

Hc.
529
11 Es



**Ministerio
de Cultura
y Educación**

**Secretaría de
Políticas
Universitarias**

La Universidad

Libros

Noticias

Agenda

**Informe de gestión:
Acreditación de entidades
de evaluación y acreditación universitaria**

**Informe especial:
Educación superior técnica no universitaria**

**Boletín
informativo**

Año 4 N° 11

Ministerio de Cultura y Educación
Secretaría de Políticas Universitarias

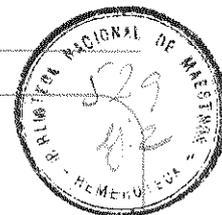
SEMINARIO INTERNACIONAL
Financiamiento de
las universidades

4 y 5 de marzo de 1998
Ministerio de Cultura y Educación
Salón Leopoldo Marechal
Pizzurno 935

«Dentro del Programa de Reforma de la Educación Superior y para conocer y debatir nuevas y mejores experiencias de financiamiento educativo, se prevé la realización del Seminario Internacional sobre Financiamiento de las Universidades»

Temario:

- ✓ Formas de asignación presupuestaria. Tendencias actuales. Subsidios a la oferta. Subsidios a la demanda. Sistemas de préstamos y becas.
- ✓ Nuevas fuentes de financiamiento. Asignación en función de indicadores de eficiencia y equidad. El panorama internacional.
- ✓ Experiencias recientes en latinoamérica, Norteamérica y Europa. El caso argentino: alternativas.



Estrategias de diversificación para el crecimiento

La diversificación de las ofertas de educación superior, manteniendo siempre la calidad y la excelencia que debe caracterizar a este nivel de la enseñanza, parece hoy un camino necesario para que el sistema de educación superior pueda desarrollarse y seguir de cerca las demandas de la sociedad y del sector productivo.

Esta necesidad de diversificar la oferta de educación superior y de satisfacer los requerimientos de personal calificado que plantea el proceso de transformación que está teniendo lugar en el país, ha llevado al Ministerio de Cultura y Educación a promover la modernización de la Educación Superior Técnica no Universitaria, como forma de responder a las demandas actuales, ofreciendo alternativas atractivas y de calidad a quienes buscan una más pronta inserción en el mercado laboral.

Con ese objeto se avanzó en el desarrollo del Programa PRESTNU que, con la contribución del BID, permitirá constituir un Fondo destinado a apoyar la creación de modelos innovadores de institutos tecnológicos de nivel superior, que respondan a las demandas del sector productivo de la región en la que se propone insertarlos. Se financiarán con ese fin proyectos en los que participen consorcios o asociaciones entre gobiernos provinciales, entidades del sector productivo y eventualmente universidades.

En este número, "La Universidad" ofrece un Informe Especial sobre educación superior técnica no universitaria, que comienza con un artículo de Jean Pierre Jallade en el que desarrolla las características que este tipo de educación asume en algunos países europeos y analiza su pertinencia para el caso argentino; sigue con un artículo de Roberto Giuliadori que sintetiza algunas dimensiones cuantitativas de la enseñanza superior técnico-profesional en nuestro país, y finalmente presenta un informe detallado sobre el programa PRETSNU y sus modalidades de operación.

En el Informe de Gestión se incluye la Resolución Ministerial que aprueba los estándares para la acreditación de entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria.

El número se completa con las habituales secciones de libros, publicaciones recibidas, noticias y agenda.

Eduardo Sánchez Matínez

Ministerio Cultura
y Educación

Secretaría de Políticas
Universitarias

Ministra de Cultura
y Educación

Lic. Susana B. Decibe

Secretario de Políticas
Universitarias

Lic. Eduardo Sánchez Martínez

Subsecretario de Desarrollo
de la Educación Superior

Dr. Eduardo Roque Mundet

La **U**
niversidad

Boletín Informativo de la SPU
Año IV- N° 11 - diciembre 1997

Composición, Diseño,
Coordinación y
Producción



Los artículos firmados de
esta publicación son
exclusiva responsabilidad de
sus autores y no
necesariamente reflejan la
opinión de la SPU.

La **U**
niversidad

Editorial 1

Informe Especial:

**La educación superior técnico-
profesional no universitaria 3**

♦ La educación superior técnica no
universitaria: algunas experiencias europeas
y su pertinencia para la Argentina.

Por Jean Pierre Jallade

♦ La enseñanza superior técnico- profesional
no universitaria en la Argentina. Algunas
de sus dimensiones cuantitativas.

Por Roberto F. Giuliadori

♦ Programa de Reforma de la Educación Su-
perior Técnica No Universitaria (PRESTNU)

Informe de Gestión 25

♦ Estándares para el reconocimiento de
entidades privadas de acreditación y
evaluación universitaria.

Libros 30

Publicaciones recibidas 31

Noticias 32

♦ Jornada: reforma en la universidades
alemanas.

♦ Escuela de verano Río '98

♦ II Encuentro Latinoamericano de Extensión
Universitaria.

♦ Encuentro sectorial en la Universidad Na-
cional del Centro de la Provincia de Buenos
Aires: "Minería a cielo abierto"

Agenda 34

La educación superior técnica no universitaria: algunas experiencias europeas y su pertinencia para la Argentina¹

Por Jean-Pierre Jallade

Jean-Pierre Jallade es Director del Institut Européen d'Education et de Politique Sociale y Profesor Asociado de Política Social Comparada en la Universidad de Paris-Dauphine. En este artículo, se ocupa de la formación técnico-profesional en la educación superior no universitaria europea, detallando sus características y analizando la pertinencia de este tipo de educación para nuestro país.

En este artículo se resumen las características principales de la formación técnico-profesional en la educación superior no universitaria en algunos países europeos y se examina la pertinencia de estos ciclos de estudios para la Argentina, cuyo gobierno está procurando reformar y fortalecer la educación superior técnico-profesional no universitaria. Se excluye la consideración de la educación no universitaria dedicada a la formación de docentes.

I. La educación superior técnico-profesional no universitaria en algunos países europeos

Esta sección está organizada en torno a ciertos temas de importancia para cualquier sistema de formación superior técnico-profesional no universitaria, que han sido elegidos por su pertinencia para la situación argentina: (i) el contexto socio-político de la creación del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria; (ii) el proceso de creación y principales ca-

racterísticas institucionales; (iii) el contenido y la organización de los estudios; (iv) las políticas de acceso y el problema de la equidad; y (v) las relaciones de la educación superior técnico-profesional no universitaria con el mercado laboral².

El contexto socio-político de creación de la educación superior no universitaria en Europa

En los últimos 20 años el conocimiento sobre los sistemas europeos de educación se ha incrementado enormemente gracias a esfuerzos de diversas organizaciones oficiales internacionales tales como la OECD y el Consejo de Europa (CE) y al trabajo de instituciones nacionales, pertenecientes o cercanas a las universidades, a través de proyectos de investigación y de la difusión de publicaciones periódicas profesionales dedicadas total o parcialmente a la educación superior. A pesar de estas circunstancias favorables, es con mucha dificultad que pueden señalarse lecciones significativas de estos esfuerzos, ya sea porque muchos de ellos se restringieron a una colección de trabajos que en principio tenían un enfoque nacional y, en consecuencia, carecían de una perspectiva comparativa verda-

dera y sistemática, ya sea porque -y ésta es una razón fundamental- es necesario ser cauto acerca de lo que se puede aprender de la comparación internacional de los sistemas educativos europeos.

En la mayor parte de los países europeos las reformas educativas que crearon el sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria fueron adoptadas a fines de los años sesenta en un contexto de crecimiento acelerado de la matrícula en el nivel superior. Estas reformas, que tuvieron que ver en cierta medida con un proceso de "masificación" de la educación superior -que hizo necesario un mayor grado de "diversificación" institucional en este nivel- fueron de las pocas con efectos positivos a largo plazo y fueron el resultado de varios factores:

En primer lugar, *factores relacionados con el flujo de estudiantes*. En el nivel superior, se consideraron las carreras cortas como un medio para disminuir la gran cantidad de desertores en las carreras largas de la universidad y las tasas elevadas de repitencia. Además, la creación (o el fortalecimiento) del sector técnico-profesional no universitario fue favorecido por los ministerios de educación porque ofrecía oportunidades educativas a los egresados de la educación técnica secundaria y confería prestigio a esta rama de estudios.

En segundo lugar, *factores relacionados con el mercado de trabajo*. Capacitar a los "mandos medios" de la industria y de los servicios era una de las demandas del sector empresarial en una época de crecimiento económico sostenido. El apoyo de los círculos empresariales a la educación superior técnico-profesional no universitaria fue decisivo ya que contribuyó a su valorización en el mercado de trabajo. También fue importante para estimular a los estudiantes a preferir las carreras cortas.

En tercer lugar, *factores financieros*. El desarrollo del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria fue también considerado como un medio para disminuir los gastos públicos por estudiante y, más aún, los gastos por egresado, ya que los estudiantes permanecerían menos tiempo en la educación superior. La eficiencia interna de la educación superior en su conjunto tendría que mejorar a raíz del desarrollo de la formación técnico-profesional no universitaria.

Los factores anteriormente mencionados contribuyeron a crear una corriente de opinión favorable a la creación del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria. Las dudas y controversias se localizaron sobre dos puntos que merecen atención por su pertinencia para la situación argentina:

El primer punto se refiere a la posible escasez de demanda de este tipo de formación por parte de los estudiantes, acostumbrados a escoger solamente las carreras largas de la universidad. Esa duda era particularmente notable en Alemania y Francia, donde las carreras que brindaban este tipo de formación eran bastante más cortas que las de las universidades.

El segundo punto estaba relacionado con el tema de la igualdad de oportunidades. Quienes se oponían al desarrollo de la educación superior técnico-profesional no universitaria subrayaban que se trataba de una educación superior de "menor nivel" o "de segunda clase" en la cual iba a encontrarse una gran proporción de estudiantes de clase social media-baja y baja.

Estas dudas (veremos luego si eran justificadas) no llegaron a frenar las reformas, que fueron adoptadas sin mayor dificultad.

Estructura de los sistemas de educación superior europeos

Los sistemas de educación superior europeos pueden ser categorizados en tres diferentes "modelos" estructurales: el sistema binario, el sistema universitario integrado y el sistema fragmentado.

En Alemania, y en el Reino Unido hasta 1992, ha prevalecido un *sistema binario* consolidado de educación superior. Este sistema se ordena por el prestigio de los sectores y suele ser el sector universitario el que encabeza el ranking. En el sector no universitario los requerimientos para la admisión son menos estrictos en tanto que, por otra parte, los métodos de enseñanza son más dirigidos (más horas de clase semanales y menos estudio por cuenta propia) y está más difundido el "principio sandwich" que combina la instrucción en clase con pasantías en empresas. Otra característica del sistema binario en ambos paí-

ses es la dificultad para la transferencia de los estudiantes del sector no universitario al universitario.

Los *sistemas integrados* (o *unitarios*) universitarios son propios de aquellos países (como Suecia o España) donde predomina el "modelo" universitario. Las reformas realizadas en estos países durante los '70 supusieron que este modelo es suficientemente fuerte y flexible como para permitir la incorporación en su interior de instituciones no universitarias y programas de capacitación laboral y hacerlos coexistir con los tradicionales programas académicos en una única institución.

El modelo de educación superior francés es un *sistema fragmentado*, ni binario ni integrado. Se basa en cuatro pilares, con dos estructuras binarias, una que incluye programas de estudio prolongados (Universidades y *Grandes Ecoles*) y otra que incluye carreras cortas (*Instituts Universitaires de Technologie*, con un status similar al universitario, y *Sections de Techniciens Supérieurs*). Mientras que el primer par arraiga en la extensa tradición histórica de separación entre educación académica y entrenamiento profesional, el segundo se desarrolló hacia fines de los años '60 como resultado del intento por impulsar la preparación técnica.

En los sistemas binarios, la organización y el contenido de los cursos son, como regla general, más "académicos" en el sector universitario que en el sector no universitario, donde están orientados más "vocacionalmente". La misma distinción podría ser hecha en los sistemas unitarios entre ciclos largos, "académicos", y ciclos cortos, "vocacionales". Ahora bien, qué se entiende por "académico" y por "vocacional" es algo que varía entre los diversos sistemas y culturas nacionales. De manera amplia, lo académico refiere a los programas de estudio centrados en el dominio de una disciplina, con la investigación como un componente esencial del currículum. Por el contrario, los cursos orientados vocacionalmente refieren a los programas de estudio designados para ajustarse a familias ocupacionales específicas, que envuelven un elemento fuerte de "funcionalismo". Estas ocupaciones son usualmente trabajos de nivel medio conectados con la ingeniería y la administración de negocios, pero no posiciones de nivel alto las que (se supone que) requieren un nivel de capacitación superior y más amplio.

Un estudio de la OECD (1991) muestra de qué modo el sector no universitario tuvo éxito en consolidar su posición en los sistemas nacionales de educación superior en los últimos 15 años, principalmente en aquellos países donde prevalecen los sistemas binarios (o más fragmentados, como el caso de Francia). Por otra parte, estos sistemas están ahora operando en la inmensa mayoría de los países europeos. Incluso las tendencias actuales en cuanto al número de estudiantes en la educación superior muestran que el sector no universitario tiene una incidencia cada vez más importante. En Alemania, en la década pasada, el total de la matrícula en la educación superior creció un 52%; pero en el sector no universitario (*Fachhochschulen*) creció un 85% y representa en la actualidad un tercio de la matrícula total. En el Reino Unido, la matrícula no universitaria representa el 55% del total. En Francia, durante los '80, el número total de estudiantes creció cerca de un 60%, con un incremento mucho más acelerado en las *Sections de Techniciens Supérieurs*, correspondientes al sector no universitario, donde la matrícula aumentó un 171%. En este país, se espera que para el 2000 el 50% de los nuevos ingresantes a la educación superior se distribuyan en las distintas vertientes del sector no universitario. Así, es en los países cuyos sistemas de educación superior reconocen perfiles diferentes para los sectores universitario y no universitario, donde se ha desarrollado un sector específico de educación técnico-profesional no universitaria.

De este conjunto mayoritario de países europeos, se examinarán a continuación las experiencias correspondientes a la formación técnico-profesional no universitaria en Alemania: las *Fachhochschulen* (llamadas a continuación FHS); en Francia: de dos tipos, las *Sections de Techniciens Supérieurs* (STS) y los *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT); en Holanda: las *Hogescholen* (HBO) y en el Reino Unido: los *Polytechnics*.

Principales características institucionales

(i) El proceso de creación:

Como se ha visto, la educación superior no universitaria apareció hacia fines de los '60 como una política que respondía a intereses económi-

cos (por ejemplo, la preparación de técnicos) y a consideraciones sociales (por ejemplo, el incremento de la disponibilidad de oportunidades educacionales), pese a que estos factores de "demanda" y "provisión" formaron por cierto parte del proceso. No hay que olvidar que el sector no universitario fue creado (y las instituciones de educación superior técnico-profesional no universitaria se desarrollaron) a partir de instituciones de educación secundaria técnica ya existentes que fueron promovidas o extendidas al nivel superior no universitario.

Así, los Politécnicos británicos reemplazaron a los antiguos *Colleges of Technology* o *Colleges of Arts* en un proceso de concentración de medios y de modernización. Las FHS alemanas y las HBO holandesas se crearon en 1970-71 a partir de las mejores escuelas técnicas secundarias que fueron promovidas al nivel de educación superior técnico-profesional no universitaria. En Francia, las STS surgieron al otorgar a los mejores liceos técnicos los medios necesarios para crear ciclos post-secundarios de dos años. Solamente los IUT constituyeron una red de establecimientos totalmente nuevos. En todos los casos, el impulso gubernamental fue decisivo, ya sea que proviniera éste del Gobierno central únicamente, como en Francia o en Holanda, o de acuerdos entre el Gobierno central y los provinciales, como en Alemania.

(ii) La vinculación con la administración gubernamental y el financiamiento:

La creación del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria no dio lugar a ninguna reforma significativa de la administración educativa, aunque ciertos cambios institucionales significativos tuvieron lugar en los años posteriores conforme a los cambios producidos en la administración de la educación. Así, por ejemplo, los Politécnicos británicos estaban al principio bajo la tutela administrativa y financiera de las *Local Education Authorities*; pero a mediados de los años '80, se les otorgó independencia administrativa completa. Desde entonces, los financia el mismo fondo público que financia las universidades (*Universities and Polytechnics Funding Council*). Algo parecido ocurrió con las HBO holandesas, que antes dependían del Ministerio de Educación y ahora han adquirido su autonomía total, financiadas por un Fondo público. En cuanto a las FHS alemanas, son entidades independientes legalmente y que dependen en lo financiero de los gobiernos pro-

vinciales (*Lander*). En 1985 se les otorgó un estatuto jurídico más independiente, semejante al que rige las universidades. Las STS francesas forman parte de los liceos secundarios y están sujetos a un régimen de doble dependencia, es decir, de los gobiernos regionales en lo referido a los gastos de inversión, y del Ministerio de Educación en lo que hace a los gastos corrientes. En cuanto a los IUT, en la actualidad se ejercen fuertes presiones para "regionalizarlos" al igual que los STS. Las instituciones del sistema de educación superior no universitaria son financiadas por fondos públicos. Los aranceles son mínimos salvo para los estudiantes adultos. Este modo de financiamiento es un reflejo de la época de su creación en la cual no había fuertes presiones para "privatizarlas".

(iii) Relaciones con el sector empresarial:

Las estrechas relaciones con el sector empresarial son uno de los rasgos distintivos de la educación superior técnico-profesional no universitaria, aunque pueden presentar diversas formas y grados de importancia: presencia en el consejo directivo, participación en la elaboración de los planes de estudios, horas de docencia aseguradas para profesionales o técnicos de la industria, financiamiento total o parcial de una rama de estudios o de toda una institución.

La reforma que llevó a la constitución del sector de educación técnico-profesional no universitaria (en un sistema binario en el Reino Unido y Alemania y en un sistema fragmentado en Francia), realizada en la misma época (entre 1969/71), tuvo lugar basada en los mismos argumentos: un argumento económico, el de atender a las necesidades del mercado laboral de formar personal técnico de nivel medio, y un argumento social, el de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior. Ello implicó suponer implícitamente que, por una parte, las universidades eran demasiado "académicas" y demasiado "elitistas" para hacer frente a estas necesidades y, por otra parte y de manera menos explícita aún, que se esperaba que el sector no universitario fuera menos costoso (debido al desarrollo escaso o nulo de la investigación, a los menores salarios de sus docentes y al mayor soporte del sector empresarial).

Sin embargo, aunque la educación superior técnico-profesional no universitaria existe desde hace casi un cuarto de siglo en los cuatro países

considerados, algunas de las expectativas no se realizaron. Así, en ninguno de estos cuatro países el sector empresarial contribuye al financiamiento de estas instituciones de manera significativa. Es cierto, sin embargo, que este sector participa de manera directa o indirecta en la elaboración de la oferta de cursos y, a veces, en el «sponsoring» de estudiantes adultos que pagan aranceles (Reino Unido) o en los consejos directivos. Pero hay que reconocer que las esperanzas iniciales de lograr su participación en el financiamiento no se concretaron. Hay que recordar a este respecto que este sector de la educación superior en Europa fue creado antes de las crisis presupuestarias de los años ochenta y que siempre ha tenido un carácter marcadamente «público».

(iv) Relaciones con la Universidad:

Desde el principio, las relaciones de la educación superior técnico-profesional no universitaria con la Universidad revistieron una cierta ambigüedad: por un lado, la formación técnico-profesional pertenecía a la educación superior, pero, por otro, debía impartir una «cultura» distinta de la cultura académica (aunque sin el mismo prestigio). Esta situación no era fácil, y la formación técnico-profesional en la educación superior no universitaria tuvo que evitar el llamado «sesgo académico» para poder cumplir con su misión, es decir capacitar a los estudiantes para el mercado laboral. Desde ya, hubo que evitar ofrecer a los egresados demasiadas oportunidades para volver a las carreras largas de las universidades. Las FHS alemanas lograron este objetivo al crear planes de estudios muy distintos de los de la Universidad, de modo que los egresados de las FHS no pueden matricularse sino en primer año de la universidad. Las STS francesas también ofrecen una educación de carácter «terminal» y la gran mayoría de los egresados encuentran un lugar en el mercado laboral. Los IUT padecen en cambio de un fuerte «sesgo académico»: alrededor de la mitad de sus egresados se matriculan en las carreras largas de la universidad. A los egresados de los Politécnicos ingleses y de las HBO holandesas no les atrae ingresar en la Universidad ya que la duración de los estudios es apenas diferente. Sin embargo, las presiones de la cultura académica son fuertes en el nivel institucional: los Politécnicos han sido recientemente convertidos en universidades (1992) y las HBO holandesas aspiran a un estatuto universitario.

Organización y contenido de los estudios

(i) Planes de estudios:

En su origen, los planes de estudio de la educación superior técnico-profesional no universitaria se focalizaron en aquellas ramas que habían sido descuidadas por la Universidad, la cual ponía el acento en las profesiones independientes tradicionales (medicina, derecho) o en las del sector público (docencia). La primera misión de la formación técnico-profesional era proporcionar calificaciones de nivel medio para el sector privado de la economía, tanto en la rama técnico-industrial como en la rama servicios/administración de empresas.

A diferencia de los planes de estudio de la universidad, que privilegian el dominio de una rama del conocimiento, los planes de estudio de la educación superior técnico-profesional no universitaria se concentran en un *sector* o en una *industria* en particular y ponen de relieve tanto las distintas *funciones* (producción, venta, control de calidad, marketing, etc.) dentro de la empresa como las tareas propias a cada una de ellas. A través de los años, el abanico de calificaciones ofrecidas por la educación superior técnico-profesional no universitaria se fue ensanchando, cubriendo a veces las calificaciones de nivel medio relacionadas con el sector social, la salud, la agricultura, la construcción, la administración pública y las artes.

Los planes de estudio de las STS francesas se han ido especializando bastante en comparación con el modelo original, mientras que los de los IUT se han vuelto más «teóricos» e incorporaron a lo largo de los años un modelo curricular, de manera semejante a las carreras largas de ingeniería o de administración de empresas. En Alemania, los planes de estudios de las FHS siguen un modelo muy distinto y son más especializados que los de las universidades. En los Politécnicos ingleses y en las HBO holandesas, la mayor diversidad de los planes de estudios llega a cubrir casi todas las ramas de estudios de la universidad, salvo medicina.

(ii) Duración de las carreras:

En la educación superior, la duración de los cursos para obtener el grado es usualmente un índice claro de su prestigio académico o de su valor

en el mercado. Bajo estas circunstancias, se supone que la educación superior no universitaria está constituida por carreras "cortas" comparadas con las carreras universitarias. Esto ocurre en muchos países, pero no en todos. La duración de las carreras es de 2 años en las STS y en los IUT franceses, mientras que las carreras universitarias requieren comúnmente 4 o 5 años. En Holanda las carreras en las HBO duran 3 años y medio, a veces 4, mientras que la duración promedio real de las carreras universitarias es de 7 años.

Es ilustrativo analizar el contraste que se observa, por ejemplo, entre los casos de Alemania y el Reino Unido. En las universidades alemanas, la duración oficial de los estudios para obtener el diploma varía entre 5 o 6 años, dependiendo de la disciplina, pero la duración efectiva es de 7 años por lo menos. En la mayoría de las *Fachhochschulen*, la norma oficial es de 3 años pero, en la práctica, los estudiantes requieren en promedio 4 años y 4 meses para graduarse. La diferencia entre los dos sectores es realmente significativa. En cambio, la escena de la educación superior británica está dominada por la "norma de los tres primeros años de grado" que corresponden tanto para el sector universitario como para el no universitario: desde el principio, los Politécnicos ingleses optaron por carreras de duración semejante a las del primer ciclo universitario, con la única diferencia de que los egresados de las carreras universitarias tienen más oportunidades para seguir estudios de *Master* que los egresados de los Politécnicos. Como consecuencia, no sólo los estudios universitarios son mucho más cortos en el Reino Unido que en Alemania sino que, en el primero, la aguda dicotomía entre el sector universitario y el no universitario apenas existe. El tema de la duración es debatido en ambos países -en el Reino Unido para alargarla y en Alemania para acortarla- aunque con pequeños efectos prácticos hasta ahora y teniendo que enfrentar, en ambas naciones, firmes tradiciones de enseñanza/aprendizaje: mientras que en el Reino Unido la "norma de los tres primeros años de grado" es tomada como una prueba de la efectividad del sistema, en Alemania la preocupación por la "calidad" ha bloqueado las reformas en el área. El contraste entre el Reino Unido y Alemania revela que es posible conseguir el mismo resultado, aunque con puntos de partida (inputs) diferentes, y que la duración no debe ser considerada aislada de otros factores.

Actualmente, se observa cómo los estudiantes le asignan una gran importancia a la duración de las carreras porque creen, con cierta razón, que su destino en el mercado laboral depende en gran medida de la duración de sus estudios post-secundarios. Asimismo, ciertos países europeos (Holanda, por ejemplo) son el escenario de fuertes presiones para aumentar la duración de las carreras cortas hasta igualarla con la de las carreras universitarias. Por otra parte, los gobiernos están empezando a reducir, por razones presupuestarias, la duración excesiva de algunas carreras universitarias. En síntesis, y aunque haya diferencias entre estos países, el panorama muestra que la mayor parte se orienta hacia dos segmentos de duración de la enseñanza superior: 3 años para las carreras técnico-profesionales no universitarias y 5 ó 6 años para las carreras universitarias.

(iii) Organización de los estudios y métodos de enseñanza y aprendizaje:

Tanto la organización de los estudios como los métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior no universitaria son muy distintos de los que prevalecen en las carreras largas del sector universitario. Las diferencias entre ambos sectores son visibles en los siguientes aspectos:

Los requerimientos de asistencia a clase son usualmente más intensos y la organización de los estudios es más estricta en el sector no universitario y en los ciclos cortos de los sistemas universitarios integrados que en las carreras académicas. Se suele decir que los métodos pedagógicos de la educación superior no universitaria se parecen mucho más a los que prevalecen en la educación secundaria que a los de la universidad. La necesidad de brindar un mayor apoyo a los estudiantes se justifica, por otra parte, por razones de equidad social: se cree a este respecto que una pedagogía más "directiva" ayuda mejor a los estudiantes de clase media-baja y baja que la pedagogía "permisiva" que prevalece en la universidad.

El número de horas de clase en las FHS alemanas es de 25 por semana o más, frente a 17 horas semanales en las universidades. La misma relación se da en el sistema británico de educación superior. La diferencia es aun más marcada en Francia, como resultado de los requerimientos de asistencia muy altos del sector no universita-

rio: 30 a 35 horas de clase semanales en los IUT y en las STS, contra 12 a 15 en las universidades.

Con relación a la elección de materias y cursos, en general, en el sector no universitario los estudiantes tienen menos libertad para elegir sus materias en comparación con el sector universitario. Los currícula son fijados de una manera bastante detallada y la posibilidad de elección por parte de los estudiantes se restringe a los aspectos menores. Así, los planes de estudio en cada rama de estudios de este sector de la educación superior tienden a ser fijos, pobres en opciones. Esta limitación está directamente relacionada con la naturaleza especializada del currículum, el cual deriva de su propia función de "servicio" subordinada a ocupaciones objetivas bien definidas. Por contraste, la libertad académica de "perseguir el conocimiento por el conocimiento mismo" es el símbolo de la educación universitaria, propia de la tradición humboldtiana. Ésta implica mayor libertad para elegir, no sólo vis-a-vis la elección de cursos sino también vis-a-vis los tiempos y el modo de acercarse al conocimiento.

La evaluación de los conocimientos es más exigente y sistemática en el sector no universitario de la educación superior y la evaluación continua de los conocimientos adquiridos es una norma estándar, en contraste con la mayor libertad ofrecida a los estudiantes universitarios. En los cursos no universitarios, se toman pruebas de conocimiento regularmente y los trabajos prácticos son minuciosamente supervisados.

En suma, la educación superior técnico-profesional no universitaria en Europa tiene fama, y con razón, de ofrecer cursos intensivos en pocos campos de estudio bien definidos. Por supuesto, esto tiene consecuencias presupuestarias importantes e impide, por otra parte, que este sector de la educación superior se convierta en un mero sustituto barato de los estudios universitarios.

(iv) El papel de las pasantías y de la experiencia laboral:

El papel de las pasantías y de la experiencia laboral es fundamental para que la educación superior técnico-profesional no universitaria se adapte a las exigencias del mercado de trabajo. Ciertas FHS alemanas exigen de los candidatos al ingreso una experiencia laboral de varios meses como prueba de motivaciones adecuadas y

todas incluyen pasantías de seis meses a un año durante los estudios. Las STS y los IUT franceses exigen pasantías ("stages") en empresas de tres a seis meses, pero no les confieren la misma importancia que en Alemania. Lo mismo ocurre con las HBO holandesas. Los Politécnicos ingleses, en cambio, tienen una larga tradición de "sandwich courses" para estudiantes que cursan un año de estudio en alternancia con un período en una empresa.

En gran medida, esta vinculación con la "práctica" forma parte del carácter innovador y "distintivo" de este sector de la educación superior en comparación con la educación universitaria tradicional, en cuya cultura la experiencia laboral de los estudiantes es poco estimada. Así como se espera que en el currículum académico se fortalezca la investigación, se espera que la experiencia laboral se fortalezca en el currículum no universitario. Esto forma parte de una estrategia para otorgarle legitimidad al sector basada en criterios diferentes a los que prevalecen en el sector universitario y supone establecer estrechas relaciones con las empresas para convencerlas de que acepten estudiantes en pasantía y de que cumplan una función "educativa" a la que no están acostumbradas.

(v) Política de certificación de títulos:

La política de certificación de títulos cobra mucha importancia cuando se trata de innovar en la educación superior, pues se trata de "vender" a los estudiantes un nuevo "producto" y ellos quieren saber lo que "compran". Los títulos otorgados por la educación superior técnico-profesional no universitaria tienen pues que tener la mayor visibilidad social posible y su ubicación con referencia a los títulos existentes tiene que ser definida sin ambigüedad.

Así, en Francia, las STS otorgan el título de BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*), cumbre de la pirámide de títulos tecnológicos. Los IUT otorgan el título de DUT (*Diplôme Universitaire de Technologie*). Ambos tienen vigencia nacional y son reconocidos por los acuerdos laborales firmados en cada sector por los sindicatos y las asociaciones empresariales. Las FHS alemanas otorgan un *Diplom*, que forma parte de una lista oficial de títulos establecida por la conferencia de los ministros de educación de las provincias. El nombre del *Diplom* se completa con la sigla FH que indica claramente su procedencia para evi-

tar confundirlo con un *Diplom* universitario. Desde su fundación hasta 1992, los Politécnicos ingleses otorgaban títulos de acuerdo con las instrucciones de una agencia nacional, el CNAA (*Council for Academic Awards*) que cumplía una importante misión de supervisión y de control de calidad de la educación superior técnico-profesional no universitaria. Esta agencia se suprimió cuando los Politécnicos se transformaron en universidades en 1992.

En suma, las experiencias europeas con respecto a la certificación de los estudios en el sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria enseñan que es preciso establecer una agencia nacional responsable de la política de títulos (ya sea directamente, ya sea en cooperación con los gobiernos provinciales) para que éstos sean reconocidos por el mercado laboral y por la sociedad en su conjunto.

(vi) *"Esencialismo" versus "vocacionalismo"*²³

Las consideraciones precedentes ilustran la existencia de dos culturas en la educación superior: por "esencialismo" se entiende que la educación superior debiera cuidar la formación de "mentes independientes" como su tarea principal (Kogan, 1992). Por contraste, "vocacionalismo" es un término amplio que implica la subordinación gradual de la tradición académica a una formación vocacional que responda a objetivos sociales y económicos, exteriores al sistema educativo.

La coexistencia de estas dos culturas nunca ha sido fácil. Cuando el sector no universitario comenzó a emerger en los '60 en Alemania, Francia y el Reino Unido, muchos observadores temían que fuera víctima del empuje académico (*academic drift*), significando esto una tendencia creciente que conduciría a tomar los métodos académicos, los currícula y la "cultura" propios de las universidades, renunciando por lo tanto a sus objetivos fundamentales.

Estos temores resultaron injustificados. Las FHS alemanas mostraron poca propensión al empuje académico y parecieron estar más interesadas en construir un perfil claramente distinguible del de las universidades, las que, por su parte, estaban también muy interesadas en mantener su distancia (en términos de prestigio académico y status social) de las FHS. Los Politécnicos británicos han probado ser bastante innovadores en lo concerniente a los currícula, la organización de los es-

tudios y el reclutamiento de estudiantes, pero no han, por cierto, tomado el camino del esencialismo. En cambio, parece que a lo largo de los años han fortalecido su habilidad para responder a las señales del mercado laboral y las demandas de los estudiantes de un título orientado al trabajo. En Francia, los IUT disfrutaban de un número importante de privilegios (mejores relaciones -"ratios"- de personal, políticas de admisión selectivas, etc.) gracias a su status especial, distinto al de las universidades, y no son presionados a integrarse, fuera de ellas, al sector académico. Lo mismo puede decirse respecto de las STS.

En la actualidad pareciera que el vocacionalismo ha logrado fortalecerse frente al esencialismo. Pero, contrariamente a una creencia extendida entre los académicos, esta tendencia no se debe al hecho de que las instituciones de educación superior estén sometidas a los dictados financieros de los administradores, la industria o el gobierno sino más bien al hecho de que se adaptan a las demandas y habilidades de los estudiantes. Como el número de egresados de la escuela secundaria calificados para ingresar a la educación superior aumentó, la población de estudiantes de nivel postsecundario fue llevada a ser más heterogénea que en el pasado y quizás, incluso, más consciente del valor económico de la educación superior, lo cual conduce a un incremento de la demanda por estudios orientados vocacionalmente.

Políticas de acceso y el problema de la equidad

En todos los países, la creación del sistema de educación superior no universitaria crea nuevas oportunidades, más diferenciadas, para los egresados de la enseñanza media. Además, como esta última está también diferenciada en dos ramas (general y técnica), a veces en tres, el problema del acceso al nivel superior y de la orientación de los estudiantes se plantea de manera totalmente nueva. Las políticas de acceso se convierten así en un instrumento de manejo del flujo estudiantil en el sistema.

(i) *El papel de los títulos de la educación media:*

En la mayoría de los países europeos, los alumnos matriculados en el último año de la educa-

ción media tienen que aprobar un examen para tener acceso a la educación superior. En cierta medida, puede decirse que estos exámenes cumplen una función de control de calidad al final de la educación media. Una vez aprobado el examen, el ingreso es un *derecho* en Alemania, en Francia y en Holanda, pero no en Inglaterra, país en el cual cada universidad y cada politécnico tiene sus propias exigencias de ingreso. Si bien en estos países el ingreso está garantizado, eso no significa que los estudiantes puedan elegir los estudios que van a cursar. Deberán someterse a un proceso de orientación, de carácter meritocrático, en el cual las notas obtenidas tienen una gran importancia para decidir el tipo de educación superior que van a cursar. En otras palabras, *el examen final del título secundario es cada vez más una condición necesaria, pero no suficiente, para elegir una carrera. El acceso sigue siendo un derecho (salvo en Inglaterra), pero la orientación de los estudiantes reviste un carácter cada vez más obligatorio.*

En Alemania existen dos títulos de educación media. El *Abitur* que es el más cotizado, requiere 13 años de estudios y garantiza el ingreso a la universidad y a las FHS. El *Fachhochschulreife*, título de la rama técnica de la educación media, exige 12 años de estudio y sólo da acceso a las FHS. Se da una situación semejante en Holanda. En ambos países existe una clara correspondencia entre el tipo (y la duración) de la educación media y la orientación en la educación superior. En Francia, existen varias modalidades (general, técnica y profesional) del título de educación media, el *Bac*. Los egresados con el *Bac* general o técnico tienen más probabilidades de ingresar en la Universidad o en los IUT, mientras que aquellos que poseen el *Bac* profesional ingresan sobre todo en los STS. En Inglaterra, las notas obtenidas en los *A levels* sirven de base para establecer una clasificación de los egresados de educación media: los mejores pueden elegir su Universidad y su carrera; los otros ingresarán en un Politécnico de nivel inferior.

Estas experiencias europeas enseñan dos cosas: (i) las notas y/o el tipo de examen de la educación media desempeñan un papel creciente en la orientación de los estudiantes al ingresar en la educación superior y crean una especie de "meritocracia escolar" más o menos aceptada por la sociedad; (ii) existe una clara correspondencia entre la rama de educación media cursada, las notas obtenidas y las probabilidades de in-

gresar en la universidad o en la educación superior técnico-profesional no universitaria. Hay que tener en cuenta que las regulaciones que rigen el acceso a la educación superior en los sistemas binarios establecen un claro orden jerárquico entre los dos sectores, con el sector universitario arriba, esto es, con requerimientos de ingreso más estrictos que en el sector no universitario.

(ii) Otros requisitos de ingreso:

Desde su inicio, la educación técnico-profesional no universitaria tuvo la misión de proporcionar oportunidades de educación superior a estudiantes "no tradicionales", es decir sin logros escolares excepcionales, pero con cierta experiencia laboral. A pesar de estas buenas intenciones, poco se ha realizado en este campo en Francia y en Holanda, países en los cuales la matrícula de este sector de la educación superior sigue estando compuesta mayormente de jóvenes egresados de la educación media sin experiencia laboral. En Alemania, una pasantía previa al ingreso es una ventaja para el estudiante, pero no llega a ser un sustituto del examen. La situación es algo distinta en los Politécnicos ingleses, que brindan una gran cantidad de cursos para adultos; su clientela es por lo tanto mucho más heterogénea en términos de edad y de experiencia previa, en comparación con el continente.

(iii) La educación superior técnico-profesional no universitaria y el problema de la equidad:

El problema aquí planteado consiste en saber si la proporción de estudiantes de las clases media-baja y baja que se matricula en la educación superior técnico-profesional no universitaria es claramente mayor que en la universidad y si, a raíz de esto, la imagen social de este sector de la educación superior es mediocre. El peligro sería entonces que la formación técnico-profesional no universitaria se convirtiera en una educación superior de segunda clase. Los datos disponibles permiten afirmar que la matriculación en este sector de la educación superior en los países europeos es algo sesgada socialmente si se la compara con la matriculación universitaria. Sin embargo, esto no ha perjudicado su imagen porque lo importante no es tanto matricularse en la educación superior, sino más bien egresar con éxito y, según este punto de vista, la educación superior técnico-profesional no universitaria es más efectiva que la universidad. Además, como se verá a continuación, ha mejorado notablemen-

te la valoración de los títulos técnico-profesionales no universitarios por parte del mercado laboral.

La educación superior técnico-profesional no universitaria y el mercado laboral

Se ha mencionado anteriormente el apoyo del sector empresarial a la creación del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria. Además de las necesidades estrictamente económicas para la formación de este tipo de mano de obra, es preciso recordar que la categoría de "técnico" (símbolo de estos "mandos medios" que la economía necesita) goza en Europa de una imagen social relativamente favorable, basada en el dominio de competencias más especializadas, por cierto, que las del "profesional" y bien definidas y reconocidas por los acuerdos laborales en cada sector de la economía. A raíz de los cambios tecnológicos de las últimas dos décadas y de los consecuentes procesos de producción cada vez más complejos e integrados, la profesión de técnico ha sufrido cambios en su definición, pero su presencia es cada vez más indispensable. Queda claro que la existencia y el fortalecimiento de la formación técnico-profesional en la educación superior no universitaria también ha contribuido a la definición de la profesión del técnico y a su visibilidad social.

Las oportunidades de empleo para los egresados de la educación superior técnico-profesional no universitaria fueron siempre relativamente buenas, a veces mejores que las de los graduados de la universidad, en ciertas disciplinas de ciencias humanas o sociales, como lo demuestran la disminución de las tasas de desocupación y de los períodos de búsqueda de trabajo. Esto prueba que, en un mercado de trabajo cada vez más selectivo, lo que cuenta es la definición o el perfil del egresado antes que la cantidad de años cursados.

Está comprobado que los rendimientos de la educación superior técnico-profesional no universitaria, en términos de salarios, son menores que los de las carreras universitarias. Los estudios de seguimiento realizados en Francia muestran que los sueldos iniciales para los egresados de un IUT industrial ubicado en las afueras de París giran alrededor de 1800-2000 dólares mensuales, mientras que los sueldos equivalentes de un

egresado de una escuela de ingeniería llegarían a 2500-3000 dólares. En Alemania, los egresados de las FHS en ingeniería mecánica ganan un 12% menos que los graduados de la Universidad. Las diferencias entre campos de estudio son grandes en todos los países, con los egresados en ingeniería y en administración de empresas al tope, mientras que los demás son mucho más vulnerables a las dificultades del mercado laboral.

Uno de los puntos más discutidos ha sido la capacidad de adaptación de los egresados del sistema de educación superior técnico-profesional no universitaria a los cambios tecnológicos y sus oportunidades, en términos de evolución de carreras a largo plazo en las empresas. Los partidarios de este tipo de educación sostienen que "uno aprende trabajando" y que los egresados no tendrían que ser desfavorecidos por haber cursado carreras cortas. Otros sostienen que la base teórica, algo estrecha, de la educación superior técnico-profesional no universitaria, puede llegar a ser una desventaja en un mundo en cambio rápido. Lo cierto es que no hay pruebas de lo uno ni de lo otro. Lo esencial es que esta modalidad de formación responde a una verdadera necesidad del mercado laboral en Argentina.

II. La problemática de la educación superior técnico-profesional no universitaria en la Argentina

Algunas características del proceso de creación del sistema de educación superior no universitaria

El proceso de "masificación" de la educación superior en la Argentina es hoy un hecho. Con una tasa de matrícula en los ingresantes a la educación superior de cerca del 30% de los jóvenes, la Argentina está muy cerca de la situación que se presenta en los países europeos y, como en Europa, este proceso ha acarreado una diversificación institucional del sistema de educación superior, con vistas a descongestionar las carre-

ras largas de la universidad, y la consecuente aparición de "carreras cortas" en el área técnico-profesional.

Dicho proceso padece sin embargo de dificultades propias que han contribuido a un deterioro de la calidad. Entre éstas cabe indicar las siguientes: (i) Ausencia de un sistema de evaluación de conocimientos o de aptitudes de los estudiantes al egresar de la educación media o al ingresar en la educación superior, lo que ha llevado al llamado "ingreso irrestricto" y ha obligado a la Universidad y al sistema de educación superior no universitaria a hacerse cargo de costosos cursos de nivelación o a disminuir la calidad de los cursos. (ii) Aparición "espontánea" de una oferta de educación superior no universitaria, tanto técnico-profesional como docente, en universidades nacionales y en instituciones provinciales y privadas. Además de un problema general de calidad, este sector sufre de un alto grado de fragmentación institucional, lo que lleva a su debilitamiento. (iii) Escaso respaldo empresarial en el proceso de creación, salvo en algunos casos muy específicos. (iv) Proliferación de carreras, duplicación de planes de estudio, derroche de recursos y, debido a esta fragmentación excesiva, escasa "visibilidad" en el mercado laboral. (v) Procesos de certificación y políticas de títulos librados al buen entender de cada institución. El régimen de títulos de la educación superior no universitaria no es suficientemente claro, salvo los de la formación docente. (vi) Ausencia de monitoreo moderno y de control de calidad por parte de las autoridades.

De todo lo anterior se deduce la urgencia de una operación de gran envergadura para mejorar la calidad, racionalizar y fortalecer la formación técnico-profesional en el sistema argentino de educación superior no universitaria igual a la que está realizando el sector universitario. Contrariamente a la situación europea de hace 25 años, no se trata de construir un nuevo sector, sino más bien de un esfuerzo de ordenar o alinear ("streamlining") instituciones o programas ya existentes y de apoyar experiencias innovadoras que puedan servir de modelo para todo el sector.

El nuevo marco legislativo

La Ley de Educación Superior Nro. 24.521 establece que la educación superior no universitaria

se encuentra bajo la responsabilidad jurisdiccional de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, a quienes corresponde dictar las normas de creación, funcionamiento y cierre de instituciones de este nivel. También prevé una articulación con el nivel regional a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las universidades y de los gobiernos regionales de cada región.

La Ley es mucho menos explícita en lo que se refiere a las responsabilidades del Gobierno nacional en cuanto al monitoreo de la educación superior no universitaria, salvo quizá respecto de las instituciones de formación docente. La "responsabilización" de las provincias corresponde sin lugar a dudas a una voluntad de descentralización administrativa y de acercamiento de las instituciones mismas a sus clientes y al mercado laboral local. Pero habría que evitar que esto ocasionara como contrapartida una carencia de medios del Gobierno nacional para monitorear y racionalizar el sistema. El régimen de títulos, por ejemplo, está descrito en la Ley con bastante detalle cuando se refiere a títulos universitarios, pero la misma Ley ni siquiera menciona el régimen de títulos de la educación superior no universitaria.

Normas de calidad en la educación superior no universitaria

Las actividades que se emprendan desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con el objetivo de mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior no universitaria, no podrán alcanzar su fin sin un *esfuerzo normativo*, que consistiría en establecer "pautas de conducta", vale decir "criterios de calidad" a nivel nacional. En cierta medida, puede decirse que le corresponde, al programa que se cree, hacer lo que el Poder Legislativo no pudo o no quiso imponer en la Ley. Obviamente, éste no puede de ningún modo reemplazar al Poder Legislativo; sin embargo, puede contribuir a la creación de normas sistémicas, no obligatorias pero acompañadas de incentivos financieros, para aquellos programas o instituciones que cumplieran con ellas.

La cuestión de la duración de las carreras de la educación superior no universitaria constituye un

buen ejemplo de la racionalización que queda por hacer. El relevamiento de la oferta de carreras superiores no universitarias existente en la Argentina muestra que su duración varía entre el año y medio y los 4 años, con más de la mitad entre los 2 años y medio y los 4 años. La Ley hubiera podido dictar una duración única, como lo hace la Ley 24.195 para la Educación General Básica y Polimodal; pero no lo hizo y prefirió dejar esa responsabilidad en manos de las provincias y de las instituciones mismas. Las experiencias europeas reseñadas anteriormente enseñan a este respecto que la duración de los estudios de educación superior no universitaria varía mucho entre los diferentes países, pero también que *dentro de cada país existe una norma nacional* que contribuye, entre otras cosas, a definir el nivel de calidad de los títulos tanto para los estudiantes como para los usuarios en el mercado laboral.

Podrían hacerse las mismas observaciones acerca de las condiciones de acceso, los planes de estudio, los títulos, las relaciones con el sector empresarial, la formación de docentes, etc. Por un lado, la promoción de experiencias innovadoras requiere flexibilidad; por otro lado, la racionalización de un sistema ya existente requiere normas de calidad. Ambos objetivos pueden hallarse en relativa contradicción, aunque todo, claro está, es una cuestión de equilibrio.

Por otra parte, es necesario también atender al establecimiento de normas de calidad, por ejemplo, a través de la creación de un sistema de acreditación y evaluación de instituciones y de programas, el cual podría cumplir un papel decisivo para imponer normas de calidad a las instituciones y programas ya existentes.

Referencias

- ✓ JALLADE, JEAN-PIERRE (1992) "Undergraduate Higher Education in Europe: towards a

comparative perspective", en *European Journal of Education*, Vol. 27, Nos. 1/2.

- ✓ KOGAN, MAURICE (1992) "The end of the dual system? The blurring of boundaries in the British tertiary education system", en C. GELLERT (Ed.) *Higher Education in Europe*, London, Jessica Kingsley.
- ✓ OECD (1991) *Alternatives to Universities*, París, OECD

Notas

¹ El presente estudio se basa en un informe con el mismo título presentado al Ministerio de Cultura y Educación (30 de junio de 1996) como producto del "Seminario sobre experiencias internacionales en la Educación Superior Técnica No Universitaria" (Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación - Banco Interamericano de Desarrollo, 4 al 7 de junio de 1996). Asimismo, recoge algunas ideas desarrolladas en el artículo: "Undergraduate Higher Education in Europe: towards a comparative perspective", en *European Journal of Education*, Vol. 27, Nos. 1/2, 1992.

² Estos temas fueron discutidos durante el seminario mencionado.

³ El neologismo "vocacionalismo" es una transcripción literal del término inglés "vocationalism". Si se desea alcanzar una adecuada comprensión del concepto, para el cual no existe un término específico en castellano, hay que tener presente que el mismo alude a una formación de carácter técnico-profesional cuyo objetivo no apunta al saber "académico" sino a la atención de necesidades sociales y demandas del mercado laboral (*Nota del Editor*).

La enseñanza superior técnico profesional no universitaria en la Argentina

Algunas de sus dimensiones cuantitativas

por Roberto F. Giuliadori

1- Introducción

El Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, llevado a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), ha permitido reunir información muy valiosa sobre la educación en nuestro país y, particularmente, sobre el nivel de enseñanza Superior No Universitaria (SNU), respecto del que había una notable carencia de datos.

El propósito de este trabajo es mostrar, desde una perspectiva general y utilizando sólo algunas de las cifras estadísticas disponibles, la importancia y principales características de este nivel de la enseñanza y su inserción en el conjunto del sistema educativo. En él se cursan las carreras de corta duración (1 a 4 años) con orientación a la docencia y a diferentes técnicas aplicadas de salida laboral inmediata. Es en relación a estas últimas que se intenta también destacar la significación que tienen dentro del conjunto.

La principal fuente de información empleada es el mencionado Censo, realizado en todo el país en el año 1994, a la que se agregó el Relevamiento Anual que la Dirección General Red Federal de Información, dependiente del MCE, ha implementado a partir del año 1996, con el objeto de actualizar los datos disponibles y capturar nueva información no recopilada en

el Censo, como parte del programa de mejoramiento permanente de las estadísticas educativas, según lo relevado por dicho organismo. Los resultados provisionales globales del primero de estos operativos han sido también tenidos en cuenta para el presente trabajo.

En los puntos que siguen se intenta interpretar y comentar los aspectos que se consideran más destacables de la información reunida.

2- Panorama general

En el Cuadro 1 aparece una síntesis de la cantidad de establecimientos, unidades educativas, docentes y alumnos de todo el sistema educativo (excluida la enseñanza universitaria) del país, clasificados por sector (estatal y privado) y nivel de enseñanza. Allí se presenta por separado y dentro de la educación común, la información relativa al nivel de enseñanza SNU con formación Técnico Profesional (TP), y la más específica que corresponde a formación Técnico Profesional Exclusivamente (TPE). La diferencia entre formación TP y TPE radica en que la primera abarca también los casos de institutos de enseñanza "mixta" (principalmente los que combinan formación Técnico Profesional con formación Docente), en tanto que la segunda comprende únicamente las instituciones que imparten enseñanza bajo la formación Técnico Profesional. Por lo tanto, los institutos de formación TPE son una

parte de los incluidos en la categoría TP y toda la información que sobre ellos se considere deberá ser entendida de esa forma.

Para una correcta comprensión de los conceptos que se utilizan, conviene aclarar el significado de establecimiento y de unidad educativa, conforme la metodología empleada en el Censo.

Para ello se transcriben a continuación las respectivas definiciones:

«El Establecimiento, es la unidad organizacional básica con dirección propia que tiene por finalidad la prestación del servicio educativo. Cuenta con una planta orgánica funcional aprobada y la asignación presupuestaria correspondiente»

«Unidad educativa es la concreción del proyecto educativo que se organiza al interior de un establecimiento para impartir educación en torno a una misma estructura curricular (común o especial) y a un determinado nivel: inicial, primario, medio y superior no universitario».

CUADRO 1.

TOTALES DEL PAIS

CONCEPTO	TOTAL GENERAL(*)	EDUCACION COMUN				
		TOTAL	Nivel SNU			
			TOTAL	FORMAC TECNICO	PROF (TP)	
CENSO NACIONAL DE DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS 1994						
Establecimientos	38457	33993	1487			
Estatales (%)	79.2	77.6	56.0			
Privados (%)	20.8	22.4	44.0			
Unid Educativas	47881	42051	1514	620	360	260
Estatales (%)	76.9	75.0	56.0	47.9	41.1	57.3
Privadas (%)	23.1	25.0	44.0	52.1	58.9	42.7
Alumnos (miles)	8890.7	8420.5	298.3	135.0	56.5	78.5
Estatales (%)	75.6	74.7	69.5	55.5	40.0	66.6
Privados (%)	24.4	25.3	30.5	44.5	60.0	33.4
Docentes (miles)	591.8	559.1	40.2	10.5	7.0	3.5
Tamaño Medio(**)	185.7	200.2	197.0	217.7	156.8	302.0
Estatales	182.5	199.4	244.5	250.0	152.7	350.8
Privados	195.6	202.9	136.6	186.1	159.9	236.4
Tamaño Mediano				112.5	79.9	
Estatales				132.0	84.5	
Privados				100.0	75.5	
RELEVAMIENTO AÑO 1996						
Establecimientos	39656	35107				
Estatales (%)	78.7	77.0				
Privadas (%)	21.3	23.0				
Unid Educativas		44688	1651			
Estatales (%)		74.7	53.5			
Privadas (%)		25.3	46.5			
Alumnos (miles)	9353.4	8889.2	356.1			
Estatales (%)	76.1	75.3	65.5			
Privados (%)	23.9	24.7	34.5			
Horas Cátedra (miles)			402.1			
Estatales (%)			65,2			
Privados (%)			34, 8			
Tamaño Medio(**)		198.9	215.7			
Estatales		200.6	263.9			
Privados		193.8	160.1			

(*) No incluye enseñanza universitaria.

(**) Cantidad de alumnos por unidad educativa.

Fuente: Elaboración propia utilizando la Base de Datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y del Relevamiento Anual 1996.

Como vemos, el establecimiento se relaciona con el aspecto institucional, en tanto la unidad educativa tiene que ver con la propuesta académica y curricular de las organizaciones educativas. La identificación institucional propia es la que determina al establecimiento, mientras que la posibilidad de individualizar una propuesta curricular y pedagógica independiente es la que sirve para caracterizar la unidad educativa. Bajo un mismo establecimiento pueden funcionar una o más unidades educativas.

El concepto de establecimiento no debe ser confundido con el de edificio, que se refiere a una cuestión física: la del espacio y estructura donde se desarrolla la actividad de enseñanza. En un mismo edificio pueden funcionar uno o más establecimientos y viceversa.

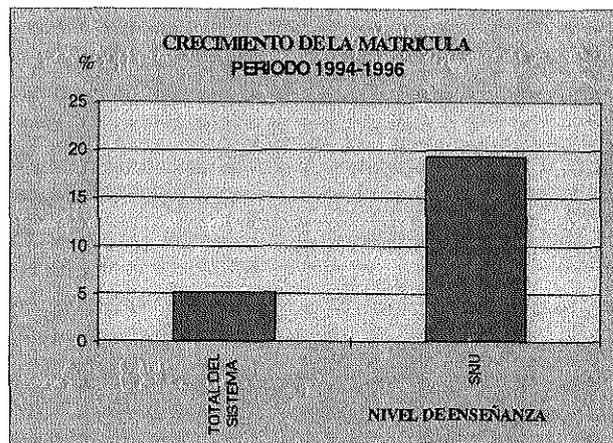
(i) Evolución de la participación relativa de la enseñanza de nivel SNU en el sistema

De la lectura del cuadro, surge que la cantidad de establecimientos de educación común nivel SNU representaba, en el año 1994, aproximadamente el 3.9% del total (1487 respecto de 38457). Si la relación se plantea en términos de unidades educativas, la proporción era algo menor (3.2%), lo que significa que en este nivel de enseñanza el promedio de unidades por establecimiento era inferior al del total del sistema. Por su parte, las 620 unidades educativas que imparten educación orientada a la formación TP constituyen el 41% de las existentes en el nivel SNU (1514).

Si tomamos cantidad de alumnos, la relación, al momento del censo, se situaba en 3.4%, resultante de considerar los 298.3 mil estudiantes del nivel SNU, respecto de los 8890.7 mil que estaban en el sistema. Y si, en cambio, la comparación la establecemos a través de la cantidad de docentes, tenemos que arroja un 6.8%, lo que prácticamente duplica los porcentuales anteriores, aunque hay que señalar que, en la enseñanza SNU, quizá resulte más apropiado utilizar la cantidad de horas cátedra (previa conversión a docentes equivalentes, mediante algún parámetro) a los fines de realizar este cotejo, dada la heterogeneidad que presentan las dedicaciones.

La información que se dispone para el año 1996 sólo permite calcular la relación entre las matrículas

del nivel SNU y del Total, que pasó a ser de 4% como consecuencia del fuerte crecimiento relativo que registró la primera de ellas, expandiéndose a una tasa superior a la observada para el conjunto del sistema. En efecto, mientras en dicho nivel el aumento fue del 19.4% (pasa de 298.3 a 356.1 miles), para el total se situó en el 5.2% (se eleva de 8890.7 a 9353.4 miles).



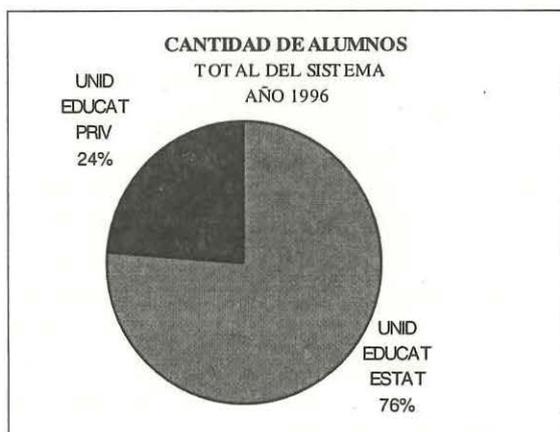
Es importante destacar que el sistema absorbió este crecimiento de la demanda de estudios de nivel SNU, a través de una mayor captación de estudiantes por parte de las unidades educativas existentes y, en menor medida, por la creación de nuevas unidades. La conclusión se desprende de la comparación del tamaño medio que tenían las unidades en 1994 y el que presentan en 1996, expresado a través del promedio aritmético de la cantidad de alumnos matriculados que poseen. Se puede notar que, a la fecha del censo, ese promedio era de 197 alumnos, y en 1996 se ubicó en 215.7, lo que representa un aumento del 9.5%.

(ii) Participación de los sectores público y privado

El análisis sectorial indica que fueron principalmente las instituciones privadas las que reaccionaron conforme al comportamiento mencionado en el párrafo anterior, ya que el tamaño medio de sus unidades educativas creció un 17.2%, al pasar de 136.6 a 160.1 estudiantes, en tanto que en el sector estatal resultó del 7.9% (de 244.5 a 263.9 alumnos). Este fenómeno estaría revelando la presencia, en el primero de estos sectores, de un mayor margen de capacidad ociosa al momento del censo, que pudo ser aprovechado por las respectivas instituciones para dar respuesta al incremento de demanda.

A este respecto, una cuestión que merece ser destacada especialmente, es la diferente participación de los sectores estatal y privado dentro de la enseñanza que estamos considerando, en comparación con lo que acontece en el total del sistema. En efecto, de acuerdo con el censo del año 1994, para el conjunto de toda la enseñanza, tanto la cantidad de establecimientos como la de unidades educativas del sector privado, representaba una proporción comprendida entre algo más del 20 y el 25%, mientras que en el nivel SNU el porcentaje superaba holgadamente el 40%, (para la formación TPE es cercana al 60%). Cuando la comparación se efectúa en cantidad de alumnos, la diferencia entre el nivel SNU y el total general disminuye bastante: 30,5% de alumnos en la enseñanza SNU correspondía al sector privado, mientras que en el sistema el porcentaje era 24.4%.

Al considerar la información del año 1996 se observa que esta característica muestra una tendencia a acentuarse, toda vez que el sector privado del nivel SNU incrementó la participación relativa, respecto de dos años antes, tanto en unidades educativas (de 44.0 a 46.5%) como en cantidad de alumnos (de 30.5 a 34.5%). En el mismo período, en cambio, para el total del sistema, ese sector mostró una disminución en la participación medida por la cantidad de alumnos (24.4 a 23.9%). Estos guarismos ponen de manifiesto el diferente rol y la dinámica con que se desenvuelve el sector privado en uno y otro nivel de la enseñanza de nuestro país. En el nivel que constituye el eje de nuestro análisis, aparece ocupando un espacio mucho más significativo (y con tendencia a crecer) que en el resto del sistema.



(iii) Tamaño de las unidades educativas de nivel SNU

Otro aspecto que sirve también para caracterizar las unidades educativas, es el tamaño de las mismas, al que nos hemos referido con anterioridad. En el cuadro que estamos considerando, se observa que el tamaño medio para todo el sistema es, según el censo, de 185.7 estudiantes por unidad educativa, siendo algo mayor en el sector privado (195.6 alumnos). En el nivel SNU, el tamaño promedio está ligeramente por encima de ese valor (197 alumnos), pero allí la diferencia entre el sector público y el privado se amplía e invierte de sentido, ya que la cantidad media de alumnos en las escuelas públicas es cerca de un 80% mayor a la de las privadas (244.5 respecto de 136.6 alumnos), aunque en 1996 la diferencia ha decaído al 64.8% (263.9 vs 160.1 alumnos).

Hay que señalar asimismo que el panorama dentro de esta enseñanza no es uniforme, puesto que las unidades de formación TPE, tienen una cantidad promedio de 156.8 alumnos, con muy leve diferencia entre el sector público y el privado. Esto está revelando que la mayor variabilidad en el tamaño de las unidades educativas, según se trate de instituciones públicas o privadas, se da en las otras formaciones (docentes y mixtas).

En relación al tamaño promedio de las unidades educativas, es preciso destacar que la existencia de algunas pocas instituciones de alta matrícula, limita la posibilidad de uso de la media aritmética como parámetro representativo. Por este motivo es que en el Cuadro 1 se ha incluido (sólo para el año 1994) también la mediana como expresión más apropiada para reflejar la dimensión promedio que tienen las unidades educativas.

**CUADRO 2
TOTALES POR JURISDICCION**

JURISDIC.	CENSO NACIONAL 1994						RELEVAMIENTO 1996		VARIACION 96/94 (%)	
	TOTAL NIVEL SNU		FORMAC TP		FORMAC TPE		TOTAL NIVEL SNU			
	UN ED	ALUM	UN ED	ALUM	UN ED	ALUM	UN ED	ALUM	UN ED	ALUM
TOTAL	1514	298.3	620	135.0	360	56.5	1651	356.1	9,1	19,4
BUENOS AIRES	401	99.1	188	47.8	92	12.6	422	105.0	5,2	6,0
CAP FED	159	39.0	98	25.5	79	19.7	180	53.4	13,2	36,9
CATAMARCA	27	2.9	11	1.9	1	0.1	27	3.6	0	24,1
CORDOBA	160	26.6	58	14.7	32	4.9	166	34.9	3,8	31,2
CORRIENTES	51	7.5	17	2.8	6	0.7	62	7.1	21,6	-1,3
CHACO	35	7.0	6	0.7	2	0.2	32	8.9	-8,6	27,1
CHUBUT	12	1.5	2	0.3	1	0.0	15	1.2	25	-20
E. RIOS	78	12.3	24	5.2	17	2.5	84	15.5	7,7	26
FORMOSA	27	4.1	2	0.7	0	0	29	3.7	7,4	-9,8
JUJUY	24	8.0	9	2.2	4	0.2	27	10.9	12,5	36,3
LA PAMPA	16	1.4	4	0.4	3	0.3	17	1.4	6,3	0
LA RIOJA	37	2.3	7	0.4	4	0.2	39	3.2	5,4	39,1
MENDOZA	37	8.4	17	3.5	12	2.6	60	7.9	62,2	-6,0
MISIONES	42	5.7	14	2.9	10	0.6	43	6.7	2,4	17,5
NEUQUEN	16	2.2	2	0.3	2	0.3	22	4.0	37,5	81,8
R. NEGRO	15	2.5	5	0.4	5	0.4	17	3.4	13,3	36
SALTA	62	7.5	28	3.5	12	1.0	68	12.7	9,7	69,3
S. JUAN	19	3.3	5	0.8	4	0.4	19	3.9	0	18,2
S. LUIS	18	1.7	4	0.4	2	0.1	19	2.8	5,6	64,7
STA. CRUZ	2	0.7	1	0.3	0	0	2	0.9	0	28,6
STA. FE	159	37.0	86	15.8	55	8.0	178	40.0	12,0	8,1
S. DEL ESTERO	46	7.2	7	0.8	5	0.7	47	9.2	2,2	27,8
T.DEL FUEGO	8	0.8	5	0.5	4	0.4	6	0.9	-25	12,5
TUCUMAN	63	9.8	20	3.3	8	0.6	70	14.7	11,1	50

Aclaraciones:

1) La cantidad de alumnos está expresada en miles.

2) Las cifras del Relevamiento 1996 son provisorias.

Fuente: Relevamiento anual 1996. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos

3- Análisis por jurisdicción

Es interesante también saber cómo se distribuyen geográficamente las unidades educativas y la correspondiente matrícula en todo el territorio nacional. Para ello, podemos acudir al Cuadro 2, que muestra el panorama por provincias.

De acuerdo con estos datos, si se suman los guarismos del censo para Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, se podrá comprobar que concentran el 58.1% de las unidades educativas de la enseñanza SNU de todo el país y el 67.6% de los alumnos que cursan estudios en ese nivel. En el año 1996 estas proporciones parecen haber disminuido levemente, ya que pasaron a ser 56.9% y 65.5% respectivamente, lo que estaría indicando que el crecimiento de este segmento de la enseñanza ha tenido una mayor expresión en el resto de las provincias. En tal sentido, es de señalar que hay aumentos de matrícula muy notables como Neuquén (81.8%), Salta (69.3%), San Luis (64.7%) y Tucumán (50%).

Los casos de Capital Federal y provincia de Buenos Aires son muy especiales por la notable diferencia en las tasas de crecimiento que exhiben, tanto en el número de unidades educativas como en la cantidad de alumnos. Este fenómeno se puede explicar por la fuerte gravitación que el distrito de la Capital tiene en la captación de demanda de estudios del segmento que estamos considerando, lo cual impacta más severamente sobre la provincia bonaerense en razón de su proximidad geográfica.

Conclusiones

Seguidamente trataremos de sintetizar los aspectos más remarcables que se desprenden del análisis realizado precedentemente.

La enseñanza de nivel SNU en Argentina representa entre el 3 y 4% del total del sistema educativo, dependiendo dicha proporción del indicador que se utilice para realizar la medición. Dentro de este nivel, algo más del 40% corresponde a la enseñanza de formación técnico profesional.

La participación del sector privado en la oferta educativa del nivel SNU es considerablemente más significativa que en el resto del sistema, especialmente si se la considera en cantidad de unidades educativas.

El crecimiento relativo experimentado por la matrícula de la enseñanza SNU en el período 1994-1996 ha sido bastante mayor al que se produjo en el sistema en su conjunto. La respuesta de la oferta estuvo basada en la absorción de mayor cantidad de estudiantes con las unidades educativas existentes y, en menor medida, en la creación de nuevas unidades. Este comportamiento fue más notorio dentro del sector privado de prestación del servicio.

Como consecuencia del proceso antes mencionado, el tamaño medio de las unidades educativas de enseñanza SNU (medido por cantidad de alumnos) ha tendido a aumentar, especialmente en el sector privado.

La provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y la Capital Federal, en conjunto, concentran cerca del sesenta por ciento de la oferta educativa de nivel SNU del país, con una muy ligera tendencia a disminuir hacia el final del período 1994-1996.

Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica no Universitaria (PRESTNU)

En noviembre pasado, fue aprobado el Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica No Universitaria (PRESTNU), un emprendimiento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que se desarrolla dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias. El Programa responde a la necesidad de diversificar la oferta de carreras cortas con una efectiva inserción en el mercado de trabajo, y de cubrir el déficit de técnicos superiores formados adecuadamente, en función de las transformaciones tecnológicas que se están registrando en nuestro país.

Cuando hace un cuarto de siglo, los países de mayor industrialización enfrentaban la aceleración del cambio tecnológico y organizacional del sector productivo, desarrollaron carreras técnicas cortas postsecundarias, que permitieron la diversificación de la educación superior y la calificación de un nuevo tipo de recursos humanos para el mercado de trabajo. En la Argentina, el sector de estudios técnicos superiores no universitarios, generalmente denominado "carreras de nivel terciario", no parece haber alcanzado la modernización imprescindible para cumplir adecuadamente su misión.

Ello ha llevado al Ministerio de Cultura y Educación a impulsar el diseño de un nuevo programa estratégico, que se propone apoyar el desarrollo de proyectos institucionales para la oferta de carreras técnicas en diferentes especialidades. La preparación del Programa se desarrolló entre fines de 1995 y fines de 1996, y en noviembre del corriente año el Directorio del BID aprobó un crédito que permitirá su implementación y puesta en marcha. Se espera que el Programa comience a ser ejecutado en el primer semestre de 1998, cuando se estará en condiciones de realizar la primera convocatoria para la presentación de proyectos institucionales.

Se financiarán alrededor de 60 proyectos que permitirán atender la formación de aproximadamente 25.000 alumnos, lo que constituye alrededor del 18% de la matrícula actual de 135.000 alumnos que estudian hoy en los institutos terciarios técnicos de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires.

El Programa dispondrá de un fondo constituido por un crédito del Banco Interamericano de De-

sarrollo y un aporte del Estado nacional. Mediante este fondo, se ofrecerán recursos e incentivos a las provincias, municipalidades, universidades y al sector productivo (incluyendo cooperativas y sindicatos) para que, por medio de diversas formas de asociación, creen modelos institucionales innovadores que operen con un grado importante de descentralización en su zona de influencia.

Los proyectos educativos que se financien deberán estar incorporados en nuevos marcos institucionales y serán seleccionadas por su mérito, en concursos abiertos, de acuerdo con normas que se establecerán oportunamente.

En el país operan numerosas instituciones educativas provinciales que estarían en condiciones de ser transformadas para adaptarse a los cambios requeridos. En este sentido, el PRESTNU se propone apoyar de modo directo un número significativo de proyectos educativos que operen como «efecto demostración» sobre el conjunto del sistema y que contribuyan decisivamente a la transformación de establecimientos de educación terciaria en instituciones caracterizadas por la singularidad de su oferta, su nivel de excelencia o su carácter experimental. Ello permitirá mejorar la calidad de la educación superior no universitaria ofreciendo alternativas que tiendan a superar los problemas más críticos de este sector.

¿En qué consiste el Programa PRESTNU?

El PRESTNU funcionará a partir de la constitución de un Fondo para Mejorar la Calidad de la Oferta de las Instituciones de Educación Superior Técnica No Universitaria (FONIT), destinado a financiar la creación o la transformación de

institutos terciarios en instituciones de formación técnica que se constituyan como organizaciones flexibles, adaptables, orientadas a carreras cortas y que respondan a las demandas regionales y locales de todo el país.

El FONIT funcionará como un fondo competitivo al que se deberán presentar las propuestas de desarrollo institucional en forma de proyectos de inversión, para su posterior selección mediante procedimientos transparentes de evaluación.

El FONIT financiará la inversión inicial requerida para poner en marcha estas nuevas instituciones educativas, mediante el aporte del Tesoro Nacional y el crédito del BID, de la que serán beneficiarios las provincias y municipalidades, universidades y entidades del medio productivo que resuelvan participar en el Programa.

Las asociaciones o consorcios que se constituyan entre una provincia, un municipio, empresas y eventualmente una universidad, para diseñar y gestionar las instituciones que el Programa seleccione, tendrán a su cargo los gastos que aseguren el normal funcionamiento y sustentabilidad de la institución transformada, tales como sueldos, gastos generales y de mantenimiento, que complementarán los aportes del FONIT.

Requisitos para las propuestas

Podrán presentarse al FONIT asociaciones constituidas con fines educativos que aspiren a recibir financiamiento destinado a llevar adelante propuestas institucionales de educación superior técnica no universitaria, elaboradas dentro del marco de la Ley de Educación Superior, que ofrezcan diversas modalidades de formación profesional y de capacitación en las diferentes áreas del saber técnico y que estén vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

Para ello deberán cumplir diversos requisitos:

1- Deberán constituir una asociación con el propósito de crear y desarrollar un ITEC (Instituto Tecnológico).

La asociación deberá desenvolverse dentro de un marco institucional formado por un Gobierno provincial o municipal y una entidad del sector productivo. Podrán también integrar la estructura asociativa una universidad.

La participación de una o más entidades del medio productivo deberá ser efectiva, tanto en el gobierno del ITEC como a través de actividades tales como la orientación en la elección de las carreras a dictarse, la participación en la elaboración de los planes de estudio y el otorgamiento de pasantías, entre otras modalidades posibles.

Cuando se incorpore una universidad, ésta deberá tener participación en el desarrollo del o de los proyectos académicos que se propongan.

Las entidades constitutivas de la asociación podrán adoptar cualquier forma legal aceptada para las asociaciones sin fin de lucro.

2) La asociación deberá estar orientada prioritariamente a dotar de nueva estructura institucional a establecimientos de educación terciaria ya existentes. Sólo en ciertos casos se podrá considerar la creación de nuevas instituciones, debido a razones geográficas o demanda de empresas específicas involucradas en su sostenimiento.

En cualquier caso, se requerirá la elaboración de un proyecto institucional y académico, que deberá explicitar las características generales del ITEC transformado, entre las que se pueden citar: el desarrollo de un nuevo modelo institucional; el diseño de nuevos modos de gestión, con un grado importante de descentralización académica y financiera; la incorporación de nuevas formas de administración de su personal docente; el desarrollo de propuestas curriculares que satisfagan las condiciones para que el aprendizaje sea de excelencia y responda a los requerimientos del mercado de trabajo; la implementación de los mecanismos de monitoreo y evaluación que incluyan el seguimiento de los egresados; la movilización de recursos alternativos; la incorporación de criterios de eficiencia; etc.

En este contexto se deja a aquellas entidades que se asocien, la elección del modelo institucional y la formulación de las carreras y planes de estudio, con la condición de estar justificados por un estudio de demanda de recursos humanos realizado en la zona o región de que se trate.

3) La asociación deberá garantizar el financiamiento del ITEC a largo plazo.

Actividades financiadas por el Programa

El FONIT financiará distintos tipos de inversiones, de acuerdo con lo que cada instituto solicite:

Desarrollo e implementación de un *sistema actualizado y eficiente de organización y gestión* de la institución. Se asignarán fondos para asistencia técnica que permita un mejor diseño de la organización interna de la institución y del desarrollo de sistemas de administración eficientes.

Diseño curricular de las carreras. Los fondos destinados a este fin permitirán adecuar los programas de las carreras para que los estudiantes adquieran competencias más adecuadas, mediante la actualización permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su interacción con el medio socioproductivo (industria, servicio, etc.)

Capacitación: Dadas las constantes transformaciones tecnológicas, este tipo de carrera requiere permanente capacitación docente, que asegure una enseñanza actualizada y generadora de destrezas específicas, lo que constituye la condición imprescindible para que los egresados se incorporen al mercado de trabajo. El Programa financiará la implementación de formas eficaces para la selección y el perfeccionamiento continuo del personal docente mediante programas de becas de actualización.

Equipamiento: Inversión en *equipamiento didáctico y equipamiento de talleres y laboratorios* adecuados a las tecnologías más avanzadas.

Infraestructura y mobiliario: financiará las inversiones de infraestructura necesarias para la ampliación y adaptación de edificios existentes de modo de acomodar eficazmente el equipo didáctico y de laboratorios, talleres y bibliotecas de la institución.

Actualización de materiales didácticos y tecnología de gestión de centros de recursos didácticos: Instituciones actualizadas requieren inversiones significativas en la organización, gestión e implementación de bibliotecas para asegurar la adquisición de equipamiento informático, de recursos didácticos, mobiliario y asistencia técnica.

Difusión y promoción de las instituciones: Los institutos apoyados por el Fondo deben dispo-

ner de medios para difundir las carreras que dictan, la calidad y actualización de sus programas y equipamiento, de modo de facilitar el reclutamiento de alumnos, para lo cual se podrán financiar gastos en difusión mediante la edición de material gráfico y televisivo.

Procedimientos para solicitar recursos del FONIT

Los Proyectos Institucionales que se presenten al FONIT serán sometidos a un proceso de evaluación y selección regulado por normas transparentes y homogéneas que serán aplicadas por Comités de Evaluación independientes que juzgarán la calidad de los proyectos.

El resultado de dicha evaluación dará lugar a una propuesta de financiamiento en la que se estimarán los recursos que se adjudicarán a los proyectos aprobados, con relación a lo solicitado y de acuerdo con los gastos financiados y montos que contempla el Programa.

Dicha propuesta de financiamiento será elevada para su consideración y aprobación a las autoridades del FONIT, cuyo órgano máximo de gobierno es el Consejo Directivo, que estará constituido por personalidades relevantes vinculadas a la temática de este sector y será presidido por el Secretario de Políticas Univesitarias.

Las solicitudes deberán contener la información necesaria que acredite su carácter de ITEC y la habilite para operar en el FONIT. Esta información describirá el proyecto institucional y contendrá: la «Propuesta de Desarrollo Financiero-Institucional», con la información relativa a los aspectos institucionales y económicos, y el «Proyecto Académico», con la descripción de las actividades académicas a desarrollar para el dictado de carreras técnicas de nivel superior no universitario.

Excepcionalmente, aquellos proyectos presentados ante el FONIT, que no alcanzaran los estándares establecidos por los procedimientos de evaluación, podrán tener un tratamiento diferenciado de apoyo como *Proyectos Especiales*, localizados en áreas deprimidas, que respondan a demandas locales específicas en zonas en las que se dispongan de escasos recursos docentes, siempre que su implementación pueda producir un fuerte impacto relativo tanto socioeconómico como cultural, en el área de influencia de que se trate.

Estándares para el reconocimiento de entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria

El artículo 45 de la Ley de Educación Superior (Nº. 24.521) establece que "las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias deberán contar con el reconocimiento del MCyE, previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria".

Por otra parte, el decreto 499/95, reglamentario de la Ley, encomienda al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) el dictado de los instructivos a los que deberán ajustarse para su constitución las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias.

En este marco, la Ministra de Educación dictó, el 25 de septiembre, la resolución 1807.

Entre los considerandos de la norma se establece que "esos instructivos deben contribuir a garantizar la fe pública, permitiendo verificar el alcance, la responsabilidad ética, financiera, académica y administrativa de tales agencias y la coincidencia de sus objetivos con los propósitos de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la enseñanza, la investigación, la extensión y los servicios, para lo cual deben contar con el personal y los recursos adecuados".

Por otra parte, se establece que "resulta imprescindible facilitar la creatividad y la libertad de acción de las agencias privadas, que deberán establecer programas de revisión y perfeccionamiento de sus modalidades de acción".

Por último se considera que "dada la especial responsabilidad social que la función de evaluación y acreditación universitaria exige, se impone establecer un mecanismo de renovación periódica de la autorización concedida".

Se transcribe el texto de la resolución.

CAPITULO I DEL RECONOCIMIENTO DE ENTIDADES PRIVADAS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

ARTICULO 1.- El reconocimiento de entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria constituidas a los fines previstos por el artículo 45 de la Ley Nº 24.521, será otorgado por el Ministerio de Cultura y Educación, previo dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

ARTICULO 2.- Las entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria deberán constituirse como fundaciones o asociaciones civiles sin fines de lucro, que tengan como objeto exclusivo dichas actividades y gocen de autonomía académica, administrativa y financiera. Deberán contar asimismo con patrimonio e infraestructura suficiente para llevar a cabo sus objetivos, según los requerimientos enumerados en el anexo de la presente resolución y estar integradas por personas de reconocida responsabilidad moral.

ARTICULO 3.- La solicitud de reconocimiento para funcionar como entidad privada de acreditación y evaluación universitaria, de conformidad con lo previsto por los artículos 45 de la Ley Nº 24.521 y 4 del Decreto 499/95, deberá presentarse en tres ejemplares, de acuerdo a los requisitos y formalidades que se detallan en el anexo de la presente resolución.

ARTICULO 4.- Presentada la solicitud, el Ministerio de Cultura y Educación, a través de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, verificará que se ajuste a los requisitos establecidos en el artículo precedente y, en su caso, formulará las observaciones que correspondan dentro de los sesenta días de presentada.

ARTICULO 5.- Si la solicitud no se ajustara a los requisitos indicados, la Dirección Nacional de Gestión Universitaria dará vista al peticionante por una única vez, por el plazo de treinta días corridos, a efectos de que subsane las deficiencias que existieran. Cumplido dicho plazo, cualquiera sea el resultado de la vista, el Ministerio de Cultura y Educación remitirá las actuaciones, junto con un informe técnico, a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) la que producirá el dictamen previsto en el artículo 45 de la Ley N° 24.521 en un plazo máximo de 120 días.

ARTICULO 6.- La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) podrá efectuar observaciones o sugerencias a la presentación a los fines de la adecuación del proyecto por la entidad peticionante en un plazo de 30 días, de considerarlo pertinente, en cuyo caso se suspenderá el plazo previsto en el artículo anterior hasta tanto se subsanen las observaciones o se responda a las sugerencias. Vencido el plazo indicado, se haya o no adecuado el proyecto, la Comisión expedirá su dictamen.

ARTICULO 7.- El Ministerio de Cultura y Educación sólo podrá apartarse del dictamen de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) por razones debidamente fundadas.

ARTICULO 8.- El reconocimiento de las entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria se otorgará por el El Ministerio de Cultura y Educación, por un lapso de 3 años la primera vez y de 6 años en las sucesivas.

ARTICULO 9.- El reconocimiento oficial previsto en el artículo 45 de la Ley N° 24.521, se otorgará según requerimiento de la entidad y conforme lo establecido en el artículo 4 del Decreto 499/95, para funcionar en una o varias de las siguientes áreas: (a) Evaluación externa de instituciones universitarias, (b) Acreditación de las carreras de grado a que se refiere el artículo 43 de la Ley N° 24.521 y de aquellas que sin estar comprendidas en dicha norma sean sometidas a ese proceso voluntariamente por una institución universitaria y (c) Acreditación de las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- .

Cuando la entidad solicitante se constituyere por iniciativa de un conjunto de Facultades, deberán contar con la autorización pertinente de las

Universidades a las cuales pertenecen y el reconocimiento sólo autorizará a efectuar acreditaciones de carreras de grado y posgrado correspondientes a áreas disciplinarias afines con las de dichas Facultades.

ARTICULO 10.- Las entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria que hubiesen obtenido reconocimiento no podrán dar comienzo a las actividades respectivas hasta que la Dirección Nacional de Gestión Universitaria certifique que se han contemplado todos aquellos requisitos establecidos en la presente resolución, aun cuando su cumplimiento no hubiera sido necesario para el reconocimiento.

ARTICULO 11.- Todo proceso de evaluación o acreditación de instituciones universitarias, realizado por una entidad que no haya cumplido con todos los trámites y exigencias previstas en la presente resolución, carecerá de los efectos jurídicos y alcances académicos previstos para dichos trámites en la Ley N° 24.521.

**CAPITULO II
DEL SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES
DE LAS ENTIDADES PRIVADAS
DE ACREDITACION Y EVALUACION
UNIVERSITARIA**

ARTICULO 12.- La Dirección Nacional de Gestión Universitaria efectuará la fiscalización y el seguimiento de las entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria .

ARTICULO 13.- A esos fines dichas entidades deberán presentar ante la Dirección Nacional de Gestión Universitaria, en caso de serles requerida, copia de todos sus dictámenes, incluyendo las evaluaciones de los comités de pares y los dictámenes de las comisiones asesoras. Deberán asimismo confeccionar y publicar anualmente una memoria con los resultados de sus actividades, con indicación de las instituciones evaluadas y las carreras acreditadas, la composición de los comités de pares respectivos y las modificaciones que se hubieran producido en su patrimonio e infraestructura.

ARTICULO 14.- La memoria mencionada en el artículo precedente será remitida por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a fin de que emita opinión.

ARTICULO 15.- La Dirección Nacional de Gestión Universitaria podrá efectuar inspecciones a las entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria y requerirles otro tipo de documentación o informes, además de los mencionados en el artículo anterior.

ARTICULO 16.- Como resultado de las opiniones producidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de los procedimientos de fiscalización previstos en los artículos anteriores, la Dirección Nacional de Gestión Universitaria podrá efectuar recomendaciones a la institución o proponer a la superioridad en casos graves, los correctivos que deban adoptarse.

CAPITULO III DE LOS ORGANOS DE CONDUCCION DE LAS ENTIDADES PRIVADAS DE EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA

ARTICULO 17.- Las entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria contarán con un órgano colegiado, independiente del Consejo de Administración de la Fundación o Asociación Civil, el cual tendrá a su cargo exclusivo las funciones de evaluación y acreditación para las que dichas entidades fueron autorizadas.

ARTICULO 18.- Los integrantes del órgano colegiado de las entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria serán personalidades de reconocida jerarquía académica, científica o profesional, y ejercerán sus funciones a título personal y con total independencia de criterio.

ARTICULO 19.- Por lo menos un tercio de los integrantes de dicho órgano serán escogidos entre personalidades nominadas por Academias Nacionales a solicitud de la entidad.

ARTICULO 20.- Por lo menos un tercio de los integrantes de dicho órgano deberán ser personalidades que, contando con los antecedentes indicados en el artículo 18 de esta reglamentación, no tengan durante su actuación en ese órgano vinculación laboral o contractual con ninguna institución universitaria argentina.

ARTICULO 21.- Los integrantes del órgano colegiado gozarán, durante el período por el que fueron elegidos, que no podrá ser inferior a 3 años, de estabilidad en sus cargos y no podrán ser desti-

tuidos sino por decisión del propio órgano, o por causas debidamente fundadas que justifiquen la medida.

ARTICULO 22.- El órgano colegiado de la entidad aprobará un Código de Etica al que deberán sujetarse todos sus integrantes, incluyendo normas sobre la obligación de abstenerse de participar en decisiones que afectaren a instituciones con las que los integrantes estuvieren vinculados y sobre la confidencialidad de la información proporcionada por las instituciones universitarias.

CAPITULO IV DE LOS PATRONES Y ESTANDARES PARA LOS PROCESOS DE EVALUACION Y ACREDITACION

ARTICULO 23.- Las entidades privadas de acreditación y evaluación universitaria deberán respetar y aplicar en los procesos de evaluación o acreditación para los cuales hubieran sido habilitadas, los patrones y estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación previa consulta con el Consejo de Universidades. Las evaluaciones externas y las correspondientes a procesos de acreditación serán llevadas a cabo con la participación de pares académicos de reconocida competencia.

ARTICULO 24.- Las entidades privadas de evaluación y acreditación universitaria deberán aplicar criterios y procedimientos para la acreditación y la evaluación que efectúen, que aseguren la vigencia de los patrones y estándares a que alude el artículo anterior, a cuyo fin redactarán manuales de operaciones donde se especificarán dichos criterios y procedimientos. La existencia de dichos manuales debidamente aprobados por el Ministerio, será condición necesaria para dar comienzo a las actividades. Sin perjuicio de ello, para lograr la autorización deberán incorporar a su proyecto las pautas generales a que ajustarán los procesos de evaluación y acreditación.

ARTICULO 25.- Regístrese, comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese.

La resolución transcripta, contiene además un anexo donde se enumeran los requisitos y formalidades para la presentación de solicitudes de reconocimiento de entidades privadas de acreditación y evaluación.

*****  **Encuentro de México.
La Cooperación Universidad- Empresa
en Iberoamérica**
Fundación Universidad-Empresa. ICI-
AECI. Madrid, 1995.

En un mundo globalizado los países iberoamericanos enfrentan distintos desafíos debido a los cambios que se producen en el escenario internacional. Incorporarse a este escenario, en el que el conocimiento se ha vuelto un valor agregado esencial, demanda la articulación entre el sector productivo y el sistema universitario para orientar los esfuerzos de ambos y lograr una posición competitiva.

En este marco, con el objetivo de analizar participativamente a escala iberoamericana la situación de las relaciones universidad- empresa, identificar las dificultades que encuentra su fortalecimiento y avanzar conjuntamente en la definición de líneas y prioridades de actuación futura en este campo, que sirvan de inspiración para la puesta en marcha de nuevos programas de cooperación, se organizó el encuentro que dió origen a este libro.

Dentro de la colección "Forum universidad empresa", la Fundación Universidad-Empresa, en colaboración con el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) y la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI), publica **Encuentro de México- La Cooperación Universidad-Empresa en Iberoamérica**, basado en el Encuentro Iberoamericano para la Cooperación Universidad Empresa organizado por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, el Instituto de Cooperación Iberoamericana, la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana y la Universidad Autónoma de México.

El volumen se compone de siete capítulos/sesiones, cada uno de los cuales articula una ponencia- marco, una mesa redonda, un coloquio y casos prácticos de referencia. Constituye, visto en su conjunto, un análisis del estado de las relaciones entre el mundo universitario y el sector productivo a escala iberoamericana.

Los temas atraviesan las distintas problemáticas de la articulación universidad- empresa. En primer lugar, se analizan las razones de esta vinculación. Luego, se enfoca el problema de la necesaria reforma e innovación de la universidad en el plano jurídico e institucional para articular su relación con la empresa. En tercer término, se trata la cooperación internacional en materia de vin-

culación universidad/empresa. Además, se discute la necesidad de la formación continua en las relaciones universidad/empresa y, finalmente se trata la transferencia de tecnología y de servicios de la universidad a la empresa.

*****  **Historia para el futuro.
Los jóvenes en los últimos 25 años**

Elida L. de Gueventter
Academia Nacional de Educación. Serie
Estudios. Nro 14. Buenos Aires, 1997.

Al adentrarse en "Historia para el futuro", el lector se encuentra con una apuesta por dilucidar las características de ese momento en que "la vida de la persona se encuentra con la historia": aquél en el que elige una profesión.

En un intento por sumar los aportes de la psicología y la historia en una suerte de "sociología evolutiva", la Prof. Gueventter ha sistematizado más de dos mil psicodiagnósticos aplicados a jóvenes entre 17 y 22 años durante el período 1971-1995, elaborando a partir de su estudio distintas observaciones acerca de los cambios en las pautas de conducta registrados dentro de un grupo social relativamente homogéneo: jóvenes argentinos, de clase media, con estudios secundarios completos y a punto de iniciar una carrera profesional o laboral.

La autora distingue tres elementos en su análisis de la conducta: las aptitudes, las valoraciones y la afectividad.

Así, ordena la obra en dos apartados: en el primero analiza las características de las funciones lógico-matemáticas a lo largo del tiempo, y en el segundo se ocupa de las valoraciones y las actitudes valorativas en estos jóvenes, dejando para futuros trabajos los aspectos referidos a la afectividad, las relaciones sociales y los proyectos personales.

Libros



Zygmunt Bauman: "Legisladores e Interpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales"

Colección "Intersecciones".

Director: Carlos Altamirano.

Universidad Nacional de Quilmes.
Buenos Aires, 1997

Domingo F. Sarmiento: "Campana en el ejército grande"

Edición, prólogo y notas de Tulio Halperín Donghi.

Universidad Nacional de Quilmes.
Buenos Aires, 1997

Mary Louise Pratt: "Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación"

Universidad Nacional de Quilmes.
Buenos Aires, 1997

Revistas



PROPUESTAS, año II, número 4

Universidad Nacional de la Matanza
San Justo, mayo de 1997.

Boletín de la Academia Nacional de Educación, Número 29.

Academia Nacional de Educación.
Buenos Aires, octubre de 1997.

Revista latinoamericana de innovaciones educativas,

Año VIII, Número 25, marzo de 1997

REDES.

Revista de Estudios Sociales de la Ciencia

Vol. 4, Número 9, Buenos Aires, abril de 1997

Documentos



"Informe final de autoevaluación institucional"

Comisión central de autoevaluación,
Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 1997.

G. Yoguel: "Comercio internacional, competitividad y estrategias empresariales".

Colección "Investigación". Documento de Trabajo N°4. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Industria. Noviembre de 1996.

"Informe sobre desarrollo humano 1997"

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, Madrid, 1997.

Emilio Mignone: "Legislación universitaria: pasado y presente"

Centro de Estudios e Investigaciones . Serie Documentos de Trabajo, Número 5, Universidad Nacional de Quilmes. s/f.

Ana M. Fanelli: "Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico"

Documento CEDES/117, Serie Educación Superior, Buenos Aires, 1997.

Claudia Danani (editora): "El área metropolitana de Buenos Aires: estudios sobre el estado del conocimiento, problemas e intervenciones"

Serie "Investigación".

Informe de Investigación N°1
Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto del conurbano. Febrero de 1996.

Jornada sobre Reformas en las universidades alemanas

El 11 de noviembre se llevó a cabo en el Ministerio de Educación la Jornada «Reformas en las universidades alemanas: internacionalización, competitividad, evaluación y calidad educativa».

El encuentro contó con la participación de funcionarios y académicos de las Universidades de Hamburg-Harburg, Dresden, Leipzig, Heidelberg, Kassel, Konstanz y Rostock, que explicaron los alcances de las reformas recientes del sistema alemán de educación superior.

Asimismo, participaron académicos argentinos que llevaron a cabo estudios de posgrado en Alemania y contaron su experiencia.

Durante el encuentro quedó de manifiesto la importancia del proceso de globalización que nos toca vivir y la riqueza de los procesos de intercambio y cooperación entre países. Los participantes alemanes dejaron en claro el interés que tiene este país en recibir estudiantes argentinos. Para mayor información, sugerimos dirigirse al Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

Oficina Central: Deutscher Akademischer Austauschdienst
Kennedyallee 50, D-53175 Bonn. Postfach 20 04 04, D-53134 Bonn.

Tel. (++49/228) 882-0
FAX: (++49/228) 882-444
e-mail: postmaster@daad d

Escuela de verano Río '98

Durante el mes de Febrero de 1998 se llevará a cabo en la Universidad de Río Cuarto, La Escuela de Verano Río '98, donde se dictarán los siguientes cursos:

Curso 1: Formulación de Proyectos Educativos utilizando la Computadora, dictado por la Lic. Margarita Lucero (UNSL, San Luis). *Curso 2:* Introducción a la Computabilidad, dictado por el Lic. Marcelo Scasso (UBA, Buenos Aires). *Curso 3:* Diseño orientado por la Arquitectura, dictado por el Lic. Marcelo Campo (UNCPBA, Tandil). *Curso 4:* Sistemas basados en información temporal, dictado por el Lic. Juan Augusto (UNS, Baha Blanca). *Curso 5:* *Data Warehousing* y *OLAP*, dictado por el Dr. Alberto Mendelzon (Univ. de Toronto, Canadá).

Los cursos se desarrollarán del lunes 16 al viernes 20 de Febrero, en clases de 2:30 hs. por día, con una duración total de 12:30 hs. cada curso. Se entregarán certificados de Asistencia y Aprobación según corresponda.

La inscripción se efectuará durante noviembre y diciembre de 1997 y del 4 al 15 de Febrero de 1998 en la secretaría de la UNRC de 9 a 13 hs. No se aceptarán inscripciones durante la Escuela.

La Universidad cuenta con un comedor económico, biblioteca, un amplio campo de deportes y pileta.

Jornada sobre financiamiento universitario

Como paso previo al Seminario Internacional que se llevará a cabo en marzo próximo, la Secretaría de Políticas Universitarias organizó la Jornada Nacional: "Financiamiento de la Educación Superior", en la que expusieron reconocidos especialistas en la materia.

José Delfino, profesor de economía de la Universidad Nacional de Córdoba, hizo una provocativa presentación del tema: "las nuevas realidades de la educación superior: tamaño, gestión, ¿cuasi-mercados?". Ana María Fanelli, investigadora del CEDES, centró su exposición en los "Modelos de financiamiento de la educación universitaria en el contexto internacional". Gerardo Della Paolera, rector de la Universidad Di Tella, hizo "Algunas reflexiones sobre el financiamiento de la educación universitaria: eficiencia y equidad", y Alfonso Muga, vicerrector de la Universidad de Valparaíso habló sobre "El financiamiento de las universidades en Chile: rol del Estado y del mercado".

En un debate académico pero muy activo, se discutieron temas como las nuevas fuentes complementarias de financiamiento, el arancelamiento, el sistema de becas y créditos a estudiantes, la venta de servicios y el voucher, que según Della Paolera es "un principio de libre elección que dinamizaría todo el sistema universitario" y sería un disparador para la eficiencia". pero en el debate no todos parecían dispuestos a llegar a ese extremo, argumentan-

do el riesgo de segmentación que implica apelar a este tipo de mecanismos. En el cierre de la Jornada la Ministra Decibe explicó la estructura y los montos del presupuesto universitario para 1998 y subrayó la necesidad de buscar caminos alternativos para financiar el sistema universitario, "no para suplantarlo el financiamiento público" -dijo- "sino para complementarlo y potenciarlo".

II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria

En noviembre pasado se desarrolló II Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria y el I Congreso Nacional de Extensión de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Cuyo, organizado conjuntamente entre el Ministerio de Educación de la Nación y esa universidad.

El encuentro, en el que participaron junto con nuestro país varios países latinoamericanos, se llevó a cabo con el objetivo de promover y facilitar el intercambio de las estrategias de acción y prácticas de extensión en la región, promover el intercambio de proyectos y experiencias, impulsar criterios de desarrollo de procesos de evaluación de las actividades de extensión, promover el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación y concretar la creación de la Organización Iberoamericana y del Caribe de Extensión de la Educación Superior (OICEES), para que se constituya en un ámbito de intercambio y difusión de estas actividades.

Cuenta como antecedente el I Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria, realizado en La Habana, Cuba, en mayo de 1995, y se propone avanzar sobre lo desarrollado y acordado en aquella reunión.

Las áreas temáticas del Encuentro fueron las relaciones de la educación superior con el sistema productivo, con la sociedad y la cultura, con el sector público y la extensión hacia el interior de las instituciones.

Encuentro sectorial en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: "Minería a cielo abierto"

La Facultad de Ingeniería de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Programa de Vinculación Tecnológica en las Universidades, del Ministerio de Educación, organizaron un encuentro sectorial sobre «Minería a cielo abierto», con el objetivo de determinar las necesidades tecnológicas y de formación profesional de la región, identificar proyectos y posibles fuentes de financiamiento, dar a conocer al sector empresario las capacidades de la UNCPBA y discutir las adecuaciones normativas necesarias para el sector minero. Participaron la Universidad Nacional de San Juan, la Secretaría de Industria de la Nación, la Dirección de Minería de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Fabricaciones Militares, empresas de la región, y distintas entidades bancarias.

[agenda]

[Becas]

Convocatoria de Becas del Gobierno de México 1998-1999

La Consejería Cultural de la Embajada de México informa sobre la apertura de la Convocatoria de Becas de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México para Extranjeros 1998-1999.

La convocatoria está integrada por 35 programas que abarcan prácticamente todas las áreas del conocimiento, así como una serie de programas específicos que involucran la participación directa de diversas instituciones educativas mexicanas de nivel superior.

La modalidad de esta convocatoria tiene la ventaja de acotar de manera considerable la oferta en esta materia, de tal manera que el aspirante a obtener una beca pueda identificar con facilidad el área de estudio y la institución relevante. Ello se traducirá en un mejor aprovechamiento de la oferta de estudios e investigación para los postulantes a obtener las becas que ofrece el Gobierno de México.

Vencimiento: 5 de diciembre de 1997

Los formularios, condiciones de admisión y planes de estudio pueden ser consultados en: Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Programa Becas, Pizzurno 935-2do Piso- Oficina 225 bis, de lunes a viernes de 10 a 13 horas.

Curso de Especialización en Nutriología Clínica- Instituto Nacional de Nutrición Dr. Salvador Zubirán, México.

La Consejería Cultural de la Embajada de México informa sobre el Curso de Especialización en Nutriología Clínica que imparte el Instituto Nacional Dr. Salvador Zubirán.

Dicho curso tiene reconocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su duración es de dos años y es requisito que los interesados aprueben el XXI Examen Nacional para Aspirantes Mexicanos y Extranjeros a Residencias Médicas.

Los médicos argentinos interesados que cumplan todos los requisitos podrán postularse para una de las becas que ofrece el Gobierno de México, en el marco del Programa de Cooperación Educativa y Cultural.

[agenda]

[Premio
Internacional
Catalunya]



El Jefe de Gabinete de la Presidencia de la *Generalitat de Catalunya* informa sobre la realización del Premio Internacional Catalunya que anualmente otorga el Instituto Català de la Mediterrània (ICM).

Pueden ser presentadas para la candidatura aquellas personas que hayan contribuido decisivamente con su trabajo creador a desarrollar los valores culturales, científicos o humanos en el mundo entero.

Las candidaturas deben ser presentadas por academias, centros culturales o de investigación y otras instituciones similares, antes del 1º de enero de 1998 en la sede del Instituto, e incluirán el curriculum del candidato.

El X Premio Internacional Catalunya 1998 estará dotado con 80.000 ecus.

Más información: Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Programa Becas. Pizzurno 935, 2º piso, oficina 225 bis. Horario: de lunes a viernes de 10 a 13 horas.

CONEAU
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

Convocatoria a acreditación de carreras de posgrado de especialización

A partir del 1 de diciembre de 1997 y hasta el 17 de abril de 1998 se convoca a las Universidades e Institutos Universitarios a solicitar la acreditación de proyectos y carreras de posgrado de especialización.

La documentación requerida para la presentación debe ser solicitada a los rectorados universitarios a los que se ha enviado el documento: *Procedimientos, criterios y solicitud de acreditación de carreras de posgrado de especialización* y el correspondiente formulario informático de presentación.

Esta convocatoria está dirigida a todas las especializaciones, con excepción de las de medicina y odontología, que ya han sido convocadas entre el 1 de octubre y el 19 de diciembre de 1997.

Area Acreditación de Posgrados de la CONEAU, Av. Libertador 8250 (1429) Buenos Aires, TE: 704- 1084/1085. Fax: 704-1086. Correo electrónico: consulta@coneau.edu.ar.