



ISSN 1850-2512 (impreso)  
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Documentos de Trabajo

**Area de Estudios de Educación Superior**

**Aspectos de la educación superior no  
universitaria. La formación técnico  
profesional: situación nacional y experiencias  
internacionales.**

**Nº 72**

**Víctor Sigal  
Claudia Wentzel**

**Departamento de Investigaciones**

Mayo 2002

Universidad de Belgrano  
Zabala 1837 (C1426DQ6)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina  
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533  
e-mail: [invest@ub.edu.ar](mailto:invest@ub.edu.ar)  
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

Para citar este documento:

Víctor Sigal, Víctor; Wentzel, Claudia (2002). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales.

Documento de Trabajo N° 72, Universidad de Belgrano. Disponible en la red:

[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/72\\_sigal.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/72_sigal.pdf)

## Indice

<b>CAPITULO I : CONSIDERACIONES GENERALES</b> .....	5
El Problema de la equidad .....	5
Políticas de transformación .....	5
<b>CAPITULO II: CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA</b> .....	9
1. Algunos antecedentes latinoamericanas en educación superior no universitaria. ....	9
2. La expansión y diversificación de la educación superior en la Argentina .....	10
1. <i>Características de la expansión de la educación superior</i> .....	10
2. <i>Aspectos ocupacionales de los egresados</i> . ....	17
3. La Situación Actual de la Educación Superior No Universitaria .....	19
1. <i>La Formación Docente</i> .....	19
2. <i>La formación técnico-profesional</i> .....	21
<b>CAPITULO III: ALGUNAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA TÉCNICA</b> .....	25
I. LA EXPERIENCIA EN EL CANADÁ .....	25
1. Aspectos del sistema educativo en el Canadá .....	25
2. Algunas experiencias provinciales .....	28
2.1. Provincia de Québec .....	28
2.2. Provincia de Ontario. ....	32
2.3. Provincia de Alberta. ....	35
II. LA EXPERIENCIA EN FRANCIA .....	38
1. Aspectos del sistema educativo en Francia .....	38
2. La matrícula. Crecimiento y comportamiento .....	40
3. La matrícula en los IUT .....	41
4. La matrícula de los STS .....	42
5. Aspectos del financiamiento .....	43
6. La organización de la formación continua .....	43
7. Observaciones particulares sobre un Instituto Universitario de Tecnología .....	44
III. LA EXPERIENCIA EN AUSTRALIA .....	45
1. El sistema educativo en Australia .....	45
2. Tamaño del sistema .....	46
3. Descripción del Sector Vocational Education and Training (VET) .....	48
4. Un caso: el Estado de Victoria. ....	48
5. La nueva estrategia educativa de Australia. ....	49
a) El rol del ANTA .....	50
b) Actividades del ANTA .....	50
c) Características de los Training Packages.(TP) .....	51
d) Acreditación y evaluación .....	51
e) La medición del desempeño .....	52
f) El rol de los cuerpos asesores industriales .....	52
6. Algunas características de un TAFE College .....	52
IV. LA EXPERIENCIA EN LOS ESTADOS UNIDOS .....	54
1. La estructura general del sistema educativo en los Estados Unidos .....	54
1. Los niveles primario y medio .....	54
2. La educación post-secundaria .....	54
3. El College y el Community College .....	55
4. Las Escuelas Profesionales .....	55
5. Las Escuelas Politécnicas y los Institutos Técnicos .....	55

2. El Community College .....	55
a) Antecedentes históricos .....	55
b) La expansión del sistema .....	56
c) Los modos de admisión y la propensión a la deserción .....	58
d) Las funciones curriculares .....	50
e) Los cursos de transferencia y las humanidades .....	60
f) La transferencia a los colleges de 4 años. ....	61
g) Las carreras ocupacionales .....	62
h) Los cursos y programas de educación compensatoria o nivelación .....	65
i) Características de la matrícula de los Community College .....	67
j) El claustro de profesores de los Community College .....	70
k) La estructura organizacional de los Community College .....	70
l) La creación de los Community College .....	71
m) El gobierno de los Community Colleges .....	72
n) El financiamiento de los Community College .....	73
<i>Algunas consideraciones finales</i> .....	74
<b>CAPITULO V: UNA AGENDA PARA EL DEBATE.</b> .....	75
1. Las demandas crecientes de educación superior .....	76
2. Los elevados costos de oportunidad .....	76
3. Las dificultades del sector universitario .....	76
4. El estado actual de la formación superior no universitaria .....	76
5. Problemas en la formulación de políticas activas .....	77
6. Programas de evaluación y acreditación .....	77
<b>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.</b> .....	81

## Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales

### Capítulo I: Consideraciones generales

Las experiencias internacionales en la educación superior muestran que en las últimas tres décadas tuvo lugar el desarrollo vigoroso de este sector en todas las regiones y países con una clara identificación de dos sectores diferenciados: el de las instituciones y carreras universitarias tradicionales por un lado, y un conjunto de instituciones y carreras que ofrecen formación de carácter superior, no universitario, por otro, especialmente en la formación técnico-profesional.

En todos los casos, la agenda de los debates que acompañan este proceso de desarrollo incluye cuestiones invariantes tales como los sistemas de admisión y la calidad, la ampliación de la oferta a todos los sectores sociales, las consecuencias del cambio científico tecnológico, las relaciones con el entorno social y económico, las formas de gestión, los sistemas de financiación, etc.

El conocimiento de las experiencias internacionales y de la situación de nuestro país al respecto son requisitos insoslayables para un abordaje sistemático de las cuestiones de dicha agenda y de los desafíos que implica la puesta en marcha de políticas activas de modernización de las estructuras y funciones de sus instituciones.

Son numerosas las causas que contribuyeron a ese desarrollo, entre las cuales, sucintamente, se pueden mencionar las siguientes:

- a) El notable crecimiento de los egresados del nivel medio de enseñanza que en los países más avanzados ya ha llegado casi a la universalización. Son tres las respuestas con las que los diversos países han enfrentado este fenómeno: el crecimiento paralelo de la cantidad de instituciones educativas de nivel superior; el proceso de diversificación de dichas instituciones; la aparición de diversas modalidades de selección y orientación de los aspirantes.
- b) Los acelerados cambios en las demandas laborales, especialmente en las áreas técnicas, que no fueron adecuadamente atendidos en su momento por la oferta existente. En efecto, las universidades no parecieron ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a estos cambios, lo que llevó a la necesidad de contar con instituciones más ágiles y estrechamente ligadas al mundo de la producción.
- c) La aparición de una variada y nueva clientela de alumnos tales como adultos reingresantes a los sistemas educativos, aspirantes a cursos de capacitación y nivelación, etc.
- d) La necesidad de cursos más cortos y menos costosos.
- e) El requerimiento social de un acceso más equitativo a la educación superior y, consecuentemente, al mercado laboral.
- f) Las crecientes demandas de formación provenientes de diversos sectores de la producción, originadas en el avance de nuevas tecnologías y del desarrollo industrial. Ellos aparecen y enfrentan la creciente dificultad de las instituciones tradicionales de formación superior, esto es, de las universidades, para responder a ambos procesos: absorber a los egresados del nivel secundario que ansían proseguir su formación en el sistema educativo y, al mismo tiempo, atender las demandas permanentemente renovadas y cada vez más específicas de los sectores productivos. Se debe agregar además el aumento sostenido de los costos de la educación de este nivel que enfrenta, a la vez, restricciones presupuestarias crecientes. No escapa a los análisis del mundo de la educación y el trabajo, particularmente a partir de la crisis económica de los '70, la idea de que las instancias de formación son también responsables de la inserción laboral de los jóvenes y en los '90, la inadecuación entre la formación y las exigencias del mundo del trabajo es un argumento habitualmente aceptado para dar cuenta de la necesidad de implementar políticas que establezcan ligazones cada vez más estrechas entre ambas
- g) Los costos de oportunidad de la educación universitaria, aspecto que está vinculado con el requerimiento social de un acceso más equitativo a la educación superior y, consecuentemente, al mercado laboral. Aún cuando es

posible constatar que el desarrollo de la educación no constituye la solución para el desempleo, la experiencia internacional muestra, en líneas generales, que existe una asociación entre el nivel de formación alcanzado y las tasas de desempleo lo que se traduce en una baja de éste ante un alto nivel de formación del individuo.

- h) el crecimiento paralelo de la cantidad de instituciones educativas de nivel superior;
  - (i) el proceso de diversificación de dichas instituciones;
  - (ii) la aparición de diversas modalidades de selección y orientación de los aspirantes.

En la práctica, estas respuestas se suelen presentar de manera simultánea e interrelacionadas, en una configuración institucional y educativa en la que es habitual que aparezcan políticas no sistemáticas pero que, con variadas diferencias, se produjo en casi la totalidad de los sistemas educativos desarrollados y que hace ya muchos años hizo su aparición en el escenario de la educación superior latinoamericana. Ello se produjo con procesos plagados de errores y retrocesos, sucesivos cambios en las estructuras educativas y en las ofertas curriculares, pero todo ello en el marco de un proceso irreversible.

Es importante ser cautos al considerar comparativamente las respuestas que los diferentes sistemas desarrollados que han dado respuesta a esta problemática, sobre todo cuando se toman en cuenta no sólo las modalidades de formación sino también sus resultados y asimismo las demandas sociales que pesan sobre las instituciones educativas. No se debe perder de vista que los sistemas educacionales y los resultados que producen no existen en un vacío; son producto de procesos históricos complejos y están influenciados por muchos factores del medio que los contiene. Mientras que algunos de dichos factores son maleables y pueden ser optimizados, muchos otros constituyen condiciones que difícilmente puedan ser transformadas por medio de políticas educativas. Ello constituye una restricción a la adopción mecánica de sistemas y programas ajenos.

Los países desarrollados y algunos en vías de desarrollo, han adoptado políticas de transformación de la educación superior, especialmente en las áreas tecnológicas, en la organización misma de los sistemas educativos, en especial en el nivel de diseño e implementación de alternativas de corta duración, conducentes a certificaciones o capacitaciones profesionales de alto nivel y reconocidas socialmente.

Por ejemplo en el caso europeo, esta transformación se dio en el marco del avance de su educación secundaria, estructurada en función de la enseñanza general, la enseñanza escolar técnico y profesional, los programas en régimen de alternancia o duales y los programas de formación post-escolar.

Este enfoque multi-institucional, en donde coexisten múltiples ramas y modalidades de formación, cumpliendo diferentes objetivos y satisfaciendo las necesidades de diferentes grupos, promovió casi naturalmente la diversificación del sistema de educación superior. Así la relación entre el nivel medio y el superior en Europa se solucionó de diversos modos: (i) diversificando la oferta de educación secundaria con modelos distintos y separados; (ii) ofreciendo programas de formación con contenidos y métodos pedagógicos nuevos y adaptados a grupos diferentes; y (iii) promoviendo nuevas alternativas de movilidad social al crear una escala de títulos técnico-profesionales que brindan acceso a la enseñanza superior no universitaria.

El resultado de las reformas muestra diferencias significativas en las modalidades de estructura, oferta y organización que se distinguen en la evolución del sector no universitario en los diversos países que han avanzado tanto en su desarrollo como en su transformación, y en los que en términos generales se pueden distinguir dos modelos teóricos:

- a) El modelo llamado binario, que resulta de la creación progresiva de un sector superior no universitario paralelo al universitario tradicional. En los países cuyos sistemas se adecuan a este modelo, ambos sectores se desarrollan de manera independiente y con formas restringidas de pasaje de los egresados del sector no universitario al universitario. Además, estos sistemas se caracterizan, en general, por el significativo reconocimiento en el mercado de trabajo y social de sus títulos no universitarios, de manera que la articulación entre ambos sectores no constituye una preocupación central en el sistema educativo, aunque de hecho los diversos sistemas establecen las posibilidades de dicha articulación dentro de ciertos límites.

- b) El modelo integrado, que resulta del proceso de diferenciación interno, dentro de las instituciones. Una misma institución, entonces, ofrece carreras de nivel tanto universitario como no universitario. En los países donde prevalece este modelo, existen diversos modos de organización interna entre ambos sectores, en general, con similares requisitos en su articulación.

Las tradiciones educativas juegan un papel preponderante en el tipo de modelo aplicado y en la actualidad se observa claramente que se han desarrollado sistemas binarios en Bélgica, Dinamarca, Holanda, Francia, Alemania, Estonia y, más recientemente, Austria, y Canadá. En otros países, se ha producido la diferenciación en el interior del sistema universitario como es el caso del sistema español o sueco. En Italia el proceso ha tenido lugar principalmente en el sector privado de la educación. En el Reino Unido y en Australia la política se orientó en algunos casos hacia reformas en un sentido opuesto: sistemas binarios fueron unificados en ciertas áreas del sector, por lo cual algunas instituciones anteriormente diferenciadas poseen hoy el mismo título y estructura, pero conservando de hecho en el resto, rasgos del sistema binario.

Como se verá más adelante, en algunos casos, como en Francia, las nuevas instituciones no universitarias surgen sobre la base de instituciones preexistentes de educación técnica media, como es el caso de los Sections de Technicien Supérieur. Ello implica una mayor cobertura territorial con la disminución consiguiente de los costos de oportunidad y economía en las inversiones. Sin embargo, en general, la creación de instituciones es el resultado de políticas activas en sector de la educación superior o de transformación de estructuras existentes no adecuadas a los cambios.

Los Estados Unidos representan un caso especial. Allí coexisten, junto con las universidades, un conjunto de instituciones no universitarias denominadas Community Colleges, cuyas características son sumamente variadas que se tratan más adelante y con funciones similares en algunos aspectos a las instituciones canadienses y australianas.

### **El problema de la equidad**

El problema de la equidad no puede ser ajeno a la consideración de las políticas públicas cuyos objetivos se ubican en el campo de la educación, teniendo en cuenta que la sociedad actual basa su desarrollo en forma creciente en el conocimiento, las transformaciones tecnológicas, la innovación y el pensamiento creativo y la vinculación entre el sistema de la educación superior y el mundo del trabajo y la producción.

De hecho se debe considerar que el nivel de estratificación social de los estudiantes de las carreras no universitarias es más bajo que el de los de la universitaria pero la experiencia internacional y aún de nuestro país muestra que la situación de los egresados de las carreras cortas sería sólo relativamente desventajosa respecto de la de sus pares universitarios; si bien cuentan con un nivel de remuneraciones menor en el mercado de trabajo, cuando se presta atención a la tasa de retorno, se observa que las carreras cortas presentan resultados casi similares a las universitarias, especialmente en los primeros años posteriores al egreso.

Se han realizado pocas investigaciones sobre el origen social de los estudiantes universitarios, sin embargo se puede afirmar que las universidades siguen recibiendo a los grupos sociales más aventajados, independientemente de la existencia de sistemas de admisión.

Pero, además, las altísimas tasas de deserción en la formación universitaria, sobre todo en el primer año de las carreras, muestran que en ese período más de la mitad de los estudiantes abandonan el sistema de educación formal, y que la deserción está asociada con el nivel socioeconómico de los alumnos, hecho que se puede verificar mediante la comparación de esa estratificación entre los estudiantes y los graduados.

En consecuencia, la oferta alternativa de carreras postsecundarias menos costosas y de menor duración, podría atender de modo muy eficiente, desde el inicio, la situación de un segmento importante de jóvenes destinados en las carreras de grado universitarias.

El desarrollo de un sector superior no universitario implica en definitiva una respuesta tendiente a la equidad del sistema pues sin él, gran parte de los sectores menos favorecidos estarían excluidos de la educación superior, abierta solamente a los egresados de la escuela media que está en condiciones de afrontar el costo de oportunidad de una carrera universitaria.

Resulta inevitable que los diferentes sistemas de educación superior se enfrenten con el problema de la equidad que adquiere una importancia decisiva en dos sentidos complementarios: en primer lugar, con el hecho de que se requiere asegurar que existan iguales posibilidades de acceso a la educación superior para los diferentes grupos sociales. En segundo lugar, asociado sustantivamente con lo anterior, en incrementar la probabilidad de un acceso más equitativo de los egresados al mercado laboral. La cuestión es si la diversificación de la educación superior satisface ambas demandas de equidad cuando ya se sabe que las declaraciones retóricas sobre el tema en el discurso político y académico alivian los sentimientos de culpa pero no ayudan con soluciones.

### **Políticas de transformación**

Las políticas de transformación de los sistemas educativos han adoptado modos diversos que se sintetizan a continuación de modo sucinto:

- (i) Se ha recurrido, en algunos sistemas, a la implementación de reformas drásticas con cambios estructurales sustantivos en términos de la organización y control de las instituciones. En tal sentido, las fusiones de instituciones existentes, como en el caso de Canadá y Australia, son un ejemplo de estas políticas activas del Estado;
- (ii) Cuando dichas reformas han tenido su origen en restricciones financieras de los gobiernos, han conllevado, en definitiva, transformaciones de los sistemas hacia una mayor racionalidad en la organización institucional y en la optimización en la asignación de los recursos;
- (iii) En todos los sistemas, la inclusión de los sectores de la producción en una u otra forma, ha sido insoslayable;
- (iv) El diseño curricular ha partido de la demanda, asegurando su flexibilidad para la adecuación a las permanentes condiciones de cambio;
- (v) La dotación de recursos suficientes para las nuevas instituciones o aquellas transformadas, independientemente del origen de los fondos, ha sido fundamental;
- (vi) El análisis y evaluación de los propios sistemas es necesario, de modo tal que los procesos de adecuación y cambio constituyen actividades permanentes.

En el Capítulo III, en el que se exponen algunas experiencias internacionales como las de Canadá, Francia y Australia y USA, se puede observar como en cada caso se han adoptado transformaciones con un marco común de resultados esperados pero con configuraciones propias de cada sistema.



## Capítulo II. Características de la experiencia latinoamericana y argentina en la educación superior no universitaria (ESNU)

En este Capítulo se trata brevemente, en primer lugar, el modo en que creció la ESNU en los diversos países de América Latina; en segundo lugar el crecimiento de ésta en la Argentina y los atributos del universo de alumnos y egresados. En tercer lugar, se tratan las orientaciones docente y técnico-profesional específicamente, desde el punto de vista de sus antecedentes, funciones y disfunciones, que apuntan a aportar información que junto con la inclusión de las experiencias en otros países (Capítulo III), pueden proveer los supuestos de políticas activas de cambio adecuadas. Ello permitirá incorporar nuevas ideas al debate sobre políticas para el sector.

### 1. Algunos antecedentes latinoamericanos en educación superior no universitaria.

En el caso de los países latinoamericanos, la expansión de la educación superior no universitaria ha sido relativamente importante, especialmente en el área tecnológica, pero al hacerse hincapié en el desarrollo de la educación superior universitaria, ésta quedó al margen de una planificación sistemática.

En general, las iniciativas de reformas de la educación superior no universitaria y técnico-vocacional en general en América Latina han acompañado períodos de crecimiento económico.

Una breve descripción de lo ocurrido en algunos países de la región ilustran este proceso. En el caso del Brasil, el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) fue creado en Brasil en 1942 en respuesta a la alteración que sufrieron las importaciones provenientes de Europa y América del Norte debido a la guerra. La implementación de un sistema similar se desarrolló en Colombia (SENA) en 1952 bajo el auspicio de la OIT coincidiendo con la expansión de las industrias de sustitución de importaciones y la diversificación de las exportaciones. Por otro lado la creación del Centro de Investigación y Documentación para la Capacitación Vocacional en América Latina (CINTERFOR) de la OIT en 1961, facilitó el desarrollo de instituciones similares a las del SENAI en otros países de América Latina. Desde la década del 80, se está llevando a cabo un nuevo desarrollo en este sector en América Latina pero su diferenciación hacia arriba desde el nivel secundario a la capacitación postsecundaria de técnicos y tecnólogos que requieren las industrias en proceso de modernización, se hace con considerables dificultades. (Wilson, 2000)

Chile ha hecho los esfuerzos más marcados hacia la modernización del sector. Este se ha expandido particularmente en los últimos 20 años: en 1980 había 8 universidades y hoy existen 70. En dicho período se crearon 17 universidades públicas y 42 privadas con el agregado de otras 200 instituciones de enseñanza superior no universitaria. El núcleo de la transición hacia un nuevo modelo está dado por la diversificación y la descentralización en un contexto de creciente incorporación del sector privado en la prestación de servicios de educación y capacitación. La capacidad de educación postsecundaria se amplió para hacer frente a la creciente demanda por parte de egresados de la educación media, sin recargar la matrícula en las universidades; en consecuencia, se crearon nuevos institutos privados, separados de las universidades. Los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP) ofrecen programas de estudios de tres a cuatro años en educación tecnológica avanzada. Con algunas diferencias, el nexos entre estas escuelas técnicas y las industrias consiste principalmente de (i) la participación de los empleadores en la planificación escolar y el diseño de los planes de estudio, (ii) visitas de estudio a las industrias por parte de profesores y alumnos, (iii) docencia ejercida por profesionales y técnicos de las industrias, (iv) cooperación por parte de las industrias en programas que ofrecen experiencia laboral y (v) contribución de las industrias a las escuelas, mayoritariamente mediante el aporte de equipos y materiales. (Wilson, 2000).

Finalmente Uruguay posee en la actualidad 75.000 estudiantes de educación superior, 65.000 universitarios y 10.000 no universitarios con una tasa de más de 2400 alumnos cada 100.000 habitantes, tasa importante teniendo en cuenta las dimensiones del país. Dentro de este contexto la performance de este tipo de estructura educativa es por lo visto muy limitada estando aún en sus inicios. La nueva reglamentación de regulación y desarrollo de instituciones privadas promoverá la creación de nuevos tipos de instituciones en consonancia con las necesidades del mercado laboral uruguayo. (Lémez, 1999)

En términos generales, sin embargo, las transformaciones de este tipo muestran serias complejidades de operación producto de diversos factores entre los que se pueden mencionar la existencia de legislaciones obsoletas, la falta de flexibilidad y de la capacidad permanente de reajuste de las normas del sistema público, la limitada supervisión de la calidad, la poca conectividad con el sector privado, la calidad relativa de los programas, las currícula con poca vinculación con las problemáticas del sector productivo, los problemas de acceso y de equidad, metodologías de enseñanza-aprendizaje anticuadas, y un equipamiento obsoleto.

## 2. La expansión y diversificación de la educación superior en la Argentina

En la Argentina el proceso de desarrollo de la educación superior no universitaria ha sido espontáneo y errático: una extremada centralización desde el Ministerio de Educación, acompañada por un crecimiento desordenado, dio lugar a un sistema heterogéneo, carente de planificación y coordinación, con el agravante de las transformaciones que produjeron los mecanismos de desconcentración y descentralización implementados en las últimas décadas.

En este sentido, en los comienzos el Estado Nacional se hizo cargo de garantizar la oferta de oportunidades de educación primaria, secundaria y de formación docente y técnica. Poco a poco asumió también la fundación de escuelas primarias en aquellas provincias que no avanzaban con un ritmo adecuado. Por su parte, también las provincias con el tiempo fueron fundando escuelas secundarias e institutos y en consecuencia se fueron estableciendo relaciones de superposición y competencia entre los servicios ofrecidos por el Estado Nacional y por los Estados provinciales. En 1978, se transfirieron las escuelas primarias creadas y sostenidas por el Estado Nacional a las autoridades provinciales, pero éstas tuvieron que hacerse cargo de financiar los servicios educativos transferidos, ya fuese con recursos propios o con los recursos provenientes de los impuestos nacionales coparticipables. En 1992 se transfirieron también los establecimientos de educación secundaria, los institutos de formación del nivel superior no universitario: formación docente y terciarios, del gobierno nacional a las autoridades provinciales.

Todos los recursos del presupuesto nacional que se utilizaban para financiar los salarios de los profesores de los establecimientos de educación secundaria y de los institutos terciarios en general fueron transferidos a las provincias al mismo tiempo que le fueron transferidas las prestaciones, pero los fondos se sumaron a los fondos generales de las provincias, con lo cual su uso no necesariamente se aplicó al sostenimiento de los servicios educativos. Esta segunda transferencia produjo también ciertos desajustes que se debieron, fundamentalmente a problemas en la capacidad de gestión de las administraciones provinciales. (Braslavsky, C. 1999 y 2000).

Después de un largo y complejo debate se promulgó en 1993 la primera Ley Federal de Educación del país que estableció una nueva distribución jurídica de funciones entre el Estado Nacional, los estados provinciales y las Municipalidades. Complementando la Ley Federal de Educación, se promulga también la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, que dio un marco legal que establece el reordenamiento de las instituciones del sector educativo, incluyendo por primera vez las instituciones no universitarias, que debieron adecuarse a los lineamientos surgidos de la nueva legislación.

A fines de los 90 se avanzó en el sistema universitario en las ideas que giraban en torno de la necesidad de que la articulación entre la educación superior universitaria y la no universitaria se diera rápidamente, presuntamente para favorecer la ampliación de la cobertura del sistema y la absorción del crecimiento de la matrícula, especialmente de la universitaria.

Esta articulación se promovería mediante dos estrategias:

- a) la articulación entre institutos terciarios y universidades A partir de una variada y flexible oferta de formación se facilitaría la circulación de los alumnos, con acreditación total o parcial de los estudios realizados, y se contribuiría a la racionalización de la asignación y uso de recursos. Se debe tener en cuenta, sin embargo, las dificultades de la articulación e implementación de políticas de este tipo, ya que se deben acordar la instrumentación de créditos y procedimientos de homologación reconocidos por todas las jurisdicciones (24) e instituciones. Ello significa, entre otras cuestiones, la organización de sistemas de evaluación y acreditación de instituciones terciarias, cuando aún los alcances de las actividades de la CONEAU solamente han cubierto la mitad de las instituciones universitarias.

b) La creación de colegios universitarios<sup>1</sup>, unidades de difícil definición institucional por su dependencia jurisdiccional y de una o varias universidades, que serían creados a lo largo del país. Con estas instituciones se piensa que la articulación podrá funcionar y ser extendida a todo el sistema. La discusión sobre la validez de estas unidades y del sistema propuesto recién comienza y deberá ser revisado por la precariedad de su operativización. (Ver Pérez Rasetti, C. 2002 y Fanelli, A. 2001)

Dentro de este contexto se pueden distinguir en el sistema superior no universitario, a los efectos de una caracterización adecuada, dos diferentes modalidades fundamentales de carreras: las destinadas a la formación de docentes y las que apuntan a formar técnicos superiores. Existe además una tercera de menor incidencia que es la artística.

A continuación se exponen algunos atributos que ilustran aspectos que resultan relevantes para la mejor comprensión de este sector. La disponibilidad de información actualizada, proveniente de diferentes fuentes de datos (Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Superior, Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria –PMSIU-, y Red Federal de Información Educativa. Relevamiento 1998) y los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (1998) en la que se incorporó un módulo especial sobre educación, ha permitido tomar conciencia del grado de desarrollo del sector no universitario cuya matrícula crece anualmente a una velocidad muy alta. Debe tenerse en cuenta que las diferencias que pueda haber entre cifras de diferentes cuadros provienen de la medición de universos diferentes. Dichas diferencias, en consecuencia, no señalan problemas de validez o confiabilidad de la información y, en definitiva, la utilización de diversas fuentes contribuye a una mejor definición de tendencias generales en los atributos que se analizan.

### 1. Características de la expansión de la educación superior

La información contenida en el Cuadro 1, permite observar el aumento de la matrícula en el conjunto de la educación superior registrado en la última década, en la que hubo un mayor incremento en las instituciones no universitarias. El crecimiento total entre ambos períodos es del 72 %; la matrícula universitaria creció el 59 % (tasa anual del 4,31%) y la no universitaria el 115% (tasa anual del 7,20%)

*Cuadro 1. Número de estudiantes inscriptos en la educación superior en la Argentina por tipo de institución. 1985 y 1996.*

Instituciones	Cantidad de alumnos			
	1985	%	1996	%
Universitarias	599.543	76,7	953.801	70,9
No Universitarias	181.945	23,3	391,039	29,0
Total	781.488	100,0	1.344.840	100,0

Fuente: V. Sigal – J. Freixas, 1998 – Cap. 9 “Orientación de la oferta de educación superior técnico profesional no universitaria en la Argentina” en “La Educación Superior Técnica No Universitaria: problemática, dimensiones y tendencias.” MCE.

Se debe aclarar que en los datos sobre matrícula universitaria no se discriminaron aquellos alumnos que cursan carreras no universitarias que se dictan en las universidades. El Censo de estudiantes de universidades nacionales de 1994 muestra que hay 42 mil alumnos que cursan en las universidades carreras que no son de grado universitario (poseen una duración menor a 5 años) (Giuliodori, 1996). Si se adiciona este número al total de estudiantes en instituciones no universitarias, se puede estimar que en la educación superior argentina hay 433 mil alumnos, es decir, aproximadamente, la tercera parte de la matrícula que estudia en carreras no universitarias (tanto en instituciones no universitarias como en universidades).

1. Los Colegios Universitarios son instituciones de educación superior organizados en base a un acuerdo entre cada jurisdicción, una o más universidades, otros organismos públicos y privados y el instituto de educación superior no universitaria a transformar. Estas unidades creadas a la luz del artículo 22 de la Ley de Educación Superior muestra que la denominación alude a instituciones diferentes a los institutos de educación superior no universitaria tradicionales actualmente existentes. Para acceder a ser un Colegio Universitario se debe acordar con una o más universidades mecanismos de acreditación de carreras, acordar con las jurisdicciones los mecanismos, procesos y reglamentaciones de regulación correspondientes y finalmente desarrollar un proyecto innovador con carreras formales e informales relacionadas con la zona de influencia. (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Superior, Programa de Sistema Integrado de Educación Superior, Proyecto de Colegios Universitarios, 2001).

Por su parte, los registros de la Red Federal de Información Educativa muestran un crecimiento sostenido de la matrícula en los establecimientos superiores no universitarios desde 1970 en adelante. Desde principios de los ochenta, dichos registros muestran un proceso de expansión mayor que el de las universidades: entre 1982 y 1996, creció a un promedio anual del 6,9%. En el mismo período se registraron dos momentos de expansión más acelerada. Uno tuvo lugar durante el proceso de retorno a la democracia, entre 1982 y 1985, cuando la tasa promedio anual de crecimiento de la matrícula fue del 9,2%. El otro corresponde al período 1994-1996, en el que la matrícula creció a una tasa promedio del 9,1%. Cabe indicar que en este período ya se había concretado el proceso de transferencia de los establecimientos a las jurisdicciones provinciales.

En cuanto a la cantidad de establecimientos de nivel Superior No Universitario, en el año 1994 había poco más de 1500 unidades educativas y una cantidad ligeramente menor de establecimientos. De ese total, 620 correspondían a la enseñanza de formación técnico-profesional.

La participación relativa del sector privado en la oferta de enseñanza de nivel Superior No Universitario es mucho más importante que en el conjunto del sistema educativo. Si ella se mide a través de la cantidad de unidades educativas existentes en el año 1994, más del 40% de ellas eran privadas, mientras que la proporción para todo el sistema oscilaba entre 20 y 25%.

Por otra parte, existe un grado de concentración muy alto de unidades educativas en la Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba, las que contaban con alrededor del 70% de las unidades educativas.

El tamaño de las instituciones constituye un aspecto sumamente importante que afecta en forma directa la calidad de la enseñanza, en términos de la optimización del uso del equipamiento, la capacitación docente y sus relaciones con el sector productivo. En tal sentido se debe señalar la exigüidad de las matrículas promedio de los establecimientos técnico-profesionales del país, aproximadamente un 70% de las unidades educativas tienen tamaño menor a 200 estudiantes. (Giuliodori, 1998)

La tasa bruta de escolarización de nivel superior no universitario (SNU), medida en relación con la población del grupo 20-24 años, es del 10.9% para todo el país, aunque hay importantes diferencias entre provincias. La Capital Federal exhibe una de las más altas tasas (16.8%). La expansión de la oferta de carreras superiores no universitarias, puede verificarse con las estadísticas disponibles, en 1957 había 141 carreras (Ministerio de Educación y Justicia, 1957); en 1983, 1709 carreras (Ministerio de Educación y Justicia, 1983); en 1993, 3796 carreras (Sigal, V. 1996). Esta diversificación de la oferta es una de las respuestas más adecuadas a los problemas del incremento de la matrícula en el sector (Sigal, 1996).

Los cuadros 2 y 3 ofrecen una aproximación a las dimensiones actuales del sector educativo superior no universitario en el país<sup>2</sup> en términos de la oferta curricular de carreras.

*Cuadro 2: Carreras superiores no universitarias por modalidad según ámbito de dependencia institucional. Total del país. 1993.*

Ámbito de dependencia Institucional	Modalidad				Total	%
	Téc.-Profesional	%	Docente	%		
Provincias	1.044	72,0	2.239	95,3	3.283	86,5
Universidades*	405	27,9	108	4,6	513	3,4
Total	1.449	100,0	2.347	100,0	3.796	100,0

Fuente: Sigal, 1996 \* Incluye universidades nacionales y privadas

2. Para este punto se utilizan los datos relevados en 1993 por la Secretaría de Políticas Universitarias (Sigal, 1996) pues hasta ese momento no había otro estudio donde se hubiera relevado la oferta de carreras no universitarias que brindan las universidades.

El Cuadro 2 muestra la concentración de las carreras en establecimientos educativos provinciales (86,5%); además mientras que la oferta de las carreras docentes se da casi exclusivamente en las Provincias (95,3%) una cantidad significativa de carreras de carácter técnico-profesional (el 27,9%) se dictan en las universidades.

*Cuadro 3: Carreras Superiores No Universitarias por modalidad según ámbito de dependencia institucional. Total del país. 1993.*

Ámbito de dependencia institucional	Modalidad				Total	%
	Técnico-Profesional	%	Docente	%		
Provincias	1044	31.8	2239	68.23	283	100
Universidades	405	78.9	108	21.0	513	100
Total	1449	38.1	2347	61.8	3796	100

Fuente: Sigal, 1996 \* Incluye universidades nacionales y privadas

El cuadro 3 muestra que en las Provincias del total de carreras el 68.2% son docentes, mientras que entre las universitarias son solamente el 21%, e inversamente en las universidades predominan las carreras técnico-profesionales.

Características de la matrícula y de los egresados de la educación superior no universitaria. Descripción del universo de estudiantes y egresados.

En cuanto a las características del tipo de formación la matrícula de la orientación técnico- profesional está alcanzando una proporción análoga a la de la docente

*Cuadro 4: Estudiantes SNU clasificados por tipo de carrera*

Tipo de Carrera	Matrícula	%
Formación Docente	125.340	52.5
Formación Técnico-Profesional	113.187	47.5
Total	238.527	1000

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

En el cuadro 5 se puede observar la composición por género en ambas formaciones con un predominio mayor de las mujeres en la formación docente.

*Cuadro 5: Estudiantes SNU clasificados por género según tipo de carrera*

Género	% Tipo de Carrera		
	Form. Docente	Form. Téc.-Prof.	Total
Varones	19,0	37,6	27,8
Mujeres	81,0	62,4	72,2
	100,0	100,0	100,0
Total	125.340	113.187	238.527

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

Por otra parte, los alumnos en la formación docente concurren en un porcentaje elevado (70,8 %) a establecimientos públicos mientras que los de formación técnico profesional lo hacen casi en proporciones similares (alrededor del 50 %) en ambos tipos de establecimientos (Ver cuadro 6).

*Cuadro 6: Estudiantes SNU clasificados por tipo de establecimiento según tipo de carrera*

Tipo de establecimiento	% Tipo de Carrera		
	Formación Docente	Formación Técnico - Profesional	Total Total
Público	70,8	47,6	59,8
Privado	28,8	52,4	40,0
Ns/Nr	0,3	0,0	0,2
	100,0	100,0	100,0
Total	125.340	113.187	238.527

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

Finalmente en el cuadro 7 se puede observar que hay poca diferencia en la composición por género entre los establecimientos públicos y privados.

*Cuadro 7: Estudiantes SNU clasificados por género según tipo de establecimiento*

Género	Tipo de establecimiento			
	Público	Privado	NS / NR	Total
Varón	25,6	31,4		27,8
Mujer	74,4	68,6	100,0	72,2
	100,0	100,0	100,0	100,0
Total	142.591	95.498	438	238.527

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

Resulta de interés analizar el origen educacional de los estudiantes en términos de las características de los colegios secundarios de los cuales provienen. Si se compara la matrícula de formación docente con la técnico-profesional, en cuanto al tipo de colegio secundario, se puede observar (Cuadro 8) que en ambas más de las dos terceras partes (68,5% y 72,3%) proceden de instituciones públicas.

Cuadro 8: Estudiantes SNU clasificados por tipo de carrera según tipo de secundario del que egresó

Tipo de Secundario	Tipo de Carrera		
	Formac. Docente	Formac. Téc.Prof.	Total
Público	68,5	72,3	70,4
Privado	30,9	27,7	29,3
Ns / Nr	0,6	-	0,3
	100,0	100,0	100,0
Total	125.340	113.187	238.527

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

El Cuadro 9 muestra que tanto los varones como las mujeres prosiguen los estudios superiores en la misma ciudad en la que han finalizado el secundario (más del 80 %). Ello indica, tal como sucede con la matrícula universitaria, que la oferta curricular del área determina la demanda (Sigal, 1989), ya que menos del 20 % se ha desplazado a otra ciudad o provincia para seguir estudios superiores, debido seguramente a la falta de oferta en la localidad de origen. Esta información señala la necesidad de definir la oferta en un área por la demanda de recursos humanos que pueda encontrarse en ella, de modo de no ofrecer educación de este nivel con una baja probabilidad de inserción adecuada en el mercado de trabajo de la región.

Cuadro 9: Estudiantes SNU clasificados por lugar donde finalizó el secundario según género

Lugar de finalización del secundario	Género		
	Varón	Mujer	Total
Misma ciudad	80,4	86,9	85,1
Otro lugar, misma Provincia	6,9	7,6	7,4
Otra Provincia	11,8	4,5	6,5
Otro País	0,6	0,1	0,2
Ns / Nr	0,4	0,9	0,8
	100,0	100,0	100,0
Total	66.415	172.112	238.527

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

En cuanto a los egresados, las características del tipo de formación en términos del tipo de carrera que han cursado (Cuadro 10) muestra que las dos terceras partes corresponden a la formación docente. Comparando esta cifra con la de la matrícula (52,5% - Cuadro 4) se puede observar el mayor crecimiento de la formación técnico-profesional. Al mismo tiempo las mujeres constituyen el 55,6% de los egresados (Cuadro 11) de la formación técnico-profesional, mientras que la matrícula asciende al 62,4% (cuadro 5), lo que implica una feminización creciente de este tipo de formación.

*Cuadro 10: Egresados SNU clasificados por tipo de carrera*

<b>Tipo de Carrera</b>	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Formación Docente	326.208	Absol.
Form. Técnico-Profesional	171.163	34,4
Ns / Nr	135	0,0
<b>Total</b>	<b>497.506</b>	<b>100,0</b>

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

*Cuadro 11: Egresados SNU clasificados por género según tipo de carrera*

<b>Género</b>	<b>Tipo de carrera</b>			
	<b>Form. Docente</b>	<b>Form. Téc.-Prof.</b>	<b>NS / NR</b>	<b>Total</b>
Varón	10,8	44,4		22,3
Mujer	89,2	55,6	100,0	77,7
	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Sobre Total</b>	<b>326.208</b>	<b>171.163</b>	<b>135</b>	<b>497.506</b>

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

En referencia a los antecedentes educacionales de los egresados, El Cuadro 12 señala un aspecto de singular importancia: la ocupación se desempeña en la misma ciudad en la que se realizó la carrera (83,3%) y son pocos los casos de migración interurbana o interprovincial. Ello es cierto además para ambos sexos entre los cuales las diferencias no son significativas. Valen aquí los mismos comentarios formulados en referencia a los estudiantes (Cuadro 10) sobre la necesidad de diseñar la oferta educativa a partir de la demanda de recursos humanos del área.

*Cuadro 12: Egresados SNU ocupados clasificados por donde realizó esa carrera según género.*

<b>Dónde realizó la carrera</b>	<b>Género</b>		
	<b>Varón</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
Misma Ciudad	82,4	83,7	83,3
Otra Ciudad, misma Provincia	3,3	6,3	5,5
Otra Provincia	10,5	8,2	8,8
Otro País	3,8	1,4	2,0
Ns / Nr		0,4	0,3
	100,0	100,0	100,0
<b>Total</b>	<b>111.144</b>	<b>386.362</b>	<b>497.506</b>

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)



## 2. Aspectos ocupacionales de los egresados.

La EPH permite analizar algunas características del comportamiento de los egresados en el mercado de trabajo. En el Cuadro 13 se puede observar una baja desocupación general (6,2%), un poco mayor entre los varones que entre las mujeres y una tasa de inactividad sensiblemente mayor entre las mujeres. Estos datos resultan sumamente relevantes pues la medición ha sido efectuada dentro de un contexto de una muy elevada tasa de desocupación general (alrededor del 13,2%) y señala el peso de la educación y capacitación para el acceso al mercado laboral.

*Cuadro 13: Egresados SNU clasificados por condición de actividad según género*

Condición de actividad	Género		
	Varón	Mujer	Total
Ocupado	90,4	76,5	79,6
Desocupado	7,4	5,9	6,2
Inactivo	2,2	17,6	14,2
	100,0	100,0	100,0
Total	111.144	386.362	497.506

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

Del mismo modo (Ver Cuadro 14), si bien la desocupación es levemente mayor entre los egresados de la formación técnica, ello no modifica la conclusión general sobre todo teniendo en cuenta que el porcentaje de ocupación en este tipo de carreras es superior al de la formación docente.

*Cuadro 14: Egresados SNU clasificados por condición de actividad según tipo de carrera*

Condición de actividad	Tipo de carrera		
	Form. Docente	Form. Téc.-Prof.	Total
Ocupado	78,7	81,3	79,6
Desocupado	4,9	8,7	6,2
Inactivo	16,4	10,0	14,2
	100,0	100,0	100,0
Total	326.208	171.173	497.506

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

En cuanto a la categoría ocupacional (Cuadro 15) el predominio de empleados es muy alto, tanto entre los varones como entre las mujeres (84,3% y 90,5%).

*Cuadro 15: Egresados SNU ocupados clasificados por categoría ocupacional según género*

Categoría ocupacional	Género		
	Varones	Mujeres	Total
Empleador	4,7	3,1	3,5
Cuenta propia	9,5	4,9	6,1
Empleado	84,3	90,5	88,9
Sin salario	1,5	1,5	1,5
	100,0	100,0	100,0
<b>Total</b>	<b>100.506</b>	<b>295.536</b>	<b>396.042</b>

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

Por último, en el Cuadro 16 se pueden observar las características de la inserción de los egresados de la SNU en el mercado de trabajo, descrito a través de las ramas de actividad y el tipo de formación que han recibido. Si bien en el total, el 50% desarrollan su ocupación en la enseñanza, al clasificar los resultados por tipo de carrera, se observa que el 72% de los egresados de formación docente se hallan en esta rama y solamente el 9,7% de los técnico-profesionales desempeñan roles docentes.

Por otra parte, alrededor del 20% de los egresados técnico-profesionales se halla trabajando en las ramas "duras" (industria, gas, electricidad y agua, construcción y transporte) y el 80% en el sector de servicios. Al respecto se debe tener en cuenta que (Sigal, 1996 y Sigal-Freixas, 1998) alrededor del 70% de las carreras superiores no universitarias técnicas existentes en el país corresponden a ofertas curriculares para este sector, por lo que en la actualidad la demanda creciente de egresados de tecnologías duras en nuestro país es una demanda totalmente insatisfecha.

*Cuadro 16: Egresados SNU ocupados clasificados por rama de actividad según tipo de carrera*

Rama de actividad	Tipo de carrera			
	Form. Docente	Form. Téc.-Prof.	Ns/Nr	Total
Industria	3,8	7,3		5,0
Suministro de electricidad, gas y agua	0,1	0,4		0,2
Construcción	0,1	2,4		0,9
Comercio	6,4	11,2		8,1
Restaurantes y hoteles	0,3	1,6		0,7
Transportes	2,9	9,2		5,1
Intermediación financiera	0,9	7,5		3,2
Activid. inmov., empresariales y de alq.	0,2	10,0		3,6
Servicios Sociales y de Salud	6,0	26,9		13,3
Administración Pública y de defensa	5,4	12,1		7,7
Enseñanza	71,9	9,7	100,0	50,1
Otros	2,1	1,8		2,0
	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Total</b>	<b>326.208</b>	<b>171.163</b>	<b>135</b>	<b>497.506</b>

Fuente: EPH Nov. 2000. Elab. propia (Sigal 2001)

### 3. La Situación Actual de la Educación Superior No Universitaria

De los dos sectores que componen el nivel superior no universitarios (excluyendo el artístico) la formación docente y la técnico-profesional, el primero de ellos tiene problemas, pero con un rumbo claro de solución, mientras que el segundo también tiene problemas pero con un rumbo mucho más incierto.

Se exponen a continuación algunas consideraciones sobre ambos sectores.

#### 1. La Formación Docente

El desarrollo del sistema de formación docente en nuestro país condujo a una estructura compleja, con resultados positivos, a pesar de las disfunciones identificadas en los últimos años. Desde el siglo pasado se intentó que la formación de docentes tuviera lugar en instituciones específicas y fuera independiente de los restantes niveles del sistema e, históricamente, se organizó en instituciones diferenciadas en función del nivel educativo al cual se destinara. En un principio la carrera de magisterio para la formación de maestros primarios y, más recientemente, pre-primarios, fue definida como de nivel medio y se cursaba en las Escuelas Normales. Hacia fines de los años sesenta, comenzó a impartirse en instituciones postsecundarias en carreras de dos años y medio de duración que requerían la aprobación del nivel medio como condición de admisión.

Con el tiempo se crearon los Institutos Superiores de Formación Docente para formar profesores para los colegios secundarios fuera del ámbito universitario y se trasladó la formación de las Escuelas Normales del nivel medio al Nivel Superior no Universitario.

El resultado de este proceso es la existencia actual de los Institutos de Formación Docente que forman Profesores para el Nivel Inicial, Primario, de Educación General Básica y Polimodal. Algunas Universidades, por su parte, también fueron creando carreras de formación de Profesores para el Nivel Inicial y para la Educación Primaria y, actualmente, para el primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica.

Paralelamente la formación de profesores de nivel medio se fue diferenciando progresivamente en un ámbito institucional específico: los Institutos Superiores de Profesorado y sucesivas transformaciones llevaron a que en la actualidad, la totalidad de la formación docente se desarrolle en el nivel postsecundario con una estructura institucional sumamente compleja: abarca diferentes etapas y modalidades de formación, dentro de la llamada "Red de formación docente continua", que contiene diversas ofertas curriculares tales como la educación especial, la educación de adultos, la formación de los propios formadores y la de quienes han de formar a los técnico-profesionales no universitarios. (Ministerio de Educación, Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado, Informe final 1995-1999)

Se puede señalar, no obstante, que la política de diversas jurisdicciones de desactivar establecimientos, suspender la matriculación por un período determinado, la búsqueda de la transformación de institutos de formación docente en técnico-profesionales, etc. expresan una crisis en la demanda debido, quizás, a la saturación de los mercados de trabajo, públicos y privados. Por otra parte, los requerimientos de fortalecimiento de la formación docente, la formación continua de los docentes, los cursos de capacitación, la tendencia a la articulación con el nivel universitario, expresan a la vez, la necesidad de asistencia a profesores y maestros del sistema, con debilidades en su formación y requerimientos de actualización y perfeccionamiento.

En los últimos años ha habido una serie de políticas y de iniciativas de diferente naturaleza hacia dicha asistencia; pueden mencionarse, en tal sentido, el desplazamiento hacia el nivel superior o terciario de la formación de maestras y maestros, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes; la participación de las universidades en programas de capacitación y perfeccionamiento docente y la configuración de una Red de Formación, Actualización y Perfeccionamiento Docente Continuo a partir del conglomerado de instituciones existentes. (Idem, 1995-1999)

Estas iniciativas provienen en gran parte de los requerimientos de un reordenamiento de la oferta del sistema a partir de la necesidad de implementar la nueva estructura del sistema educativo que establece la

Ley Federal de Educación N° 24.195, y fueron necesarios por la inadecuación de la oferta existente de formación docente del sistema educativo anterior. En tal sentido pueden mencionarse una serie de acciones; durante 1995 comenzó a atenderse la nueva problemática mediante la realización de estudios socio-económico-educativos regionales / provinciales de oferta y demanda.

Como consecuencia de los resultados de estos estudios, fue necesario emprender acciones de redistribución de la oferta para determinar el nuevo mapa de servicios requeridos. Coexistían a la fecha en el sistema formador diferentes tipos de instituciones de acuerdo con su origen o anterior dependencia: Ex "Escuelas Normales", hoy denominadas Escuelas Normales Superiores (ENS); Institutos de Enseñanza Superior (IES); Institutos Provinciales de Formación Docente (IPFD); Institutos Terciarios de Formación Docente y Técnica (ITFDT) y Universidades (U).

El sistema presentaba una serie de aspectos que requerían la formulación e implementación de soluciones a diversas problemáticas:

- ∅ En los IFD la duración promedio de las carreras era de dos años y medio para los niveles inicial y primaria, y de cuatro para profesorado de enseñanza media y el sector privado representaba el 39,9 % del total de la oferta. El 74 % de los IFD formaban docentes para la enseñanza primaria. Un 26 % dictaba carreras terciarias de formación docente y carreras técnico-profesionales.
- ∅ En los IFDC trabajaban 30.261 docentes. Un 20 % no poseía títulos de nivel superior, mientras que del 80 % restante sólo el 7,4 % poseía títulos superiores universitarios y los demás títulos terciarios no universitarios.
- ∅ Los títulos que se expedían para el nivel medio eran muy diversos y los campos para los que forman se superponían. Muchos de esos títulos no se correspondían con la estructura del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación.

El análisis de la situación por nivel educativo según la nueva ley, indicaba el siguiente panorama:

- ∅ Para Inicial y EGB 1 Y 2, existía en la mayoría de las provincias, un excedente de docentes.
- ∅ para EGB 3 y Polimodal, respecto a las carreras que formaban para el nivel medio, existían 829 carreras de formación docente de nivel superior no universitario y 327 universitarias, lo que totalizaban 1151 a nivel nacional.
- ∅ las universidades, en general, formaban docentes para el nivel medio y superior, otorgando títulos de Profesor, habilitante para el ejercicio en diferentes niveles, y también cursos de formación pedagógica destinados a profesionales no docentes.
- ∅ los requerimientos de formación de docentes por disciplinas eran muy altos y difíciles de cubrir con las ofertas anteriores de las provincias.

Se debían atender, en consecuencia, diversos aspectos en una nueva configuración de ofertas, que incluyera la implementación de las funciones de investigación y capacitación/extensión y el desarrollo de una organización institucional que permitiera modificar los estilos de gestión, tendientes a promover un mayor grado de autonomía. (Idem, 1995-1999)

Los problemas observados en este sector son similares a los enunciados en general para el sistema educativo, pero con el agregado de que los establecimientos dependientes de las jurisdicciones eran conducidos por las respectivas Direcciones de Adultos y de Educación Media, no existiendo, en general, organismos específicos para la conducción del nivel superior. Como resultado de la transferencia, se modificaron las misiones y funciones del Ministerio nacional y los organismos provinciales debieron atender un conjunto fuertemente incrementado de carreras sin contar con una capacidad de gestión acorde, lo que dificultó el ordenamiento y la transformación del sector. Las tareas de reformulación del sector se encuentran en la agenda de transformaciones que apuntan a:

- a) diseñar diagnósticos de evaluación continuos acerca de las necesidades educativas de la sociedad y de los usuarios;

- b) delimitar criterios específicos que identifiquen a cada tipo de institutos de formación docente;
- c) garantizar el uso de una gran variedad de equipamientos, estrategias y ámbitos de formación y promover el desarrollo de postgrados. (Idem, 1995-1999)

## 2. La formación técnico-profesional

Por su parte, el desarrollo de la formación técnico-profesional en el nivel superior no universitario, como se ha visto, es mucho más reciente que la creación de las carreras docentes, sus carreras se caracterizan por una duración más breve que la de las carreras universitarias y deben estar vinculadas a demandas y necesidades del sector productivo, aún cuando en los hechos están lejos de adecuarse a las necesidades reales del mismo.

A partir de 1983 se observa en este sector un proceso sostenido de creación de carreras, las que se imparten en establecimientos habitualmente llamados “terciarios” como forma de distinguirlos de los “profesorados”. El 80% de los institutos de formación técnica fueron creados a partir de 1983. Entre los privados, esta proporción asciende al 88% de los casos.

Pero a diferencia de la formación técnica correspondiente al nivel medio, que se había configurado de un modo más o menos estructurado y con cierto nivel de organización, la formación en el nivel superior se conformó de manera poco articulada, respondiendo a un crecimiento desordenado y a un marco normativo heterogéneo. Asimismo, el modelo académico adoptado por gran parte de las instituciones presenta características más cercanas al de la escuela media tradicional que al de las instituciones universitarias. Existe, sin embargo, un conjunto reducido de experiencias innovadoras muy valiosas, tanto públicas como privadas, algunas con más de quince años de funcionamiento.

Resulta relevante señalar aquí la agenda del debate actual sobre este tipo de instituciones. Ella se refleja en los contenidos del Primer Congreso Internacional de Colleges y Politécnicos, realizado en 1999, en Québec, Las preguntas básicas que se plantearon, giraron en torno de lo siguiente:

- a) el aumento de la accesibilidad a las instituciones educativas,
- b) la incorporación de los entes de la producción como socios en el sistema educativo,
- c) la vinculación de las instituciones educativas con el futuro económico de los países y las regiones,
- d) el financiamiento de la formación técnica y la capacitación entre el Estado, los estudiantes y la industria, y
- e) la formación continua para el desarrollo de los recursos humanos.

Algunas de las conclusiones más salientes en cuanto a las políticas a desarrollar con respecto a esta temática fueron: a) el incremento de las políticas activas de apoyo; con respecto a b) estimular e incentivar a las instituciones y a los gobiernos a facilitar la asociación entre colegios y las comunidades de empleadores mediante iniciativas que puedan incluir la participación de estos últimos en las direcciones de los institutos, en comités de asesoramiento curricular, en la adecuación de las currícula y de la investigación aplicada a las demandas del mercado de trabajo; con respecto a d) se señaló el papel central del Estado en el financiamiento de las instituciones públicas y el rol suplementario que deben ejercer los beneficiarios directos del sistema como son los empleadores, tanto comerciales como industriales y los estudiantes.

Este sector es el que requiere políticas más activas que atiendan a las debilidades que muestra en diversos aspectos, entre las que se puede mencionar:

### (i) La situación institucional:

Como un resultado del proceso de transferencia descrito, se modificaron las misiones y funciones del Ministerio nacional y los organismos provinciales que debieron atender un conjunto de carreras que se

incrementó sin contar con una capacidad de gestión acorde. Como resultado de ello, en la actualidad se observan serias dificultades en la capacidad de gestión de los organismos de conducción que carecen, en general, de una visión estratégica del sector, que oriente en la realización de diagnósticos, estudios de demanda del mercado de trabajo, actualización científico-tecnológica, compatibilización de títulos, planeamiento y evaluación de planes y programas, estudios el rendimiento del alumnado y su desgranamiento, definición de criterios generales sobre carreras, entre otros.

Por otra parte, como otra consecuencia del propio proceso de la transferencia de los servicios, se incorporaron los establecimientos transferidos sin cambiar sus planteles básicos, no disponiendo de equipos técnicos capaces de servicios de asesoramiento, de apoyo técnico, de evaluación y supervisión específica a los institutos y los recursos se vuelcan prioritariamente al sector docente.

#### (ii) Relaciones con el sector productivo:

Dado el perfil de estas carreras, que deben orientarse al ingreso en el mercado laboral, es fundamental que tengan un contacto estrecho con las empresas y con las diversas entidades que conforman el sector productivo en cada localidad o en el ámbito regional. Ello es necesario tanto en relación con el diseño académico e institucional como con la formación de los alumnos.

Sin embargo se encuentra aquí el mayor déficit de estas carreras ya que la oferta ha sido definida tradicionalmente a partir de la visión del sector público educativo, desatendiendo, incluso con desconfianza, todo contacto con las demandas de los sectores sociales y, sobre todo, del sector productivo, en particular de los empresarios.

Por otra parte, existe una desconfianza fundamentada de los empresarios hacia la capacidad de los sectores público y privado de ofrecer egresados con la formación adecuada para las necesidades del empleo por lo cual no ha existido, en general, participación de los empresarios en programas conjuntos con instituciones educativas, en el diseño curricular o en la puesta en marcha de iniciativas. Adicionalmente, la excesiva variedad de las carreras ofrecidas, el pequeño tamaño de las instituciones oferentes y su desigual calidad, han conducido a que los empresarios difícilmente puedan evaluar el valor de los estudios técnicos superiores no universitarios.

A partir de este déficit, aparecen problemas en la formación de los alumnos, pese a que los planes, con dificultades de implementación, contemplan la realización de prácticas, internas o externas, y en muchos casos también de pasantías. Se puede observar en la Educación Superior Técnica no Universitaria (ESTNU) una carencia manifiesta de oferta de carreras con títulos y formación claramente dirigidos a la salida laboral, teniendo en cuenta que en nuestro país las personas con ocupaciones de calificación técnica tienen niveles de instrucción bajos. La proporción de técnicos que tienen estudios post secundarios varía del 20 por ciento al 35 por ciento según las provincias. También es frecuente que puestos de técnicos o técnicos superiores sean ocupados por egresados universitarios reclutados a bajo costo, lo que conlleva problemas de rotación y, por ende, de competitividad.

#### (iii) Las políticas públicas y el rol de la educación privada:

Una característica singular de la oferta técnico-profesional no universitaria, a diferencia de lo que acontece en los restantes niveles del sistema educativo, es la participación preponderante del sector privado de la educación en la oferta de carreras y títulos. En la totalidad del sistema educativo este sector representa apenas el 25 por ciento de la cantidad de unidades educativas y de los alumnos. Por contraste, en el conjunto del nivel superior no universitario el sector privado gestiona el 52 por ciento de las unidades educativas y capta el 45 por ciento de los alumnos. De los establecimientos que ofrecen exclusivamente formación técnico-profesional, el 59 por ciento son privados y el 60 por ciento de los alumnos están matriculados en ellos. Esta situación ilustra la falta de atención pública a la demanda social por este tipo de formación.

(iv) La oferta curricular:

Con relación a la oferta curricular se observan también serias carencias. Falta una clara definición del tipo de formación a la que se aspira, de lo cual surge una oferta heterogénea de títulos, tanto en el sector público como en el privado, y dificultades en la definición de los perfiles de los graduados y, asimismo, de las estructuras curriculares.

Por otra parte, se advierte que la oferta no se ha desarrollado a partir de las demandas existentes en cada jurisdicción sino que, por el contrario, es decidida administrativamente por los organismos centrales de conducción del sistema educativo. En el mejor de los casos, la oferta es propuesta por cada institución, aislada en la mayor parte de los casos de los actores sociales y productivos. Las carreras son supervisadas y aprobadas por los organismos centrales, en los cuales se observa por añadidura un grado muy elevado de desactualización. Los complejos procedimientos administrativos para la aprobación y actualización de los planes de estudio inciden también negativamente en este proceso.

En este sentido, la gran transformación del diseño curricular que se ha producido en el mundo, no ha llegado a nuestro país. El “diseño por competencias” mediante la interacción con el sistema productivo privado está al margen de la visión local. Aún la experiencia francesa, país en el que la educación está altamente centralizada, los institutos tecnológicos tienen sus currícula, que son nacionales, revisadas cada 5 años, por comisiones mixtas conformadas por el Ministerio de Educación, sectores empresarios, sindicatos y directores de institutos tecnológicos. (Véase al respecto el Capítulo II).

(v) La duración de los planes de estudio:

Las carreras del sector poseen una duración más breve que los correspondientes a las carreras universitarias e, incluso, poseen también una duración promedio algo menor que los de las carreras docentes. Sin embargo, si se comparan estos datos con los de las carreras no universitarias en algunos países con sistemas educativos más diversificados, se infiere que la duración estipulada para los planes de estudio en la Argentina es, en términos generales, es excesivamente elevada.

(vi) Relación con la Universidad:

La experiencia internacional muestra que la participación de las universidades en el diseño curricular tiende a prolongar la duración de las carreras. Ello se debe a la incorporación de mayor carga de contenidos teóricos (“academic drift”) en los planes de estudio y a dificultades teóricas y prácticas propias del pensamiento universitario para generar cursos en los que se modelicen las operaciones del ámbito de trabajo y que posean, dentro del mismo plan de estudios, un elevado porcentaje de horas otorgado a las prácticas laborales. Por otra parte, se suele recurrir a ella en busca de créditos para la articulación del alumnado con cursos universitarios o bien para la equiparación de competencias en el campo laboral. En consecuencia, es habitual que, al definir el perfil del egresado de las carreras terciarias, se enuncien actividades que por su envergadura se ubican en el nivel del profesional de grado, es decir, con un perfil claramente diferente al esperado de un técnico y no proporcionen las calificaciones necesarias para ingresar al mercado de trabajo.

(vii) Docentes:

La planta docente de la ESTNU cuenta con cerca de 7.000 personas. Un primer problema que se observa en este nivel es la relación alumnos/docente, que es de 8 en promedio, lo que parece excesivamente favorable de acuerdo a los estándares internacionales. Por otra parte, es habitual que un mismo docente desarrolle actividades en más de una institución que, incluso, pueden ser de distinto nivel. Las bajas retribuciones hacen extremadamente difícil reclutar y retener en el sistema a personal adecuadamente calificado por tiempo completo. La mayoría de los docentes tienen, entonces, dedicación parcial y escasas posibilidades de capacitación.

Se advierte también que los regímenes laborales docentes establecen rigideces que obstaculizan e, incluso, imposibilitan la realización de las modificaciones curriculares necesarias para un desarrollo actua-

lizado de los títulos, lo cual implica en algunos casos la necesidad de cerrar carreras así como abrir carreras a término. Parece existir un cierto consenso acerca de la conveniencia de adoptar nuevas formas de contratación de personal docente que permitan reclutarlos de los sectores productivos.

(viii) Infraestructura y equipamiento:

El sector ha tenido que enfrentar una difícil situación financiera debido a los problemas presupuestarios en las inversiones de capital. Como resultado de esto se observa que el nivel actual en infraestructura y equipamiento es insuficiente para proveer un ambiente de aprendizaje adecuado.

Por otra parte, los materiales de investigación y equipamiento se han deteriorado y necesitan ser mejorados. Las bibliotecas de libre acceso son insuficientes y el número de volúmenes por estudiante es bajo. La mayor parte del equipamiento técnico en laboratorios es obsoleto y los materiales de enseñanza insuficientes.

(ix) Costos y financiamiento:

Pese a que las instituciones dependen ahora de las jurisdicciones provinciales, las carreras superiores cortas de formación técnico-profesional no aparecen como prioritarias desde el punto de vista de los presupuestos educativos provinciales. El gasto público provincial en educación en las 24 jurisdicciones del país para 1996 representa el 26 por ciento del gasto total. Tomado este porcentaje como total (\$ 7.800 millones), sólo el 4 por ciento corresponde a dichas carreras (datos correspondientes a 1996).

Puede estimarse que el gasto público provincial anual promedio por alumno en el sector superaría apenas los 1.100 pesos (datos de 1.996). Existen variaciones muy grandes en el gasto promedio por alumno en las diferentes provincias, lo que indica problemas de calidad o de ineficiencia en la distribución de los fondos públicos. Faltan normas de gasto por alumno en cada rama curricular que permitan evaluar y justificar estas variaciones. Por otra parte, el gasto por alumno tiende a ser mucho más alto cuanto más pequeños son los establecimientos, lo que sugiere que se lograrían economías de escala con el aumento promedio del tamaño de los establecimientos que actualmente es de 157 alumnos promedio por unidad educativa.

Por otra parte, el financiamiento de los establecimientos que ofrecen carreras superiores técnicas no universitarias por medio de ventas de servicios y por colaboración de las empresas es mínimo: del orden del 3 por ciento en el sector oficial.

En resumen, como resultante de los problemas hasta aquí señalados, se puede concluir que la calidad de la formación que se ofrece en estas instituciones tiene serias deficiencias en cuanto al desarrollo de la formación tecnológica, a la atención a las necesidades productivas locales y a la formación de nuevas competencias profesionales. En particular, los modelos curriculares se hallan desactualizados y alejados de las necesidades sociales y económicas de las diferentes localidades y regiones del país. En un medio en el cual las instituciones no son sometidas a procesos de evaluación transparentes y adecuados ni tienen que competir por recursos externos, existe poco incentivo por desarrollar programas que se adecuen a las necesidades señaladas. La composición y la calificación del cuerpo docente son insuficientes como para asegurar una buena calidad de enseñanza, acorde con el modelo académico de este nivel superior. Por último, la falta de estándares de rendimiento apropiados y de métodos de evaluación a los docentes así como la ausencia de mecanismos de acreditación y evaluación institucional llevan a que haya pocos recursos institucionales para mejorar la calidad educativa.



## Capítulo III. Algunas experiencias internacionales en la educación superior no universitaria técnica.

El presente capítulo desarrolla las experiencias desarrolladas en cuatro países, Canadá, Francia y Australia y Estados Unidos, centradas en la organización, transformación y perfeccionamiento del sector técnico vocacional de la educación superior no universitaria. No constituye un estudio comparado de los distintos sistemas, ya que la descripción de los aspectos más salientes de cada uno de ellos ha estado supeditado a las disponibilidades de información, las que han limitado la homogeneización de los aspectos sometidos a análisis.

Cada uno de los casos expuestos responde de una u otra forma a los interrogantes expuestos en el capítulo inicial sobre este sector, a los cambios en la educación y el trabajo en el mundo actual y a los esfuerzos llevados a cabo en financiamiento, en la utilización de los recursos humanos, en la racionalidad en la solución de los problemas, en la capacidad de corregir los propios errores y de abordar el problema con la seriedad que se merece.

Si bien la traslación de modelos educativos sin tomar en consideración los marcos socioculturales de donde han surgido o las limitaciones que imponen los propios, no es una política de planeamiento educativo aconsejable, sin embargo, la revisión de experiencias organizativas diferentes a las nuestras puede resultar de suma utilidad, sobre todo cuando se trata de pensar en nuestros propios problemas. Estas experiencias se presentan aquí, entonces, no como modelos a imitar, sino porque presentan todas ellas características que pueden ser útiles para inspirar transformaciones en nuestro país que surjan más de experiencias concretas que de retóricas vacías que carecen de una estrategia apropiada y de posibilidades de implementación.

### I. LA EXPERIENCIA EN EL CANADÁ

#### 1. Aspectos del sistema educativo en el Canadá

En el Canadá, como en muchos países, la educación postsecundaria, tanto universitaria como no universitaria, se halla en procesos de cambio y desarrollo, en la medida que los gobiernos y las autoridades educativas identifican nuevas prioridades e implementan desarrollan nuevas estrategias para responder a demandas cambiantes.

Canadá es un país federal constituido por diez provincias y dos territorios y según su constitución, los gobiernos provinciales tienen la responsabilidad exclusiva de todos los niveles educativos. No hay un ministerio u oficina de educación en el nivel federal tal como se entiende, por ej. en Francia. El Gobierno Federal, a través de una Agencia no ministerial, provee sólo de apoyo indirecto a la educación postsecundaria a través de transferencias y financiando la investigación universitaria y la asistencia a los alumnos. Canadá posee una de las más altas tasas de educación postsecundaria.

Sin embargo, existe un Ministerio de Educación Federal, a cargo de cierto tipo de reglamentaciones y dictado de leyes que se aplican en todo el territorio y un Consejo de Ministros de Educación (CEMEC) que coordina, junto con el Ministerio Federal la preparación de diferentes documentos comunes para su discusión en el nivel provincial sobre aspectos tales como los contenidos curriculares mínimos, la transferibilidad de créditos universitarios, legislaciones docentes, etc. A la vez, este Consejo constituye un forum adecuado para que los ministros de educación provinciales puedan discutir asuntos que competen al interés común, para explorar modos de cooperación, intercambiar información y representar a la educación canadiense internacionalmente.

Cada provincia está a cargo de la educación y de su financiamiento y ha desarrollado sus propias estructuras e instituciones, con ciertas similitudes y diferencias entre ellas. Generalmente la responsabilidad por la educación recae en un departamento o ministerio, aunque en algunas provincias tienen dos- uno para la educación primaria y secundaria y otro para la postsecundaria. Por otra parte, una variedad de agencias públicas proveen a los responsables con asesoramiento, investigación e información.

Las tres cuartas partes del financiamiento, en general, de la educación postsecundaria proviene de fondos públicos, tanto federales como provinciales, especialmente de estos últimos. El resto proviene de los aranceles, investigaciones, becas, contratos con empresas, industrias y departamentos del gobierno, donaciones e ingresos por inversiones. En el nivel de los Colleges, los aranceles constituyen un factor muy pequeño en los ingresos operativos, apenas sobre cero en Québec y hasta un promedio del 10 al 18% en los colegios del resto del país.

El gasto total del Canadá en educación ascendía en 1998 a CA\$ 58.000 millones de los cuales CA\$ 36.000,4 corresponden a la educación primaria y secundaria, CA\$ 11.500 a las universidades y 10.300 millones a los programas de Colleges y de formación profesional.

Al final de la II Guerra Mundial, mediante fondos federales, los veteranos de guerra concurren masivamente a las universidades. Por otra parte en la década del 60 se crearon Community Colleges, en respuesta a demandas de educación alternativa a la de los estudios universitarios a cargo, en su mayor parte, de los gobiernos provinciales. Un sistema de acceso abierto era uno de los objetivos de estas instituciones. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas nuevas instituciones absorbió las escuelas religiosas, las escuelas técnicas públicas y las escuelas de enfermería de los hospitales y se crearon cursos con diplomas semiprofesionales en áreas tales como trabajo social, bibliotecología, enfermería, etc. Quizás los cambios más drásticos fueron los realizados en Québec, cuando la provincia reorganizó alrededor de 200 colegios tradicionales, institutos familiares y varios colegios técnicos en un solo sistema denominado CEGEP.

Independientemente de la provincia de Québec, el resto del país desarrolló este sector educativo adoptando modalidades diferentes. De tal modo los sistemas de Colleges establecidos en Ontario, Manitoba y en las provincias del Atlántico fueron inicialmente concebidos como oferentes de carreras completamente diferentes a las ofrecidas en las universidades aunque con el tiempo se han incrementado las demandas por una mayor cooperación entre los dos tipos de instituciones.

En Alberta y la Columbia Británica, los colegios comunitarios ofrecen programas opcionales de transferencia a la universidad, al mismo tiempo que formación técnico profesional y capacitación. En Saskatchewan, los colegios regionales ofrecen cursos en áreas tales como alfabetización de adultos al mismo tiempo que programas de capacitación con el apoyo de empresarios, de organizaciones sin fines de lucro y el gobierno. En la medida en que el contenido de los programas y sus horarios a menudo son definidos por las necesidades de las comunidades, el año académico en los Community Colleges tiende a ser muy flexible.

En general, las condiciones de admisión son fijadas por cada College y tienden a ser menos estandarizadas que las de las universidades. De todos modos, el diploma de educación secundaria es en general un requisito para las carreras técnicas y semi-profesionales así como para los programas de transferencia a las universidades. Como la accesibilidad es un mandato para este tipo de Colleges, los estándares tienden a ser flexibles. Sin embargo los programas de gran demanda pueden tener condiciones de ingreso más rigurosas y elevadas. Por otra parte los aranceles varían sensiblemente a lo largo del país. Mientras que en Québec, los residentes no pagan aranceles en los Cegep, el arancel fulltime en Ontario es de CA\$ 1.275.

En consecuencia, si bien la legislación canadiense establece que la educación es responsabilidad de cada provincia o región y los diferentes sistemas provinciales tienen muchos aspectos en común, la diversidad prevalece. En tal sentido, más que describir un sistema nacional, se deben describir los sistemas provinciales.

Por otra parte, estos sistemas provinciales difieren en su estructura: así como en Québec se acerca a un sistema integrado por el rol que cumplen los Cegep, como se verá más adelante, en el resto de las provincias los sistemas se acercan en mayor grado a los sistemas binarios, donde el sistema de la educación superior técnica no universitaria es una opción paralela a la universitaria.

La educación postsecundaria en el Canadá "toca las vidas de todos los canadienses". Más de 1.4 millones de estudiantes están matriculados en colegios y universidades, a tiempo completo o parcial. En 1995 el 25% de la población de 15 años o más tenía un diploma o certificado y un 13% un diploma universitario. (Téngase en cuenta que en la Argentina los universitarios constituyen alrededor del 3 % de la población total). Además de ello, muchas personas acceden a los programas de capacitación a través de proveedores privados.

Sin embargo, a pesar de que la economía de Canadá está sufriendo una rápida transformación y que la demanda de personas altamente educadas nunca ha sido mayor, en años recientes, en un esfuerzo por corregir el déficit fiscal, se han reducido las transferencias de fondos a las provincias, y como resultado se han reducido especialmente los fondos para la educación postsecundaria especialmente en 1996/97 y 1997/98.

Esta declinación en las transferencias ha ascendido a más de 3.5 mil millones de dólares canadienses en los últimos cinco años, lo que obligó a un esfuerzo de compensación en los presupuestos provinciales, con la excepción de las provincias de New Brunswick y Columbia Británica, que lograron incrementar sus gastos per capita en la educación postsecundaria.

Las provincias han enfrentado la disminución de fondos federales mediante el procedimiento de elevar los aranceles durante los años 90. Ello ha provocado el aumento de los préstamos a estudiantes para la educación postsecundaria que alcanza a un promedio de CA\$ 6.200 para estudiantes del sistema colegial y de CA\$ 9.500 para los estudiantes universitarios.

Al mismo tiempo, aranceles más altos y deudas estudiantiles pueden llegar a constituir una barrera para los aspirantes a menos que se tomen medidas para facilitar su acceso; la tasa de matriculación del grupo de edad 18-24 de jóvenes pertenecientes a los niveles socio económicos más bajos ha aumentado en una proporción muy pequeña en comparación de aquellos provenientes de sectores más altos.

En los dos últimos años, en la medida en que la situación fiscal ha mejorado, el gobierno federal ha creado nuevos programas, como la Fundación Canadiense para la Innovación, que si bien constituyen desarrollos positivos, no influyen sensiblemente en los aspectos mencionados en los colegios y universidades.

Las décadas de los 60, 70 y 80 fueron el período en el que se produjo el proceso de gran expansión de la oferta educativa en el Canadá, especialmente con la aparición de los institutos tecnológicos y los colegios comunitarios. Simultáneamente, durante este proceso eran cada vez mayores los requerimientos de capacitación formal en el trabajo a la vez que los contenidos teóricos en la capacitación se agregaron al "saber hacerlo", de modo tal que el conocimiento teórico y las habilidades de análisis se agregaron a las "habilidades manuales".

En términos generales, lo que fue común a todos estos procesos de cambio fue la necesidad de la adecuación de la formación a los requerimientos del mercado de trabajo en toda su complejidad y para las empresas abandonar el "on the job training" por la formación de carácter más formal. Estos supuestos del cambio, por otra parte, se encuentran en el desarrollo del sector en todos los países modernos.

Para responder a los requerimientos de este tipo de formación adecuada a la demanda, existen diversas metodologías en los diferentes países; en el caso del Canadá, un instrumento utilizado, con formas modificadas y reducidas en diversas provincias, para desarrollar de la manera más eficiente y adecuada las currícula de los programas de formación profesional es el DACUM (Develop a Curriculum). Este instrumento constituye un método muy efectivo para identificar aquellas tareas que deben desempeñar las personas en determinados trabajos o áreas ocupacionales, mediante un trabajo pormenorizado con los sectores productivos para definir las competencias requeridas. Los diagramas de perfiles y competencias que resultan del análisis DACUM son usados como base para el diseño curricular.

En consecuencia, el propósito del DACUM, lo mismo que el AST (Análisis de Situación Laboral) usado especialmente en Québec, es el de permitir a los educadores establecer currícula relevantes, localizadas y actualizadas, maximizando el input que se introduce desde el sector productivo que es finalmente el que va a dar empleo a los egresados. El DACUM es usado para: a) Desarrollar nuevas carreras, b) Revisar programas existentes, c) Actualizar programas existentes.

Los beneficios son evidentes para los alumnos y los docentes, pero conviene señalar con mayor detalle su significado para los empresarios y profesionales:

- a) Constituye una oportunidad para su participación directa en la capacitación, tanto en los desarrollos iniciales como en su perfeccionamiento y que se adecua a sus necesidades.

- b) Incorpora un proceso de discusión muy importante con los docentes, para determinar cuales son las habilidades requeridas que se enseñan mejor en las instituciones o es más apropiado hacerlo mediante el “on the job training”.
- c) Asegurar que el curriculum que han aprendido los graduados sea relevante a las necesidades del campo de trabajo.
- d) Constituye un indicador significativo del nivel de competencia que el alumno ha adquirido antes de entrar en el lugar de trabajo.

## 2. Algunas experiencias provinciales

Dada la relativa heterogeneidad interprovincial en el Canadá, se presentan a continuación las características de la organización de la educación superior en algunas Provincias a modo de ejemplo. Se han elegido para ello las Provincias de Québec, Ontario y Alberta; se puede señalar, de todos modos, que los institutos son de elevado nivel y que en los de mayor dimensión existen centros de investigación aplicada para la industria, que se asocian con industrias para el desarrollo de productos específicos.

### 1. Provincia de Québec

#### a. Aspectos generales

La institucionalización de la educación en Québec se remonta a 1943 cuando se dicta la Ley de Asistencia Escolar Obligatoria. En 1948 se establece el sistema de programas de estudios de nivel primario, en 1956 para las escuelas secundarias y entre 1965 y 1972 se regionaliza la Provincia. En 1967 la Asamblea Legislativa de Québec adopta una Ley que permite la creación de colegios terciarios de enseñanza general y profesional, que se complementa con una reglamentación acerca de la enseñanza que los mismos deben ofrecer: a) preuniversitaria, o general y b) profesional. El antecedente de esta organización se basa en un estudio previo donde se aconsejaba la creación de la “enseñanza colegial” que corresponde a estudios de dos años de duración, luego del 11avo, abierto a todo estudiante que poseyera su diploma de enseñanza secundaria que es obligatorio para todo aquel que desee ingresar en los estudios superiores, para quienes esta es la única vía de acceso. Las instituciones que imparten esta modalidad de educación se denominan desde entonces Cégep ( Colegios de Enseñanza General y Profesional).

Estas instituciones fueron creadas sobre la base de las siguientes condiciones:

- 1) Que las instituciones que a la fecha (1987) ofrecían una educación superior al 11avo año- universidades, colegios clásicos, institutos de tecnología, escuelas de arte y de música, escuelas normales, colegios privados y otras instancias de formación superior- fueran llamadas a colaborar en la creación de instituciones que reagruparon su personal docente, sus inmuebles y su equipamiento escolar. Las instituciones podían optar por una orientación “general” o una orientación “profesional”, garantizando ambas la posibilidad de un posterior acceso a la universidad.
- 2) Que esos nuevos institutos se debían organizar y gobernar en cada región sobre la base de una corporación (sociedad) de carácter público, controlada por el Estado, pero con independencia administrativa y donde las fuerzas intermedias de la región fueran llamadas a integrar su gobierno.
- 3) Que la sociedad se debía formar con miembros designados por el Ministerio de Educación sobre la base de listas de candidatos preparados por grupos locales interesados, las asociaciones de profesores, las asociaciones de padres, las comisiones escolares regionales, representantes de la industria y del comercio y de los sindicatos de la región y de la institución de educación superior de mayor prestigio de la región.
- 4) Se esperaba que la cantidad de miembros del gobierno no superara los doce, con una duración de hasta cinco años y con posibilidades de una sola renovación.

- 5) La primera función de la sociedad consistía en planificar y organizar de modo efectivo la planta física de manera de proceder a reagrupar a los estudiantes correspondientes a los años 12 y 13 de las instituciones fusionadas que desaparecían.

A partir de 1993 se establece un nuevo proceso de cambio. En primer lugar, y en respuesta a fuertes críticas al nivel de los cursos académicos, es decir a aquellos que facilitan el ingreso posterior a la universidad, se introdujeron en ellos varias reformas. Por ejemplo, se estableció un currículo provincial mínimo que comprende el 50% de los cursos académicos, y la provincia tomó un rol activo en cuanto a estándares y objetivos más adecuados a los requisitos de ingreso a una educación universitaria de calidad. En segundo lugar, en cuanto a los cursos profesionales, se estableció una reforma fundamental al introducir la planificación curricular por competencias.

El resultado de estas transformaciones definió las características de ambos tipos de formaciones. En cuanto a la formación general, los programas duran dos años y comprenden 28 cursos: a) 12 cursos obligatorios, 4 en lengua y literatura, 4 en filosofía y humanidades y 4 en educación física; b) 12 cursos centrados en el campo de la futura especialización, elegidos entre 3 o 4 disciplinas que forman parte de ese campo y c) 4 cursos en las disciplinas no comprendidas en ese campo de especialización.

En cuanto a la formación técnica los programas duran también dos años y comprenden: a) 12 cursos obligatorios, 4 en lengua y literatura, 4 en filosofía y humanidades y 4 en educación física; b) cursos de especialización, predeterminados para cada programa y en los que la cantidad varía entre 15 a 30; c) 4 cursos en disciplinas no comprendidas en el campo de especialización.

Para actualizar los programas, el Ministerio reúne, en primer lugar, a un grupo de trabajo en un sector de la formación (puede ser a solicitud de algún Cegep líder que preparó una propuesta preliminar de cambios). Luego, el grupo elabora su propuesta y la eleva para ser aprobada por la Provincia. Cuando esto sucede, la propuesta se hace obligatoria, pero se introduce de modo paulatino: unos pocos Cégeps son seleccionados por la Provincia e invitados a desarrollar el curriculum y ponerlo en marcha, y si su funcionamiento es satisfactorio, el Ministerio extiende los diplomas y autoriza su difusión en otras áreas geográficas donde se demuestre que es pertinente abrir la nueva oferta.

Ambas modalidades conducen a la obtención de un Diploma de Estudios Colegiales (DEC) –con mención en la especialidad para el caso de la formación técnica- que es necesario para acceder a los estudios superiores en la Provincia de Québec.

#### *b. Población atendida*

Existen en la Provincia 82 establecimientos que ofrecen programas conducentes a la obtención de un Diploma de Enseñanza Colegial. Contaban en 1995 con una matrícula de 165.000 estudiantes, de los cuales 55% cursaban la modalidad general o “preuniversitaria” y el 45% la modalidad técnica. La cantidad de establecimientos que atienden esta matrícula estaba constituida por 47 Cegep, 26 colegios privados, 10 establecimientos dependientes de otros ministerios y uno dependiente de la Universidad McGill.

La matrícula por establecimiento oscila entre 1000 y 3000 estudiantes. La cantidad de alumnos por curso está limitada por la capacidad instalada que poseen, especialmente en la formación técnica, en la que las secciones/semestre admiten entre 15 y 20 alumnos. Si el plan de trabajo correspondiente permite atender, por ej. dos secciones, la carrera podrá admitir hasta 40 estudiantes/año y matricular en consecuencia 240 alumnos. De tal modo, un Cegep pequeño debe estar en condiciones de ofrecer entre 4 y 5 modalidades asegurando una matrícula total de 1.000 alumnos. Ese Cegep requiere, en consecuencia, una población fuente de 2.000/3.500 alumnos de secundaria dentro de su zona de influencia, lo que significa que solamente las poblaciones que nuclean un área de influencia de alrededor de 65.000/70.000 habitantes tienen la capacidad de sustentar un solo Cegep.

Los ingresantes pueden optar por diferentes tipos de programas: dentro de la modalidad general entre Ciencias, Ciencias humanas, Artes y Letras y dentro de la modalidad técnica entre Ciencias Biológicas, Físicas, Humanas, de la Administración y de las Artes.

Tomando la edad de acceso a los 17 años, se calculó que en 1990, 1 de cada 3 jóvenes accedían al sistema, de los cuales un 60% eran mujeres. En relación con los graduados de la escuela secundaria, 2/3 de los que finalizan en la modalidad general continúan el Colegial. Se debe tener en cuenta que la modalidad técnica en los estudios medios capta un 10% de la matrícula total.

En un principio, (tomando el año 1982) el colegial técnico atraía el 52% de las demandas de admisión, pero en 1991 este porcentaje se redujo al 41,1%. La explicación de este descenso en la demanda parece residir en el hecho que las exigencias de admisión en la modalidad técnica son muy elevadas en relación con la general (preuniversitario). De hecho, la admisión efectiva del 41,1% de los que se postularon en 1991, solamente ascendió al 33.9%.

En cuanto al financiamiento, cada Cégep ha debido aprender técnicas de manejo presupuestario. Para ello es básico el cálculo del costo de la hora/estudiante por semestre por programa. La masa de fondos que el Gobierno transfiere al Cégep está calculada sobre la base de una declaración jurada de la cantidad de estudiantes de tiempo completo inscriptos en el mes de septiembre. Aproximadamente un 75% viene asignada como masa salarial global y el Board (Consejo de Administración), en teoría, es libre de negociar con sus docentes sobre una base anual, pero en la práctica hay gran estabilidad de año en año. El restante 25% es para atender las erogaciones de funcionamiento.

Las inversiones se programan y negocian contra planes específicos de requerimientos de mejora de la calidad. Esta nueva racionalidad presupuestaria se impuso, a raíz de las restricciones presupuestarias generales, luego de una época de bonanza cuando no había casi límites. Por ejemplo, se estima que desde que se introdujo la programación presupuestaria los costos por estudiante disminuyeron en muchos casos de CA\$ 9.000 a CA\$ 6.000 por año manteniendo el mismo nivel y las mejoras continuas de currícula. La media del costo en el sistema se ubica en CA\$ 4.800.

Si bien existen estas pautas generales de la Provincia, hay, naturalmente, diferencias entre distintas instituciones. En tal sentido se pueden señalar algunas características de determinados Cégep que ilustran acerca de sus rasgos generales.

### *c. Cégep de Rosemont (Montreal).*

En cuanto al tamaño y medido por la inscripción de alumnos este Cégep es considerado entre los establecimientos "grandes". Posee aproximadamente 2500 alumnos, fundamentalmente en orientaciones paramédicas. Funciona en una ex-residencia de monjas, cedida al Gobierno por la Iglesia cuando el sistema público y laico se estableció en 1968 y obligó a concentrar la oferta. Ocupa una superficie cubierta de 15.000 mts<sup>2</sup>.

Los cupos para el ingreso a las carreras técnicas se coordinan cada año con el sistema hospitalario de la región de manera de alimentar un flujo adecuado de egresados con buenas posibilidades de empleo.

### **Gobierno de la Institución:**

Como todo Cégep el gobierno esta a cargo de una Junta, o "Board of Governors" como su instancia máxima y en esta institución el Board está compuesto por 19 miembros, de los cuales hasta 1996/7, cinco miembros representaban el interés común (constituency) y 14 a la corporación docente y comunidad educativa (2 padres, un director de estudios, dos ex-alumnos -uno estudiante universitario, otro en el mercado de trabajo- dos estudiantes -uno general y otro técnico- un invitado por la universidad, uno representando el nivel secundario, etc.). Como se considera insuficiente el aporte que una Junta de esta composición realiza al buen gobierno de la Institución, a partir de 1997/8 se resolvió incrementar la participación del interés común, para adaptarse a la reciente modificación de la Ley que busca dotar de mayor agilidad a la gestión. De este Board se elige un cuerpo ejecutivo de 5 miembros.

Uno de los problemas que se generan por el hecho de que los docentes actúan bajo un acuerdo colectivo con la Provincia, es el de una fuerte limitación para implementar con agilidad los cambios curriculares que determine el Board. Si bien los cambios curriculares son aprobados por la Provincia y en función de éstos asigna algunos fondos para la capacitación, al colegio le resulta extremadamente difícil incorporar personas

por fuera de la profesión docente para introducir innovaciones en materia de enseñanza. En consecuencia, debido a que en teoría, el Ministerio solo define objetivos y estándares para la currícula y está a cargo del colegio definir los contenidos, distribuir el tiempo y organizar el programa, a éste le resulta una tarea difícil disponer los cambios requeridos en la planta de personal.

El colegio Rosemont posee -como muchos otros, una importante oferta de educación continua. El departamento de "marketing" tiene fluidas relaciones con todos los jefes de servicio de los hospitales, y con ellos diseñan los cursos de actualización (arancelados).

Los procedimientos de admisión siguen las normas mencionadas: Es programada según las siguientes condiciones. (a) la cantidad de puestos disponibles por cada Cégep por especialidad es igual a la cantidad de puestos de estudio con que cuenta el establecimiento (por ejemplo, 6 puestos de trabajo para primeros auxilios cardio-respiratorios podrá significar la apertura de 18 plazas cada año. A su vez, la estadística indica que no menos de 15 obtendrán su título y que ese es precisamente el número de vacantes anuales que cada año (aproximadamente) abre el sistema hospitalario. En los últimos años, debido a un cambio en la política de salud, hay menos vacantes a ocupar cada año, dato que se publicita ampliamente por la prensa y que produjo rápidamente una disminución en la demanda de plazas en el Cégep; (b) Los alumnos envían su solicitud a una oficina centralizadora marcando 3 opciones. Cada colegio selecciona a los alumnos en decisiones autónomas por lo que sucede que un alumno es admitido en varias partes, con un sistema similar al de los IUT de Francia. Ello obliga a preseleccionar mas alumnos que los que en definitiva ingresarán puesto que es incierto por cual de las opciones previas se decidirán finalmente. Solo se le requiere el título de la secundaria, pero las notas y las recomendaciones cuentan a la hora de definir algunas ofertas muy demandadas.

Los programas de estudio incluyen pasantías (no rentadas) y alternancia (rentadas). Las pasantías en salud se negocian en bloque entre los jefes de departamento del Cégep y los jefes del servicio respectivo en los hospitales. En otras modalidades, las características de la organización de estas actividades dependen de la naturaleza de cada mercado de trabajo.

#### *d. Cégep Heritage (Hull).*

Este Cégep es un ejemplo de los problemas que pueden producirse en una institución que se considera de una escala muy pequeña, definida en Canadá como población estudiantil inferior a 1000 alumnos. En efecto, Heritage tiene 800 alumnos<sup>2</sup>, 400 de los cuales se dividen en 6 programas de orientación técnica, con un promedio algo menor a 70 alumnos por especialidad (un promedio de 35 alumnos/año por especialidad). Al asignar los costos fijos por especialidad, algunas resultan inviables para los estándares impuestos por la Provincia para determinar el presupuesto anual de la institución. La institución cubre un área geográfica predominantemente rural (bastante extensa) y por eso se está estudiando la incorporación de programas a distancia.

La Junta de Gobernadores es la máxima autoridad de la Institución, con poderes legislativos y existen Comisiones Asesoras de Programas (Program Advisory Committees) que se reúnen con los docentes del Programa respectivo cada 3 meses. El objeto de dichas reuniones es resolver ajustes en el curriculum para adecuarlos a las demandas del mercado. Las comisiones incorporan como miembros a profesionales y representantes de las fuerzas de la producción con relación en el Programa de Estudios. Su número varía según la especialidad y las posibilidades en la región, y oscila alrededor de unos 16 miembros por comité, con el 80% de los mismos reclutados en el sector privado.

Un programa contiene el componente de educación general, y el componente de cursos específicos, que son cursos prácticos ("hands-on"), evitándose que adquieran un carácter preuniversitario. Los Colleges que enseñan cursos de tipo pre-universitario firman convenios de transferencia de créditos por medio de negociaciones bilaterales con universidades específicas.

El Cégep cuenta con unos 10.000 m<sup>2</sup> para 800/900 alumnos, una proporción elevada debido al clima, que obliga a disponer de grandes espacios internos.

Cada docente senior de tiempo completo gana CM 5.000 brutos (US\$ 3500 aprox.)/mes. Para los 800 alumnos, el staff es de 80 profesores full-time, y una planta total de 130 personas, incluyendo docentes de tiempo parcial, auxiliares docentes, jefes de departamento, personal de maestranza, etc.

## 2. Provincia de Ontario.

### *a. Aspectos generales*

La provincia de Ontario posee un sistema de Colleges con una modalidad diferente a la de la provincia de Québec. La modalidad colegial fuera de Québec no constituye un paso obligado a la universidad sino una vía diferenciada en la educación superior alternativa a la misma, es decir que se acerca, como se ha dicho, al modelo binario. Por ello, los temas de admisión, continuidad en los estudios, organización curricular, financiamiento y transferencia de estudiantes a estudios universitarios son tratados de manera diferente.

El sistema colegial actual es el resultado de una evolución que comienza a fines de los años 60. La estructura del viejo sistema educativo era de tipo progresivo (K-12, y luego universidad, dividida en cuatro años de College para el primer ciclo seguido de opciones de maestrías y doctorados). En los dos últimos años del nivel medio se podía optar por una modalidad técnica orientada como salida laboral. El sistema actual implica un sistema K-12, postergando la diversificación al final de la secundaria en un sistema técnico colegial (herencia del anterior sistema de educación secundaria técnica) y un sistema de educación universitaria tradicional, con Bachelor universitario de 4 años para el primer grado, seguido de maestrías y doctorados.

Subsiste, sin embargo, el debate en torno a que muchas de las ocupaciones sólo requieren un entrenamiento que fácilmente puede darse a edades más temprana pero que no está disponible hasta terminar el ciclo colegial. En Ontario, y en la mayor parte de las provincias con mayor tradición británica, la educación colegial está más orientada al mercado de empleo que al ingreso a la universidad. Las equivalencias para la transferencia deben negociarse en cada programa y con cada universidad y un egresado del colegial enfrenta con frecuencia problemas para que se le reconozcan materias cursadas si desea proseguir estudios universitarios.

En Ontario, cada colegio decide que tipo de programas ofrece (por programas se entiende ofertas de cursos de un mínimo de 9 horas de clases certificadas hasta cursos de 2 o 3 años de duración) y aquellos que conducen a un título certificado por el Gobierno deben estar previamente aprobados. En general, el College ofrece un menú de programas de estudio que está aprobado por la Provincia lo que significa que la Provincia aprueba los fondos necesarios para desarrollar el Programa propuesto.

El costo del programa se estima sobre la base del número de estudiantes. Por otra parte, y este es un aspecto central, solo cuando un College está afianzado y prestigiado comienza a diversificar su oferta de cursos cortos pues, típicamente, estos surgen a partir del fortalecimiento de sus relaciones con las industrias y se diseñan para satisfacer demandas puntuales especiales autofinanciadas; estos cursos no requieren currícula aprobada por el Estado. Finalmente, para un College, técnicamente es posible abrir una oferta de una carrera de dos o tres años de duración aún sin aprobación de la Provincia, pero no recibirá fondos y es posible que no convoque alumnos.

En Ontario existe en la actualidad una red de 25 institutos creados bajo la figura legal de corporaciones independientes, gobernada por una Junta de Directores, cada uno de los cuales es responsable del uso del presupuesto a punto tal que si se exceden en los gastos son legalmente responsables por las deudas generadas. Esta estructura de gobierno los hace diferentes de los Colleges de Estados Unidos, (ver el Punto IV) donde las autoridades del College responden a cada Estado. En los EEUU, típicamente, el Estado posee líneas de gasto, para inversión en equipos por ejemplo y cada College debe preparar una solicitud de compra de equipos. En Canadá, reciben una apropiación global de fondos estimada sobre la base de una fórmula y deciden internamente sobre su distribución. La única condicionalidad por la que responden públicamente a la Provincia es no generar deudas.

En cuanto a la recuperación de costos por pagos de matrícula, todas las ofertas tienen un costo para el alumno. El nivel del arancel de un Programa aprobado es fijado por el gobierno y es idéntico para todos los



Colleges que ofrecen dicho programa. Existen en la actualidad conversaciones avanzadas para liberar la fijación del arancel.

En referencia al financiamiento en general, cuando los Colleges fueron creados y por un largo período, su fuente casi única de recursos fueron los fondos públicos aprobados para su funcionamiento. En la actualidad, por ese concepto se financian en Ontario entre un 35 y un 40 por ciento del gasto operativo anual. Hay mecanismos independientes para determinar la inversión anual y su financiamiento. Algonquin College, que es un ejemplo extremo de una operación exitosa (por el mercado concentrado y estratégico de alumnos al cual accede) gira con un presupuesto anual de CA\$ 37 millones y recibe ingresos de gobierno para funcionamiento por CA\$ 12 millones. Los restantes CA\$ 25 millones provienen de (i) cobro de aranceles en programas oficiales, que representan una fracción pequeña dado el bajo valor de los mismos en función de la política de ampliación del acceso y apertura de oportunidades; y (ii) actividades incorporadas adicionalmente por el College tales como clases de adultos, clases nocturnas, capacitación para el ingreso a la universidad, cursos de verano, entrenamiento para compañías, asistencia técnica al exterior, etc.

Existe, no obstante, una Comisión de Estudios Colegiales interprovincial, que elabora recomendaciones acerca de contenidos curriculares mínimos para grupos de ocupaciones que luego cada Provincia adapta a su estructura institucional independiente.

#### *b. El financiamiento de la educación superior en Ontario:*

Además de lo expuesto más arriba, pueden señalarse algunos aspectos adicionales sobre el financiamiento de la educación superior. Los fondos que la Legislatura de la Provincia de Ontario asigna para la educación superior se distribuyen por dos vías: una es para las universidades, que en Canadá son responsabilidad financiera de las provincias y otra para los Colleges.

En el caso de las universidades, cada institución recibe un nivel de financiamiento definido dos años atrás en función del porcentaje de sus alumnos, adecuadamente determinado en un Reglamento, en relación al total de alumnos universitarios en la Provincia. Si con el paso de los años su participación relativa en el total crece, la universidad pierde. Si la matrícula descende, el Gobierno le deduce una parte de lo que históricamente recibían. La idea subyacente es mantener el número total de alumnos en el sistema mas o menos constante, con instituciones de dimensión análoga y con gravitación en su región.

En el caso de los Colleges, cada uno de ellos recibe un porcentaje del presupuesto total basado en una fórmula que contiene 26 factores que contemplan desde la localización hasta la complejidad académica. Con ese presupuesto deben atender los programas existentes y los nuevos. Éstos últimos son financiados dentro del presupuesto asignado con anterioridad a su creación hasta que el College pruebe a la Provincia que el programa tiene aceptación y ha logrado el número de estudiantes de mínimo costo promedio.

Bajo estas circunstancias el reconocimiento presupuestario puede llegar tres años después de introducido el nuevo programa ¿Por qué estarían entonces interesados en innovar? Porque la demanda es flexible y exige calidad y pertinencia, y en el caso de no introducir innovaciones pueden quedar sin matrícula y sin presupuesto.

Esta política ideada por el Estado es quizás discutible pero tiene dos efectos reconocidos, en general, como positivos. En primer lugar, decidir la introducción de un programa nuevo con los recursos existentes conlleva el cerrar un programa antiguo, caro y poco pertinente, lo cual no era frecuente. Pero además, este sistema también ha ayudado a disminuir los costos promedios de funcionamiento pues obliga a reconsiderar permanentemente el problema de costos y a actuar en consecuencia. El resultado es que se logró bajar el costo promedio por alumno de CA\$ 5.000 a CA\$ 3.000 en dos años que lleva funcionando esta estrategia.

En relación con el pago de aranceles, su nivel está convenido entre los Colleges y la Provincia y no hay variaciones. Equivale a CA\$ 1.200 por año. Típicamente permite recuperar hasta un 20 por ciento del costo total por alumno. El objetivo es poder llegar a que represente el 33 por ciento, y ya se está logrando en algunas carreras.

En cuanto a la situación general del financiamiento, se puede señalar que desde 1988 el Fondo de Financiamiento Público, llamado "Basic Operating Grant", que se calcula sin las inversiones, está creciendo

a menor velocidad que el número de estudiantes. Como resultado de ello, el subsidio público por alumno elegible ha bajado de CA\$ 5.134 a CA\$ 3.633 entre 1988 y 1994. Asimismo, los costos de operación han estado aumentando, particularmente por las presiones para incorporar innovaciones y nuevos programas que respondan a las cambiantes demandas laborales.

Algunos incrementos de costos, debidos a subas en las tarifas de los servicios, están fuera del manejo de los Colleges y han tenido que ser absorbidos con recursos propios. Las estimaciones realizadas en 1994-95 indican que muchos Colleges podrían quedar fuertemente endeudados en 2 o 3 años. En general, los presupuestos 97 -98 se presentaron de manera equilibrada o con desequilibrios razonables -en el sentido que la banca comercial y/o los proveedores está dispuesta a financiar- y las Juntas de Directores asumieron la responsabilidad de ajustar la planta y suprimir los programas de estudios y actividades que no se podían autofinanciar

Se muestra a continuación la estructura del financiamiento colegial en la Provincia de Ontario 1993-94, que puede ilustrar la situación en el resto de las Provincias.

*Cuadro 17: Fuentes de financiamiento, Canadá.*

<b>Fuente de Financiamiento</b>	<b>% Parcial</b>	<b>% Total</b>
<b>1. Fondos públicos</b>		
Fondos Provinciales		66%
Subsidio de operación	50%	
Subsidio Prov. P/entrenamiento	12%	
Subsidio para capital	4%	
Fondos Federales para entrenamiento		11%
<b>Subtotal fuente pública</b>		<b>77%</b>
<b>2. Fondos privados</b>		
Pago matrícula		11%
Oper. varias, espacios, concesiones, etc.		7%
Otros ingr. donaciones, venta servicios		5%
<b>Subtotal fuente privada</b>		<b>23%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

### *c) Actualización curricular*

Las Comisiones Asesoras por áreas programáticas (Program Clusters ) constituyen una herramienta fundamental para la actualización curricular porque: (a) generan una relación estratégica con el mundo de los negocios y la producción, (b ) facilitan el acceso a equipamiento con muy bajo costo, ya sea por que las empresas venden a precio de rezago los equipos que reponen, o porque brindan oportunidades para acceder a prácticas de adquisición en el mercado (c) facilitan la colocación de los egresados en el mercado. En Ontario no existen lineamientos curriculares básicos definidos desde el Estado, a la manera francesa, pero la red de Colleges trata de evitar duplicaciones innecesarias. Por otra parte, hay acuerdos sobre estándares que deben alcanzarse en el curriculum, pero la presión por sujetarse a éstos es muy leve.

En la provincia de Ontario, cada college debe cubrir un área por una ley que determina el área de influencia del college a efectos de la coordinación; por ejemplo, dentro de la ciudad de Ottawa, es de aproximadamente 15 millas para cada uno de los 4 colleges.

La Cité Colegiale (Ottawa) constituye un ejemplo de college de la Provincia de Ontario. Es un complejo educativo de habla francesa en Ontario que tiene 3600 alumnos de tiempo completo y una matrícula total de 10.000 contando todas las actividades desarrolladas con empresas y con la comunidad.

### 3. Provincia de Alberta.

#### a) Aspectos generales

En el sistema educativo en Alberta la educación obligatoria se extiende hasta los 15 años. El sistema es K-9 ( Inicial más nueve años), mas tres años de secundaria superior (años 10-12). La provincia reconoce un sistema público, mayoritario, y un sistema católico, pequeño. Al final del año 12 la retención alcanza al 65% de la cohorte. Para la parte superior del secundario se cuenta con 13 institutos de tecnología públicos, en un sistema que tiene más de 80 años de existencia.

El sistema colegial de Alberta ofrece una variada gama de ofertas educativas, además de la formación técnica superior, tales como: cursos de nivelación para rendir el examen de ingreso a la universidad, cursos para perfeccionar las capacidades laborales, cursos de ingles como segunda lengua, cursos básicos para acceder a un primer escalón en oficios (“trades”) pertenecientes a diversas familias de ocupaciones (“auxiliares, aprendices, etc.), cursos de completamiento de educación básica, etc.

En virtud de esta heterogeneidad de ofertas educativas, la provincia reconoce 3 tipos de instituciones entre los diversas establecimientos colegiales: (i) “Vocational College” ( 4 en total), autorizados a dar cursos de hasta 1 año de duración, un ejemplo es el Alberta Vocational College en Calgary , (ii) “Technical Institutes” (2 en total, uno en Calgary y otro en Edmonton), mayormente orientados a capacitación técnica para el empleo con carreras post secundarias de dos años de duración, educación tecnológica continua mediante cursos de aplicación con la industria y cursos de aprendices, (iii) “Public College” (11 en total), además de lo que realizan los anteriores, desarrollan convenios con universidades para dictar cursos reconocidos como parte de algunas carreras especificadas en convenio ad-hoc. Están diseñados típicamente para ampliar las posibilidades de continuar la educación en áreas remotas, menos pobladas. Algunos, como el Agricultural College en Olds están especializados y brindan servicios para toda la Provincia. El sistema post-secundario se complementa con 3 universidades, de las cuales dos son Research Universities (Alberta U. y Calgary U. y una pequeña universidad regional (Athabasca) con funciones promocionales para la región norte de la Provincia, de población mayoritariamente inútil. Cabe mencionar que existe para toda la provincia una escuela de enfermería con base en un Hospital pero administrada por un College (Grant McEwan Community College en Ponoka) localizada entre las dos ciudades más grandes, Edmonton, y Calgary.

En cuanto a las características generales sobre la distribución de la matrícula, la provincia de Alberta cuenta con una población estudiantil de 121.000 alumnos en el nivel post secundario. La mitad se matricula en las universidades, el 23% en Public Colleges, el 13% en los Technical Colleges, el 11% en los Vocational Colleges y el 3% en enfermería.

La mayor de las universidades tiene menos de 30.000 alumnos de tiempo completo equivalente (TCE), y la población permanece estable desde 1992. Entre los Public College, los más pequeños (700 alumnos de TCE) son los especializados en una sola familia de ocupaciones (Alberta College of Art and Design) y la población típica oscila entre 1500/2000 alumnos de TCE. Los mayores alcanzan 5.000 estudiantes de tiempo completo equivalente. La escuelas de enfermería no superan los 200 inscriptos de TCE. De los 60.000 estudiantes en el sistema colegial, 57.000 están en el sector público y 2.700 en el sector privado que no tiene financiamiento estatal.

La provincia de Alberta tiene una elevada actividad económica, de tipo rural, forestal y minera y ello caracteriza a la población y al sistema educativo por lo que el sistema colegial contiene variadas ofertas educativas destinadas básicamente al adulto.

#### b) Gobierno de las instituciones

El Gobierno Provincial mantiene una supervisión de la educación pos-secundaria a través del Ministerio de la Educación Superior (Ministry for Advanced Higher Education and Training). Por debajo del Ministro, cada Technical o Public College o universidad genera su propio cuerpo de gobierno según lineamientos establecidos en la legislación ya comentada. De tal modo, el gobierno de la institución está a cargo de una Junta de Gobernadores con un representante de los estudiantes, otro de la planta docente, un Director (Chairman) seleccionado mediante una búsqueda de personal pública y 7 miembros nombrados por la

Provincia como carga pública. En general el nombramiento recae sobre jubilados o simples ciudadanos con vocación de participación. En el caso específico de los Vocational Colleges, cada uno opera como una División del Departamento de Educación Superior y Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación (Advanced Education and Career Development).

Por debajo de la Junta de Gobernadores cada College tiene la libertad de darse sus propias líneas organizativas. En general, estas no son las que prevalecen en una organización escolar tradicional (director, subdirector, jefe de departamento, etc.) sino que la estructura es más parecida a la de una corporación moderna de servicios, donde existe una gerencia financiera a cargo de la planificación de recursos y una gerencia de producto que registra cuidadosamente los resultados de las mediciones de satisfacción del cliente. De ellas surgen las señales hacia las líneas de producción y entrega de los servicios educativos ("delivery of education").

Los vínculos con la industria se materializan por medio de los Comités de Asesoramiento que incorporan a los actores interesados, no de un modo burocrático en los niveles altos, sino en relación con los actores en la base. Existe un comité para cada grupo de oficios (trades) y son estos comités los que sugieren los nuevos programas. Sobre esta base se diseñan los necesarios estudios de mercado que se subcontratan con expertos y cuyo costo lo soporta el College. Cuando el estudio y la propuesta curricular están listos, se elevan al gobierno quien los estudia dentro de un proceso de licitación competitiva, y los adjudicatarios son financiados a través de un Fondo especial (The Access Fund).

Los Colleges más dinámicos, con mayor participación de recursos propios pueden incorporar nuevos programas con mayor facilidad que los Colleges más dependientes de los fondos públicos.

### *c) Financiamiento y costos*

El mecanismo básico de financiamiento de la educación superior en Alberta está conformado por dos partes: (a) un subsidio general para operaciones, que alcanza la enseñanza, la administración y los requerimientos de capital, y (b) distintos fondos especiales o "sobres" (sic "envelopes") que trabajan como "matching grants" o fondos del gobierno suplementados con fondos propios.

Durante 1995 el presupuesto de la provincia de Alberta fue recortado en un 20 por ciento. El Ministerio de Educación Superior lo recortó en un 21% y con el 1% crearon un Accessibility Fund para juntar CA\$ 41 millones que es el costo de incorporar 10.000 estudiantes al sistema. El fondo funcionó con éxito en 1995 y 1996 y luego se suspendió pues la matrícula total alcanzó niveles considerados correctos desde el punto de vista de la política de acceso y equidad. Otros fondos promueven la excelencia en la docencia, las inversiones físicas, etc. y con el tiempo los objetivos se pueden ir modificando según acuerdos y necesidades.

En la Provincia, el costo por estudiante full time equivalente por año (1994/5) es de CA\$ 12.700 para la universidad, CA 11.700 para el Public College y para el Technical Institute, y CM 4.600 para el Vocational College. Tomando el sistema de educación superior en su conjunto, los fondos provinciales directos representan un 58% ( en 1994-95) y vienen bajando 2 puntos anuales aproximadamente. Los ingresos por matrícula alcanzan al 13,4% y un 28.6% proviene de fuentes diversas (venta de cursos autofinanciados a diferentes sectores del gobierno o privados, o servicios varios (cafeterías, estacionamiento, teatros, alquiler de espacio físico para conferencias, servicio de catering de eventos, etc).

Para un estudiante promedio, el costo promedio de todas las opciones de su educación colegial oscila en CA\$ 1.600 a CA\$ 2.000 por año y la tendencia es a incrementar el costo de la matrícula y flexibilizar el acceso al crédito educativo debido a la disminución en los últimos años de los fondos federales para financiar complementariamente al esfuerzo provincial. Hay un debate adicional sobre el crecimiento de los colleges privados "for profit", que aún son muy pocos y no están bien conceptuados; éstos no reciben subsidio del estado pero, debido al hecho de que los padres pueden deducir de sus impuestos el costo de la educación de sus hijos, se considera que ello constituye una forma indirecta de financiamiento público.

*d) Alberta Vocational College*

Tal como se ha expuesto, la provincia de Alberta tiene tres tipos de instituciones de las cuales uno es el de los "Vocational College" orientada a servir las necesidades educativas básicas de la población adulta, mayormente mediante ofertas puntuales, de corta duración, donde se enfatiza la necesidad de igualar oportunidades en ciertos grupos poblacionales especialmente caracterizados como poco atendidos ("underprivileged") o con dificultades para su avance académico ("disadvantages") y cuyo apoyo reviste un interés particular.

El College fue fundado en 1965. Atiende una población de 4.200 estudiantes de tiempo completo equivalente. Está localizado en la ciudad de Calgary, que tiene una población de un millón de habitantes, en la que se desarrolla una oferta post secundaria completa (Universidad, Technical College y Vocational College) que alcanza a 36.000 estudiantes de TCE (o 3.6% de la población total).

El Vocational College captura un 12% de la demanda de educación post-secundaria en la ciudad y la organización curricular de los servicios que ofrece se asienta sobre tres pilares: (a) Apoyo académico ("Academic up-grading"): captura aproximadamente un 50 % de los estudiantes de TCE, y cubre sus necesidades desde alfabetización hasta educación secundaria superior. Se trata de una población adulta, con edad promedio de 21 años, en un 70% femenina; (b) Inglés como segunda lengua, sirve a un 25% de la población de la institución; caracterizada por ser de inmigrantes y refugiados generalmente asiáticos. Estos son programas estimulados por el gobierno y cuentan con un buen financiamiento. En esta área es donde han desarrollado ventajas relativas y hoy reciben contratos para preparar exámenes de inglés como segunda lengua con una variedad de propósitos, principalmente para acceder a cargos en la administración pública; (c) Programas de desarrollo profesional ("Carreer Programs"): incluye desde capacitaciones de 2 semanas de duración hasta 1 año. La matrícula es desarrollada conjuntamente con la industria, que está dispuesta a apoyar cursos "rápidos, eficaces y flexibles".

El Alberta Vocational College ha desarrollado una agresiva política de "estar donde el cliente potencial está" lo que significa un desarrollo importante de estudios de mercado zonificados en la ciudad que les permite abrir y cerrar sedes temporarias de acuerdo a la evolución de las necesidades. Poseen dos campus desde donde se dirigen todas las operaciones, incluyendo las evaluaciones de los alumnos. Las demás localizaciones se diseñan como bocas de expendio de mínimo costo operativo (learning centers) que se abren y cierran mientras existan necesidades insatisfechas.

Por la característica de la población atendida y de la flexibilidad para captar clientela, han abandonado el concepto de año lectivo. Permanentemente están abriendo cursos bajo el criterio de "open entry-open leave", certifican módulos de competencias y otorgan el certificado correspondiente cuando el programa de estudios ha sido completado. Con un esquema muy flexible de operaciones, el College trabaja de 7 a 22 horas todos los días hábiles del año.

Uno de los departamentos clave de su organización es el Centro de Recursos del Aprendizaje (Learning Resource Center) que responde a una concepción más amplia que en otros países, en los que es entendido como la versión actual de una biblioteca. En este College, como en muchos de Canadá, el LRC cumple las funciones siguientes: (i) prepara las evaluaciones automatizadas, (ii) es un centro Internet/E-Mail libre para los alumnos, (iii) Constituye un centro de apoyo para el aprendizaje, con tutores especializados, (iv) brinda el servicio de administración de las evaluaciones a solicitud de las carreras, (v) ocasionalmente, apoya a equipos invitados desde el nivel federal de gobierno para desarrollar lineamientos curriculares mínimos en distintas especialidades y sugerir formas de transmitirlos, (vi) desarrolla tecnologías como CDrom o paginas de Internet para difundir material didáctico que los alumnos pueden estudiar en su casa y el material de difusión del College. Actualmente está colaborando en el desarrollo de la TV interactiva en educación, en la cual el Gobierno canadiense está decidido a liderar en el nivel mundial, gracias al liderazgo tecnológico de NORTHEL.

Las autoridades del College confían para el crecimiento de sus actividades en un marketing agresivo y en la utilización de métodos y tecnologías que satisfagan a sus clientes. Las compañías grandes han tardado en comprender que es en su propio beneficio colaborar con pasantías para la formación de RRHH actualizados. Pero, debido a que Canadá es un país de emprendimientos pequeños y empresarios audaces, ellos son el gran mercado potencial particularmente porque en la actualidad deben trabajar con estándares ISSO

para el mercado internacional y dado que no emplean más de 50-60 empleados, están imposibilitados de ofrecer capacitación en la propia empresa y son ellos los que ocupan el 85% de la fuerza laboral. En cuanto a los aspectos financieros, en 1997/98 el presupuesto operativo del Alberta Vocational College alcanza a CM 16.5 millones, de los cuales 8.5 corresponden al subsidio general para gastos operativos otorgado desde el Ministerio de Educación, 7.5 millones se recaudan de fuente pública mediante mecanismos competitivos, y 0.5 millones provienen del sector empresas. El Estado aún financia más del 90% del presupuesto, pero solo la mitad está garantizada, y la otra mitad se logra compitiendo para obtenerlos.

La organización institucional del Alberta Vocational College ha sido modificada recientemente luego de un estudio encargado a una firma especializada. En la actualidad, del presidente depende un director de comercialización y un responsable del desarrollo de los RRHH, en un nivel inferior se encuentran los responsables de programas académicos, de programas profesionales, de finanzas y administración y de asuntos estudiantiles. Cada uno es responsable de proporcionar ciertos productos a la institución y su eficacia es medida comparando resultados efectivos contra estándares de resultados programados en el Plan Operativo Anual. Sus contratos pueden ser rescindidos si la performance no satisface a la Junta de Gobernadores.

El desarrollo del curriculum se apoya en el "DACUM", al que se ha hecho referencia más arriba, que permite contar con contenidos curriculares mínimos concordantes con los documentos indicativos del Gobierno Federal.

## II. LA EXPERIENCIA EN FRANCIA

### 1. Aspectos del sistema educativo en Francia

Desde el comienzo del siglo XIX, las universidades francesas han estado estrechamente ligadas a los servicios del Estado a través del entrenamiento de los funcionarios públicos y empleados del Estado, asociación que ha sido reforzada por la relación entre, por un lado, las calificaciones y por el otro, los términos, condiciones y status del empleo.

De tal manera, el rol del Estado y en especial la relación de éste con las universidades ha devenido en un sistema altamente centralizado que constituye la característica básica del sistema francés. A partir de los 80, el Ministerio de Educación introdujo una estrategia que incluía la descentralización regional para toda la educación superior y la provisión de formación técnica superior y la capacitación, con la participación de la industria y el comercio, el gobierno central, los gobiernos locales y las universidades, sobre la base de las instituciones y estructuras existentes.

Como señala J. P. Jallade (1992) el sistema francés se aparta de los dos modelos clásicos europeos, los llamados sistemas binarios y los integrados, a los que se ha hecho referencia más arriba, para constituir un tipo que este autor denomina "fragmentado". Este sistema se apoya en cuatro pilares: En el sector de la educación superior universitaria en las Grandes Escuelas y las Universidades y en el sector de la educación superior no universitaria: los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y las Secciones de Técnicos Superiores (STS).

Las Grandes Escuelas son instituciones de elite, especialmente en finanzas, administración e ingeniería, en las que los procedimientos de admisión son los más rigurosos. Los aspirantes deben aprobar las clases preparatorias de dos años de duración, generalmente en un liceo, después de aprobar el examen de baccalaureat, que es el examen universal al final del ciclo medio para todas sus orientaciones.

Las universidades son en principio no selectivas y están abiertas a todos aquellos que han aprobado el baccalaureat, de un año de duración, con excepción de los aspirantes a medicina y odontología. Existe de hecho una selección posterior en el primer ciclo universitario (DEUG), que es de dos años en el que el porcentaje de abandonos es elevado.

El Baccalaureat (Bac) constituye el clivaje fundamental entre la educación media y la educación superior porque al tiempo que constituye el fin de la primera, también es el primer diploma de la superior. De tal modo que el nivel de educación superior se define usualmente por la cantidad de años de estudio posteriores al Bac: el DEUG (primer ciclo de la universidad) es Bac+2, el Doctorado es Bac+7, los IUT son Bac+2, etc.

Desde fines de los noventa se ha creado un nuevo diploma, el DUTP, que es Bac+3 y que se puede cursar tanto en la Universidad como en un IUT.

El Bac es esencialmente una calificación de educación general con una parte obligatoria de matemáticas, ciencias, francés e idioma moderno para todos los estudiantes. Sin embargo existen varias orientaciones que permiten obtener el Bac en diferentes áreas. Además, en 1986, se introdujo el Bac Profesional, equivalente en cierto modo a las escuelas técnicas medias cuyo diploma resulta con frecuencia insuficiente para el ingreso a las universidades, pero de todos modos, la gran mayoría de sus egresados logran ingresar al nivel superior (83% en 1991 en los STS, y una reducida cantidad en los IUT).

Existen sensibles diferencias entre las más de 80 universidades en cuanto a tamaño y oferta curricular, y aunque desde el punto de vista legal e institucional son todas iguales, en la práctica existe una jerarquía entre ellas en términos de su calidad.

Los Institutos Universitarios de Tecnología fueron creados en 1966, por las mismas razones que llevaron al desarrollo de este sector de la educación en casi todos los países. Se fundó cada uno de ellos adjunto a una universidad pero con un status legal diferente que se refleja tanto en su administración, como en los aspectos curriculares, financieros y de gobierno. Constituyen una vía de acceso a la educación superior para los egresados del nivel medio, poseedores del Bac, y ofrecen un diploma DUT (Diploma Universitario de Tecnología) mediante estudios cuya duración es de dos años. En los IUT la asistencia a clase es obligatoria y la elaboración de proyectos con tutores y las pasantías en empresas constituyen obligaciones académicas también obligatorias.

La admisión en los IUT demanda requisitos a veces más rigurosos que los de la propia universidad ya que además del Bac, y las calificaciones obtenidas en el dos últimos años del liceo, se puede llegar a tener en cuenta el "dossier" del alumno y en ocasión entrevistas personales. La cantidad de alumnos está limitada por la cantidad de plazas disponibles en función de la naturaleza práctica del aprendizaje.

Las Secciones de Técnicos Superiores se desarrollan dentro de los liceos, que son las instituciones de educación media. Sin embargo la ampliación de la oferta de educación superior mediante la creación de este diploma (BTS, Brevet de Education Supérieur) tuvo un éxito considerable debido a varias razones, entre ellas: la dispersión geográfica de las instituciones lo cual aseguraba una amplia cobertura territorial con las consiguientes disminuciones de los costos de oportunidad; la extensión de la oferta curricular (mas de doscientas especialidades) con mayor grado de especialización que en los IUT. También es en estos establecimientos donde se ofrece la formación en calificaciones de menor nivel y de menor tiempo de aprendizaje especialmente mediante cursos para adultos, equivalentes a los certificados I a III del sistema australiano

De tal modo, en los STS existen tres vías de formación: la educación formal, el aprendizaje y la formación profesional continua, que culminan en un examen de por lo menos seis pruebas compuestas de diversas unidades.

La duración nominal de la formación está determinada según la vía que corresponda y puede ser modificada por el desempeño del candidato, sus competencias y su experiencia profesional. En principio la duración de la formación formal es de dos años, realizada en los liceos, en establecimientos privados bajo contrato o en establecimientos de educación a distancia. Para cursar en un STS el aspirante debe poseer el Bac (tecnológico, general o profesional) o poseer un título o diploma de nivel IV.

En cuanto a la vía de aprendizaje, esta dura 1500 horas, facilitadas en Centros de Formación de Aprendices (CFA) o en las secciones de aprendizaje de los liceos. Los aspirantes deben firmar un contrato de trabajo con un empleador de una duración por lo menos igual a la de su formación. Para seguir esta vía, debe cumplir alguna de las condiciones similares a las enunciadas más arriba. En la vía de formación continua, la duración depende de la experiencia profesional del aspirante pero no es obligatorio que este posea un diploma. En este sentido y bajo determinadas normas, la duración del curso puede oscilar entre las 600 y 1500 horas.

Como se verá más adelante, el crecimiento de este sector ha sido muy importante. A partir de 1995, se creó el Diploma Nacional de Tecnología Especializada (DNTE), para egresados de los STS o IUT, para favorecer la inserción profesional, que constituye una formación de un año adicional mediante la formulación de un proyecto de empresa.

Hay desarrollos adicionales en los últimos tiempos de carreras especialmente en el sector servicios. P.ej. con un ingreso de Bac+2 un año adicional de cursos en un IUT. También es el caso de carreras superiores cuyo ingreso es Bac+1 y de 3 años de duración que se denominan IUP (Institut Universitaire Professionnel) de los cuales ya existen varios en Francia y que los IUT pueden desarrollar pero para los cuales se considera necesario el apoyo de la Universidad.

En general, la llamada “formación inicial”, a diferencia de la continua, es la forma de la educación superior tradicional: los estudiantes son de tiempo completo, en principio, aunque no siempre en la práctica; la educación es gratuita, excluyendo la inscripción que tiene un costo aproximado de 150 dólares, y existen becas y créditos y los estudiantes no tienen límites de edad. Las becas alcanzaban en 1992 al 15% de los alumnos y muchos de ellos deben trabajar mientras estudian.

## 2. La matrícula. Crecimiento y comportamiento

Los temas principales en debate sobre la educación superior se inscriben dentro del marco de su enorme expansión. Este debate no está de modo alguno agotado y son objeto de análisis y discusión temas tales como la reforma de los cursos del primer ciclo, la descentralización, las relaciones entre las instituciones y el Estado, la calidad y su evaluación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, etc.

La expansión del sistema en el período 1961-92 se puede observar en el cuadro siguiente:

*Cuadro 18: Evolución de la matrícula de la educación superior en Francia. 1961-1992*

<b>Año</b>	<b>Total Educación Superior</b>	<b>IUT</b>	<b>Universidades y Esc. de Ingeniería</b>
1960-61	311.300	S/D	214.700
1970-71	854.500	24.200	637.000
1980-81	1.176.900	53.700	829.600
1989-90	1.585.600	69.600	1.074.000
1991-92	1.848.400	78.800	1.214.600

Fuente: Ed Pat Davies Adults in Higher Education

El Estado francés ha planificado una expansión aún mayor a través de transformaciones en el régimen del Bac. En 1992, alrededor del 60% de la última cohorte del Liceo obtenía el Bac. En 1983 cuando dicho porcentaje era sensiblemente menor, se había planificado para el futuro una meta del 80% lo que implicó reformas en la currícula y en la práctica: reformas en los programas del Bac, cambios en el sistema de la formación técnico profesional, etc. El éxito en esta política de expansión llevaría a que en el año 2000 la matrícula de la educación superior haya superado los 2 millones de alumnos comparado con la cifra de un millón y medio de 1988-89. Este crecimiento implicó e implicará demandas de recursos muy grandes, especialmente en edificios, equipamiento y personal.

El análisis de la tasa de crecimiento de la matrícula de la década del 90 muestra que esta disminuyó un tanto en los últimos años. En 1988 la matrícula total era de alrededor de 1,5 millones y creció a aproximadamente 2,1 millones en 1994, y se mantuvo prácticamente constante hasta 1999.

Sin embargo, es interesante constatar que en el curso de los últimos 10 años, los diversos componentes de la educación superior han sufrido evoluciones diferentes. P. ej. los STS y los IUT, por una parte y las Grandes Escuelas, han continuado en proceso de expansión. En cambio la Universidad (sin los IUT) han registrado una baja importante por tercer año consecutivo. Ello se puede observar en el cuadro siguiente:



Cuadro 19: Evolución de la matrícula de la educación superior en Francia 1989-1999 (en miles)

Año	Tipo de establecimiento				
	Universidades (sin IUT)	IUT	STS (públicos y privados)	Otros (1)	TOTAL
89	970	67	164	288	1489
91	1108	74	202	329	1714
93	1225	85	236	419	1965
94	1318	93	237	442	2090
95	1353	99	233	449	2134
96	1382	103	230	455	2170
97	1361	109	236	450	2156
98	1331	113	239	449	2132
99	1310	115	240	454	2119

Fuente: Ed Pat Davies Adults in Higher Education. (1) Incluye establecimientos tales como: escuelas de ingenieros, de comercio, normales, de arquitectura, paramédicos, CGPE, etc.(Fuentes diferentes de las del Cuadro 1)

Uno de cada cinco estudiantes ha optado por alguna de las principales carreras cortas (IUT, STS, Escuelas paramédicas) que conducen a un Diploma de Nivel III. En su conjunto han pasado de 303.000 alumnos en 1988 a 438.000 en 1998, aunque con diferentes tasas de crecimiento; Hasta 1992, el crecimiento de las carreras cortas se podía atribuir al crecimiento de las STS, aunque luego, en los años posteriores, la creación del Bac Tecnológico parece haber constituido la razón principal.

El análisis del comportamiento de la matrícula universitaria muestra en 1999 una disminución de la cantidad total de alumnos, de los cuales la mitad cursan el primer ciclo, (DEUG) que ha disminuido con respecto al año anterior, una tercera parte cursan el segundo ciclo, con una disminución similar, y el resto el tercer ciclo con un leve incremento en su número. La disminución general 1999-1998 es del -1.4 %. Hay diferencias entre disciplinas, en la evolución del DEUG especialmente en la Orientación Ciencias, donde la disminución es del 7.1 %.

En cuanto a la orientación del Bac de origen, el bachillerato general da cuenta del 80.3 % de los ingresantes, el tecnológico el 7,4 % y los profesionales el 2,3 %. Si el análisis se hace por disciplinas se puede señalar que en las ramas científicas el 91.4 % de los ingresantes tienen el Bac científico. Un poco menos que un tercio de los bachilleres tecnológicos que están en la universidad se orientan hacia los IUT, en los que constituyen el 32,6 % de los alumnos.

En cuanto al origen social de los estudiantes de la Universidad, ellos pertenecen en un 35,3 % familias de funcionarios privados o públicos altos ("cadres") y a profesiones intermedias en un 17,8 %. Los estudiantes de familias de empleados y obreros constituyen el 13,6 % y el 12,2 % respectivamente. Las diferencias sociales se incrementan a lo largo de los estudios y en el tercer ciclo, el primer grupo constituye el 45,2 % mientras que los que provienen del medio obrero pasan a constituir el 6,1 %.

En cuanto a los alumnos del IUT se sitúan en una posición intermedia: 26,7 % de hijos de "cadres", 20 % de profesiones intermedias y el 33 % de hijos de obreros y empleados.

### 3. La matrícula en los IUT

Como se ha visto, ella ha crecido sostenidamente en la última década a una tasa que duplica la de la universitaria especialmente en los últimos tres años; la cantidad de institutos asciende en la actualidad a 103. En cuanto a las especialidades que eligen los ingresantes, en 1998 la cantidad de inscriptos en aquellas relacionadas con el sector terciario ha aumentado el 14,2 % especialmente en las especialidades de creación más reciente como "gestión y administración de empresas" y "técnicas de comercialización", mientras que aquellos del sector secundario lo han hecho a una tasa del 6,3 %.

A comienzos de 1998 el total de alumnos del sector terciario era de 62.900 mientras que los del sector secundario 49.200. El ritmo de crecimiento de ambos sectores era similar entre 1985 y 1992 aproximadamente, y a partir de ese a~o se empez~a a producir el sesgo descrito. En cuanto al Bac de origen de los bachilleres de 1998 a los IUT y su proporci3n con el total se puede observar en el cuadro siguiente:

*Cuadro 20: Ingresantes en IUT 1998 y procedencia*

Bac de origen	Bac general (incluye 3 orientaciones)	Bac tecnol3gico (incluye 3 orientaciones)	Bac profesional	Total
Total bachilleres 1998	275.113	144.830	81.573	501.516
Bachilleres 1998 ingresantes en IUT	28.340	13.987	602	42.929
%	10,3	9,7	0,7	8,6

Fuente: Elaboraci3n propia

En cuanto a la prosecuci3n de estudios universitarios por parte de los egresados de los IUT, en 1997, el 24 % de los poseedores de Diploma DUT ( Diplome Universitaire de Technology) proseguían en segundo ciclo de la universidad en las disciplinas generales, cifra que se puede comparar con la de 1987, cuando la proporci3n era de 19,5.

#### 4. La matŕcula de los STS

En cuanto a los STS, su matŕcula de entrada en 1998, como se ha visto, fue de 240.067 estudiantes, incluyendo la de los de los establecimientos p3blicos y privados, bajo la tutela en ambos casos de los Ministerios de Educaci3n y de Agricultura. Su crecimiento a partir de 1988 fue constante hasta el a~o 1992, a partir del cual este crecimiento disminuye, particularmente en el sector privado. En 1998, los estudiantes dependientes del Ministerio de Educaci3n eran 153.346, es decir, dos tercios del total.

El cuadro siguiente muestra la evoluci3n de la matŕcula:

*Cuadro 21: Evoluci3n de la matŕcula de los STS seg3n tipo de establecimiento (1992-1998)*

A~os	P3blicos		Privados		Otros	Total
	Educ. Nacional	Agricultura	Educ. Nacional	Agricultura		
1992	134.8	11.8	79.6	63.1	31.3	235.8
1993	142.2	12.8	71.6	65.4	32.9	236.6
1994	146.2	13.2.	64.5	65.0	21.6	232.6
1995	148.9	12.9	60.3	62.8	17.1	230.2
1996	152.6	13.3	61.2	66.6	19.1	235.8
1997	152.9	14.0	63.0	70.5	18.5	238.9
1998	153.3	14.4	62.7	73.4	22.4	240.0

Fuente: Elaboraci3n propia

Cuando se analiza a los ingresantes a los STS en relación con su formación en el bachillerato, se puede observar la alta proporción de los que provienen del Bac Tecnológico en comparación de los provenientes de la formación general.

*Cuadro 22: Bac de origen e ingreso a los STS*

<b>Tipo de formación media</b>	<b>Ingresantes STS</b>	<b>Bachilleres 1998</b>	<b>%</b>
Bac Generales	145.219	275.113	8,2
Bac Tecnológicos	61.613	145.219	42,4

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de especialización de los alumnos, sobre la matrícula total de 240.067, 150.701 se hallan inscriptos en las carreras del sector servicios, es decir el 62 %, mientras que el resto se halla en las especialidades técnico profesionales de la producción. La distribución de estas dos grandes áreas disciplinarias difiere entre el sector público, donde es más equilibrada ( 56 % y 43 %) y el privado donde predomina el sector servicios (77 %).

### 5. Aspectos del financiamiento

En Francia se destinaron en 1998 607 mil millones de francos al sistema educativo, equivalente al 7.2 del PBI, lo que equivale a 10.300 Fr. por habitante. En el último año, dicho monto ha crecido el 1,6%.

El gasto por alumno por año varía sensiblemente entre las diversas áreas. De tal modo, en las Section de Technicien Supérieur era de 64.500 Fr., en los Cursos Preparatorios para las Grandes Escuelas 77.800 Fr., en las Universidades, 39.000 Fr., en las carreras de Ingeniería de las Universidades 76.500 Fr. y en los IUT 53.800 Fr. Las diferencias en más en los costos de las carreras de Ingeniería y en los IUT con respecto a las universidades surgen especialmente con relación al mayor peso del personal no docente y equipamiento.

En general los gastos de personal insumieron en 1998 el 77,7% del presupuesto, el funcionamiento 14,8 % y los gastos de capital el 7,5%. El Estado es el principal proveedor de fondos del sistema ya que se hace cargo del 80% del total mientras que las comunidades territoriales lo hacen del 20%. Ello se debe a que el Estado se hace cargo de la totalidad de los gastos en salarios. En cuanto a las comunidades territoriales, las comunas se hacen cargo del 12,5 %, especialmente en concepto de pago del personal no docente mientras que las empresas contribuyen el 5,8% a través del financiamiento de la formación continua y de la tasa de aprendizaje. ( 1,2% y 0,5 % de la masa salarial respectivamente)

### 6. La organización de la formación continua

Según la Ley del 23 de Enero de 1984 sobre educación superior, la primera de las "misiones del servicio público de la educación superior" es "la formación inicial y la formación continua". Para las universidades nacionales y los tres institutos tecnológicos regionales está prevista la creación de "centros comunes para la formación permanente". Este marco jurídico autoriza de hecho una gran variedad de modos de organización de la formación continua universitaria, que según una tipología desarrollada en la Universidad Lille 1, adopta tres modos de organización: a) un modo de organización centralizada, donde el servicio (la institución) común estimula y coordina efectivamente el conjunto de la actividad de formación continua; b) un modo de formación autónoma donde el servicio se comporta como un organismo de formación continua independiente, con contactos restringidos con el resto de la universidad; c) un modo de organización fragmentado donde el servicio no controla las actividades de formación continua del establecimiento.

Es dentro de esta configuración en la que ciertas universidades de tecnología o escuelas de ingenieros han puesto en marcha sus propios servicios de formación continua, disponiendo de una relativa independencia. Al mismo tiempo, el hecho que esta organización se desarrolle dentro del marco de la autonomía universitaria, hace difícil la recolección de la información sobre las actividades de este tipo en las universidades.

A ello se une la existencia de otros tipos de instituciones que pueden ofrecer formación continua, entre los que se pueden incluir las IUT, STS, además de las escuelas privadas de comercio, establecimientos educativos superiores de carácter científico, cultural, profesional, bajo la dependencia del Ministerio de Educación; también establecimientos dependientes del Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM), etc.

Si bien los fondos de capacitación provienen de diversas fuentes, los montos más importantes tienen su origen en el aporte de las empresas que contribuyen con el 1,5 % de su nómina salarial anual en el caso que tengan más de 10 empleados y con el 0,25 % cuando son menos de 1º empleados.

Las empresas pueden aplicar dichos fondos de dos modos: a) Administrarlos por sí mismas, como por ejemplo en planes propios de capacitación o de formación en alternancia o b) entregarlos a organismos que son agencias privadas que colectan los fondos y prestan los servicios correspondientes. Estas agencias están gobernadas por consejos de empleadores y empleados y en general organizadas regionalmente. Por ejemplo el caso de la agencia AGEFOS APN Rhone Alpe, que agrupa 20.000 empresas y tiene flujos financieros de 500 millones francos anuales.

Los servicios que prestan estas agencias son los siguientes: (i) aconsejan a los jefes de empresas sobre el tipo de capacitación que requieren en relación con los proyectos de desarrollo, cuyo diseño puede estar a cargo de profesionales de su staff; (ii) proponen a los jefes de empresas los organismos que pueden brindar esa capacitación.; (iii) organizan el montaje financiero de la capacitación, consiguiendo eventualmente fondos adicionales de agencias europeas; (iv) administración financiera y contable de los fondos; (v) transferencia de las experiencias al conjunto de las empresas.

Las agencias atienden la capacitación de dos tipos de público, el de los asalariados en programas de capacitación y de jóvenes que egresan del nivel medio con o sin diploma. Las agencias establecen *partnerships* para capacitación no solamente con organizaciones privadas sino también con instituciones públicas, como es el caso de numerosos IUT que las agencias eligen debido a que les ofrecen las garantías de calidad requeridas.

En general los proveedores de capacitación son privados en un 60%, cámaras de comercio 10 %, organizaciones de formación patronales 10 % y organismos públicos 20 %. Las agencias son controladas por su propio consejo y por un consejo de asalariados y tienen auditorías del Estado por intermedio de los Prefectos. Existen en Francia alrededor de 3.000 organismos de capacitación.

### *7. Observaciones particulares sobre un Instituto Universitario de Tecnología*

La organización y funcionamiento de los IUT son, en términos generales, similares en las 103 instituciones de este tipo dado el carácter centralizado de la organización de la educación en Francia. Para describir sus características más salientes se ha tomado el IUT de la Universidad de LYON B. Este instituto tiene una matrícula de 2.100 alumnos, de los cuales un 15 % se hallan en los programas de formación continua.

Los contenidos curriculares de su oferta académica son, como se ha visto, de carácter nacional, definidos por Comisiones integradas por profesores, industriales y sindicatos, con aprobación del Ministerio de Educación. Cada IUT puede disponer libremente del 20 % de la currícula para adaptarla a las necesidades industriales locales y a los medios de que disponen.

Para la creación de carreras nuevas no se hacen estudios sistemáticos; para ello lo que se toma en cuenta es una encuesta a empresarios sobre nuevas ofertas, consultas con los sindicatos y con profesores de los IUT, que en general están en estrecho contacto con el medio industrial. También en este caso se requiere acuerdo del Ministerio de Educación.

En el IUT Lyon existen restricciones al ingreso, que, como se ha visto, en muchos casos son mayores que las de la universidad. P.ej. en el caso de la carrera de Mantenimiento Industrial sobre 270 aspirantes se aceptaron 100. Para ello se tomaron en cuenta las calificaciones del Bac, el análisis de los antecedentes académicos del alumno y en muchos casos la carta de motivación que deben adjuntar a la inscripción; con frecuencia, esos requisitos se pueden complementar con una entrevista personal. El régimen de asistencia es obligatorio y se calcula que el 30 % de los egresados siguen carreras en la universidad luego de su

egreso. La tasa de graduación es muy elevada, alrededor del 80 %, debido fundamentalmente a las exigencias en el nivel de admisión y al control continuo y regular en el aprendizaje.

El gobierno del Instituto está a cargo de un Director elegido por el Consejo de Administración que está compuesto por docentes, estudiantes, empresarios, por tercios y cuyo Presidente debe ser un empresario elegido por el Consejo. Los empresarios son propuestos por los propios profesores, quienes son los que tienen las relaciones más estrechas con las actividades productivas. Este Consejo se reúne 3 a 5 veces al año, vota el presupuesto del IUT y toma las decisiones más importantes de orden general. El Director que desarrolla las tareas ejecutivas, está acompañado por un cuerpo consultivo compuesto por los jefes de carreras, propuestos por el Director y nombrados por el Consejo. En el Caso de LYON B existen 69 personas en la administración.

Los IUT forman parte de la Universidad, pero dentro de condiciones muy especiales: a) aspectos financieros: los fondos se reciben directamente desde la autoridad financiera nacional a través de la universidad, sin que ésta intervenga en su manejo. De hecho, en la universidad existe una delegación de control financiero nacional que es la que gira los fondos tanto a la universidad como al IUT, aunque éste puede participar de fondos adicionales de la universidad; b) El Director controla la selección de los docentes y puede rechazar un nombramiento propuesto por el consejo de Administración. c) El Director, una vez elegido, es nombrado por el Ministerio por 5 años con una reelección posible.

La relación de los IUT con las empresas es fundamental, especialmente con los jefes de empresas, los ingenieros de planta, etc. Esta relación se ha ampliado en los últimos años con las PYMES que se hallan organizadas en una organización (la CGPME); es decir que el sector empresario interviene en los IUT no solo a través de las definiciones nacionales de oferta educativa a las que se ha hecho referencia más arriba. Además de esas actividades participan activamente en: a) la logística pedagógica, a través de los jefes de empresas que participan en la docencia en los IUT; b) en la organización de las pasantías; c) en la colaboración financiera a través de la tasa de aprendizaje y su organización ya mencionadas; d) en la colaboración en la ubicación de los egresados en el mercado de trabajo y e) en la participación a través de la red internacional de PYMES para ubicar a los egresados en el extranjero mediante convenios ad-hoc.

Los regímenes de pasantías varían según las carreras: por ej. La carrera de Genie Mecanique et Productive tiene una currícula de 1800 horas, con 8 horas de clase diarias, medio día libre el jueves y 10 semanas de pasantías. Estas pasantías son ofrecidas por las empresas y en muchos casos los estudiantes las consiguen por sus propios medios. Son controladas por profesores y terminan con un informe final a modos de tesis, aprobado por un jurado.

En general los grupos de estudio son de 12 alumnos con un profesor, aunque ello puede variar según las áreas curriculares. En el caso de Técnico en Comercialización, p.ej. los cursos se organizan en tres tipos: clases magistrales para 160 alumnos, clases dirigidas a grupos de 30 alumnos y grupos de 15 alumnos. En las carreras tecnológicas industriales, en general el módulo básico es de 12 alumnos.

### III. LA EXPERIENCIA EN AUSTRALIA

#### 1. *El sistema educativo en Australia*

El sistema educativo australiano tiene dos niveles de gobierno que reflejan la estructura federal del país. Este está compuesto por seis estados (Queensland, New South Wales, Victoria, Tasmania, South Australia y Western Australia) y dos territorios. La mayor parte de los 19 millones de habitantes se hallan establecidos en las costas orientales con grandes concentraciones de población en Sydney, Melbourne y Brisbane.

Dichos niveles corresponden en primer lugar al Gobierno Federal (Commonwealth), que provee los fondos para la educación superior y un complemento importante de fondos suplementarios para las escuelas. Por su parte, los gobiernos estatales y los territorios proveen los fondos para las escuelas públicas y privadas y para la educación técnica superior no universitaria (Further Education). La educación superior incluye las instituciones universitarias y las instituciones técnicas no universitarias.

La educación superior ha sufrido sucesivos cambios en su estructura y características, en virtud de políticas activas nacionales de mejoramiento y adecuación a las transformaciones sociales y económicas

de las últimas décadas. Como se verá, a pesar de la organización federal del país, se han logrado transformaciones profundas siguiendo lineamientos nacionales con el consenso de estados y territorios.

El período de posguerra 1945-1960 implicó una intervención mayor del Gobierno Federal en las universidades que se regían por el esquema inglés autonómico; en esa época, ellas eran instituciones pequeñas ya que no excedían los 4.000 alumnos.

El crecimiento acelerado de la matrícula de educación superior llevó a la creación de los Colleges of Advanced Education, más orientados hacia la tecnología, percibidos como una alternativa eficiente a la universidad aunque con menor prestigio y status. El financiamiento de este tipo de instituciones era compartido por el Gobierno Federal y los gobiernos estatales, estableciendo así de hecho un sistema binario.

El sistema no universitario fue analizado profundamente en 1986 y se señalaron a la sazón, problemas de urgente solución en su funcionamiento y en la escasez de financiamiento a raíz de lo cual, en 1987, se produjo un cambio importante en la educación superior. Uno de los aspectos más salientes de la nueva estrategia requirió que las instituciones de educación superior desarrollaran anualmente un “perfil institucional” sobre el que se basarían los niveles de financiamiento, dando al Gobierno Federal un poder significativo para influenciar la enseñanza y la investigación. El acceso y la equidad constituían una prioridad para el Gobierno y a la vez se recomendaba también que: a) las instituciones debían tener por lo menos una matrícula mínima de 2.000 alumnos de tiempo completo equivalente; b) las instituciones debían desarrollar un “perfil educativo”, detallando las áreas particulares de actividad y fines específicos; c) debían seguir un esquema nacional de duración de las carreras y nomenclatura de las mismas; d) las instituciones debían acreditar sus cursos en acuerdo con el Gobierno Federal y el de los estados; e) debían desarrollar guías claras y consistentes que permitieran las transferencias de los alumnos entre instituciones y estados. Estas normas obligaron a cambios sustanciales en el conjunto de las instituciones debido a que obligaron a la fusión de muchas de ellas en razón de su tamaño reducido y su cercanía geográfica.

Se consolidó de esta manera el sector no universitario denominado TAFE (Technical and Further Education), que ya había sido creado en 1974 para responder a las “necesidades individuales y comunitarias, tanto como a los requerimientos industriales”, y que constituyó una alternativa a los estudios universitarios para los egresados del nivel medio ya que los alumnos que ingresan en un TAFE College, lo hacen al terminar la educación obligatoria (K+12).

## 2. Tamaño del sistema

Los cambios que se introdujeron en el sistema produjeron transformaciones importantes; por ejemplo, en 1986 había alrededor de 70 instituciones universitarias que se redujeron en 1991 a 35, como resultado de las fusiones y uniones forzadas. Como consecuencia de ello el promedio de alumnos por institución creció de 5.400 en 1986 a 15.000 en 1992. El proceso de expansión puede observarse en el cuadro siguiente

*Cuadro 23: Matrícula en la educación universitaria. 1981-1991*

<b>Año</b>	<b>Matrícula</b>
1981	336.702
1983	348.577
1985	370.016
1987	393.734
1989	441.076
1991	534.538

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, un crecimiento sustancial se produjo en el sector TAFE, desde 692.014 alumnos en 1981 a 985.942 en 1991 y alrededor de 1.500.000 en 1999. Este crecimiento puede atribuirse fundamentalmente a la intervención directa del Gobierno Federal, basada en la percepción de la estrecha relación entre este tipo de educación y el desarrollo de las competencias necesarias para la recuperación económica (Pat Davies).

En el cuadro siguiente se puede observar la distribución para todo el país de instituciones educativas de nivel superior en 1991:

*Cuadro 24: Instituciones de nivel superior por estado. 1991*

<b>Estado</b>	<b>TAFE Colleges</b>	<b>Universidades</b>
New South Wales	243	9
Victoria	279	7
Queensland	37	7
South Australia	21	3
Western Australia	86	4
Tasmania	7	1
Northern Territory	10	1
Australian Capital Territory	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>684</b>	<b>35</b>

Fuente: Elaboración propia

*Cuadro 25. Matrícula de la educación superior según tipo de institución y Estado. 2001*

<b>ESTADOS</b>	<b>TAFE COLLEGES</b>	<b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>OTRAS INSTITUC.</b>
Australian Capital Territory	10.600	20.000	5.400
Northern Territory	1.300	10.700	1.800
Tasmania	14.200	15.000	5.600
Western Australia	58.400	85.200	19.300
South Australia	45.200	50.100	17.600
Victoria	90.100	154.500	40.000
New South Wales	199.500	239.900	55.500
<b>TOTAL AUSTRALIA</b>	<b>536.700</b>	<b>841.800</b>	<b>86.500</b>

Fuente :Australian Bureau of Statistics. 20001

Las instituciones de Educación Superior incluyen todas las instituciones que proveen cursos de educación superior, p. Ej. Universidades, Colleges of Advanced Education, Institutes of Advanced Education, Institutes of Higher Education, Institutes of Tertiary Education, Agricultural Colleges y algunos Institutos de Tecnología.

Otras Instituciones incluyen instituciones que ofrecen cursos de capacitación industrial, asociaciones profesionales e industriales, proveedores de equipamiento y otros de los cuales no hay suficiente información.

### 3. Descripción del Sector Vocational Education and Training (VET)

Las reformas descritas más arriba en este sector se aplicaron en un país de 19 millones de habitantes de los cuales el 21 % son menores de 15 años y un 12 % mayores de 65, con una tasa de desempleo actual del 6.9 (contra el 11 en 1993) y una tasa de crecimiento del PBI del 4.5 % en 1998/1999. Desde el punto de vista de la escolarización, si se toma el grupo de edad 15-19, se encuentra el 68% en educación full-time, 22% empleados, 6 % desempleados y 4 % fuera de la fuerza de trabajo.

Las reformas introducidas en el VET nacen de tres factores fundamentales que señalan las disfunciones existentes, análogas a las que en otros países llevaron a reformas en sus sistemas educativos: una muy baja relación con las actividades productivas, sistemas muy rígidos y burocráticos y una dificultad marcada en sus posibilidades de transformación.

Los resultados más importantes de las reformas se verifican en las cifras que indican que hay una matrícula de 1.500.000 de alumnos en programas gubernamentales de diferentes niveles; más de 4.200 entes registrados de formación y capacitación, de los cuales alrededor de 2.600 reciben fondos gubernamentales; 92 institutos TAFE operando en más de 1.000 campus.

El financiamiento global de la VET es de 5.200 millones de dólares, de los cuales 2.300 son fondos públicos y 3.000 millones son fondos privados. A su vez, los fondos públicos corresponden a 850 millones del Gobierno Federal y 1.400 a los estados. El aporte del Gobierno Federal se aplica básicamente a becas (550 millones) y el resto a diversos fines. La inversión total de Australia en educación es del 5.7 % del PBI equivalente a US\$ 17.800 millones.

### 4. Un caso: el Estado de Victoria.

Un análisis de las características de un estado en particular puede ilustrar sobre los rasgos del resto del país, en diversos aspectos tales como el volumen del sector, su financiamiento, la cantidad de instituciones, su matrícula, etc.

El gobierno estatal de Victoria cuenta con un Departamento de Educación en el que existe específicamente un Ministro de Educación Terciaria y Capacitación del que depende la Office of Training and Further Education, que es la agencia a cargo de la educación técnico-profesional y la capacitación y el sector de los TAFE Colleges constituye la base del VET, ya que es el mayor "proveedor" (concepto que se verá más adelante) de la educación técnica y la capacitación postsecundaria.

Los aspectos cuantitativos de la educación del estado de Victoria, cuya población es de alrededor de 8.400.000 habitantes, se pueden observar en los datos siguientes que corresponden al año 1995, el último del que se disponen estadísticas completas.

<b>Escuelas e instituciones terciarias públicas</b>	
Escuelas primarias (Año Preparatoria a Año 6):	1.305
Escuelas secundarias (Año 7 a Año 12):	287
Escuelas P-12 (Año Preparatorio a Año 12):	36
Escuelas especiales:	83
<b>Total</b> (Además existen 675 escuelas privadas)	<b>1.711</b>
TAFE Colleges:	25
TAFE Campus	209
Universidades	8
<b>Matricula de escuelas e instituciones terciarias</b>	
Escuelas primarias (Año Preparatorio a Año 6):	301.515
Escuelas secundarias (Año 7 a Año 12):	213.290
<b>Total:</b> (Además existen 255.472 alumnos en escuelas privadas)	<b>514.805</b>
TAFE Colleges	304.509
Capacitación	284.029
Recreación	20.480



Universidades	167.530
Bachelor Degree	126.468
Postgraduate	36.629
Otros diplomas	4.433
<b>Personal</b>	
Escuelas primarias y secundarias (Preparatory a Año 12):	40.037
TAFE Colleges:	9.753
Universidades:	18.851
Departamento de Educación:	1.449
<b>Gastos en educación (en miles)</b>	
Escuelas públicas:	
Gastos recurrentes:	2.414.135
Gastos en capital:	141.457
<b>Total:</b>	<b>2.555.592</b>
TAFE Colleges	
Gastos recurrentes	781.310
Gastos en capital	86.935
<b>Total</b>	<b>868.245</b>
Universidades	
Gobierno Federal	1.121.375
Higher Education Contribution Scheme	260.250
Gobierno estatal	147.527
Otros	728.566
<b>Total</b>	<b>2.2577.718</b>

##### 5. La nueva estrategia educativa de Australia.

No obstante las sucesivas reformas introducidas y el mejoramiento y racionalización del sistema, Australia adoptó 1998 un plan estratégico para el siguiente quinquenio denominado: "Un Puente hacia el Futuro: Estrategia Nacional de Australia para la Educación Técnico Profesional y la Capacitación. 1998-2003".

Esta política educativa nació de un acuerdo entre el Gobierno Federal (Commonwealth), los Gobiernos estatales y territoriales y en ella se establecen las metas, los objetivos y los resultados esperados. En virtud de este nuevo enfoque, se crea la Australian National Training Authority (ANTA), que, en consulta con los gobiernos mencionados, junto con las industrias australianas y las organizaciones registradas de formación técnico profesional y capacitación (VET), desarrolla la nueva estrategia y tiene la responsabilidad de implementarla. Se considera que el liderazgo industrial, incluyendo sus comités asesores en capacitación industrial, será esencial para el éxito de esta nueva estrategia.

Los aspectos fundamentales que se han tenido en cuenta al formular esta política se han basado en el análisis de las principales fuerzas de cambio. Se han señalado las tendencias más importantes que las empresas y los individuos van a enfrentar y que afectarán la VET: el crecimiento de los mercados globales, la creciente importancia de las industrias basadas en los servicios y el conocimiento, los cambios geográficos y regionales en las oportunidades de trabajo, el impacto de las tecnologías de la comunicación y la información, el aumento de la cantidad de pequeñas empresas, los cambios en la organización del trabajo y los cambios demográficos y sociales más importantes.

Para esta nueva estrategia se han definido cinco objetivos centrales:

- (i) *Preparar a los australianos para el mundo del trabajo.* Para ello se sostiene la necesidad de incrementar el conjunto de las habilidades y capacidades nacionales. En tal sentido la creación de los Training Packages ("unidades de entrenamiento") que incluye un sistema nacional de competencias y calificaciones permitirá desarrollar habilidades específicas requeridas por las empresas e industrias.

- (ii) *Aumentar la movilidad en la fuerza de trabajo*; para ello, la creación de la Australian Recognition Framework, permitirá el reconocimiento nacional de las calificaciones individuales a través de su validación nacional, independientemente de cual haya sido la organización debidamente acreditada que la haya otorgado.
- (iii) *Aumentar la equidad en la oferta de oportunidades educativas*, removiendo barreras estructurales, atendiendo a grupos especiales, desarrollando programas específicos, atendiendo zonas rurales y comunidades remotas, etc.
- (iv) *Aumentar la inversión en el sector a través diversas políticas activas*; estimulando las inversiones por parte de las empresas, promoviendo la participación conjunta de empresas y organizaciones educativas, proveyendo recursos para la capacitación a las industrias. Se considera que la inversión industrial en el sector se incrementará en la medida en que los empresarios acepten que la capacitación es un instrumento clave para la competencia nacional e internacional.
- (v) *Estimular la eficiencia del sistema nacional de formación y capacitación* manteniendo y mejorando la calidad de sus productos y servicios, a través del mejoramiento en el uso de la infraestructura, desarrollando su evaluación y mejorando la información sobre su gerenciamiento.

El seguimiento de todo este proceso de cambio se realizan a través de los Key Performance Measures (KPM), (indicadores claves de desempeño) que constituirán un instrumento importante de medición del desempeño en relación con los objetivos y resultados propuestos y que se publicará en informes anuales producidos por el ANTA.

#### **a) El rol del ANTA**

El ANTA comenzó a operar desde el inicio, en 1994 , y está gobernado por un Consejo proveniente de las industrias, compuesto por siete miembros designados por el Consejo de Ministros responsables de la educación del Gobierno Federal, de los estados y de los territorios. Es un organismo asesor del Consejo de Ministros en todas sus funciones y es responsable del desarrollo y asesoramiento en políticas nacionales, objetivos y metas, de la estrategia nacional y de la definición de las Prioridades Anuales Nacionales. También es responsable de la administración de programas nacionales y la administración de los fondos federales del National Vocational Education and Training.

Están comprometidos en las actividades del ANTA: el Consejo de Ministros, las autoridades ya mencionadas, las organizaciones claves que representan a las industrias, los "proveedores" públicos y privados de educación técnica y capacitación, y otras agencias públicas relacionadas con este sector.

#### **b) Actividades del ANTA**

Para cumplir con los roles establecidos, las actividades fundamentales del ANTA son:

- Desarrollar el proyecto del Plan Nacional Estratégico
- Desarrollar, gerenciar y promover el National Training Framework a cargo de la formulación de los Training Packages.
- Aconsejar en la identificación y el plan de requerimientos para el crecimiento
- Asegurar el soporte estadístico adecuado
- Desarrollar indicadores de eficiencia e informar acerca de los resultados
- Publicar el informe anual
- Coordinar iniciativas nacionales, evaluación en investigación sobre prioridades nacionales
- Administrar programas que requieren una oferta nacional.

El ANTA posee una clara estructura organizacional a cargo de un CEO y opera desde dos oficinas, una ubicada en Brisbane y otra en Melbourne; el Consejo del ANTA, como se ha dicho, es asesor del Consejo de Ministros que a su vez constituye el ANTA Ministerial Council (MINCO) que es el organismo central de decisiones en el área y que se reúne dos o tres veces en el año.

### **c) Características de los Training Packages. (TP)**

Dentro de las actividades del ANTA, que administra y financia programas, una de las tareas centrales es la de apoyar la formulación de los Training Packages, que deben ser aprobados por el National Training Advisory Committee y por los ministros. Estos TP están relacionados con el Australian Qualification Framework, en el que hay seis niveles de calificación del VET: Certificados I al IV, Diploma y Diploma Avanzado. Los Training Packages (TP) especifican qué combinación de estándares de competencias definen una calificación y pueden hacerlo mediante competencias básicas (“core”) con el agregado de ciertas competencias electivas, o con la incorporación de competencias importadas de otros TP, y, además, establecen como dichos estándares deben ser aplicados. Se quiere lograr la mayor flexibilidad para los alumnos y las industrias, en oposición y superando sistemas rígidos de formación que con frecuencia se dirigen a objetivos demasiado específicos, comprometiendo los recursos en programas de capacitación en áreas irrelevantes o periféricas.

Los TP son desarrollados por los Industry Training Advisory Bodies (ITAB), que son comisiones de asesoramiento de las industrias para la capacitación, que establecen las necesidades de ésta. Para que un TP sea aprobado, la organización que lo desarrolla debe presentar fuertes evidencias de que las industrias lo respaldan. Cada industria puede decidir que TP requiere, basadas en sus diferentes sectores y lazos entre sectores, ellos incluyen: a) los estándares de competencias para las industrias, es decir aquellas competencias que ellas requieren de sus empleados; b) las diferentes calificaciones nacionales que una persona puede recibir cuando es evaluada positivamente en determinado estándar; c) las guías para la evaluación de competencias en la industria.

Cada TP puede incluir, además, un listado de recursos didácticos para apoyar el aprendizaje, la evaluación y la capacitación docente. Cada estándar de competencias (llamado unidad de competencias) está compuesto por: (i) elementos de la competencia, (ii) criterios de desempeño, que pueden ser evaluados (iii) un conjunto de variables que contextualizan los criterios y elementos, (iv) una guía de verificación, para proveer de información adicional a los evaluadores. Existe un formato nacional estándar sobre el que se deben desarrollar los TP y que debe ser aprobado por el ANTA y el Consejo de Ministros. Los TP son herramientas al servicio de los organismos “proveedores” registrados de capacitación, de las empresas, y de los usuarios, y en definitiva se pueden resumir en un sistema aprobado de competencias al que se le suman las guías de evaluación y las calificaciones nacionales.

En cuanto a los alcances del programa de Training Packages, a fines de 1998 se habían producido más de 5.000 títulos disponibles en la Australian Training Products (ATP), que es una organización sin fines de lucro, establecida por el Gobierno Federal, los estados y los territorios para comercializar los TP, curriculum y otros recursos para la educación técnica y la capacitación. Estos productos incluyen, p.ej., materiales para los docentes, guías de aprendizaje, materiales para el desarrollo profesional, etc. Un curso individual puede estar complementado hasta por 300 folletos complementarios.

La ATP no encarga la elaboración de productos, pero publica y distribuye los materiales que son resultado de las actividades de los proyectos nacionales financiados por el ANTA. Los clientes de la ATP son variados: el 30 % de las ventas se dirige a los TAFE colleges, sector con el cual la ATP colabora estrechamente. Otro 20 % se dirige a las industrias y los proveedores privados de capacitación; el resto se distribuye entre pequeñas empresas, escuelas secundarias, universidades, etc.

### **d) Acreditación y evaluación**

Dentro de las actividades del ANTA se ha creado la Australian Recognition Framework (ARF), que comenzó sus actividades en 1998, y que es un organismo destinado a registrar las organizaciones que suministran capacitación y educación técnica, a evaluar a las personas y a emitir calificaciones. Es decir acreditan los “proveedores” que, de tal modo, cuentan con una autorización para las actividades de formación y que son registradas en el Registered Training Organisation (RTO).

La creación de la ARF se debió a los problemas del sistema existente a la fecha en el que los gobiernos estatales regulaban este sector, acreditando cursos que ofrecían dificultades en cuanto a su contenido y a la calidad del aprendizaje, alejados de las necesidades del mercado y con mucha lentitud en la identifica-

ción y la provisión de cursos. La utilización creciente de los TP está reemplazando el sistema anterior que perdura en tanto no existan TP específicos, haciendo que el proceso de transformación sea paulatino.

Los estándares básicos que se requieren de una RTO son: (i) seguir los principios nacionales de registración y mutuo reconocimiento, (ii) comprometerse con los principios de accesibilidad y equidad, (iii) demostrar un enfoque de calidad, (iv) aceptar el monitoreo externo y la auditoría, (v) poseer un sólido sistema administrativo y (vi) comprometerse con una publicidad que cumpla normas éticas.

Para la oferta de productos y servicios, se requiere que las RTO demuestren que poseen los recursos necesarios para cumplir los requerimientos de los TP y para realizar las evaluaciones y autoevaluaciones exigidas y ello vale tanto para las organizaciones públicas como para las privadas.

### **e) La medición del desempeño**

Se ha previsto que la medición del desempeño se realizará, según se ha visto, a través de los indicadores claves de desempeño (KPM) desarrollados a lo largo de un extenso proceso que involucró a los gobiernos e industrias y que se puso en marcha en 1998, previéndose que su implementación tomará cinco años. En cuanto a los indicadores adoptados se pueden resumir en siete dimensiones básicas:

- La medición del volumen de actividad realizada, medida mediante el número de calificaciones evaluadas y completadas y la cantidad de unidades de competencia.
- Stock de competencias en educación técnica y capacitación en relación con las necesidades nacionales.
- Evaluación de la relevancia, efectividad costo-beneficio y volumen de la VET realizada por los empleadores.
- Resultados en la empleabilidad de los egresados y satisfacción de éstos en cuanto a la formación recibida.
- Participación de grupos anteriormente marginados.
- Medición de la eficiencia en el gasto público en relación con el capital y gastos corrientes,
- Logros en la inversión privada en VET en relación con la inversión pública.

### **f) El rol de los cuerpos asesores industriales**

Los Industrial Training Advisory Bodies (ITAB), a los que se ha hecho referencia, juegan un papel central de asesoramiento e información entre el sistema educativo y la industria, proveyendo los mecanismos más adecuados para la formulación de las demandas de la industria de modo articulado. Estas organizaciones ya existían con anterioridad ya que antes de 1993 había 44 ITAB nacionales y otros cuerpos de estandarización de competencias. En la actualidad, luego de grandes revisiones hay 23 ITAB, 5 cuerpos industriales reconocidos y 6 de estándares de empresas.

## **6. Algunas características de un TAFE College**

A los efectos de ejemplificar las características de un TAFE College, se describirán algunos aspectos generales del KANGAN BATMAN Institute of Technical and Further Education (TAFE), ubicado en el estado de Victoria y que constituye uno de los mejores ejemplos de “proveedor” de formación y capacitación, con cursos reconocidos en el mercado internacional. Debe tenerse en cuenta que Australia no solo forma estudiantes australianos sino que ha logrado constituir un polo de formación para el mercado internacional, especialmente asiático, en el que los institutos desarrollan, adicionalmente, actividades de asistencia técnica y asesoramiento.

*a) Aspectos generales:*

- El Instituto tiene cinco campus principales y numerosos centros de entrenamiento. En Agosto de 1995 fue certificado de acuerdo con las Normas AS/NZS 190/9001 y fue el primer instituto en recibir la Australian Quality Award.
- Transferencias de créditos: Existen modos de transferencia entre TAFE Colleges y universidades que se especifican en cada programa, de modo que no es un sistema aplicable universalmente a todas las situaciones.
- Existe un número limitado de becas del Gobierno Federal
- El programa Recognition of Prior Learning (RPL), permite la medición y actualización de conocimientos anteriores necesarios para los cursos. Este programa es aplicado en toda Australia y ha sido desarrollado en Kangan.
- El requisito básico de admisión es haber completado la educación obligatoria (Año 12) australiana o equivalente de otros países y en el caso que corresponda los cursos de inglés necesarios.

*b) La oferta curricular*

BATMAN ofrece varios tipos de calificaciones (títulos) de acuerdo a las normas expuestas más arriba y debidamente acreditadas: Certificados (con un nivel mínimo de Certificado III) Diplomas y Diplomas avanzados. Las áreas disciplinarias básicas comprenden diversos programas y sus calificaciones correspondientes son:

Administración:	1 Diploma
Ingeniería Aeroespacial:	1 Diploma Avanzado, 2 Diplomas y 4 Certificados
Automotriz:	1 Diploma Avanzado y 4 Certificados III
Negocios:	5 Diplomas Avanzados
Comercio:	2 Diplomas con articulación universitaria
Computación:	2 Diplomas
Electrónica	1 Diploma
Moda y Diseño	1 Diploma
Hotelería y Turismo	1 Diploma Avanzado y 1 Diploma
Servicios Legales	1 Diploma Asociado
Tecnología de Polímeros	1 Diploma
Enfermería	1 Certificado IV
Seguridad	1 Diploma
Ciencias Sociales	2 Diplomas
Management de Deportes	1 Certificado IV

La duración de las carreras es de 1½ años para los certificados y de 2 años para los diplomas. Se puede señalar que los cursos cuentan en general con un cuerpo básico de materias obligatorio y en algunos casos se agregan materias optativas. Las áreas más desarrolladas son entre otras: Ingeniería aeroespacial, Desarrollo Curricular, Ingeniería Eléctrica, Inglés, Hotelería y Turismo, Formación de Formadores, Transporte y Logística, Seguridad, etc.

*Cursos cortos:* están diseñados para atender a demandas específicas de capacitación de clientes. Ellos pueden realizarse en el Instituto o en los lugares de trabajo.

*c) La articulación con la universidad*

Para esta articulación se debe tener en cuenta que:

- Algunas carreras como Comercio especifican una duración total de 3 años de los cuales el primero se realiza en KANGAN y el resto en la Universidad de Deakin. Del mismo modo, en Sistemas de Información, el primer año se realiza en el instituto y los dos siguientes en la Universidad de Melbourne.
- Otros programas son terminales, en general los que corresponden a Certificados.
- En otros programas se sugiere, entre los alcances de su título, el de poder solicitar la admisión en cursos de Bachelor de una universidad sin que esta articulación sea sistemática sino sujeta a las condiciones que fije la universidad.

#### **IV. LA EXPERIENCIA EN LOS ESTADOS UNIDOS**

Esta sección se orienta a caracterizar a grandes rasgos la estructura y funcionamiento de los Community College y el rol que desempeñan en el sistema de educación de dicho país. El término Community College (en adelante CC) carece de equivalente en castellano y define a establecimientos que constituyen un tipo de institución característica de la educación superior estadounidense.

Sus orígenes se remontan a principios de siglo, y que por su estructura y flexibilidad en materia de objetivos y reclutamiento merece ser estudiada con detenimiento, ya que en nuestro país se tiene poco conocimiento de los rasgos fundamentales de este tipo de instituciones.

##### **1. La estructura general del sistema educativo en los Estados Unidos**

###### *1. Los niveles primario y medio*

Para comprender la estructura y el funcionamiento del sistema educativo norteamericano y la inserción de los CC dentro de ésta resulta conveniente describir a grandes rasgos el sistema de educación de Estados Unidos.

La mayoría de los niños en USA inician la escuela a la edad de 6 años y durante seis años completan el ciclo primario elemental. Luego de finalizar los estudios correspondientes a dicho ciclo, los alumnos pasan al nivel secundarios compuesto por dos programas de tres años de duración cada uno: el primero se denomina "Junior High School" en tanto el segundo es conocido como el "Senior High School". Los norteamericanos llaman a estos doce años de educación primaria y media, los doce primeros grados. Así el término Grado (grade) se define como un año académico (período lectivo) que comienza en agosto o septiembre y finaliza en mayo o junio.

Cabe mencionar que la educación pública es gratuita durante los primeros ciclos primario y medio para los ciudadanos y residentes del país. Muchos padres de familia matriculan a sus hijos en escuelas particulares, que pueden ser privadas, entre ellas las de orientación religiosa o academias militares.

###### *2. La educación post-secundaria*

El sistema de Educación Superior ofrece diversas alternativas educativas una vez que los estudiantes norteamericanos finalizan la escuela secundaria (decimosegundo grado) pues pueden asistir a un College pero debe tenerse en cuenta que éste puede tener un status independiente o formar parte de una universidad. A su vez existen Colleges de 2 años de duración (two-year colleges) y de 4 años de duración (four-year colleges).

En suma, los programas de un College y de una universidad comienzan en el decimotercero año de estudios, cuando los alumnos tienen 17 o 18 años de edad. Los Colleges de dos años de duración, sean éstos Junior Colleges (privados) o CC (públicos), otorgan el título "Associate Degree" en tanto que los Colleges de cuatro años de duración y la universidad ofrecen el título de "Bachelor". Los programas que otorgan estos títulos se llaman programas para no graduados (Undergraduate Program) o escuelas para no graduados (Undergraduate Schools).

Importa poner de relieve que el resto de las escuelas que integran una universidad son especialmente “escuelas de graduados” (graduate schools) también conocidas como “escuelas de postgrados” (Postgraduate Schools), donde los estudiantes pueden obtener los títulos de postgrado de carácter avanzado. En suma, las universidades estadounidenses ofrecen dos tipos de títulos: por un lado otorgan el de “Bachelor” para los estudiantes no graduados y, por el otro, otorgan títulos de postgrado a los estudiantes graduados que ya poseen el título recién nombrado. Los títulos de postgrado que es posible obtener son: el Master (maestría) y el PhD (doctorado)

### 3. *El College y el Community College*

En lo que se refiere a los Junior Colleges (privados) y a los Community Colleges (CC), los programas de estas instituciones educativas generalmente tienen una duración de dos años, admiten a los egresados del nivel medio (High School) y fundamentalmente están diseñados para servir a la comunidad local. Para lograr el título de Bachelor que se otorga en los Colleges de cuatro años de duración, los graduados de los Junior Colleges y de los CC pueden ingresar al tercer año de estudios de un College de cuatro años de duración dentro o fuera de una universidad. No obstante en algunos casos, los estudiantes que quieran obtener un diploma de Bachelor deberán repetir ciertos cursos y matricularse en otros obligatorios, de acuerdo a los requisitos de cada institución en particular. De tal modo, muchos CC ofrecen a los estudiantes cursos de transferencia (Transfer Courses) para que los estudiantes que completen y aprueben dichos cursos pueden utilizar sus créditos (Credits) con el fin de ingresar a un College de cuatro años de duración dentro o fuera de una universidad.

### 4. *Las Escuelas Profesionales*

El sistema de educación superior de USA cuenta además con escuelas profesionales en donde se prepara a los estudiantes para desempeñarse en diversas áreas tales como: trabajo social, música, administración de empresas y otras profesiones. Algunas de estas escuelas funcionan como instituciones independientes y frecuentemente ofrecen programas de cuatro años de duración así como programas para graduados, mientras que otras forman parte de alguna universidad.

### 5. *Las Escuelas Politécnicas y los Institutos Técnicos*

Del mismo modo, las Escuelas Politécnicas ofrecen programas de estudio de cuatro años de duración en ciencias y tecnología. Entre las escuelas politécnicas se destacan algunas que cuentan con programas para graduados en distintas áreas de la ingeniería y otros campos afines. Sin embargo, algunas otras se asemejan en lo que respecta a los planes de estudio a los CC y a los Junior Colleges, y ofrecen cursos de menor nivel que el de los establecimientos recién nombrados.

Finalmente, cabe mencionar a los institutos técnicos donde los estudiantes reciben formación en campos tales como tecnología dental o médica e ingeniería industrial. Este tipo de estudios pueden, en algunos casos, ser considerados equivalentes a los que se realizan en un College o universidad.

## 2. **El Community College**

### a) *Antecedentes históricos*

La historia del CC americano se remonta a los primeros años del siglo XX. Numerosas fuerzas sociales contribuyeron a su aparición como figura destacada del sistema educativo formal estadounidense. (Cohen, A. Y Brawer, F, 1989). Entre los motivos más importantes para dicho surgimiento se destacan por un lado, la necesidad de contar con trabajadores dotados de habilidades y destrezas para desempeñarse con eficiencia en las industrias en plena expansión, y, por otro, la creciente demanda de los egresados de nivel medio para acceder al sistema de educación superior. Estos procesos estuvieron orientados al logro de la igualdad de oportunidades, que, de modo implícito, buscaba incrementar el número de personas que podían acceder al primer ciclo de la educación superior.

Se puede señalar cuatro etapas en la historia de los CC. En sus inicios durante el período 1910-1930, los CC estaban organizados como extensiones de los colegios secundarios de cada distrito. El concepto de distrito es una subdivisión de las jurisdicciones a los efectos de la gestión educativa y que son similares a los distritos escolares de la Provincia de Buenos Aires o los departamentos de Francia.

En el segundo período, de 1930 a 1950, aproximadamente, los CC se crearon dentro de cada distrito de manera independiente a las otras instituciones educativas. La tercera etapa que se inicia en 1950 y finaliza alrededor de 1970, implica la consolidación institucional de los CC en Estados Unidos, ya que se comienzan los procesos de coordinación a nivel de estados. A partir de 1970 a la actualidad (cuarta etapa) se observa una tendencia a un mayor control de cada estado en lo que se refiere al financiamiento, la currícula, el ingreso, etc. De todas maneras conviene señalar que las etapas que se han descrito sucintamente distan de ser uniformes para cada uno de los estados que compone el país, pues, muchos de ellos aún continúan siendo controlados por los Consejos de Escuelas Locales.

Dos términos genéricos han sido aplicados a los Colleges de dos años de duración tal como se ha descrito anteriormente. Desde sus inicios hasta los años cuarenta, los Colleges fueron conocidos como Junior Colleges, o sea el primer ciclo de dos años de duración del sistema de educación superior norteamericano. Vale decir que los Junior Colleges se constituyeron en una extensión de la formación de los individuos que finalizaban sus estudios de nivel medio y que deseaban continuar con el sistema educativo formal con el objeto de obtener el título que se halla en el nivel más bajo de los grados universitarios. Durante los años cincuenta y sesenta, el término Junior College, fue aplicado más frecuentemente en el ámbito de las instituciones privadas y, en este sentido, los Colleges de dos años de duración fueron sostenidos financieramente por iglesias u organizados de manera independiente. Mientras tanto, el término Community College pasó de modo gradual a ser utilizado en un sentido amplio para todos aquellos establecimientos que eran sostenidos por el erario público. Finalmente, a partir de los años setenta el término CC ha sido empleado habitualmente para ambos tipos de instituciones, tanto públicas como privadas.

En síntesis, se define el CC como a toda aquella institución que se halla acreditada para otorgar los títulos de Asociado en humanidades (Associate in Arts) o Asociado en Ciencias (Associate in Science), siendo éstos los títulos más altos del primer ciclo de dos años de duración del sistema de educación superior. Esta definición abarca la más amplia diversidad de los Colleges de dos años de duración, e incluye también a muchos de los institutos técnicos, sean éstos públicos o privados. Por otra parte el tipo de establecimientos que mas ha crecido en los años ochenta está constituido por instituciones tales como las escuelas de especialidades relacionadas con las empresas de negocios y escuelas de comercio. Estas escuelas (Colleges) están acreditadas para otorgar el título de Asociado, y, en consecuencia, tienden a estar incluidas en la categoría de los CC.

#### *b) La expansión del sistema*

El desarrollo de los CC se sitúa en el contexto del crecimiento de toda la educación superior en el siglo XX. Por lo tanto, así como la matrícula de la educación secundaria se expandió rápidamente en los primeros decenios de este siglo, la demanda para acceder a los Colleges creció de manera similar. Si en 1910, sólo el 5% de los individuos que tenían 18 años ingresaba al College, en 1960 lo hacía el 45%. De este modo, la expansión de los Colleges de dos años de duración, en particular, aquellos pertenecientes al ámbito público, experimentó un ritmo sostenido de crecimiento hasta un poco más de la mitad de la década del setenta, mientras que los Colleges privados a partir de 1949 comenzaron a disminuir de manera constante. En definitiva y como puede observarse en el Cuadro N° 2, el peso relativo de los CC privados es de reducida importancia si se los compara con los públicos.



Cuadro 26: Evolución de los CC en el sistema

Año	Total de CC	Públicos		Privado	
		Cantidad	%	Cantidad	%
1900-01	8	0	0	8	100
1915-16	74	19	26	55	74
1921-22	207	70	34	137	66
1925-26	325	136	42	189	58
1929-30	436	178	41	258	59
1933-34	521	219	42	302	58
1938-39	575	258	45	317	55
1947-48	650	328	50	322	50
1952-53	594	327	55	267	45
1954-55	596	336	56	260	44
1956-57	652	377	59	275	42
1958-59	677	400	59	277	41
1960-61	679	405	60	273	40
1962-63	704	426	61	278	39
1964-65	719	452	63	267	37
1966-67	837	565	68	272	32
1968-69	993	739	74	254	26
1970-71	1091	847	78	244	22
1972-73	1141	910	80	231	20
1974-75	1203	981	82	222	18
1976-77	1233	1030	84	203	16
1978-79	1234	1047	85	187	15
1980-81	1231	1049	85	182	15
1982-83	1219	1064	87	155	13
1984-85	1222	1067	87	155	13
1986-87	1224	1062	87	162	13

Fuente: American Association of Community College and Junior, and technical College Directory, 1960, 1976, 1979, 1980; Pager, B, 1987b. En: Cohen, A. y Brewer, F, 1989.

Otra serie ilustrativa de la evolución cuantitativa de los CC se presenta en el cuadro siguiente en el que se pueden apreciar las décadas de mayor expansión del sistema.

*Cuadro 27. Crecimiento de los Community Colleges por década*

<b>Décadas</b>	<b>N en la década</b>	<b>Acumulativo</b>
1901-1910	25	25
1911-1920	49	74
1921-1930	106	180
1931-1940	58	238
1941-1950	92	330
1951-1960	82	412
1961-1970	497	909
1971-1980	149	1058
1981-1990	48	1106
1991-2000	49	1155

Fuente: Community Growth by Decade. American Association of Community Colleges. 2001.

Uno de los factores más importante que ha condicionado de manera notable este crecimiento ha sido la accesibilidad física, en términos de cercanía o proximidad a este tipo de establecimientos educacionales. Por consiguiente, el advenimiento de estas instituciones como entidades educativas del vecindario han contribuido a expandir la educación superior a vastos sectores de la población, que las facilidades que se brindaron a los individuos a través de la política de aceptación de estudiantes con bajos niveles de rendimiento provenientes del secundario. Un fenómeno similar se registra en Francia, donde se produjo una expansión mayor de las unidades llamadas Sections de Technicien Supérieur con respecto a los Instituts Universitaires de Technologie. (Ver Punto II)

En 1972 se realizó un estudio en el que se analizó la relación entre el número de CC en un estado, su densidad de población y su área de influencia. El principal hallazgo de este estudio es que los CC tendieron a construirse contemplando al 90% o 95% de la población dentro de cada estado y su posibilidad de desplazamiento del lugar de residencia al lugar en que se hallaba emplazado el College, dentro de un standard que no superase las 25 millas. Cuando los CC de cada estado alcanzaron esta distribución (25 millas), se determinó que el estado contaba con un sistema de CC afianzado, y en el límite de su expansión, ya que muy poco CC fueron construidos desde ese momento. Así, a medida que la población de cada estado ha ido creciendo, los Colleges han ido incrementando su matrícula, pero ya no ha sido necesario construir nuevos establecimientos. De esta manera, a través de la aplicación de la fórmula sobre la relación entre el número de CC, la población del estado y su respectiva densidad, habría quedado establecido el número de CC en 1074, los que servirían efectivamente al conjunto de la nación. En 1986, ya estaban funcionando 1062 CC públicos y en 1998 su cantidad había ascendido a cerca de 1.600.

### *c) Los modos de admisión y la propensión a la deserción*

Durante los años ochenta, las políticas de los CC se orientaron a que los estudiantes se matricularan en programas de estudios completos, ya sea orientados a la obtención del título de Asociado, o para lograr la transferencia a los "señor colleges". En este sentido, uno de los primeros requerimientos que se pusieron en práctica fue aplicar a los alumnos un test de ingreso y, en virtud de sus resultados, ubicarlos en programas que se adecuaron a sus aspiraciones, habilidades, destrezas y potencialidades, así como establecer exigencias para que los estudiantes realizaran esfuerzos permanentes con vistas a completar los programas en los cuales se habían inscripto. Entre otros ejemplos, cabe citar el caso de Miami-Dade Community

College que estableció una política de evaluación de los estudiantes en donde se supervisaron ciertos cursos y se aprobó y reprobó a los alumnos en función de su contracción y dedicación empleada en completar sus respectivos estudios. En suma, se reinstauraron las políticas que la mayoría de las instituciones llevaban a la práctica a comienzos de los años sesenta. Durante los dos primeros años de haber sido reinstauradas dichas políticas miles de estudiantes desertaron; sin embargo, y a pesar de un cambio tan drástico, la matrícula se estabilizó finalmente y las pautas de asistencia se incrementaron cada vez más en el curso de la década del ochenta.

A menudo las prácticas de requerir tests en el momento en el que los estudiantes ingresan a los Colleges, así como su ulterior ubicación en determinados programas, han sido impulsadas por los legisladores de los distintos estados de la nación que estaban realmente preocupados ante las altas tasas de deserción que se registraban en el sistema. Entre los estados que pusieron en práctica estas medidas se destacan: Florida, Georgia, Tennessee, Texas y otros que exigieron que todos los alumnos que aspiraban a los títulos de "Associate" o "Bachelor" fueran evaluados mediante tests de habilidades y destrezas consideradas como básicas.

Asimismo la mayoría de los Colleges de California requirió la aplicación de tests de evaluación, a medida que dicho estado se orientaba hacia los procedimientos de ubicación de todos los alumnos en los programas que se dictaban conforme a reglamentaciones de carácter obligatorio. En tanto, numerosos CC de varios estados, en los cuáles los tests de evaluación no eran obligatorios comenzaron a aplicarlos por propia iniciativa. En Arizona, la mitad de los CC exigían que se les aplicara a los futuros estudiantes un test de inglés como condición obligatoria, antes de la inscripción. En tal sentido, una investigación a nivel nacional ha señalado que, si bien la mayoría de los CC de dos años de duración aceptan a los estudiantes de más de 18 años que hayan obtenido el diploma otorgado por el High School, casi el 90% de estos establecimientos postsecundarios aplican tests de evaluación para ubicar a los estudiantes que ingresan por primera vez en ellos en los distintos programas.

Estas tendencias experimentadas por los Colleges hicieron tomar conciencia de la magnitud del problema, en particular, a las legislaturas, cuyos representantes, alarmados ante el rápido incremento de los costos y de sus efectos adversos, adoptaron políticas y medidas ad hoc. El cambio de la política de acceso a los Colleges tuvo serias repercusiones en algunos sectores de la opinión pública, para quienes esta transformación significaba alterar la flexibilidad del servicio educativo que dichas instituciones brindaban a vastos sectores de su clientela habitual. De tal modo que surgieron numerosas organizaciones y agrupaciones de derechos civiles que se opusieron a la discriminación que estas medidas implicaban. Otros sectores de la opinión pública han criticado duramente las políticas de los tests de evaluación y sus consecuencias sobre el curriculum considerando que los estudiantes se han dedicado a tomar clases en gran medida con el propósito de aprobar los tests, y cuyos contenidos, aducen, son de carácter demasiado general.

La polémica continúa y se ha agudizado en los últimos seis años (Policy Perspectives, 1994) debido a que, por un lado, se han incrementado en gran medida los costos. Por el otro lado existe la opinión generalizada de que el sistema de educación superior en general, y los CC en particular, no atienden como debieran las nuevas demandas sociales que exigen el redimensionamiento de los establecimientos, la reducción de costos y de personal y la actualización de los medios pedagógicos utilizados por el claustro de profesores de acuerdo con las nuevas tecnologías informáticas.

En suma, por sus características y por su intención deliberada, los CC han procurado convertirse en instituciones de acceso abierto. En tal sentido, han tratado de reclutar a aquellos estudiantes con dedicación parcial (Part Timers), que deben realizar un trayecto desde el lugar de residencia y/o trabajo al lugar de estudio (Commuting Students) y que viven y trabajan fuera del área del campus. Con tal propósito y con el objetivo manifiesto de atraer a los distintos segmentos sociales, los CC han tendido a abandonar a la mayoría de las calificaciones punitivas, las pruebas de contenido académico, los requisitos de asistencia y todo tipo de políticas diseñadas tradicionalmente para ser aplicadas a todos los estudiantes del sistema educativo norteamericano.

En cuanto a la deserción, cabe señalar que las técnicas y procedimientos de reclutamiento de los CC deben ser considerados como condicionamientos de relativa importancia en la propensión a la deserción de estudiantes. En los dos últimos decenios, los esfuerzos de los CC con el propósito de reclutar e inscribir la mayor cantidad de alumnos se encuentra estrechamente vinculado con las técnicas de marketing que han

utilizado. Entre ellas se destaca la instalación de centros de reclutamiento en shopping centres y en parques públicos. Los avisos en medios masivos así como las entrevistas telefónicas dirigidas, han formado parte de estas prácticas. Estas campañas planificadas por empresas de marketing del área empresarial mediante cuidadosos y sofisticados planes han tenido resultados variables. Si a ello se agregan los procedimientos de admisión que procuran ubicar a todos los estudiantes en algún tipo de curso sin privar a nadie de las oportunidades se encuentran estrechamente vinculadas a la tasa de deserción.

En líneas generales, estas propuestas de acción inciden en gran medida en la propensión a la deserción en función del grado de compromiso del estudiante con las metas educacionales y su orientación con respecto a los objetivos del logro y buen desempeño. En este sentido el tema de la retención es un problema grave dentro del sistema de los CC.

#### *d) Las funciones curriculares*

Entre la diversidad de funciones curriculares que han asumido los CC y que están condicionadas por la legislación de cada uno de los estados se destacan las siguientes: la preparación académica para el ingreso al College en el segundo ciclo que otorga a los estudiantes el título de "Bachelor"; el desarrollo e implementación de las carreras ocupacionales; la ejecución de educación compensatoria o de nivelación; las acciones de servicios comunitarios y el desarrollo de esquemas de educación continua. Desde sus inicios, todas estas actividades han estado presentes en la currícula de los CC, aunque el objetivo que asumía una singular importancia era el primero de ellos, es decir, la transferencia de egresados del primer ciclo del CC al segundo ciclo de la educación superior.

#### *e) Los cursos de transferencia y las humanidades*

En sus orígenes, el estudio de las humanidades se constituyó en la función más importante de los CC, ya que éste era el cuerpo de disciplinas que se impartían en este tipo de establecimientos y, en algunos casos, el único currículum que existía en las primeras instituciones que se crearon a principios de siglo.

Entre los cursos que aún hoy continúan dictándose en algunos CC se destacan: historia, ciencias políticas, derecho, idiomas extranjeros, filosofía, matemática, computación, psicología, biología, sociología, ingeniería y tecnología afines, economía, química, etc.

Así estructurados, los CC adoptaron los mismos principios que guiaron a las universidades en lo que se refería a las múltiples disciplinas que abarcaban las humanidades. Más aún, en su afán de convertirse en los socios mayores de la educación superior y, además, contando con el claustro docente que se había formado en departamentos universitarios, los CC organizaron su currícula a imagen y semejanza de aquél de la universidad. De tal modo, los términos "College paralelo", "Transferencia al College", y "equivalente al College" eran y son utilizados para describir sus programas académicos. Así, cuanto más estrechamente vinculados se hallaban los cursos y cuánto más se pareciesen a los que se dictaban en un college universitario, mayor era el status que tenían las instituciones.

Por consiguiente, la temática que aún hoy permanece y continúa siendo la más importante y debatida en el ámbito de estos establecimientos es en qué medida los cursos que se dictan en los CC son aceptados o considerados como equivalentes con los que se imparten en las instituciones "señor". Desde esta perspectiva, los acuerdos de articulación (que algunas veces forman parte de los códigos de educación de los estados), los consejos interinstitucionales de carácter permanente y las declaraciones públicas que provienen de larga data, coinciden en señalar la gran importancia que ha asumido, desde sus inicios hasta la actualidad, la transferencia de los estudiantes de los instituciones "Junior Colleges" a las "Señor Colleges".

En definitiva, los cambios más significativos pueden ser rastreados, a menudo, en las transformaciones que han experimentado los requisitos y/o especificaciones que exigían las universidades para la aceptación de los estudiantes de los cursos de transferencia que deseaban ingresar a las instituciones "Senior" de educación superior.

Asimismo, es necesario señalar que los CC en muy contadas oportunidades intentaron articular sus respectivas currículas con aquellas de las escuelas secundarias; en éstas últimas, los cursos que se

impartían sobre una gran variedad de disciplinas pertenecientes al campo de las humanidades se desarrollaron de manera contradictoria e inconexa. Así, por ejemplo, las escuelas de nivel medio incluían dentro de sus planes de estudio, cursos tales como la historia y el sistema de gobierno de los Estados Unidos, biología e idiomas extranjeros contemporáneos; aunque las asignaturas como la filosofía, antropología cultural, historia del arte, historia de la civilización occidental, estudio de las religiones, estudios interdisciplinarios y humanidades, en muy escasas ocasiones formaban parte de la currícula.

f) *La transferencia a los colleges de 4 años.*

De todas maneras, resulta difícil obtener datos confiables sobre las tasas de transferencia para el total del país. De tal modo, a pesar de la importancia que tienen los transfer courses de instituciones de 2 años a las de 4, calcular el porcentaje de los alumnos de los CC que pasan mediante este tipo de cursos es bastante complejo.

A primera vista la tasa de transferencia es relativamente poco ambigua ya que se puede tomar como el número de alumnos que se transfieren a colleges de 4 años dividido por el total de alumnos. Sin embargo tanto el numerador como el denominador pueden ser definidos de diferentes maneras, cada una de las cuales tienen efectos sobre el valor de la tasa. Los estudios realizados, en muchos casos, han usado datos limitados al seguimiento de una cohorte egresada del secundario, o que no eran representativos a nivel nacional.

También se ha analizado esta cuestión desde la perspectiva de las aspiraciones de los estudiantes de transferencia a una institución "Senior". Así, por ejemplo, entre los alumnos que se encuentran cursando el primer año del College, más del 80% aspira, al menos, a obtener el título de Bachelor. Empero, estos niveles de aspiraciones no se ven reflejados en los hechos, tal como ha sido ilustrado en varios estudios realizados en Virginia, Maryland, Illinois, California y Washington donde se ha llegado a la conclusión que la proporción de los que logran acceder al título de Bachelor es mucho menor que la de los que aspiran a obtenerlo.

Conforme a los datos suministrados por el Estudio Nacional Longitudinal de la Clase de los Graduados de 1972, "uno de cada cinco individuos que asisten a los Colleges de dos años de duración se transfiere a los Colleges que otorgan el diploma de Bachelor". A pesar de que pocos estados y Colleges presentan datos sistemáticos sobre las tasas de transferencia, en ese estudio se concluye que la tasa se sitúa en alrededor de un 12% a un 13% sobre el total de la población estudiantil de los CC. Un ejemplo diferencial es el estado de Texas cuya tasa de transferencia es del 36%.

En un estudio más reciente (BRADBURN Ellen M., HURST, David G., PENG Samuel. 2001) las cifras estimadas provienen de una muestra nacional, complementada con entrevistas de seguimiento de casos. En este estudio se define *transfer* del modo siguiente: la matriculación inicial en un CC seguida por una subsiguiente matriculación en un colegio de 4 años dentro de un período de cinco años de estudio. El conjunto de alumnos potencialmente transferibles se debe restringir por ocho variables adicionales en el denominador, tales como: los que esperan completar el diploma de bachelor, los matriculados en un programa académico (no vocacional), los que se matricularon continuamente en el período 1989-1990, los matriculados en más de 12 créditos, los que respondieron que tomaban cursos para lograr el grado de bachelor en 1989-1990, etc.

Del las definiciones alternativas de los diferentes conjuntos de variables, (por ejemplo Dougherty. 1994), se concluyó que la mejor estimación era alrededor del 15% al 20%. Las diferencias encontradas con otros estudios que indican el 25 %, puede deberse a las diferentes definiciones de estudiantes de CC o de la propia transferencia. Estos valores son más altos en la medida que se utilizan otros valores de variables en términos de las definiciones usadas.

Los procesos de articulación entre los CC y las universidades de los respectivos estados, en los aspectos concernientes a la transferencia de los estudiantes a las instituciones "Senior", asumen distintas formas sea a través de convenios individuales o mediante estatutos establecidos por las legislaturas de los Estados de la Unión. En este sentido, la mayoría de los estados están intentando que dicha articulación se instituya por medio de normas y reglamentaciones que emanen de estatutos sancionados y promulgados por las legislaturas de cada estado.

En la actualidad, la situación con respecto a este tema puede resumirse del siguiente modo: los estados de Colorado, Florida, Maine, Rhode Island y Virginia, cuentan con estatutos de articulación entre los CC y las universidades sancionados y promulgados por sus respectivas legislaturas. En cambio, la mayor parte de los estados se hallan implementando sistemas de articulación y el período previsto era para 1996-1998. Entre los estados que se encuentran en este proceso se destacan: Kentucky, Minnesota, New México, Ohio, etc. Finalmente, los estados de New York, California, Missouri y Montana acuerdan convenios de carácter singular entre los CC y las universidades, ya que no han logrado establecer criterios comunes, uniformes y generales que rijan el sistema de articulación. Es llamativo que un estado como el de California no haya conseguido lograr un acuerdo que posibilite estructurar un sistema de articulación común entre CC y universidades teniendo en cuenta el caudal de instituciones educativas en dicho estado.

De acuerdo con estudios a nivel de conjunto de los estados de Maryland e Illinois, así como entre algunos CC en particular, como Nassau Community College, los estudiantes que se transfieren a la universidad con un gran número de créditos y/o con un diploma de Associate tienden a lograr un mejor rendimiento que aquellos que se trasladan a la universidad con pocos créditos. Diversidad de estudios coinciden en señalar que los alumnos que se transfieren de los CC a la universidad tardan más tiempo en obtener el diploma de Bachelor y se muestran más inclinados o propensos a la deserción que aquellos que ingresan a la universidad desde el primer año. En tal sentido, algunos autores han ilustrado esta hipótesis estudiando casos concretos y han hallado que los estudiantes transferidos de los CC tardan un año y algunos meses más que los alumnos que inician sus estudios en la universidad.

#### *g) Las carreras ocupacionales*

Como se ha dicho la transferencia a una institución Senior no es el único motivo por el que los individuos concurren a los CC, sino que lo hacen por otras razones que no se vinculan con ésta. Muchos estudiantes deciden ingresar a estos establecimientos para conseguir un empleo mejor o simplemente estudiar por motivos estrictamente personales. No obstante persiste un interrogante que autores como Cohen y Brower se formulan: ¿Logran los individuos los objetivos que persiguen?

Las llamadas "Career Education" o carreras ocupacionales son habitualmente programas de carácter terminal que les brindan a los alumnos herramientas técnicas y conceptuales ya sea para ascender en la escala ocupacional o para conseguir un empleo mejor remunerado o insertarse con mayor facilidad en el mercado de trabajo. Si bien estas carreras se crearon durante la década del cincuenta, es durante los años setenta que cobran impulso orientándose a preparar a los alumnos con el propósito de encontrar una rápida inserción laboral a través de estudios terminales específicos vinculados con las nuevas tecnologías, la salud, la administración de empresas de negocios y sistemas informáticos y computación. Desde ese momento, los cursos de transferencia y las humanidades comenzaron a perder la importancia que habían tenido anteriormente y a disminuir su peso relativo de modo significativo. Con excepción de la ciencia política, la historia y la literatura la mayoría de los CC le han restado importancia a las demás disciplinas que componen el campo de las humanidades. En tal sentido, las humanidades son consideradas en la actualidad como un legado histórico y se las evoca como pertenecientes a aquel período en que la tercera parte de los estudiantes de los CC accedían a las instituciones de educación superior universitaria en las que se exigían este tipo de materias como base de los programas.

En 1964 un destacado grupo de ciudadanos fue convocado por la Asociación Americana de Junior Colleges (AAJC) para desempeñarse como asesores en el Comité Nacional de Consejeros de Junior Colleges. En ese mismo año publicaron un documento en donde llegaron a la conclusión que el "College de dos años de duración ofrece la posibilidad única de expansión de las oportunidades ocupacionales mediante la oferta de programas abarcativos que incluyan tanto cursos sistemáticos de entrenamiento para el trabajo como así los tradicionales programas de educación técnico-profesional (AAJC, 1964). El Comité recomendó por lo tanto, dar los pasos necesarios e inmediatos con el propósito de consolidar los esfuerzos orientados a la "educación para la carrera ocupacional". Ya un año antes se había tramitado y aprobado el Acta Federal de Educación Técnico-Profesional (durante 1963), en la cual se ampliaba el criterio de financiamiento federal a los establecimientos, lo que permitió que el congreso destinara fondos para cumplir con sus objetivos. Los fondos asignados son elocuentes y significativos en sí mismos: en 1968 se destinaron 43 millones de dólares, en 1972 se aumentaron a 707 millones y, en 1974 a 981 millones. Más aún, estos fondos se vieron incrementados por sumas adicionales destinadas a programas ocupacionales específicos para los estudiantes discapacitados o con impedimentos físicos o mentales.

En definitiva, los CC pudieron, finalmente, llevar a la práctica y expandir programas de desarrollo de carreras ocupacionales que si bien habían sido considerados como imprescindibles desde los inicios de estas instituciones y figuraban en la currícula de numerosos establecimientos, no contaban con fondos suficientes para su desarrollo.

Otro tema que merece tenerse en cuenta es aquél que se refiere a la terminología que se utiliza para denominar a los diferentes programas de carreras ocupacionales. En tal sentido, dicha terminología nunca se ha caracterizado por su precisión. Términos tales como “Terminal”, “Técnico Profesional”, “Educación Vocacional”, “Tecnológico”, “Semiprofesional”, “Ocupacional” y otros han sido utilizados de manera intercambiable o en combinación entre sí; tal es el caso de los programas de educación técnico-profesional-tecnológica. Así por ejemplo, a nivel de la Comisión y los Colleges en 1940, el término “terminal” hacía referencia a todos aquellos programas de carrera que no implicaba la posibilidad de continuar en el sistema educativo formal con el fin de obtener un título de “Bachelor”, sino que se trataba de programas diseñados para el acceso al mundo del trabajo y de las ocupaciones.

Antiguamente el término “vocational”<sup>3</sup> aquí traducido como “técnico-profesional”, fue utilizado fundamentalmente para aquella currícula que prepara a los individuos para insertarse en la agricultura, las empresas de negocios y las ventas. A causa de que dicho término connotaba un nivel menor que los títulos que otorgan los Colleges, la mayoría de los educadores de los CC escogieron el término “semiprofesional” (semi profesional) que se refería fundamentalmente a los técnicos en ingeniería, asistentes generales, técnicos de laboratorio y otros estudiantes que se orientan a las manufacturas, las empresas de negocios y las ocupaciones vinculadas a los servicios. En cuanto al término “tecnológico” éste incluye a aquellos estudiantes que se orientan hacia ciertas carreras que los preparan para el trabajo en las áreas científica y profesional respectivamente. Por último, el término “ocupacional” (occupational) abarca un gran número de programas que habitualmente han sido utilizados para todas las currículas que se dirigen a la promoción del empleo.

Queda claro entonces, que casi desde sus inicios los Junios Colleges intentaron cumplir con dos funciones: por un lado que los jóvenes de 18 a 25 años tuvieran acceso al primer nivel de la educación superior con el fin de obtener un título de “Associate”, con la posibilidad de continuar en el sistema de educación superior hasta acceder al título de “Bachelor” (función terminal) y, por el otro, brindar una formación “técnico-profesional de carácter terminal a través de programas de educación de carreras ocupacionales, para todos aquellos que desearan insertarse con determinadas calificaciones profesionales en el mundo del trabajo.

Sin embargo, en sus inicios, los programas de carreras ocupacionales no lograron atraer a tantos estudiantes como se había calculado, puesto que en los años cincuenta sólo un poco menos de la cuarta parte del total de la matrícula se hallaba cursándolos. Surge así la pregunta de por qué los programas ocupacionales no lograron prosperar antes de los años sesenta.

Los motivos parecen ser los siguientes: en primer lugar, en virtud de que se puso énfasis en su naturaleza terminal, ello provocó que numerosos estudiantes potenciales no eligieran ese tipo de estudios ya que ello significaba cerrar de antemano la alternativa de continuar en el sistema de educación superior. Otro motivo que impidió de algún modo el desarrollo de los programas de carreras ocupacionales fue el tamaño pequeño de los establecimientos. Ello se pone de relieve al observar que el promedio de la matrícula se mantuvo por debajo de los mil estudiantes hasta 1946. Dicha característica condicionó seriamente la dinámica de funcionamiento de los Colleges pues los que contaban con un bajo nivel de inscripciones no podían ofrecer muchos cursos ocupacionales debido a que los costos resultaba demasiado altos. Además, se debe agregar, que en aquellos años, los Colleges no disponían de los recursos físicos necesarios ni de los equipamientos adecuados para llevar adelante los programas de carreras ocupacionales.

De tal modo los costos, junto a las plantas físicas y sus correspondientes equipamientos se transformaron en un elemento decisivo. Muchos programas de carreras ocupacionales tales como las especialidades vinculadas con la clínica médica, maquinarias y herramientas, talleres de reparación de automotores, equipos de soldadura, etc. utilizaban recursos físicos, equipamiento e instrumental muy costosos. Si se comparan los costos de los programas de carreras ocupacionales con los de los programas generales y de humanidades, pueden advertirse que éstos últimos son significativamente menores.

---

3. Su traducción es lo correspondiente a artes y oficios

Los programas de carreras ocupacionales no pudieron crecer hasta que las especialidades relacionadas con la salud, las ingenierías y las tecnologías electrónicas se consolidaron y lograron ocupar un lugar de decisiva importancia (Sigal, V y Pessagno, G. 1994), y en consecuencia los empleadores comenzaron a demandar candidatos con experiencia postsecundaria en dichas áreas.

Los programas de carreras ocupacionales experimentaron un ritmo más acelerado de crecimiento y aumentaron su peso relativo en la segunda mitad de los años sesenta. (Véase en los cuadros 27, 28 y 29). En una investigación realizada en 1986 se halló que el 38% de los estudiantes de los Colleges del país se hallaban inscritos en carreras ocupacionales.

*Cuadro 28: Porcentaje de la matrícula de los programas de carreras ocupacionales sobre el total de la matrícula en cuatro estados seleccionados.*

<b>Estado</b>	<b>Años</b>	<b>% Sobre el total de la matrícula</b>
Arizona	1972	31
	1986	43
California	1965	13
	1983	35
Illinois	1969	26
	1986	34
Washington	1957	27
	1985	42

Fuente: Lombardi, 1978b; CC Board, 1987c; Washington State Board for CC Education, 1985; Cohen, A y Brawer, F, 1989.

Es necesario señalar que así como la matrícula creció de modo significativo, así también los programas de carreras ocupacionales alcanzaron un importante grado de desarrollo en lo que atañe a la variedad y cantidad e alternativas posibles. Numerosos Colleges de varios estados han llegado a ofrecer más de cien programas ocupacionales diferentes y aquellos establecimientos que dieron primacía a la ampliación y variedad de opciones de carreras se convirtieron en los más populares. De este modo, los programas relacionados con esta temática atrajeron a vastos sectores de la población estudiantil en virtud de la gran oferta que se ofrecía. Al mismo tiempo, las especialidades vinculadas con la salud, las ingenierías y las nuevas tecnologías cobraron gran popularidad en función de los requerimientos de expansión del mercado de trabajo en dichas áreas. De la misma manera la computación experimentó una inusitada expansión a partir de 1980 dado que comenzó a aplicarse en todos los campos del conocimiento y la producción, de esta manera nuevas alternativas fueron creadas a nivel de desarrollo de carreras.

Cabe señalar que muchas especialidades han surgido y tiempo después han desaparecido en función de las demandas del mercado de trabajo. Evidentemente la tasa de crecimiento de la matrícula en este determinado tipo de currícula, no podía crecer indefinidamente, de manera tal que comenzó a estabilizarse y a descender a partir de los años ochenta.



*Cuadro 29: Matrícula de los programas ocupacionales de carreras terminales sobre el total de la matrícula de los Colleges de dos años de duración, 1965-1975.*

<b>Año</b>	<b>Matrícula Total</b>	<b>Matrícula Programas Ocupacionales</b>	<b>%</b>
1963	847.572	219.766	26
1965	1.176.852	331.608	28
1969	1.981.150	448.229	23
1970	2.227.214	593.226	27
1971	2.491.420	760.590	31
1972	2.670.934	873.933	33
1973	3.033.761	1.020.183	34
1974	3.428.642	1.134.896	33
1975	4.001.970	1.389.516	35

Fuente: NCES, 1963-1975; Cohen, A y Brower, F, 1989.

*Cuadro 30: Distribución de títulos "Associate" otorgados por instituciones de Educación Superior según tipo de Curriculum, 1970-1971 a 1984-1985*

<b>Año</b>	<b>Total de la Matrícula</b>	<b>Humanidades y Programas Generales</b>	<b>%</b>	<b>Programas Ocupacionales</b>	<b>%</b>
1970-71	253.635	145.473	57	106.162	43
1973-74	347.173	165.520	48	181.653	52
1976-77	409.942	172.631	42	237.311	58
1979-80	405.378	152.169	38	253.209	63
1982-83	456.441	133.917	29	322.524	71
1983-84	452.416	128.716	29	323.650	72
1984-85	454.712	127.387	28	327.325	72

Fuente: Stem & Chandler, 1987; Snyder, F, 1987.

#### *h. Los cursos y programas de educación compensatoria o nivelación*

Una de las funciones curriculares más importantes de los CC es la de brindar cursos y programas compensatorios o de nivelación a los estudiantes con bajo nivel de rendimiento en lectura, escritura y matemática. En los dos últimos decenios, el problema de los alumnos con rendimiento bajo en términos de habilidades y destrezas ha tendido a crecer y agravarse, en virtud, fundamentalmente, de que la gran cantidad de estudiantes que han ingresado al sistema, en su mayoría inmigrantes, desconoce el idioma inglés.

Tal como lo señalan Cohen y Brawer (1987) en los CC existen tres tipos o categorías de educación compensatoria (Remedial Education, Remedial Courses, Remedial Programs):

- i. cursos de nivelación para los jóvenes ingresantes cuya formación en el high school ha sido insuficiente o inadecuada;
- ii. clases de inglés para extranjeros;
- iii. programas de alfabetización para analfabetos funcionales.

En algunos establecimientos estas tres categorías de cursos se imparte globalmente sin establecer distinciones entre ellos, aunque en la mayoría de los CC se hallan claramente diferenciados. Así, los estudiantes cuya preparación en lectura, escritura y matemática es insuficiente pero que de todos modos se hallan cursando algún tipo de programa específico (humanidades, programas de carreras ocupacionales, y otros) participan de cursos de nivelación, en tanto que los inmigrantes estudian inglés como segunda lengua, y por último, los adultos analfabetos funcionales toman cursos de lectura y escritura de carácter básico.

Existen casos arquetípicos como el Glendale Community College, que está considerado líder del distrito de Maricopa en lo que se refiere a cursos de nivelación, y que ha puesto en práctica dos tipos de programas de inglés (como segunda lengua) que atienden a dos tipos de demanda diferentes: uno de ellos está dirigido a aquellos estudiantes que han adquirido educación formal y otro para aquellos que han cursado sus estudios secundarios y postsecundarios en sus respectivos idiomas natales. El programa que está dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para adultos con escasa educación formal, se basa fundamentalmente en la enseñanza de nociones básicas de lectura y escritura como así también cuenta con el asesoramiento de un consejero, quien asiste a los estudiantes para que desarrollen un conocimiento de sí mismos en todos aquellos aspectos vinculados al desarrollo de sus capacidades y recursos con vistas a la toma de decisiones sobre el futuro de ellos en el College. Asimismo, ofrece una amplia variedad de cursos de nivelación complementarios en lectura, inglés, matemática cuyo rasgo fundamental consiste en lograr un proceso de evaluación coordinado y eficaz que asegure ubicar a cada alumno en el programa de estudios adecuado y acorde con sus potencialidades y aptitudes.

Cabe citar a los CC de la ciudad de Chicago, los cuales llevan adelante dos líneas de programas de mejoramiento y desarrollo educacional donde los ingresantes a estos establecimientos debe rendir pruebas de evaluación en lectura y escritura. La primera línea de evaluación consiste en cursos estructurados en módulos de doce horas para estudiantes cuyos niveles de lectura se ubican debajo del séptimo grado de la enseñanza. Por otra parte, la segunda línea de programas está dirigida a los estudiantes cuyos niveles de lectura y escritura se ubican entre el séptimo y el décimo grado de la enseñanza (ver Cuadro N° 25). Estas líneas que constituyen el punto más importante de los programas de nivelación de los CC de la ciudad de Chicago son complementados por cursos en ciencias sociales, administración de empresas, matemática y humanidades en general.

En conjunción con las actividades intensivas de asesoramiento e instrucción brindadas en estos cursos, se añade el hecho que los estudiantes están sujetos a un cuidados seguimiento de su progreso académico, tarea que es confiada a un cuerpo de profesores seleccionados especialmente para cumplir con este cometido, así como también cuentan con un equipo de apoyo de asesores de la división de servicios estudiantiles.

El financiamiento de los cursos de nivelación es problema permanente que, lejos de haber sido resuelto, plantea aristas cada vez más complejas, no sólo en término de costos en sentido estricto, sino también en materia de infraestructura física. Así, por ejemplo, numerosos estados destinan fondos menores a las clases de nivelación que a los programas académicos, dado que se presume que los primeros incurrir en costos menores. En sus inicios, los cursos compensatorios o de nivelación eran impartidos en establecimientos de enseñanza de menor nivel y en los que los costos por estudiantes eran menores que los que se registraban en los CC. En la actualidad, los CC han tenido que realizar cambios y ajustar los presupuestos y los costos. En este sentido y a título de ejemplo, cabe citar a los CC de San Diego, en los cuales sólo asisten a las clases de nivelación aquellos estudiantes cuyas pruebas de examen de ingreso los han ubicado por debajo de cierto nivel de rendimiento.

En cuanto a estos cursos compensatorios, a pesar de los bajos rendimientos de los egresados del nivel de enseñanza medio y el número creciente de extranjeros y de miembros de minorías desfavorecidas, los

CC no están dispuestos a restringir la admisión, aunque al mismo tiempo plantean que se requiere que se tomen recaudos y disposiciones para los estudiantes que tienen serias dificultades para proseguir sus estudios con vistas a obtener el diploma de Asociado, sea en el área de humanidades, o en los programas de carreras ocupacionales. Se ha podido observar a través de los diferentes estudios que si los CC rechazan alumnos de bajo nivel de rendimiento de clases académica y sólo se les permitiesen inscribirse en cursos y programas de nivelación, probablemente, éstos tenderían a desertar. En todo caso, parecería que la mejor combinación para favorecer la retención de los alumnos de los CC consiste en que éstos tengan la posibilidad de cursar algunas horas de programas de nivelación, algunas horas de programas generales u algunos cursos de trabajo y capacitación en áreas específicas. Así las necesidades y expectativas de los alumnos de bajo nivel de rendimiento estarían orientadas hacia la conjunción de programas de diversa índole, que combinen los cursos compensatorios o de nivelación con programas que posibiliten la transferencia.

#### *i) Características de la matrícula de los Community College*

Tal como se ha visto, el crecimiento de la matrícula de los CC se ha producido dentro del marco del incremento de la matrícula general de los Colleges que muestran un aumento no sólo en el volumen absoluto sino también en relación con la población,. En el Cuadro N° 30, se puede observar el aumento de la tasa bruta de matriculación de los Colleges desde el 2,2% hasta el 32% en 1985.

A lo largo de la nación, de ciudad en ciudad y en todos los estados, a medida que los CC abrieron sus puertas y se tornaron accesibles en términos de trayectos del lugar de residencia y/o trabajo al establecimiento educativo, el porcentaje de estudiantes que comenzaba este nivel de estudios también se expandió de modo sorprendente. Durante los años cincuenta y sesenta, dondequiera que se estableciera un CC, sobre todo en lugares donde no existían establecimientos financiados por el sector público, la proporción de graduados de la educación secundaria que comenzó el CC creció inmediatamente, registrándose un incremento en algunos casos mayor al 50%.

*Cuadro 31: Cohortes de 18 a 24 años y matrícula de los Colleges (1900-1985)*

<b>Año</b>	<b>Población de la cohorte de 18 a 24 años (en miles)</b>	<b>Matrícula de Estudiantes no graduados (en miles)</b>	<b>%</b>
1900	10.357	232	2.2
1910	12.300	346	2.8
1920	13.930	592	4.5
1930	15.280	1.054	6.9
1940	16.458	1.389	8.4
1950	16.120	2.421	15.0
1960	15.677	2.874	18.3
1970	24.712	6.274	25.4
1980	30.337	8.488	28.0
1985	28.492	9.114	32.0

Fuente: NCES, 1963-1975; Cohen, A y Brower, F, 1989

El comportamiento de la matrícula puede resumirse de forma sucinta en función de dos variables básicas: el número y la heterogeneidad. Con respecto a la primera, el crecimiento espectacular de la población

estudiantil que, en algunas oportunidades, ascendió a más del 15% anual, ha sido la característica más sobresaliente de los CC: la matrícula se ha visto incrementada de un poco más de quinientos mil alumnos en 1960 a más de dos millones en 1970, más de cuatro millones en 1980 y cinco millones en 1987. Durante los años sesenta, la mayor parte del incremento se debía a que la proporción del grupo de edad de 18 a 24 años había crecido sobremanera como resultado del "baby boom" posterior a la Segunda Guerra Mundial. Por consiguiente, por una parte se registró un incremento en los grupos en edad de ingresar al College y, por otra, la mayoría de sus miembros asistía a dichos establecimientos.

De tal modo, mientras que en los primeros años de la década del sesenta, la mitad de los egresados del High School asistía al College, en los ochenta, las dos terceras partes de ellos habían ingresado a alguna institución postsecundaria. Ello se debió en gran medida a la gran oferta disponible de CC en todo el país.

Por lo que respecta el incremento de la matrícula de los CC, ello puede ser atribuido a varios factores que están relacionados estrechamente con la expansión de la población en general y entre los que conviene destacar los siguientes: la participación relativa de los estudiantes mayores de 18 años en la matrícula, la accesibilidad física a los establecimientos, la posibilidad de asistencia de tiempo parcial (part time), la reclasificación de las instituciones, la redefinición de los estudiantes y cursos, así como la marcada presencia de grupos sociales desfavorecidos y con bajo rendimiento en términos de habilidades y destrezas, tales como las mujeres y minorías étnicas.

La disponibilidad de ayuda financiera también ha contribuido a la expansión e incremento de la matrícula. Entre los beneficiarios de este tipo de ayudas se encuentran los veteranos de guerra y los estudiantes que pertenecen a minorías desfavorecidas social y económicamente.

El condicionamiento que se refiere a las características de la estructura de la población americana posteriores a la Segunda Guerra Mundial pone de relieve que, si bien la participación del grupo de edad de 18 años había alcanzado su peso relativo más alto en 1979, en 1986 descendió un 20%. En vista de este decrecimiento de la población joven, los CC han procurado crear programas que fuesen atractivos para los estudiantes de mayor edad. De esta modo fue captado un número considerable de adultos que intentan adquirir habilidades y destrezas que los capaciten para ascender en sus respectivos empleos o para satisfacer sus intereses de carácter particular, a través de actividades de extensión. Todas estas actividades se han visto favorecidas en virtud de las oportunidades que se les brinda de asistir con una dedicación parcial.

De tal manera, la incorporación de adultos y su peso relativo en la matrícula de los CC ha hecho que el promedio de edad se incrementase en gran medida en el último decenio. En efecto, en 1980 el promedio de edad de los estudiantes inscriptos para acceder al diploma de Asociado era de 27 años, cifra que surge de una investigación realizada en el año 1986 y que fue llevada a cabo por el Centro para el estudio de los Community Colleges, en ella se señala que la edad promedio de los estudiantes ascendió a 29 años, la mediana era de 25 años, en tanto que el modo se había mantenido en 19 años. Como puede observarse, de los resultados de estas medidas de tendencia central surgen a la vista notables diferencias entre ellas que se explican por las características del universo.

Paralelamente al proceso de envejecimiento de la matrícula, se ha observado que el número de horas de crédito académico de cada estudiante muestra signos de descenso. Esto remite al hecho de que los primeros años de la década del setenta, la mitad de los estudiantes tenían una dedicación de tiempo completo (full time), mientras que a mediados de la década de los ochenta, sólo un tercio tenía esa dedicación. Por ejemplo en 1986, un poco más de la cuarta parte del millón de estudiantes matriculados en los CC de California estaban inscriptos en más de doce unidades académicas, mientras que casi la mitad estaban inscriptos en menos de seis. Debe tenerse en cuenta que estas cifras no incluyen a los estudiantes que no están cursando estudios para acceder al diploma de Asociado, y que constituyen un aspecto significativo de la oferta curricular, tales como los estudios cortos del ciclo ocupacional, educación comunitaria o continua, etc.

Sorprende observar que este patrón de comportamiento se registra a nivel nacional, pues en casi todos los estados que cuentan con una matrícula mayor de cincuenta mil estudiantes, la proporción de alumnos con dedicación de tiempo parcial supera a los que tienen una dedicación full time. Más aún, en algunos estados más pequeños, tal como el que registra el estado de Nevada, el 90% de los estudiantes de los CC tienen una modalidad de asistencia part time. En el Cuadro 31 se puede observar el incremento de este tipo de estudiantes en el conjunto del sistema.

*Cuadro 32: Porcentaje de los estudiantes de los CC con dedicación parcial sobre el total de la matrícula (años seleccionados)*

<b>Año</b>	<b>Matrícula al inicio del curso lectivo</b>	<b>Matrícula de estudiantes part time</b>	<b>%</b>
1963	914.494	488.976	53
1970	2.447.401	1.164.797	48
1975	4.069.279	2.222.269	55
1980	4.825.931	2.996.264	62
1985	4.751.903	2.873.466	60
1987	5.057.453	3.389.524	67

Fuente: AAC&JCC. College Directory. 1965-1987.

Cabe agregar que el crecimiento de la matrícula no es sólo el resultado de una política de los CC para atraer a la gente con el propósito de que continúen sus estudios más allá del High School; también es necesario tomar consideración otros dos factores que juegan un rol importante: los diferentes modos de clasificación de las instituciones y la redefinición del término estudiante.

En relación al primer punto, los cambios en la clasificación de los Colleges se han vuelto habituales y corrientes. Ejemplo son los CC privados que se han transformado en públicos o los de dos años de duración que han llegado a ser de cuatro y viceversa. Otro factor es el agregado de centros de educación de adultos y las escuelas de comercio con fines de lucro en la categoría de los CC, en particular para aquellas instituciones que comienzan a otorgar títulos. Estos casos ilustran que el universo de los CC y los Junior Colleges es especialmente fluido, cambiante y heterogéneo.

En relación al segundo punto, la reclasificación de los estudiantes, éste también ha tenido un efecto en las cifras de la matrícula. A título de ejemplo, cuando la categoría definida como adulto fue eliminada del sistema de California, los estudiantes de todas las edades pudieron ser considerados como equivalentes a los fines presupuestarios. Jancks y Riesman (1970), califican en el libro *La Revolución Académica* a la población estudiantil de los CC del siguiente modo: "Estos estudiantes se dividen en cuatro categorías principales: los que no quieren marcharse a un College de cuatro años de duración, los que no tienen recursos para hacerlo; los que por sus antecedentes de la escuela secundaria no pueden ingresar a un College de cuatro años y los que quieren menos de cuatro años de educación superior.". mas adelante añaden: " Una gran cantidad de aspirantes al College no pueden o no quieren marcharse a un College residencial. Muchos de ellos tienen empleo de jornada completa, y se consideran a sí mismos como trabajadores (o madres) y no como estudiantes. Por lo general, sólo quieren una instrucción que les ocupe una parte del día y no asisten a ningún College si no pueden encontrar una institución a una distancia conveniente del empleo. Otros están casados y atados al lugar de trabajo del cónyuge. Otros viven en su hogar, trabajan para ayudar a mantener la familia de sus padres, y consideran que no pueden efectuar una adecuada contribución económica si se alejan del lugar de origen".

En definitiva, las características que ha asumido el reclutamiento en los dos últimos decenios, ha influido en las creencias de la sociedad en su conjunto. Dichas creencias de carácter convencional señalan que si se comparan los estudiantes de los CC con aquellos de los Colleges de los cuatro años de duración, se observa que el primer grupo está menos interesado en los estudios de corte académico y el aprendizaje de sí mismos, antes bien, dicho grupo se halla más implicado con la práctica, que para ellos significa ganar dinero.

*i) El claustro de profesores de los Community College*

En cuanto al rol que desempeñan, el claustro de profesores transmite conceptos e ideas, decide sobre los contenidos del curso y su nivel, seleccionan los libros de texto, preparan y evalúa exámenes, y por lo general, estructuran las condiciones de aprendizaje. Cabe destacar que son las instituciones las que fijan las reglas y, por consiguiente, el lugar de trabajo condiciona sus respectivos comportamientos.

Los profesores que se desempeñan en tareas docentes no suelen escribir para publicaciones y cuando lo hacen, señalan insistentemente el bajo nivel de logro académico de los alumnos. Asimismo, sus expectativas se ven frustradas pues encuentran pocos alumnos capaces en sus clases.

Desde la perspectiva de algunos profesores, el deterioro en las habilidades, destrezas y nivel de logro de los estudiantes ha estado de alguna manera alentado por políticas institucionales sobre las que el claustro de profesores no ha tenido ningún control. En suma algunos profesores perciben que tienen que llevar adelante el trabajo del curso sin demasiada colaboración del medio. No obstante conviene señalar que la mayoría de los profesores consideran que el contexto de los CC les permite desarrollar su tarea satisfactoriamente.

En términos generales, las características del universo de alrededor de 280.000 profesores presenta diferencias si se las compara con las de otros tipos de instituciones. Así por ejemplo, está compuesto por una porción de varones menores que en las universidades y más alta que en las escuelas secundarias. La mayoría de los profesores que ejercen su actividad en los CC han obtenido solamente el título de Master o poseen experiencia equivalente en las asignaturas que dictan. A diferencia de los profesores universitarios, los docentes de los CC se muestran poco propensos a proseguir estudios más avanzados que los correspondientes a su título de Master of Arts. Cabe señalar que su responsabilidad primordial es dictar clases y resulta poco habitual que realicen investigaciones o estudios de carácter erudito. Más bien, puede afirmarse que los profesores de los Colleges se hallan más interesados e implicados con los temas de las materias que dictan que sus pares de nivel medio y menos que los profesores universitarios.

Los docentes que tienen dedicación full time dirigen cuatro o cinco clases por trimestre, los cuales les significa de trece a quince horas semanales. El sesenta por ciento de la comunidad docente en su conjunto tiene una dedicación parcial pero muchos de ellos y aún los profesores full time tienen otros empleos adicionales.

*k) La estructura organizacional de los Community College*

En los últimos dos decenios el gobierno, la administración y gestión de los CC han asumido características cada vez más complejas debido, fundamentalmente a la heterogeneidad de los mismos. El gobierno está estrechamente vinculado al tamaño de los establecimientos y la estructura de funcionamiento de los Colleges depende del tamaño, que impacta directamente en los costos, mantenimiento, logística, servicios a proveer, etc.

La mayoría de los CC públicos de Estados Unidos está organizado dentro de distritos únicos. La estructura organizacional en cuanto al gobierno de estos establecimientos está compuesta, en primer lugar, por un conjunto de síndicos que son elegidos, ya sea localmente o con el acuerdo de una repartición gubernamental; estos síndicos establecen la política para la institución y contratan a una persona para que se desempeñe como director ejecutivo o presidente. En segundo lugar los vicepresidentes o decanos administran los asuntos financieros, controlan a los estudiantes, definen los temas académicos estratégicos, etc. En muchos Colleges, el departamento de los funcionarios que ocupan cargos directivos se halla en estrecha comunicación con el decano o vicepresidente de la institución.

Los Colleges de "distritos independientes de unidades múltiples" surgieron en Chicago y en Los Ángeles en los años treinta y se erigieron como los casos pioneros de una nueva forma organizacional. Su crecimiento y dinamismo se ilustra a través de las siguientes cifras: en 1964 había 10; en 1968 había 40, 1980 había 66 y en 1987 había 72. Por lo que respecta a su organización, los CC de unidades múltiples funcionan a través de una organización central localizada en un distrito determinado que está dirigido por un residente y un cuerpo de coordinadores de investigación, administradores de personal, administradores de empresas y numerosos cargos de responsabilidad en lo referido a los alumnos, la recaudación financiera, etc.

Este esquema organizativo surgió cuando un CC abría una sucursal de su campus que llegaba a crecer de tal modo que requería una administración independiente. Sin embargo, la tendencia de desarrollo no se ha orientado solamente en la dirección de los CC de distrito único, sino también hacia los múltiples (Ej. Miami-Dade), que se encuentran estructurados como campus múltiples que están dirigidos por un College único.

Los CC financiados con fondos públicos se encuentran bajo el control de una autoridad única en varios estados. Así, en 1965, se identificaron veinte estados donde los CC estaban bajo el control de un Consejo de Educación del estado, mientras que en otros seis estados dependían de un Departamento de Estado o Superintendencia de Educación. Sólo en seis estados existen consejos o comisiones de Junior Colleges separadas o independientes, en tanto que en otros treinta, los Colleges estaban bajo el control de un Consejo de Educación Superior o una Comisión de la Universidad del Estado. La tendencia hacia algún tipo de control en cada uno de los estados se vio acelerada a través de las Reformas de Educación Superior que se promulgaron en 1972, las cuales crearon comisiones con el propósito de coordinar la educación superior en cada estado de la unión. Existen hoy Consejos en quince estados que resuelven sólo sobre los CC, en cinco estados existen Sistemas de Educación Superior que incluyen los Colleges de dos años de duración; en tanto en diez estados contaban con Consejos que tenían a su cargo todo el sistema de educación superior, y por último, quince también tienen Consejos coordinan todos los niveles educativos. (Cohen, A y Brawer, F. 1989).

En los estados en los que los CC se hallan bajo las directivas de los Consejos de Control, las decisiones acerca del presupuesto y del funcionamiento se han vuelto altamente centralizadas, tales son los casos de Connecticut, Delaware y Minnesota que cuentan con un solo CC con varias redes y cuyos presidentes dependen estrechamente de un ministro del estado. En ellos las normas de negociación y de presupuesto son extremadamente uniformes, aunque cada uno se ha reservado el derecho de autonomía en los aspectos referidos a la planificación del currículum.

En muchos estados se ha establecido una suerte de funcionamiento entre la universidad del estado y el sistema de CC con el objeto de llevar a la práctica una administración a nivel estadual. Es en esta dirección que se han creado más de cien campus o instituciones asociadas con universidades estatales en dieciocho de ellos. Tales formas organizacionales son las que predominan en Ohio y Wisconsin. En otros estados como Alaska, Hawai, Kentucky y Nevada todos los CC se hallan subordinados al sistema universitario de cada estado. De este modo el presidente de la universidad es la máxima autoridad de dicha estructura y los presidentes de los Colleges se hallan bajo las órdenes de los funcionarios de ellas con sus respectivos consejos de gobierno.

En definitiva la diversidad de estructuras de funcionamiento y de autoridad es la pauta prevaleciente que puede observarse en todo el territorio estadounidense. Las reparticiones de cada estado han asumido el control sobre los gastos y la planificación por programa de manera cada vez más acentuada. Las reglas de contratación de personal, espacios de funcionamiento, etc. se han reglamentado casi en toda su totalidad.

De todas maneras no debe sobrestimarse la influencia del Estado. En tal sentido, cada CC debe ser considerado como una organización formal compleja, cuyo funcionamiento y productos dependen en mayor medida de su personal, de los estudiantes y de la continuidad del conjunto, antes que de las políticas que imponga cada estado.

### *1) La creación de los Community College*

Poner en marcha un CC se ha convertido en un complejo emprendimiento sobre todo desde el momento en que el nivel de coordinación del estado asumió un papel protagónico. Así, en los años veinte, poco debía hacerse para crear o iniciar un CC, ya que bastaba obtener la aprobación del Consejo de Educación del Estado para ofrecer cursos de nivel postsecundario. A través del tiempo, y paulatinamente, comenzaron a surgir requerimientos en materia de matrícula, nivel de población del distrito, asignación de fondos financieros provenientes de la recaudación impositiva, etc.

En 1960, los requisitos generales que eran exigidos para el establecimiento de nuevos CC incluían los siguientes aspectos:

- i. Autorización de la Cámara Legislativa
- ii. Acciones locales a través de una solicitud o por intermedio del Consejo de Control
- iii. Aprobación a través de una agencia del estado correspondiente
- iv. Obtención de la asignación mínima que sea adecuada para el financiamiento de las actividades
- v. Realización de estudios que justifiquen la apertura
- vi. Existencia de la población mínima requerida
- vii. Existencia de población mínima total del distrito
- viii. Existencia de la matrícula potencial mínima
- ix. Presentación de los tipos de programas y planes de estudio a desarrollar
- x. Disponibilidad y adecuación de la planta física, equipamientos, etc.
- xi. Adaptación de las actividades del CC con respecto a las políticas educativas del estado correspondiente
- xii. Proximidad física con otras instituciones del mismo tipo

Durante los años setenta se editaron numerosos manuales que pretendían ofrecer una visión global sobre las reglas y normas vigentes para la creación de nuevos CC. En dichos manuales se incluían temas vinculados a regulaciones del estado, necesidades de estudios locales, garantía de financiamiento, etc.

*m) El gobierno de los Community Colleges*

Los Consejos de los CC están compuestos por cinco o nueve miembros que son elegidos en el conjunto del distrito por el término de cuatro años. En general, se reúnen periódicamente, una o dos veces por mes y a veces una vez por semana según el CC que sea. Entre las responsabilidades de los Consejos, se destacan las de selección, evaluación y remoción del presidente del College; garantizar la administración profesional de la institución, compras, mantenimiento, construcciones de las plantas físicas, equipamientos, etc.; definir el nivel de compromiso de las relaciones con el público; preservar la independencia institucionales; evaluar el desempeño del CC, etc.

En virtud que los Consejos son corporaciones políticas, éstos están concebidos como entidades legalmente responsables de todos los asuntos que atañen al CC. Dicho status legal compromete a los Consejos en todos los aspectos concernientes al personal y a la compra de materiales, licitaciones competitivas, publicidad, proyectos especiales, etc. Por consiguiente, se ha señalado que los consejos deben tener un conocimiento detallado de las leyes educativas y ser capaces de identificar y reconocer los problemas de carácter legal con el fin de prevenirlos antes de verse involucrados en cuestiones legales.

Los nombramientos, sean éstos resueltos a través de la autoridad competente o mediante elecciones de carácter local, implican que la comunidad en su conjunto debe reflexionar acerca de los costos y beneficios que dicha decisión conlleva. En el caso de que los miembros sean elegidos a través de actos electorales, se observa que éstos pueden desempeñarse con mayor independencia que aquellos que han sido designados por la autoridad competente. De todas maneras, conviene señalar que los estados que deciden elegir autoridades del Consejo a través de elecciones se ven expuestos a afrontar el peso de los gastos en que incurren para dicho procedimiento y el desgaste que implica una campaña política.

Si bien todos los CC deben contar con una estructura administrativa, se observa que la heterogeneidad en cuanto a las formas organizativas y de conducción de personal es tal, que estas difieren de un CC a otro. Por dicho motivo resulta muy difícil describir un tipo ideal de estructura administrativa y organizacional.



Por lo general, el presidente del CC depende del Consejo de control mientras que el administrador financiero y el director de las relaciones con la comunidad dependen del presidente. En el organigrama formal y debajo de la autoridad del presidente, se ubican los decanos de humanidades y ciencias, de ciencia y tecnología, de educación técnico profesional y de educación continua. Debajo de la jerarquía de los decanos, se hallan los departamentos o las divisiones de las cátedras y de conducción de personal y finalmente el claustro de profesores.

Los decanos de los CC con, por lo general, funcionarios de línea que tienen a su cargo la planificación y supervisión de los programas de los CC en lo que respecta a la instrucción del conocimientos, servicios a los alumnos, servicios comunitarios, etc. Al igual que el presidente del CC, cada decano se encuentra comprometido con los temas de carácter legal, las relaciones públicas, los aspectos vinculados con la conducción de personal y la estructura administrativa, el presupuesto y la vinculación del área que les compete con el estado y las agencias federales.

#### *n) El financiamiento de los Community College*

En los dos últimos decenios las tendencias en el financiamiento de los CC han experimentado cambios tanto en su propósito institucional como en su estructura. Como ya se ha señalado, los CC se ha expandido de tal suerte que la mitad de los estudiantes que egresan de los High School se hallan matriculados en ellos. Ya no pueden ser considerados simplemente como instituciones alternativas para aquellos estudiantes que no desean abandonar su ciudad natal para ingresar al sistema de educación superior. En la actualidad los CC, se han convertido en grandes organizaciones complejas y algunos de ellos cuentan con presupuestos que exceden los 100 millones de dólares.

Merece destacarse que cuando los CC eran pequeños sus demandas de fondos públicos eran mas bien modestas. Más aún, poca gente fuera de dichos establecimientos se mostraba interesada en averiguar de donde provenía el dinero que permitía su normal desenvolvimiento. Esta situación ha ido transformándose a medida que los presupuestos se incrementaron, debido a que comenzaron a competir con otras agencias públicas con vistas a obtener mayores partidas presupuestarias convirtiéndose en instituciones de gran importancia en la vida social y económica estadounidense. De tal modo, la inflación, por un lado y el rápido incremento de la matrícula, por el otro, incidieron en el aumento de los costos a una tasa fenomenal y la base del financiamiento de estas instituciones ha estado bajo el control del Congreso de los Estados Unidos.

*Cuadro 33: Distribución relativa de las diversas fuentes de financiamiento de los CC públicos de dos años de duración, 1918–1986 (en % sobre el total del financiamiento).*

Fuente de financiamiento	Años							
	1918*	1930*	1942*	1950*	1959	1965	1975	1986
Cuotas y aranceles	6	14	11	9	11	13	15	16
Financiamiento federal	0	0	2	1	1	4	8	10
Financiamiento estadual	0	0	28	26	29	34	45	47
Financiamiento local	94	85	57	49	44	43	24	17
Dádivas y donaciones	0	0	0	0	0	3	1	1
Servicios auxiliares	s/d	s/d	s/d	s/d	12	6	6	6
Otras fuentes de financiamiento	0	2	2	2	2	7	1	s/d

\*Incluye solamente la categoría de los Junior Colleges locales.

Fuente: Starrak and Hughes, 1954; Medsker and Tillery, 1971; NCES, 1988.; Cohen, A y Brawer, F, 1989.

A través de los años, el presupuesto de los CC ha estado condicionado por los cambios en las proporciones de los montos de dinero que provienen de la matrícula anual, los impuestos locales e ingresos públicos de cada estado.

En el Cuadro 32 se puede observar que a lo largo del tiempo hay cambios significativos en la composición de las fuentes de financiamiento. Los aspectos que asumen una singular importancia son el fuerte incremento del aporte estatal concomitante con la disminución del financiamiento local, una baja participación de los fondos provenientes del arancelamiento y un leve incremento de la participación federal. En definitiva y en términos globales se advierte que el peso relativo más importante recae sobre los fondos públicos.

De todos modos, existe una variación significativa de los patrones de ayuda financiera de los CC entre los diferentes estados. Así, por ejemplo, los CC de Texas reciben más de la mitad de sus respectivos presupuestos del estado y un 15% del distrito local. Entre otros estados que cuentan con un sistema de CC bien desarrollado se encuentra Illinois, en el cual, un tercio de su presupuesto proviene del estado y otro tercio del financiamiento local. En tanto, Arizona, recibe una 25% del estado y el 50% del financiamiento local. En los casos de los estados de Delaware, UTA y Washington, por otra parte más del 80% de los fondos proviene del estado.

### *Algunas consideraciones finales*

Las características más sobresalientes de los CC pueden resumirse en dos rasgos que los han transformado de manera sorprendente en los dos últimos decenios, estos son: la diversidad y heterogeneidad de los mismos y el notable incremento de la matrícula. Con respecto al primero de ellos conviene destacar que las estructuras administrativas, de financiamiento y de funcionamiento de las instituciones, lejos de ser uniformes, presentan profundas diferencias entre sí, no sólo entre los estados, sino también al interior de cada uno de ellos que componen el país. En lo que concierne al segundo, el explosivo crecimiento de la matrícula en el período citado ha convertido a los CC en agentes de cambio social y organizacional por excelencia. El ingreso a los CC de los sectores sociales desfavorecidos social y económicamente, de las minorías étnicas, de las mujeres y de los grupos etéreos de más de treinta y cinco años con dedicación parcial ha sido el acontecimiento más significativo que se ha registrado en los últimos años. De este modo, el acceso de nuevos grupos sociales, cuyas demandas estaban insatisfechas por los otros sectores del sistema educativo formal, ha condicionado de modo decisivo el funcionamiento global de los CC.

Sin embargo y, a pesar del éxito de los CC en satisfacer las demandas de mayor educación formal de vastos conjuntos de la población americana, se mantienen vigentes ciertos interrogantes que, hasta la actualidad, no han sido adecuadamente respondidos. Ellos se refieren, fundamentalmente al acceso y al rol que en realidad cumplen los CC y lo plantean del siguiente modo: ¿Acceso a qué?; ¿Deberían los CC formar a los estudiantes de manera tal que se orienten a continuar hacia grados más avanzados (segundo ciclo de la educación superior) o deberían ser terminales en lo concerniente a los grados que otorga?; ¿Pueden estos establecimientos cumplir simultáneamente con estos dos objetivos que se han planteado en las preguntas precedentes?. De algún modo y aún hoy subsisten preguntas de carácter fundacional: ¿Los CC valen lo que cuestan?; ¿Los CC se han sobredimensionado?; ¿Sus resultados justifican los recursos públicos que consumen?.

Quizás los CC puede ser caracterizados como estructuras educativas no tradicionales. No han continuado con la tradición de la educación superior tal como se desarrolló desde los colegios de las colonias a las universidades. Fundamentalmente se han caracterizado por el cambio y la transformación permanentes en búsqueda de nuevos programas y nuevos clientes, así como han intentado encontrar nuevas aproximaciones a viejos problemas. Por último, estas instituciones se han propuesto consolidar canales abiertos para los individuos con el objeto de estimular la movilidad social mediante programas que propenden a desarrollar una mayor igualdad social y de oportunidades, aunque con un éxito que dista de haber sido verificado.

## Capítulo IV: Una agenda para el debate

Las políticas activas en referencia con la diversificación de la educación superior en Argentina, deberían tener en cuenta, por una parte, la situación nacional descrita en este trabajo y por la otra, la experiencia internacional de las últimas dos décadas de la mayoría de los países avanzados y algunos emergentes, cuya revisión parcial se ha intentado realizar.

La enseñanza fundamental de la experiencia internacional es que los programas de reforma son, en general, serios, integrales, apoyados en la experiencia y sujetos a una programación en donde las cuestiones del financiamiento y la implementación están cuidadosamente contemplados. En muchos casos incluyen, por ejemplo, fusiones de establecimientos reduciendo su cantidad, políticas de centralización o descentralización adoptadas de acuerdo a las diversas situaciones, estudios de demanda, participación de múltiples actores en los diseños curriculares y las condiciones para la flexibilización de la oferta debido a los cambios en el mercado de trabajo.

La experiencia de las planificaciones en nuestro país, por el contrario, se caracterizan por un voluntarismo sorprendente. La incontrollable tendencia de sus autores a la reificación es una constante y difícilmente se encuentre entre sus supuestos que un conjunto de ideas generales es diferente de una programación para la implementación. Ello lleva indefectiblemente a la formulación retórica de principios generales atractivos, muy *a la page*, sin estar acompañados por la formulación de acciones específicas que solucionen los problemas inevitables de implementación, financiamiento y transformación que implican las reformas.

De tal modo, en términos generales, dicha tendencia a la reificación conlleva una consecuencia insoslayable: cuanto menor es la viabilidad de un programa, mayor es la retórica que lo acompaña. Cuando la primera variable tiende a cero, la segunda a infinito.

Un ejemplo de ello es la propuesta de un ciclo intermedio en las carreras universitarias en el que se propone la entrega de un diploma para la inserción del alumnos en el mercado de trabajo. Este tipo de propuestas sería una innovación casi mundial, se acercaría en cierto modo al DEUG francés (Diploma de Estudios Generales Universitarios, primer ciclo de dos años de determinadas carreras universitarias), del que todo el mundo sabe, y en particular los estudiantes franceses, que es un diploma totalmente inútil en el mercado de trabajo. Los promotores de esta idea no han explicado nunca, salvo con algunos ejemplos elementales, como se compatibiliza, por ejemplo, el carácter básico de las disciplinas en los primeros años de la universidad con el carácter esencialmente instrumental de los dos o tres años de formación en las tecnicaturas. Tampoco como se resuelven los problemas del diferente equipamiento y su financiamiento, de la formación específica de los profesores y tutores, las relaciones con la industria y el comercio que requieren una organización esencialmente no universitaria, al menos en el estilo de gestión y administración de nuestras universidades. Y así de seguido.

Los problemas de la enseñanza superior no universitaria técnica están abordados, en general, por universitarios que naturalmente tienen una "visión universitaria" del mundo. Este tipo de visión sesgada lleva a varias cuestiones, por ejemplo:

- a) a creer que todos los jóvenes que llegan a terminar el ciclo medio *pueden, quieren y tienen la vocación* de ser universitarios. En este sentido y en consecuencia, la articulación de ambos aspectos de la educación superior, el universitario y el no universitario, es una condición *sine qua non*.
- b) Desconocen la realidad de la enseñanza técnica y sus múltiples requerimientos y costos.
- c) Para ellos el mercado de trabajo es una entelequia tal que los modos reales de producción industrial y agroindustrial y actividades del sector terciario son imágenes extraídas de textos modernos sobre teorías del capital humano y sus transformaciones en "la época de la globalización", textos que lamentablemente no conocen los empleadores que requieren competencias claras y específicas.

La agenda de debate posible para la implementación de políticas activas del sector no puede dejar de tener en cuenta ciertas cuestiones y dilemas fundamentales que es útil exponer sucintamente.

1. *Las demandas crecientes de educación superior* de los egresados de la educación media, a los que no se les ofrece alternativas de calidad, salvo las universitarias en general, y no universitarias en algunos casos.
2. *Los elevados costos de oportunidad* que excluyen del sistema universitario a gran cantidad de jóvenes, ya sea antes del ingreso a la universidad como después de comenzar el cursado. Dichos jóvenes carecen de alternativas de una buena formación con costos de oportunidad más bajos, en particular por la falta de una política de becas. La universidad estatal es gratuita pero cara para el estudiante y el resultado es la deserción diferencial por nivel socioeconómico. (Ver NOTA 1)
3. *Las dificultades del sector universitario* para responder a las demandas crecientes de educación superior y para la creación de carreras cortas mediante un sistema integrado cuando de hecho el sector es binario.
4. *El estado actual de la formación superior no universitaria donde:*
  - a) *Existe una excesiva cantidad de establecimientos con un promedio de alumnos muy bajo* lo cual conspira contra la optimización de los recursos. La experiencia señalada más arriba en los procedimientos usados en algunos países con situaciones similares podría ilustrar un tipo de alternativas racionales.
  - b) *En las instituciones de formación docente existen problemas de:*
    - (i) Currícula y capacitación
    - (ii) Sobreoferta de cursos. Este tema se debe tener en cuenta en cada jurisdicción porque hay algunas de ellas que han cerrado la inscripción de alumnos por un período y otras con políticas de transformación de los establecimientos docente en técnicos, en muchos casos sin considerar la complejidad del proceso.
    - (iii) Infraestructura. Existen edificios con establecimientos múltiples, carreras a contraturno, edificios alquilados sobre los cuales la inversión es desventajosa, etc.
  - c) *En las instituciones técnico-profesionales existen problemas de:*
    - (i) Carreras que en general no responden a las necesidades productivas actuales ya que su diseño no incluye un análisis por competencias ni mediante la realización de análisis de demanda. (Ver NOTA 2)
    - (ii) Equipamiento obsoleto y falta absoluta de inversiones, lo que condiciona la currícula de las carreras. Debe tenerse en cuenta que si esta falta de inversiones es seria en la formación docente, en el caso de la formación técnico profesional es catastrófica. En consecuencia no se puede pensar un programa para este sector sin tener como supuesto una provisión de fondos de fondos mínimo.
    - (iii) Inexistencia de relaciones con los sectores productivos. La importancia de esta vinculación no es retórica aunque en los programas formulados en nuestro país suena a una letanía reiterativa. Vale la pena al respecto detenerse en la experiencia del Canadá y de Australia, expuestas más arriba, para entender la naturaleza e importancia de esta vinculación.
    - (iv) Problemas en la docencia que no permiten que personas especializadas del sector productivo puedan tener cargos docentes en el sector, aportando su experiencia.
    - (v) Problemas en la organización institucional de las jurisdicciones en las funciones de control, evaluación, flexibilización y modernización de programas, dirección, autonomía de las instituciones, participación formal de la comunidad, etc. adolecen de graves dificultades. Dada la naturaleza federal del sector, se encuentra frecuentemente en algunos programas una frase que parece que resolviera el problema “ la instrumentación (o la actividad o formulación que lo requiera) de X estará a cargo del Consejo Federal de Educación”, con lo cual los programas más sencillos como la homogeneización de títulos se transforman en tareas ciclópeas. (Ver NOTA 3)

## 5. Problemas en la formulación de políticas activas

Aquí las políticas activas se refieren al fortalecimiento de los sectores de la educación superior no universitaria en sus dos vertientes, la formación docente y la técnico-profesional. Las disfunciones en los dos sistemas han sido descriptos de modo general y un resumen de las actividades que deben incluir ambas formas se pueden sintetizar del siguiente modo:

*Una política activa para el sector docente*, donde la participación de las universidades es insoslayable, tiene como tareas centrales:

- a) El fortalecimiento de las instituciones provinciales de dirección, control y evaluación de las instituciones.
- b) La capacitación docente
- c) La formación continua de los docentes
- d) La actualización de programas
- e) La articulación con la universidad.

*Una política activa para el sector técnico-profesional* se debe resolver previamente la siguiente alternativa:

- a) Si ésta formación constituye un ciclo de la educación universitaria, en cuyo caso la articulación es fundamental pero teniendo en cuenta que ello conlleva inevitablemente una insuficiencia en la adecuación curricular y de saberes para la inserción en el mercado de trabajo de los egresados del ciclo corto.
- b) Si se resuelve que esta formación está dirigida a formar técnicos superiores para su inserción en el mercado de trabajo, en este caso se deberá tener en cuenta que:
  - (i) La articulación con la universidad es conveniente pero muy subsidiaria, como lo muestra la experiencia internacional, y se debe resolver mediante procedimientos racionales, no voluntaristas, no burocráticos y que no impliquen el descenso de la calidad en la formación.
  - (ii) Se debe partir del supuesto fundamental que no todos los egresados del nivel medio tienen como aspiración fundamental obtener un diploma universitario ya que su elección está definida en muchos casos por variables exógenas a sus deseos y valores. El examen de las causas de la enorme deserción universitaria podría suministrar elementos para aclarar mejor esta cuestión.

Si se adopta la política expuesta en b), se debe pensar en:

- a) La participación del sector empresario en la definición de carreras y currículas, estableciendo procedimientos de diseño por competencias y contando con asistencia técnica internacional.
  - b) Las características del personal docente, más conectado con sectores de la producción que con los educativos.
  - c) Los aspectos institucionales en cuanto a su organización y gobierno, tanto de las jurisdicciones como de los establecimientos, y que constituye un aspecto esencial.
  - d) La transformación y modernización de los establecimientos que requieren inversiones, especialmente en equipamiento.
6. En los dos sectores, y en las distintas alternativas, se debe abordar definitivamente programas de evaluación y acreditación de las instituciones tal como lo especifica la Ley de Educación Superior 24.521, en su Título III, 4, todavía no implementado. La experiencia realizada a la fecha por la CONEAU en el sector universitario debe servir de antecedente para la puesta en marcha de un programa de este tipo. En el caso de la evaluación de las carreras técnico profesionales y tal como lo indican las experiencias

internacionales, la participación de las asociaciones profesionales, técnicas y empresariales es insoslayable.

7. *En cuanto a la articulación:* Con respecto a las ideas que circulan alrededor de la articulación, vale la pena formular dos comentarios iniciales: el primero en el sentido de que un aspecto generalmente ignorado en todas ellas es el de la calidad de la educación. Se da por supuesto que las calidades de las instituciones son todas homogéneas, que no es necesario la evaluación, (por ejemplo, no se menciona en el Decreto que da origen a los Colegios Universitarios), que en definitiva el aprendizaje es una cuestión de tiempo de cursado y cargas horarias. De este modo la calidad de la educación se transforma en la variable de ajuste de las políticas. Es cierto que la estafa a los alumnos no es un delito en el país, en particular porque los damnificados no son concientes de los resultados del proceso educativo al que están sometidos y porque los efectos son posteriores al abandono de las aulas. (Ver NOTA 4).

El segundo comentario se refiere a que en la llamada articulación existen dos alternativas básicas. La primera es la homologación, que actualmente es la más utilizada, la segunda es la articulación propiamente dicha en la que la universidad acepta, por ejemplo, el título de expedido por un terciario como equivalente a un ciclo de la Universidad. Existen algunos pocos antecedentes mundiales como es por ejemplo el Diploma de un IUT, en Francia, en ciertas especialidades, como equivalente al primer año de Ingeniería en algunas Escuelas de Ingenieros.

Los problemas de la articulación son diferentes según se trate de qué se articula con qué, en tal sentido, a modo ilustrativo se pueden mencionar:

- a) La articulación de institutos terciarios de formación docente con carreras universitarias afines. En estos casos, la participación de la universidad en el control de la calidad es fundamental y las formas de homologación o articulación dependen esencialmente de esa evaluación y existe una variada experiencia en diferentes universidades. Los convenios son *vis a vis* y se ajustan a los Reglamentos que cada universidad tiene.
- b) La articulación entre institutos terciarios de formación técnico-profesional y carreras universitarias. Ya se ha comentado más arriba las dificultades de articulación u homologación en términos académicos e instrumentales.
- c) La articulación entre institutos terciarios y universidades (ver Art Cap. 2, Inc, Art. 8, Inc. d) Ley de Educación Superior 24.521), en los que en los primeros se cursaría un ciclo de los estudios universitarios, tal como se propone en la creación de los colegios universitarios. Existen pocos antecedentes mundiales en este tipo de organización, y el que más se acerca es la organización del los CEGEP de la Provincia de Québec, Canadá, aunque en este caso ello se da en un marco de una planificación diferente de todo el sistema colegial y superior. (Ver Capítulo II). Como el objetivo aquí es el de desconcentrar los primeros años de la universidad barriendo bajo la alfombra el polvo de la deserción, de la ineficiencia de las políticas de admisión, del costo improductivo de una masificación no planificada, de políticas de gestión univertarias disfuncionales, etc. ; en el fondo se trata de políticas en las que se toma el rábano por las hojas. (Ver NOTA 6).

En una primera aproximación, los siguientes estos son algunos de los aspectos que debería incluir el proceso de elaboración, formulación y ejecución de los convenios de articulación interinstitucional:

- ✓ Las formas de financiamiento. Transferir el costo de un primer ciclo universitario a una institución terciaria provincial, generalmente subfinanciada, sin la transferencia de fondos correspondientes es inviable.
- ✓ Deben estar implementados los sistemas de evaluación curricular e institucional.
- ✓ La acreditación de conjunto de asignaturas, ciclos de carreras o carreras que serán objeto del convenio, mediante agencias ad hoc.
- ✓ La definición de las asignaturas, conjunto de asignaturas, ciclos de carreras o carreras que serán objeto de reconocimiento automático.

- ✓ los títulos (certificados, diplomas) que se obtendrían, así como las formas legales de reconocimiento interinstitucional y de validez nacional;
- ✓ Los mecanismos de transferencia, acreditación y/u homologación interinstitucional para continuar estudios de grado o postgrado; un aspecto no menor es de la compatibilización de las reglamentaciones de las jurisdicciones y de las universidades.
- ✓ La política docente y sus instrumentos: tipo de formación recibida por los integrantes de las plantas docentes.
- ✓ El diseño o modelo institucional (estructura en departamentos u otras unidades académicas, la estructura de gobierno);
- ✓ Los modos de establecer los requisitos sociales y económicos y las propuestas para atenderlos.
- ✓ El relevamiento, en cada caso, de los recursos físicos necesarios, tales como la infraestructura, el equipamiento, el apoyo docente, la biblioteca, etc.

Esta enumeración incompleta y compleja solo pretende ilustrar acerca de la magnitud del desafío, sometido en la actualidad a la limitación de proposiciones retóricas, cuyo defecto más grave es esconder la naturaleza del problema.

NOTA 1. Los estudiantes universitarios pertenecen en su enorme mayoría a los sectores medios y altos de la sociedad de modo tal que, dado el tipo regresivo del sistema impositivo argentino y la falta de becas, los sectores de menores recursos financian los estudios de los sectores más altos. Al respecto, algunos de los pocos dirigentes estudiantiles que son concientes de esta realidad, argumentan que si el sistema impositivo es regresivo, hay que cambiarlo pero entretanto la gratuidad debe seguir tal cual. ¿ No sería más equitativo invertir el orden de los términos?.

NOTA 2. En los catorce proyectos de ITECS, formulados dentro del Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica No Universitaria (PRESTNU), los cuidadosos análisis de demanda realizados dieron como resultado que mas del 60% de los cursos debían ser naturaleza industrial "dura", mecánica, procesos productivos, maquinaria industrial y agrícola, etc. muy alejados de los cursos actuales, en general "blandos" donde abundan los guías de turismo, técnicos en turismo, relaciones humanas, administración, etc. que naturalmente están seleccionados, en los establecimientos estatales o privados, por las restricciones en el financiamiento del equipamiento y no por cuidadosos estudios de demanda.

NOTA 3: Otro punto fundamental de la agenda debe ser el siempre soslayado funcionamiento cotidiano del estado en el sector correspondiente y su complejidad creciente en países de estructura descentralizada. Como plantean acertadamente Braslavsky, C y Cosse , G (1996) no es posible gestionar las reformas e impulsar las transformaciones sistémicas que son necesarias sin reforzar las miradas y la capacidad propositiva y gerencial respecto del cómo. Considerando que se debe repensar el estado como un estado promotor que articula concertaciones para definir políticas, se debería reorganizar a sí mismo tanto a nivel nacional como jurisdiccional para poder definir las políticas y cumplirlas eficazmente. Se sabe que la burocracia pública tiende a estructurar un conjunto de mecanismos de autoprotección, entre los cuales la complejidad de los procedimientos y la opacidad de la información que maneja tienen una gran importancia. A ellos se agrega un sistema político que tiende a introducir factores de partidización, irracionalidad y arbitrariedad en la burocracia pública.

Dos temas relevantes emergen en estos últimos tiempos acerca de la problemática del estado, y que se asocian a la duración y a la composición de los elencos de conducción del sector educación que se agregan a otras tensiones evidentes en el sistema, tales como:

- a) La desjerarquización cognitiva, calificando de ese modo a las acciones vagas e indeterminadas, desvinculadas de los procesos reales que tienen los funcionarios en su gestión. Estas gestiones se asociaban a lo que se dio en llamar vaciamiento de contenido significativos de las escuelas y colegios y a una visión de la democracia como un conjunto de reglas de juego vinculadas fundamentalmente a la participación de los actores y no a la eficacia de dicha participación en orden al mejoramiento de la calidad de vida. (Braslavsky, C y Tiramonti, G, 1990)

- b) Las tensiones entre consenso social y eficiencia. El grado de consenso societal acerca de la necesidad de ciertas reformas es diferente entre los países pero también dentro de los mismos sectores de cada país. Este consenso societal determina por un lado, una parte importante de la viabilidad de las reformas así como de su alcance, y por el otro, el tipo de acciones a las cuáles se deberá afectar una porción significativa de las energías institucionales. Los intereses contrapuestos en escenarios de desconfianza y juegos de poder, con el fondo de la eficiencia omiten insistir en la búsqueda de consensos entre los actores reales y significativos del sistema educativo, con lo cual se pierden oportunidades de construcción condiciones reales de eficacia y eficiencia.
- c) Las tensiones entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos. Los procesos en general son visualizados como una secuencia en términos de identificación de problemas, generación de estos como cuestiones públicas, ingreso en la agenda, juego de actores públicos y privados, y decisiones. Se enfrentan para ello los tiempos políticos que se definen a partir de tiempos fijos de los gobiernos en torno al sistema electoral y los tiempos de gestión de políticas activas; los tiempos técnico-profesionales que se definen por la necesidad de construir determinado producto, con sus etapas; los tiempos burocráticos que son los recorridos administrativos en general muy diferentes a los planificados por los técnicos y los necesitados por los políticos; y finalmente los tiempos pedagógicos que son los de los actores cotidianos del sistema educativo que son generalmente los más largos de todos.

NOTA 4. Esa es la diferencia fundamental entre los errores que cometen los funcionarios del Estado nacional o provinciales del área de educación con aquellos producto de la inepticia o ignorancia en otros sectores de la vida nacional. Estos últimos son percibidos en el corto y a veces mediano plazo, mientras que los primeros son percibidos, si es que ello alguna vez sucede, a lo largo del tiempo, con efectos igualmente nefastos y deletéreos, en particular porque los damnificados no son concientes de ellos y su reparación es imposible debido a que ellos han sido obligados a dilapidar un bien irremplazable, el tiempo.

NOTA 5. Este tipo de programas se pueden inscribir en el nuevo modelo de universidad que se está desarrollando en nuestro país. No responde a los modelos clásicos *humboldtiano* o *profesionalista*. Se puede definir como un modelo *delivery* que consiste en que dado un número mínimo que jóvenes en la edad correspondiente 18-24 años concentrados en alguna localidad, las universidades, públicas o privadas, se instalan a domicilio con lo que se llaman sedes, subsedes o extensiones áulicas (sic), también con cursos a distancia semipresenciales, para impartir educación universitaria. Nadie conoce la calidad de los cursos, el equipamiento mínimo que poseen, la biblioteca de que disponen los alumnos, la calidad y nivel de sus docentes (en general profesionales locales o auxiliares docentes que viajan), en definitiva, carecen de algunos de los más importantes atributos sobre los cuales la CONEAU realiza las evaluaciones externas de las universidades. También gozan de la ventaja de no tener errores del tipo descrito en la NOTA 4



## Bibliografía de consulta

### Introducción

- "The 1st World Congress of Colleges and Polytechnics. Recommendations". Junio 1, 1999. Québec. ACCC.
- JALLADE Jean Pierre. "Enhancing the Consumer's Choice in French Higher Education. Netherlands Economic Institute Rotterdam. 1977
- DAVIES Pat "Adults in Higher Education. International perspectives on Acces and Participation." Jessica Kingsley .London. 1988
- MOURA CASTRO Claudio. "Tender puentes entre la educación y la producción: ¿sueño o realidad? En Delfino, Gertel, Sigal (Ed). 1988 "Educación Superior Técnica no Universitaria" M.C y E. Buenos Aires
- BRUNI CELLI Rojas, J. F. (1994). "La carrera corta en Venezuela: ¿equidad u oportunidad" (mimeo), UDUAL
- GARCÍA DE FANELLI A.y TROMBETTA, A. (1996). Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior. Ministerio de Cultura y Educación Buenos Aires.

### CAPITULO 1

- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1994): Panorámica de la formación docente en la Argentina. Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) – OEA, Buenos Aires
- GARCIA DE FANELLI Ana M.:" Los Colegios Universitarios: ¿Una Alternativa Viable?. Revista de Análisis Político. 2002.
- GIULIODORI, Roberto (1996): Actualización de series estadísticas de la enseñanza superior no universitaria de formación técnico-profesional, por modalidad y jurisdicción. Año 1996 (Ampliación); estudio realizado en el marco del PRESTNU, MCyE – BID (915/OC-AR)
- INDEC (1998): Encuesta Permanente de Hogares – Mayo 1998. Buenos Aires
- INSTITUTO REGIONAL DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. IPE- Buenos Aires (2001). El ingreso en la Universidad. Buenos Aires.
- JOSÉ, Marta S. y ALVAREZ, Marisa (1996): "Estructura institucional del sistema de educación técnica no universitaria" (mimeo). Buenos Aires. Estudio realizado en el marco de la preparación del PRESTNU, MCyE – BID (915/OC-AR)
- LÉMEZ, Rodolfo (1999). La oferta de educación superior en el Uruguay. Características y limitantes de un modelo geográfico excluyente. En Revista de Educación de la OEI, N° 19, Madrid.
- PEREZ RASETTI Carlos: "Los colegios universitarios, su viabilidad como instrumentos de transformación de la Educación Superior". Documentos de Trabajo. Departamento de Investigación. Universidad de Belgrano. 2002.
- PORTO Avelino y SIGAL Víctor: "La diversificación de la educación superior en la Argentina". Universidad de Belgrano. Documento para la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior. 2001.
- SIGAL Víctor y PESSAGNO Gustavo: «Metodología para el seguimiento e Inserción de los Egresados del Sistema de Educación Superior». PNUD; Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. 1994.
- SIGAL Víctor: «La Oferta de Carreras Superiores no Universitarias en la Argentina». Primera Etapa del Relevamiento en General. PNUD ARG. 93/ 026. Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. 1994.
- SIGAL, Víctor (1989): "Estudio de la Universidad Nacional de Mar del Plata – Sociología de una Universidad Argentina". Universidad Nacional de Mar del Plata
- SIGAL, Víctor (1996): "La educación superior no universitaria en la Argentina" (mimeo). Estudio realizado con la participación de los siguientes investigadores: Olga B. De Luca, Javier Freixas, Vanesa Góngora, María B. Klemencic y Gustavo Pessagno. MCyE, Buenos Aires
- SIGAL, Víctor (2001): "El desarrollo de la educación superior no universitaria" en *Estudiantes y Profesionales en la Argentina*. (Aníbal Jozami y Eduardo Sanchez Martínez editores. EDUNTREF. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- SIGAL, Víctor y Freixas, Javier (1998): "Orientación de la oferta de educación superior técnico-profesional no universitaria en la Argentina" en *Educación Superior Técnica No Universitaria: problemática, dimensiones y tendencias (Delfino, Gertel y Sigal editores)* - MCyE, Buenos Aires
- WILSON, David (2000). Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. PREAL, Chile.

**CAPITULO 2**

- BANCO MUNDIAL (2001). Grupo especial de Educación Superior: La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Washington.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de formación de profesores, En Revista de Educación de la OEI, N° 19, Madrid
- BRASLAVSKY, Cecilia y Acosta, Felicitas (2000), estado de situación de la enseñanza de la gestión y política educativa en Argentina, Instituto Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Cosse, Gustavo (1996), Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones, PREAL, N° 5, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado, Informe final 1995-1999
- Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Superior, Programa de Sistema Integrado de Educación Superior, Proyecto de Colegios Universitarios, 2001

**CANADA**

- Canadian Information Centre of International Credentials. "Postsecondary Educations Systems in Canada. Vol. I" 1996-1997
- Cegep de Jonquiere. "Politique de Gestion de Ressources Humaines". Document de Travail. "Reglament Regissant la Procedure de Designation de Membres du Conseil du College"
- CMEC. "Public Expetations of Secoindary Education in Canada" . A consultation Document. 1998
- Conseil de Colleges. "L´Evaluation de Programes de Formation Collegial" Québec 1991.
- Ministere de l´Enseignement et de la Science. Québec. " Presentations des Objectifs et de Standards". "Elaboration de Programes et d´Etudes Techniques"
- Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology. "Guidelines for Developing Wascana Institute Curriculum Materials", " Instructor Inservice Programme. The Dacum Process".
- Universite Laval. "Systeme Scolaire de Québec: L´Enseignement Postsecondaire" 1993

**FRANCIA**

- ATTALI Jacques et al."Pour un Modele Européen d´Enseignement Superieur" Ministerio de Educación. Francia. 1997
- Commissions Professionelles Consultatives. "Le Diplome Technologique et Professionels. Modalites d´Elaboration et d´Actualisation". 1991
- Commissions Professionelles Consultatives. "Liste de Diplomes de l´Enseignement Technologique". 1996
- Conseil de l´Europe. Actes du Colloque de Strasbourg. "Une Formation por un Avenir Sans Frontiers". Ass-emblée des Directeurs d´IUT. 1996
- EICHER, Jean Claude. "The Recent Evolution on Higher Education in France: Growths and Dilemmas". Mim.
- Ministère de l´Education National, de la Reserche et de la Technologie. "Note d´Information: Les Effectifs de l´Enseignement Superieur de la rentrée 1988 a la rentrée 1998", "Le Cout de l´Education en 1998", "La Formation Continue dans l´Etablissements d´Enseignement Supérieur en 1996", "Les Sections de Techniciens Superieur 1998-1999", "Les Institutes Universitaires de Technologie 1998-1999.
- Ministère de l´Education National, de la Reserche et de la Technologie.:"Guide Reglamentaires. Brevet de Technicien Superieur" 1977
- Ministère de l´Education National, de la Reserche et de la Technologie: l´Etat, l´Ecole. 1998
- Ministère de l´Education National, de la Reserche et de la Technologie: Reperes References Statistiques sur l´Enseignement et la Formation. 1998.

**AUSTRALIA**

- "Education Victoria. Achievement Through Learning" .Minister of Education. Victroria State. 1999
- Australian National Training Authority. "About the ANTA" Feb. 2000 ANTA.
- Australian National Training Authority. "Evaluation, the Past, Looking to the Future", "National Quality Recognition of Training". ANTA. Feb. 1998.
- Australian National Training Authority. "Updated Guidelines for Training Package Developers" ANTA. 1998
- Kangan Batman TAFE. "The Quality Choice" . Melbourne. 1999
- Ministry of advanced Education, Training an Technology: Federal Spending on Post Secondary Education

**ESTADOS UNIDOS**

- "American Community, Technical, and Junior College", Edited by Dale Parnell and Jack W. Pelteson, New

- York, American Council on Education, Macmillan, 1984.
- "Colleges of Choice: The Enabling Impact of the Community College" Edited by Judith Eaton, New York, American Council on Education, 1988.
- Association of Community and Junior Colleges, 1989.
- ASTIN, Alexander W.: *Tour Critical Year?*, San Francisco, California, Jossey-Bass, 1977.
- BAILEY Thomas y AVERIANOVA Irina: "Múltiple Misiones of Communiy Colleges: Conflicting or Complementary?". Community College Research Center.CCRCBRIEF.2001
- BIRNBAUM, Robert: "Maintaining Diversity in Higher Education", California, San Francisco, Jossey-Bass, 1983.
- BLOOM, Alan: "The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today' s Students", New York, Simon and Schuster, 1987
- BRADBURN Ellen M., HURST, David G., PENG Samuel. "Community College Transfer Rates to 4-Year Institutions, Using Alternative Definitions of Transfer". NCES 2001 U.S. Department of Education).
- COHEN, Arthur M. and BRAWER, Florence B.: "The American Community College", California, San Francisco, Jossey-Bass, 1989, (Second Edition).
- COHEN, Arthur M. and BRAWER, Florence B.: "The Collegiate Function of Community Colleges: Fostering Higher Learning Through Curriculum and Student Transfer?", California, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- DIENER, Thomas: "Growth of an American Invention: A Documentary History of the Junior and Community College Movement", Westport, Conn., Greenwood Press, 1986.
- Issues for Community Colleges in a New Era", Edited by George B. Vaughan and Associates, Foreword by Arthur M. Cohen, California, San Francisco, Jossey-Bass, 1983.
- JENCKS, Christopher y RIESMAN, David: "La Revolución Académica", Buenos Aires, Editorial Paidós, 1970.
- KATSINAS, Stephen G. y LACEY Vincent A.: «Community Colleges and Economic Development: Models of Economic Effectiveness» Washington D.C., American
- NISBET, Robert: 'The Degradation of the Academic Dogma: The University in America 1945-1970, New York, Basic Books, 1971.
- PARNELL, Dale: "The Neglected Majority", Washington D.C., Community College Press, 1985.
- Policy Perspective, "The Pew Education Roundtable Sponsored by the Pew Charitable Trusts. To Dance with Change", Philadelphia, Institute for Research on Higher Education, Volume 5, Number 3, Section A, April 1994.
- RESNICK, D. P.: "Expansion, Quality and Testing in American Education", New Directions for Community Colleges, Washington D. C., 10 (3), 5-14, 1987.
- RIESMAN, David: "On Higher Education: The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism", California, San Francisco, Jossey-Bass, 1980.
- SIGAL, V, PESSAGNO, G.;. (1995). "Los Community Colleges estadounidenses: Estructura y funciones curriculares" (mimeo), Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Study in the U.S.A., Washington, 1995.
- WEINGARTNER, Rudolph H.: "Undergraduate Education: Goals and Mean?", New York, American Council on Education, Macmillan, 1992.

