pedagógica

Con respecto a los cambios en el sistema de supervisión⁵⁸, tanto profesores como directivos coinciden en que los nuevos supervisores desconocen los problemas de las escuelas técnicas y esto significaría una barrera para entender su funcionamiento. No obstante reconocen que el hecho de no “pertener” los protege de los vicios de las escuelas técnicas y les da la posibilidad de proponer ideas nuevas para resolver problemas viejos. Así lo explican dos directores: *“Una desventaja del traspaso es el sistema de supervisión porque el CONET funcionaba bien. ...yo entre justo en la transición, yo era el director en el traspaso. Y hay diferencias entre tener supervisores especializados del CONET a tener supervisores que no saben nada de escuelas técnicas. Por un lado es mejor, pero por el otro no. Por un lado, no conoce los vicios de las escuelas técnicas, pero por el otro no entiende la problemática de la escuela técnica. Y también es mejor, porque tiene ideas que no son tan cerradas como las que vos podes tener viniendo ya de un lugar. Todo tiene sus pros y sus contras. Si yo voy a una escuela que es un bachillerato, no conozco las deficiencias para tratar de arreglar, a la vez tampoco tengo los vicios del bachillerato y tengo ideas nuevas.”* Director

⁵⁸ Con el traspaso de instituciones a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires en la década del noventa, se transfirieron - en su mayoría- a los supervisores de instituciones nacionales. A partir de ese momento, la Ciudad de Buenos Aires organizó un sistema de supervisión para el nivel medio que entre otros criterios se caracteriza por estar dividido en regiones. En este esquema se incorporaron los antiguos supervisores del CONET, que a medida que se fueron jubilando dieron lugar a supervisores con nuevos perfiles.

Con respecto a las nuevas ideas que aportan los nuevos supervisores, una asesora pedagógica señala: *“Ahora tenemos una supervisora que no viene de la rama técnica, viene de comerciales. Yo tuve una entrevista con ella hace poquito y yo le agradecía que nos preguntara que hacíamos, porque nunca había tenido a nadie que nos preguntara que hacíamos en el departamento de orientación. No la sentía como alguien que venía a controlar algo, sino a escuchar, a conversar juntas.”*

También las valoraciones en torno a la disolución del CONET y el traspaso de escuelas a la Ciudad de Buenos Aires se ordenan en relación con el contexto nacional de aplicación de la Ley Federal de Educación. La Ciudad de Buenos Aires se mantuvo al margen de los cambios propuestos por la ley pero existe, aún hasta hoy, cierto estado de alerta en relación a cambios en la estructura del nivel medio técnico. De esta manera, algunos cambios producidos desde el traspaso – como por ejemplo a nivel de actualización curricular (Res. 1170) o en el sistema de selección de docentes- son leídos como un intento por destruir o disolver las escuelas técnicas. Así lo señala un MEP: *“Después de pasar a municipalidad en el '92, cuando surge la Ley Federal -desde ya te repito, Ciudad de Buenos Aires fue bastión de resistencia- existió lo que yo llamo la “primarización”. Las juntas⁵⁹, aunque no les guste que uno se los diga, buscaron convertir a la escuela técnica y sobre todo el básico de taller en una escuela primaria. ¿Por qué? Porque todos nosotros estamos en un listado común, cualquiera puede dar cualquier cosa. Y la cosa no es así. Si yo tengo que dar electricidad a un alumno, quiero que vaya el especialista, el que sabe, el que realmente conoce del tema. Para la Junta, yo como químico puedo ir a dar electricidad. A lo mejor lo puedo dar, pero a qué nivel voy a dar electricidad. Eso te bajó el nivel, sí o sí, aunque uno no lo quiera admitir o reconocer, eso te bajó el nivel de la escuela técnica, de lo que es el taller...yo te diría que ese es el cambio más grande”*.

Con el traspaso, las escuelas técnicas tuvieron que adoptar procedimientos comunes a las demás escuelas del sistema educativo y modificó aspectos como la selección de docentes rompiendo con lógicas de funcionamiento muy arraigadas en las instituciones. Así lo explica una Directora: *“En la parte política, las escuelas en la época del CONET eran manejadas, a mi criterio, de una manera de tipo caudillista. El rector era como el dueño de*

⁵⁹ Juntas de clasificación docente

la escuela. En cambio, hoy en día no es así, si vos tenés un mal profesor tenés que trabajar, luchar, observar en la clase, bueno, hasta que se canse y se vaya. Pero antes no era así, entraban y ponían cargos... que creo que no corresponde a lo que tiene que ver un sistema escolar. Pero así era. Y así hemos entrado muchos a la escuela, hay que reconocerlo, yo también cuando entré, no entré por listado, entré porque fueron y me presentaron. Está bien, bueno, uno después me dirá porque tenía condiciones, y como era una hormiguita pude continuar, pero si otros no las tenían eran presentados y entraban igual.”

Es entonces, en el contexto del traspaso, cuando las escuelas adoptan ciertas preferencias para su continuidad basadas en valoraciones o intereses que actúan como mediadores de la adaptación organizacional. El temor de convertirse en polimodales con trayectos técnicos profesionales o la resistencia a cambiar la coraza protectora que imprimía el CONET, llevaron a las escuelas a adoptar cursos de acción para su continuidad. Así explica un MEP este momento: *“Con el traspaso se fueron casi te diría juntando, directivos de distintas escuelas técnicas. Y se generaron 2 líneas de políticas: Los que decían “vamos a mantener todo como está”, y los que dijeron “nos actualizamos, no esperemos decisiones políticas”. Había el temor, basado en cuestiones reales de que dijeran que las escuelas técnicas no son útiles para la Ciudad de Buenos Aires, “vamos a sacarlas”. Entonces si nos actualizábamos iba a ser más difícil que procedieran de esa manera. Y así fue que en dos años en esta escuela se produjo una renovación a nivel de infraestructura... Hecho por nosotros mismos. Eso nos da cierto nivel de autonomía”.*

En ninguno de los dos casos de las líneas políticas planteadas se adopta un curso de acción con cierta apertura a la nueva situación planteada por el traspaso. Por el contrario, los relatos presentan, en la mayoría de los casos, escuelas encriptadas y herméticas. Así lo explica un profesor: *“...nosotros lo que vivimos como escuela técnica fue ponernos fuerte como para que no se destruya la escuela técnica. O sea, nosotros cuando desaparece el CONET y se entra a desarmar la estructura técnica, lo que nos preocupó fue que no podía desaparecer. Creemos que la escuela técnica tiene una función que cumplir y no queremos que la deje de cumplir. Así que, a través del grupo de trabajo lo que se hizo fue sostener para que no desapareciera”.* Coordinadora del Ciclo Superior

En algunos casos, a pesar de que reconocen la necesidad de actualización, hay un interés muy grande por controlar el cambio sin ayuda o asistencia del gobierno municipal (ahora GCABA). Parecería que después 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. En relación con la comunicación de las escuelas con instancias centrales de decisión de política educativa – en este caso el INET- un director señala: *“Los diferencias son abismales porque el INET nunca ocupó el lugar del CONET y en general las relaciones de las escuelas técnicas y el INET nunca fueron cordiales. El INET tiene para las escuelas técnicas una mirada mucho más...con la formación técnica en general... El INET tiene una mirada muy distinta de lo que es una escuela técnica, una mirada más empresarial. Toda la reforma educativa fue rechazada por todas las estructuras técnicas, porque justamente sabíamos que íbamos al desastre. La muestra está en las jurisdicciones donde la educación técnica se perdió totalmente, recién ahora las están tratando de reconstituir en base a la nueva ley de formación técnico profesional. El INET en realidad, nunca ocupó el lugar del CONET. El CONET era un organismo que abrigaba y pulsaba al trabajo en las escuelas técnicas, el INET casi te diría que se puso de la vereda de enfrente, está parado con respecto a la formación técnica profesional en un punto filosófico distinto.”*

Se puede considerar que 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. Es decir, hubo ciertos cambios en los principios de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1990), que se pueden distinguir en términos de la pedagogía que crean: invisible o visible. 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.

3.3 LA DISMINUCIÓN DE MATRÍCULA DE LA MODALIDAD

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. Varios son los motivos que fueron desalentando la elección de esta modalidad y están asociados al contexto político, social y económico.

Los actores entrevistados asocian los momentos de crisis económica, política y social a la baja matriculación. Uno de los períodos señalados es la década del 70, particularmente durante la última dictadura militar. Así lo explica un director “...esta escuela, bueno, esta escuela yo te diría primero fue de mecánica solamente, después hubo baja matriculación en la época de Martínez de Hoz, o sea, paso también a tener Computación...” Algunos autores (Birgin, A.; Kisilevsky, M.; 1989) asocian la baja matriculación durante este período con la política de desmantelamiento que sufrió la modalidad durante el último gobierno militar, que recortó presupuesto, cerró escuelas y redujo el plantel docente. Aunque nunca es un solo motivo, a esto se suma el contexto de crisis económicas que desalienta la elección de carreras técnicas por el alto costo de los materiales y el tiempo requerido, la abundante oferta de mano de obra educada en ciertas áreas que desdibuja la salida laboral, el proceso de desindustrialización que produce restricciones en el mercado de empleo y una mayor terciarización de la economía que empieza a requerir capacidades más generales.

Otro de los momentos señalados que se asocian con momentos de baja matriculación es hacia fines de los años 80 y durante toda la década del noventa. Así lo explican:

“... con el derrumbe de la industria las escuelas técnicas empezaron a tener algunos problemas de matrícula y nuestra escuela que tenía solo ciclo básico y un ciclo superior muy chico, pide otra especialidad, pero nos mandan un bachiller. En esa época todas las escuelas técnicas tenían una matrícula muy baja porque los alumnos no tenían inserción laboral por la crisis industrial y económica de la década del '80 y mediados de la década del '90. Entonces, empiezan a tener problemas todas las escuelas técnicas, empezamos a tener problemas de matrícula, pero qué pasa con las escuelas más conocidas, las tradicionales se mantenían mediante su matrícula.”
(Director)

“A partir de fines de los '80, principios de los '90, empezamos a tener problemas con la matriculación, porque nadie estudiaba en las escuelas técnicas. Había muy poco trabajo durante el gobierno del presidente Menem, trabajo técnico específicamente. Muchas cosas se hacían afuera, entonces toda la rama empezó a decaer y el problema que tuvo esta escuela, al igual que algunas otras era que perdía matrícula en gran medida, se cerraban muchos cursos.”
(MEP)

Las escuelas procesan estas crisis tomando cursos de acción para mediar la adaptación en función de los intereses de sus actores. En algunos, casos suman otra modalidad para asegurar matrícula inicial o deciden cambiar o actualizar el plan de estudios en el marco de las transformaciones propuestas por la Ley Federal. Otra vez más, cuando las crisis parecen poner en peligro la continuidad de las escuelas, aparecen con menos resistencias los replanteos y cambios.

Otro momento señalado por los profesores y directores que impacta sobre la matriculación es la crisis del año 2001. Así lo señala un profesor: *“En cuanto a matrícula en los años 2000, 2001, la charla que yo tenía con la gente del Ciclo Superior, con mis alumnos, no te digo muchos pero un 20% de cada diez me decían “me voy a Italia, me voy a España”. Buscabas en el diario del domingo los clasificados pidiendo técnicos y la tendencia era negativa. La información vía Internet, vía radio, vía televisión mostraba constantemente las embajadas de España...era como que los estábamos empujando a irse. El temor que había a nivel docente era medio egoísta la visión...Si se termina la industria, una visión un poco radical...nos quedamos sin trabajo. Era como cuidar la quintita, como se dice en lenguaje porteño. Este “cuidar la quintita” hizo que en muchas escuelas en función de la crisis económica y de su impacto social, se empezaran a preguntar aspectos sobre la enseñanza que en otros momentos no lo hacían. Así lo explica un profesor de ciclo superior: “Hace 5 años, después del 2001, los chicos venían totalmente abúlicos y vos los podías mandar a cualquier tipo de examen sin ningún problema, ni siquiera luchaban, ni siquiera decían “profesor deme una oportunidad”, nada, apáticos totalmente y se iban a examen y no tenían interés de estudiar. Entonces empezamos un trabajo con los alumnos. Ahora esto se revirtió bastante”.*

3.4 LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA Y EL NIVEL SECUNDARIO OBLIGATORIO

Con la Ley N° 898 sancionada en septiembre de 2002, se 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. Posteriormente, la Ley 26.206, de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, y promulgada por el presidente el 27 de diciembre, hace mención a una estructura unificada del sistema educativo y extiende la obligatoriedad completando los 13 años de escolaridad. Este marco legal, funciona como compromiso político para asegurar el acceso y permanencia de todos los alumnos en el sistema educativo. Sin embargo, la obligatoriedad que establece la ley no garantiza un secundario para todos.

Los profesores y directivos de escuelas técnicas entrevistados coinciden en señalar que a pesar de la obligatoriedad que ordena la ley, la escuela técnica actual no es considerada una escuela para todos los alumnos. En este sentido, la obligatoriedad marcada por las leyes (Ley 26206 y Ley N° 898), de acuerdo con los testimonios de los actores entrevistados, no tendría fuerza para esta modalidad. Tal como lo plantean Montesinos, Sinisi, y Schoo (2008) la idea que la escuela secundaria “no es para todos”, es una manifestación recurrente en las escuelas. En el caso de las escuelas técnicas el argumento utilizado para justificar esta postura se basa en la exigencia, que según los actores entrevistados, presenta una educación técnica de nivel medio. Así lo explican:

“(...) la escuela técnica no es una escuela expulsiva pero el chico que normalmente no tiene la decisión de invertir horas de su tiempo en estudiar, a la larga o a la corta, va decidir irse de la escuela...Entonces yo creo que para esos chicos que realmente no tienen ninguna intención de seguir un secundario, lo menos adecuado para cumplir la ley es meterlos en una escuela técnica, porque si es para cumplir con un secundario hay alternativas más sencillas. No es una escuela sencilla para hacer un trámite.”
(Profesor Ciclo Superior)

“(...)las escuelas técnicas nunca fueron creadas como escuelas de nivel medio, fueron creadas como escuelas para formación profesional y siempre formaron para el trabajo, y el trabajo en la industria o el trabajo técnico siempre tuvo pautas muy acotadas...,

las escuelas técnicas siempre necesitan de un nivel de exigencia más alto.”(Director)

“... lamentablemente creo que no todos estamos en condiciones de llegar al mismo estadio. ...Entonces, el tema de la educación secundaria obligatoria depende cómo se lo tome, no es una ayuda a las escuelas. Porque tenés que tener un alumno que no quiere estudiar, o que no quiere educarse...Mientras tanto, vos en la escuela estas con la situación problemática y no la podés resolver, como por ejemplo alumnos que quedan con 60 faltas”. (MEP-Coordinador)

Según los profesores y directores la exigencia de las escuelas técnicas se vincula con la extensión y complejidad de los contenidos establecidos en los planes de estudios. De acuerdo a este problema, la obligatoriedad no se puede sostener porque el currículum estaría marcando un estándar difícil de alcanzar por la mayoría de los alumnos. Así lo explica un director: *“Siempre que hablo con los docentes y e intercambiamos ideas sobre el diseño de los contenidos. Y yo creo que están diseñados para un grupo poblacional y sólo el 60% puede acceder a esos contenidos en ese tiempo. Por lo tanto no está pensado para el 100%, porque si estuviera pensado para el 100% evidentemente ese 100% podría acceder. Desde ya los contenidos no están pensados para el acceso de todos. Los docentes fueron educados, Ud. fue educada en una escuela de selección, que no era para todos. Y esta impronta uno la tiene dentro y la trasmite y es parte de su formación. Por más que a uno le hablan de la ley, de la equidad, de la igualdad de oportunidades, los profesores te dicen “este alumno no estudió, no puede pasar”.*

El marco legal que establece la obligatoriedad del nivel secundario, pone de relieve las consecuencias que trae esta determinación. El nivel medio en la Argentina fue un nivel de enseñanza concebido para estudiantes de clases medias y altas a diferencia del nivel primario que fue creado con ánimo homogenizador, pensando en una escuela que incluya a la mayoría. De esta manera, pensar el nivel secundario “para todos” rompe con los principios que fue creado. Al igual que lo plantean los testimonios de un estudio realizado por Montesinos, Sinisi, y Schoo (2008), los actores entrevistados relacionan masividad con la disminución de la calidad educativa. 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. Así lo explican:

“Vos no podés exigirle lo mismo a un chico que no tiene ganas de estar en el aula y cómo intentas contenerlo: bajando un poco el nivel”. (Profesor Ciclo Superior)

“Y la escuela es un lugar difícil si uno no quiere estar en la escuela. Entonces es medio relativo eso de la educación secundaria obligatoria. Se va a poder hacer, como que no, ahora hay que ver si va a ser una educación con calidad, exitosa, o si simplemente los chicos van a venir a la escuela. ...Entonces no sé, si no le das calidad primero, hacerla obligatoria es...un adorno”. (Profesor Ciclo Superior)

“Las escuelas que a mí me muestran que logran otras cosas, es a costa de bajar el nivel, de bajar mucho la formación de los jóvenes. Salvo que el chico traiga algo de lo que te digo esa impronta, entonces la escuela aprovecha, potencia, ayuda... Si no, no hay grandes logros. Acá se pierde mucho tiempo en la socialización”. (Directora)

“El problema es el nivel, si vos querés retener todo el tipo de población que está entrando en este momento en el sistema y con en el nivel que se les exigía antes, los chicos estos no pueden... los chicos que están en 3er año prácticamente no saben leer, eso es real, yo no miento.”(Directora)

En la misma dirección, lo que los actores entrevistados plantean es que para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos hay que tener resueltas otras necesidades. La obligatoriedad de la ley, pone de relieve la distancia entre los extremos de la escala social y la dificultad para las escuelas de atender éstas necesidades. Así lo señalan:

“Porque el hecho de que la educación sea obligatoria implica obligación para el padre o adulto responsable, y para el Estado que tiene que proveer los elementos necesarios. Pero el Estado no sabe como decirle a la escuela como hacerlo. Ahí es donde se genera tensión interna. Entonces los docentes en general leen el mensaje de la educación para todos como un “bajar el nivel”. Que en realidad si esta fuera la solución, tendría que ser una solución consensuada y estatal. “Sí, es escuela para todos”. Si es que esta es la solución. O mantener el nivel con otros tipos de recursos de educación, no hablamos de becas de 600\$ anuales de recursos para el alumno. Estoy hablando de recursos educativos de aplicación directa”. (Director)

“Es interesante que el secundario sea obligatorio pero vos le tenés que dar a las familias que están fuera del sistema, posibilidades de pertenecer al sistema y después posibilidades de que eduquen a los hijos obligatoriamente. Si vos no ponés un control para esto, tampoco lo vas a poder hacer... es una tensión social, no de la escuela... Entonces vos haces el secundario obligatorio pero no les solucionas la realidad familiar, no le das un lugar digno para vivir, no les das un trabajo para los padres, no les das un sistema de cobertura social en lo relativo a salud... Y la escuela es un lugar difícil si uno no quiere estar en la escuela.”(Profesor Ciclo Superior)

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 dos aspectos señalados por los actores entrevistados:

“Me parece que la obligatoriedad de la escuela secundaria se merece un flor de debate, para ver como se aplica en todas las escuelas diferenciadas. ¿Qué pasa con las escuelas nocturnas (CENS)? En los CENS...tengo entendido que la exigencia no es la misma... no sé si es bueno o malo, porque todo empresario, cuando vea un chico que sale de un CENS no creo que lo tome...No veo que se esté cuidando la forma de obligatoriedad, tienen todo programadito pero jamás nadie me dijo cómo”. (Directora)

“El tema es que para poder hacer algo, yo tengo que tener una determinada base y si eso no está cómo se hace ¿Se entiende? Sino lo que tenemos son escuelas de primera, de segunda, de tercera y... yo prefiero decirles la verdad: “no mira, elegí otra cosa”. Pero habría que garantizar que eso que van a elegir lo puedan hacer bien, salir bien valorados y no que se los engañe... Pienso que actualmente hay escuelas con distinto nivel”. (Directora)

A partir de plantear el tema de la obligatoriedad del secundario los actores entrevistados señalan que no solo la heterogeneidad de formatos al interior del nivel sería la causa por la cual no se puede cumplir la ley. Según los entrevistados debería haber una oferta de formación técnico profesional diferenciada que pueda atender toda la diversidad de condiciones de vida, de expectativas, de intereses. Así lo plantea una Directora: *Habría que dar una opción de escuelas con una formación de salida laboral más accesible, con una*

formación más general. Nosotros los llamamos Centros de Formación Profesional por ejemplo... donde lo que se tiende más es a enseñar un oficio. Bueno que aprendan Peluquería, Carpintería, Mecánica específicamente o Electricidad.”

En relación con la oferta de Formación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires, Wiñar (2001) señala que, en cuanto a las estrategias que potencien el capital educativo y que faciliten la inclusión social de la población joven demandante de formación laboral, se debería privilegiar la articulación de los subsistemas de formación laboral con el sistema educativo formal. En la actualidad la oferta de Formación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires adopta formas escolarizadas pero esto no significa que responda a una concepción integrada con fines explícitos y articulados. Más bien, se trata de experiencias originadas en distintos momentos históricos que subsisten sin coordinación, ni transferencia de aprendizajes institucionales o técnico pedagógicos (Wiñar, 2001)

Esta articulación del Sistema de Formación Técnico Profesional, debería garantizar la existencia de diversidad de trayectos y recorridos dentro del sistema educativo que estén acreditados, que aseguren la continuación de estudios superiores y que se acrediten los 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 es necesario definir criterios curriculares comunes y de organización institucional que sean compatibles. Esta es una tendencia que algunos países de la región han comenzado a implementar, generando modelos de organización institucional y curricular flexibles, que faciliten múltiples entradas y salidas de los estudiantes (Finnegan, 2006). Tal como lo plantea Finnegan (2006) 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.

En este sentido, la Ciudad de Buenos Aires cuenta con el antecedente de una política estratégica que se comenzó a definir en el año 2004 para la conformación de un Sistema Integrado de Formación Profesional (SIFoTeP). Esta política tiene antecedentes inmediatos en la transformación curricular iniciada en el nivel medio técnico en la Dirección de Currícula, en el inicio del proceso de institucionalización de la Formación Profesional dependiente de la Dirección Área de Educación del Adulto y el Adolescente (DAEAyA) y en el inicio de las tareas de ordenamiento de la Educación no formal.

Esta política estratégica, se concreta legalmente en el año 2005. La Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creó bajo la Resolución 4786, el Sistema Integrado de Formación Técnico Profesional con el fin de “favorecer la articulación entre la Formación Técnico Profesional y la educación de nivel medio y superior así como la articulación vertical entre todos los niveles de certificación vigentes, con el objeto de fortalecer trayectorias educativas coherentes e integrales”⁶⁰.

Esta política atravesó difíciles procesos de negociación. En relación con los diferentes espacios que intervienen en procesos de reforma como el que se señala, Viñao (2002) sostiene que hay que distinguir tres ámbitos: el de la teoría o propuestas de expertos, el de la legalidad en todas sus formas y el de las prácticas. En la Ciudad de Buenos Aires, una de las etapas en la que intervinieron estos tres ámbitos (elaboración y sanción de la Resolución N°4786) constituyó un proceso de ardua negociación en el que participaron diversos grupos, intereses e ideologías. Este proceso aún continúa y la aceptación de los cambios tras la aprobación legal es resistida por intereses corporativos y por una parte de la cultura profesional docente.

⁶⁰ En ese mismo año, y con anterioridad a la resolución 4786, se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, con el fin de fortalecer, reordenar y articular las ofertas nacionales del área. 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. Este cambio no impacta en la Educación Media Técnica de la Ciudad de Buenos Aires, pero sí aspectos como los incentivos establecidos a partir del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que funciona como instrumento destinado a canalizar la inversión de recursos presupuestarios nacionales para el área.

CAPÍTULO V

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso abordar el problema del rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires en las especialidades Química, Mecánica y Computación, a partir del análisis de información estadística y de las representaciones de directivos, docentes y estudiantes.

En este sentido, se describió el contexto en el que se desarrolla la educación secundaria a nivel regional y nacional con especial énfasis en la enseñanza secundaria de nivel técnico. Considerando el grupo de países analizados⁶¹ (Brasil, México, Chile y Argentina) se pudo observar que la Argentina se encuentra dentro de los países con menor número de alumnos matriculados y con menor cantidad de establecimientos en el nivel medio. Asimismo, en cuanto a la enseñanza media técnica, es el país que presenta el valor más bajo de alumnos por unidad educativa (178) y se encuentra dentro de los países que presentan menor porcentaje de alumnos matriculados en el nivel medio técnico con respecto al total de la matrícula de nivel medio (8,3%)⁶².

Dentro del grupo de ciudades analizadas⁶³ (San Pablo, Distrito Federal, Santiago de Chile y Buenos Aires), se observa que Buenos Aires es la que presenta menor número de alumnos matriculados y cantidad de establecimientos en el nivel medio. En cuanto a la enseñanza media técnica, Buenos Aires representa una de las ciudades con menor cantidad de matrícula y se ubica por encima de Santiago de Chile en cuanto al número de establecimientos. Con respecto a la capacidad de gestión de los establecimientos de nivel medio, la Ciudad de Buenos Aires tiene los valores más bajos en el indicador tamaño

⁶¹ Cuadro N°1: Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. México, Chile, Brasil y Argentina. Año 2005

⁶² Tal como se señaló en el capítulo III, aún no hay consenso sobre el universo de escuelas técnicas. En este caso se consideró la información presentada por la DINIECE. El detalle de esta información se aclara en el Cuadro N° 1.

⁶³ Cuadro N°2: Alumnos y establecimientos de nivel medio y nivel medio técnico. Ciudades de México, Santiago de Chile, Sao Pablo y Ciudad de Buenos Aires. Año 2005

promedio de la unidad educativa (403). Al mismo tiempo, en el nivel medio técnico, es la ciudad que presenta el valor más alto de alumnos por unidad educativa (768) y se encuentra dentro de las ciudades que presentan menor porcentaje de alumnos matriculados en el nivel medio técnico con respecto al total de la matrícula de nivel medio (20,3%)

Considerando el contexto nacional⁶⁴ en el que se desarrolla la enseñanza secundaria, se pudo observar que la Ciudad de Buenos Aires es una de las jurisdicciones que concentra el mayor número de alumnos y establecimientos de nivel medio. En cuanto a la capacidad de gestión de los establecimientos, la Ciudad Buenos Aires presenta la menor cantidad de alumnos promedio por unidad educativa (403). Al mismo tiempo, su oferta de educación media técnica (planes de 6 años), concentra la mayor cantidad de establecimientos y alumnos matriculados y presenta el mayor promedio de alumnos por unidad educativa (694).

Como parte de esta contextualización, se pudo registrar que la participación de las mujeres en el nivel medio a nivel nacional⁶⁵ representa el 41% en planes de 6 años 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 el menor 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%). Tal como se señaló en el trabajo, la exclusión de las mujeres en las instituciones educativas que ofrecen formación técnico profesional da cuenta de la manera en que se han articulado los diversos aspectos del proceso de modernización (el tipo de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la expansión del sistema educativo y las características de la industrialización) y cómo esta articulación 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).

⁶⁴ Información sobre relevamiento anual año 2005. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

⁶⁵ Información sobre relevamiento anual año 2005. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Considerando el mencionado contexto y partiendo del objetivo general del trabajo, se describió el rendimiento cuantitativo del nivel medio y medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires a partir de información estadística producida por el mismo Sistema Educativo⁶⁶. De esta manera, se encontró una tendencia descendente en la distribución 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.

En el caso de las tasas de repitencia en el nivel medio común, los valores más altos 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 (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.

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.

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.

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 se acentúa 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.

⁶⁶ Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación. GCABA

Considerando el 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. A partir de esta información se observa que 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. 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. Al mismo tiempo existe un porcentaje de alumnos que al finalizar el primer año deciden cambiar de escuela. 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 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.

En cuanto al destino de los pases⁶⁷, se encuentra que el 65,9% de los pases son solicitados por los estudiantes para asistir a instituciones del sector público de la Ciudad de Buenos Aires. 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.

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

⁶⁷ Cuadro N° 20: Alumnos de escuelas técnicas que han solicitado pase, según jurisdicción, sector de gestión, nivel y tipo de establecimiento de destino. Año 2006.

alumnos en el nivel medio técnico que determinan el pasaje o no a etapas superiores. En los dos primeros años, la repitencia y el abandono son los problemas más graves, siendo el 1º año el más crítico en relación con el abandono y el 2º año el más crítico en relación con la repitencia. En el ciclo superior, el momento más problemático en términos de rendimiento escolar es el 4º 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, se especializan 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 acarrea 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. 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.

En el marco de los problemas de rendimiento que presenta el nivel medio técnico pudimos constatar que hay un grupo importante de alumnos que elijen la modalidad por una tradición familiar. Este es un hecho que marcó al nivel medio técnico y aún perdura. Dentro este grupo, hay un grupo de estudiantes que residen en la Ciudad de Buenos Aires y otro grupo en el Conurbano Bonaerense. A la presión o motivación -según el caso- de la elección de la modalidad se suma otro grupo de familias y alumnos que elijen las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires buscando una supuesta “mejor calidad educativa”. A estos dos grupos, se suman estudiantes que elijen las escuelas “presionados” por sus padres pero en este caso, la elección de la modalidad técnica no está marcada por la tradición familiar o por la búsqueda de calidad educativa, sino que le asignan a la escuela principalmente una función de contención.

De acuerdo a lo que expresan 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. Otro factor decisivo en la finalización de la escuela media técnica, son las características personales de los alumnos 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. A partir de 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.

En este contexto, y 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.

Al ser interrogados los profesores y directivos sobre la relación entre las becas estudiantiles y el rendimiento de los estudiantes, la mayoría señala que 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 aunque esto no asegure la promoción y la regularidad en la asistencia a clase. 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, por la mayoría de los actores entrevistados, viable en las escuelas técnicas.

Es importante destacar que el universo de escuelas técnicas presenta una compleja articulación entre especialidades, instituciones y contextos. En el nivel de las especialidades, esta complejidad se expresa en las características que adquiere la formación y se evidencia en la información cuantitativa (distribución de matrícula y porcentaje de repitencia y alumnas mujeres) y cualitativa (trayectoria de sus egresados, la presencia de alumnas mujeres, el lugar de las innovaciones y los referentes del campo académico/profesional) analizada.

De igual forma, en el nivel de las instituciones de cada especialidad, se pudo conocer más en profundidad factores que podrían estar condicionando el rendimiento escolar y, particularmente aquellos aspectos que permiten conocer las diferencias en el rendimiento. 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.

Asimismo, 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. Esta noción del ambiente es construida por los integrantes de cada escuela y varía de acuerdo con el énfasis que los actores le imprimen a las presiones e

influencias internas y externas. 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.

Al igual que las otras modalidades del nivel medio, el dispositivo pedagógico de las escuelas técnicas está conformado por una serie de elementos comunes y disposiciones que definen el escenario básico de la vida escolar: plan de estudios, horario escolar, sección o división, principio de designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase. (Feldman, 2009; Terigi, 2008) A estos elementos comunes, se suma el “núcleo duro de la escuela técnica” conformado por la formación en los aspectos científico - tecnológicos y los principios o sistemas de relaciones que estructuran el taller.

Considerando estos elementos que ordenan su estructura, se pudo comprobar la existencia de valores organizacionales imbricados necesariamente a estos elementos. Los valores presentes en las escuelas técnicas que en este trabajo se describen y que definen la propuesta formativa del nivel medio, están en la base de la mayoría de las críticas a ésta modalidad de enseñanza y son difíciles de modificar. 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.

En cuatro temas centrales propios de la modalidad técnica como la colaboración y el trabajo conjunto de profesores y MEPs, la transición CONET-GCABA, la disminución de matrícula de la modalidad y la obligatoriedad del nivel medio es posible advertir valoraciones o intereses que revelan principios o sistemas de relaciones que estructuran a las escuelas y explican su perdurabilidad a lo largo del tiempo.

La cultura organizacional de las escuelas técnicas indica que los cambios propuestos por instancias centrales de decisión de política educativa han sido procesados con muchas resistencias y fueron incorporados en función de intereses organizacionales y de la demostración de una fuerte decisión política. Los relatos de directores y docentes revelan que cuando los cambios propuestos chocaron con intereses muy arraigados como la forma

de selección docente o la actualización y modernización curricular y pedagógica, las resistencias fueron mayores.

Al mismo tiempo, la cultura organizacional presente en las escuelas estudiadas da cuenta de 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 educativas y de mejora escolar (Feldman, 2009) y dentro de los marcos legales que ofrece el currículum, sería oportuno, en relación con el problema del rendimiento de la modalidad, darle lugar a la acción a las instituciones escolares para movilizar en esta dirección a directivos, profesores y estudiantes.

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. (1985) "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles". Colombia. *Revista Colombiana de Educación N° 15*.

- (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona El Roure.

- (1994) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV*. Madrid. Ed. Morata.

- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.

Birgin, A.; Kisilevsky, M. (1989): *Asisten las niñas a escuelas de varones*. Buenos Aires. FLACSO.

Bolívar, A. (2009) La gestión integrada e interactiva, en Romero, C. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires. Noveduc.

Braslavsky, C (1985) *La discriminación educativa*. FLACSO. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.

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.

Cinterfor (2001) *Modernización de la Formación Profesional en América Latina y el Caribe*. Montevideo. Cinterfor/OIT.

Cox, C. (2001) “Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa”, en Braslavsky, C. (Org.) (2001) *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires .Santillana.

Díaz, M. (1985): “Introducción al estudio de Bernstein” en *Revista Colombiana de Educación N° 15*. Colombia.

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.

- (1987) *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados*. 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.

Gimeno Sacristán, J. (1997) *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata.

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

Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires. IIPE/Siglo XXI.

Jacinto, C. (2001) “Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación”, en Piek, E. (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México. Cinterfor.

Más Rocha, S. M.; Vior, S. (2006) “*Las EMEM de la Ciudad de Buenos Aires: De un proyecto democratizador a una escuela para la contención*”. Ponencia IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.

Montesinos, P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad. Educativa. Argentina .Ministerio de Educación de la Nación.

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

OREALC/UNESCO (2005) *La educación técnico profesional de nivel medio en siete países de América Latina. Aproximaciones a un estado del arte*. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Palamidessi, M. (2009) “Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza”, en Romero, C. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires. Noveduc.

Pascual, L. (2006) “La escolarización primaria en la Argentina. ¿En qué punto nos encontramos?” en Terigi, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Perrenoud, P. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.

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.

Tedesco, J. C. (1978) *Educación e Industrialización en la Argentina*. Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. UNESCO-CEPAL-PNUD.

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.

Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manantial.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid .Morata.

Wiñar, D. (2001) *Políticas Públicas de formación: el caso del sector Educación de la Ciudad de Buenos Aires*. Papeles de la Oficina Técnica N°10. Montevideo. Cinterfor.

Ziegler, S. (2009) “Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites”, en Tiramonti, G.; Montes, N. (2009) *La escuela media en debate problemas. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires. Manantial/FLACSO.

Documentos oficiales:

Dirección de Programación Educativa (2004) *Panorama cuantitativo del nivel medio*. Secretaría de Educación. GCBA.

- (2005) *Evolución de los indicadores de eficiencia del nivel medio común en planes de 5 y 6 años*. Secretaría de Educación. GCBA. Mimeo.

- (2005) *Informe sobre datos estadísticos de Escuelas técnicas de Educación Común dependientes de la Dirección del Área de Media y Técnica*. Secretaría de Educación. GCBA. Mimeo.

- (2007) *Proyecto Relevamiento de la Normativa Jurídica de Formación Técnico Profesional. Educación Técnica*. (Coordinación Susana Xifra)

Dirección de Currícula (2003) *Proyecto de Reformulación Curricular de Nivel Medio, Documento sobre Planes de Estudio*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- (2008) *Diagnóstico Subsistema Educación Técnica de Nivel Medio*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública. (2006) *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional, fin de cursos 2004-2005*. México

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.

Ministério da Educação. (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2005*. Brasília

Ministério da Educação. (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar- 2005*. Brasília.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. *Resolución 4786/2005*.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. *Resolución 1170/2004*.

Consejo Nacional de Educación Técnica (1960) *Programa de Estudios. Ciclo Básico. Aprendizaje de la Especialidad Mecánica*. Buenos Aires.

ANEXO I

Cuadro N°1: Alumnos Repetidores por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006.

Año de Estudio	Liceos	Colegios	Comerciales	EEM	Escuelas Técnicas	Total
1°	505	1119	1536	502	1394	5056
2°	406	986	1228	428	1428	4476
3°	296	799	824	321	813	3053
4°	137	528	402	145	589	1801
5°	7	78	19	24	308	436
.6°	-	-	-	-	20	20
Total	1351	3510	4009	1420	4552	14842

Fuente: Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.

Cuadro N°2: Alumnos con sobriedad por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006.

Año de Estudio	Liceos	Colegios	Comerciales	EEM	Escuelas Técnicas	Total
1°	939	2182	3085	1279	3352	10837
2°	906	1966	2484	1091	3231	9678
3°	704	1858	2092	971	2381	8006
4°	540	1559	1438	846	2488	6871
5°	440	1118	952	438	1774	4722
.6°	-	-	-	-	1271	1271
Total	3529	8683	10051	4625	14497	41385

Fuente: Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.

Cuadro N°3: Alumnos salidos sin pase por tipo de establecimiento. Nivel medio Común. Sector Estatal. Año 2006.

Año de Estudio	Liceos	Colegios	Comerciales	EEM	Escuelas Técnicas	Total
1°	237	701	934	341	1187	3400
2°	200	459	527	207	679	2072
3°	145	496	452	202	401	1696
4°	98	330	258	134	496	1316
5°	34	140	94	35	242	545
.6°	-	-	-	-	109	109
Total	714	2126	2265	919	3114	9138

Fuente: Relevamiento anual 2006. Departamento de Estadística. Dirección de Investigación.

Anexo II

INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A ESTUDIANTES

1. Elección de la escuela/modalidad

- 1.1. ¿Por qué eligieron la modalidad técnica?
- 1.2. ¿Por qué eligieron cursar el secundario en ésta escuela?
- 1.3. ¿Tienen familiares que vinieron a esta escuela?

2. La transición a la escuela primaria

- 2.1. ¿Cuáles son las cosas que les gustan más del secundario en comparación con la escuela primaria?
- 2.2. ¿Qué cosas les gustan menos del secundario?

3. Taller

- 3.1. ¿Cómo se sienten en el taller?, ¿Qué actividades realizan?, ¿Les resulta difícil adaptarse al espacio y las actividades que allí se desarrollan?

4. Rendimiento académico

- 4.1. ¿En qué materias tienen mayores dificultades?
- 4.2. ¿Asisten a clases de apoyo?
- 4.3. ¿Cómo organizan sus horarios?
- 4.4. ¿En qué Barrio o Localidad viven y cuánto tiempo tienen de viaje a la escuela?
- 4.5. ¿Les resulta difícil adaptarse a la doble jornada?

5. Especialidad

- 5.1. ¿Conocen las especialidades que ofrece la escuela?
- 5.2. ¿Podrían describir brevemente qué actividades puede realizar un técnico.....?
- 5.3. ¿Ya tienen decidido la especialidad que cursarán cuando termine el Ciclo Básico?

INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A DIRECTIVOS

1. Escuela/Historia

- 1.1. ¿Podría contar la historia de la escuela?
- 1.2. ¿Quién o quiénes fueron sus fundadores?
- 1.3. ¿Cuál es el año de creación?
- 1.4. ¿Cuál es el tipo de escuela en su inicio? (Escuela fábrica-Escuela Industrial-Bachiller- Escuela de Artes y Oficios)

2. Trayectoria docente y profesional

- 2.1. ¿Podría contarnos desde qué año trabaja en esta escuela?
- 2.2. ¿Cómo es su trayectoria docente y profesional?
- 2.3. ¿Qué otros estudios cursó o está cursando?

3. Estructura/Matrícula

- 3.1. ¿Cuál es la matrícula de la escuela?
- 3.2. ¿Cuál es el porcentaje de alumnas mujeres?
- 3.3. ¿Cuántas divisiones hay por año?
- 3.4. ¿Cuántos turnos hay actualmente?

4. Características de los alumnos

- 4.1. ¿Cómo caracterizaría a la población que asiste a la escuela?
- 4.2. ¿En qué barrios o localidades viven?
- 4.3. ¿Cómo llegan a la escuela?
- 4.4. ¿Por qué eligen esta escuela?
- 4.5. ¿Por qué los alumnos eligen esta especialidad?

5. Rendimiento académico de los alumnos

- 5.1. ¿Cuántos alumnos llegan a recibirse?
- 5.2. ¿Quiénes o son los alumnos que llegan?
- 5.3. ¿Quiénes o cómo son los alumnos que no llegan?
- 5.4. ¿Por qué hay alumnos que se quedan en el camino?
- 5.5. ¿Qué porcentaje de los egresados continúa estudios superiores? ¿Qué carreras eligen?
- 5.6. ¿Cuáles son los años o las materias más críticas para los alumnos?

6. Becas

- 6.1. ¿Cuántos alumnos reciben beca en esta escuela?
- 6.2. ¿Qué tipo becas?
- 6.3. ¿Notan diferencia entre el rendimiento de alumnos becados y alumnos no becados?

7. Egresados

- 7.1. ¿Qué porcentaje de alumnos continúan estudios superiores?
- 7.2. ¿Qué carreras eligen?
- 7.3. ¿Qué universidades eligen?
- 7.4. ¿Tienen información sobre el porcentaje de consecución de estudios superiores de sus egresados?
- 7.5. ¿Cómo es la inserción laboral de los egresados?
- 7.6. ¿Hay demanda actualmente de técnicos.....?

8. Relaciones con otras instituciones-organizaciones (CONET-INET-Ministerio de educación- Empresas)

- 8.1. ¿Detecta algún cambio a partir de la disolución del CONET? ¿Cuáles?
- 8.2. ¿Cómo es su relación con el Ministerio de educación?
- 8.3. ¿Cómo es su relación con el INET?
- 8.4. ¿Tiene relación con otras organizaciones o empresas?

9. Financiamiento, mantenimiento edificio, materiales

- 9.1 ¿Cómo se realiza el mantenimiento de las instalaciones?
- 9.2 ¿Cómo se financia la compra de materiales?

10. Nivel medio/medio técnico/cambios necesarios

- 10.1 ¿Qué opina de la obligatoriedad del nivel medio que marca la normativa vigente?

11. Relación Teoría y Práctica

- 11.1 ¿Existe la colaboración y el trabajo conjunto entre profesores y MEPs?

INSTRUMENTO PARA LA ENTREVISTA A PROFESORES DE CICLO SUPERIOR Y MEPS

1. Trayectoria docente y profesional

- 1.1. ¿Podría contarnos desde qué año trabaja en esta escuela?
- 1.2. ¿Cómo es su trayectoria docente y profesional?
- 1.3. ¿Qué otros estudios cursó o está cursando?
- 1.4. ¿Qué materias dicta?

2. Características de los alumnos

- 2.1. ¿Cómo caracterizaría a la población que asiste a la escuela?
- 2.2. ¿En qué barrios o localidades viven?
- 2.3. ¿Cómo llegan a la escuela?
- 2.4. ¿Por qué eligen esta escuela?
- 2.5. ¿Por qué los alumnos eligen esta especialidad?

3. Rendimiento académico de los alumnos

- 3.1. ¿Cuántos alumnos llegan a recibirse?
- 3.2. ¿Quiénes o son los alumnos que llegan?
- 3.3. ¿Quiénes o cómo son los alumnos que no llegan?
- 3.4. ¿Por qué hay alumnos que se quedan en el camino?
- 3.5. ¿Qué porcentaje de los egresados continúa estudios superiores? ¿Qué carreras eligen?
- 3.6. ¿Cuáles son los años o las materias más críticas para los alumnos?

4. Becas

- 4.1. ¿Cuántos alumnos reciben beca en esta escuela?
- 4.2. ¿Qué tipo becas?
- 4.3. ¿Notan diferencia entre el rendimiento de alumnos becados y alumnos no becados?

5. Relaciones con otras instituciones-organizaciones (CONET-INET-Ministerio de educación- Empresas)

- 5.1. ¿Detecta algún cambio a partir de la disolución del CONET? ¿Cuáles?
- 5.2. ¿Cómo es su relación con el Ministerio de educación?
- 5.3. ¿Cómo es su relación con el INET?
- 5.4. ¿Tiene relación con otras organizaciones o empresas?

6. Financiamiento, mantenimiento edilicio, materiales

6.1. ¿Cómo financia la escuela la compra de materiales, los recursos pedagógicos, el mantenimiento de equipos y máquinas, etc.?

7. Ciclo superior/Taller

7.1. ¿Cómo es la estructura, cómo se organiza?

8. Egresados

8.1. ¿Qué porcentaje de alumnos continúan estudios superiores?

8.2. ¿Qué carreras eligen?

8.3. ¿Qué universidades eligen?

8.4. ¿Tienen información sobre el porcentaje de consecución de estudios superiores de sus egresados?

8.5. ¿Cómo es la inserción laboral de los egresados?

8.6. ¿Hay demanda actualmente de técnicos.....?

9. Relación teoría y práctica

9.1. ¿Cómo es la relación entre los profesores de materias teóricas y los maestros de enseñanza práctica?

9.2. ¿Tienen espacios de encuentro, planifican en conjunto?

10. Especialidades

10.1 ¿Cuáles son las áreas de conocimiento que integran la especialidad?

10.2 ¿Hay instituciones, institutos de investigación o universidades que suponen una fuente de incorporación de conocimientos/innovaciones?

10.3 ¿Hay investigadores o personalidades referentes en ésta especialidad?

11. Nivel medio/medio técnico/cambios necesarios

11.1 ¿Qué opina de la obligatoriedad del nivel medio que marca la normativa vigente?

Anexo III

MODELO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

<p>Dimensión: Valoraciones e intereses organizacionales de docentes y directivos</p> <p>Categorías conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obligatoriedad del Nivel Medio y la Educación Media Técnica (Ley 26206, de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006 que hace mención a una estructura unificada del sistema educativo aunque no especifica el tipo de estructura. Ley N° 898 sancionada en septiembre de 2002, que 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) • La Educación Media Técnica y la Formación Profesional ante la obligatoriedad que marcan las leyes. 	
<p>Testimonios (Se presentan los testimonios registrados en relación a las categorías conceptuales mencionadas)</p>	<p>Análisis: Valores e intereses organizacionales de docentes y directivos en relación a la Educación Media Técnica y el Nivel Secundario Obligatorio</p>
<p><i>“(…) en realidad el chico que es un repetidor consuetudinario no va a cambiar, por lo menos no dentro de la escuela técnica. Eso yo lo puedo ver a lo largo de los años de trabajo o sea <u>no es una escuela expulsiva pero el chico que normalmente no tiene la decisión de invertir horas de su tiempo en estudiar, a la larga o a la corta, va decidir irse de la escuela y va a terminar convenciendo a la familia que esta no es la escuela para él. Entonces yo creo que para esos chicos que realmente no tienen ninguna intención de seguir un secundario, lo menos adecuado para cumplir la ley es meterlos en una escuela técnica, porque si es para cumplir con un secundario hay alternativas más sencillas. No es una escuela sencilla para hacer un trámite”.</u> (Profesor Ciclo Superior)</i></p> <p><i>“Yo veo que por ahí se habla de que el secundario tiene que ser obligatorio porque se intenta frenar un poco lo que es la deserción, pero indirectamente también está obligando al docente a que baje su nivel de exigencia. <u>Vos no podés exigirle lo mismo a un chico que no tiene ganas de estar en el aula y la manera que intentas para contenerlo es bajando un poco el nivel y diciéndole, “ves que podés, ves que sabés”...</u> Yo no veo que haya cambiado mucho el nivel general de los chicos cuando se les obliga a que hagan el secundario. Por ahí, es una de las herramientas que intentan para que los chicos vuelvan a insertarse en la escuela y de acá a unos 10 años, por ahí se pueda ver algo de lo que se quiere hacer. <u>Creo que para que toda la gente vuelva a aprender, se va a necesitar unos 10, 15 o 20 años y desgraciadamente la gente va a tener un nivel medio bajo de instrucción, eso es lo que uno ve”.</u> (Profesor Ciclo Superior)</i></p> <p><i>“<u>Es interesante que el secundario sea obligatorio pero vos le tenés que dar a las familias que están afuera del sistema, posibilidades de pertenecer al sistema y después posibilidades de que eduquen a los hijos obligatoriamente. Si vos no ponés un control para esto, tampoco lo vas a poder hacer... es una tensión social, no de la escuela. Son chicos que tienen vidas realmente complicadas y difíciles que yo no sé si a su edad, si hubiera tenido esos problemas hubiera podido estudiar. Entonces vos haces el secundario obligatorio pero no les solucionas la realidad familiar, no le das un lugar digno para vivir, no les das un trabajo para los padres, no les das un sistema de cobertura social en lo relativo a salud. Entonces mandas a un chico a la escuela y él está con la cabeza pensando de donde va a sacar para comer, o come muy poco para que su cerebro lo ayude para terminar exitosamente el secundario. Son chicos con problemas, a lo mejor las chicas tienen embarazos precoces. Entonces la escuela pasa a ser más un compromiso político, de decir “acá la educación</u></i></p>	<p>La escuela técnica no es considerada para todos los alumnos, la obligatoriedad marcada por las leyes (Ley 26206 y Ley N° 898) no tendría fuerza para esta modalidad</p> <p>La obligatoriedad de la ley obliga a bajar el nivel</p> <p>Para que se cumpla la ley primero hay que acortar la distancia entre los extremos de la escala social</p>

obligatoria es una realidad cierta". ..el pibe viene, y ocupa un lugar, y se terminó. Y la escuela es un lugar difícil si uno no quiere estar en la escuela. Entonces es medio relativo eso de la educación secundaria obligatoria. Se va a poder hacer, como que no, ahora hay que ver si va a ser una educación con calidad, exitosa, o si simplemente los chicos van a venir a la escuela. Si va a pasar como lo que pasó en provincia como los EGB, que se desvirtuó en diez años y cuando mirás los avisos del diario dice "EGB abstenerse". Entonces no sé, si no le das calidad primero, hacerla obligatoria es...un adorno". (Profesor Ciclo Superior)

"Es un tema que viene de hace bastantes años...y bueno, es un tema difícil, porque, digamos, hacemos muchos esfuerzos por la retención, por el mejoramiento. Hemos hecho programas para repetidores por ejemplo, que los repetidores tengan un taller propio para poder pensar en lo que había pasada el año anterior y no repetir la misma situación este año. En cada una de las tutorías trabaja el tutor, trabajamos nosotras junto con los tutores, los profesores, se hacen reuniones, se habla con los otros profesores del curso. Pero llegado el caso el chico que no rinde, no rinde, y termina repitiendo. Es decir, por un lado, hay todo un trabajo, las clases de consulta, hay todo un trabajo de querer retenerlo y querer que salga adelante y querer lograr esta retención de la se habla y de la obligatoriedad. Y por otro lado, está la exigencia que hace que bueno, que algunos chicos no pasen... acá esta puesto el límite y no pueden pasar ese límite.

Entrevistadora: ¿Tienen muy identificado ese límite?

No está explícito, es más esto ha sido una cosa bastante trabajada, discutida con los docentes, en el sentido de que muchos pensamos en la escuela que el ciclo básico es como para continuar y después que se ajuste más en el ciclo superior o a partir de 3° año. Yo te digo la verdad, 1° año creo que se adaptan los que tienen características de alumnos de escuela secundaria a esta altura y ya fueron evaluados casi dos trimestres. Entonces, bueno, muchos tenemos esa visión, que no todo el mundo la tiene de que el primer ciclo se promoció más fácilmente. Porque sabemos que también hay muchas injusticias, hay chicos que repiten con 3 materias y otros que paso con 2 y yo no sé si estaban en muchas diferencias de condiciones uno y otro. De todas maneras, en algún punto hay que poner el corte, pero vos me preguntabas esta tensión... una tensión que vivimos todos y que algunos la balanza la tenemos más puesta para el lado del alumno y otros para sostener un nivel, no sé si un nivel de aprendizaje o un nivel de exigencia o un parámetro que uno se pone, que en realidad es respetable también. Hasta que no haya algo que baje del Gobierno de la Ciudad o del ministerio y se establezca que 1er año es un año para promocionar, porque es un año de adaptación.

Entrevistadora: ¿A qué se refiere?

Cuáles son las cosas básicas, los contenidos mínimos que se deben tener sí o sí conocimiento para poder pasar al otro nivel. Pero es una controversia, y esto de la obligatoriedad, la obligatoriedad es únicamente para la escuela, yo no conozco a ningún papá que haya sido llamado por un juzgado porque no manda a su hijo a la escuela. Pero bueno, los que estamos en esto nos tenemos que hacer cargo de esto y me parece bien. Se hacen muchos intentos de retención se hacen y no alcanzan. No está organizado el sistema para que sea de otra manera, no hay muchos espacios diferentes a la escuela secundaria como para trabajar con chicos que de verdad tienen características, que los ayudaría más estar en grupos más pequeños y con docentes que tengan características apropiadas...entonces creo que hace falta otro espacio que acompañe a la escuela secundaria o esto tiene que tener una reestructuración muy importante o tener algo que no deje que los chicos estén pasando... porque los peores alumnos son los que pasan de una escuela a la otra y terminan dejando, es así.(Asesora pedagógica)

La obligatoriedad condiciona la calidad educativa.

La obligatoriedad se ve afectada por la exigencia o el límite.

Existe una tensión interna entre retener a los alumnos y mantener un determinado nivel.

Hay que redefinir la escuela secundaria tal cual está pensada para sostener la obligatoriedad.

“Como la escuela tiene la modalidad técnica y tiene la modalidad bachiller, pero la modalidad técnica es más antigua que la bachiller lo que sucede es que los docentes que tenemos en el bachiller en general son docentes que fueron digamos, institucionalizados en la modalidad técnica con la exigencia que la modalidad técnica tiene. Entonces, toda esa exigencia se traslada al bachiller, entonces nos pasa que siendo el bachiller una modalidad tan degradada, por así decirlo, nosotros mantenemos el nivel académico que tenemos en el técnico, en el bachiller... el mismo nivel pero con los matices propios del bachiller. Entonces, la escuela no sólo se reconoce como una muy buena escuela de Química, sino también se reconoce como un muy buen bachiller, porque el nivel académico es alto en los dos casos. (...) las escuelas técnicas nunca fueron creadas como escuelas de nivel medio, fueron creadas como escuelas para formación profesional y siempre formaron para el trabajo, y el trabajo en la industria o el trabajo técnico siempre tuvieron pautas muy acotadas. Y en general, siempre demandó del alumno una responsabilidad y una digamos, dedicación que en otras modalidades no existía, entonces, las escuelas técnicas siempre necesitan de un nivel de exigencia más alto, porque en realidad cuando se crean las escuelas técnicas, se crean como escuelas de formación profesional. En la República Argentina las escuelas de formación profesional se convierten en escuelas medias, con un nivel académico tan alto que un técnico casi estaba a un nivel de un PRE ingeniero, por así llamarlo, el nivel académico de muchos de nuestros técnicos en la época de oro de la escuela técnica” (Director)

“Mira, la ley todavía no está actuando, primero que por estadística hay un 30 o 31% que no está estudiando en la escuela secundaria... yo de por sí, te diría que la ley no se está aplicando... calculo que esta ley no está aplicada y que es bastante difícil aplicarla todavía. ¿Qué pasa con los repetidores? Una vez, dos veces, tres veces, la obligatoriedad de la escuela secundaria, me parece que esto se merece un flor de debate, para ver como se aplica en todas las escuelas diferenciadas.

Entrevistadora: ¿Diferenciadas en qué sentido?

D: Y hay chicos... ¿Qué pasa con las escuelas nocturnas que aparecen ahora entre otras cosas?

Entrevistadora: ¿Qué escuelas nocturnas?

D: Los CENS...tengo entendido que la exigencia... no sé si es bueno o malo, porque todo empresario, cuando vea un chico que sale de un CENS no creo que lo tome, pero bueno es un tema para debatir a fondo.

...Ahora que va a pasar con toda esta masa.... acá repiten el 30%, está bien el año que viene vuelven a la escuela, al otro año vuelven a esta escuela ¿cuántos años los vamos a tener? ¿13 años en la escuela? O tiene que haber un cambio o tiene que pasar a la noche o tiene que ir a otra escuela ¿Cómo va a ser todo esto? ... No veo que se esté cuidando la forma de obligatoriedad, tienen todo programadito pero jamás nadie me dijo cómo”.(Directora)

“Yo pienso que la escuela secundaria así como está planteada no es para todos. Tendrían que reactivar mucho lo que era la escuela de oficios. Hay una cierta población que no tiene la formación mínima para sostener culturalmente la escolaridad. Yo no sé cómo hacer, no digo que yo tenga la verdad. Las escuelas que a mí me muestran que logran otras cosas, es a costa de bajar el nivel, de bajar mucho la formación de los jóvenes. ...Tendríamos que dar vuelta todo el saco y hacerlo otra vez, puede ser. No sé el mecanismo pero yo insisto en esto: uno puede lograr determinadas cosas...pero en 5 o 6 años no se da vuelta la

Las escuelas técnicas tienen un nivel de exigencia más alto que otras modalidades. La obligatoriedad, entonces, marcada por las leyes (Ley 26206 y Ley N° 898) no tendría fuerza para esta modalidad

La obligatoriedad marcada por las leyes (Ley 26206 y Ley N° 898) no tendría fuerza para diferentes tipos de escuelas secundarias.

La obligatoriedad se cumple a costa de bajar el nivel de enseñanza

cosa. Salvo que el chico traiga algo de lo que te digo esa impronta, entonces la escuela aprovecha, potencia, ayuda... Si no, no hay grandes logros. Acá se pierde mucho tiempo en la socialización.” (Directora)

“A mí me preocupa cuando acá en el sistema plantean la situación de que todos tienen que hacer la escuela secundaria, ese “todos tienen que hacer”. O cambiamos lo que es el concepto de la escuela secundaria, o les damos otra opción a los chicos. El problema es el nivel, si vos querés retener todo el tipo de población que está entrando en este momento en el sistema y con en el nivel que se les exigía antes, los chicos estos no pueden... los chicos que están en 3er año prácticamente no saben leer, eso es real, yo no miento. ¿Y qué haces? Está bien, hay un grupo grande que se recibe ¿pero con qué nivel? Después la vida irá compensando... si, la vida va compensando y algunos entran a la universidad, viste que hay como gente que está como tapada, que es muy capaz, eso es cierto. Pero a mí lo que no me termina de cerrar, es por qué no abrir otros canales. Que no sea la estructura de la escuela secundaria tal cual está pensada. Dar una opción de escuelas con una formación de salida laboral más accesible, con una formación más general. Nosotros los llamamos centros de formación profesional por ejemplo... donde lo que se tiende más es a enseñar un oficio, bueno, aprenden Peluquería, Trabajos en madera, Mecánica, Electricidad. Cosas más específicas, yo vuelvo a lo mismo, pienso que tiene que haber un marco que ayude a eso. A mí no me termina de cerrar. Yo no quiero que haya confusiones, yo no digo que haya... que todos no tengan derecho a estudiar, no es eso. El tema es que para poder hacer algo, yo tengo que tener un determinado basamento y si eso no está cómo se hace ¿Se entiende? Sino lo que estamos formando son escuelas de primera, de segunda, de tercera y yo prefiero decirles la verdad, decirles, “no mira, hace otra cosa, pero eso que vas a hacer lo podes hacer bien y vas a salir bien valorado” y no que se te va a engañar...Pienso que actualmente hay escuelas con distinto nivel” (Directora)

Entrevistadora: ¿Y eso qué lo define?

Por la historia de la escuela, o que están ubicadas en otras zonas... Hay escuelas que los chicos las buscan y hay otras que van, me toco ésta, me da lo mismo, y hay otros que hacen todo un esfuerzo para conseguir una determinada escuela. ¡Es como si vos me dijeras el Nacional de Buenos Aires y bueno, es una escuela! Hay que hacer todo un esfuerzo para alcanzar un determinado nivel. Entonces por lógica los chicos que salen de ahí, salen con otra impronta, basta escucharlos hablar simplemente para que uno vea que ahí hay todo un trabajo por parte de la familia, por las inquietudes del chico y por la escuela que ha estado trabajando para una formación. Y hay otro tipo de instituciones que no. Y bueno, entonces por qué no plantearles la verdad. Hay escuelas donde ciertas cosas vos podes trabajar, podes hacer sectores, podes trabajar con un sector, con otro. Pero eso es difícil, en general es difícil que se haga, siempre hay mucho bla, bla, pero en la práctica es difícil que se haga. Siempre propuse por ejemplo que una manera buena de ayudar a los chicos sería que hubiera una cátedra paralela en 1er año, 1er año es básico. En el sentido que una profesora, así como hay doble maestro... Un profesor de castellano suponete y otro que ayude, que acompañe. Pero no es fácil, nosotros hemos intentado hacer acá ese proyecto y no es fácil, porque a la gente no le gusta estar con otro. Nosotros lo intentamos, yo lo organicé una vez y no... costaba mucho, había roces, cosas, no es fácil. (Directora)

“Vivimos ahora una tensión importante, y acá verdaderamente vale la pena hablar nuevamente del recurso. Hemos planteado una cuestión de equidad, para que todos obligatoriamente vayan a la escuela, después podemos analizar lo legal qué significa eso no... después lo hablamos, la escuela sigue siendo la

La obligatoriedad se puede cumplir en tanto los alumnos traigan “algo”.

La obligatoriedad se cumple a costa de bajar el nivel de enseñanza

Las escuelas técnicas no son para todos. En esta modalidad la obligatoriedad no tendría fuerza.

La obligatoriedad marcada por las leyes (Ley 26206 y Ley N° 898) no tendría fuerza para diferentes tipos de escuelas secundarias.

<p><u>misma herramienta, sigue siendo escuela de selección, que así fue creada.</u></p> <p>Entrevistadora: <u>¿La escuela secundaria en general?</u></p> <p>D: <u>Sí, en general, una escuela de selección. Siempre que hablo con los docentes y nos intercambiamos “a ver cómo están diseñados los contenidos”. Están diseñados para un grupo poblacional y sólo el 60% puede acceder en ese tiempo, por lo tanto no está pensado para el 100%, porque si estuviera pensado para el 100% evidentemente ese 100% podría acceder. Desde ya los contenidos no están pensados para el acceso de todos. Los docentes fueron educados, Ud. fue educada en una escuela de selección, que no era para todos. Y esta impronta uno la tiene dentro y la trasmite y es parte de su formación. Por más que a uno le hablan de la ley, de la equidad, de la igualdad de oportunidades, los profesores te dicen “este alumno no estudió, no puede pasar”. Y esta es una tensión interna que bueno, requería en realidad más instrumentación. Yo creo que lo que el Estado hizo con esto fue modernizarse, simplemente, se generó la obligación diciendo “bueno yo le voy a dar todo lo que necesita para estudiar, becas, lugar de estudio, etc.” y a su vez, esto le generó que no la puede aplicar. Porque el hecho de que la educación sea obligatoria para el menor, implica obligación del padre o adulto responsable, y del Estado de proveer los elementos. Pero el Estado no sabe como decirle a la escuela como hacerlo. Ahí es donde se genera tensión interna. Entonces los docentes en general leen el mensaje de la educación para todos como un “bajar el nivel”. Que en realidad si esta fuera la solución, tendría que ser una solución consensuada y estatal.”</u></p> <p>(Director)</p> <p><u>“La escuela paso al rol neto de contenedor y entonces la prioridad es contenerlo, la prioridad es asegurarle la promoción (...) Luchas con eso, con darles posibilidades a su recuperación, a que puedan aprobar, de pronto estás encima de esos temas, “que recuperen, que recuperen”, haciendo un poco caso a eso... Nadie te dice que es obligatorio que hay que promocionar al alumno, pero indirectamente... En ningún momento tampoco esta que se regale la nota, porque tampoco es así, pero de facilitar todo para que aprueben, esta todo para facilitar la aprobación y la promoción, eso está bien presente. Ahora si vos me preguntas puntualmente si el personal docente siente eso, no, lo que pasa es que los que somos viejos o venimos de la antigua escuela o con otros lineamientos más formales o más rígidos, uno ve como que los alumnos tienen mucha facilidad para aprobar. Realmente, hoy los alumnos no están aprobando porque no quieren aprobar, porque uno está prácticamente y comparativamente... es literal la palabra, pero estas como regalando la aprobación. Antes era muy estricto eso, hoy hay demasiada flexibilidad y los chicos no la aprovechan, y eso es lo que a veces duele, que no se dan cuenta de la facilidades que tienen ahora”.</u> (MEP-Coordinador)</p> <p><u>“Lo que pasa que el tema de la educación obligatoria, la educación secundaria obligatoria es difícil de hablarlo, de llegar a acuerdos, porque lamentablemente creo que no todos estamos en condiciones de llegar al mismo estadio, digamos. ... Entonces, el tema de la educación secundaria obligatoria depende cómo se lo tome, no es una ayuda a las escuelas. Porque tenés que tener un alumno que no quiere estudiar, o que no quiere educarse, o que no quiere tener la educación formal de una institución y que por ahí con un curso en un sistema no convencional o en un sistema como FP lo hubiera hecho tranquilamente, terminar 3er año y lo del resto... Mientras tanto, vos en la escuela estas con la situación problemática y no la podes resolver, alumnos que quedan con 60 faltas, que quedan...”</u> (MEP-Coordinador)</p>	<p>La escuela secundaria tal cual está pensada es una escuela que selecciona a sus alumnos. La obligatoriedad no tendría fuerza para el nivel medio tal cual está pensado.</p> <p>La obligatoriedad no se puede sostener porque el curriculum estaría marcando un estándar difícil de alcanzar por la mayoría de los alumnos.</p> <p>La obligatoriedad de la educación secundaria la tiene el Estado y no los padres de los alumnos.</p> <p>La obligatoriedad se cumple a costa de bajar el nivel.</p> <p>La obligatoriedad se cumple a costa de bajar el nivel.</p> <p>La obligatoriedad no se cumple porque los alumnos no quieren aprobar.</p>
---	---

ANEXO IV

PLANES DE ESTUDIO

Ciclo Básico Técnico	Diurno		Decreto n° 1574/65
Asignaturas	1°	2°	3°
Biología	2	0	0
Biología e higiene	0	3	0
Castellano	4	4	4
Dibujo	4	4	4
Educación cívica	2	2	2
Educación física	3	3	3
Física	0	4	4
Geografía	2	2	2
Historia	2	2	2
Inglés	0	3	3
Matemática	6	6	6
Química	0	0	3
Taller	12	12	12
Total plan	37	45	45

Ciclo Básico Técnico	Nocturno		Resol. 1022-C-87
Asignaturas	1°	2°	3°
Biología e higiene	4	0	0
Castellano - literatura	4	3	3
Dibujo	4	4	4
Educación cívica	2	2	2
Física	0	3	4
Geografía	2	2	0
Historia	2	2	0
Inglés	0	2	2
Instrucción cívica	0	0	2
Matemática	5	5	6
Química	0	0	3
Taller	10	10	8
Total plan	33	33	34

Mecánica	Resol. 2038-C-67						
	Diurno						
Asignatura	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Análisis matemático	0	0	0	4	0	0	0
Dibujo de máquinas	0	0	0	0	4	0	0
Dibujo técnico	0	0	0	4	0	0	0
Educación física	0	0	0	3	3	3	0
Electrotécnica	0	0	0	4	0	0	0
Hidráulica y máquinas hidráulicas	0	0	0	0	4	0	0
Inglés	0	0	0	3	0	0	0
Instrucción cívica	0	0	0	2	0	0	0
Laboratorio de ensayos de máquinas y motores	0	0	0	0	0	4	0
Laboratorio de ensayos industriales	0	0	0	0	4	0	0
Legislación del trabajo	0	0	0	0	2	0	0
Literatura	0	0	0	2	0	0	0
Mantenimiento y reparación de equipos	0	0	0	0	0	2	0
Máquinas térmicas	0	0	0	0	0	4	0
Máquinas y elementos de transporte	0	0	0	0	0	4	0
Mecánica aplicada a los mecanismos	0	0	0	0	4	0	0
Mecánica técnica	0	0	0	4	0	0	0
Metalurgia y materiales para constr. mecánicas	0	0	0	3	0	0	0
Organización y control industrial	0	0	0	0	0	2	0
Proyecto, unidades e instalaciones industriales	0	0	0	0	0	6	0
Química	0	0	0	2	0	0	0
Relaciones humanas	0	0	0	0	0	2	0
Resistencia y cálculo de elementos de máquinas	0	0	0	0	6	0	0
Seguridad e higiene industrial	0	0	0	0	0	2	0
Taller	0	0	0	12	12	12	0
Tecnología I	0	0	0	2	0	0	0
Tecnología II	0	0	0	0	2	0	0
Tecnología III	0	0	0	0	0	4	0
Termodinámica	0	0	0	0	4	0	0
Total Plan	0	0	0	45	45	45	0

Mecánica	Asignatura	Nocturno			Resol. 563-C-88			
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
	Análisis matemático	0	0	0	4	0	0	0
	Dibujo de máquinas	0	0	0	0	4	0	0
	Dibujo técnico	0	0	0	4	0	0	0
	Electrotécnica	0	0	0	4	0	0	0
	Hidráulica y máquinas hidráulicas	0	0	0	0	4	0	0
	Inglés	0	0	0	3	0	0	0
	Laboratorio de ensayos de máquinas y motores	0	0	0	0	0	4	0
	Laboratorio de ensayos industriales	0	0	0	0	4	0	0
	Legislación del trabajo	0	0	0	0	2	0	0
	Mantenimiento y reparación de equipos	0	0	0	0	0	2	0
	Máquinas térmicas	0	0	0	0	0	4	0
	Máquinas y elementos de transporte	0	0	0	0	0	4	0
	Mecánica aplicada a los mecanismos	0	0	0	0	4	0	0
	Mecánica técnica	0	0	0	4	0	0	0
	Metalurgia y materiales para constr. mecánicas	0	0	0	3	0	0	0
	Organización y control industrial	0	0	0	0	0	2	0
	Proyecto, unidades e instalaciones industriales	0	0	0	0	0	6	0
	Química	0	0	0	2	0	0	0
	Relaciones humanas	0	0	0	0	0	2	0
	Resistencia y cálculo de elementos de máquinas	0	0	0	0	6	0	0
	Seguridad e higiene industrial	0	0	0	0	0	2	0
	Taller	0	0	0	9	5	5	0
	Tecnología I	0	0	0	2	0	0	0
	Tecnología II	0	0	0	0	2	0	0
	Tecnología III	0	0	0	0	0	4	0
	Termodinámica	0	0	0	0	4	0	0
	Total Plan	0	0	0	35	35	35	0

Química	Asignatura	Diurno						
		Resol. 337/88						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
	Análisis matemático	0	0	0	4	0	0	0
	Educación física	0	0	0	3	3	3	0
	Física aplicada	0	0	0	3	0	0	0
	Higiene y seguridad industrial	0	0	0	0	2	0	0
	Inglés	0	0	0	3	0	0	0
	Instrucción cívica	0	0	0	2	0	0	0
	Literatura	0	0	0	2	0	0	0
	Organización industrial y relaciones humanas	0	0	0	0	0	3	0
	Procesos y operaciones químicas	0	0	0	0	4	0	0
	Química analítica cualitativa	0	0	0	0	4	0	0
	Química analítica cuantitativa	0	0	0	0	0	4	0
	Química general	0	0	0	4	0	0	0
	Química industrial	0	0	0	0	4	0	0
	Química industrial aplicada	0	0	0	0	0	3	0
	Química inorgánica	0	0	0	4	0	0	0
	Química orgánica	0	0	0	0	6	4	0
	Tecnología de los alimentos	0	0	0	0	0	3	0
	TP de física aplicada	0	0	0	3	0	0	0
	TP de operaciones y procesos químicos	0	0	0	0	3	0	0
	TP de química analítica cualitativa	0	0	0	0	6	0	0
	TP de química analítica cuantitativa	0	0	0	0	0	8	0
	TP de química general	0	0	0	3	0	0	0
	TP de química industrial	0	0	0	0	3	0	0
	TP de química industrial aplicada	0	0	0	0	0	3	0
	TP de química inorgánica	0	0	0	4	0	0	0
	TP de química orgánica	0	0	0	0	4	4	0
	TP de tecnología de los alimentos	0	0	0	0	0	3	0
	Total Plan	0	0	0	35	39	38	0

Química	Asignatura	Nocturno 593-C-888						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
	Análisis matemático	0	0	0	4	0	0	0
	Física aplicada	0	0	0	3	0	0	0
	Inglés	0	0	0	3	0	0	0
	Organización industrial y relaciones humanas	0	0	0	0	0	3	0
	Procesos y operaciones químicas	0	0	0	0	4	0	0
	Química analítica cualitativa	0	0	0	0	4	0	0
	Química analítica cuantitativa	0	0	0	0	0	4	0
	Química general	0	0	0	4	0	0	0
	Química industrial	0	0	0	0	4	0	0
	Química industrial aplicada	0	0	0	0	0	3	0
	Química inorgánica	0	0	0	4	0	0	0
	Química orgánica	0	0	0	0	6	4	0
	Seguridad e higiene industrial	0	0	0	2	0	0	0
	Tecnología de los alimentos	0	0	0	0	0	3	0
	TP de física aplicada	0	0	0	3	0	0	0
	TP de operaciones y procesos químicos	0	0	0	0	3	0	0
	TP de química analítica cualitativa	0	0	0	0	6	0	0
	TP de química analítica cuantitativa	0	0	0	0	0	8	0
	TP de química general	0	0	0	3	0	0	0
	TP de química industrial	0	0	0	0	3	0	0
	TP de química industrial aplicada	0	0	0	0	0	3	0
	TP de química inorgánica	0	0	0	4	0	0	0
	TP de química orgánica	0	0	0	0	4	4	0
	TP de tecnología de los alimentos	0	0	0	0	0	3	0
	Total Plan	0	0	0	30	34	35	0

Computación	Diurno						
	Resol. 2644/83						
Asignatura	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Algoritmos estadísticos por computadora	0	0	0	0	0	2	0
Análisis de sistemas	0	0	0	0	0	3	0
Contabilidad	0	0	0	3	3	0	0
Contabilidad de costos	0	0	0	0	0	3	0
Educación física	0	0	0	3	3	3	0
Electrónica y técnicas digitales	0	0	0	3	0	0	0
Geografía económica general	0	0	0	0	2	0	0
Geografía regional argentina	0	0	0	2	0	0	0
Historia económica y social argentina	0	0	0	0	2	0	0
Historia económica y social universal	0	0	0	2	0	0	0
Inglés técnico	0	0	0	3	3	3	0
Instrucción cívica	0	0	0	0	0	2	0
Introducción a la economía política	0	0	0	0	0	2	0
Investigación operativa	0	0	0	0	0	3	0
Laboratorio	0	0	0	9	9	9	0
Literatura	0	0	0	0	2	0	0
Lógica	0	0	0	3	0	0	0
Matemática	0	0	0	5	5	5	0
Organización de empresas y legislación del trabajo	0	0	0	3	0	0	0
Programación	0	0	0	4	2	3	0
Psicología	0	0	0	0	3	0	0
Psicología aplicada a la empresa	0	0	0	0	0	3	0
Simulación	0	0	0	0	0	2	0
Sistemas administrativos	0	0	0	0	3	0	0
Sistemas de procesamiento de datos	0	0	0	2	3	0	0
Técnicas digitales	0	0	0	0	2	0	0
Total Plan	0	0	0	42	42	43	0

Computación	Asignatura	Nocturno Resol. 561/88						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
	Algoritmos estadísticos por computadora	0	0	0	0	0	2	0
	Análisis de sistemas	0	0	0	0	0	3	0
	Contabilidad	0	0	0	3	3	0	0
	Contabilidad de costos	0	0	0	0	0	3	0
	Electrónica y técnicas digitales	0	0	0	3	0	0	0
	Geografía económica general	0	0	0	0	2	0	0
	Geografía general argentina	0	0	0	2	0	0	0
	Historia económica y social argentina	0	0	0	0	2	0	0
	Historia económica y social universal	0	0	0	2	0	0	0
	Inglés técnico	0	0	0	3	3	3	0
	Introducción a la economía política	0	0	0	0	0	2	0
	Investigación operativa	0	0	0	0	0	2	0
	Lógica	0	0	0	3	0	0	0
	Matemática	0	0	0	5	5	5	0
	Organización de empresas y legislación del trabajo	0	0	0	3	0	0	0
	Programación	0	0	0	4	2	3	0
	Psicología	0	0	0	0	3	0	0
	Psicología aplicada a la empresa	0	0	0	0	0	3	0
	Simulación	0	0	0	0	0	2	0
	Sistemas administrativos	0	0	0	0	3	0	0
	Sistemas de procesamiento de datos	0	0	0	2	3	0	0
	Taller	0	0	0	5	7	7	0
	Técnicas digitales II	0	0	0	0	2	0	0
	Total Plan	0	0	0	35	35	35	0