

Fanelli, Ana María G. de y Balán, Jorge. **EXPANSIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA: NUEVAS INSTITUCIONES, NUEVOS PROGRAMAS.** CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994. p. 51. (Educación Superior: N°106) Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/fanelli.rtf>



CLACSO
www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
biblioteca@clacso.edu.ar

Documento CEDES/106
Serie Educación Superior

EXPANSIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA: NUEVAS INSTITUCIONES, NUEVOS PROGRAMAS

Ana María G. de Fanelli
Jorge Balán

Trabajo presentado en el Seminario "Educación Secundaria y Universidad", realizado en el Centro de Estudios de Estado y Sociedad el día 25 de agosto de 1994.

CEDES
Buenos Aires, 1994

Contenido

Introducción.....	1
Expansión institucional.....	5
Dinámica de la oferta del subsistema universitario entre 1982 y 1993.....	11
Duración de los programas.....	13
Áreas de conocimiento.....	16
Conclusiones preliminares.....	19
Bibliografía.....	23
Apéndice metodológico.....	25
Carreras y títulos.....	25
Cuadros estadísticos y fuentes.....	26
Anexo estadístico.....	27

Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas

Ana G. de Fanelli
Jorge Balán*

IntroducciónIntroducciónIntroducciónIntroducciónIntroducción

La expansión de la matrícula estudiantil postsecundaria, en los Estados Unidos desde los años cuarenta y en Europa Occidental y Japón a partir de los sesenta, fue absorbida mediante el crecimiento y diversificación de la oferta educativa a lo largo de tres dimensiones diferentes: las instituciones educacionales, los ciclos y duraciones variables de los programas de grado, y las diferentes maneras en que estos grados se articulan entre sí o con el mercado de trabajo.

La experiencia de cada país al respecto reflejó tanto las tradiciones institucionales de la educación superior —por ejemplo, el distinto peso del estado en su financiación, el grado de centralización del sistema, la importancia de la formación profesional— como las políticas de los gobiernos dirigidas a ampliar la oferta en respuesta al crecimiento del número de graduados de las escuelas secundarias que demandaban acceso a la educación superior.

En los Estados Unidos —primer país en iniciar el proceso de reconversión a una educación superior masiva— existían, desde comienzos de siglo, instituciones intermedias entre la escuela secundaria y la universidad, llamadas *junior colleges*. El fuerte crecimiento de la matrícula en la posguerra —resultado de la política federal de expansión de la demanda mediante el denominado *G.I. Bill*— fue absorbido, en una parte significativa, por la multiplicación descentralizada de este tipo de instituciones. Los *community colleges*, integrados por los colegios públicos que ofrecen los dos primeros años de los cuatro que corresponden para obtener el primer grado universitario (*undergraduate*) y por otras instituciones que brindan cursos vocacionales y de calificación profesional, se convirtieron en una vía masiva de entrada en la educación superior que alivió la presión sobre las universidades. A esta función se agregaron rápidamente otras dos: los programas culturales y educativos con sentido de servicio comunitario, que no se dirigen a ninguna formación ulterior ni a la práctica profesional, y los cursos de nivelación destinados a compensar los defectos de la formación secundaria (Cohen, 1992).

La expansión institucional y en la matrícula de los *community colleges* continuó hasta hace poco en los Estados Unidos, mostrando varias tendencias interrelacionadas: creció el peso relativo de las instituciones públicas (municipales o estatales, pero no federales), la matrícula tendió a desplazarse de cursos académicos preparatorios para la

* Los autores agradecen la colaboración brindada por Augusto M. Trombetta en la reconstrucción histórica y en la elaboración y presentación de los cuadros estadísticos y de los gráficos.

universidad hacia cursos vocacionales y terminales, y se incrementó el número de estudiantes de tiempo parcial (que trabajan mientras estudian) con un promedio mayor de edad que en el pasado. Estas tendencias combinaron en distinta medida las presiones de la demanda —el número y diversidad de los graduados de escuelas secundarias así como la edad a la que deciden continuar sus estudios—, las ideas de los dirigentes educacionales que visualizaban nuevas oportunidades de expansión para sus instituciones, y la política del gobierno federal, en particular mediante el acta de la educación vocacional de 1963 y sus enmiendas posteriores, que permitió un fuerte flujo de fondos federales hacia los programas de esta naturaleza (Cohen, 1992).

A comienzos de los años sesenta, la diversificación de la oferta comenzó a ser también un principio básico de los planificadores de la educación superior en los principales países de Europa Occidental. Tras una etapa de discusión sobre los efectos beneficiosos de la educación superior para el desarrollo económico y la movilidad social, se abrió un debate en torno a las estructuras que debían adoptar los sistemas de educación superior frente a la fuerte expansión de la matrícula. Una de las estrategias adoptadas fue desarrollar la educación superior de "ciclo corto", cuyo dilema inicial fue o bien optar por una diversificación institucional —favoreciendo la creación de instituciones no universitarias que se apoyasen en distintas bases— o, por lo contrario, inclinarse por la ampliación de la oferta dentro del mismo tipo de instituciones universitarias.

A diferencia de lo ocurrido en Estados Unidos y Japón, donde el sector privado tuvo un papel relevante, la respuesta generalizada de los países europeos, congruente con sus tradiciones, tendió a la diversificación del propio sector público, elevando el rango de algunas instituciones de nivel secundario a instituciones terciarias no universitarias (como ocurrió en Gran Bretaña y Alemania), creando nuevas instituciones (como en Francia), o introduciendo carreras cortas dentro de las propias universidades (siguiendo el modelo de las "universidades comprehensivas" de Suecia o España). En el diseño de estas nuevas ofertas postsecundarias se contempló que tuvieran una orientación más práctica y vocacional, especialmente en las áreas tecnológicas y de los negocios, a fin de satisfacer las necesidades del mercado de trabajo de personal técnico de nivel medio. Se suponía además que estas instituciones o carreras eran menos costosas que las universitarias y que podían ser útiles en el cumplimiento de los objetivos de equidad y de democratización de la educación, preocupación fundamental de los gobiernos en la expansión de la oferta durante los años sesenta.

La consolidación del sector terciario no universitario en Europa Occidental durante los años ochenta fue la culminación de una etapa conflictiva en la definición de la identidad de estas nuevas instituciones frente a la oferta más prestigiosa de las universidades (Furth, 1973 y 1992). La identidad se fue construyendo alrededor de la orientación "vocacional" versus la académica y tras un proceso de consolidación del prestigio y del status gracias a la buena calidad de la enseñanza impartida, a sus fuertes lazos con el sector productivo y a las relativamente buenas perspectivas laborales de sus egresados (Jallade, 1992).

El éxito de las reformas se reflejó en la expansión absoluta y relativa de la matrícula del sector terciario no universitario y en un balance en general positivo respecto a las posibilidades de acceso de sus graduados al mercado de trabajo. En Alemania, Francia e Inglaterra, la matrícula en las instituciones terciarias no universitarias creció a un ritmo muy superior a la del sector universitario. En Alemania,

por ejemplo, mientras que la matrícula en el subsistema universitario se cuadruplicó entre 1960 y 1985, la del no universitario creció siete veces. Algo semejante ocurrió en Francia. En este país los cursos cortos de entrenamiento técnico cuadruplicaron su matrícula entre 1966 y 1979, mientras se duplicaba el número de estudiantes universitarios (OECD, 1989).

Dependiendo del modelo de diversificación adoptado, la reforma tuvo también consecuencias negativas sobre el grado de integración del sistema. A diferencia del modelo "multipropósito" de Estados Unidos, en los países europeos se produjo una baja interconexión entre sectores, por lo que un alumno del sector no universitario rara vez puede continuar sus estudios en el sector universitario. Esto es particularmente cierto en aquellos países que expandieron el sector de carreras cortas por fuera del sector universitario como es el caso de Alemania y Francia. Una mayor integración del sistema —pero sólo a nivel del posgrado— se produjo en el así llamado sistema binario inglés (tecnológicos y universidades), en el cual los sectores universitario y no universitario han tendido a igualarse en aspectos tales como la duración de las carreras y sus mecanismos de admisión de modo tal que ambos caminos dan acceso a los estudios de posgrado. El sistema binario, finalmente, fue abolido en 1991 (Gellert, 1992).

En comparación con los países de Europa Occidental, el sistema de educación superior norteamericano se compone de una jerarquía muy estratificada de instituciones públicas y privadas —desde las instituciones locales de ingreso irrestricto hasta las muy selectivas universidades de investigación— que permite un mayor grado de movilidad por transferencia entre instituciones y programas, a pesar de su alto grado de descentralización. Los sistemas voluntarios de acreditación dan lugar a formas de reconocimiento que otorgan gran fluidez de movimientos dentro del sistema.

En líneas generales, la experiencia latinoamericana ha contrastado con la de los países europeos al menos en tres aspectos. En primer lugar, la presión creciente de la demanda —desde el temprano caso argentino hasta la expansión de los sesenta y setenta en el resto de los países latinoamericanos— ha sido absorbida por instituciones que siguieron por lo general un modelo relativamente rígido, asociado con las universidades profesionales ya establecidas durante la primera mitad del siglo veinte. La tradición universitaria de una formación profesional de larga duración, organizada dentro de instituciones multifuncionales, tuvo un gran peso de arrastre frente a la masificación de los sistemas en los países latinoamericanos.

En segundo lugar, si bien estos países son testigos del crecimiento de un sector de instituciones terciarias no universitarias, la duración de las carreras o el perfil ocupacional que éstas adoptan no permiten distinguirlas claramente de aquellas que ofrece el sector universitario y, por lo general, a diferencia del caso norteamericano, no están articuladas con éste.

En tercer lugar, en algunos casos la expansión postsecundaria no se dio sólo mediante la diversificación del sector público, como en Europa Occidental, sino sobre todo por el crecimiento del sector privado no universitario, aún cuando sus límites con el subsistema universitario no fueran muy precisos. En Chile, por ejemplo, el sector no universitario está integrado por centros de formación tecnológica de dos años de duración y por institutos profesionales, ambos principalmente de gestión privada. La diferencia entre estos institutos y las universidades es que aquellas imparten carreras

profesionales no reservadas a éstas¹. La duración de los programas, por tanto, puede ser igual. La misma situación se presenta en el caso brasileño cuyo sector "terciario no universitario" está integrado por las así llamadas instituciones "aisladas" que concentran su oferta en una sola área disciplinaria. En ambos casos, más que una estratificación funcional entre sectores con identidad propia, sea por su duración o por su carácter vocacional, lo que existe es una segmentación en función del prestigio social de cada subsistema y la menor autonomía de las instituciones no universitarias en comparación con las universitarias. En consecuencia, las instituciones no universitarias buscan convertirse en universitarias dado que no tienen claras ventajas en sostener su situación de socios menores en la escala de prestigio académico.

En la Argentina, la expansión de la matrícula postsecundaria hasta principios de los setenta fue absorbida casi exclusivamente por las carreras profesionales de larga duración que se ofrecían en las universidades públicas. Esto ya resultó muy claro en los ciclos de fuerte expansión durante los años de la posguerra primero y luego en los años sesenta. El 68 por ciento de los 220 mil alumnos matriculados en la educación universitaria en 1970 se concentraba en las tres universidades nacionales más antiguas: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Córdoba y la Universidad de La Plata (Pérez Lindo, 1985).

Después de un período de contención del crecimiento operado durante el último gobierno militar, en los ochenta tuvo lugar una fuerte expansión de la matrícula postsecundaria, duplicándose en el término de diez años la tasa bruta de escolarización de este nivel que, pasó del 20 por ciento en 1980 al 41 por ciento en 1991 (R. Argentina, 1993). ¿Qué cambios ocurrieron en la oferta a fin de absorber esta nueva masa de estudiantes postsecundarios? ¿En qué medida se alteró la concentración en un tipo de instituciones y en un estilo de formación profesional de larga duración que existía hasta ese momento? Estas son los interrogantes sobre los que gira este trabajo, en el que se intentará realizar una aproximación empírica basada en los datos existentes sobre el comportamiento de la oferta de programas de estudio de grado en las universidades públicas y privadas durante los últimos diez años.

Aunque el artículo enfoca en el subsistema universitario, dada la muy limitada información con que se cuenta sobre el subsistema no universitario, la importancia adquirida por este último, tanto en términos institucionales como de matrícula, obliga a realizar también un breve análisis de su oferta. En particular, interesa examinar en qué medida el subsistema terciario no universitario —tal como está estructurado— es hoy una alternativa postsecundaria viable y claramente diferenciada frente a las carreras profesionales de larga duración de las universidades tradicionales.

Para realizar un análisis empírico de los cambios en la oferta postsecundaria, será útil desarrollar algunas categorías analíticas surgidas de la anterior discusión, aunque no siempre se cuente con la información adecuada a ellas. El tema que aquí se trata puede desglosarse en distintos tópicos, que responden a aspectos analíticamente separables en la oferta educativa:

a) Una dimensión institucional se refiere al *status* de la institución que ofrece

¹ Inicialmente la ley fijó doce títulos exclusivamente universitarios: de abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo, químico farmacéutico. Con posterioridad se agregaron los títulos de profesor en educación básica, media y especial, maestro en enseñanza preescolar y periodismo (Brunner y Cox, 1993).

cursos postsecundarios. Este varía en dos aspectos: por un lado, la gestión institucional (pública o privada) que se corresponde también con fuertes contrastes en la forma de financiación de las instituciones; y por el otro, el régimen legal dentro del que operan las instituciones, ya que la legislación argentina restringe el sentido de qué es una universidad y regula a los establecimientos que se reconocen como tales de forma distinta de los institutos terciarios. La educación universitaria, en su conjunto, goza de mayor prestigio y visibilidad que la educación terciaria no universitaria.

b) Otra dimensión se refiere a la duración de los programas de grado. Las licenciaturas y grados profesionales equivalentes tienen por lo general cinco años o más de duración, aunque en los últimos años se han creado algunas de cuatro años, mientras que los cursos o carreras "cortas" exigen dos o tres años de estudio.

c) La orientación básica de un programa puede clasificarse en uno de los polos extremos de otra dimensión: académica o vocacional, aunque es fácil entender que existen subtipos intermedios. De hecho, el curriculum profesional clásico en las universidades argentinas se alarga ya que pretende al mismo tiempo dar ambas orientaciones.

d) Otra dimensión está referida a la articulación versus segmentación de los programas, ya sea en sentido horizontal —por ejemplo, la equivalencia entre cursos universitarios y no universitarios— o vertical, es decir, la posibilidad de que un curso de acceso a otro de nivel superior.

e) Por último, puede conceptualizarse el sistema de educación superior en su conjunto —entendido como todas las instituciones que ofrecen una educación formal postsecundaria de dos o más años de duración— para determinar en qué medida o grado el sistema está compuesto por subsistemas y si ellos se diferencian en el grado en que se hacen cargo de cursos diferentes desde el punto de vista de la duración (corta-larga) y orientación (vocacional-académica).

Teniendo presente estas dimensiones analíticas, en este trabajo se relatará primero cómo tuvo lugar la expansión institucional del nivel postsecundario en la Argentina, centrándose particularmente en lo ocurrido en la última década, para después concentrarse en la oferta universitaria —pública y privada— y así analizar las transformaciones que acontecieron en los años ochenta en la duración de los programas ofrecidos y en las áreas de conocimiento cubiertas.

Expansión institucionalExpansión institucionalExpansión institucionalExpansión institucionalExpansión institucional

La cifra de 3.091 estudiantes postsecundarios cada 100 mil habitantes que presenta la Argentina es semejante a la de países europeos tales como España, Alemania y Francia², pero la oferta institucional que se desarrolló en nuestro país para absorber esta demanda contrasta con lo ocurrido en Europa tanto por el crecimiento del sector privado como por el escaso desarrollo que ha tenido un sector postsecundario

² El número de estudiantes postsecundarios cada 100.000 habitantes fue calculado sobre la base de los datos del Censo de 1991 (R. Argentina, 1993). En 1990, en España dicha proporción ascendía a 3.007, en Francia a 2.995 y en Alemania (ex República Federal) a 2.810. Estos números contrastan a su vez con el caso de Estados Unidos en el cual hay 5.591 estudiantes postsecundarios cada 100.000 habitantes y también son más bajos que el caso, por ejemplo, de Corea, que tiene 3.899 estudiantes postsecundarios cada 100.000 habitantes (UNESCO, 1993).

público de carreras cortas con orientación vocacional, claramente diferenciado de la oferta universitaria³.

El origen de nuestro actual sistema de educación superior se remonta a 1613, momento en que la Compañía de Jesús fundó la primera universidad argentina, la Universidad de San Carlos⁴. Debieron transcurrir doscientos años desde aquella primera fundación para encontrar la segunda: en 1821, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires erigió la universidad de su ciudad capital. A fines de siglo, con la federalización de la Ciudad de Buenos Aires, la Universidad de Buenos Aires abandonó la dependencia provincial para adquirir el carácter de nacional y, ya sobre el final del siglo XIX, la Provincia de Buenos Aires creó la Universidad de La Plata, que prontamente sería también nacionalizada (1905). El estado nacional había desplazado entonces a la Iglesia Católica primero y a los gobiernos provinciales después en la educación universitaria, colocando a las instituciones nacionales que él sostenía con exclusividad en el único camino de acceso a un conjunto de profesiones cuya entrada estaba restringida a aquellos que obtenían el grado correspondiente.

Hacia fines de la década del cincuenta sólo existían nueve instituciones universitarias, todas ellas de carácter nacional⁵ (Cuadro N°1). Indudablemente, el punto de inflexión con que se cierra esta etapa está marcado por la sanción, ya durante la presidencia de Arturo Frondizi en 1958, de la Ley N°14.557 (conocida como "Ley Domingorena"), la primera que regula la participación del sector privado en la educación universitaria⁶. En estos años, la sociedad argentina asistió al debate "laica-libre", la célebre polémica que galvanizó las posiciones de distintos actores sociales en torno de la aceptación o del rechazo de estas instituciones educativas, que pasaron a compartir con las estatales el privilegio de constituirse en la vía restringida y de funcionamiento bastante autónomo para acceder a las profesiones de mayor prestigio e ingreso. Con un único artículo que deroga y sustituye al artículo 28° del Decreto-Ley N°6.403/55, la Ley N°14.557 sienta las bases normativas para que se organicen y desarrollen las instituciones universitarias de carácter privado.

Lo más destacable de la sanción de la Ley Domingorena es que permitió el primer desarrollo de la iniciativa privada en el campo universitario. Pero esta acción no sucedió en forma aislada, ya que todo el sistema universitario (y de la educación superior en general) se amplió a nivel institucional. El impulso inicial fue aportado por el sector privado, inexistente hasta el momento. Además —y esta es otra categoría institucional

³ Aunque es posible que este sector sea importante en la educación parasistemática que ofrece el sector privado por fuera de la estructura formal.

⁴ Tras ser nacionalizada a mediados del siglo XIX, es la actual Universidad Nacional de Córdoba.

⁵ El resto de las universidades argentinas anteriores al año 1958 son: la Universidad de Tucumán y la Universidad Nacional del Litoral, creadas en 1912 y en 1919 respectivamente; la Universidad Nacional de Cuyo, surgida en 1939; la Universidad Tecnológica Nacional, nacida como Universidad Obrera en 1948; y la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional del Nordeste, ambas de 1956.

⁶ El antecedente más inmediato que registra esta normativa es la posibilidad de que "la iniciativa privada" cree "universidades libres", tal como se lee en el artículo 28° del Decreto-Ley N°6.403/55. Es de destacar que, si bien nunca antes había estado prohibida esta alternativa educativa, la citada mención legal es la primera que explícitamente hace referencia a ella.

que no existía en 1959— durante los quince primeros años del período considerado, diversos gobiernos de provincias promovieron la creación de institutos universitarios en las capitales distritales (La Pampa, Jujuy, Neuquén, La Rioja) o en ciudades importantes del interior (Mar del Plata). Como consecuencia de esta dinámica expansiva, entre fines de los años cincuenta y mediados de la década del setenta el número total de universidades se incrementó casi todos los años hasta estabilizarse en algo más de medio centenar.

Entre fines de los años sesenta y la primera mitad de la década del setenta el gobierno militar comenzó a participar en la ampliación institucional del sistema universitario de cuatro maneras distintas que produjeron novedades de importancia en el sistema: a) puso bajo su control algunas instituciones privadas; b) nacionalizó la mayor parte de las instituciones provinciales existentes; c) creó nuevas instituciones universitarias o dividió otras más grandes; d) dio categoría universitaria a dos instituciones de capacitación dependientes de las fuerzas armadas y policiales.

Desde el punto de vista de la dinámica institucional, el gobierno constitucional que asumió en 1973 puso fin a ese proceso expansivo mediante el Decreto N°451/73 que obligó a paralizar todos los trámites referidos a la creación o autorización de nuevas universidades nacionales, provinciales y privadas. Aunque su acatamiento fue parcial (no se cumplió para las universidades nacionales, cuya creación requiere se sancione una ley especial; sí se acató para las universidades provinciales y privadas, cuyo reconocimiento depende de las autoridades del ministerio nacional; y no impidió la autorización, mediante decreto de excepción, de una universidad privada), claramente puede verse en ese instrumento legal el elemento que frenó la tendencia a la expansión numérica de las instituciones universitarias, mientras la matrícula universitaria sufría un salto repentino y de breve duración mediante la instauración del ingreso irrestricto en las instituciones públicas. De hecho, entre 1979 y 1989 prevaleció el signo contrario: se cerró provisoriamente la Universidad de Luján y la Universidad de la Patagonia "San Juan Bosco", de régimen privado, fue absorbida por su homónima nacional.

Desde mediados de los ochenta, el imperio del Decreto N°451/73 no impidió que surgieran proyectos tendientes a crear nuevas instituciones, tanto públicas como privadas. En efecto, en 1984 el Congreso Nacional sancionó la ley por la que se daría nacimiento la Universidad Nacional de Formosa, creación vetada por el Poder Ejecutivo en 1986 y sobre la que el Congreso de la Nación insistiría un año después. Desde 1985 diversos pedidos de reconocimiento de universidades privadas comenzaron a acumularse en los despachos gubernamentales. El panorama se modificó sólo a mediados de 1989, con el acceso al poder de la administración encabezada por el Presidente Menem. El nuevo gobierno dio amplio margen para la creación de nuevas instituciones universitarias tanto en el ámbito estatal como en el privado. Entre fines de 1989 y mediados de 1994 fueron fundadas cinco universidades nacionales y se nacionalizó una sexta (la Universidad de La Rioja, hasta entonces dependiente del gobierno provincial). También se crearon tres universidades provinciales (la Universidad Federal de la Patagonia y dos institutos dependientes de las fuerzas armadas) y se autorizaron diecisiete universidades privadas⁷. En la actualidad existen más de media docena de proyectos legislativos que darían forma a otras tantas universidades nacionales; otro que permitiría el reconocimiento de la Universidad del Sudoeste de la

⁷ Ver el anexo estadístico.

Provincia de Buenos Aires (de carácter provincial y en formación); y un contingente numeroso de instituciones privadas ha iniciado los trámites dirigidos a obtener la autorización provisoria como universidades que les permite otorgar títulos reconocidos y habilitantes.

La expansión institucional de este último período se caracteriza además por una marcada concentración de las nuevas instituciones públicas y privadas en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, donde se concentran el mercado estudiantil y los recursos humanos disponibles para ejercer la docencia universitaria.

Las nuevas instituciones privadas constituyen un conjunto heterogéneo desde el punto de vista de su gestión y estrategia educativa. Algunas cuentan con el aval o patrocinio de comunidades religiosas (adventista, católica, judía), de grupos empresariales (Asociación de Dirigentes de Empresas), de sectores ligados desde mucho antes a la docencia o la investigación que consiguieron exitosamente apoyos empresarios para transformarse en universidades (Fundación Favalaro, Fundación Barceló, Instituto Di Tella, San Andrés), o de proyectos fuertemente vinculados a instituciones o personalidades nacionales o del exterior (Universidad de las Naciones Unidas, Manuel Antín). Algunas de estas nuevas instituciones fueron institutos terciarios no universitarios y otras tienen antecedentes en la educación primaria o secundaria. Muchos proyectos tienen una vocación especializada en una área (y suelen ser autorizados como "institutos universitarios") o muestran una preferencia por mantener un tamaño reducido. Otros, sin embargo, surgen con ambiciones claras para desarrollarse como instituciones comprehensivas, lanzándose rápidamente a diversificar su oferta de programas. Casi ninguna tiene, sin embargo, funciones más amplias que las educativas.

La línea de desarrollo de la enseñanza postsecundaria seguida por los institutos terciarios no universitarios durante estas décadas tuvo una tendencia bien diferente. Un punto de inflexión importante tuvo lugar a principios de la década del setenta cuando los magisterios, hasta entonces una especialización de la enseñanza media, pasaron a formar parte del nivel superior. Tras derogarse la carrera docente como carrera de nivel medio, se crearon los primeros profesados de enseñanza primaria que pasaron a engrosar el número de establecimientos no universitarios. Así, a fines de la década del setenta, mientras las universidades veían frenado su crecimiento institucional, manteniéndose el número total de casas de altos estudios por más de diez años, las instituciones no universitarias —públicas y privadas— continuaron aumentando su número de manera ininterrumpida, al punto de prácticamente duplicar su capacidad institucional en dicho período (Cuadro N°2).

Desde un punto de vista institucional, el sector terciario no universitario está formado por institutos de formación de docentes de prescolar y primaria, institutos de profesorado que capacitan para la docencia media, e institutos o escuelas especializadas que brindan enseñanza de carácter técnico⁸.

⁸ Las instituciones públicas dependen en su gestión y financiamiento del gobierno nacional, provincial o municipal según corresponda, aunque las instituciones del nivel nacional están actualmente en proceso de ser transferidas al ámbito provincial y municipal. Por su parte, las instituciones privadas se financian por el cobro de aranceles, empero los establecimientos de formación de docentes privados reciben también subsidio público cuando los aranceles que cobran son reducidos. Además, las instituciones superiores no universitarias, a diferencia de las instituciones universitarias, no son autónomas sino que dependen de organismos centralizados.

Un rasgo central de este subsistema es que carece de visibilidad tanto en el campo académico como en el campo laboral. Está académicamente desarticulado del subsistema universitario, funcionando como sistemas paralelos sin comunicación. En el campo laboral, con la excepción de algunos institutos de formación docente, el reconocimiento de sus títulos en el mercado de trabajo es poco específico pues muchas de sus carreras se suelen identificar con las que ofrece el subsistema universitario (por ejemplo, analista de sistemas o diseñador).

Un relevamiento realizado recientemente por el Ministerio de Cultura y Educación muestra que tres de cada cuatro carreras ofrecidas en estos institutos terciarios no universitarios, públicos y privados, corresponden al área de formación de docentes. Dentro de la orientación técnica las únicas dos áreas más desarrolladas son la económica (técnico en administración de empresas, *marketing*, publicidad, control de gestión, etc.) y la informática (centralmente analista en sistemas informáticos)⁹. Otro dato de interés es también el alto porcentaje —por encima del 50 por ciento— de carreras terciarias no universitarias que no podrían denominarse propiamente "cortas" pues exceden los tres años de duración (Sigal, 1994).

Dos rasgos de nuestro sistema terciario "no universitarios" de educación superior parecerían entonces contrastar con la experiencia de algunos países europeos. En primer lugar, al menos la mitad de las carreras que se ofrecen en este subsistema exceden los tres años de duración, por lo cual no constituyen una alternativa real a la oferta de carreras de cinco años del subsistema universitario. En segundo lugar, la oferta de orientación vocacional parece estar poco diversificada y la de tecnología industrial y básica es escasa (Sigal, 1994).

En relación con las carreras de orientación técnica, una posible línea de diversificación institucional podría haber tenido lugar con la creación de la Universidad Obrera Argentina en 1948, luego denominada Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Inicialmente el proyecto contempló como objetivo la elevación al nivel superior de una educación técnica vocacional, al mismo tiempo que se expandía la formación técnica secundaria. Esa línea hubiera llevado seguramente a un sistema segmentado, secundario y postsecundario. Sin embargo, en ambos niveles se produjeron rápidamente cambios para asimilar las instituciones técnicas al modelo de las académicas, para asegurar su equivalencia y por lo tanto su jerarquía. El bajo crecimiento reciente de la modalidad técnica en la enseñanza media y en particular el escaso atractivo para la población femenina, cuya demanda educacional ha tenido un dinamismo mayor que la masculina tanto a nivel medio como superior, ponen en evidencia que las escuelas técnicas no han definido adecuadamente aún cuál es la "clientela" que atienden o cuáles son sus demandas. En el caso de la UTN, en cambio, la demanda ha crecido satisfactoriamente, incluso por encima del resto de las facultades de ingeniería. A través de una oferta que abarca veintinueve sedes regionales en todo el país, dieciséis carreras, catorce de las cuales tienen una duración de seis años y dos de cuatro años y con sus 72 mil alumnos hoy se encuentra entre las cuatro mayores universidades argentinas (después de Buenos Aires, Córdoba y La Plata) y creció a una tasa promedio del 10 por ciento anual entre 1982-1992, número que, por ejemplo, la coloca encima del

⁹ El relevamiento realizado toma como unidad de análisis las carreras dictadas en los institutos terciarios no universitarios y las cortas dictadas en las universidades nacionales. Los datos consignados corresponden exclusivamente a las primeras.

crecimiento promedio de la Universidad de Buenos Aires y de la de Córdoba (R. Argentina, 1994). La consecuencia de este modelo es una enorme concentración de la educación postsecundaria tecnológica dentro del subsistema universitario y, como se vio, en carreras de larga duración.

Otra característica también de este modelo es que la línea que separa las carreras universitarias y las superiores no universitarias está fundamentalmente trazada en función del ámbito institucional de pertenencia de las mismas. De hecho, muchas de las carreras que se dictan en el sector terciario no universitario también se ofrecen en algunas universidades públicas y privadas como, por ejemplo, las vinculadas con la enseñanza docente y otras como procurador, enfermería, analista de sistemas, etc.

La otra línea de diferenciación de la enseñanza postsecundaria, la que ha tenido lugar a través del crecimiento de las instituciones universitarias privadas, no desempeñó hasta mediados de los ochenta una papel muy relevante en la absorción de la demanda. El único período de gran crecimiento de la matrícula privada tuvo lugar durante el último gobierno militar, cuando en las carreras de ciencias sociales y humanas tanto alumnos como profesores se trasladan a las instituciones privadas frente al cierre de carreras y al clima de represión que se vivió en las altas casas de estudios públicas¹⁰.

Desde fines de la década del ochenta el sector de universidades privadas parece haberse tornado más dinámico. Este dinamismo es acompañado por la desaceleración del crecimiento de la masa estudiantil en las universidades públicas. Aunque las estadísticas hoy disponible no permiten analizar si existe o no una tendencia de crecimiento de la participación del sector privado en la matrícula del sistema, hay algunos indicios de que tal expansión está ocurriendo. Por un lado, mientras que la matrícula del sector público crecía apenas a una tasa promedio de 1,8 por ciento entre 1987 y 1991, tras crecer aceleradamente durante los primeros cinco años de la democracia, el sector de las universidades privadas pasó de tener un crecimiento negativo a expandirse entre 1987 y 1991 a una tasa de 3,6 por ciento, es decir, en términos relativos muy superior a la expansión del sector público (R. Argentina, varios años)¹¹. Como se verá en el apartado siguiente, este sector fue además uno de los más dinámicos en la expansión de los programas de grado. Por otra parte, ha venido desarrollando una intensa actividad de *marketing* a través de la proliferación de nuevos programas (a menudo distinguibles sólo por dar acceso a títulos o grados aparentemente innovadores). Parte de esa estrategia consiste en la firma de convenios institucionales de distinto tipo, a menudo con universidades extranjeras (incluyendo aquellos que se asemejan a una forma de *franchising* internacional de programas de grado y de posgrado) y ocasionalmente con empresas locales para fortalecer la imagen de una formación con salida laboral

¹⁰ Los últimos datos provisorios de matrícula del sector privado universitario indicaban que su participación sobre el total del sector universitario era en 1991 de aproximadamente el 10 por ciento (Balán y García de Fanelli, 1993). Entre 1980 y 1983 llegó a representar entre el 19 y el 20 por ciento (R. Argentina, varios años).

¹¹ Estos datos corresponden a las estadísticas suministradas por el Departamento de Estadísticas del MCE como datos provisorios para 1991. Recientemente el MCE ha dado a conocer nuevos datos pero sólo para las universidades nacionales. De acuerdo a los mismos la tasa de crecimiento de estas universidades nacionales es mayor al dato provisorio: 2,4 por ciento anual promedio para el período 1987-1991. Se trata, sin embargo, de dos series distintas pues se basan en la recolección de información en momentos diferentes a lo largo de un año.

garantizada¹².

El principal estímulo al crecimiento de la matrícula, tanto entre las universidades privadas ya establecidas como en las nuevas, ha sido el deterioro del financiamiento del sector público, que provocó desde 1988 la sensación generalizada de quiebra del sistema de universidades nacionales, en particular en el área de Buenos Aires donde buena parte de las privadas se localizan.

Otro factor que puede estar incidiendo es la menor duración de algunas carreras de grado en ciertas universidades privadas. En este aspecto se debe tener presente que la más importante universidad que compite con las privadas —debido a su localización— es la Universidad de Buenos Aires, donde, a pesar de resoluciones que indican lo contrario, la duración formal de los programas continúa siendo muy prolongada o incluso se alargó con la introducción de un Ciclo Básico Común. Esta duración prolongada favorece la entrada temprana y parcial en el mercado de trabajo, una de cuyas consecuencias es el estiramiento del período de formación entre aquellos que eventualmente se gradúan. En el campo de las ciencias económicas, por ejemplo, la duración teórica de las carreras es de seis años. En contraste, en algunas universidades privadas se pueden obtener los mismos títulos que otorga la UBA en cinco o menos años. Por ejemplo, en la Universidad de Palermo y en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales se otorga el título de licenciado en administración en cinco años y el título de licenciado en economía tiene esta misma duración teórica en casi todas las universidades y de cuatro en la Universidad Torcuato Di Tella. Sin duda éste es un elemento importante en la competencia entre el sector público y el privado.

En síntesis, la expansión de la matrícula postsecundaria en la década del ochenta fue absorbida por un sistema de educación superior en crecimiento y diferenciado tanto en la dimensión público/privado como universitario/no universitario. A pesar de esta diversificación de la oferta las universidades públicas continuaron recibiendo —aunque en una proporción menor que en décadas anteriores— a la mayor proporción de los nuevos ingresantes al sistema. Centrándose en el subsistema universitario, la próxima sección se ocupará de analizar la dinámica de creación de carreras de grado que acompañó la expansión institucional de los ochenta.

Dinámica de la oferta del subsistema universitario entre 1982 y 1993

La actual estructura de la oferta de carreras universitarias ha sido el resultado de la suma de decisiones tomadas por cada universidad individualmente, sin ningún tipo de coordinación entre sí. En particular, a las universidades nacionales les compete la actividad de libre creación de carreras por gozar de autonomía académica. En este caso el nuevo programa propuesto es analizado y eventualmente aprobado en el ámbito del consejo superior de cada universidad, para después informar sobre éste al Ministerio de Cultura y Educación. En cambio, las universidades privadas requieren de la aprobación

¹² Otro indicador de esta tendencia expansiva lo da el aumento de las capacidades edilicias en función de lo que esperan que sean las demandas educativas de la próxima década.

previa del Ministerio de Cultura y Educación¹³. Sin embargo, en muchas oportunidades este procedimiento o bien fue realizado *ex post*, cuando los hechos ya estaban consumados y la carrera había comenzado a funcionar, o bien se tradujo en un mero trámite burocrático sin una evaluación clara de la capacidad de la institución para el dictado de los nuevos programas en lo que respecta tanto a recursos humanos como a infraestructura edilicia, bibliotecas y equipamiento para investigación.

La capacidad autónoma de las universidades nacionales para conformar su oferta, la regulación estatal laxa de las universidades privadas y la fuerte expansión institucional —especialmente privada— que tiene lugar desde fines de los ochenta, dieron por resultado que el número de títulos académicos se duplicara entre estos años, contando actualmente el subsistema universitario con 2.017 carreras de grado (Cuadro N°3). Aproximadamente la cuarta parte de los títulos que se crearon ha sido el efecto de la expansión institucional en los niveles privado, nacional y provincial. El resto se explica por los cambios que han experimentado los establecimientos ya existentes en 1982.

Un rasgo general de la oferta de carreras en 1993 es la esperable concentración de programas en la región metropolitana y la pampeana, siendo que en ambas en total reside el 69 por ciento de la población argentina (Gráfico N°1).

Discriminando dentro del sector de universidades públicas y privadas entre diferentes tipos de instituciones según su momento de fundación, se observa que las que más expandieron su oferta fueron las privadas correspondientes a la cohorte de fundación 1968-1988 y las que menos lo hicieron fueron las universidades nacionales tradicionales (creadas antes de 1956)¹⁴. A pesar de este ritmo diferente de expansión, el sector público sigue teniendo una mayor participación que el privado en el total de la oferta del subsistema universitario (Cuadro N°3).

Si bien el crecimiento en el número de programas de grado ha sido muy considerable, es importante ser cautos en la lectura de estos datos. En primer lugar, la oferta de grado incluye tanto carreras cortas como largas y parte de las primeras son títulos intermedios. En tal sentido, los cursantes de una única carrera pueden obtener distintos títulos a lo largo de la misma¹⁵. Por consiguiente, una proporción de la nueva oferta no amplía verdaderamente el abanico de opciones de estudios sino que incorpora títulos intermedios en carreras ya existentes. En segundo lugar, no está clara la real dimensión de los programas que se ofrecen ni la demanda estudiantil por éstos. Por un lado, las carreras se crean sin una determinación previa del número de vacantes que se ofrecen en función de la disponibilidad de recursos humanos y físicos con que se cuenta para su dictado. Por el otro, no existen datos de matrícula por programa. Ambos hechos son los que impiden, por el momento, estudiar la relación entre la oferta de vacantes del subsistema universitario y la demanda realmente existente en cada caso. Es muy

¹³ A partir del nuevo decreto N°2.330/93, reglamentario de la ley N°17.604 de 1967, las universidades privadas cuya antigüedad de funcionamiento con autorización definitiva es superior a quince años tienen autonomía académica. Es decir, al igual que las universidades nacionales, ellas deciden sobre la creación o modificación de sus programas de estudios. De todos modos, durante el período analizado, este decreto aún no estaba en vigencia.

¹⁴ Han sido excluidas de este análisis las universidades provinciales —incluidas en los cuadros— por el escaso peso que las mismas tienen en el subsistema.

¹⁵ Ver el apéndice metodológico.

probable que algunos de los nuevos programas ofrecidos terminen desapareciendo en la medida en que no exista una demanda significativa para éstos. Finalmente, la proliferación de ciertos títulos, especialmente en carreras nuevas o "inmaduras", puede no corresponderse con una real diversificación de la oferta sino constituir una mera diferenciación terminológica, un tanto artificial, de ciertas disciplinas. Esto último es particularmente cierto en aquellas vinculadas con la administración, la informática y la comunicación social y, especialmente, en el ámbito del sector privado.

Teniendo en cuenta estas observaciones, seguidamente se analizará con mayor detalle la dinámica de la expansión de la oferta contemplando los distintos tipos de programas de grado según su duración y áreas de conocimiento.

Duración de los programas Duración de los programas Duración de los programas Duración de los programas Duración de los programas

Cuando se analiza la estructura de la oferta en función de la cantidad de años que insume la obtención de un certificado académico de grado, tres dimensiones cobran particular relevancia analítica: la diferenciación dentro del subsistema universitario entre carreras cortas (terminales o intermedias) y largas; la relación entre la duración de la carrera, su carácter vocacional o académico y su eventual vinculación con las demandas del mercado de trabajo; y, finalmente, la distancia que media entre la duración teórica de las carreras universitarias y la real.

Como ha sido señalado previamente, la expansión de títulos de corta duración ingresó al debate de la política universitaria en los países europeos a principios de los sesenta. Frente a la expansión de la matrícula y a la emergencia de problemas de eficiencia interna y externa en las instituciones universitarias, la creación de títulos cortos comenzó a ser considerada como una política adecuada. Su inclusión en la estructura de la oferta postsecundaria era ventajosa tanto para la solución de los problemas de deserción escolar y aumento de costos de la enseñanza universitaria como para adecuar ésta a las necesidades del mercado de trabajo. Sin embargo, la clave de la discusión en Europa no se limitaba a la disyuntiva entre crear o no títulos cortos sino que se extendía a cuál era la institución (universitaria o no universitaria) más apropiada para cumplir con los objetivos propuestos. Por el contrario, las políticas que dieron lugar en la Argentina a la actual estructura de la oferta de carreras según su duración en los subsistemas universitario y no universitario no tuvieron ningún tipo de coordinación dentro de cada subsistema y menos aún entre sí. Por tanto, no se contempló el carácter sistémico que posee la oferta de educación superior en tanto respuesta articulada a la demanda de los jóvenes por estudios postsecundarios. Como resultado, se ve que la política del "ciclo corto" tuvo lugar tanto dentro de las universidades como en el menos visible y estructurado sector terciario no universitario.

En particular en las universidades, hubo un notable aumento en los años ochenta de los títulos cortos e intermedios, el cual fue muy superior al crecimiento del número de carreras de larga duración (Cuadro N°3). En dicha expansión tuvo un papel protagónico el sector privado, especialmente las instituciones creadas entre 1968-1988. Dentro de esta cohorte se encuentran especialmente aquellas universidades privadas no confesionales creadas durante la segunda ola fundacional, que le sigue a la primera de fundación de universidades católicas. Se trata en general de universidades con un cierto

espíritu empresarial, una actividad de *marketing* intensa y vinculaciones con cámaras o sectores empresarios.

Al introducir la duración de las carreras como una dimensión para caracterizar la estructura de los diversos tipos de universidades se observa, sin embargo, la gran heterogeneidad existente dentro de los sectores públicos y privados. Tras la expansión y la diferenciación institucional del sistema ya no es tan claro el significado analítico de conceptos tales como universidades "nacionales" o "privadas" pues la heterogeneidad dentro de cada una de estas categorías ha comenzado a ser muy grande. Así, por ejemplo, la estructura y la dinámica de expansión de programas en algunas universidades nacionales de creación reciente se asemeja mucho más a algunas privadas que a otras nacionales. En realidad, en las públicas nuevas la proporción de títulos de corta duración es aún mayor que en las privadas. En ambos casos la política de creación de carreras cortas parece estar animada por la búsqueda de opciones más vocacionales y, por tanto, con "salida laboral"¹⁶.

A fin de ilustrar cuáles son los prototipos de carreras cortas y títulos intermedios que se han ido creando, algunos ejemplos de los campos disciplinarios más importantes pueden ser útiles:

1) Administración

Ejemplos: Analista Administrativo, Analista Contable, Analista de Recursos Humanos, Técnico Superior en Dirección y Administración de empresas, Analista Universitario en Comercialización, Analista Universitario en Comercialización y Dirección de Empresas, Secretaría Ejecutiva Bilingüe, Técnico Universitario en Administración Hotelera.

2) Otras Ciencias Sociales

Ejemplos: Técnico en Redacción Periodística, Asesor Comunicacional, Técnico Superior en Publicidad, Analista Universitario en Comunicación Publicitaria, Bachiller Universitario en Ciencias Políticas, Analista en Medios de Comunicación Social.

3) Ciencias Exactas y Naturales

Ejemplos: Analista de Sistemas, Analista en Informática, Técnica en Secretariado Informatizado, Óptico Técnico, Técnico Programador.

4) Educación

Ejemplos: Profesor para la enseñanza primaria, Profesor en enseñanza inicial, Profesor en enseñanza de adultos, Profesor en educación diferenciada, Bachiller Superior en Ciencias Pedagógicas.

Estos títulos tienen una duración teórica media entre dos y tres años y algunos de

¹⁶ Algunos de los títulos ofrecidos por las universidades nacionales de reciente creación son, por ejemplo: Analista Universitario en Organización y Métodos, Analista Universitario Impositivo Contable, Técnico Universitario en Comercio Exterior, Técnico Universitario en Electrónica Computacional, Auxiliar Técnico (intermedio Ingeniería), Técnico Universitario en Producción Animal, Técnico Universitario en Comunicación Social, Técnico Universitario en Administración Hotelera.

ellos son títulos intermedios, especialmente los que son ofrecidos por las privadas situadas en el Capital Federal.

Al concentrarse en la oferta de las nuevas áreas en expansión (administración, comunicación social e informática), un problema particular que se plantea es la correspondencia entre títulos y puestos profesionales o semi-profesionales específicos del mercado de trabajo. Estos títulos, ¿se crean como un elemento más para atraer a los potenciales estudiantes o porque existe una demanda por tales títulos en el mercado de trabajo? Si bien este tema sólo se puede aclarar a través de investigaciones realizadas por equipos de especialistas en los campos disciplinarios considerados, vale la pena al menos dejar planteada la cuestión. En particular, la creciente devaluación de la credencial universitaria pondría en duda el valor de mercado de títulos cortos no bien diferenciados de las carreras de grado correspondientes. En principio, un empresario que necesite contratar personal profesional para su empresa, frente a una oferta más o menos abundante, va a preferir a un joven con título universitario en lugar de a otro con un título similar pero más corto.

Lo dicho hasta aquí corresponde a la dinámica de la oferta respecto a la duración teórica de las carreras. Recientes datos del Ministerio de Cultura y Educación permiten también examinar las diferencias que se presentan entre la duración teórica y la duración real de las mismas en las universidades nacionales.

En las universidades nacionales grandes¹⁷ la duración observada es un 50 por ciento superior a la teórica y excede este nivel en carreras como la de contador público, siendo las que tienen menor disparidad con la duración formal las de medicina y odontología (R. Argentina, 1994).

Una prolongación de los estudios por encima del nivel teórico es normal también en Europa. Así, una duración media superior al 50 por ciento por encima de la formal se observa en España, Italia y Dinamarca; del 50 por ciento en Austria, Alemania y Finlandia y en Francia los estudios universitarios se suelen prolongar entre cinco y siete años cuando la duración formal es de cuatro años (Teichler, 1991). En este sentido, entonces, este problema de eficiencia interna de las universidades nacionales se asemeja al presente en las universidades europeas. Sin embargo, la gran diferencia con éstas es que los porcentajes de graduación por ingresantes son muchos más bajos en la Argentina que los que presentan estos países desarrollados. En este punto es interesante destacar no sólo las grandes diferencias que median entre ambos sistemas en el monto de financiamiento de sus recursos humanos, de investigación y equipamiento sino también la elevada proporción de alumnos que trabajan en las universidades argentinas frente a la mayoría de alumnos de tiempo completo en las europeas. Disparidad que se agrava cuando se tiene presente la ausencia de becas y otros tipos de ayuda necesarios para solventar los gastos de alojamiento y estudio. Todos estos son elementos que, sin duda, ayudan a explicar el bajo nivel de graduación en nuestras universidades.

Al respecto, si se analiza la composición socioeconómica de los alumnos que estudian en dos de las unidades académicas que han tenido resultados muy dispares en la relación entre los graduados en 1991 respecto de los nuevos ingresantes en 1986, las unidades académicas del campo de las ciencias económicas (menor proporción de graduados cada 100 ingresantes) y las de odontología (mayor proporción de graduados

¹⁷ Con más de 15 mil estudiantes.

cada 100 ingresantes), se observa dos situaciones contrastantes. Tomando como ejemplo los datos del Censo de la UBA de 1992, mientras que ciencias económicas tiene la mayor proporción de estudiantes que trabajan y en particular que trabajan más de 35 horas semanales, odontología tiene la más baja de ambos casos (UBA, 1992). Sin descartar la importancia de otros factores sobre los resultados de eficiencia interna de las unidades académicas, sin duda un estudio en profundidad del tema tendría que otorgarle alta prioridad a la asociación entre bajo rendimiento escolar y carga laboral de los estudiantes. Otro elemento a contemplar en la interpretación de estos resultados es si los planes de estudios están realmente diseñados para ser cursados durante el período establecido como duración teórica.

La posibilidad de reducir a cuatro años los programas académicos de grado —que hoy se ha comenzado a discutir en el ámbito de algunas universidades y que ya están implementando varias privadas— es interesante no sólo por la reducción de costos y la disminución de la deserción escolar que tal medida podría suponer sino también por la forma en que se está estructurando la enseñanza de los posgrados. En particular, si se tiene en cuenta que se ha adoptado en los hechos el "modelo norteamericano" de maestrías de dos años, modelo que se adecua al sistema de grado anglosajón de carreras de cuatro o tres años de duración y no al nuestro de cinco a seis años de duración.

Una política encaminada a reducir la duración teórica de los programas de larga duración tendría también que contemplar si tiene o no significación tanto laboral como académica continuar con la política de creación de títulos cortos terminales o intermedios dentro de las universidades. La experiencia europea puede ser en este sentido de utilidad para reflexionar tanto sobre las ventajas que posee la creación de carreras cortas vocacionales por fuera de las universidades como sobre los peligros de convertir esta vía en un camino sin retorno cuando no se articula adecuadamente la transferencia de los alumnos del subsistema no universitario al universitario.

Áreas de conocimiento Áreas de conocimiento Áreas de conocimiento Áreas de conocimiento Áreas de conocimiento

La distribución de la oferta por áreas de conocimiento muestra que el 39 por ciento de las carreras son del campo de las ciencias básicas y tecnológicas, seguidas por las humanidades con un 31 por ciento, las ciencias sociales con un 25 por ciento y las ciencias médicas con un 5 por ciento (Cuadro N°4).

Siguiendo patrones comunes a la expansión del sector privado en el resto de América Latina (Balán y García de Fanelli, 1993), existen marcadas diferencias en la distribución de programas por áreas de conocimiento entre aquél y el sector público. Mientras que las universidades nacionales concentran una mayor proporción de su oferta en las ciencias básicas y tecnológicas, las privadas lo hacen en las ciencias sociales (Gráficos N°2 y N°3). Este sesgo se explica porque las instituciones privadas tratan de dedicarse a las carreras de bajo costo de insumos (de "tiza y pizarrón") como son las de ciencias sociales y humanas y también, en los casos de las instituciones católicas o empresariales, por la propia orientación de valores e intereses de sus promotores. Además, son éstos los campos disciplinarios que hoy en día atraen a una mayor proporción de estudiantes.

Sin embargo es interesante observar que, si bien a lo largo de distintas cohortes de universidades públicas y privadas¹⁸ los sesgos señalados se mantienen, en uno y otro sector se presenta una tendencia común: cuanto más reciente es la universidad, menor es la proporción de su oferta en ciencias básicas y tecnológicas y mayor en ciencias sociales (Cuadro N°5). Como ocurría cuando se analizó la variable carreras cortas-largas, este es un rasgo más de la heterogeneidad presente dentro del sector público y el privado.

En términos dinámicos, si bien el número absoluto de carreras entre 1982 y 1993 se elevó en todos los campos disciplinarios, las áreas que más crecieron fueron las humanidades y las ciencias sociales y, dentro de la oferta privada, también las del área de salud¹⁹ (Cuadro N°6). Entre las humanidades se expandieron, por ejemplo, las carreras de diseño y en las ciencias sociales, las carreras de administración y comunicación social. En el área de ciencias básicas y tecnológicas, las carreras que han crecido fueron las cortas de computación y las cortas y largas de informática y sistemas.

Estos cambios en la oferta parecen corresponderse con las transformaciones en la demanda de los estudiantes. En este sentido, las nuevas universidades —tanto públicas como privadas— tienen una estrategia de diversificación de títulos en aquellas disciplinas a las cuales se están orientando los estudiantes. Así crean numerosas carreras de diseño, administración, periodismo, turismo, informática, en respuesta a la gran demanda que estas disciplinas están teniendo en las universidades tradicionales, particularmente en las nacionales.

Según datos de ingresantes al Ciclo Básico Común de la UBA entre 1985 y 1994 mientras la demanda decrecía en todas las otras disciplinas, sólo aumentaba para las carreras de diseño gráfico, comunicación social y administración. En los tres casos, el aumento del número de inscriptos en estas tres carreras tuvo lugar *pari passu* la disminución en otras con mayor tradición de las mismas unidades académicas tales como arquitectura, sociología y contador público (UBA, 1994).

Los factores que pueden estar incidiendo en la conformación de esta demanda pueden ser al menos tres. En primer lugar, la reorientación de los estudiantes hacia estas carreras podría estar indicando que buscan en las mismas una alternativa de inserción en el mercado de trabajo frente a la escasa demanda laboral en profesiones como la arquitectura o la sociología, o ante la saturación de ciertos mercados profesionales como el de los contadores. En segundo lugar, el crecimiento de las ciencias sociales y humanas puede también relacionarse con la creciente incorporación de mujeres a la universidad y al mercado de trabajo. En la década del ochenta la irrupción de las mujeres al mercado de trabajo ha sido un fenómeno por demás importante que explica el aumento en la tasa de actividad general²⁰. Es sabido, por otra parte, que la mayoría de las mujeres se desempeñan en el sector servicio. De hecho, carreras como la de diseño gráfico —la carrera de diseño más numerosa de la UBA— o comunicación social tienen una elevada

¹⁸ Las diferentes cohortes fueron construidas en función de su año de fundación.

¹⁹ Aunque estas últimas tienen aún una participación minoritaria sobre el total de la oferta privada.

²⁰ De acuerdo a datos de la Encuesta Permanente de Hogares para el Gran Buenos Aires, la tasa de actividad sobre el total de la población femenina entre los 15 y los 64 años se elevó de 38,4 por ciento en 1980 a 44,3 por ciento en 1991. En particular, la tasa de actividad de las mujeres entre los 35 y los 49 años era en 1991 de 50,8 por ciento.

participación femenina en su matrícula. Finalmente, la orientación de los estudiantes hacia estas carreras también podría deberse a la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre la formación de la identidad de los jóvenes, y sobre sus deseos de una segura, clara y rápida inserción laboral frente a la realidad de una tasa de desempleo cada vez mayor para este segmento del mercado de trabajo.

Cuando se contrasta el cambio de la oferta de carreras en el conjunto de las universidades nacionales con el que tuvo lugar en la matrícula, las tendencias son similares. Así, entre 1982 y 1992, la matrícula en las ciencias básicas y tecnológicas ha ido disminuyendo en términos relativos y ha crecido la correspondiente a las ciencias sociales y a las humanidades (R. Argentina, 1994). Dentro de las ciencias básicas y tecnológicas, una proporción significativa de la demanda estudiantil se orienta hacia la computación y la información y sistemas. Así, según datos de la UBA correspondientes a 1994, el 37 por ciento de los ingresantes al CBC de la Facultad de Ciencias Exactas correspondía a la carrera de computación y el 40 por ciento de los ingresantes al CBC de la Facultad de Ingeniería, a la de análisis de sistemas (UBA, 1994).

Un tema que plantea esta evolución de la oferta y de la matrícula universitaria es si la masividad que están adquiriendo carreras como comunicación social o diseño gráfico no tendrán por resultado una pronta saturación del mercado. Algunas consultoras de personal han hecho afirmaciones en esta dirección (Alemann, 1994). Por el contrario, el crecimiento de las carreras de administración o informática parece estar acompañando las necesidades de una economía de servicios en expansión y crecientemente informatizada, como está ocurriendo en el resto del mundo.

Una lectura comparativa internacional de la distribución relativa de la matrícula universitaria muestra que, en términos generales, las ciencias humanas y sociales tienen, en los países seleccionados, un peso aún mayor que en las universidades nacionales argentinas (Cuadro N°7).

A nivel de las ciencias naturales y exactas la proporción de la matrícula en la Argentina es superior a la de los principales países latinoamericanos, aunque inferior a la de países industrializados como Alemania, Francia y Gran Bretaña. En realidad, un fenómeno preocupante es la tendencia descendente de la matrícula en ciencias básicas, particularmente en las carreras no vinculadas con la computación. Se debe tener en cuenta que la atracción que pueden ejercer estas disciplinas sobre los potenciales estudiantes se relaciona con el grado de desarrollo del aparato científico y tecnológico del país. En la medida en que no existan recursos adecuados para financiar equipos y proyectos de investigación y en tanto es escasa la inversión en investigación y desarrollo a cargo del sector público y poco significativa la que realiza el sector privado, los incentivos para que un joven decida cursar una carrera científica como biología o física, por ejemplo, son pocos.

Con relación a las ingenierías, la proporción relativa de estudiantes en dichas carreras es superior a la de algunos países europeos y algo inferior a la de otros como Alemania. Sólo países latinoamericanos como Chile, Colombia y México tienen una proporción mayor de estudiantes de ingeniería que la Argentina. No obstante, la gran dependencia que tienen las carreras de ciencias básicas y las tecnológicas de la existencia de un buen equipamiento para la realización de las tareas de enseñanza e investigación, tornan complejo extraer conclusiones sobre su situación en un marco comparativo. Los problemas de financiamiento del sector universitario en la Argentina

han afectado de un modo muy particular a la infraestructura de enseñanza e investigación con que cuentan hoy las instituciones nacionales. Las bibliotecas no disponen de las publicaciones periódicas básicas para mantener a los docentes y alumnos actualizados sobre lo que acontece en la frontera del conocimiento. Existen además problemas para financiar tanto el mantenimiento de los equipos existentes como la compra de nuevos instrumentos y otros equipamientos necesarios para los laboratorios. En tal sentido, si bien la proporción de la matrícula en las ciencias básicas y tecnológicas es semejante a la de muchos países europeos, las condiciones materiales en que se desarrollan las actividades de enseñanza e investigación son muy diferentes.

Quizás uno de los datos que más contraste con la situación internacional es la proporción de la matrícula en medicina, muy superior al conjunto de países latinoamericanos (excepto Uruguay) y al de los países europeos. Es posible que en este resultado esté incidiendo la existencia en estos países de procesos muchos más selectivos en el ingreso de aspirantes de medicina y en el otorgamiento de la habilitación profesional.

Más allá del grado en que estos datos recogidos por la UNESCO sean comparables —tema que siempre está presente en las estadísticas internacionales— es importante tener en cuenta algunas cuestiones sobre las interpretaciones realizadas. En primer lugar, se está comparando sólo la matrícula universitaria y es sabido que algunos países como Alemania, Francia y Gran Bretaña tienen, por ejemplo, una importante matrícula tecnológica en el sector no universitario. En segundo lugar, como fue señalado en el caso de las disciplinas básicas y tecnológicas, la distribución de la matrícula nada dice acerca de las diferencias de calidad de los recursos humanos formados. En tercer lugar, este dato tampoco es adecuado para evaluar si existen suficientes recursos humanos en las distintas disciplinas, e incluso en las distintas especialidades de éstas, según los requerimientos del país pues para ello debería contarse con el número total de profesionales graduados en cada caso.

Aun teniendo en cuenta todas estas reservas, lo que los datos están indicando es que, en principio, la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento en la Argentina no presenta diferencias muy marcadas con el resto del mundo.

En síntesis, en términos de áreas de conocimiento, la expansión de la oferta en las universidades argentinas acompañó los cambios de la demanda al ampliarse el número de carreras de grado en las ciencias humanas y sociales en mayor medida que en las ciencias básicas y tecnológicas y, dentro de estas últimas, en las relacionadas con la informática.

Conclusiones preliminares Conclusiones preliminares Conclusiones preliminares

Entre 1982 y 1993 se incorporan a la estructura del sistema de educación superior de la Argentina 18 nuevas instituciones universitarias. Con posterioridad, la oferta siguió creciendo y actualmente existen 77 instituciones universitarias, más de la mitad de las cuales son privadas. Gracias a las nuevas instituciones, y a la dinámica de expansión de las ya existentes con anterioridad a 1982, la oferta de programas duplica su número hasta superar las 2.000 carreras. Al mismo tiempo, el subsistema terciario no universitario también se expande hasta alcanzar una cifra aún no bien conocida de

instituciones que se estima en unas 1.200. Esta estructura de oferta alberga hoy al millón de estudiantes postsecundarios con que cuenta el país.

A nivel institucional, la diversificación de la oferta postsecundaria operó en dos sentidos. Por un lado, la composición del subsistema universitario llegó a ser más privada que pública en lo que respecta al número de instituciones. Por otro lado, al igual que en los países industrializados, se ha diferenciado la oferta entre un grupo de instituciones universitarias y otro de no universitarias. El conjunto de la educación postsecundaria se ha vuelto a su vez aún más complejo por la lógica diferenciación interna en términos de prestigio, tamaño y calidad que existe dentro de cada uno de estos subconjuntos. La escasa visibilidad de ciertas instituciones, como las terciarias no universitarias, la ausencia de límites funcionales claramente especificados entre éstas y el conjunto de instituciones universitarias, y la falta de coordinación e interrelación entre las diferentes partes, han dado como resultado un sistema de educación superior poco integrado.

A diferencia de lo que acontece en los sistemas de educación superior europeos, en la enseñanza postsecundaria argentina no existe una clara delimitación de los sectores universitarios y terciarios no universitarios ni por la duración de las carreras ni por la orientación formativa. Si bien, a grandes rasgos, se podría afirmar que en las universidades se dictan carreras de larga duración y mayormente académicas y en los institutos no universitarios carreras de corta duración y centralmente de formación docente y en menor medida de orientación vocacional general y técnica, un estudio más pormenorizado de la oferta muestra que los límites no son tan claros. En primer lugar, la mitad de la oferta de las instituciones terciarias no universitarias tiene una duración teórica que excede los tres años lo cual, de acuerdo a estándares europeos, se acerca más al formato de una carrera larga que a una corta. En segundo lugar, crecientemente las propias universidades —especialmente las privadas que fueron creadas en la década del sesenta— han comenzado a ofrecer carreras de corta duración en los mismos campos de conocimiento que se han desarrollado en el terciario no universitario: educación, administración, computación y comunicación social. Es decir que la versión local de la política de creación de carreras cortas dio por resultado una oferta que mezcla dos modelos existentes en Europa: la creación de carreras cortas por fuera de las universidades, como ocurrió en Francia o Alemania, y dentro de las mismas, como fue el caso en España o en Suecia. En tercer lugar, la comparación internacional indicaría que la oferta del sector terciario no universitario estaría poco diversificada tanto en término de opciones vocacionales más generales —como las de los *Community Colleges*— como de carreras con mayor especificidad técnica y laboral —como en los *Fachhochschulen* alemanes o los Politécnicos ingleses.

El modelo prevaleciente da por resultado una oferta de carreras mayormente de larga duración, incluso en el caso de las de orientación tecnológica. Por otra parte, cierta proporción de los títulos de corta duración existentes en las universidades corresponden a títulos intermedios, cuyo valor en el mercado de trabajo aún se desconoce.

La duración de los títulos es una dimensión importante a contemplar en el diseño de los sistemas de educación superior no sólo porque en términos financieros una menor duración supone una reducción de costos para la institución, sino también por los efectos que puede tener sobre la deserción escolar. Si bien el análisis de la duración de los programas que se ha realizado tuvo en cuenta centralmente su duración teórica, dos

temas adicionales a investigar —además de la duración real de los mismos— son si los programas están adecuadamente diseñados para ser cumplidos en los años convenidos y si no habría que contemplar su reducción, tal como está teniendo lugar en muchos países industrializados. Esto último, a su vez, permitiría una mejor articulación con los programas de magíster que se están creando sobre la base del modelo de educación superior norteamericano. La estratificación de la oferta a través de títulos cortos y largos también puede otorgar flexibilidad al sistema en la medida en que los primeros puedan ser atractivos para los estudiantes en términos de su futura inserción laboral y en tanto estén a su vez articulados con la posibilidad de continuar estudios a un nivel superior. En la Argentina, las carreras del terciario no universitario no sólo están desarticuladas de las universitarias sino que la discriminación sobre los títulos equivalentes que se otorgan en uno y otro ámbito institucional se vincula con el prestigio adquirido por la institución. En un sistema con baja información sobre la verdadera calidad y prestigio de las distintas instituciones, y en donde las instituciones superiores no universitarias son tan poco visibles, las opciones realizadas por los estudiantes pueden no ser las más adecuadas para sus fines laborales o académicos.

En relación con la diversificación de la oferta según áreas de conocimiento, la tendencia general ha sido la de un aumento de las carreras de humanidades y ciencias sociales a la par que están perdiendo peso las ciencias básicas y tecnológicas, con la excepción de las carreras de informática. Este fenómeno ocurre tanto por transformaciones que se han ido dando dentro de las universidades tradicionales —públicas y privadas— como por la incorporación al sistema de nuevas instituciones que concentran su oferta en éstas áreas en una medida mayor que las antiguas. Por otra parte, en tanto el sector privado tiene un sesgo hacia la oferta de carreras de ciencias sociales y humanas, su avance a nivel institucional contribuye a acentuar la tendencia antes señalada.

La oferta universitaria por áreas de conocimiento no hizo sino acompañar los cambios en la expansión de la matrícula. Aun cuando se podría prejulgar lo contrario, en términos comparativos internacionales la nueva estructura de distribución de la matrícula ubica a la Argentina en un lugar relativamente semejante al de los países europeos respecto a la proporción de estudiantes de ingeniería y sólo un poco por debajo en el caso de las ciencias básicas. Sin embargo es preocupante que en ambos casos —pero sobre todo en el de las ciencias básicas— la tendencia sea descendente. Esto llama la atención sobre la necesidad de otorgar mayor importancia a destinar recursos financieros a la investigación científica como dinamizadora de estas áreas evitando, entonces, que continúe el descenso relativo de estudiantes interesados en las mismas. Por otra parte, se debe tener en cuenta dos grandes diferencias que median entre la situación de estas ciencias en la Argentina respecto de la presente en los países europeos. En primer lugar, en países como Francia, Alemania e Inglaterra, entre otros, el sector tecnológico tuvo un fuerte desarrollo también por fuera del sector universitario, especialmente en institutos tecnológicos. En segundo lugar, la escasez de financiamiento en las disciplinas básicas y tecnológicas afecta de un modo muy profundo la calidad del proceso de aprendizaje e investigación. En la Argentina, las universidades nacionales no logran reponer los instrumentos y otros equipos necesarios en los laboratorios ni mantener al día las suscripciones a publicaciones periódicas. Esto último es central en disciplinas en las cuales el avance del conocimiento es tan rápido. En tal sentido, la comparación de la

matrícula nada dice acerca del abismo que media entre las condiciones materiales en que se desenvuelve la actividad de enseñanza e investigación en la Argentina y en países como Alemania y Francia.

El temor a un exceso relativo de estudiantes en las ciencias humanas y sociales tampoco parece estar fundamentado cuando se realiza una lectura comparativa internacional pues, en general, la proporción total de estudiantes en estas carreras se halla por debajo de los estándares europeos. En gran parte de los países el crecimiento de los estudios sociales y humanos han acompañado la creciente terciarización de la economía y la inclusión de las mujeres tanto en la educación superior como su sobrerrepresentación en el sector de servicios en el mercado de trabajo. No obstante, es posible que algunas de las carreras de estas áreas —como comunicación social o diseño— estén adquiriendo excesivas dimensiones en relación con la posibilidad futura de sus egresados para insertarse en el mercado de trabajo.

Por supuesto, en estas comparaciones con los países industrializados no sólo debe tenerse presente la existencia de importantes disparidades en la calidad de la formación de los recursos humanos sino también la menor proporción de estudiantes que en la Argentina consiguen finalmente graduarse.

Las diferencias que, a modo ilustrativo, han sido señaladas en este trabajo entre la oferta postsecundaria argentina y la de los países europeos son productos casi inevitables de los continuos vaivenes políticos y económicos de la historia argentina. Nuestro sistema aún hoy débilmente integrado, es el resultado de largos períodos en los cuales no se formularon políticas para su diseño y coordinación, ni se destinaron sostenidamente los recursos financieros necesarios para mejorarlo.

BibliografíaBibliografíaBibliografíaBibliografíaBibliografía

Alemann, Flavia (1994). "El esfuerzo siempre tiene recompensa". *La Nación* [Buenos Aires], 11 de septiembre, sec.3ª: 9.

Anuario Estadístico de la UNESCO (1992).

Balán, Jorge y Ana García de Fanelli (1993). "El sector privado de la educación superior: políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina". Buenos Aires: CEDES.

Brunner, José J. y Guillermo Briones (1992). "Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform". Documentos de Trabajo, Serie Educación y Cultura. Santiago: FLACSO.

Brunner, José J. y Cristián Cox (1993). "El desarrollo de la educación superior en Chile durante los años noventa: Estructura y políticas". Trabajo presentado en la Reunión del Grupo de Políticas Comparadas de Educación Superior en Cinco Países de América Latina llevada a cabo en Buenos Aires, 2 y 3 de agosto de 1993. Santiago: mimeografiado.

Cohen, A. M. (1992). "Community Colleges: United States". B. Clark & G. Neave, eds. *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press (vol. 2).

Furth, Dorothea, ed. (1973). *Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity*. París: OECD.

Furth, Dorothea (1992). "Short-Cycle Higher Education: Europe". B. Clark & G. Neave, eds. *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press (vol. 2).

Gellert, C. (1992). "Faculty Research". B. Clark & G. Neave, eds. *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press (vol. 3).

Guía de estudios universitarios y terciarios (1994). Buenos Aires: GE-Ediciones.

Jallade, Jean-Pierre (1992). "Undergraduate Higher Education in Europe: Towards a Comparative Perspective". *European Journal of Education* 27 (1-2): 121-44.

Neave, Guy (1989). "On Articulating Secondary School, Higher Education and 1992". *European Journal of Education* 24 (4): 351-63.

--- (1992). "On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil". *European Journal of Education* 27 (1-2): 5-27.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1989). "Alternatives to

Universities in Higher Education". París: inédito.

Pérez Lindo, Augusto (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

República Argentina. Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos. Instituto Nacional de Estadística y Censos (1993). *Censo Nacional de Población y Vivienda. Resultados Definitivos*. Buenos Aires: INDEC.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (1994). *Estadísticas básicas de universidades nacionales. Años 1982/1992*. Buenos Aires: MCE.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa (varios años). *Estadística educativa*.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia (1988). *Universidades argentinas. Guía de carreras. 1988-1989*. 7ª ed. Buenos Aires: MEJ.

Sigal, Víctor (1994). "La oferta de carreras superiores no universitarias en la Argentina. Primera etapa del relevamiento general". Ministerio de Cultura y Educación: mimeografiado.

Teichler, Ulrich (1991). "Western Europe". *International Higher Education: An Encyclopedia*. Nueva York.

Universidad de Buenos Aires (1994). "Censo de alumnos de la UBA. 1992". Buenos Aires: mimeografiado.

Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación Vocacional (1981). *Guía del estudiante. 1982*. Buenos Aires: EUDEBA.

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos. Dirección de Orientación al Estudiante (1993). *Guía del estudiante. 1993*. Buenos Aires: EUDEBA.

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Planificación. Subsecretaría de Gestión de la Información (1994). "Aspirantes e ingresantes 1994 al C.B.C.". Base de datos proporcionados por el Ciclo Básico Común. Buenos Aires: mimeografiado.

Apéndice metodológicoApéndice metodológicoApéndice metodológicoApéndice metodológicoApéndice metodológico

Carreras y títulosCarreras y títulosCarreras y títulosCarreras y títulosCarreras y títulos

Desde un punto de vista estrictamente empírico (en contraste con una perspectiva legal o estatutaria), puede marcarse una distinción entre las carreras universitarias y los títulos a que ellas conducen:

a) Las *carreras* pueden ser vistas como conjuntos de materias, créditos, puntos o unidades de otro tipo que se organizan en función de ciertas afinidades temáticas o de una sencilla lógica interna (las correlatividades). Las carreras pueden ser de grado o de posgrado, según sean sus requerimientos académicos. Los ejemplos más típicos de carreras son derecho (abogacía), letras, medicina, ingeniería, arquitectura, teología y otras. Las carreras son estructuras académicas.

b) Los *títulos* representan las instancias terminales en que derivan las carreras, pudiendo ser de grado o de posgrado, según el tipo de carrera considerado. Los títulos, además, pueden ser divididos en académicos (bachiller, licenciado, magíster, doctor) y en profesionales (técnico, maestro, profesor, abogado, médico, odontólogo, psicólogo, ingeniero, contador, trabajador social, sociólogo y otros del mismo género). Los títulos son certificados académicos.

Estas diferencias no siempre son bien consideradas, aunque parecen ser importantes para comprender algo mejor la organización del sistema de educación superior. De hecho, la no existencia de una relación uno a uno entre carreras y títulos se ve claramente cuando se repara en que:

a) Los cursantes de una única carrera pueden obtener distintos títulos durante el curso de la misma (por ejemplo, la carrera de abogacía de la UBA otorga un título intermedio, el de "Bachiller Universitario en Derecho", a los tres años; un título secundario, el de "Procurador", a los cuatro años; y el título final de "Abogado", tras cinco años de carrera).

b) Una misma carrera puede conducir a distintos títulos como consecuencia de diferencias mínimas en el tramo final (es el caso de los títulos que mencionan orientaciones —del tipo "Licenciado en Letras Clásicas"— y de las carreras que otorgan los títulos tanto de "Profesor" como de "Licenciado").

Cuadros estadísticos y fuentes Cuadros estadísticos y fuentes Cuadros estadísticos y fuentes Cuadros estadísticos y fuentes Cuadros estadísticos y fuentes

Los cuadros que se presentan en el anexo, hacen referencia a los títulos de grado ofrecidos por las universidades argentinas para los años 1982 y 1993 (vale decir, los títulos que estaban disponibles hacia fines de los años 1981 y 1992). Los títulos de grado han sido agrupados según su duración teórica en *cortos* (de cero a tres años) y *largos* (más de tres años).

Las cifras que se leen en estos cuadros deben tomarse como provisorias aunque bastante cercanas a la realidad de los años bajo análisis. Esto es así porque existen pequeños problemas que dificultan la tarea impuesta:

a) Si bien la unidad de cuenta es el título otorgado, las fuentes utilizadas no siempre discriminan de la misma manera tal elemento (algunas veces, las orientaciones aparecen como parte del título general; otras, se discriminan como títulos diferentes) o bien, para algunas instituciones, mencionan las carreras y no los títulos.

b) Las fuentes no siempre presentan el mismo material, razón que obligó a recurrir a fuentes complementarias.

Las tres obras consultadas para la realización los distintos cuadros que se presentan en este informe son las que se detallan a continuación:

- República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia (1988). *Universidades argentinas. Guía de carreras. 1988-1989*. 7ª ed. Buenos Aires: MEJ.
- Universidad de Buenos Aires. Dirección de Orientación Vocacional (1981). *Guía del estudiante. 1982*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos. Dirección de Orientación al Estudiante (1993). *Guía del estudiante. 1993*. Buenos Aires: EUDEBA.

El diagrama que cierra la serie de cuadros resume la distribución por ramas de estudio y disciplinas principales de las carreras que se dictaban en el conjunto de las universidades argentinas hacia el año 1989. Su inclusión es informativa y sirve para visualizar qué criterios deben considerarse al analizar la información presentada en los cuadros que lo preceden.

Anexo estadístico Anexo estadístico Anexo estadístico Anexo estadístico Anexo estadístico

Contenido

Introducción.....	1
Expansión institucional.....	5
Dinámica de la oferta del subsistema universitario entre 1982 y 1993.....	11
Duración de los programas.....	13
Áreas de conocimiento.....	16
Conclusiones preliminares.....	19
Bibliografía.....	23
Apéndice metodológico.....	25
Carreras y títulos.....	25
Cuadros estadísticos y fuentes.....	26
Anexo estadístico.....	27

Cuadro N°3. Universidades argentinas, 1993: Títulos de grado agrupados por grupos de universidades. Cuadro N°3. Universidades argentinas, 1993: Títulos de grado agrupados por grupos de universidades. Cuadro N°3. Universidades argentinas, 1993: Títulos de grado agrupados por grupos de universidades. Cuadro N°3. Universidades argentinas, 1993: Títulos de grado agrupados por grupos de universidades. Cuadro N°3. Universidades argentinas, 1993: Títulos de grado agrupados por grupos de universidades.3

Grupos de universidades de Variación	Títulos cortos en 1993			Títulos largos en 1993			Total de títulos en 1993	
	En	Por	Variación	En	Por	Variación	En	Por
números	ciento	1993-1982	números	ciento	1993-1982	números	ciento	1993-1982
Universidades privadas	156	43,3	420,0%	513	31,0	89,3%	669	
33,2	122,3%							
Autorizadas 1958-1967	61	16,9	238,9%	239	14,4	46,6%	300	14,9
65,7%								
Autorizadas 1968-1988	64	17,8	433,3%	195	11,8	80,6%	259	12,8
115,8%								
Autorizadas 1989-1992	31	8,6	n.c.	79	4,8	n.c.	110	5,5
n.c.								
Universidades nacionales	182	50,6	133,3%	1090	65,8	56,2%	1272	
63,1	63,9%							
Creadas hasta 1956	68	18,9	94,3%	573	34,6	51,2%	641	31,8
54,8%								
Creadas 1957-1988	90	25,0	109,3%	492	29,7	54,2%	582	28,9
60,8%								
Creadas 1989-1992	24	6,7	n.c.	25	1,5	n.c.	49	2,4
n.c.								
Universidades provinciales	22	6,1	450,0%	54	3,3	350,0%	76	3,8
375,0%								
Creadas hasta 1988	7	1,9	75,0%	21	1,3	75,0%	28	1,4
75,0%								
Creadas 1989-1992	15	4,2	n.c.	33	2,0	n.c.	48	2,4
n.c.								
Total de universidades	360	100,0	221,4%	1657	100,0	68,9%	2017	
100,0	84,5%							

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1982* (Buenos Aires: EUDEBA, 1981) y de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

91,7%									
Administración, economía y organización	63	17,5	231,6%	178	10,7	64,8%	241	11,9	89,8%
Derecho, cs. políticas y diplomáticas	7	1,9	133,3%	70	4,2	40,0%	77	3,8	45,3%
Otras ciencias sociales	62	17,2	376,9%	126	7,6	77,5%	188	9,3	123,8%
Total de títulos	360	100,0	221,4%	1657	100,0	68,9%	2017	100,0	84,5%

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1982* (Buenos Aires: EUDEBA, 1981) y de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

Variación	Número %		Número %		1993-1982	Número %		Número %	
1993-1982									
Ciencias básicas	395	50,9	586	46,1	48,4%	91	30,2	178	26,6
									95,6%
Ciencias médicas	55	7,1	74	5,8	34,5%	9	3,0	26	3,9
									188,9%
Humanidades	201	25,9	395	31,1	96,5%	69	22,9	201	30,0
									191,3%
Ciencias sociales	125	16,1	217	17,1	73,6%	132	43,9	264	39,5
									100,0%
Total de títulos	776	100,0	1272	100,0	63,9%	301	100,0	669	100,0
									122,3%

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1982* (Buenos Aires: EUDEBA, 1981) y de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

1989	1989							
Humanidades	21,6	20,8	38,4	19,3	17,9	23,8	39,4	
Derecho y ciencias sociales	29,1	21,2	14,2	11,6	42,1	38,4		
9,4								
Comercio y administración de empresas	1,9	16,1	10,3	8,5	2,1	0,0		
23,0								
Documentación social y servicios	1,1	3,8	0,3	0,6	0,0	1,9		
0,7								
Subtotal	53,8	61,9	63,2	40,0	62,1	64,2	72,4	
Ciencias exactas y naturales	14,2	9,9	18,7	14,0	10,1	3,1		
11,6								
Medicina y ciencias de la salud	7,3	8,3	8,6	6,3	8,4	5,6	4,3	
Ingeniería y tecnología	18,0	9,7	4,0	13,1	10,7	18,4	5,1	
Arquitectura y urbanismo	3,2	2,7	1,5	0,0	6,3	0,0	3,1	
Agronomía	2,3	2,9	0,2	0,9	2,3	2,9	2,9	
Subtotal	45,0	33,5	33,0	34,2	37,9	30,0	27,0	
Otras carreras	1,2	4,7	3,8	25,8	0,0	5,8	0,6	
Todas las carreras	1504140	1075174	1065600	648899	1358951			
2088984	63219							

Fuente: UNESCO, *Anuario Estadístico* (1992); Ministerio de Cultura y Educación, *Estadísticas básicas de universidades nacionales. Años 1982/1992* (Buenos Aires: MCE, 1994).

Cuadro N°8. Distribución de las carreras universitarias por ramas del conocimiento.

Ramas	Disciplinas	Grupos de carreras
Ciencias básicas y tecnológicas	Ciencias agropecuarias	Agronomía-Agropecuaria; Agrotécnica-Agroindustrial; Rural; Forestal; Zootecnia; Enología y frutihorticultura; Floricultura y jardinería; Veterinaria.
	Arquitectura	Arquitectura.
	Ingenierías	Ingeniería; Aeronáutica; Agrimensura; Armas; Bioingeniería; Civil; Construcciones; Electricidad; Electromecánica; Electrónica; Estructuras; Geodesta-Geofísica; Gerencial; Hidráulica; Industria azucarera; Industrial; Mecánica; Metalurgia; Minería; Naval; Nuclear; Petróleo; Petroquímica y mineralurgia; Química; Sistemas; Textil; Vías de comunicación; Alimentos; Control de calidad; Energía; Materiales; Seguridad industrial; Siderurgia; Topografía y cartografía.
	Ciencias exactas y naturales	Ciencias exactas; Matemática; Física; Astronomía; Meteorología; Hidrografía; Oceanografía; Computación; Informática; Investigación operativa; Sistemas; Estadística; Óptica; Biología; Ciencias naturales; Ecología; Edafología; Geología; Geofísica; Geoquímica.
	Bioquímica, farmacia y química	Bioquímica; Farmacia; Química; Bromatología.
Ciencias sociales	Administración, ciencias económicas y organización	Actuario; Administración-Dirección; Organización; Contabilidad; Comercialización; Costos; Cooperativismo; Comercio exterior; Economía; Martillero público; Secretariado.
	Derecho, ciencias políticas y diplomáticas	Derecho; Notariado; Procuración; Ciencias políticas; Diplomacia y relaciones internacionales.
	Otras ciencias sociales	Ciencias sociales; Sociología; Desarrollo social; Servicio social; Comunicación social; Relaciones humanas; Relaciones públicas; Relaciones industriales; Relaciones laborales; Bi-

		bliotecología y documentación; Archivología; Seguridad social; Calígrafo público; Balística; Criminología; Documentología; Papiloscopía; Planificación y programación de servicios culturales; Turismo.
Ciencias humanas	Filosofía y letras	Filosofía; Letras.
	Ciencias de la educación	Ciencias de la educación; Pedagogía; Educación especial; Educación preescolar; Educación primaria; Educación física; Enseñanza universitaria; Formación docente.
	Otras ciencias humanas	Antropología; Arqueología; Geografía; Historia; Alemán; Francés; Inglés; Italiano; Portugués; Traductorado; Estudios Orientales; Museología; Teología; Psicología; Psicopedagogía.
	Bellas artes y música	Artes plásticas; Historia de las artes; Dibujo; Diseño; Escultura; Grabado; Pintura; Cerámica; Decoración; Manualidades; Teatro; Danza; Escenografía; Canto; Instrumento; Música.
Ciencias médicas	Medicina	Medicina.
	Odontología	Odontología.
	Paramédicas	Citología; Fonoaudiología; Kinesiología; Musicoterapia; Nutrición y dietología; Obstetricia; Podología; Salud pública; Terapia.
	Auxiliares de la medicina	Enfermería; Hematoterapia e inmunohematología; Instrumentación quirúrgica; Radiología; Sanidad; Laboratorio.
Multidisciplinarias	Metodología de la investigación	Metodología de la investigación.

Cuadro N°9. N6mina de las universidades argentinas desde 1613 hasta 1994.
Cuadro N°9. N6mina de las universidades argentinas desde 1613 hasta 1994.
Cuadro N°9. N6mina de las universidades argentinas desde 1613 hasta 1994.
Cuadro N°9. N6mina de las universidades argentinas desde 1613 hasta 1994.
Cuadro N°9. N6mina de las universidades argentinas desde 1613 hasta 1994.9

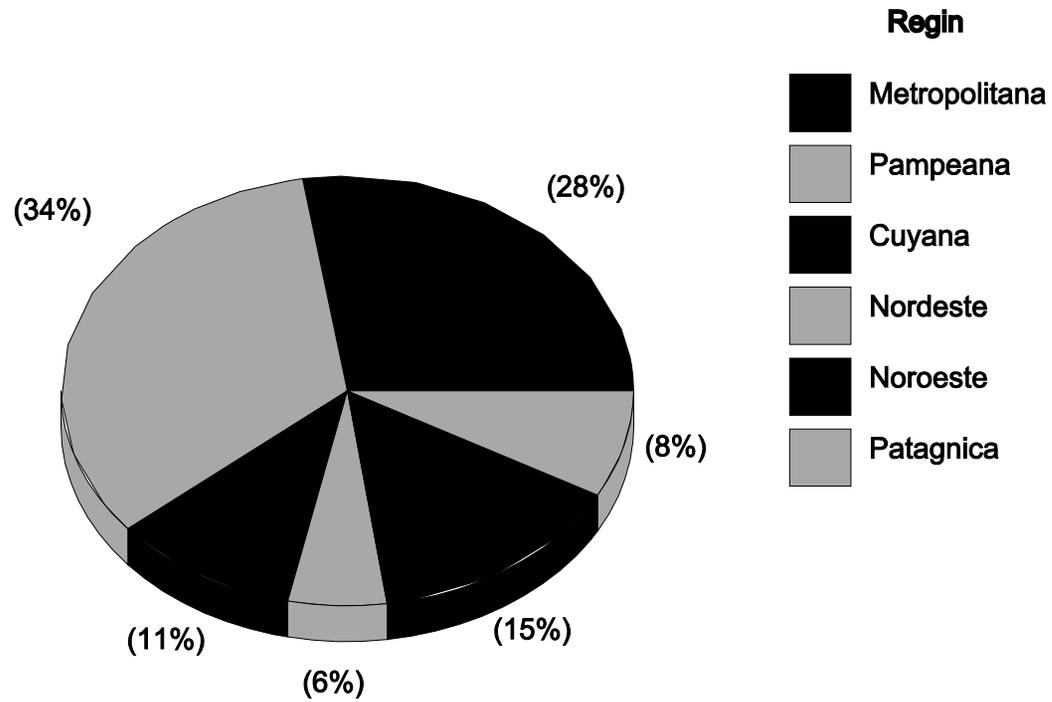
Per6odos	Nacionales	Provinciales	Privadas
1613-1958	de C6rdoba; de Buenos Aires; de La Plata; de Tucum6n; del Litoral; de Cuyo; Obrera*; del Nordeste; del Sur.	de Buenos Aires*; de La Plata*.	de San Carlos*.
1958-1989	Tecnol6gica; de Rosario; de R6o Cuarto; del Comahue; de Catamarca; de Lomas de Zamora; de Luj6n; de Salta; de Entre R6os; de Jujuy; de La Pampa; de la Patagonia*; de Misiones; de San Juan; de San Luis; de Santiago del Estero; del Centro de la Provincia de Buenos Aires; de Mar del Plata; de la Patagonia San Juan Bosco.	de La Pampa*; de Mar del Plata*; Domingo F. Sarmiento*; de Neuqu6n*; Facultades del MCE de Mendoza*; Escuela de Ingenier6a Aeron6utica; de Jujuy*; de La Rioja*; Facultad de la Municipalidad de Rivadavia (Mendoza)*; Academia Superior de Estudios Policiales.	del Norte Santo Tom6s de Aquino; Cat6lica Argentina Santa Mar6a de los Buenos Aires; Cat6lica de C6rdoba; del Salvador; Instituto Tecnol6gico de Buenos Aires; Cat6lica de Sgo.del Estero; Cat6lica de Santa Fe; del Museo Social Argentino; de Mendoza; Cat6lica de Cuyo; de la Patagonia San Juan Bosco*; Juan Agust6n Maza; Cat6lica de Mar del Plata Stella Maris*; Bartolom6 Mitre*; Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas; Argentina de la Empresa; Argentina John F. Kennedy; Cat6lica de La Plata; Cat6lica de Salta; de Belgrano; de Mor6n; de Tandil*; del Aconcagua; del Centro*; Notarial Argentina; de Concepci6n del Uruguay La Fraternidad; de la Marina Mercante; Escuela Universitaria de

			Teología.
1989-1994	de Formosa; de La Matanza; de Quilmes; de General San Martín; de General Sarmiento; de La Rioja.	Instituto de Enseñanza Superior del Ejército (Escuela Superior Técnica); Instituto de la Marina; Universidad Federal de la Patagonia; [del Sudoeste de la Provincia de Buenos Aires].	Adventista del Plata; Blas Pascal; de Palermo; de San Andrés; Maimónides; Austral; de Ciencias Empresariales y Sociales; Torcuato Di Tella; Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas; Instituto Universitario de Ciencias de la Salud; de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino; Champagnant; del Cine; de la Cuenca del Plata; del Centro Educativo Latinoamericano; Atlántida Argentina; Hebrea Argentina Bar Ilan.

* Estas universidades han dejado de existir como tales, por haber desaparecido o por haber cambiado de nombre o de categoría institucional.

Oferta acadmica de las universidades argentinas, 1993

Ttulos agrupados por regiones



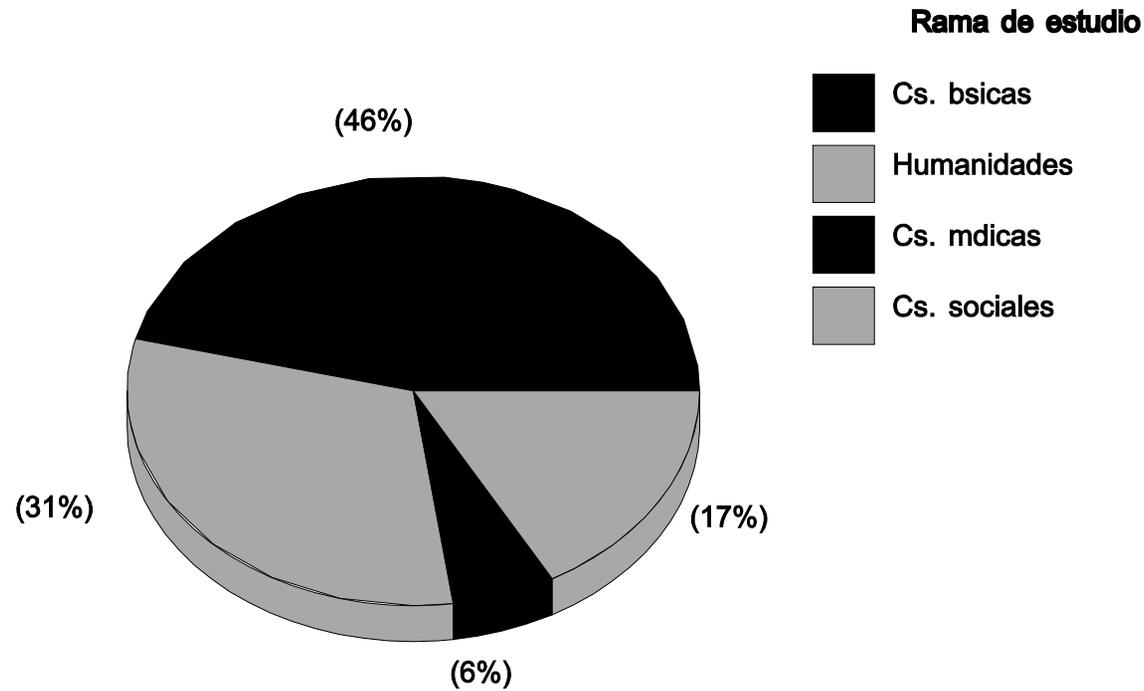
Carreras de grado

Gráfico N°1.

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

Oferta académica de las universidades nacionales, 1993

Ttulos agrupados por ramas de estudio

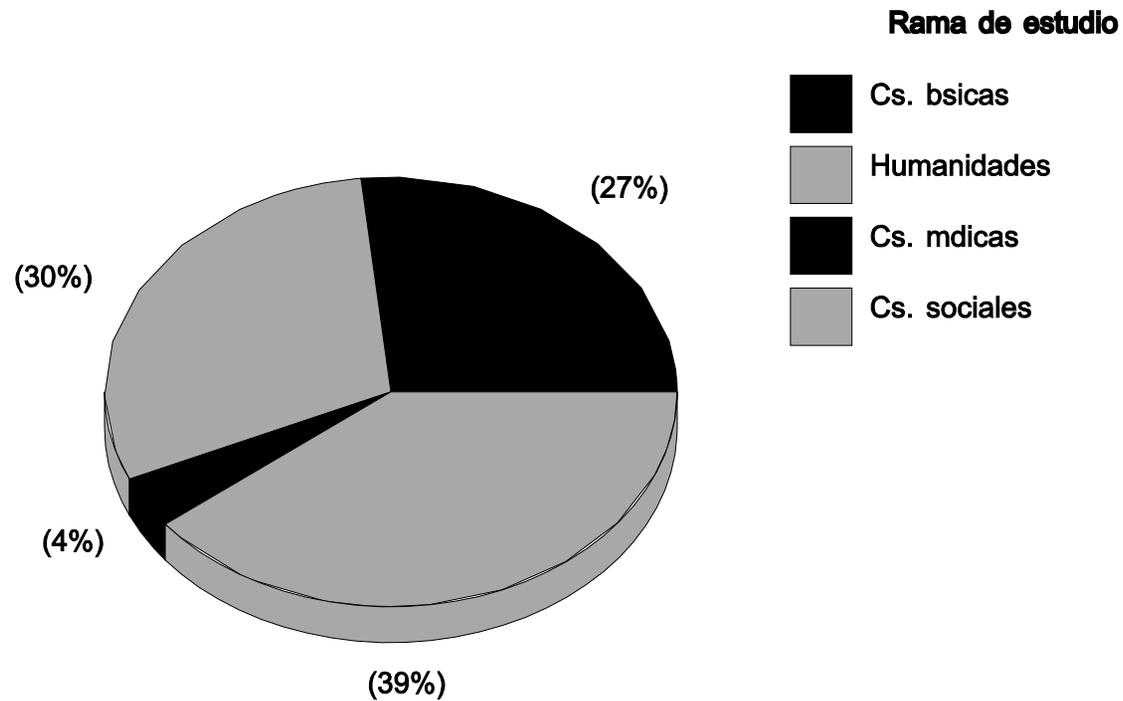


Carreras de grado

Gráfico N°2.

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

Oferta acadmica de las universidades privadas, 1993 Ttulos agrupados por ramas de estudio

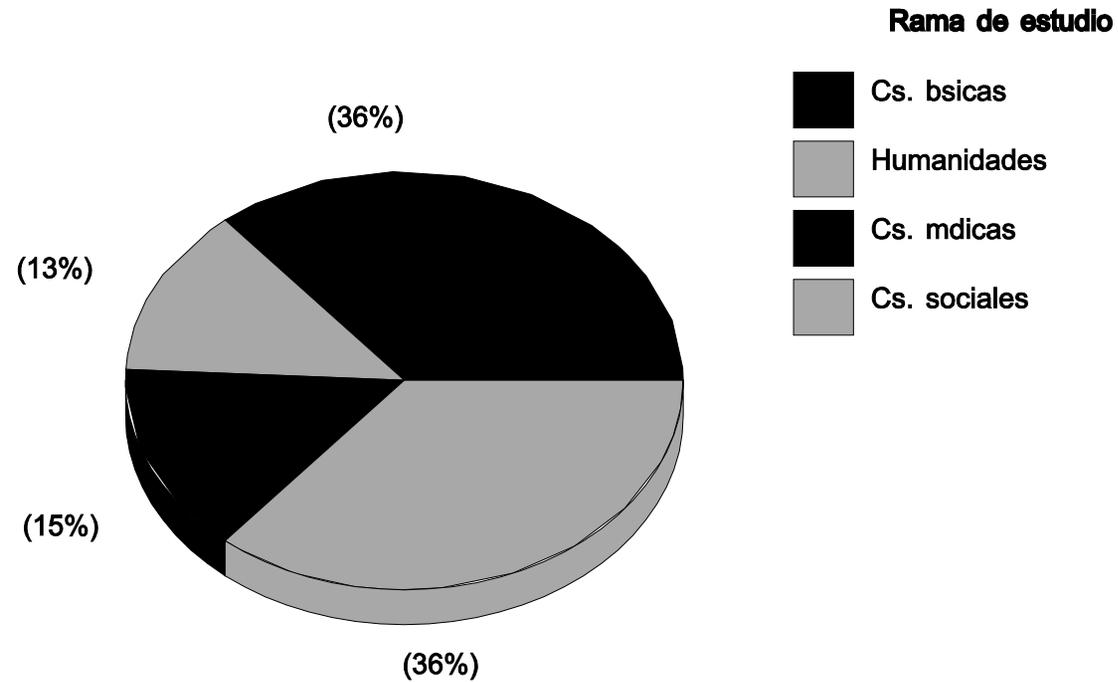


Carreras de grado

Gráfico N°3.

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la *Guía del estudiante. 1993* (Buenos Aires: EUDEBA, 1993).

Demanda acadmica de las universidades nacionales, 1992
Alumnos agrupados por ramas de estudio



Carreras de grado

Gráfico N°4.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, *Estadísticas básicas de universidades nacionales. Años 1982/1992* (Buenos Aires: MCE, 1994).

