



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

**Departamento de Investigación
Area de Estudios en Educación Superior**

**La articulación entre la educación superior
universitaria y no universitaria en la Argentina**

Nº 141

**María Cristina Alvarez
Mabel Dávila**

Departamento de Investigación
Octubre 2005

Introducción

1. La diversificación de la educación superior en la Argentina	3
2. El marco legal de la articulación	8
3. Las principales modalidades de articulación	11
3.1. Los ciclos especiales de formación	11
3.2. La homologación de materias	15
4. Los problemas de la articulación según el tipo de carrera	16
4.1. La articulación en la formación docente	16
4.2. La articulación en la formación técnico-profesional	17
4.3. Los problemas comunes	19
Conclusiones	20
Anexo1: Cuadros	22
Anexo 2: Otros tipos de articulación	27
Bibliografía	30

Introducción

La articulación entre el nivel superior universitario y el no universitario está vinculada a los denominados procesos de diversificación de la educación superior¹. En teoría, implica la mutua cooperación entre las instituciones de ambos niveles y puede formalizarse a través de un convenio mediante el cual las instituciones acuerdan el reconocimiento de programas, tramos o títulos para facilitar a los alumnos el tránsito por el sistema de educación superior.

Ante las demandas del actual modelo social y productivo basado crecientemente en el conocimiento y las transformaciones tecnológicas, el problema de la equidad en la educación superior resulta relevante en dos formas: asegurar iguales posibilidades de acceso a los distintos sectores socioeconómicos y generar igualdad de oportunidades laborales.

Algunos autores argumentan que la diversificación constituye una forma de reproducción de la desigualdad social dado que el origen socioeconómico de la matrícula no universitaria es, en general, más bajo que el de la universitaria, y el título tiene menor reconocimiento social, hecho que se manifiesta en el menor reconocimiento salarial, mientras que otros consideran que la diferenciación es una respuesta tendiente a la equidad porque logra abrir las puertas de la educación superior a una mayor cantidad de estudiantes y, de no existir, se excluiría a gran parte de los sectores menos favorecidos.

En este marco de debate, la articulación entre educación superior universitaria y no universitaria se presenta como un mecanismo que aumentaría la movilidad estudiantil y abriría nuevas opciones educativas que redundarían en mejores posibilidades laborales, fomentaría la movilidad social ascendente y, de esta forma, contribuiría, potencialmente, a dar una mejor respuesta al problema de la equidad. Sin embargo, tan importante como el acceso resulta la calidad de esas nuevas oportunidades, así como también las posibilidades de inserción laboral, el tipo de trabajo y la permanencia. El presente artículo se propone, bajo estas consideraciones, analizar la experiencia reciente de articulación entre educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina, sus problemas e impactos.

1. La diversificación de la educación superior en la Argentina

En la década del 60 los países desarrollados inician procesos de reformas de sus sistemas de educación superior, con el establecimiento de alternativas no universitarias. Entre los principales objetivos se planteaban atender el crecimiento de la demanda de la educación media, los mayores requerimientos de

1. Existen dos tipos de articulación. La articulación vertical comprende a distintos subniveles -universidades e instituciones de educación superior no universitarias- o niveles educativos -universidades y escuelas medias -. La articulación horizontal implica a instituciones de un mismo subnivel, por ejemplo, entre universidades.

formación del sector productivo impulsados por el avance tecnológico, la paulatina disminución del sector público como empleador principal, la necesidad de acortar los tiempos de estudio, disminuir las erogaciones gubernamentales destinadas al sector y el interés de los gobiernos de establecer algún control oficial sobre los currículos, planes de estudio y normas académicas (García de Fanelli y Trombetta, 1996), así como también la dificultad de las universidades para responder al incremento de demanda estudiantil y a los requerimientos de los sectores productivos (Sigal, 1999). El modelo universitario tradicional, restringido, selectivo y elitista ya o podía responder adecuadamente a nuevas demandas de orden económico y social (Gómez Campo, 1989).

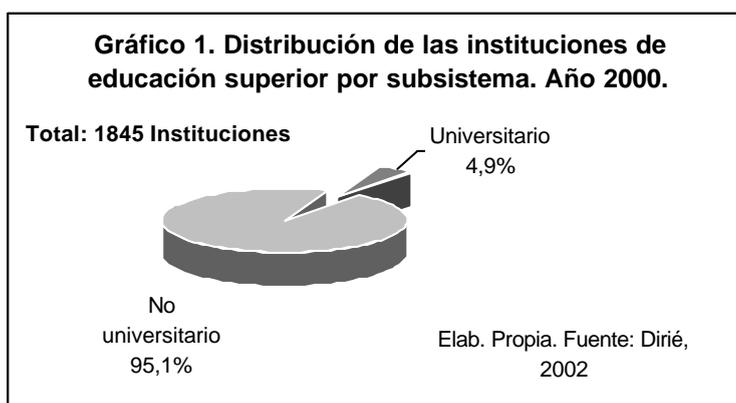
Se agregó también la justificación teórica de la importancia de establecer un segmento institucional diferente del universitario para preservar a la universidad de la irrupción de nuevas y numerosas camadas de estudiantes menos capacitados, razón por la cuál, se instituye un nuevo sistema institucional, paralelo al de las universidades tradicionales, con una oferta curricular de carácter práctico en profesiones ligadas a la industria y el comercio. (García de Fanelli y Trombetta, 1996)

Estas reformas se establecen a través de dos vías: producir una diferenciación institucional dentro del sistema de educación superior, que da lugar al sistema binario (Canadá, Alemania y Francia), y promover reformas dentro de las mismas universidades, que da lugar al sistema integrado (España, Suecia, Reino Unido y Australia). El mecanismo preponderante fue el primero, de forma tal que surgió un conjunto de instituciones superiores no universitarias, diferentes a las universidades tradicionales, que ofrecían carreras, cortas y orientadas hacia el dominio de una técnica profesional específica. El caso estadounidense es diferente dado que coexisten junto con las universidades, un conjunto de instituciones no universitarias, los community colleges, que desempeñan un papel importante en la formación profesional orientada a la inserción laboral inmediata (Pessagno y Sigal, 1995).

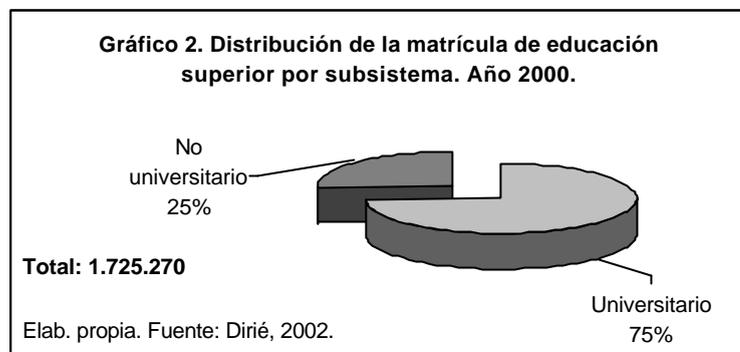
En los países desarrollados que implementaron el sistema binario ambos subsectores, universitario y no universitario, se desarrollan de manera independiente y con formas restringidas de pasaje de los egresados del sector no universitario al universitario. Y en algunos casos, los títulos no universitarios tienen un significativo reconocimiento en el mercado de trabajo (Sigal, 1999). Sin embargo, algunos países decidieron modificar esta situación en los últimos años, como el Reino Unido y Australia, que implementaron políticas de unificación de los sistemas binarios (Sigal y Wentzel, 2002).

Según Brunner (2002), la ampliación de la demanda ha operado como el principal factor de masificación y diferenciación de la educación superior en América Latina. Los sistemas de educación superior anteriormente dotados de una estructura relativamente simple, y caracterizados por una baja diferenciación institucional, han devenido en sistemas altamente complejos. Mientras en 1950 no existían más que 75 universidades en la región, y sólo unos pocos institutos no universitarios, en la actualidad existen más de 5 mil instituciones de educación superior, incluyendo alrededor de 900 universidades.

En la Argentina, durante las últimas décadas, se produce un crecimiento de la educación superior a través de la creación de instituciones universitarias y no universitarias públicas y privadas, aunque con mayor importancia en la educación terciaria. Al igual que en el resto de América Latina, esta expansión de la educación superior no universitaria argentina fue configurando un sistema binario (Sigal y Freixas, 1998), que se desarrolló de manera poco planificada y sistemática (Porto y Sigal, 2001) y contribuyó a generar un sistema heterogéneo, desarticulado y fragmentado.



A pesar de la mayor preferencia por los títulos universitarios de más prestigio, fue relevante la expansión del subsector no universitario. Este crecimiento se explica por la expansión institucional y de la matrícula. Las primeras pasan de 91 a fines de la década del 60 a 1754 en el 2000. En este año, como se puede observar en el Gráfico 1, de un total de 1845 instituciones de educación superior, el 5 % corresponde a universidades y el 95 % a instituciones no universitarias. Si consideramos la matrícula, las proporciones se invierten: el 75 % corresponde al subsector universitario (Gráfico 2).



Sin embargo, el crecimiento más importante se produce en el sector no universitario. Entre 1970 y 2000 la matrícula de la educación superior se multiplica por 6. Mientras que la universitaria aumenta 5 veces, la no universitaria lo hace 12. Estas relaciones se asocian a una tasa acumulativa anual de 8,5% para el sector no universitario y de 5,8 % para el universitario en el período considerado. Luego de un crecimiento en ambos subsistemas, aunque mayor en el no universitario, durante las décadas del 70 y el 80, se registra en la década del 90 un menor crecimiento en los dos. Aunque la tasa desciende más en el no universitario, este subsistema sigue teniendo un mayor crecimiento en esta década. (Anexo 1: Cuadros 14 y 15). Estos comportamientos se vinculan a diversos factores. En la última dictadura militar la restricción en el acceso a la universidad, operó como un factor de peso en el importante crecimiento que tuvo la educación no universitaria en ese período²; ésta expansión continuó posteriormente, evidenciando a su vez otros factores determinantes. En la década del 90 el menor crecimiento relativo se explica más por factores económicos, sobre todo las políticas económicas que afectaron al sector productivo y los mercados laborales y produjeron altas tasas de desempleo a partir de 1995. Por otra parte, más allá de los diversos determinantes locales estos procesos de diversificación y expansión de la educación superior son parte de una tendencia internacional más amplia que se vincula a cambios en el conocimiento, el desarrollo tecnológico, la economía mundial, y el rol de la educación, en particular la educación superior, en la sociedad, dado que la universidad en su forma tradicional ya no responde a las nuevas demandas sociales.

Actualmente, la mayoría de las instituciones corresponde al sector privado, mientras que en la matrícula resulta preponderante el sector estatal, sobre todo en el subsistema universitario. El 45,1 % de las universidades es estatal, así como también el 43,3% de las instituciones del nivel superior no universitario (Cuadro 1). El 57,7 % de la matrícula superior no universitaria corresponde al sector estatal, así como también el 87,2 % de la matrícula universitaria (Cuadro 2). A pesar de la gran disparidad entre ellas, considerando la cantidad de alumnos, las instituciones universitarias son en promedio más grandes que las no universitarias. Por otra parte, las universidades, más aún las privadas (dos tercios de las privadas y 44% de las estatales), se concentran en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires, mientras que existe oferta de instituciones no universitarias, tanto estatales como privadas, en todas las jurisdicciones del país. Esta distribución regional en parte explica el desfase entre la proporción de instituciones y matrícula entre ambos subsistemas, dada la mayor concentración poblacional en la ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires (45,8% de los habitantes del país)³ donde están concentradas las universidades que tienen el mayor porcentaje de matriculados. La educación no universitaria resulta una opción en muchas provincias, en las cuales son las carreras terciarias las que están dando respuesta a la demanda social. Si se suma a esto, la cantidad de títulos de educación superior vigentes: dos tercios son ofrecidos por instituciones no universitarias⁴, situación que presenta diferencias entre las provincias, se observa la relevancia que ha cobrado el subsistema no universitario.

2. MECyT, Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, 2002

3. Idem 2

4. Idem 2

Cuadro 1. Distribución de instituciones de educación superior por subsistema y modalidad de gestión. Año 2000.

Subsistema	Modalidad de Gestión					
	Estatal	%	Privado	%	Totales	%
Universitario	41	45,1	50	54,9	91	100,0
No universitario	760	43,3	994	56,7	1754	100,0
Totales	801	43,4	1044	56,6	1845	100,0

Elaboración propia

Fuente: Dirié, 2002

Cuadro 2. Distribución de la matrícula de educación superior por subsistema y modalidad de gestión. Año 2000.

Subsistema	Modalidad de Gestión					
	Estatal	%	Privado	%	Totales	%
Universitario	1120356	87,2	165005	12,8	1285361	100,0
No universitario	253762	57,7	186147	42,3	439909	100,0
Totales	1374118	79,6	351152	20,4	1725270	100,0

Elaboración propia

Fuente: Dirié, 2002

Los estudios de educación superior representan hoy no sólo una mejor defensa frente al desempleo sin que, además, son fuente de ingresos superiores al promedio y, en particular, en comparación con las personas que poseen una menor educación. La brecha salarial entre personas ocupadas con estudios universitarios y los ocupados con menos educación ha aumentado últimamente, estimulándose con ello la demanda por estudios superiores. En el 2001 el 17,0 % de la población mayor a 15 años tenía nivel superior de estudios completo o incompleto (Anexo 1: Cuadro 11). Como se aprecia en el Cuadro 12 (Anexo 1) un 60,4 % de los mismos corresponde al subnivel universitario y un 40% de la población del país con estudios superiores corresponde al no universitario. Además un 57,4 % de la población con estudios superiores son mujeres.

Cuadro 3. Distribución de los egresados de educación superior según subsistema y género

Subsistema	Género					
	Varones	%	Mujeres	%	Totales	%
No universitario	294.294	33,6	835.616	59,9	1.129.910	49,7
Universitario	582.574	66,4	559.577	40,1	1.142.151	50,3
Total	876.868	100,0	1.395.193	100,0	2.272.061	100,0

Elaboración propia

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Como ya mencionamos, la matrícula mayoritaria corresponde a los estudios universitarios. Sin embargo, los egresados del conjunto se distribuyen casi en proporciones similares entre ambos subsistemas (Cuadro 3), resultados que se vinculan con los porcentajes relativos de egreso. En los años 1996 y 1997 la proporción de egresados respecto a alumnos del subsistema no universitario se mantiene en torno al 17 y 18 %, a diferencia del sistema universitario que tiene proporciones entre 4 y 4,5 % para universidades estatales y entre 7 y 7,5 % para las privadas⁵. Esta información permite observar el impacto de la deserción universitaria, así como también, la ineficiencia del conjunto del sistema de educación superior, dado que muchos desertores universitarios, terminan en el subsistema no universitario⁶. En otras palabras, el subsistema no universitario, en parte, está dando respuesta al problema de la deserción universitaria.

5. Idem 2

6. Idem 2

Cuadro 4. Distribución de los egresados de educación superior según subsistema, género y empleo

Género	No universitario			Universitario		
	Ocupado	Total	%	Ocupado	Total	%
Varones	227.415	294.294	77,3	494.290	582.574	84,8
Mujeres	560.451	835.616	67,1	432.839	559.577	77,4
Total	787.866	1.129.910	69,7	927.129	1.142.151	81,2

Elaboración propia

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

En el Cuadro 4 se observa que la proporción de ocupados respecto al total de egresados es mayor en el subsistema universitario (81,2 %) que en el no universitario (69,7 %). Además, en ambos subniveles es menor el empleo en las mujeres con estudios superiores respecto a los varones. En el Cuadro 5 se comparan ambos subsistemas a través de la categoría ocupacional de los egresados. Si bien en todo el sistema superior la mayoría de los ocupados son empleados, este porcentaje es mayor en el subsistema no universitario y en las mujeres. En el caso de empleadores y trabajadores por cuenta propia la mayor proporción se da en el subnivel universitario y en los varones. Esta información, que se corresponde con conclusiones similares de otras investigaciones respecto a las condiciones laborales más desventajosas de los egresados no universitarios (Kisilevsky, 2002), resulta un indicador del problema de la equidad en el sistema de educación superior.

Cuadro 5. Distribución de los egresados de educación superior ocupados según género, subsistema y categoría ocupacional

Género y nivel de instrucción	Categoría ocupacional									
	Empleado	%	Empleador	%	T. Ctaprop.	%	Trab. fliar	%	Total ocup.	%
Total										
No universitario	660.262	83,8	34.620	4,4	81.494	10,3	11.490	1,5	787.866	100,0
Universitario	572.748	61,8	91.649	9,9	252.244	27,2	10.488	1,1	927.129	100,0
Varones										
No universitario	165.573	72,8	18.615	8,2	39.708	17,5	3.519	1,5	227.415	100,0
Universitario	276.052	55,8	64.601	13,1	148.492	30,0	5.145	1,0	494.290	100,0
Mujeres										
No universitario	494.689	88,3	16.005	2,9	41.786	7,5	7.971	1,4	560.451	100,0
Universitario	296.696	68,5	27.048	6,2	103.752	24,0	5.343	1,2	432.839	100,0

Elaboración propia

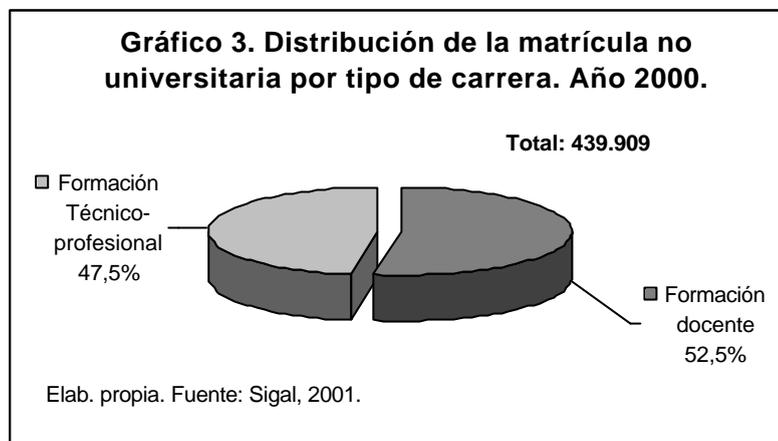
Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Este problema se acentúa si además consideramos la variable «género». En el nivel universitario la proporción de egresados mujeres y varones es similar. Sin embargo, en el nivel terciario es destacable la gran mayoría de mujeres (74,0 %) respecto a varones (Anexo 1: Cuadro 13). Esta situación se explica por la composición de la matrícula de formación docente en la cual es preponderante la cantidad de mujeres. Si consideramos el conjunto del sistema de educación superior, la mayoría (61,4 %) son mujeres (Anexo 1: Cuadro 13). Mientras que el 66,4 % de los varones corresponde al nivel universitario y el 33,6 % al no universitario, si consideramos a las mujeres este porcentaje se invierte: el 59,9 % corresponde al nivel no universitario y el 40,1 % al universitario (Cuadro 3), de manera que en el conjunto del sistema de educación superior, las mujeres tienen una situación más desventajosa.

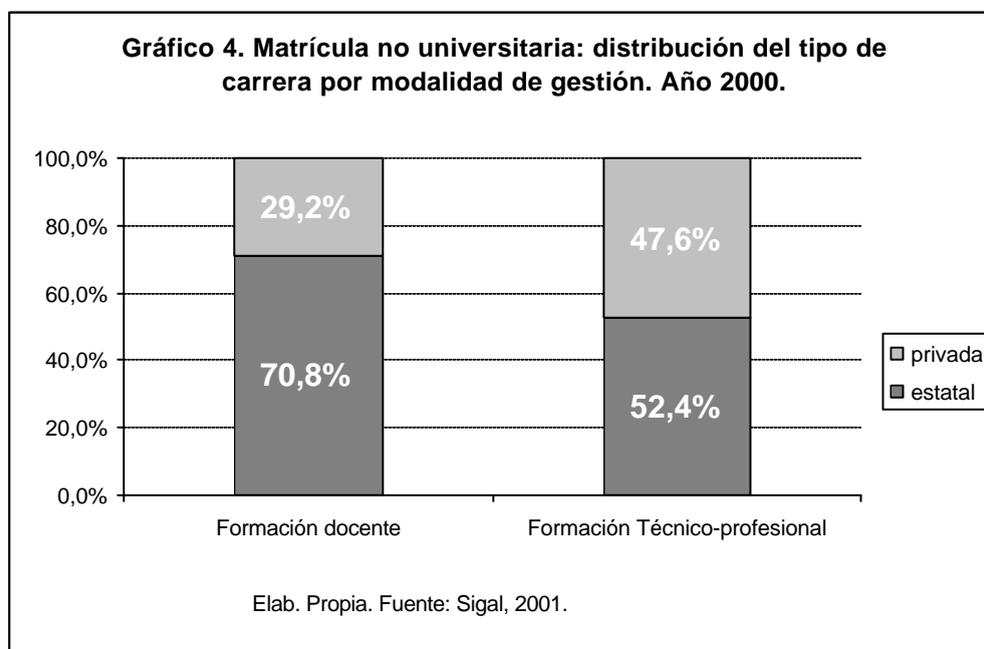
La complejidad y diversidad de la oferta de educación superior se expresa, entonces, en la conformación de estratos de jerarquía institucional diferencial, en los cuáles las universidades aventajan a las instituciones no universitarias, que, a su vez, constituyen reconocimientos diferenciales de diplomas y certificados. Esto conforma circuitos y senderos educativos diferenciales con instituciones «de primera» y «de segunda» clase en función de la calidad de la oferta y las perspectivas de los graduados⁷.

A esto se suma la estrecha vinculación entre el nivel socioeconómico y la elección del tipo de educación superior. Mientras que los jóvenes de sectores medios-altos prefieren las carreras universitarias, los jóvenes

de los sectores medios-bajos se inclinan por las carreras de terciarias de corta duración, menos costosas, que posibilitan una corta salida laboral y les ofrece facilidades para trabajar paralelamente a los estudios. En este contexto se vuelve central el problema de la equidad, dado que los jóvenes de menores recursos asisten en su mayor parte al sector terciario y tienen perspectivas de ingresos más bajos, así como condiciones laborales más desventajosas. Además los puestos de trabajo destinados a egresados del sector terciario, en general, son ocupados por universitarios (Veleda, 2002).



Ante estos diversos problemas de la educación superior que configuran un complejo contexto, desde fines de la década del noventa, se comienza a impulsar de diversos modos la articulación en la educación superior. A continuación, analizaremos como están impactando las distintas propuestas de articulación desarrolladas. Para esto, es necesario considerar que los dos tipos principales de carreras de educación superior no universitaria, de acuerdo a la matrícula y la cantidad de instituciones, son las destinadas a la formación de docentes y la formación de técnicos superiores. Según el Gráfico 3, el 52,5 % de la matrícula cursa carreras de formación docente y el 47,5 % carreras técnico profesionales. La matrícula de formación docente corresponde en su mayor parte al sector estatal (70,8 %), mientras que en el nivel técnico profesional la distribución es más pareja, 52,4 % corresponde al sector privado (Gráfico 4).



2. El marco legal de la articulación

El marco legal generado a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 resulta fundamental para impulsar la articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria.

La Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional (Art. 9°). También enfatiza que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de: profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos (Art.12°). En el Art.18° se posibilita la articulación entre las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias y señala que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema educativo se deben articular para facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos.

La Ley de Educación Superior plantea en el Art. 8° la articulación entre las distintas instituciones que conforman el sistema de educación superior, la cual tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos. Este marco legal comprende a todas las instituciones de nivel superior: universitarias, no universitarias, nacionales, provinciales, municipales, estatales y privadas. También establece en el Art.10° que, «la articulación en el nivel regional estará a cargo de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región». En el Art. 15° se define la responsabilidad jurisdiccional respecto a la educación superior no universitaria, indicándose que compete a las provincias y al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la misma y el dictado de normas que regulen a las instituciones y las condiciones de funcionamiento en el marco de esta ley y de los acuerdos federales que se celebren. Asimismo se señalan pautas como el desarrollo de modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional. En el Art. 22° se establece un mecanismo especial de articulación, a través de la figura del Colegio Universitario, cuya constitución y funcionamiento se encuentran reglamentados por Decreto N° 1232/01.

Tanto respecto a la formación docente como respecto a la formación artística o técnico profesional no universitaria cuyos títulos habiliten para continuar estudios en otros ciclos, niveles o establecimientos o para el desempeño de actividades reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiere poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad los derechos o los bienes de los habitantes, el Artículo 23° establece que los planes y programas de formación serán acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). La validez nacional de los títulos otorgados por estas carreras estará sujeta al reconocimiento de los planes y programas que establezca el CFCyE.

En cuanto a la evaluación institucional, el Artículo 25° establece que «el Consejo Federal de Cultura y Educación acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria...». Finalmente, el Artículo 44° pauta la evaluación y acreditación universitaria y define a la CONEAU como el organismo público encargado de las evaluaciones universitarias externas las que pueden asimismo ser llevadas a cabo por otras entidades privadas constituidas a tal fin. A nivel de la educación superior no universitaria, hasta ahora no se ha creado ninguna institución que se ocupe de la acreditación.

La articulación se promueve mediante dos estrategias: la articulación entre institutos terciarios y universidades y la creación de colegios universitarios. Con la primera estrategia se pretende facilitar la circulación de los alumnos y la flexibilización de sus trayectos curriculares, a través de la acreditación total o parcial de los estudios realizados.

La segunda alternativa la constituyen los Colegios Universitarios, instituciones de educación superior organizados en base a un acuerdo entre cada jurisdicción, una o más universidades, otros organismos públicos y privados y el instituto de educación superior no universitaria a transformar. El artículo 22 de la Ley de Educación Superior establece que para constituirse en Colegio Universitario se debe acordar con una o más universidades mecanismos de acreditación de carreras, acordar con las jurisdicciones los mecanismos, procesos y reglamentaciones de regulación correspondientes y finalmente desarrollar un proyecto innovador con carreras relacionadas con la zona de influencia.

La articulación institucional entre el sistema universitario y el sistema no universitario, se establece mediante convenios entre sus instituciones o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente, de acuerdo a la legislación vigente (Art. 8 de la Ley 24.521). La articulación adopta las siguientes modalidades:

- a) *Reconocimiento global de títulos*: la universidad reconoce títulos de grado no universitario como requisito de ingreso a una carrera universitaria para la obtención de un título de grado universitario con la misma jerarquía y alcance que la que se logra al cursar todas las asignaturas de la carrera en la universidad. Los Colegios Universitarios y los ciclos de licenciatura y de complementación curricular son ejemplos en este sentido.
- b) *Reconocimiento parcial de tramos o trayectos para la prosecución de estudios superiores*: la universidad reconoce parte del plan de estudios superior no universitario, completando la formación correspondiente en la universidad para la obtención del título de grado universitario.
- c) *Reconocimiento u homologación de asignaturas o espacios curriculares por equivalencia*: la universidad reconoce espacios curriculares que actúan como equivalentes a asignaturas dentro de la currícula universitaria.

Los convenios de articulación deben ser firmados por las máximas autoridades educativas de la jurisdicción y la universidad intervinientes o en quienes ellos deleguen, según la legislación vigente en la jurisdicción y la reglamentación universitaria. Éstos se efectuarán entre instituciones evaluadas y/o acreditadas o en proceso de evaluación y/o acreditación, según corresponda. Se plantea como requisito que las universidades que los realicen deberán disponer de carrera de grado o área disciplinar o haber desarrollado trayectoria académica o de investigación en la disciplina que motiva el convenio, justificando sus acciones y metas, así como plazos y recursos comprometidos para su ejecución, y especificando ex ante los tramos, trayectos y títulos reconocidos para la prosecución de los estudios y las sedes donde se realizarán las actividades formativas. Los convenios deben indicar que los alumnos que por convenio de articulación realizaran tramos de formación, serán incorporados en la institución universitaria como estudiantes de pleno derecho. Se ha definido que las jurisdicciones habilitarán un Registro de Convenios de Articulación, la información debe ser remitida al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación con la finalidad de conformar una base de datos nacional. Se adoptará el mecanismo de consulta (establecido en el Decreto 1047/99) en los casos en que los procesos de articulación involucren a instituciones o sedes pertenecientes a distintas regiones educativas del país con la intervención de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) correspondientes. (Álvarez y Sigal, 2003)

Hasta el momento, el Consejo de Universidades no se ha expedido al respecto, por lo que las instituciones universitarias tienen atribuciones para acordar entre ellas en virtud de su autonomía. De este modo, en la práctica, la oferta de ciclos de licenciatura o de complementación así como el reconocimiento por homologaciones se ha dado muchas veces sin que medie un convenio específico ni instancias de asistencia académica o trabajo conjunto previo.

Además de que no se cumple la disposición del Artículo 8 de la LES, no parecería éste, el camino más adecuado para mantener la calidad. La firma de un convenio de cooperación mutua entre las instituciones permitiría un trabajo conjunto sobre la currícula a articular entre los miembros de las comunidades educativas de ambas instituciones. Además, los convenios interinstitucionales pueden proponer una evaluación de la calidad de la formación previa y una asistencia académica de la universidad hacia las instituciones de educación superior no universitaria, con la intención de contribuir a la racionalización de la asignación y uso de recursos.

Los CPRES Metropolitano, Bonaerense, Centro Este, Centro Oeste y NOA han establecido acuerdos de articulación, en los cuáles se explicitan criterios, pautas y mecanismos para la articulación regional.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ha creado un Área de Articulación que tiene como funciones la producción y sistematización de información sobre articulación, el establecimiento de instancias de coordinación con la Secretaría de Educación, la permanente comunicación con los CPRES y la organización de actividades de intercambio, difusión y reflexión con los actores del sistema.

En este sentido, la SPU ha avanzado en algunas precisiones. Por ejemplo, especifica que la idea de «tránsito por el sistema de educación superior» amplía el alcance de la articulación vertical orientándolo hacia ambas direcciones: del subsistema no universitario al universitario y viceversa. También indica los beneficios de la realización de convenios por la información que ofrece a los alumnos, pues informa previamente al cursado sobre reconocimientos posteriores de asignaturas, tramos, ciclos, etc..

Por otra parte, la SPU explicita que existen múltiples formas de vinculación entre instituciones de educación superior que no constituyen formas de articulación. Las mismas pueden tener el objetivo de desarrollar programas de educación no formal, de cooperación técnica, cooperación académica, etc. Los postítulos docentes no estarían comprendidos en la concepción de articulación de la Secretaría. Los mismos son ofrecidos por distinto tipo de instituciones, aunque mayoritariamente por instituciones de educación superior no universitaria. La modificación del artículo 39 de la LES, establece para los egresados de los institutos de formación docente de carreras de 4 años la posibilidad de acceder a carreras de posgrado. Esto no sólo afectará el desarrollo y continuidad de los ciclos de articulación, sino que, resultará también innecesario la realización de trayectos complementarios y preliminares como pueden ser las ofertas postitulaciones (Cámpoli, 2004).

3. Las principales modalidades de articulación

A continuación se analizarán las características y los impactos de las propuestas de articulación más importantes de acuerdo a su alcance. Estas son a) los ciclos especiales de formación dentro de las propuestas de homologación total y b) la homologación parcial a través de asignaturas. Una tercera modalidad de articulación son los Colegios Universitarios. Coincidimos con Pérez Rasetti (2002), en que el escaso alcance que ha tenido esta propuesta de Colegios Universitarios, puede estar vinculado al hecho de que no les resuelve problemas ni les ofrece alternativas necesarias o deseables a los actores del sistema de educación superior.

3.1. Los ciclos especiales de formación

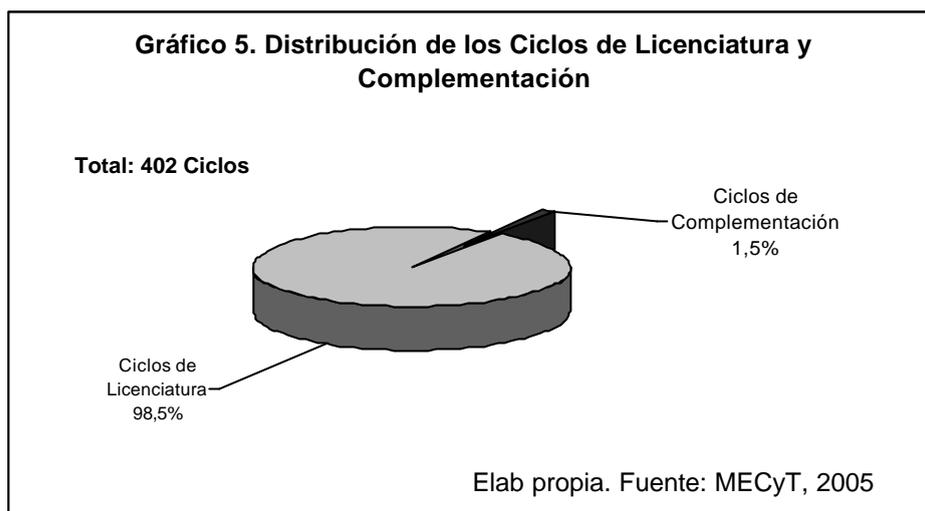
La creación de ciclos de licenciatura y ciclos de complementación se inscribe en el marco de la articulación entre las instituciones de formación docente y las universidades. Mediante estos ciclos un egresado de un instituto superior no universitario, con una formación de 4 años de duración, puede cursar un programa de aproximadamente 2 años especialmente diseñado en una universidad, para acceder al título de grado. Este tipo de articulación se denomina de «título a título».

Aunque esencialmente ambos títulos constituyen una misma propuesta de formación adicional, se diferencian en el tipo de título. Los ciclos de licenciatura permiten la obtención del título de Licenciado, orientado a la profundización del conocimiento en el área y consecuentemente a la investigación disciplinar, y los de complementación, a la obtención de otros títulos profesionales.

A través del diseño de estos ciclos especiales se intenta crear puentes entre las estructuras curriculares de las carreras de los diferentes subsistemas, de forma que, la posesión del nuevo título, además de mejorar la formación y ampliar las posibilidades laborales, permitiría también al docente ingresar a una carrera de posgrado (Álvarez y Sigal, 2003). Sin embargo, con la modificación del artículo 39 de la LES, como ya se mencionó, se posibilita el ingreso a carreras de posgrado a egresados de profesorado que tienen una formación de 4 años siempre que el Comité Académico de dicho posgrado no interponga otro tipo de requisitos de ingreso.

En términos generales puede afirmarse que estos ciclos no tienen un impacto directo sobre las instituciones de educación superior no universitaria, porque no implican ninguna forma de vinculación entre las instituciones (Farber y otros, 2002). Sin embargo, en algunos casos en los cuáles las instituciones establecen convenios de trabajo y asistencia académica se producen experiencias de articulación efectivas.

Existen actualmente 402 carreras aprobadas por el Ministerio con validez oficial de sus títulos, correspondiendo 396 a Ciclos de Licenciatura y 6 a Ciclos de Complementación. Es un hecho a destacar que los Ciclos de Complementación, que se corresponden con áreas más profesionales, conforman apenas el 1,5 % del total de los ciclos especiales (Gráfico 5), dato que evidencia las características que está asumiendo la articulación.



El 56,8% de los Ciclos de Licenciatura se desarrollan en universidades estatales y el 43,2% en privadas (Cuadro 6). Además, la amplia mayoría (91,9%) de los mismos corresponde a la modalidad presencial. En el Cuadro 7 se observa que casi la mitad (46,2 %) de las propuestas en modalidad presencial se dicta en universidades privadas. Por su parte, las carreras a distancia se concentran en las universidades estatales (90,6%). Los Ciclos de Complementación totalizan tres títulos en modalidad presencial en universidades privadas y tres títulos (dos en modalidad presencial y uno a distancia) en universidades estatales (Cuadro 10).

Cuadro 6. Distribución de los Ciclos de Licenciatura para egresados de nivel superior no universitario según universidad, modalidad y área disciplinaria

Ciclos de Licenciatura		
Universidades	Cantidad	%
Estatales	225	56,8
Privadas	171	43,2
Totales	396	100,0

Modalidad	Cantidad	%
A distancia	32	8,1
Presencial	364	91,9
Totales	396	100,0

Area Disciplinaria	Cantidad	%
Educación	161	40,7
C.Sociales y Humanidades	125	31,6
Otras	110	27,8
Totales	396	100,0

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Puede observarse que la gran mayoría de los Ciclos de Licenciatura corresponden a las áreas de educación, seguidas por ciencias sociales y humanidades. Según el Cuadro 6, el 40,7% corresponde a Educación, el 31,6% a Ciencias Sociales y Humanidades, y el 27,8% a Otras profesiones⁸, distribución que, con ligeras variaciones, también coincide en los sectores estatal y privado. Según el Cuadro 8, en el primero es un poco mayor el peso de las Ciencias Sociales y Humanidades en el total, mientras que en el sector privado resulta mayor la importancia relativa de las carreras en educación y las comprendidas en «otras profesiones».

8. Incluye las siguientes carreras: Tecnología de Alimentos, Diseño, Turismo, Hotelería, Gastronomía, Ciencias Ambientales, Administración, Gestión, Licenciatura en Ciencias Naturales y Licenciatura en Ciencias Biológicas.

Cuadro 7. Distribución de los Ciclos de Licenciatura según universidad y modalidad

Universidad	Modalidad				Totales
	Presencial	%	A distancia	%	
Estatal	196	53,8	29	90,6	225
Privada	168	46,2	3	9,4	171
Totales	364	100	32	100	396

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Aunque la opción «Otras profesiones», en la cual la mayoría son propuestas profesionales, ha crecido sustancialmente en los últimos años, es evidente que la mayor parte de los programas de formación están dirigidos a los docentes, resultando escasa la oferta de articulación de carreras técnico-profesionales no universitarias con estudios universitarios de grado. En el Cuadro 9 se desagrega «Otras profesiones».

Este fenómeno puede explicarse, en parte, por las transformaciones que han tenido lugar en el conjunto del sistema educativo que, entre otras consecuencias, ha implicado una fuerte presión sobre los docentes para que continúen sus estudios. Esta presión, en cierta medida, responde a cambios en las instituciones educativas y en los desafíos que plantea la educación, así como también influye, de manera importante, el credencialismo, es decir, la tendencia a acumular credenciales educativas, sin importar demasiado su especificidad o qué es lo que aportan los diferentes circuitos formativos y carreras y para continuar realizando del mismo modo las tareas. (Farber y otros, 2002)

Cuadro 8. Distribución de los Ciclos de Licenciatura según universidad y área disciplinaria

Área disciplinaria	Universidad				Totales
	Estatal	%	Privada	%	
Educación	89	39,6	72	42,1	161
C Soc. y Hum	77	34,2	51	29,8	128
Otras profesiones	59	26,2	48	28,1	107
Totales	225	100	171	100	396

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Podemos observar que en la última década se han desarrollado numerosas experiencias de articulación. Sin embargo y aunque las propuestas de reconversión, actualización o reorientación, que se desarrollaron en la práctica son, en sí mismas, alternativas válidas hacia la integración del sistema de educación superior, más que rescatar el valor de dicha diversidad lo que se logró fue mantener y profundizar la heterogeneidad a través de la oferta desordenada de un cúmulo de títulos muchas veces de escaso valor académico y con diferentes titulaciones pero casi idénticos perfiles y, en otros muchos casos, de dudosa pertinencia en su denominación.

Estos últimos son los casos de las Licenciaturas en Enseñanza de alguna disciplina que alcanzan casi los 50 títulos oficiales ofrecidos entre universidades de gestión pública y de gestión privada, casi por partes iguales, como puede observarse en el Cuadro 17 (Anexo 1). La denominación de estos títulos presenta cierta incongruencia, en la medida que cabe preguntarse cuál es la diferencia entre un licenciado en la enseñanza de algo y un profesor. Esta preferencia por el nombre de «licenciatura», propia de los títulos universitarios y el prestigio asociado a los mismos, parecería implicar un menosprecio por el título de «profesor». Esto nos llevaría a pensar que detrás de estas ofertas en realidad se apunta más al imaginario que a la real reconversión de perfiles.

También hay un número importante de ciclos de licenciatura orientados a la gestión educativa que reciben ingresantes provenientes de profesados de distintas áreas disciplinares. Junto con otros ciclos de licenciatura vinculados directamente a las Ciencias de la Educación superan los 60 títulos en modalidad presencial y a distancia. Estos títulos están mostrando que la articulación con la universidad ha servido para la obtención de una formación complementaria a la del profesorado de base, tendiente a capacitar a los

docentes para el ejercicio de funciones directivas o de gestión dentro de las instituciones educativas. Lo que no resulta claro es que este tipo de formación deba revestir el carácter de licenciatura.

Se está instrumentando así una especialización en el grado, que debería darse en el posgrado, luego de una formación de grado más generalista que otorgue una base teórica consistente. La creciente complejidad que va adquiriendo el conocimiento, así como los requerimientos de competencias de selección, interpretación y análisis de información, resolución de problemas, la necesidad de conexiones interdisciplinarias que exigen manejar diversas disciplinas, el «aprender a aprender», no están garantizados a través de una formación especializada en el grado. Se necesita una profundización posterior, en el posgrado, luego de una formación general que fomente el desarrollo de las competencias mencionadas, con diversos grados de flexibilidad que permitan conciliar la necesidad de especialización e interdisciplinariedad. En las nuevas condiciones se requiere poner énfasis en una sólida formación general y, simultáneamente, en mayores y variables especializaciones (Brunner, 2002). En realidad esta clase de «licenciatura especializada», sin la formación generalista, es una tecnicatura a la que formalmente se le está otorgando rango universitario. Y este problema no sólo alcanza a las licenciaturas en gestión educativa. De esa manera, en vez de elevar la calidad de la oferta no universitaria, se alcanza el resultado opuesto, dado que se está bajando la calidad de las propuestas universitarias, las que adquieren características terciarias.

Un problema similar se presenta con las licenciaturas específicas para determinado ciclo de la E.G.B. o para Jardín de Infantes o Maternal. Resultan dudosas las razones epistemológicas, así como también el rango de licenciatura de esta clase de oferta, en la medida que con este tipo de planteo se pierde la perspectiva integral que otorga el grado universitario. Por otra parte, también se puede observar con ejemplos tales como la «Licenciatura en interpretación de conferencias en inglés» que estas propuestas no son exclusivas de la oferta orientada a la educación. A través de la articulación, este tipo de oferta está adquiriendo estatus de grado universitario, aprovechando la existencia de una demanda de credenciales, circunstancia generada, en gran parte, debido a la omisión de reglas claras y específicas por parte del estado.

Son escasas las propuestas curriculares especiales que rescatan la formación terciaria anterior otorgándole entidad y ponderando su valor y permitiendo alcanzar un título universitario equiparable a los tradicionales. Por otra parte, también se cuestiona si dichos títulos tienen el mismo valor que los históricamente otorgados por las universidades, dado que un número importante de ellos permiten identificar claramente que quienes egresan de estos ciclos han pasado por las aulas universitarias sólo un par de años.

Así vemos que proporcionalmente son pocos los casos en las áreas de las ciencias sociales y humanidades en que el título alcanzado coincide con títulos tradicionales de Licenciatura: en Psicología (3), en Psicopedagogía (8), en Trabajo Social (7), en Ciencias Biológicas (1), en Ciencias Políticas (1), en Letras (6), por citar algunos ejemplos. Aún en el caso de los títulos en Ciencias de la Educación -denominación tradicional para la carrera de grado-, existen sólo 11 ciclos de licenciatura conducentes a dicho título, contra 47 con denominaciones diferentes. Estos últimos permiten reconocer que no se trata de carreras de 4 ó 5 años, sino de ciclos complementarios como por ejemplo, las Licenciaturas en Gestión Educativa, en Calidad de la Gestión Educativa o en Jardín de Infantes o Jardín Maternal. (Cuadro 17)

Cuadro 9. Distribución de "Otras profesiones" según área disciplinaria y universidad

Área disciplinaria	Universidad				Totales	%
	Privadas	%	Estatales	%		
Gestión, Administración, Comercio y Turismo	20	41,7	28	47,5	48	44,9
Ciencias de la salud	8	16,7	18	30,5	26	24,3
Diseño	6	12,5	2	3,4	8	7,5
Tecnológicas	5	10,4	8	13,6	13	12,1
Ciencias Exactas y Naturales	4	8,3	1	1,7	5	4,7
Otras	5	10,4	2	3,4	7	6,5
Totales	48	100,0	59	100,0	107	100,0

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Como se puede observar en el Cuadro 9, el 24,3% de las 107 carreras clasificadas como «otras profesiones» corresponde a Ciclos de Licenciatura en Ciencias de la Salud, entre los cuales se pueden observar Licenciaturas en Fonoaudiología, Enfermería, Nutrición, Obstetricia, Instrumentación Quirúrgica, Diagnósti-

co por Imágenes o Bioimágenes, Tecnología Médica, Kinesiología y Tecnología Biomédica. Estos son campos en que tradicionalmente han existido carreras llamadas paramédicas que se desarrollaron, en un inicio, fuera de la universidad y, más recientemente, dentro de la universidad. El desarrollo del conocimiento científico y tecnológico en las áreas vinculadas a la salud puede explicar la necesidad de crear carreras de grado para estudios que antiguamente implicaban sólo estudios de nivel terciario.

Dos casos similares serían los de los Ciclos de Licenciatura relativos a disciplinas sin historia académica en las universidades o con historia muy reciente, como es el caso de las Licenciaturas en Educación Física o las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, el desarrollo del conocimiento en dichas áreas hizo necesaria la generación de programas de formación universitaria, de modo que ellas resultan adecuadas para recalificar a los egresados del nivel terciario no universitario.

Existen más de 20 títulos en las áreas vinculadas al diseño y las artes plásticas, algunas con similares titulaciones a los de carreras de grado, como por ejemplo la Licenciatura en Diseño Textil e Indumentaria o de Interiores. No existen, sin embargo, Ciclos de Licenciatura en Diseño Gráfico, a pesar que en un principio se desarrolló esta profesión en instituciones superiores no universitarias como Tecnicatura y más recientemente en las universidades como licenciaturas. Es probable que al no existir incumbencias profesionales restrictivas como en los casos de las carreras paramédicas, no exista una demanda del mercado de credenciales universitarias para el ejercicio profesional en esta área.

Según el Cuadro 9, el 44,9 % de los Ciclos de Licenciatura comprendidos en «Otras áreas profesionales» corresponde a cursos de gestión, administración, comercio y turismo, vinculados en su mayoría al sector servicios. Sólo un 12,1 % de las propuestas corresponde al área «Tecnológicas», más vinculada a los sectores agrario e industrial. Entre éstas hay 2 licenciaturas en Tecnología de Alimentos, 1 en Ciencias Ambientales, 3 en Higiene y Seguridad del Trabajo, 1 en Seguridad y Salud Ocupacional. Por otra parte, tampoco se observan diferencias sustanciales entre el sector estatal y el privado.

Cuadro 10. Ciclos de complementación para egresados de nivel superior no universitario por universidad y modalidad

Título	Universidades		Modalidad	
	Privadas	Estatales	Presencial	A distancia
Notario	1		1	
Traductorado Literario de Inglés	1		1	
Traductorado Público, Literario y Científico-Técnico de Inglés	1		1	
Ingeniero Agrónomo		1	1	
Ingeniero en Tecnología de los Alimentos		1	1	
Contador Público Nacional		1		1
Subtotales	3	3	5	1
Totales		6		6

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Elaboración propia

En el Cuadro 10 se observa que los Ciclos de Complementación corresponden a planes que no conducen a títulos de licenciatura sino a otros títulos universitarios profesionales. Sólo existen 6 en total: 1 de Notario, 2 de Traductor (inglés), 2 de Ingeniero y 1 de Contador, este último es el único en la modalidad a distancia. Si consideramos, además, que la gran mayoría de los ciclos de licenciatura tampoco contempla a las carreras técnico-profesionales, y lo hace básicamente con una oferta orientada a los servicios y no al agro o a la industria, cabe preguntarnos qué perfil real está asumiendo la articulación en términos de su respuesta a las necesidades del mercado laboral.

3.2. La homologación de materias

Otra estrategia de articulación utilizada por algunas universidades ha sido el reconocimiento de asignaturas cursadas en las instituciones de educación superior no universitaria por medio de procesos de homologación «materia a materia». Algunas universidades sólo dan curso a este tipo de equivalencias si existe un convenio con las instituciones de educación superior no universitaria, pero esto no es así en todos los casos.

Un problema extra resulta de la utilización generalizada de criterios tradicionales para el otorgamiento de equivalencias, que se realiza mediante la homologación de asignaturas analizando la denominación de la asignatura, los temas que incluye, la bibliografía y la carga horaria. En algunos casos se otorgan equivalencias a pequeños grupos de asignaturas de la carrera del nivel anterior por una o más asignaturas de la carrera del nivel universitario, con el mismo criterio de análisis (Álvarez y Sigal, 2003).

Por otra parte, las disciplinas desde su formación se van transformando constantemente, y las posiciones en torno a lo disciplinar e interdisciplinario variaron con las diferentes necesidades de los distintos contextos. Actualmente, este proceso se ve acelerado. El mundo globalizado e interconectado plantea una complejidad multidimensional donde las disciplinas tradicionales se integran de nuevas formas generando otras nuevas y las tradicionales quedan obsoletas por plantear un análisis e interpretación selectiva (Torres, 1994). Estos cambios se deberían considerar para implementar los mecanismos de articulación, en la medida que el otorgamiento de equivalencias materia por materia parecería más adecuado entre estructuras curriculares tradicionales, no flexibles.

Sin embargo, es poco común la aplicación de nuevos criterios para el reconocimiento de asignaturas. En este sentido, sería más válida la evaluación del perfil global del egresado de la institución no universitaria, sus fortalezas y sus debilidades, el análisis de sus competencias, capacidades y habilidades desarrolladas, y su comparación con el perfil de graduado universitario que se pretende formar.

En este sentido, la implementación de un sistema de créditos puede llegar a constituir una herramienta alternativa interesante para la integración curricular entre instituciones y programas diferentes. La experiencia europea muestra que los créditos han sido necesarios para la promoción de la movilidad estudiantil y la constitución del área de Educación superior europea, en la medida que permiten la integración a través de la evaluación de competencias adquiridas y horas de trabajo del alumno, dentro y fuera del sistema educativo a través de la experiencia laboral y la educación continua, además de las horas de clase, en vez de considerar sólo la duración de los estudios, las materias o simplemente los contenidos enunciados en los programas. (Barsky y Dávila, 2004)

Este tipo de tarea requiere un conocimiento más profundo de los currículos de las carreras a articular, la participación de profesores y directivos de ambas instituciones con un conocimiento cabal de los perfiles reales que ambas instituciones desean articular. De este modo, es posible definir un circuito de formación a partir del cursado de determinadas materias del plan de estudios de la carrera de grado incluyendo, si fuera necesario, espacios curriculares especiales, complementarios, creados para los ingresantes provenientes de las carreras terciarias no universitarias.

La forma mecánica que ha asumido este tipo de articulación, no impulsa el desarrollo de propuestas de calidad. Si este proceso de homologación parcial partiera de un convenio entre la universidad y la institución terciaria no universitaria a través del cual se pudiera desarrollar un trabajo de cooperación mutua para mejorar la calidad académica y las condiciones de la articulación, este reconocimiento de materias podría resultar también una alternativa válida.

4. Los problemas de la articulación según el tipo de carrera

4.1. La articulación en la formación docente

Actualmente, la formación de los docentes se desarrolla en institutos de nivel terciario y en las universidades. En los primeros se distingue un doble circuito: la formación del magisterio y la formación del profesorado para la enseñanza media. La universidad, por otra parte, ha tenido una baja participación en la formación del magisterio, pero resulta cuantitativamente más importante en la formación del profesorado para la enseñanza media.

Entre los diversos problemas de la formación docente se destaca la falta de actualización curricular, el escaso contacto con la producción científica y académica; la articulación con la universidad se presenta como una posible respuesta a este problema. Sin embargo, se pueden presentar algunos problemas para implementar propuestas de articulación dadas las diferencias en los énfasis disciplinarios y los diseños curriculares. Mientras que en los institutos de formación docente hay un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos, las universidades dan prioridad a la formación disciplinaria. Los diseños curriculares también

difieren entre ambos, dado que en las universidades comienzan con la formación disciplinaria y se posterga la formación pedagógica hacia el final, mientras que en los institutos son paralelas.

La falta de articulación de la formación con la práctica es otro problema de la formación docente, común también a las universidades, de manera tal, que la articulación no sólo no contribuiría a su solución, sino que probablemente lo incremente si consideramos la experiencia de los procesos de evaluación y acreditación.

En general, las universidades latinoamericanas no han tenido históricamente una presencia significativa en la organización de proyectos formativos alternativos, innovadores o comprometidos con la transformación de las escuelas (Davini, 1995). Aunque son muchos los aportes que la universidad puede hacer a las instituciones formadoras, el modelo universitario en sí mismo no garantiza un mejoramiento de la formación docente (Diker y Terigi, 1997).

En este sentido, mejorar la formación docente también implica reducir la distancia entre los ámbitos de formación docente y las escuelas para las cuales se forma, en lugar de acrecentarlo. Las experiencias de articulación más amplias entre universidades e institutos de formación docente que además incluyen escuelas primarias y secundarias, han demostrado mejores resultados y pueden constituir una alternativa válida para superar el problema mencionado. En general, en estas experiencias se considera positiva la integración y el intercambio entre instituciones de tan diversos perfiles, roles y características en la medida que posibilitaría mejorar distintos aspectos y solucionar diferentes problemas de cada una de las instituciones involucradas. En este sentido, son destacables los incentivos que se están desarrollando actualmente a través del ministerio de educación que está impulsando a través de la financiación de proyectos, la articulación entre universidad, institutos de formación docente y nivel medio.

4.2. La articulación en la formación técnico-profesional

Las carreras técnico-profesionales terciarias se caracterizan por una duración más breve que la de las carreras universitarias y por estar, supuestamente, vinculadas a demandas y necesidades del sector productivo, aunque la realidad resulta diferente. Salvo algunas excepciones, el modelo académico adoptado, al igual que en la formación docente, presenta características más cercanas a la escuela media tradicional que a la universidad. Los modelos curriculares están desactualizados y alejados de las necesidades sociales y económicas de las diferentes localidades y regiones del país.

También existen problemas de gestión y administración, y de falta y obsolescencia de equipamiento e infraestructura. La composición y calificación del cuerpo docente resultan insuficientes para asegurar una buena calidad de la enseñanza, acorde con el modelo académico de este nivel superior. Hace una década, el 7,4% de los docentes de dicho nivel poseían título superior universitario, el 72,6% título terciario no universitario y un 20% carecía de título de nivel superior (Sigal y Wentzel, 2002). De acuerdo a los diversos problemas, la calidad de la formación que se ofrece en las instituciones técnico-profesionales tiene serias deficiencias en cuanto al desarrollo de la formación tecnológica, a la atención a las necesidades productivas locales y a la formación de nuevas competencias profesionales.

Este conjunto de problemas genera evidentes dificultades para la movilidad de alumnos. Al mismo tiempo, la articulación con la universidad, que implique un trabajo cooperativo entre las instituciones involucradas, puede constituir una alternativa para contribuir a superar estos problemas. En este caso, cabe considerar que la diferencia en el perfil, objetivo, organización y diseño curricular, entre universidades e institutos no universitarios plantea algunas dificultades para concretar mecanismos de articulación efectivos. El perfil academicista tradicional de las universidades (Tenti Fanfani, 1989) difiere con el perfil profesional de los institutos técnico-profesionales. Aunque se está reconvirtiendo gradualmente, el perfil de las universidades preponderantemente académico, basado en general en un curriculum academicista con escasa comunicación interdisciplinaria, poco énfasis en la práctica, y con una orientación hacia la investigación, es otro factor que puede dificultar la articulación.

Sigal (2003) plantea que en las universidades existen problemas para generar cursos en los que se modelicen las operaciones del ámbito de trabajo y otorgar espacios curriculares a las prácticas laborales. Por otra parte, resulta sumamente difícil compatibilizar el carácter básico de las disciplinas en los primeros años de la universidad con la orientación esencialmente instrumental de los dos o tres años de formación en

las tecnicaturas. También se presentan dificultades instrumentales vinculadas al equipamiento y su financiamiento, a la formación específica de los profesores y tutores, a las relaciones con la industria y el comercio que requieren una organización flexible, que no se compatibiliza con los marcos normativos y legales rígidos de las universidades argentinas.

El desarrollo tecnológico promueve una interacción entre el conocimiento básico y el aplicado cada vez más dinámica al aumentar la dependencia tecnológica del conocimiento básico. De esta forma, afecta las relaciones entre educación y trabajo, así como también aumenta la dependencia entre el sistema educativo y el sector productivo. La investigación básica realizada en las universidades por equipos interdisciplinarios consolidados suele ser uno de los principales motivos por los cuáles las empresas tienen interés en vincularse a las universidades. Desde éstas el interés, entre otros motivos, también surge de la necesidad de formar a los alumnos en el conocimiento aplicado, que crecientemente se desarrolla en el ámbito productivo. En teoría, este tipo de vinculación permitiría ofrecer una formación más completa, actualizada y vinculada a las necesidades reales.

Dadas estas consideraciones, la participación del sector productivo podría constituir un elemento dinamizador de la articulación entre universidades e institutos superiores no universitarios en el nivel técnico-profesional, que permitiría mejorar la calidad potencial de la educación en los institutos y promover mejores propuestas de articulación con las universidades. Sin embargo, la consolidación de estos procesos, implica un proceso complejo, gradual, que implica un mutuo aprendizaje, está estrechamente asociado a las características diferenciales entre los actores involucrados y presenta un conjunto de dificultades que dependen en gran medida de las particularidades de cada contexto.

Varios autores⁹ a través de distintos enfoques han analizado la vinculación con el sector productivo a nivel de universidad. Algunas de estas consideraciones se aplicarían a una articulación que también incorpore a institutos técnico profesionales. En general, coinciden en la existencia de distintas restricciones clasificables de acuerdo al desarrollo del país, que tiene que ver con aspectos diferenciales determinados por rasgos específicos de las universidades, características relativas de los sectores productivos y diversos grados y formas de participación del Estado. A diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados -en los cuales los gobiernos están muy involucrados en la promoción del relacionamiento entre universidad y empresa como parte del desarrollo de sus políticas industriales, de ciencia y tecnología, de innovación-, en los países en desarrollo el Estado no se ve como agente del proceso de innovación, presentándose en general una pobre valoración del conocimiento sumada a una pobre auto-identificación como creadores de conocimiento. Por otro lado, en los países industrializados la ventaja comparativa más importante es la tecnología más ligada al conocimiento científico, y la vinculación universidad- empresa expresa esta característica del actual proceso productivo; relación que llega a su máxima expresión en los llamados Parques Tecnológicos o Científicos -conglomerados de laboratorios, empresas y universidades que interactúan en un mismo espacio físico-.

En cambio en Latinoamérica, existen problemas vinculados a las lógicas distintas de los actores sociales, los diferentes objetivos y lenguajes, la falta de diálogo entre los actores alimentada por prejuicios de ambos lados, y a un contexto de pautas culturales diferentes y normas poco estimulantes, y políticas de ciencia y tecnología tradicionales con escasos instrumentos de promoción de innovación, un sector científico y académico con patrones culturales tradicionales, falta de apoyo jurídico -y por lo tanto de claridad- en temas como propiedad industrial e intelectual de las patentes o en procedimientos burocráticos, falta de estímulo y regulación estatal, dificultades organizativas y financieras, falta de incentivos económicos a los investigadores, resistencias de algunos sectores empresariales a contratar a la universidad e inexperience. Por otro lado, se asume que la escasa vinculación se debe a la falta de conciencia o de compromiso de los empresarios y a otros factores socioculturales, prestándose poca atención a los determinantes de la demanda. Asociado a esto, no se suele tener en cuenta que los niveles de desarrollo sectorial influyen sobre las características - tipo e intensidad - de la vinculación.

En especial, los vaivenes económicos que provocan diversos grados de reestructuración productiva e impactan en el mercado laboral, las diferentes dinámicas de los diversos subsectores productivos involucrados, la regulación y el incentivo por parte del estado, entre otros, son aspectos a considerar en el análisis y la implementación de propuestas de articulación que involucren a los tres actores.

9. Albornoz, 1994; Correa, 1994; Dávila, 2002; Llomovatte, 1998, 1999 y 2000; Marschoff, 1994; Sutz, 1994 y 1996.

4.3. Los problemas comunes

La movilidad de estudiantes entre instituciones diferentes para la continuación de estudios es compleja. Además de los aspectos específicos para la formación técnico-profesional y la formación docente, hay otros problemas comunes. Resulta insuficiente la normativa, faltan definir criterios mínimos comunes para instrumentar la articulación, también hay problemas con la regulación de la oferta y la exigencia en los requisitos de ingreso, la promoción de mecanismos de coordinación entre instituciones y de convenios que faciliten el trabajo en conjunto. Por otra parte, se observan políticas diferenciales. Como se considera posteriormente, mientras hay una serie de incentivos para la articulación en la formación docente, existe un vacío para la formación técnico-profesional.

La necesidad de compatibilizar las reglamentaciones de las jurisdicciones y las universidades constituye otro problema para la definición de mecanismos de transferencia, acreditación y homologación interinstitucional para continuar estudios de grado y posgrado. Estos problemas se ven acentuados por el escaso avance de los procesos de evaluación y acreditación, particularmente en las instituciones superiores no universitarias. A nivel universitario la situación es diferente. En abril de 2005 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) llevaba realizadas 35 evaluaciones externas más 7 en proceso, entre universidades nacionales públicas y privadas, además de la acreditación de posgrados y de carreras correspondientes al Art. 43 de la LES. La situación es diferente en los institutos no universitarios, en los cuales el proceso resulta incompleto y fragmentario, debido a dificultades por la falta de recursos técnicos y económicos y las diferentes situaciones de las jurisdicciones. En 2003 el 49% de los institutos de formación docente había completado el proceso de acreditación (el 40% ha obtenido el dictamen de acreditación plena y el 9% la acreditación con reservas). El 51% restante se compone predominantemente de instituciones que han iniciado el proceso de acreditación y una cantidad menor que no ha iniciado el proceso de acreditación. En 2003 sólo en 9 jurisdicciones se completó el proceso de acreditación, en 10 provincias algunos institutos completaron el proceso y en 5 provincias no hay ningún instituto de formación docente acreditado¹⁰. Respecto a la evaluación institucional de los institutos técnicos no universitarios no se registra información sobre posibles procesos de evaluación iniciados en las provincias.

La acreditación resulta un mecanismo apropiado para impulsar la movilidad estudiantil. El Área de Educación Superior Europea es un ejemplo al respecto. En un trabajo sobre la movilidad internacional de estudiantes, profesores y profesionales, Del Bello y Mundet (2004) plantean como principales ventajas: la agilidad y rapidez del trámite de reconocimiento y la posibilidad de garantizar la calidad de los estudios cursados y la formación profesional. Por otra parte, Peón y Pugliese (2004), consideran que actualmente en el país se puede verificar un consenso creciente en torno a la necesidad de promover la búsqueda del mejoramiento institucional mediante el recurso sistemático de la evaluación diagnóstica y la acreditación de la calidad.

Sin embargo, estos procesos también pueden profundizar algunos problemas. La experiencia en evaluación universitaria en la Argentina demuestra la necesidad de incorporar aspectos hasta ahora descuidados, como las variables de contexto, la historia de las instituciones universitarias leída en términos culturales y la evaluación con profundidad de la función docente (Peón y Pugliese, 2004). Otros trabajos (Barsky y Dávila, 2004; Dávila, 2002) plantean que la comunidad académica traslada mecánicamente los criterios de excelencia de sus disciplinas a campos del conocimiento diferentes, como sucede con el análisis de los posgrados profesionales con parámetros académicos restringidos, o con la aplicación de modalidades de las ciencias exactas y naturales al resto de las disciplinas.

Las diferencias entre la formación docente y la educación técnica justifican políticas diferenciales en varios aspectos, particularmente, en relación con la articulación con la universidad. En la articulación de institutos terciarios de formación docente con carreras universitarias las mayores dificultades se presentan en relación con los aspectos académicos. Mientras que en el caso de los institutos terciarios técnico-profesionales a las dificultades en términos académicos, se suman otras instrumentales (Sigal, 2003).

10. Documento «Acreditación de Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario y Validación Nacional de Títulos» – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003

Conclusiones

La articulación entre ambos subsistemas de educación superior constituye una herramienta potencial para dar solución al problema de la equidad. En teoría, al permitir la continuación de estudios, amplía el acceso a circuitos de saber más avanzados, como el grado universitario y el posgrado, y por lo tanto a mejores opciones laborales, y puede promover, por esta vía, la movilidad social ascendente. Sin embargo, el análisis de los problemas concretos vinculados al proceso de articulación plantea algunas dudas sobre esta hipótesis.

Los ciclos especiales son, en su amplia mayoría, propuestas académicas dirigidas a docentes para profundizar el estudio de la disciplina, orientadas a la gestión o las llamadas «Licenciaturas en Enseñanzas». Resulta escasa la oferta profesional para técnicos, que además está constituida principalmente por cursos orientados a los servicios como turismo, hotelería, gastronomía, administración. Es llamativa la escasez de propuestas vinculadas a las producciones industrial y agraria.

Probablemente la orientación de las propuestas mayoritariamente a la formación docente y, en el caso de la escasa oferta técnico-profesional a los servicios, se deba a aspectos inherentes a la articulación en sí misma como las mayores dificultades que presenta la articulación técnico-profesional, las restricciones de financiamiento del equipamiento, la creciente presión para la titulación de los docentes, el perfil primordialmente académico de muchas universidades. Sin embargo, tendrían también un peso explicativo importantes factores económicos tales como la reestructuración productiva que afectó a la pequeña y mediana empresa nacional, la desindustrialización y el desempleo, consecuencia de las políticas económicas de la década de los 90 que impulsaron, entre otros, la retirada del Estado de la Economía, la eliminación de regulaciones sobre los mercados, una política cambiaria que favoreció las importaciones y exigió a las empresas del sector productivo mayores inversiones en capital para poder competir, con un crédito escaso y caro para la producción.

En general, las propuestas de articulación consisten en propuestas de las universidades sin la participación de las instituciones de educación superior no universitaria, por lo tanto no se puede hablar de articulación propiamente dicha. La mínima coordinación entre instituciones, y muchas veces la inexistencia de un convenio son aspectos que, además de no garantizar la calidad, incentivan la creación de trayectos formativos que no rescatan las diferencias en la formación de origen, y por lo tanto, impulsan una articulación homogeneizadora. De esta forma, la articulación contribuye a imponer el perfil, la orientación y los objetivos de la universidad, que no implica necesariamente que conduzca a los mejores resultados. Además, si consideramos la experiencia a nivel universitario, los procesos de evaluación podrían llegar a profundizar este problema.

Una alternativa para romper con estos mecanismos homogeneizadores puede constituirse a través de la ampliación de la articulación entre universidad e institutos terciarios a nuevos actores que involucren un mayor componente práctico en dicha articulación. Actualmente, se están impulsando proyectos a través del el ministerio de educación para la articulación entre universidad, institutos de formación docente y nivel medio. Sin embargo, se observa un vacío a nivel de incentivos para la articulación de la educación superior a nivel técnico profesional. Con respecto a la participación del sector productivo, en general, resulta altamente recomendable la participación del estado en la vinculación entre educación y sector productivo, de manera tal que establezca regulaciones e incentivos para impulsar esta vinculación, y además desarrolle políticas productivas, de ciencia y tecnología, de innovación, con el objetivo de obtener, a partir de la potenciación del conocimiento, impacto económico y social.

Otro problema se plantea dado que la articulación está facilitando la proliferación de propuestas de baja calidad. El reconocimiento parcial de estudios mediante la homologación materia a materia, sin una evaluación del perfil del egresado ni de las competencias adquiridas, constituye un ejemplo en este sentido. También, con respecto a los ciclos de licenciatura y complementación, existen circuitos formativos con debilidades o inadecuaciones en la definición de su objeto epistémico, que resultan engañosos porque no ofrecen nuevos alcances profesionales o académicos para sumar al perfil anterior de sus alumnos. En estos casos se otorgan títulos que muestran poca claridad en el campo profesional al que refieren, o bien se distinguen en forma notoria de otros títulos de grado tradicionales vinculados al mismo campo disciplinar. Con ellos se estaría proveyendo una credencial de escaso o nulo valor real, como en los casos de las Licenciaturas en Enseñanza de una determinada disciplina o de las Licenciaturas en un determinado nivel

del sistema educativo. Estas últimas constituyen una suerte de «licenciatura especializada» que en realidad son tecnicaturas a las que formalmente se les está otorgando rango de universitario. Se conforman así propuestas universitarias de baja calidad, que no contribuyen a superar la segmentación del sistema.

Otra consecuencia negativa de esta clase de propuesta, se presenta con la promoción del acceso a posgrados, y el impacto negativo que puede provocar en la calidad de los mismos. La contracara de esta situación es que muchos posgrados establecen restricciones al acceso de egresados no universitarios, de manera tal que fortalecen la segmentación del sistema con circuitos diferenciales de calidad.

Analizando las más de 400 titulaciones por las que las universidades han solicitado validez oficial en los últimos años, cabría preguntarse si realmente a través de ellas se permite *«el cambio de modalidad, orientación o carrera (...) así como la reconversión de los estudios concluidos»*, tal como señala el artículo 8 de la LES, ofreciendo mejores condiciones de inserción laboral a sus egresados o simplemente se ha generado una oferta con la finalidad de captar una masa de consumidores de credenciales universitarias.

Si bien la articulación aumenta las posibilidades de acceso al grado y al posgrado universitarios, en un número importante de casos, lo hace a partir del establecimiento de circuitos de calidad diferencial, que generan títulos de valor cuestionable y dudosa competitividad en el mercado laboral. El impacto sobre la equidad resulta nulo o negativo, si consideramos, además de la pérdida de tiempo, el costo de oportunidad por haber descartado otras opciones de mayor tasa de retorno.

En general, resulta insuficiente la normativa que no define criterios mínimos para instrumentar la regulación del proceso de creación de carreras, los requisitos de ingreso, la promoción de convenios interinstitucionales que impliquen un trabajo conjunto, así como también es necesario compatibilizar las reglamentaciones de las jurisdicciones y las universidades para la transferencia, acreditación y homologación interinstitucional. También resulta insuficiente el avance de los mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad. Las consecuencias son evidentes: no se está dando respuesta a una demanda social de articulación. De esta forma, se alimenta el oportunismo del mercado de credenciales que, entre otros resultados, está privilegiando una oferta desordenada, de perfil principalmente académico y, en muchos casos, irrelevante y de baja calidad.

La articulación tal cuál está planteada constituye un mecanismo insuficiente para dar solución al problema de la equidad. Aunque es innegable que mediante esta alternativa se promueve la movilidad estudiantil, hay un mayor acceso a la universidad, resulta cuestionable, en gran parte de los casos, la calidad de este acceso. De esta forma, articulación mediante, continúan existiendo, dentro del sistema de educación superior, circuitos diferenciales en calidad, con un acceso restringido a una educación superior de calidad y a su materialización en mejores opciones laborales potenciales.

Sin embargo, tampoco se puede desconocer la importancia de la educación superior no universitaria. El gran crecimiento del subsistema en las últimas décadas, su importancia en las provincias, considerando que a veces constituye la única opción dado que la necesidad de desplazamientos geográficos también opera en la selección, la cantidad de títulos que ofrece. En este caso, el subsistema no universitario está dando respuesta a la demanda social de educación superior de las provincias. Por otro lado, resulta la segunda opción de gran parte de quienes desertan de la universidad, que de otra forma, no podrían continuar sus estudios superiores. En este sentido, la educación terciaria, en parte, es quien está dando solución al problema de la deserción universitaria. Por último, brinda una opción de estudios superiores a los sectores medios-bajos que no pueden acceder a la universidad, por lo menos a la universidad con las características que tiene hoy y con la actual situación social y económica. De otra forma, estos sectores sociales no tendrían acceso a la educación superior.

La universidad actual, entonces, no da respuesta a la demanda de las provincias, de los sectores de menores recursos, ni logra atender a gran parte de la población que abandona y no puede finalizar sus estudios. Las propuestas de articulación no deberían obviar el rol que tiene la educación no universitaria en la sociedad actual, ni desconocer los problemas que tiene la universidad hoy para asumir ese rol. La complejidad del problema de la equidad en la educación superior requiere de propuestas que la tengan en cuenta, por lo menos, si su objetivo pretende ser un sistema de educación superior más equitativo. En este sentido, aumentar la articulación entre los dos subsistemas no es suficiente; es necesario considerar, además de la viabilidad, la calidad y la pertinencia de esas propuestas de articulación en términos de la movilidad social que realmente promueven.

ANEXO 1: Cuadros

Cuadro 11. Distribución de la población de 15 años o más con estudios superiores completos o incompletos por género

Género	Población		
	Total del país	c/est. superiores	%
Varones	12.456.479	1.882.772	15,1
Mujeres	13.555.956	2.534.767	18,7
Total	26.012.435	4.417.539	17,0

Elaboración propia

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Cuadro 12. Distribución de la población de 15 años o más con estudios superiores completos o incompletos según género y subsistema

Género	Población con estudios superiores completos o incompletos			
	No universitario	Universitario	Total	%
Varones	528134	1.354.638	1.882.772	42,6
Mujeres	1223119	1.311.648	2.534.767	57,4
Total	1.751.253	2.666.286	4.417.539	100,0
%	39,6	60,4	100,0	

Elaboración propia

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Cuadro 13. Distribución de los egresados de educación superior según género y subsistema

Género	Subsistema					
	No universitario	%	Universitario	%	Totales	%
Varones	294.294	26,0	582.574	51,0	876.868	38,6
Mujeres	835.616	74,0	559.577	49,0	1.395.193	61,4
Total	1.129.910	100,0	1.142.151	100,0	2.272.061	100,0

Elaboración propia

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Cuadro 14. Matrícula de educación superior según subsistema de 1970 a 2000.

Año	Subsistema		Totales
	Universitario	No universitario	
1970	236515	38119	274634
1980	397828	93645	491473
1990	771955	257240	1029195
2000	1285361	439909	1725270

Elaboración propia

Fuente: MECyT, Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, 2002

Cuadro 15. Crecimiento de la matrícula de educación superior entre 1970 y 2000 según subsistema. Tasa acumulativa anual.

Período	Subsistema		Totales
	Universitario	No universitario	
1970 - 1980	5,3%	9,4%	6,0%
1980 - 1990	6,9%	10,6%	7,7%
1990 - 2000	5,2%	5,5%	5,3%
1970 - 2000	5,8%	8,5%	6,3%

Elaboración propia

Fuente: Cuadro 10

Cuadro 16. Ciclos de Licenciatura a distancia para egresados del nivel superior no universitario por universidad y área disciplinaria

Título	Universidades		Área disciplinaria		
	Privadas	Estatales	Educación	Ciencias Sociales y Humanidades (excepto Educación)	Otras áreas profesionales
Lic. en Educación, Cs. de la Educación o en Educación Gral. Básica	1	2	3		
Lic. en Nivel Inicial o en Educación Inicial		2	2		
Lic. en Informática Educativa c/ Mención en Enseñanza de la Informática o en Tecnología Educativa		2	2		
Lic. en Gestión Educativa		2	2		
Lic. en Educación Física o Actividad Física y Deporte	1	2	3		
Lic. en Enseñanza de la Lengua y la Literatura		1	1		
Lic. en Inglés		1		1	
Lic. en Historia		2		2	
Lic. en Bibliotecología y Documentación		1		1	
Lic. en Español como lengua extranjera		1		1	
Lic. en Artes Visuales		1		1	
Lic. en Teoría y Crítica de la Música		1		1	
Lic. en Psicopedagogía		1		1	
Lic. en Servicio o en Trabajo Social		2		2	
Lic. en Administración		1			1
Lic. en Administración Pública		1			1
Lic. en Informática	1				1
Lic. en Cs. Sociales y Humanidades		1		1	
Lic. en Comercio Internacional		1			1
Lic. en Hotelería y Turismo		1			1
Lic. en Terapia Ocupacional		1		1	
Lic. en Enfermería		2			2
Subtotales	3	29	13	12	7
Totales		32			32
% del total	9,4	90,6	40,6	37,5	21,9

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Cuadro 17. Ciclos de Licenciatura presenciales para egresados del nivel superior no universitario por universidad y área disciplinaria

Título	Universidades		Área disciplinaria		
	Privadas	Estatales	Educación	Ciencias Sociales y Humanidades (excepto Educación)	Otras áreas profesionales
Licenciatura en Cs. de la Educación	6	5	11		
Lic. en Educación	2	1	3		
Lic. en Gestión Educativa	5	7	12		
Lic. en Gestión de la Educación	2		2		
Lic. en Calidad de la Gestión Educativa	1		1		
Lic. en Política y Gestión Institucional en educación		1	1		
Lic. en Dir. y Supervisión de Instit. Educativas	1		1		
Lic. en Gestión de Instituciones Educativas	5		5		
Lic. en Gestión de la Educación Inicial	1		1		
Lic. en Gestión de EGB	2		2		
Lic. en Organización y Gestión (o Conducción) Educativa	2		2		
Lic. en Educación Básica	1	2	3		
Lic. en EGB, 1ro. y 2do. ciclo (or. Lenguas, Cs. Sociales, Cs. Naturales y Matemáticas)		1	1		
Lic. en Educación para el 1er. y 2do. ciclo de la EGB	1		1		
Lic. en Administración Educativa	1		1		
Lic. en Gestión Institucional y Curricular		1	1		
Lic. en Administración y gestión de la Educación		1	1		
Lic. en Administración de la Educación Superior		1	1		
Lic. en Creatividad Educativa		1	1		
Lic. en Tecnología de la Comunicación Educativa	1		1		
Lic. en Tecnología Educativa	1	1	2		
Lic. en Tecnologías de la Inf. Aplicadas a la Educación	1		1		
Lic. en Educación Inicial	1	4	5		
Lic. en Jardín de Infantes	1		1		
Lic. en Jardín Maternal	1		1		
Lic. en Educación Ambiental		1	1		
Lic. en Enseñanza de la Filosofía	1	2	3		
Lic. en Enseñanza de la Química	1	2	3		
Lic. en Enseñanza de la Biología	1	-	1		
Lic. en Enseñanza de la Física	1	3	4		
Lic. en Enseñanza de la Geografía	1	1	2		
Lic. en Enseñanza de la Historia	1	1	2		
Lic. en Enseñanza de la Informática	1		1		
Lic. en Enseñanza de la Lengua (o de la Lengua y la Literatura o de la Comunicación)	1	3	4		
Lic. en Enseñanza del Idioma Inglés	1		1		
Lic. en Enseñanza de la Música	1		1		
Lic. en Enseñanza de la Educación Física	1	1	2		
Lic. en Enseñanza de las Cs. Experimentales		1	1		
Lic. en Enseñanza de las Cs. Jurídicas		1	1		
Lic. en Enseñanza de Lenguas Extranieras		1	1		
Lic. en Enseñanza de la Política		1	1		
Lic. en Enseñanza de las Artes		1	1		
Lic. en Enseñanza de la Economía	1	1	2		
Lic. en Enseñanza de la Psicología	1	-	1		
Lic. en Enseñanza de las Cs. Biológicas		1	1		
Lic. en Enseñanza de las Cs. Naturales	1	1	2		
Lic. en Enseñanza de las Artes Combinadas		1	1		
Lic. en Enseñanza de la Economía y Gestión de las Organizaciones (u Organizacional)	2		2		
Lic. en Enseñanza de la Matemática	2	2	4		
Lic. en Enseñanza de las Ciencias, Orientaciones en Didáctica de la Biología, Física, Matemática o Química		4	4		
Lic. en Formación en Ciencias y Humanidades	1		1		
Lic. en Didáctica de la Matemática		1	1		
Lic. en Educación (o Actividad) Física y Deporte	2		2		
Lic. en Educación Física	6	13	19		
Lic. en Educación Física Orientaciones: Fisiología del trabajo físico y rendimiento humano – En salud	1	1	2		
Lic. en Alto Rendimiento Deportivo		1			1

Lic. en Ciencia Política	2			2	
Lic. en Cs. Políticas y Gobierno		1		1	
Lic. en Teología (or. Teología Moral)	1			1	
Lic. en Ciencias Religiosas	1			1	
Lic. en Lenguas Modernas y Literatura (o en Lengua y Literatura)		3		3	
Lic. en Traducción de Inlés		1		1	
Lic. en Inglés	1	2		3	
Lic. en Interpretación de Conferencias en Inglés	1			1	
Lic. en Lengua Inglesa	4	1		5	
Lic. en Lengua Francesa	1			1	
Lic. en Lengua Italiana	1			1	
Lic. en Lengua extranjera, Orientaciones: inglés, italiano, francés, noruegués		4		4	
Lic. en Español como Lengua Extranjera		1		1	
Lic. en Educación para la Salud		1	1		
Lic. en Educación Especial	2	5	7		
Lic. en Educación Especial: Trastornos Motores y del Desarrollo	1		1		
Lic. en Psicomotricidad Educativa		1	1		
Lic. en Educación Tecnológica	2		2		
Lic. en Psicopedagogía	4	4		8	
Lic. en Psicología	3			3	
Lic. en Servicio Social	2	2		4	
Lic. en Trabajo Social	1	6		7	
Lic. en Relaciones Públicas	1			1	
Lic. en Pedagogía Social	1			1	
Lic. en Letras	3	3		6	
Lic. en Sistemas (o en Sist. de Información)	1	2			3
Lic. en Ciencias de la Información		1			1
Lic. en Ciencias Aplicadas		1			1
Lic. en Ciencias Sociales	1	1		2	
Lic. en Cs. Naturales	1				1
Lic. en Ciencias Biológicas		1			1
Lic. en Filosofía	1	3		4	
Lic. en Historia	4	5		9	
Lic. en Geografía	2	4		6	
Lic. en Biobiotecnología (o en Bibliotecología y Documentación)		2		2	
Lic. en Musicoterapia	1			1	
Lic. en Teoría y Crítica de la Música		1		1	
Lic. en Música con Medios Electroacústicos	1			1	
Lic. en Música, Orientaciones: Orquesta de Cámara y Sinfónica, Música de Cámara, Instrumento, Dirección Coral	1	4		5	
Lic. Educación Musical (o en Música, Orientación en Educación Musical)	1	1	2		
Lic. en Composición	1			1	
Lic. en Dirección Coral	1			1	
Lic. en Dirección Orquestal	1			1	
Lic. en Artes		1		1	
Lic. en Gestión e Historia del Arte	1			1	
Lic. en Artes Plásticas	1	2		3	
Lic. en Producción y Gestión de las Artes Visuales		1		1	
Lic. en Comunicación Audiovisual	1	2		3	
Lic. en Audiovisión, Orientaciones en Posproducción de Sonido y de Imagen		2		2	
Lic. en Diseño	1				1
Lic. en Diseño del Ambiente	1				1
Lic. en Diseño Textil e Indumentaria	1				1
Lic. en Artes y Diseño Digital	1				1
Lic. en Diseño de Interiores	1				1
Lic. en Diseño del Paisaje	1				1
Lic. en Diseño de Comunicación Social		1			1
Lic. en Diseño y Equipamiento Arquitectónico y Urbano		1			1
Lic. en Gestión y Comunicación Gráfica		1			1
Lic. en Artes Visuales	1	1		2	
Lic. en Turismo (o en Turismo Cultural)	4	2			6
Lic. en Gestión de Servicios de Transporte Turístico	1				1
Lic. en Gestión y Promoción del Patrimonio cultural y turístico	1				1
Lic. en Gestión Hotelera	1				1
Lic. en Tiempo Libre y Recreación	1				1

Lic. en Fonoaudiología	3	2			5
Lic. en Matemática	3				3
Lic. en Seguridad y Salud ocupacional		1			1
Lic. en Higiene y Seguridad del Trabajo	2	1			3
Lic. en Industria de la Hospitalidad	1				1
Lic. en Recursos Humanos		1			1
Lic. en Publicidad	1				1
Lic. en Periodismo (o Periodismo y Comunicación)	4	2		6	
Lic. en Comunicación Social (o en Cs. de la Comunicación o Comunicación Social)		4		4	
Lic. en Comunicación para la Minoría Sorda		1		1	
Lic. en Teatro (o en Artes Dramático o en Artes del Teatro)	2	1		3	
Lic. en Gestión y Producción Teatral		1			1
Lic. en Auditoría y Gestión Ambiental		1			1
Lic. en Ciencias Ambientales	1				1
Lic. en Comercio Internacional (o en Gestión del Comercio Exterior)	2	2			4
Lic. en Comercialización	1	1			2
Lic. en Administración Gastronómica	1				1
Lic. en Administración Hotelera	1				1
Lic. en Administración de la Salud	1				1
Lic. en Administración (o Adm. de Empresas)	2	2			4
Lic. en Administración Pública		2			2
Lic. en Administración Agropecuaria y Agronegocios, Orientaciones en Gestión Agropecuaria y en Gestión de Agroalimentación	2				2
Lic. en Gestión de Negocios Agroalimentarios		1			1
Lic. en Administración, Orientación Empresas Hoteleras y Gastronómicas		1			1
Lic. en Gestión de la Producción Gráfica		1			1
Lic. en Gestión Bancaria		1			1
Lic. en Gestión de Cooperativas y Mutuales		1			1
Lic. en Gestión de Seguros		1			1
Lic. en Gestión Económica		1			1
Lic. en Desarrollo de las Economías Regionales		1			1
Lic. en Cooperativismo		1			1
Lic. en Economía de la Empresa (o en Economía Empresarial)		2			2
Lic. en Tecnología para el Diagnóstico por Imágenes	1				1
Lic. en Tecnología de los Alimentos (o en Ciencias y Tecnología de los Alimentos)		2			2
Lic. en Nutrición	1				1
Lic. en Obstetricia	1	1			2
Lic. en Enfermería	1	6			7
Lic. en Instrumentación Quirúrgica	1				1
Lic. en Diagnóstico por Imágenes, Orientaciones en Medicina Nuclear y en resonancia Magnética		2			2
Lic. en Tecnología Médica		1			1
Lic. en Kinesiología y Fisiatría		1			1
Lic. en Tecnología e Instrumentación Biomédica		1			1
Lic. en Bioimágenes (o en Producción de Bioimágenes)		2			2
Lic. en Seguridad Ciudadana	1	1			2
Lic. en Criminalística, Orientaciones Accidentología Vial, Balística Judicial, Documentología Legal y Papirosconía	4				4
Subtotales	168	196	148	116	100
Totales		364			364
% del total	46,2	53,8	40,7	31,9	27,5

Elaboración propia

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Enero 2005.

Anexo 2: Otros tipos de articulación

Articulación interuniversitaria

El sistema de homologación o equivalencias de materias cursadas en otras instituciones está muy difundido y ha sido el modo en que los alumnos resuelven individualmente el reconocimiento de sus estudios universitarios anteriores al cambiar de universidad. En general en las universidades se cuenta con un área dedicada a tal efecto en la cual se estudian los programas de las materias a homologar y se otorga la equivalencia por grado de similitud.

El otorgamiento de títulos intermedios, resulta de utilidad para la articulación interuniversitaria, dado que de esta manera, los alumnos de una institución luego de finalizado este ciclo pueden continuar sus estudios en otra institución universitaria. Por otra parte, al otorgar un título intermedio, se plantea, en cierta forma, una solución al problema de la deserción.

Algunas universidades ofrecen ciclos comunes a varias de sus propias ofertas de grado, a las que llaman familias de carreras, de uno, dos o tres años de extensión. De este modo el alumno puede postergar la decisión de la elección de la carrera y la institución puede tener un mejor aprovechamiento de sus recursos humanos docentes y de su infraestructura.

El eje de las articulaciones, según la propuesta de la SPU, lo constituye la definición de un primer tramo o ciclo general con las siguientes características:

- Ofrecer una sólida formación en un núcleo de conocimientos básicos y con unidad propia;
- Ser común a diferentes carreras universitarias de una misma familia;
- Tener una duración de alrededor de dos años para estudiantes de tiempo completo;
- Ser equivalente al primer trayecto de una carrera universitaria;
- Ser impartido en las universidades que opten por organizar su curricula en base a ciclos y en instituciones terciarias no universitarias acreditadas.
- Ofrecer una titulación de validez nacional, que permita la continuación de estudios en ciclos especializados de carreras universitarias de grado, en la misma o diferente institución.
- Contar con la cooperación estrecha de las instituciones que establezcan convenios de articulación respecto de los planes de estudio, metodologías de enseñanza y desempeño del plantel docente.

A continuación se presenta una reseña de cuatro experiencias de este tipo de articulación, basadas en la convocatoria ministerial para la participación en el Programa «Apoyo a la Articulación de la Educación Superior II» (2003).

i) Experiencia de las Universidades Nacionales de Córdoba, San Luis y del Litoral

Este consorcio de universidades elaboró un Proyecto de Apoyo a la Articulación de la Educación Superior por el cual se crea un Ciclo Inicial Común en Ciencias Básicas: Química/Biología que otorgará un Certificado de Aprobación válido para las tres universidades. Estas universidades dictan un total de 17 carreras en el área.

El objetivo general planteado es diseñar estrategias para la implementación del Ciclo Inicial Común en Ciencias Básicas así como mecanismos de extensión para la propuesta a otras áreas disciplinares e instituciones del nivel superior. Asimismo, se propone elaborar criterios, estándares y procedimientos para favorecer la incorporación de otras universidades en las áreas de química y biología.

A través de la implementación del proyecto se espera ampliar la oferta curricular para los estudiantes que podrán cursar Ciclos Superiores en instituciones o carreras diferentes a las de su opción inicial, ya sea porque no existe la carrera como tal en su universidad de origen, o porque deba trasladarse antes de finalizarla o para optar por un segundo título de grado.

Se realizaron reuniones para establecer los consensos preliminares acerca de trayectos iniciales de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Química e Ingeniería agronómica como también de las carreras de

Biología, Biología Molecular y Ciclo Biomédico. Asimismo, se avanzó en el relevamiento de Institutos terciarios no universitarios que poseen carreras relacionadas con las áreas, así como también en relación con la incorporación de las Universidades Nacionales de Rosario y Río Cuarto al proyecto.

ii) Experiencia de las Universidades Nacionales de La Plata y Centro de Buenos Aires e Institutos ISETA, IAT y EATA

El Proyecto de Articulación del Sistema de Producción Agroalimentaria se creó con el objetivo de implementar acciones de articulación interinstitucional sobre la base de una currícula flexible que asegure la movilidad de los estudiantes en el Sistema y estimule el trabajo cooperativo en materia curricular en el campo de los Sistemas Productivos Agroalimentarios. La propuesta incluye como objetivo específico la capacitación de los docentes de los institutos participantes en las temáticas acordadas que serán dictadas por las Facultades de las universidades intervinientes.

iii) Experiencia de las Universidades Nacionales de San Juan, Cuyo, La Rioja, San Luis y el Instituto Tecnológico Universitario

El Proyecto Preingeniería II es creado para dar apoyo a la articulación de la Educación Superior en las carreras de ingeniería mediante el diseño de competencias de un ciclo inicial común incorporando instituciones del nivel universitario y no universitario. Se proponen como objetivos específicos el análisis de las tareas del perfil académico obtenido con los claustros docentes, la determinación del perfil de competencias del ciclo inicial, el diseño de los espacios curriculares de dicho ciclo y de los módulos de aprendizaje para desarrollar las competencias establecidas así como el establecimiento de las políticas e instrumentos de articulación con todas las instituciones intervinientes.

Un aspecto a destacar en esta experiencia es el avance en la definición de competencias básicas y genéricas a desarrollar en el Ciclo Inicial en Ingeniería que permitirá realizar un diseño curricular acorde.

iv) Experiencia de las Universidades Nacionales del Noroeste

La propuesta de estas universidades es la generación de un Ciclo Común de articulación en Ingeniería de un año de duración conformado por 5 áreas curriculares. Se avanzó en acuerdos para la definición de Contenidos Básicos, carga horaria y bibliografía básica así como en la definición de la modalidad, metodología y sistemas de evaluación. Se propone extender el proyecto a otras universidades y al segundo año de las carreras. Se señalan como aspectos obstaculizadores como las resistencias al interior de cada universidad y el avance de alguna de las instituciones sobre aspectos aún no acordados.

Articulación entre universidad y educación media

Los siguientes constituyen algunos problemas centrales de los egresados del nivel medio, discutidos en las Jornadas de Articulación entre escuela media y universidad realizadas anualmente por la Universidad de Buenos Aires, sobre los que existe consenso en la comunidad universitaria:

- Los alumnos presentan en general un nivel académico muy bajo, habiéndose acentuado drásticamente esta situación en los últimos años.
- El fracaso académico afectan más a materias como matemática, física y química aunque no es excluyente.
- Se observa una limitada capacidad de lecto-comprensión, así como enormes dificultades para redactar y expresar claramente sus ideas.
- Los alumnos no tienen experiencia en evaluaciones totalizadoras.
- Tienen dificultad para aceptar sus errores y equivocada percepción del nivel de sus producciones.
- Existe poco compromiso con el estudio, alto grado de especulación, baja tolerancia a la frustración, inexistencia de una cultura del esfuerzo y poca maduración, por el facilismo vivido en las etapas anteriores.

Estas dificultades condujeron a la elaboración de un diagnóstico sobre los factores que vuelven crítica la articulación con la universidad, entre los que destacan:

- masificación de la escuela media con deterioro de su calidad académica.
- nuevas funciones asignadas a la escuela como la contención de los estudiantes en lugar de la adquisición de herramientas intelectuales en los primeros años del antiguo nivel secundario.
- descrédito de las instituciones sociales ante las que se halla la escuela.
- deficiente formación de los docentes que se expresa en dificultades para encontrar estrategias didácticas acordes a las nuevas pautas culturales de los alumnos.
- se plantean como dimensiones a articular los contenidos académicos o curriculares, los contenidos de procedimientos y las metodologías de enseñanza.

En función de este diagnóstico la Universidad de Buenos Aires se propuso como objetivo la «construcción de un perfil de egresado de nivel medio/polimodal capacitado para iniciar los estudios superiores con un nivel aceptable de desarrollo intelectual y conocimientos generales y específicos acordes a la especialidad elegida por el alumno» .

Algunas conclusiones respecto a la articulación de la universidad con el nivel medio sobre las que existe consenso son las siguientes:

- La universidad debe reafirmar su preocupación por el estado general del sistema educativo en todos sus niveles.
- Las carencias de formación y destrezas con que los estudiantes llegan a la universidad ya no son un problema externo a ella sino que integran el conjunto de problemas que afectan a la educación desde el preescolar hasta el posgrado.
- Articular no significa unificar u homogeneizar. Se articula lo diferente respetando las diversidades. Todas las iniciativas de articulación deben reconocer el carácter específico de cada una de las instituciones intervinientes.
- Se ha sido descuidado el trabajo con los institutos de formación docente. El mismo multiplicaría los efectos buscados. Otra solución sería la participación de los universitarios en la elaboración de los contenidos de la enseñanza media.
- El punto central de la agenda deberá centrarse en definir qué está en condiciones de aportar la universidad para coadyuvar al mejoramiento general de sistema educativo nacional, pronunciándose las universidades acerca de cómo redefinirá su rol de espacio social compensador de las desigualdades sociales.

Por otra parte, existen significativas experiencias realizadas por universidades estatales y privadas con la finalidad de mejorar la articulación entre ambos niveles. Las mismas han incluido la realización de reuniones de reflexión y debate con docentes y directivos de las diferentes instituciones, el trabajo directo con alumnos de escuelas medias a través de diversos programas para el mejoramiento de la articulación que incluyen la inmersión de los estudiantes de nivel medio o polimodal en el ambiente universitario por períodos acotados, la realización de jornadas entre profesores de nivel medio y directivos de facultades para la reflexión y el debate sobre el problema, la capacitación de docentes de nivel medio a cargo de las universidades, la producción de material de apoyo pedagógico, la realización de actividades especiales de orientación vocacional, el dictado de cursos de apoyo para alumnos que fracasaron en los cursos de ingreso a las universidades, la visita de alumnos universitarios a las instituciones de nivel medio para el intercambio de experiencias, entre otras.

En un análisis de las experiencias de articulación realizadas por la SPU dentro del Programa «Articulación Universidad – Escuela Media» se señala que las actividades realizadas constituyen «experiencias piloto» de carácter exploratorio sobre los temas mencionados y que se requerirían elaboraciones posteriores para transferir dichos resultados a políticas sistemáticas nacionales o provinciales de articulación.

Finalmente, es necesario mencionar que si bien la responsabilidad de la formación del egresado del nivel medio no es de la Universidad, ello no debe implicar su desinterés en esta realidad. La universidad, por el contrario, debe asumir compromisos en la realización de aportes para modificarla. Por otra parte y dado que las experiencias realizadas son de tipo «piloto», muchas actividades realizadas, como por ejemplo el trabajo de docentes universitarios con alumnos del nivel medio, serían impracticables en las condiciones actuales. Los resultados de las experiencias tendrían que desembocar en Programas nacionales con objetivos explícitos y resultados esperados (Álvarez y Sigal, 2003).

Bibliografía

Albornoz, M. (1994), «La relación de las universidades con el sector productivo en Argentina». En Correa y otros: *La vinculación Universidad-Empresa en la Bibliografía latinoamericana*. Buenos Aires, UNCTAD/DST/10.

Álvarez, M. y Sigal, V. (2003), *Esquema de análisis de la articulación de la educación superior* (Mimeo), Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

Barsky, O. y Dávila, M. (2004), «Las transformaciones del sistema internacional de educación superior». Barsky, Sigal y Dávila (coords), *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

Barsky, O. y Dávila, M. (2004), «Las carreras de posgrado en la Argentina». Barsky, Sigal y Dávila (coords), *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

Brunner, J.J. (1996), «Desafíos de la globalización para la innovación y el conocimiento», *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 7 No. 1: 39-95, Caracas.

Brunner, J.J. (2002), *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*, Trabajo preparado para el proyecto de CINDA, en colaboración con IESALC / UNESCO, sobre «Demandas Sociales y sus Implicancias para la Educación Superior». Santiago de Chile.

Campoli, O. (2004), *La formación docente en la República Argentina*, Buenos Aires, IESALC.

CIN (2003), «Las universidades estatales en el área metropolitana: acceso, calificación, retención y movilidad de los estudiantes, articulación con la escuela media, planificación de la investigación, oferta de posgrados», Buenos Aires.

Correa, C. (1994), «Vinculación universidad empresa: el caso argentino». En Correa y otros: *La vinculación Universidad-Empresa en la Bibliografía latinoamericana*. Buenos Aires, UNCTAD/DST/10.

Dávila, M. (2002), *La construcción de la vinculación Universidad-Sector Productivo-Estado en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires: la apertura al medio como eje de transformación institucional*, Buenos Aires, Tesis de Maestría, FLACSO.

Davini, M.C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Del Bello, J.C. y Mundet, E. (2004), «Alternativas Para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina», Barsky, Sigal y Dávila (coords), *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

Diker, G. y Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

Dirié, C. (coord) y otros (mayo 2002), *El Mapa de la Oferta de la Educación Superior en la Argentina*. Estudio elaborado para la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Farber, A., Toribio, D., Hernández, G., Puig, R., Dorato, A., Reiter, C., Castronovo, R. (Mayo 2002), *Articulación entre la educación superior no universitaria y universitaria: modalidades, dificultades y efectividad*, Buenos Aires, Universidad de Lanús.

García de Fanelli, A. y Trombetta, A. (1996), *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989), *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kisilevsky, M. (2002), *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior*, Buenos Aires, IIPE.

Llomovate, S. (1998), «Posibilidades y dificultades en América Latina de la Construcción de la Triple Hélice: Universidad, Empresa y Estado». *Revista «Avaliacao»*, Brasil.

Llomovate, S. (1999), «La relación Universidad-empresa en Canadá», en UBA (PESUN) *La Universidad Ahora*. Buenos Aires.

Llomovate, S. (2000), «La vinculación tecnológica en Argentina en el contexto del escenario universitario actual», *En XXII International Congress, Latin American Studies Association, 16-18 de marzo. Task Force: Higher Education*.

Maschoff, C (1994), «Interacción Universidad-Empresa: La experiencia de la Universidad de Buenos Aires» En Correa y otros: *La vinculación Universidad-Empresa en la Bibliografía latinoamericana*. Buenos Aires, UNCTAD/DST/10.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002), *Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, Subcomisión II*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003), *Acreditación de Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario y Validación Nacional de Títulos*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003), *Articulación de la educación superior*, Secretaría de Políticas Universitarias y CPRES, Buenos Aires.

Peón, C. y Pugliese, J.C. (2004), «Análisis de los antecedentes, criterios y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina (1996-2002)», Barsky, Sigal y Dávila (coords), *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Siglo XXI editores Argentina.

Pérez Rasetti, C. (marzo 2002), *Los colegios universitarios, su viabilidad como instrumentos de transformación de la educación superior*, Buenos Aires, Documento de Trabajo No. 91., Área de Educación Superior, Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano.

Pessagno, G. y Sigal, V. (1995), *Los Community Colleges estadounidenses: estructura y funciones curriculares* (mimeo), Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Porto, A. y Sigal V. (2001), *La diversificación de la educación superior en la Argentina*, mimeo, Documento para la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

Sigal, V. y Freixas, J. (1998), «Orientación de la oferta de educación superior técnico-profesional no universitaria en la Argentina», Delfino, Gertel, Sigal (ed) *La Educación Superior Técnica no Universitaria: problemática, dimensiones y tendencias*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Sigal, V. (1999), «La diversificación en la educación superior y la formación para el trabajo», Sánchez Martínez (ed) *La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, debates y desafíos*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

Sigal, V. (2001), «El desarrollo de la educación superior no universitaria». En Jozami y Sánchez Martínez (comp.) *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Sigal, V. y Wentzel, C. (mayo 2002), *Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales*. Buenos Aires, Documento de Trabajo No. 72., Área de Educación Superior, Departamento de Investigaciones, Universidad de Belgrano.

Sigal, V. (2003), *La articulación de la educación superior en la Argentina* (mimeo), Buenos Aires, Universidad de Belgrano.

Sutz, J. (1994), *Universidad y Sector Productivo*, Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires.

Sutz, J. (1996), «Universidad, Ciencia y Tecnología. Introducción», en Albornoz y otros (ed): *Ciencia y sociedad en América Latina*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Torres, A. y Podesta, R. (2001), *Evaluación de la articulación entre instituciones de educación superior universitaria y no universitaria*, Córdoba, Universidad Nacional de Villa María.

Torres, J. (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Ediciones Morata.

Universidad de Buenos Aires (2002), *Documento de las jornadas de articulación entre escuela media y universidad*, Buenos Aires.

Veleda, C. (2002), *Estrategias individuales y familiares de elección de instituciones de educación superior*, Buenos Aires, IIPE.

