

COLECCIÓN

# Documentos de Trabajo 9

---

Análisis cuanti cualitativo de la enseñanza superior no universitaria que se ofrece en la zona litoral.

OVIDE MENIN



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

496029

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano  
Dr. Luis A. Yanes  
Vicedecano  
Dr. José Emilio Burucúa  
Secretario Académico  
Lic. Ricardo P. Graziano  
Secretario de Investigación y Posgrado  
Prof. Félix Schuster  
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil  
Prof. Gladys Palau  
Secretario de Supervisión Administrativa  
Dr. Antonio Marcelo Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones  
Prof. Gladys Palau  
Coordinador Técnico de Publicaciones  
Lic. Mauro Dobruskin  
Coordinadora Editorial de Publicaciones  
Lic. Sara I. Pérez

Consejo Editor  
Dr. Luis A. Yanes  
Prof. Berta Braslavsky  
Prof. Beatriz Sarlo  
Prof. Hilda Sabato  
Dr. Carlos Herrán

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director  
Dr. Ovide Menin  
Secretaria Técnica  
Lic. Silvia Roitenburd  
Coordinadora Programa de Publicaciones  
Prof. Susana Lamboglia  
Responsable Colección Documentos de Trabajo  
Lic. Sergio Meresman

Referato de Carlos Alberto Bonantini

Diseño de Tapa  
Mercedes Dominguez Valle

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigadores en curso

## REFERENCIAS

La colección "Documentos de Trabajo" cuya publicación respondía, desde sus inicios en 1993, a la sola recomendación hecha por los responsables de los Programas de Investigación vigentes en el Instituto se someterá, desde ahora, al pertinente referato de un experto en el tema.

No obstante las recomendaciones a las que hacemos mención en el párrafo anterior bien pueden ser consideradas, a nuestro juicio, como referatos informales. Las de ahora, en cambio, cumplirán con todas las formalidades del caso.

La Dirección

IICE - 1995

*"Análisis cuanti cualitativo*  
*de la enseñanza superior*  
*no universitaria*  
*que se ofrece en la zona litoral"*

*OVIDE MENIN*

*- 1993 -*

Nuestro proyecto de investigación sobre "la enseñanza superior no universitaria" sitúa geográficamente el campo de indagaciones "en la región litoral". La expresión, de aparente claridad, puede inducir a equívoco si no se operacionalizan los términos de manera que sirvan de referente preciso. Litoral significa, en términos rigurosamente lingüísticos, "la faja de tierra que está tocando con el mar". Para los efectos de nuestro trabajo, el referente tiene sus antecedentes históricos. Situado en una región del país que incluye parte de la mesopotamia argentina (Entre Ríos, Corrientes y Misiones), la connota una vía fluvial de singular envergadura: el río Paraná. En ese sentido las divisiones políticas que se dieron aún antes de la organización nacional, privilegiaron la faja de tierra que está tocando ese notable caudal de agua que le brinda fisonomía propia, distintiva de otras fisonomías antropogeográficas (1), entendido en términos de recursos naturales y humanos. El litoral ha sido en nuestro país, desde el siglo pasado, el litoral fluvial. Se distingue del concepto genérico porque se trata, según los datos de la geografía histórica, de la región conocida entonces, por la ciudadanía cultural, europensante. Es decir que el litoral conocido, fue el litoral fluvial que tuvo como eje de simetría el citado caudal. Lo integran las tres provincias que se organizaron en ambos márgenes - este, oeste - del Río Paraná: Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe.

El litoral marítimo, patagónico, al sur del río Colorado, fue considerado muy tardíamente y tuvo poco peso en el desarrollo socio-económico nacional. Por lo tanto, la región litoral es la que en lenguaje popular llamaríamos "una gran lonja a ambos lados del río". Esa lonja, a ambos márgenes del Paraná, en su parte más conocida y cultivada, a despecho de dos gobernaciones, Chaco y Formosa, que contaban, hasta 1950, muy poco como división política y social, cubre una superficie de 303.987 Km<sup>2</sup>. y registra una población de 4.035.313 habitantes. Porcentualmente ocupa el 7,9 % de la superficie total del país. La economía regional es básicamente agropecuaria. Las cuatro mayores concentraciones humanas se dan en las ciudades de

Rosario (875.623), Santa Fe (287.240), Corrientes (179.590) y Paraná (159.581). Esto indica que en la provincia de Santa Fe se establecieron los dos centros urbanos más significativos, no sólo por la cantidad de habitantes, sino también, por los procesos de industrialización de los que fueron objeto. Corrientes y Paraná, con ser capitales de provincia, muestran una concentración humana mucho menor que Rosario, al sur, donde se generó, por ejemplo, el polo industrial más significativo de la región del litoral fluvial que estamos analizando. La singular ecología humana que se había configurado históricamente adquiere significado, como se verá más adelante, para analizar el eventual error de la respuesta a la demanda de "enseñanza superior" formulada por el conglomerado regional. El concepto de ecología humana es tomado aquí en el sentido que da G. A. Theodorson (1961) cuando remite, después de hacer una amplia reseña histórica y dar cuenta de la teoría y los métodos de investigación, "al estudio de la estructura de la comunidad mediante el análisis de la distribución espacial y temporal de las personas, grupos y servicios, en variables condiciones específicas y de los factores asociados con cambios en estas pautas distributivas." Si bien el tema fundamental no es éste, consideramos que el aporte de numerosas investigaciones, tanto históricas cuanto antropológicas, geográficas y económicas realizadas con el fin de dar respuesta a dicha configuración regional - estructura, desarrollo, educación, movilidad, etcétera - no pueden ser dejados de lado. Así sea como un referente apenas mediato para comprender la substancialidad, de conceptos básicos como oferta, alternativa, calidad, arraigo, desarrollo y otros para esta región. En relación con la distribución espacial y temporal cabe mencionar que, en materia de tenencia de la tierra, si bien se dan situaciones diferentes entre una provincia y otra, ni el latifundio ni el minifundio son caracteres definidos de este litoral. Corrientes cuenta, por ejemplo, con un vasto estero llamado del Iberá, que connota de manera llamativa el paisaje, con centros urbanos menores, dispuestos cuasi en semicírculo, con relación a dicho estero. A este accidente geográfico mayor se deben agregar dos esteros de menores dimensiones: Estero del Batel y Estero del Batelito.

Este accidente geográfico determinó, histórica-

mente, una particular red de comunicación vial y sus respectivos asentamientos humanos. Entre Ríos, tiene en cambio, en la zona sur, el llamado Delta del Paraná, con ríos, riachos y extensos bañados intransitables, cuya ecología goza de un estado natural incontaminado. Santa Fe, por su parte, ofrece tierras fértiles con subdivisiones en predios de alto rédito. No hay en esta provincia grandes zonas boscosas ni tierras inaprovechadas, a excepción del llamado Delta Santafesino, constituido por una estrecha franja al este, sobre el río limítrofe, que sin embargo no genera fenómenos de "rodeo comunicacional" que la geografía de las otras provincias mencionadas impone por la presencia de bañados, esteros, lagos, etc., inmodificados por la ausencia de proyectos de ingeniería, tanto gubernamentales cuanto privados, de gran envergadura. En materia de puentes interprovinciales y aún internacionales cabe destacar, sí, realizaciones, si bien espaciadas en el tiempo, de particular incidencia en la dinámica de las relaciones comerciales, culturales y educativas. Baste con señalar el "túnel subfluvial Paraná-Santa Fe"; el puente "Corrientes-Resistencia"; los puentes Internacionales "Libertador Gral. San Martín", "José Gervasio Artigas" y "Concordia-Salto" que comunican con la República Oriental del Uruguay, así como el "Puente Internacional Presidentes Vargas y Justo" que lo hacen con Brasil.

En cuanto a los niveles de industrialización, digamos que la diferencia entre los tres estados provinciales es francamente dispar. El personal ocupado en las industrias es, respectivamente, de 9.580 (C.), 23.673 (E.R.) y 151.252 (S. F.). Las industrias más importantes se agrupan en Alimento, Tabaco, Madera, Equipamiento, Refinería de minerales, Pecuaria, otros. Nuestro tema, sin caer en el determinismo que postulaba la antropo-geografía clásica de un Friedrich Ratzel y una Ellen Semple, puede encontrar parte de las "razones" que pesaron para que las respuestas, como ya dijimos, se dieran como se dieron, desde el centralismo imperante y con la anuencia, muchas veces por omisión, de los afectados. Por empezar, la ausencia de estudios antropológicos culturales y educacionales, básicamente interdisciplinarios, que pusieron luz en las demandas locales de "más y mejor educación" en otros niveles, nos estaría indicando que el empirismo sobre el que se asentaron las acciones, anuló

de alguna manera la filosofía de los programas nacionales, "desarrollistas" (2), lanzados por los sucesivos gobiernos. La ecología humana en tanto "estudio de la manera en que una población se organiza para sobrevivir en un área dada" como explicaba Amos H. Hawley, no tuvo, a nuestro entender, presencia histórica. Así fuera bajo otras denominaciones, actividades y sistemas de relaciones que pudieran orientar al legislador a la hora de proponer la creación de instituciones que satisficieran las exigencias del desarrollo local, tanto cultural como profesional. Lo cierto es que la "enseñanza superior" en sus diversas modalidades se hizo en esta zona eminentemente agropecuaria, desde el siglo pasado, sin que se sepa, sino a través de hechos puntuales, algunas veces anecdóticos, si satisfizo o no, eventuales reclamos regionales. Ni siquiera si esos reclamos existieron como hecho formal, burocrático. Invertir el flujo de la cadena de acciones implica, como es obvio, arriesgarse a interpretar, a través de un nuevo prisma, acontecimientos creativos de antaño, así como la persistencia de un modelo supuestamente tradicional de institución formadora de recurso humano calificado para el desarrollo material y espiritual de la región (3). Lo cierto es que en este caso, en esta parte del país, donde el movimiento inmigratorio primero (fines del siglo XIX y principios del siglo XX) y los sucesivos movimientos migratorios internos después, (crisis de los años 30, movimientos populistas generadores de un proceso de acrecentamiento de la industria liviana con demanda de mano de obra calificada, estatuto del peón, reafirmación de la tenencia de la tierra en manos de pequeños agricultores, crisis de postguerra y por fin largos procesos inflacionarios acompañados de empobrecimiento de las capas medias y desocupación, fueron modificando la ecología humana. Cabe preguntarse si, a esa modificación la acompañó, consecuentemente, una modificación de las políticas de creación de carreras, con curriculas adecuadas a la necesidad real o en cambio se continuó planificando sobre modelos tradicionales, desde la mera superestructura, por efectos del poder disponible, ejecutados desde los órganos efectores de los sucesivos Ministerios de Educación, tanto nacionales como provinciales. Eso por una parte. Por la otra, la pregunta tiene que ver con la formulación de alternativas viables y realistas, a la enseñanza

superior vigente.

Como ha sido dicho, en nuestro país - al igual que en toda América hispánica, desde la colonia - se entendió que la enseñanza superior sólo la "administraba" con cierto grado de autonomía en su quehacer académico, la universidad. Esto se da así, no tanto por el efecto de la extensión cuanto de la intensidad de los estudios. Lo cuantitativo, en cuanto tal, primaba sobre lo cualitativo. Con el tiempo, ya se sabe, se invirtieron los términos. Esto quiere decir que las carreras, en realidad una de ellas, realizadas en el nivel que hoy llamamos terciarios, vale la pena repetirlo, no eran considerados superiores. Ni siquiera se las reconocía como "estudios postsecundarios". Eran básicamente, los profesorados (4). Nosotros, desde la óptica actual, de naturaleza cuanti-cualitativa, los incorporamos indistintamente en la categoría de "estudios de nivel terciario". Para mayor claridad diremos "no universitarios". Por ende, los entenderemos como estudios que se efectúan en un nivel superior.

En la región de nuestro "litoral fluvial", los estudios de carácter superior se realizaban en la única universidad existente. La Universidad Nacional del Litoral, creada por Ley 10.861 del 17-X-19 por el gobierno radical de Hipólito Yrigoyen. La creación se hizo sobre la base de la Universidad Provincial de Santa Fe, institución que surgió del seno del "Colegio de los Jesuitas". Pero ocurre que estudios superiores, conducentes al grado de "profesor para la enseñanza secundaria en Ciencias y en Letras" existían en la región desde fines del siglo anterior. En efecto, se desarrollaban desde 1880 en la Escuela Normal del Paraná. Muchos años después, se crearon iguales estudios en la de Rosario de Santa Fe. Estos estudios dieron origen a la creación de sendos Institutos del Profesorado Secundario, como su epónimo de la Capital Federal, creado en 1904, como "Seminario Pedagógico" destinado a dar formación docente a los profesionales universitarios que hacían docencia en los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas de Comercio que iban en aumento en todo el país.

Desde el principio, entonces, la enseñanza superior no universitaria aparece sin identidad propia, como una suerte de ampliación del cometido formativo de las Escuelas

Normales Nacionales, según el modelo estructural y funcional de la enseñanza media. Ampliación que opera en el sentido de los círculos concéntricos. Más de lo mismo. Esa es su breve historia en la región. El modelo autónomo del tipo INPS no llega sino tardíamente a este sector y a esta región. Las provincias como tales, una de cuyas, Santa Fe, desarrolla desde su acendrada postura federalista, un programa de "formación de formadores" de notable envergadura y creatividad, desde principios de siglo, no toma en sus manos sino en los años sesenta la creación de Programas de formación en nivel superior no universitario. Entre Ríos que fue la primera, deja que la iniciativa muera en agraz, hasta que - siguiendo siempre la línea unitaria de formar profesores para la enseñanza primaria y media - retoma su propia historia. Corrientes repite el comportamiento. Con ésto estamos diciendo que la alternativa a la oferta universitaria es todavía endeble y se reduce, prácticamente, a la formación pedagógica de los cuadros docentes que cubren la demanda profesional de los distintos niveles y especialidades del sistema. Casi sin distinguirse del llamado "modelo único". Modelo construído en jurisdicción del sistema nacional (5). De cualquier modo, los datos globales muestran, desde el punto de vista cuantitativo, los siguientes guarismos y porcentajes para un país como el nuestro, donde el analfabetismo no es pronunciado si se lo compara con el resto de América Latina pero donde, la deserción y el desgranamiento a medida que se avanza en los niveles que conforman el sistema educativo nacional si lo son.

## II

El encuadre que estamos formulando pretende situar la indagación en un juego de coordenadas que identificamos como: a) el espacio geográfico, más o menos delimitado, que hace posible su desarrollo y b) la dimensión histórica que le dio un particular sentido al sistema gradual de la enseñanza que se imparte en la región. Sin que ésto signifique de ninguna manera, aceptar un supuesto condicionamiento directo, a priori, cuasi fatal, de lo especial concreto sobre lo temporal y viceversa. La linealidad y el peso directo que la influencia de los citados factores pueden ejercer sobre la estructura global se corresponden más con una concepción decididamente mecanicista que, vale señalarlo de entrada, es ajena a la metodología que pretendemos emplear. La naturaleza de nuestro tema se vería afectada por una concepción así. No obstante, lo que damos en llamar la cuestión central de nuestro análisis, la educación superior, precisa ser explicada tomando en cuenta que el citado transcurso histórico no sólo ha modificado el concepto como tal, sino que ha modificado su eventual especificidad dentro del sistema. Leyendo la "Memoria" del año 1911 presentada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan M. Garro, al Congreso de la Nación, se descubre allí la clave del problema. Los estudios universitarios pese a que ya existen institutos de nivel terciario, son los que usufructúan sin ambages, de la prestigiante adjetivación de "superiores". Este concepto, como veremos, se mantendrá por largo tiempo. "La instrucción superior confiada a la universidad - dice Garro - sigue desenvolviéndose normalmente. A la par de casas de estudios profesionales, empiezan a haber talleres de investigación científica en todas las ramas del saber, entrando así en una vía que les permitirá llenar la doble misión que les incumbe." Por esa época existía en la Capital Federal desde hacía seis años un instituto de enseñanza superior, con cierto grado de autonomía, al que el citado informe no toma para nada, en cuenta. Me refiero al "Insituto del Profesorado Secundario" creado en 1905 para formar docentes para escuelas secundarias. Tampoco hace referencia a los estudios superiores, con fines similares, que se realizaban en las Escuelas Normales de Profesores, desde fines del siglo

anterior; pese a que dicho concepto daba cuenta de los estudios "que se realizan por sobre los secundarios". El citado ministro Garro lo ilustra así: "Hasta hace pocos años se creyó que debía franquearse la entrada en las universidades a todos los alumnos que habían recibido, completa, la enseñanza que imparten los colegios nacionales, considerándola de hecho como preparatoria a la superior". A renglón seguido, como haciéndose eco del problema cualitativo sin solución por vía de la mera concepción del problema de escolarización, dice que: "Esta creencia ha perdido terreno. Se ha reaccionado contra élla y las Facultades universitarias procurando asegurarse de que los que han de seguir sus estudios lleguen con la preparación necesaria para hacerlos con provecho, sin atenerse exclusivamente al certificado de los colegios nacionales." Estimo que aquí radica lo medular: llegar con la preparación necesaria. Sólo que entonces, cual acontece todavía, después de ochenta años de aquella "Memoria", si bien no le asegura la certificación oficial o autorizada como tal, sigue exigiendo una sumatoria de años a transitar como requisito previo. Entonces "la solución radical y permanente del problema está - se decía - en que los Colegios anexados a las Universidades de Córdoba, La Plata y últimamente a la de Buenos Aires, se organicen con el carácter de insitutos de estudios preparatorios para el ingreso a las mismas." A los graduados en otros Colegios, nada. Las contradicciones y las contramarchas entre lo cualitativo y lo cuantitativo - excelencia académica y años de estudio y por fin, cierto elitismo que emanaba del ser de la institución universitaria - significaron para la política educacional argentina y aún para el pueblo, criterios referenciales nunca superados del todo en el imaginario colectivo. De cualquier manera, por tradición, siempre que se hicieron referencias a los "estudios superiores", (instrucción, enseñanza, educación) se entendió que tal expresión tenía un único referente: la universidad. Con el tiempo, el referente se amplió no sin dificultades. Muchos especialistas se resisten todavía a usar la expresión "estudios superiores no universitarios". Prefieren decir "estudios terciarios" como si en el sistema gradual vigente en nuestro país la universidad no fuera un organismo educacional ubicado en el nivel terciario. Más allá de que la educación, en su aspecto básicamente formativo, es

considerada desde hace más de cincuenta años por los especialistas en educación como un "continuum" que se complejiza en el tiempo y el espacio por múltiples variables donde la cantidad de años invertidos en la escolarización puede - en muchos casos - contar muy poco para la calidad buscada. De cualquier modo hay que subrayar que en nuestro país las referencias a la enseñanza superior han remitido siempre, desde los albores de la organización nacional, al criterio generalizado hasta décadas recientes de que la "enseñanza superior" es "enseñanza universitaria". Más allá de que la primera universidad creada por la corona española en nuestro actual territorio se sustentara en los estudios exigidos por el "Cuadrivium", como curriculum académico para realizar los estudios científicos integrados por la aritmética, geometría, astronomía y música en el Colegio de los jesuitas. En efecto, la actual Universidad de Córdoba adquiere los "privilegios" de tal, en 1622 por sobre la estructura del citado Colegio que inició esos estudios en 1613. Al decir de Daniel Cano (1985), adopta en sus inicios el modelo clásico de la universidad medieval tardía y el método escolástico. La de Buenos Aires, casi doscientos años después, tiene similares antecedentes. Podría sobreabundarse, pero con lo dicho basta, a nuestro juicio, para mostrar que el carácter de los estudios llamados superiores, tiene un origen más bien de orden formal, centrado en la calidad de un cierto saber que todavía y pese a las críticas de que ha sido objeto, emana básicamente de un largo proceso de escolarización previa, cuya expresión más alta es la universidad.

Esto es así pese a la crisis por la que atraviesa, al punto de que la calidad de sus estudios, salvo excepciones, es objeto de serias sospechas. Aún en aquellas universidades donde la investigación científica ocupa espacios ponderables. Los años de escolarización cuentan más que otros factores. La gradualidad del sistema hace de la cronología la variante más significativa, de manera que la calidad de superior emana, a partir de ese sistema graduado, de la cantidad de años de estudios realizados preferentemente en una institución tradicionalmente destinada para éllo. Para muchos no hay tipificación posible.

A nosotros nos importa abordar la existencia de

instituciones educacionales que brindan enseñanza de calidad superior al margen de la universidad, en competencia o en convivencia con ella. Posiciones éstas que emanan de una mayor o menor planificación de ambos quehaceres. Si bien hasta ahora los pasos dados a favor de una oferta alternativa han sido muy pocos. Tanto que en materia de reconocimiento de estudios equivalentes, constituye una conquista muy acotada, de épocas recientes (6). Hay que tener en cuenta que en materia de estudios superiores, el fenómeno burocrático por una parte, las posturas ideológicas por otra y el ejercicio de la cuota de poder que se hace efectiva en diversas instancias, ha interferido tanto que el problema, que en algunos países se denomina "movilidad académica interna", constituye un factor de conflicto de difícil solución. Obtener equivalencias entre carreras de una misma Universidad genera trámites burocráticos interminables, con resultados generalmente negativos. A éso cabe agregar que a muchas carreras cortas, que se cursan en las universidades, no sólo se las margina de esta eventual movilidad, negando equivalencias, sino que se las denomina "terciarias" y pasan a depender, con carácter de "postsecundarias", de los Colegios o Escuelas de Educación media, anexos. Interesados en desenraizar los antecedentes de este fenómeno, hemos arribado a la idea de que sólo un complejo juego de intereses y prejuicios académicos y no académicos, abonados por la inercia de los "patrones" de la universidad no permite modificar substancialmente esta rémora conceptual. "Siempre fue así", ha sido la reiterada respuesta que hemos recibido de parte de los referentes consultados. "Sólo en la universidad se realizan estudios superiores", todavía insisten muchos especialistas, descalificando de paso, la calidad de los estudios formales y no formales que se cursan en otros ámbitos institucionales. Cabe agregar que esos estudios superiores adquieren el carácter de tales siempre que tengan una duración de cinco años. El antecedente de estudios superiores que, aún cuando se cursan en la universidad, se los califica de "no universitarios" (propiamente dichos) configuran un singular fenómeno ligado al problema de clase más que al problema de la calidad, estrictamente hablando. En la zona cuya somera consideración antropogeográfica hicimos en el apartado I de este Encuadre, existe el antecedente de cuatro establecimientos de

nivel secundario que ostentan todavía en su documentación oficial el carácter de "anexos", y a los que se injertaron carreras de esta naturaleza. Originariamente estos "anexos" dependían de sendas Facultades. Los cursos o carreras que actualmente se llaman terciarios les fueron adjudicados por resoluciones del Consejo Superior. En la actualidad, después de los sucesivos desprendimientos producidos en favor de la constitución de cuatro nuevas universidades en la región (U.N.L./UNNE/UNR/UNER) estos "anexos" se gobiernan por regímenes ligeramente diferenciados entre sí. Sin embargo y pese a un cierto grado de autonomía del que gozan, los criterios escolásticos con los que se manejan estas carreras son los mismos. Nadie, de los expertos consultados (7), ha podido dar una razón objetiva que sirviera de argumento serio para sostener la categoría de "no universitarios" que se le adjudican, lo que conlleva a admitir que no entran en el "standard de las llamadas "carreras universitarias cortas" por cuanto las exigencias curriculares en lo que hace a la naturaleza y calidad de los conocimientos, destrezas, etc. no serían de carácter superior.

Lo aberrante de este modo de categorizar dichos estudios no estriba, a nuestro entender, sólo en el error del juicio que se admite desde hace largo tiempo sobre este particular, sino en la descalificación que directa o tangencialmente se hace, incluso, del trabajo académico específico, que realizan, en muchos casos, docentes e investigadores que allí enseñan. No hay "pasaje académico", no se contemplan créditos ni equivalencias, no se ha previsto articulación de estos estudios con otros más prolongados o complejos. Como es fácil percibir, el concepto "educación superior" o bien "enseñanza superior" y aún "estudios superiores" constituyen hoy un concepto mucho más complejo de dilucidar de lo que lo ha sido, en nuestro país, hasta décadas más recientes. Al perder la universidad la hegemonía sobre esta materia, surge el problema tipificado que reclama debate sostenido y acuerdos políticos filosóficos ineludibles.

## III

Lo abigarrado del paisaje pedagógico ha sido, en nuestro país, el resultado del sistema político que la clase dirigente hizo suyo. Liberalismo, democracia, federalismo, gradualidad y positivismo, fueron categorías intensamente cultivadas desde los albores de la organización nacional, afectada por dolorosos y sangrientos intervalos, hay que reconocerlo, pero con una gran conciencia de clase en los momentos cruciales de su recupero. Desde ideologías y organizaciones diversas, pero con un sostenido accionar solidario. La educación, como subsistema, ha usufructuado en nuestro país de períodos creativos con base en aquellos referentes y ha sufrido también el impacto destructivo de estos períodos irregulares. No obstante, las categorías político filosóficas indicadas permanecen casi intactas en la conciencia popular y operan a la manera de los mitos en eterno retorno. Instrumentados por los gobiernos de turno, a la luz de sus intereses inmediatos, no han perdido, sin embargo, vigencia, cuando menos en lo esencial. No es objeto de esta investigación desmenuzar los factores sociopolíticos que incidieron para que este abigarrado paisaje pedagógico, permanezca, en lo raigal, con el mismo vigor como cuando fue sembrado. Sin embargo, es preciso tener presente que la historia de la educación ha tropezado siempre con estos hitos. Las recientes determinaciones del gobierno neo-conservador de Carlos Menem, por ejemplo, ponen en evidencia que - más allá del poder personalizado que ejerce sin pudor - el subsistema como organización histórica tradicional, goza, en su aspecto formal, de general aceptación entre legos y letrados; a punto tal que las medidas de acentuación del desconcierto no afectan mayormente a los actores del nivel superior. Si bien con el empleo de nuevas tácticas. La filosofía política que le dio origen, se profundiza. Las categorías mencionadas subsisten sin tropiezos. Apenas si se producen algunos deslizamientos por imperio de las presiones que ejercen las corporaciones (8). Basta con revisar la ley de educación para descubrir que el respeto cuasi religioso de aquellas categorías, ha paralizado la imaginación de los legisladores. La organización como tal, es decir el subsistema educacional como "aparato del estado", no ha variado sino

mediante el leve efecto de esos deslizamientos que llaman modernización. En el mejor de los casos apenas si podrá legalizar viejas prácticas socialmente institucionalizadas, si bien con rupturas por las demandas históricas de origen popular que no esperaron la ley para hacerlo: extensión de la obligatoriedad escolar, alimentación, educación curricular complementaria y otros.

La política educacional para la región, ha participado de las contradicciones que su instrumentación, realizada desde una perspectiva centralista, cuasi omnimoda, ha puesto en evidencia (9). Los documentos fundamentales han sido objeto de re-interpretaciones permanentes a la luz de los intereses de los gobiernos de turno y los grupos de poder. Por lo tanto, la regionalización ha sido una entelequia. Los mismos especialistas - tanto en política educacional cuanto en teoría y diseño curricular - no se han puesto de acuerdo sobre los criterios instrumentales y las estrategias viables. Hay múltiples papeles escritos pero pocas experiencias concretas. En el caso que nos ocupa - el litoral fluvial - no hemos podido dar hasta el momento, con estudios inherentes a la "enseñanza superior no universitaria" donde se reflejen, con mayor o menor precisión, la fuerza de las categorías político-filosóficas que venimos mencionando. De cualquier modo, desde una perspectiva puramente experiencial, es posible decir - aún cuando se carezca, repetimos, de estudios acuciosos sobre el tema - que su desarrollo participa del paisaje pedagógico global. Cuando menos de una cierta urdimbre donde, como veremos más adelante, lo jurisdiccional, des-combina los factores procesuales tal y cómo se debieran dar en una región interna del país con caracteres distintivos como ésta. Esa urdimbre a la que aludimos parece haber operado desconociendo, superponiendo, burocratizando, el trabajo de las instituciones "gobernadas" desde jurisdicciones diferentes sin una coordinación sistemática de sus quehaceres. El abigarramiento se acentúa en "la reunión sin concierto" de institutos, carreras, terminalidades, que se involucran en una sorda competencia entre lo público y lo privado, lo provincial y lo nacional y en algunos casos lo municipal, de modo que la pedagogía de la pobreza (10) que caracteriza el quehacer de muchas de estas instituciones, no permite revertir la situación

pese al grado de autonomía académica, muy acotada por cierto, que algunos gozan.

#### IV

Ahora bien, analizando provincia por provincia la oferta de enseñanza superior no universitaria como tal, podemos observar el siguiente panorama:

- En la provincia de Santa Fe - que por múltiples razones puede ser considerada paradigmática - este tipo de oferta se brinda desde tres grandes instancias: a) el de la educación informal, b) el de la educación no formal y c) el de la educación formal.

Con respecto a la primera categoría institucional no disponemos de estudios científicos de cierta envergadura que den cuenta del estado actual de este tipo de educación que, considerada en términos estrictamente lingüísticos, podríamos denominar difusa. Lo que se ha dado en llamar educación informal significa para autores como P. H. Coombs (1985) "el proceso a lo largo de la vida, en el cuál cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición del entorno - en el hogar, en el trabajo, en el juego - de los ejemplos y actitudes de la familia y de los amigos, de los viajes, leyendo diarios y libros o escuchando radio y viendo películas o televisión". Al respecto nos animamos a sostener que este tipo de enseñanza goza en la región, en modo particular en esta provincia, de un elevado crédito. Si bien la difusión del conocimiento científico, la tecnología de punta, las expresiones del arte y la filosofía, transitan por caminos irregulares y se mezclan con pensamientos y expresiones menores, no dejan de estar presentes en la vida cotidiana. Se trata de una región humano-ecológica, es decir antropogeográfica donde los aprendizajes informales, "fuera de los marcos institucionales", como dice Lendrand (1982), usufructúan de los beneficios de la enseñanza superior que se inserta inevitablemente en los aportes de la ciencia y la tecnología contemporáneas. En esta provincia hay indicadores concretos sobre el particular, ligados a su historia, que

aparecen, muchas veces, implícitos en los estudios sociales que vieron la luz en los últimos tiempos.

Para nosotros, la educación informal es simplemente la educación social cuya fuerza penetra a las demás instancias o categorías de la enseñanza, tanto formal cuanto no formal del sistema, complejizándolo. Digamos que en este sentido, lo que atañe a una especie de educación superior de naturaleza informal está en las raíces de la cultura, procesada por las ciencias y la tecnología cuando de ella se apropia el pueblo. La educación superior, informal, en esta jurisdicción provincial, no ha sido estudiada a fondo, repetimos. Más allá de algunos estudios lingüísticos, antropológicos, sociales y pedagógicos que recalcan en el dato empírico, muchas veces expresados en obras literarias, esta singular apreciación del impacto penetrante de la educación superior en la educación del pueblo, apela preferentemente a la transmisión que se realiza de persona a persona, de grupo a grupo y básicamente por los "mass-media". Es cualitativa. Las instituciones sociales saben de su peso y de ese grado de penetración. Está presente como referencia obligada, pero el sistema la omite y muchas veces la descalifica. Hace algunas décadas, Marta Samatán (1965), en la colección "Libros del Caminante" de EUDEBA, decía que..."hay hombres y mujeres que, poseyendo una instrucción básica, primaria, han cultivado por sí mismos una especialización, llegando a adquirir en ese sector un dominio digno de ser destacado...". Más adelante remataba con este párrafo su lúcido análisis precursor: "...la moderna política educacional tiene plena conciencia de que no basta la instrucción primaria gratuita y obligatoria para formar un pueblo culto (...) es indispensable multiplicar los organismos postprimarios: bibliotecas y universidades populares, cursos y conferencias de extensión cultural, cursos por correspondencia, etcétera." Es que esta educadora santefesina, militante ella misma de la enseñanza informal superior, nos estaba dando, con palabras simples, la clave para indagaciones posteriores sobre un tema que en el Litoral, por imperio de la singular geografía humana que le dio fisonomía, debió investigarse con ahínco, pero por múltiples factores sigue sin realizarse. Entre ellos la falta de recursos para una investigación de esa envergadura. Las hermanas

Cossettini, (Olga y Leticia), con su "ensayo de escuela serena" descubrieron otra clave para lo que en el lenguaje técnico pedagógico se conoce por el "seguimiento" en la evaluación de los resultados. Es decir, seguir, después del impacto y constatar, cuánto de las conocidas "Misiones culturales" realizadas en el barrio por los alumnos y las maestras de aquella escuela santafesina, favorecieron realmente la difusión de conocimientos científicos y tecnológicos - considerados superiores para la época y para aquellas gentes de origen medio y proletario - y pasaron a insertarse en la compleja urdimbre educativa informal, persistiendo como patrimonio sociocultural transmisible en la comunidad (11). Desde la educación formal, esos regresos a la educación informal, en un doble movimiento, ha sido practicado en muchas oportunidades por la Universidad, si bien no regularmente y muchas veces con intencionalidades menos desinteresadas. Con ésto queremos decir que en la Provincia de Santa Fe, a instancias de la educación informal, se realizaron y se continúan realizando experiencias cuya magnitud y profundidad es preciso indagar con detención. Experiencias que si bien no son el objeto de este trabajo, no podemos dejar de mencionarlas. En modo particular porque, tanto los importantes movimientos inmigratorios, cuanto las organizaciones sociales de diverso origen, han desarrollado a favor de la educación informal, desde mediados del siglo pasado, una intensa acción de "superiorización" - valga el barbarismo - del saber popular, cualificado, que en esta región establecieron hitos importantes para lo que se denomina todavía "el progreso"; que en muchos casos no es más que el pasaje de formas artesanales a formas avanzadas, actuales, más científicas, de trabajo y producción, que transforman una cultura dada.

En cuanto a la educación no formal, cabe hacer referencia, en primer lugar, a las llamadas "Universidades obreras", cuya enseñanza no tenía las exigencias formales de los estudios institucionalizados de la época, que sin embargo cabalgaron sobre dos instancias que se complementaron por imperio de una suerte de ley de pertenencia. Muchas de estas singulares universidades eran parte de las universidades estatales, que como dijimos, se mostraban entonces, como únicas detentoras de los estudios superiores. Valga como ejemplo lo

realizado por la "Universidad Obrera de Santa Fe" creada en 1932 cuyos fines eran, entre otros: "Sostener cursos rápidos y libres que (permitan) satisfacer deseos de superación cultural" /"Auspiciar ciclos de conferencias donde se enuncien los grandes problemas del arte y de las ciencias".../ "Publicar boletines y una revista anual, "Docencia libre", con versiones de las conferencias pronunciadas durante el año escolar y de las clases especiales"/"Fundar y sostener una biblioteca pública; museo de arte". De aquella experiencia de los años 30, sólo quedan, en la Universidad del Litoral, los "Cursos de Capacitación Obrera".

En la actualidad, la mayor parte de la gente recuerda otra "Universidad Obrera". La creada por el gobierno de Juan Perón; institución que dio origen a la Universidad Tecnológica Nacional, transformada como tal por el gobierno de Arturo Frondizi. Pero no es lo mismo. Aquellas viejas universidades surgidas por efecto de la "extensión universitaria", apuntaban a la generación de "estudios no formales". Estas, las del justicialismo y las del desarrollismo nada tuvieron que ver con el "no formalismo". Al contrario, fueron decididamente formales desde su origen. Lo son todavía. Pero aún cuando no quedan en esta zona del litoral instituciones como éstas, cabe destacar que la educación no formal, de naturaleza que no trepidamos en llamar superior, goza de singular prestigio. Tampoco pudimos dar con estudios rigurosos sobre el particular, pero no podemos dejar de mencionarlos con base a la limitada información que poseemos. Son Academias, Centros, Ateneos y otros, que brindan espacios para realizar estudios no necesariamente formales, pero de alta calidad. Ni siquiera acreditan, muchas de ellas, puntaje para continuar estudios superiores formalizados. Ni siquiera para obtener equivalencias o créditos. Aquí estamos usando el concepto de educación no formal en los términos en que la define Juan C. Tedesco (1980) al indicar que "...la definición más divulgada es aquélla que ubica el problema en un contexto administrativo. Desde este punto de vista, la educación no formal comprendería todas las actividades educativas intencionales y sistemáticas llevadas a cabo fuera de los marcos de las instituciones escolares". El concepto "instituciones escolares" puede reducir inadecuadamente el abordaje del tema que nos preocupa. El mismo autor señala que se trata de un "concepto

ambiguo", que a su juicio "engloba situaciones heterogéneas". En efecto, lo que hoy se conoce por educación no formal no considera, como pretendemos hacerlo nosotros, la calidad de estudios superiores fuera del marco formal de las instituciones educativas organizadas legalmente y reconocidas como tales desde ese marco. Bastaría con mencionar uno solo de esos referentes concretos. Los Cursos y Conferencias de la "Facultad Libre de Venado Tuerto". La enseñanza es aquí claramente no formal, aún cuando "las actividades educativas sean intencionales y sistemáticas". No cumplen con las formalidades que impone la ley para acreditar "título" de grado o postgrado; sin embargo son "exposiciones", "experiencias", "cursos de actualización", nada elementales. Hay consenso muy generalizado en que son estudios libres pero "académicamente superiores". La calidad de los conferencistas que exponen en sus cátedras habla de por sí, del elevado nivel de los estudios. Los cursantes a quienes se ha consultado lo certifican sin rodeos. El antecedente más próximo a esta experiencia tal vez haya que buscarlo en el "Centro de filosofía y letras" creado por los docentes universitarios renunciantes de la Universidad del Litoral, en Rosario, en 1966, como consecuencia del "golpe de estado" asestado por la derecha católica al gobierno del doctor Arturo Illia. El centro congregó a las mentes más lúcidas del quehacer científico, literario y artístico de la época. Se sostuvo autogestionariamente, sin más aportes que los meramente voluntarios de amigos, asistentes y un mecenas como Gigi Grosso. Los cursos y seminarios fueron notables. Creó la carrera libre de Sociología y sostuvo, gratuitamente, el "Servicio de Psicología del Niño", que además de atender la consulta, "asesoraba" con carácter preventivo a madres y maestras. El centro se mantuvo hasta fines de 1983.

Con respecto a la enseñanza formal que se encuadra dentro de la categoría - también ambigua, repitámoslo - de "superior no universitaria", empezaremos por decir que no tiene larga historia en esta provincia. Ni siquiera la enseñanza universitaria la tiene. De cualquier modo, su análisis bien puede verse facilitado si se realiza a la luz de las siguientes categorías de problemas:

- a) Cantidad de instituciones que hacen la oferta, en la actualidad, distinguiendo jurisdicción,

- dependencia directa y gobierno;
- b) carreras que se desarrollan, discriminando naturaleza, extensión, estructura curricular y perfil profesional;
- c) población estudiantil;
- d) planta académica;
- e) correlación eventual (reconocimiento, equivalencias, etc.) entre estos estudios (carreras, cursos, asignaturas u otros) con los estudios universitarios.

Antes de mostrar los respectivos cuadros demostrativos de la situación tal vez convenga hacer algunas apreciaciones sobre cada una de las "categorías de problemas" indicados más arriba, de manera de introducir más claridad en el texto que estamos produciendo.

Cuando hacemos referencia a la jurisdicción de los establecimientos estamos señalando que por imperio del sistema federal de gobierno impuesto por la Constitución Nacional de 1853, el subsistema educativo muestra un cierto grado de superposición de los circuitos llamados nacional, provincial y municipal. Incluso en lo que hace a la enseñanza superior. Gocen los establecimientos de cierta autonomía o no. Esto tiene que ver básicamente con las políticas de formación de cuadros - profesionales, científicos - que en la práctica se fue centralizando a través de los años a la manera de los sistemas unitarios con el financiamiento, la validación de las constancias, (certificados, títulos, diplomas) y al poder político y económico.

La dependencia directa tiene que ver en parte con la jurisdicción a la que está sometido y en parte al órgano de gobierno que opera, mediante relación inmediata, más próxima, en cuestiones de supervisión y evaluación "de la marcha" de los Planes y Programas. El gobierno del establecimiento, sea unipersonal, colegiado, autónomo o heterónimo, se imbrica, como es natural, en más o en menos, con los demás aspectos. En cuanto a las carreras del nivel superior integran, hasta ahora, la triple categoría genérica de: docente, artística y técnica. Tanto las que se "dictan" en los establecimientos de jurisdicción nacional cuanto provincial y municipal, públicos o priva-

dos. Las municipalidades de esta región, en la que está incluida la provincia objeto de análisis, cuenta con una muy reducida oferta de estudios formales a nivel superior. Apenas si en Rosario, Santa Fe y alguno que otro pueblo, cuyos datos nos fueron suministrados de manera anecdótica, por cuanto no existe un registro gubernamental de los mismos.

Según los datos del Censo Nacional correspondiente a 1990, el país registra 32.608.687 habitantes. La franja que va de 20 a 29 años - el grueso del alumnado potencial para carreras de este nivel, tomando en cuenta cursado regular, desgranamiento, repitencias, etc. - es de 4.351.094. Los datos actuales arrojan para el nivel, 901.352 alumnos discriminados del siguiente modo:

NIVEL	OFICIAL	PRIVADO	T
SUPERIOR UNIVERSITARIO	635.192	71.824	707.016
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	142.844	60.492	203.336
T	778.036	132.316	901.352

Los cuadros integrales que ofrece la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación (Dirección de Estadística Educativa) es el siguiente:

CUADRO I  
**CANTIDAD DE ALUMNOS SEGUN NIVELES DE ENSEÑANZA EN CIFRAS ABSOLUTAS Y PORCENTUALES**

Año 1991. Datos estimados

NIVELES DE ENSEÑANZA	A L U M N O S	
	C. A.	%
TOTALES	10.019.009	100.0
Preprimaria	914.686	9.2
Primaria	5.866.701	58.6
Media	2.160.410	10.6
Sup. No universitaria	260.324	2.6
Universitaria	816.888	8.0

**Fuente:** Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación.  
Dirección de Estadística Educativa.

En la provincia de Santa Fe, la enseñanza superior se desarrolla tal como dijimos, en establecimientos educacionales inscriptos en tres jurisdicciones: nacional, provincial y municipal. Las cifras suministradas por el Departamento de Estadística se reflejan en el cuadro "A" que transcribimos:

## CUADRO "A"

NIVEL SUPERIOR: NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS Y ALUMNOS POR DEPENDENCIA Y REGIMEN SEGUN ADMINISTRACION Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO AL 31-03-91.....

ADMINISTRACION Y TIPO	TOTAL GENERAL		PROVINCIA				MUNICI- PAL		NACIONAL (2)			
	EST	ALUM.	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		OFIC.		PRIV.	
			ES	ALUM	ES	AL	ES	AL	ES	AL	ES	AL
TOTALES	182	91226	26	10401	42	4789	0	0	63	70031	31	6005
UNIVERSITARIOS	47	67260	0	0	0	0	0	0	32	64854	15	2406
NO UNIVERS.	135	23966	26	10401	42	4789	0	0	31	5177	36	3599
-I.SUP.PROFES.	101	17545	23	9157	42	4789	0	0	0	0	36	3599
-I.SUP.ED.FISIC.	1	1095	1	1095	0	0	0	0	0	0	0	0
-E.ART.VISUAL.	2	149	2	149	0	0	0	0	0	0	0	0
-I.EDUC.SUPER.	24	4284	0	0	0	0	0	0	24	4284	0	0
-I.NAC.ED.FISICA	2	712	0	0	0	0	0	0	2	712	0	0
-ESC.POLIV.ARTE	5	181	0	0	0	0	0	0	5	181	0	0

(1) Datos provisionales año 1987

(2) Datos al 31 de marzo de 1987

Llama la atención que en esta provincia se agrupan bajo la denominación de "Parasistema" la notable cantidad de 514 establecimientos con 38.901 alumnos que cursan carreras de diversa estructura curricular, extensión, carga horaria y requisitos de ingreso que bien podrían incluirse en lo que se conoce como educación no formal.

**CUADRO "B" PARASISTEMATICA: NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS  
Y ALUMNOS POR DEPENDENCIA Y REGIMEN SEGUN TIPO DE ESTABLECIMIEN-  
TO AL 31-01-91.....**

TIPO	TOTAL GENERAL		PROVINCIA				MUNICIPAL		NACIONAL (1)			
			OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		OFICIAL		PRIVADO	
	ESTAB.	ALUM.	EST.	ALUM.	EST.	ALUM.	EST.	ALUM.	EST.	ALUM.	EST.	ALUM.
<b>TOTALES</b>	514	38901	204	14229	19	2352	0	0	28	2290	263	20030
CENT. CAP. LABOR.	113	6546	92	5498	0	0	0	0	20	784	1	264
TALL. ED. MANUAL	47	992	46	928	1	64	0	0	0	0	0	0
ESC. ED. TECN.	80	9181	62	6893	18	2288	0	0	0	0	0	0
INST. SUP. PROF.	2	648	2	648	0	0	0	0	0	0	0	0
ESC. ART. VISUA.	2	112	2	112	0	0	0	0	0	0	0	0
DEP. CURSOS	0	150	0	150	0	0	0	0	0	0	0	0
LICEOS MUNIC.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C. PRAC. EST. E. SIST.	1	590	0	0	0	0	0	0	1	590	0	0
ESC. REC. GRANOS	1	78	0	0	0	0	0	0	1	78	0	0
CENT. NAC. P. PROF.	3	364	0	0	0	0	0	0	3	364	0	0
INST. INCORP.	6	227	0	0	0	0	0	0	0	0	6	227
C. POLIV. ARTE (ART)	3	474	0	0	0	0	0	0	3	474	0	0
(1) ACAD. LIBRES	145	15839	0	0	0	0	0	0	0	0	145	15839
ACAD. LIB. (ARTIST.)	110	3619	0	0	0	0	0	0	0	0	110	3619
U. POP. SARMIENTO	1	81	0	0	0	0	0	0	0	0	1	81

(1) Datos al 30 de marzo de 1986

Se carece de información actualizada de establecimientos municipales.

Expiden títulos "menores" que, según consenso social, habilitan formalmente, aún cuando no haya ley ni decreto que así lo diga, para "ejercer la profesión". Este rubro incluye las "Academias libres" (145), la Universidad Popular "Sarmiento" (1), así como los Institutos Superiores del Profesorado (2) y la

Escuela de Recibidores de Grano. Los requisitos, para algunos casos, (profesorados, recibidores), con estudios de enseñanza media. Para otros, (Capacitación laboral, Educación manual), apenas si la primaria completa y en algunos casos, hasta incompleta. De hecho, los "Talleres de trabajo manual" enseñan a niños y pre-adolescentes que cursan la escuela primaria. Otro fenómeno, - sustantivémoslo así con cierta licencia lingüística - que también llama la atención, es el que se originó en sus primeros decenios en la Universidad Nacional del Litoral y mantienen todavía las Universidades que se fundaron por una suerte de cariocinesis institucional, en la región. Se trata de carreras cortas que, sólo por una cuestión de clase, cuando no por resistencias generadas en la defensa de intereses creados, se anexaron a las Escuelas de Enseñanza Media de sus respectivas dependencias. La lógica menos estricta indica que la naturaleza de estas carreras es universitaria. De menos extensión que las tradicionales; casi siempre de no más de tres años. Según el criterio que venimos empleando para calificar de superior una carrera, éstas bien pueden inscribirse en esa categoría, sin mayores hesitaciones. Debieran "depender de las respectivas Facultades", como reza el Estatuto vigente, pero no es así (12). Sus docentes y sus alumnos no son considerados ciudadanos universitarios. El Estatuto los margina de manera tácita al no concederle derecho de participación en la vida de la institución global. En la UNR, por ejemplo, se los califica de "estudiantes de nivel terciario", como si el resto de los estudiantes no participaran de igual calificación. También se dice que las carreras que cursan "no son carreras universitarias".

No vamos a discutir aquí la "naturaleza de las cosas", como parte de la filosofía resuelta ya, en siglos anteriores, por la escolástica. Sólo que para investigaciones como las que venimos realizando resulta insólito aceptar que, a 85 años de la "Reforma universitaria argentina", los criterios sigan siendo tan elitistas que llegan al punto de desmentir la proclamada modernización y transformación de los procesos internos, que los jóvenes de entonces reclamaban con energía. Criterios que se respaldan en políticas que, a la postre, son más conservadoras que las sustentadas por los estatutos anterio-

res a la Ley Avellaneda de 1895.

Esas carreras de nivel superior - que a nuestro juicio son "carreras universitarias cortas" aún cuando no se hayan instalado en el "imaginario patronal" con el valor de tales - son más bien teóricas, pensadas para una rápida inserción en el campo laboral urbano para llenar carencias de mano de obra diestra para desempeñarse en lo que se conoce como "cuadros intermedios" de la estructura productiva. En algunos casos son oficios que se desempeñan con el criterio liberal del ejercicio individual, privado, independiente, de la profesión. Ya no son los técnicos formados después de un "Ciclo básico unificado" (antiguo Ciclo Básico Común) de la enseñanza media, según terminalidades diversificadas (13). Se trata de carreras que se realizan después de aprobada la enseñanza media y operan en una suerte de circuito cerrado, con currículos académicos donde la incumbencia, si bien no aparece explícita, surge de su denominación. Carreras donde las prácticas empíricas iniciales señalaron el carácter de los estudios.

A	B	C	D	E	F
1	Técnico superior en organización industrial	I P S	U N R	3	Asignatu- ras pedagógi- cas
2	Técnico superior en óptica	I P S	U N R	3	
3	Caligrafo público	E S C	U N R	3	
4	Profesor de caligrafía	E S C	U N R	3	
5	Técnico administrativo en comercio exterior	E S C	U N R	3	
Referencia:					
A. Ordenamiento					
B. Carreras					
C. Establecimientos anexos: Instituto Politécnico Superior Escuela Superior de Comercio					
D. Universidad Nacional					
E. Duración en años académicos					
F. Complemento curricular					

Cabe observar que las universidades privadas que funcionan en esta provincia no registran este fenómeno singular.

Ahora bien, ¿cuál es la oferta concreta, que la enseñanza superior no universitaria, formal, brinda al sistema en esta Provincia?

En primer lugar, existen las carreras que se imparten en lo que se conoce - según el lenguaje tradicional - como "los establecimientos de orden nacional". Estos establecimientos, como puede verse en el cuadro "A" son 67. Se denominan: Insituto Nacional de Educación Superior, Insituto Nacional Superior de Educación Física y Escuela Nacional Polivalente de Arte. Los primeros son, en gran parte, los antiguos Institutos Superiores del Profesorado Secundario, algunos de los cuáles se crearon desprendiendo de las Escuelas Normales Nacionales de Profesores, los cursos de nivel terciario. El gobierno radical

del período 1984-89 produjo una diversificación considerable, con pocos precedentes, creando carreras no docentes, de corta duración. El cambio de nombre genérico se produjo, entre otras causas, por imperio de esa política diversificadora. Similar, en algunos aspectos, a la seguida en los Estados Unidos de Norteamérica con los "Community Colleges" (14).

Las carreras van desde los profesorados para la enseñanza media por asignaturas, tales como historia, geografía, matemática, idiomas extranjeros, (inglés, francés, italiano, portugués), así como combinaciones del tipo: Castellano, Literatura y Latín hasta Matemática, Física y Cosmografía, lo que constituye para muchos especialistas un verdadero anacronismo, como también Educación Física, Actividades Prácticas, Educación Musical, Títeres, Teatro, Discapacidades (tanto físicas cuanto psíquicas y sociales) pasando por los de educación inicial y primaria hasta llegar a las llamadas carreras "técnicas". La gama de estas carreras es amplia: Psicopedagogía; Técnico Superior en Agro Industria de la Alimentación con tres alternativas: carnes, harinas y leche; Técnico Superior en Administración Rural; Técnico Superior en Administración en Institutos de Salud; Animador Sociocultural, Analista de Sistemas.

En segundo lugar, las carreras que se imparten en los establecimientos "de orden provincial". De alguna manera repiten el viejo "modelo que operó durante casi un siglo en el citado orden nacional: formar docentes. Las desaparecidas Escuelas Normales Provinciales albergaron, en una primera etapa, los cursos de formación de profesores para la enseñanza media que al poco tiempo devinieron Institutos Superiores del Profesorado, con Planes y Programas idénticos a los de Nación. A partir de 1970 estos establecimientos provinciales incorporaron, además, los Planes de formación de: a) Profesores de educación primaria y b) Profesores de educación pre-primaria. Al mismo tiempo los Profesorados para niños y adolescentes discapacitados.

Como apertura, apenas incipiente, en contados Institutos Provinciales se ofrecen ahora las carreras de Promotor de Salud, Técnico en Alimentación y Técnico Superior en Administración de Empresas, que vienen a diversificar la oferta

de carreras tales como la de Bibliotecario, Periodismo, Archivistia y Decoración de Interiores que gozan de cierta antigüedad, si bien con poco prestigio. El antecedente hay que buscarlo en el viejo Instituto "20 de junio" de Rosario, que empezó siendo un establecimiento de capacitación (15) y fue elevando con el tiempo sus exigencias curriculares. Allí se desarrolla, por ejemplo, la única carrera de Locución que puede cursarse en la región. Agrega Fotografía, Relaciones Laborales y Publicidad. Con el "Galileo Galilei" se realiza en Rosario y zona de influencia, una oferta alternativa a los estudios universitarios, que merece destacarse. Este Instituto Nacional, creado en 1988, tiene además una sede con dos carreras de nivel superior a 150 kilómetros de Rosario (16). Todas sus carreras son a término (17). Se crearon como alternativas válidas a las que ofrecen las Universidades, tanto públicas como privadas, en dicha ciudad.

En tercer lugar, las carreras de enseñanza superior no universitaria que dependen de las municipalidades y comunas. En esta provincia son casi inexistentes. Nos referimos a carreras de carácter formal, debidamente registradas. En ese sentido y aún cuando en el cuadro "A" estén omitidas, cabe observar que la Municipalidad de la ciudad de Rosario sostiene, por ejemplo, a la Escuela Municipal de Música donde, además de formar instrumentistas capacitados principalmente en instrumentos de viento, se forman también profesores cuya habilitación para el ejercicio docente ha sufrido avatares diversos. Carrera que exige, como todas en el país, estudios secundarios completos. También la Escuela Municipal de Danzas; escuela que se encuadra en el modelo formal imperante, implementado por un currículo que cabalga en los niveles medio y superior del sistema (18).

En la ciudad de Santa Fe funciona el Liceo Municipal que, además de cursos de diverso nivel, desarrolla un reducido número de carreras de nivel superior, tales como idiomas y arte (19). En cuanto a las restantes municipalidades y comunas de esta Provincia que como dijimos, cabe tomar como paradigma para mejor proceder, poco se conoce sobre su extensión y la diversidad, si la hubiera. Al momento de redactar el presente avance, los funcionarios de los organismos gubernamen-

tales consultados, dicen no contar con datos objetivos sobre el particular. Sería preciso realizar un censo de establecimientos, mediante un cuestionario exhaustivo, que supliera la carencia de datos que sobre este tema adolece la Dirección Sectorial de Planificación y Control de Gestión de la Provincia.

Resumiendo, digamos que hasta ahora, el abordaje ha sido complejo; hasta dificultoso. Tanto en lo conceptual cuanto en lo cuantificativo. Muchos aspectos permanecen escondidos detrás de una fuerte maraña burocrática, otros en una suerte de quehacer tradicional, casi automático, sin espacios para una reflexión más o menos sistemática, que permita resignificar, periódicamente, tanto las teorías como las prácticas a la luz del real antropogeográfico y social que, de algún modo las condicionan. La enseñanza superior no universitaria tal como aparece en la zona y aún cuando no permita todavía generalizar, pone en evidencia la crisis de los paradigmas clásicos, centralistas, estructurados, unitarios, a los que se sometió la oferta educativa en la región durante largo tiempo. En efecto, a partir de los años 80, cuando comienza, si bien de manera limitada, la oferta de carreras cortas que se liberan del modelo profesoral, se producen tres efectos a tener en cuenta: a) el efecto alternativo, b) el efecto liberador y c) el efecto superpositor que alteran aquellos conceptos paradigmáticos o casi paradigmáticos.

Las alternativas no se producen solamente en relación con la enseñanza universitaria - efecto que durante el último período del gobierno dictatorial ejercido por los militares (1976-1983), aparece claramente en el movimiento estadístico, tal vez por efecto de los exámenes de ingreso y la asignación de "numerus clausus" a las universidades públicas - sino, también, con relación a la endogamia del subsistema. Aumentó notablemente, durante aquel período, la matrícula en las carreras de nivel superior no universitaria (20).

La liberación, si bien tímida, se produce tanto con relación al modelo curricular centralista ya mencionado, impuesto explícita o implícitamente por el gobierno nacional, cuanto a la selección de los contenidos, la bibliografía, los métodos de trabajo académico y las formas de gobierno de la institución. Por lo menos en la Provincia que venimos analizan-

do, este efecto que a falta de un término mejor llamamos liberador, se percibe con claridad. En muchos casos la correspondencia entre las aspiraciones gremiales con las reformas científico-tecnológicas contribuyeron a que dicha enseñanza se liberara de viejos tutelajes paralizantes.

En cuanto al efecto superpositor aparece en la considerable reiteración de carreras, particularmente docentes. Esta oferta aparece menos superpuesta en relación a las carreras universitarias, pero en cambio es notable la cantidad de establecimientos nacionales, provinciales, oficiales y privados, que forman maestros para todos los niveles y especialidades, según puede verse en los cuadros transcriptos.

A medida que avancemos en la consideración de los datos de las demás provincias que integran el litoral, podremos ver si este fenómeno es general en la región o no lo es, así como su origen real.

#### Referencias Conceptuales

- (1) El concepto "antropogeografía" no se usa aquí con el fuerte determinismo geográfico que le asignaban los primeros estudiosos de la geografía humana (Ratzel, Semple y otros), sino en el sentido de las "relaciones recíprocas entre el hombre y su medio, tanto en el impacto del medio físico sobre la sociedad como en las modificaciones y el control que el hombre tiene sobre su medio natural". (Theodorson, G.) Lo que muchos antropólogos llaman ecología humana.
- (2) El concepto desarrollista, tan usado entre nosotros durante el gobierno del presidente Frondizi (1958-62), cobra en el encomillado al que lo sometimos, un carácter menos puntual y determinado que el carácter que le adjudica una postura reformista, cerradamente economicista, de las políticas de transformación social. En nuestro concepto, y aún cuando "la filosofía de los programas nacionales (...) lanzados por los gobiernos sucesivos" adscriptos al capitalismo, entendemos el desarrollo (de los pueblos) en un sentido integral; pluridimensional; desigual y combinado, de acumulación y distribución de bienes materiales y espirituales.

- (3) Esto viene a plantear, como es natural, el problema político de definir a priori y con carácter provisorio cuando menos, la filosofía de los programas de creación de establecimientos educacionales y carreras, a partir de una u otra de estas posturas: a) funcionalista, es decir de creación de establecimientos de enseñanza en función de una estructura socioeconómica dada, sirviendo a los intereses de ciertos sectores que exigen responder acriticamente a sus demandas puntuales o b) crítica, de creación de establecimientos que, desde una postura dialéctica, prevea líneas de desarrollo a futuro, que sin descuidar las necesidades de las partes brinde puntos de apoyo para contribuir a la transformación social desde espacios concretos, momentáneamente reducidos, ls condiciones que permitan producir saltos cualitativos en favor de dicha transformación. Aún en regiones donde en apariencia la estabilidad esté signada por un "estado de cosas" poco propicio al análisis inteligentemente crítico de las respuestas, tanto históricas como actuales.
- (4) Nos referimos a las carreras de "profesores para la escuela secundaria", con dos amplias especialidades: 1) Ciencias y 2) Letras. Pensándolo bien, en estas carreras que ahora consideramos de nivel superior, pusieron sin saberlo, las bases para la integración y la interdisciplinariedad; conceptos nunca llevados a la práctica desde sus aspectos esenciales, tal vez porque la "metodología de la enseñanza", de fuerte raíz positivista, paralizó todo intento de relación dialéctica de sus componentes integrales. Relación que parecería como medianamente posible si, a partir de la denominación misma, una práctica menos vigilante de la forma, hubiese dejado espacios libres al error y su acción enmendativa. Es conocida la tendencia a delimitar con rigor "el campo operativo", particular, estrecho, de cada "disciplina", realizado por los positivistas decimonónicos, con vigencia tardía en la educación de nuestro país. Para mayor abundamiento señalemos que aquellos antiguos Profesores Secundarios en "Ciencias" o "Letras", por ejemplo, "enseñaban" distintas materias para las que el título "los habilitaba" sin traspolar ni integrar entre una y otra, ni

las estrategias ni los contenidos, controlados por una suerte de dogma pedagógico cuya transgresión condenaba al docente al calificativo de "no científico" o de "subjetivo"; hasta de "irracionalista".

- (5) La Ley general de educación recientemente sancionada se refiere, en su artículo 10, inciso d) a la "educación superior, profesional y académica de grado", luego de cumplida la "educación polimodal"; expresión ésta de un rebuscamiento lamentable que nada aporta a las viejas terminalidades con los que se pretende cambiar el antiguo "bachillerato nacional" de modo (polimodo) que nada cambie. Ni siquiera cuando lo somete a los intereses empresariales y sindicales. Por el artículo 20 hace que tanto los "Institutos de formación docente o equivalente y (los) Institutos de formación técnica articulen - no se sabe bien qué - "horizontal y verticalmente con la universidad". Sólo la reglamentación inteligente de la ley podrá salvarnos de la vieja aspiración napoleónica del poder académico que en Francia, en el siglo pasado, puso bajo la férula de las universidades todo el quehacer educativo regional bajo el nombre de "Academia".
- (6) A ese respecto podemos señalar dos hitos de particular trascendencia que favorecen, digámoslo sin ambages, nuestra postura de no supeditar a la cantidad (de años de estudios) la calidad (de superior) de los mismos: 1) la Resolución 1078/86 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires al disponer que para realizar estudios de postgrado - doctorado incluido - además de los graduados de la UBA podrán hacerlo las "personas que no poseen títulos universitarios y que por sus méritos intelectuales y científicos sean aceptadas por el Consejo Directivo de la Facultad respectiva, a instancias de la Comisión de Doctorado" (Artículo 1, inciso "a") y 2) la paulatina disposición de las restantes universidades públicas a conceder equivalencias y en algunos casos, créditos a los estudios terciarios, no universitarios, a partir de la década del 80. Las universidades privadas, en cambio, han sido, con mucha antelación, más flexibles con relación a este tema.
- (7) Algunos funcionarios como el Secretario de Asuntos Estu-

diantiles de la U. N. R., Lic. S. Trípano, al ser consultado sobre el tema expresa que, salvo discusiones acotadas, ocasionales, dicha Universidad "no tiene en agenda la discusión conceptual ni política de la cuestión". A nuestro juicio no la ha tenido nunca; ni siquiera en el período de normalización de la Universidad iniciado con el readvenimiento de la democracia, en 1984.

- (8) En Argentina, una de las corporaciones con más capacidad de "lobby", para operar como grupo de presión, ha sido la iglesia católica. En la región que investigamos esta capacidad para presionar se puso claramente de manifiesto cuando los trabajos de base y las determinaciones de superestructura del II Congreso Pedagógico Nacional (Ley 23114/84). Denominamos corporación, según O. Arévalo, E. Cortés y E. Duqué, a "la congregación o conjunto de personas vinculadas por lazos profesionales o intereses comunes: comerciales, eclesiásticos u otros. Tienen generalmente un carácter cerrado, de casta, provenientes de los tiempos del feudalismo. Los Estados corporativos - por ejemplo - prohíben los sindicatos obreros y los partidos políticos y anulan el Parlamento reemplazándolos por tales corporaciones sometidas a su control y dirección, a las que se esfuerzan por presentar como organizaciones por encima de las clases". Breve diccionario político, Ediciones Estudio, Bs. As. 1974).
- (9) Cabe observar, sin embargo, que esta perspectiva centralista fenece, de manera aparente, por imperio de la reciente descentralización federalista. Decimos aparente por cuanto está previsto que concierte "dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema. ¿No entrará a operar este recaudo como barrera de contención de supuestas libertades autonomistas que aspiren a dar una fisonomía altamente distintiva de la regional (o provincial) como tal? ¿Qué alcances adquiere, en la práctica política, la concertación de la que se habla en la ley de educación? El Consejo Federal de Cultura y Educación interviene también

en la "coordinación y concertación" de la enseñanza superior no universitaria, según se desprende del mismo artículo 56; superponiendo parte de su cometido con las universidades.

- (10) Hace tiempo venimos haciendo referencia a una cierta pedagogía de la pobreza en la cuál debiéramos instalar nuestro quehacer docente. En todos los niveles. A despecho de una pedagogía de la riqueza con la que nos vienen colonizando con ideas y tecnología que hablan de modernización, de primer mundo, de tecnología de punta, de inteligencia artificial, etcétera, embaucando al pueblo y los educadores con postulados teóricos que abrevan en la metafísica del poder, en la abstracción de los procesos materiales e intelectuales que se alimentan, cotidianamente, de las contradicciones y las limitaciones que impone un sistema pensado para otras condiciones. Esta suerte de realismo pedagógico no quiere hacer de la pedagogía de la pobreza un callejón sin salida. Antes bien, un recurso potente de toma de conciencia de un trabajo concreto - el trabajo docente - que exige dar saltos cualitativos desde el material crítico.
- (11) Las "misiones Culturales" realizadas por los alumnos de la "escuela serena" de las hermanas Cossettini, en Rosario, son la reminiscencia de las "Misiones Culturales" realizadas en España en épocas de la República por el Instituto Libre de Giner de los Ríos, Cossío y otros. Olga Cossettini se refiere a esta experiencia con lenguaje cuasi poético, en estos términos: "...contemplamos otro grupo de niños que acaba de entrar a la escuela; pertenece al turno de la mañana y apenas se ha dado tiempo para ir a su casa a almorzar, cuando ya está de vuelta; llegan todos presurosos, a pie unos, en bicicleta otros; son los que están ultimando los preparativos para las Misiones Culturales que realizarán los días 12 y 20 del corriente. Vienen a armar la destilería de petróleo, una destilería en miniatura que desde hace dos meses (...) están preparando con dedicación ejemplar. Junto a ellos está el grupo de los apicultores (...) ultiman los preparativos para la Misión que también llevarán a la calle, al pueblo". (El niño y su expresión,

Publicación del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, Santa Fe, 1940.

- (12) En efecto, el "Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario" al referirse, en su Sección E, a la "enseñanza secundaria", indica, en su artículo 73, que "los establecimientos de enseñanza secundaria y especial que dependen de las Facultades funcionarán conforme al reglamento que dicten estas últimas, con aprobación del Consejo Directivo. La supervisión de los mismos corresponde al Consejo Directivo y al Decano de la Facultad, quedando la dirección inmediata a cargo del director de dichos establecimientos". La posición antiestatutaria en la que se desenvuelven las tres Escuelas llamadas anexas, no es objeto de nuestro estudio. De cualquier manera las preguntas que permanecen sin respuesta documental, pese a nuestra búsqueda, son: 1) ¿Quién (o quiénes) dispuso que estas carreras cortas, de 3 años de duración, dependan de la dirección de la Escuela Secundaria en condiciones tan singulares? y 2) ¿Por qué se dispuso así, en lugar de disponer que sea parte efectiva, real, de las Facultades correspondientes, con las prerrogativas (derechos y deberes) que concede a los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en ese nivel, la "ciudadanía universitaria" a la que se refiere el artículo 30 del Estatuto? El juego del poder suele tener razones que la razón no puede explicar.
- (13) Lo que aquí denominamos terminalidades diversificadas, en la Ley General de Educación recientemente sancionada, se denomina "educación polimodal". Son, en realidad, terminalidades de tres años de duración, después de aprobado el tramo de "Educación general básica", concebido éste para edades de entre 5 a 15 años, aproximadamente.
- (14) En las últimas décadas, aparece en los Estados Unidos de Norteamérica, este singular (por lo altamente diversificado, como no lo fue nunca) fenómeno educacional de "enseñanza superior no universitaria". Michael Paradise lo explica así:

"The term "community college" is used, in the United States, to refer to a unique postsecondary (higher) education institution offering education and training

beyond the high school level, but less than four years. (Normally, "high school" in America encompasses the last three or four years of a twelve-year-pre-university education. Students graduating from high school are eligible to enter university). To a certain extent, a community college resembles, but it is not exactly the same as, institutions of other countries which offer "short term", "extended", "further" or "polytechnic" education and training. The community colleges constitute the largest single block of higher education institutions in the United States. (Paradise, Michael, United States Community Colleges, mimeo, 1988).

- (15) Sobre este concepto se ha discutido mucho; en modo particular a la luz de la tradición de las expresiones lingüísticas formales en la comunidad educacional argentina. Se ha distinguido, si bien con poca precisión y rigor, entre formar, actualizar, perfeccionar y capacitar. Desde una cierta postura de clase social, capacitar ha sido un término destinado a dar cuenta de una formación técnica, rápida, instrumental, sin mayores pretensiones, destinada a "pobres diablos" sin mayor capacidad para seguir carreras de mayor duración. Los cursos de capacitación fueron éso: cursos rápidos, focales, de adiestramiento; a veces de mano de obra instruída, casi siempre barata. Los educadores no se capacitaban; se formaban. Después se actualizaban y se perfeccionaban como parte del largo proceso de formación continua o permanente. Pero ocurre que la última dictadura militar (1976-83) con el desprecio que la caracterizó por lo humano y lo humanístico, creó la Escuela de Capacitación; dependiente de la Municipalidad de Buenos Aires, con el fin de actualizar y perfeccionar a los docentes en ejercicio. Dis que los capacita. La terminología sigue todavía en nebulosa, lamentablemente.
- (16) Nos referimos a la sede instalada en San José de la Esquina, (S. Fe) del citado Instituto Nacional de Educación Superior "Galileo Galilei". El personal y el alumnado se registran en la sede central (Rosario), pero realizan sus estudios en aquella población, son evaluados y promovidos

según pautas comunes y se autogobiernan, con ciertas pautas reglamentarias generales, asistidos por "la autoridad" de una Regente de estudios superiores. Este modelo operacional fue imitado en varios casos por otros Institutos de la región.

- (17) En el nivel superior no universitario se ha dado en llamar "carreras a término" - diferentes de las "carreras permanentes" - a las carreras que vienen a llenar requerimientos puntuales, locales, que abren su matrícula por uno o dos cursos lectivos a fin de no saturar el mercado y se cierran o cambian por otras. A los profesores se les da la baja, en su mayoría, al cierre de la última promoción. Son carreras cortas, momentáneamente necesarias para la zona.
- (18) En realidad las Escuelas Municipales son cuatro: 1) de Música, 2) de Danzas, 3) de Artes y 4) de Museología. Todas dependen del Servicio Educativo Municipal. Como queda dicho, algunas de estas escuelas, como la de Música y Artes, desarrollan cursos de capacitación. Pero aún cuando implementan Planes con exigencias mayores, razones de orden reglamentario las mantienen en el orbe del sistema educativo no formal; lo que a nuestro entender es discutible, en tanto un simple trámite burocrático obviaría la consideración de los certificados o diplomas que expide como títulos habilitantes para la docencia; entre otras posibilidades.
- (19) El Instituto Municipal de Santa Fe, creado en 1928, es pionero en su modalidad. Abarca, además del nivel superior, otros niveles no estrictamente formales, con planes de capacitación. Está formado por cinco Escuelas (o Departamentos): Diseño, Artes visuales, Música, Idiomas, Danzas y una unidad singular, para niños de 5 a 13 años, llamada Escuela de Estética Infantil. (Informe Oral Prof. Reynante, director del Instituto, 1993).
- (20) Lo que llamamos "la endogamia del subsistema", en este caso del nivel superior no universitario llegó a ser alarmante. Generaba un modelo de reproducción de saberes, prácticas y rituales, desde adentro de su propia estructura; sin alternativas que hicieran posible una fuerte transformación del modelo escolástico al que estaban aferradas. Hubo de imponerse desde afuera, por la fuerza de los acontecimien-

tos históricos, la ruptura del modelo autorreproductivo de carreras, métodos y procedimientos. El efecto alternativo hay que ligarlo al cruce de dos variables fundamentales, el devenir histórico crítico y las exigencias materiales de transformación. La universidad, en su empeñamiento por conservar el modelo academicista favoreció, en partes, el efecto alternativo, amenguado en este momento por la ceguera del neo-conservadorismo imperante.

## V

El análisis casuístico que venimos realizando de la oferta de enseñanza superior no universitaria, tomando las tres provincias litorales como divisiones políticas con cierto historial común en lo atinente al modo centralista instrumentado desde fines del siglo pasado, nos permite mostrar algunos caracteres distintivos, que emanan de la historia cultural de la región. En páginas anteriores hemos considerado con un cierto sentido paradigmático, el caso de la provincia de Santa Fe. Ahora trataremos de avanzar en el análisis tomando en cuenta a Entre Ríos y Corrientes. Estas provincias conforman, con Misiones, lo que se llama "la región mesopotámica argentina". Llanura aluvial enmarcada por dos ríos caudalosos que le dan fisonomía particular. Misiones se transforma tardíamente en provincia (1950). Hasta entonces fue gobernada por representantes del gobierno central. No produjo legislación propia; mucho menos en materia educacional. Tampoco registra hasta su provincialización, oferta de enseñanza superior, tanto universitaria cuanto no universitaria. Ni siquiera realiza formación de profesores par la "enseñanza secundaria", según el modelo imperante. Los "inspectores de escuela" fueron, en aquellos distritos llamados gobernaciones, los encargados de asegurar al regimen, de acuerdo con las normas que emanaban del gobierno central, una cierta "estática escolar". Si es que existiera, más allá de las apariencias, una vida institucional semejante, antes o ahora. Por éso, ante las tareas de "comisariado" de estos funcionarios del Estado, la iniciativa de promover estudios de nivel superior que no necesariamente adquieren neto cariz pedagógico, no podía pasar por sus mientes. El sujetamiento a los intereses más urgentes del medio, no dejaba lugar a las utopías. Aún entre hombres y mujeres que se pasaron la vida mirando hacia Europa. De cualquier modo digamos que, a los efectos de nuestra indagación, la provincia de Misiones no será tomada en cuenta por las razones apuntadas en la primera parte de este trabajo. No constituye, desde la perspectiva histórica señalada, el litoral fluvial que estamos estudiando. Ni geográfica ni históricamente. Entre Ríos, constituye en cambio y desde esa misma perspectiva, el epicentro del sistema regional

interno, pues como observa Sandra Carli (...) desde fines del siglo pasado "funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica", pero de tal suerte que "sufrió un proceso histórico de constitución en el cuál lo nuevo y original tuvo lugar con todas las incertidumbres e imprecisiones que ésta conlleva." Acordamos con la autora cuando dice que "la composición poblacional diversa, cierto interés por la cuestión educativa persistente en distintos dirigentes políticos (Ramírez, Artigas, Urquiza mismo) y su ubicación en la región del Litoral, favorecieron la construcción de un escenario educativo propicio a los avances innovativos por un lado, coartados o cuando menos interferidos, por otro.

"(...) siendo Entre Ríos y Corrientes dos provincias fuertemente armadas - sostiene Carli - una estrategia "educativa" nacional podría permitir sumar políticamente la zona litoraleña "a los intereses de la organización nacional". "En este contexto de tensión entre autonomía provincial o subordinación a la Nación - dice - se llevaron adelante ensayos educativos mezclados con represión armada, intervenciones a las provincias y proscripciones." Con relación a nuestro tema de investigación, ese contexto de tensiones no fue óbice para que la incipiente instrumentación de estudios superiores a los medios (por entonces llamados secundarios), centrados en la exclusiva formación docente, continuara su desarrollo. La creación, en 1920, de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná, dependiendo de la Universidad Nacional del Litoral, configura una experiencia inédita para la zona. La Escuela Normal pasaba a la Universidad. Los estudios superiores, de carácter pedagógico, se transformaron en profesorado universitario. Carli sostiene que con esos pasos "se situaba en las provincias un foco formativo de singular proyección sobre la zona litoral". A nuestro juicio por poco tiempo. En 1931, con la intervención de Maximio Victoria, gobierno del general Uriburu, la Facultad se vuelve Escuela Normal Superior (de Profesores). En 1934, se crea con base en élla, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, bajo la dirección de la historiadora entrerriana, de clara filiación urquicista, Beatriz Bosch. Ya estamos en nuestro tema: la oferta de enseñanza superior no universitaria en la zona del litoral fluvial argentino. Tomado

el concepto medular en sentido amplio, estamos en condiciones de sostener que Entre Ríos es la primera provincia de la Confederación Nacional que realiza la oferta por fuera de la Universidad. Al principio, en los últimos decenios del siglo XIX, agregando sólo dos años de estudio por sobre un modelo de estructura escolástica pre-establecida. Luego, víctima de una fuerte inercia, con modelos tímidamente alternativos, que sin embargo no acusan una clara conciencia política e histórica de la oferta que debiera realizar desde un medio cuyos caracteres antropogeográficos ya fueron descriptos. El modelo pedagógico siguió siendo - hasta muy avanzado este siglo - el modelo burocrático centralizador que se justificaba en Sarmiento, Avellaneda, Roca y los demás, por razones socio-políticas muy bien estudiadas por Bosch, Chiaramonte y otros. Pero más allá de la implementación del modelo administrativo en sí, la política filosófica liberal dejaba grandes espacios para la creatividad que, fuerza es reconocerlo, no pasaba del campo didáctico como tal. Nuestros investigadores y ensayistas actuales suelen echar la culpa de todos los males de la educación al positivismo, con una miopía digna de mejor causa. Olvidan evaluar la formidable barrera de contención al espíritu conservador, casi siempre ligado al nacional-catolicismo, que configuró en educación y ciencia de la época, el enrolamiento de políticas sagaces. Entre Ríos fue el primer bastión en favor de ese desarrollo que el modelo burocrático centralizador al que nos referimos, sabotó desde muchos ángulos. Andrea Alliaud, al transcribir en el segundo tomo de un trabajo de investigación reciente el Plan de Estudios de 1886 para Escuelas Normales de Maestros(as) y Profesores(as), brinda un elemento clave para nuestro sustancial cometido. En efecto, el presidente de la República (J. A. Roca) acuerda y decreta que: "Hay dos clases de Escuelas Normales: las elementales y las superiores. Las primeras están destinadas a la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental y las segundas no sólo tienen ese objeto sino también el de formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, inspección y dirección de las escuelas comunes y para el magisterio de las Escuelas Normales. Sólo son superiores las dos Escuelas Normales de la Capital y la del Paraná" Más delante, en el mismo decreto, dice: "En las Escuelas Normales de Profesores

se dará, además de lo expresado para el Curso Normal Elemental, uno superior para los maestros primarios aspirantes al diploma de profesor. Las asignaturas de este Curso Superior se distribuyen en dos años subsiguientes a los cuatro del curso elemental". (los subrayados nos pertenecen).

Con estos antecedentes pioneros en el país, ¿qué ofrece actualmente la provincia de Entre Ríos en materia de estudios superiores como alternativa o complemento a los que ofrecen las universidades? Poco o nada, al igual que las otras, aún en circunstancias en que existió, como antecedente concreto, tal como lo señala Carli con referencia a la anexión de la vieja Escuela Normal a la U. N. L. en 1920 y a la que le escamoteaba la formación docente superior (ley 1517) pero permitía "que los maestros que quisiesen podían continuar estudios pedagógicos universitarios" sin que tuvieran que rendir las arbitrarias equivalencias del bachillerato como se les exigió hasta el advenimiento del populismo peronista.

En el cuadro que transcribimos a continuación puede observarse que los mayores porcentajes matriculares se dan en lo que hasta 1993 se reconocía bajo la denominación genérica de "enseñanza superior de orden nacional".

**ESTRUCTURA DE LA MATRICULA POR AÑOS SELECCIONADOS  
SEGUN NIVEL Y DEPENDENCIA**

		1980	1985	1990	1991	1992
PRE-	TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
PRI-	NACIONAL	8,5	5,2	5,2	4,9	4,8
MARIO	PROVINCIAL	62,0	68,0	68,3	69,2	69,4
	PRIVADO	29,5	26,8	26,5	25,9	25,8
PRI-	TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MARIO	NACIONAL					
COMUN	PROVINCIAL	2,9	3,0	2,9	2,9	2,9
	PRIVADO					
		80,6	78,9	77,9	77,9	77,8
		16,5	18,1	19,1	19,1	19,3
	TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	NACIONAL					
MEDIO	PROVINCIAL	60,4	55,6	50,0	49,4	52,9
	PRIVADO					
		3,3	12,3	24,0	25,9	20,1
		36,3	32,0	26,0	24,7	
	TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	NACIONAL					
SUPE-	PROVINCIAL	54,4	61,7	54,0	52,2	48,4
RIOR	PRIVADO					
		5,9	4,8	20,6	24,2	18,6
		39,9	33,5	25,4	23,6	33,0

Le sigue el orden privado. Mientras que la matrícula de la enseñanza superior del orden provincial se sitúa, con un bajo porcentaje (18.6), en tercer lugar. Lo privado, como se sabe, es básicamente confesional, cristiano, mayoritariamente católico. No obstante, lo estatal tiene en esta provincia, primacía. Repite el fenómeno geneneral del país, pese

a las políticas neoliberales de aliento a la creación de escuelas e institutos privados, confesionales y no confesionales. La preferencia por la enseñanza superior de carácter estatal cubriendo el 60 % (48.4 + 18.6) de la matrícula configura un cuadro de enraizamientos populares en la tradición democrática que arranca en esta provincia, tal vez más que en las otras, con la generación del 80.

Al liberalismo de aquella generación se agrega la identificación del entrerriano con la cultura regional que en el caso de la incipiente enseñanza superior de fines del siglo pasado y todo el presente, no le bastan para revertir el modelo impuesto por la burocracia central.

#### CANTIDAD DE MATRICULADOS POR AÑOS SELECCIONADOS SEGUN NIVEL

1970		1975	1980	1988	1990	1991
PRE-PRIMARIA	4.239	8.358	10.932	21.395	23.221	25.563
PRIMARIA COMUN	142.735	141.241	141.442	163.241	165.575	166.026
EDUCACION ESPECIAL	428	798	1.290	2.962	3.299	3.381
PRIMARIA ADULTOS	10.418	8.705	6.333	5.099	5.414	5.064
MEDIA	31.411	41.347	43.451	61.161	65.266	69.216
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	1.561	2.844	4.202	9.110	9.758	10.391

En cuanto al segundo cuadro puede observarse que salvo en los dos últimos años (1990-91), de los que nos fue posible obtener información en el INDEC, la proyección matricular en números, acusa, desde el año 1970 el 100 % anual. La desaceleración o "cuasi stagnamento" del 90 y 91 se debe a la pérdida de interés de los jóvenes por las carreras del magisterio ante la situación económica que lo desalienta.

## VI

La provincia de Corrientes, cuyo centro territorial "estuvo casi despoblado hasta el siglo XIX, fue creada por el director Gervasio Antonio de Posadas en 1814. Escenario de rebeliones memorables influenciadas por Artigas y Ramírez, alimentó por largo tiempo la utopía de construir una república independiente con Entre Ríos. Es decir, con toda la Mesopotamia argentina. Cuando en 1881 se federaliza el territorio de Misiones y se achica su radio geográfico, hacía tiempo que aquella utopía de Pancho Ramírez pisaba un territorio todavía despoblado de 88.199 kilómetros cuadrados de extensión. Con un campesinado disperso en grandes latifundios cultores de la lengua guaraní de sus ancestros; con una población de alto porcentaje de analfabetismo, ocupada en realizar trabajo básicamente artesanal, era materialmente imposible imitar siquiera la idea entrerriana. Todavía no se habían creado la Escuela Normal de Maestras (1884) ni la de Varones (1887). Los primeros maestros titulados que llegaron a la capital de la provincia y a alguno que otro pueblo del interior, fueron entrerrianos. Duraban poco, tenían dificultades y carecían de estímulos. Estudios superiores no universitarios no existieron sino muy avanzado este siglo. Lo mismo ocurrió con los estudios universitarios. Baste recordar que la U. N. del Litoral fue fundada por ley 10861 el 17 de octubre de 1919, gobierno de H. Yrigoyen y ministro J. Salinas, para apreciar la limitación del acceso a dichos estudios. Los profesados no universitarios, aparecen en esta provincia, muy tardíamente; alrededor de 1975. Sin embargo cabe observar un hecho insólito en relación con el enfoque cualitativo que en nuestro país se adjudicó, por única

vez, a la enseñanza superior, dejando de lado la cantidad de años de estudio como parámetro fundamental, inevitable, que le darán valor mucho después. Desligado del criterio cronológico, lineal, de mera agregación de "cursos lectivos", aparece en Corrientes, como hecho sin precedentes, que por lo demás no se volverá a repetir, la jerarquización de los maestros de escuela al más alto nivel académico. Parangonados con los profesionales llamados liberales, no sólo eran respetados como iguales, sino que gozaban de ciertos privilegios. "Jamás, creo, en ninguna parte del mundo - dijo Juan P. Ramos (1910) - se habrá llegado a puntualizar (...) un criterio tan excesivo". ¿De dónde venía esta postura académica? Tal vez haya que rastrearla en el reglamento dado por Manuel Belgrano al fundar aquellas cuatro escuelas de primeras letras. Espíritu libérrimo que se perdió en el tiempo. En lugar de acotarlo a las circunstancias, se prefirió anularlo con el imperio de nuevas ideas que terminaron adquiriendo un sentido discriminatorio, cuasi fascitoide, de descalificación permanente. El citado J. P. Ramos, hombre incondicional del nacionalista acérrimo José María Ramos Mexía, aquel Presidente del Consejo Nacional de Educación, que prohibió la lectura del libro "Corazón" (1886) en las escuelas bajo su égida, dice cosas como éstas, en su Historia de la Instrucción Primaria (1910) que nos muestran la otra faz de la cuestión superior tan llevada y traída por nuestros especialistas en la materia:

- "en 1852, o algunos años después, todo el país se vio en condiciones de orientar sus esfuerzo en el sentido de la ilustración pública general."
- "Después de Caseros, en Buenos Aires y en Corrientes, aquí simultáneamente nace la idea de fundar escuelas normales (...)."
- "(...) en Corrientes, en fecha 8 de abril de 1853, el Poder Ejecutivo establece dos escuelas normales, una para varones y otra para mujeres. Ambas fundaciones, a causa de insalvables inconvenientes del tiempo, no llegaron a ser un hecho, quedando solamente en decretos que demuestran la buena inten-

ción de los dos gobiernos respectivos."

(Elsubrayerado es nuestro).

- "(...) la forma de redacción del decreto gubernativo, (...) demuestra un concepto tan alto de la función del magisterio" que dispone las formalidades que hoy nos parecen desmesuradamente insólitas. Rango formal, que por lo demás, nunca se volvió a repetir.

Aún cuando parezca excesivo, queremos transcribir el extenso párrafo que muestra que en Corrientes, al igual que en Buenos Aires, las cosas pasaban por la cabeza del poder antes que por los pies de la realidad histórica regional. El párrafo, escrito por el autor que nos sirve de referencia, dice que el curso de estudios comprendía cinco años. Los alumnos se dividían en expensados, incluso (y) pensionados. Se adjudicaban premios en dinero a los mejores alumnos. "Los que salieren de la escuela normal - establecía el artículo 35 de dicho Reglamento - se denominarán institutores; tendrán el rango de doctores en su rama y recibirán, en consecuencia, un diploma de capacidad consignado en gran papel de marquilla, cuya forma acordará el gobierno oportunamente, que será firmado por el Excelentísimo señor Gobernador de la Provincia y por su Ministro Secretario en el Departamento de Instrucción Pública." Además de estas preeminencias, "en toda función, universitaria, cívica o asistencia solemne, el institutor recibido ocupará un lugar preferente al de todo otro doctor o licenciado y los alumnos de la escuela normal tendrán preeminencia de asiento y representación sobre toda clase de estudiantes, sean del grado y facultad que fueren." Esto acontecía el mismo año de sanción de nuestra Constitución. La provincia de Corrientes, es sabido, no pudo beneficiarse de esta concepción amplia, puramente conceptual de la superioridad de los saberes académicos. Si se piensa que todavía hoy los estudios de nivel terciario no universitario realizados en institutos y escuelas normales superiores del orden nacional y provincial, público o privado, sufren trabas del más diverso orden (burocráticas, culturales) para lograr sus equivalencias, antecedentes como éstos - totalmente olvidados - muestran un espíritu abierto cuya anulación por imperio de

políticas adversas, no cejaremos en denunciar. Recuperar lo esencialmente cualitativo, conceptual, por sobre los demás conceptos burocráticos, llevará mucho tiempo activo aún cuando no se repita, obviamente, el viejo criterio de resolver por ley o decreto la jerarquía y el consenso. Después de este singular suceso, no hubo sino hasta muy tarde enseñanza superior no universitaria, en el sentido que le adjudican los especialistas en Ciencias de la Educación a este sector del sistema.

Ahora bien, ¿cuál es el estado de la oferta que hace el estado provincial a sus jóvenes ciudadanos, como complemento o no a la oferta que realiza la universidad?

Mayoritariamente, cual ocurre en todo el litoral fluvial, formación docente para todos los niveles y especialidades del sistema, repitiendo con muy pocas variantes, los modelos curriculares vigentes en el orden nacional. Apenas un limitadísimo número de carreras del tipo: despachante de aduana, servicio social, computación, saneamiento ambiental y administración pública. Con relación a los datos estadísticos que, para el cometido de esta investigación debieron asegurar su aspecto objetivo con base en una estadística mínima, preferentemente descriptiva, no fue posible contar con élla. Sólo mediante interpósita persona pudo obtenerse la poca información de la que damos cuenta en este mismo apartado. Cabe aclarar que las siguientes causales operaron como factores de dificultad para esta parte de nuestro trabajo:

- a) La crisis gubernamental sufrida en esta provincia, con un reiterado cambio de funcionarios de la educación desde 1989 hasta ahora, no permitió realizar el ordenamiento regular de los datos estadísticos. Apenas si sabemos que la enseñanza superior no universitaria alcanza, en la provincia, el 3.7 % contra el 7.1 % de la universitaria, según INDEC.
- b) Las reparticiones provinciales, en nuestro caso, no respondieron a los pedidos. No entregaron material.
- c) La oficina de Estadística del Ministerio de Educación nacional tampoco contaba con dicho material.
- d) El Anuario Estadístico de la República Argentina (1933) no registra, en el capítulo 3 (Aspectos Sociales/Educación ) ni siquiera un cuadro específico que

tenga que ver con educación superior en general. Mucho menos, referido al tema que nos ocupa. Como es obvio, tampoco considera las provincias litorales. Sólo analiza el estado de los alumnos y docentes de los establecimientos de nivel preprimario, primario y secundario.

Para mayor abundamiento, agregamos un dato provisorio. Las autoridades de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación ha empezado una tarea de naturaleza informática que permitirá a los investigadores interesados en reunir datos actualizados, contar con ellos dentro de pocos meses. Sin concesiones. El caso que nos plantea la provincia de Corrientes para un tema tanto tiempo olvidado por los investigadores en Ciencias de la Educación, la enseñanza superior no universitaria, constituye un indicador conceptual y político de particular significado.

## VII

La primera conclusión a la que se puede arribar, mediante el análisis cuantitativo que realizamos sobre la oferta educativa superior en la zona del litoral fluvial argentino, cuyas características agropecuarias, con incipiente manifestación de industria liviana en ciertos polos de concentración y que la definen como antropogeográficamente singular con respecto al resto de las zonas o regiones nacionales, es que no ofrece alternativas ni complementos destacables. La enseñanza superior, de carácter no universitario, que se ofrece en esta región constituye un circuito cerrado sobre sí, con base en un modelo tanto curricular cuanto operativo centralizado. Circuito que, cual su nombre lo indica, no tiene relación complementaria ni sustitutiva con los estudios superiores que ofrecen las universidades tanto públicas cuanto privadas, por ejemplo. No obstante, sobre este particular cabe observar que estas últimas, las universidades privadas, fueron las primeras en decidirse a reconocer los estudios denominados "terciarios" mediante la ccesión de equivalencias establecidas por ordenanzas específicas. Las universidades estatales de la zona litoral demoraron, y en algunos casos concedieron con fuertes limitaciones, dichas

equivalencias. Un ejemplo concreto lo configura la Universidad Nacional de Rosario, que después de múltiples vaivenas produce la Resolución 351/88 donde se establece, no sin cierta cortedad de miras y un sentido elitista tan restrictivo como el que ostentó tradicionalmente, "autorizar a las Facultades para otorgar equivalencias de las materias cursadas y aprobadas en Institutos de enseñanza terciaria no universitaria reconocidos oficialmente, sobre la base de los siguientes criterios:

- a) Análisis articulado de objetivos y contenidos mínimos, orientación y finalidad de los trabajos prácticos, carga horaria del desarrollo teórico-práctico de la asignatura y bibliografía de cada asignatura en su conjunto.
- b) Vinculación de este análisis con toda la estructura de la carrera.
- c) Otorgamiento de equivalencia total de la materia completa como norma general, sin perjuicio de que lo sea en forma parcial en casos especiales, debiendo de indicarse en la forma más precisa posible lo que falta para la aprobación de la asignatura.

Artículo 2º - La cantidad de asignaturas otorgadas por equivalencia no podrá exceder un límite máximo del 30 % en relación al total de asignaturas comprendidas en el currículum vigente de la carrera a la que el alumno del nivel terciario haya ingresado.

En casos excepcionales donde el alumno pueda dar cuenta de un nivel de formación especial tanto por su labor profesional como por su producción científica, el límite podrá ampliarse no pudiendo exceder en ningún caso el 40 % del total de las asignaturas.

El carácter de "circuito cerrado" que le adjudicamos a los estudios universitarios no está dado solamente por esta falta de correspondencia, complemento o equivalencias de estudios superiores como queda dicho, sino también, por una suerte de visión endógena de los problemas educativos que hicieron sospechosa para el mundo intelectual dominante, la calidad de los estudios terciarios. Pese a muchas muestras en contrario. Las tareas de extensión, difusión e investigación son, todavía ahora y pese a las demandas de estudiantes y docentes - aunque

casi nunca la comunidad parenteral, según nos ha sido posible constatar - poco significativas. Baste decir que los estudios de postgrado que comenzaron a implementarse a finales del 80, con el gobierno radical - como ocurrió en el INES "Joaquín V. González" (Capital Federal), el INES "Alejandro Carbó" (Córdoba) y el INES "Olga Cossettini" (Rosario), han perdido peso por las mismas razones por las que han perdido peso los estudios pedagógicos en el país. Las investigaciones no existen y los programas de extensión y servicios no logran subsidios importantes, por lo cual se llevan a cabo mediante el singular voluntarismo de docentes y estudiantes. Por eso, toda vez que decayó el entusiasmo, se terminó realizando una enseñanza si bien actualizada, muy urgida por el "desarrollo periódico de la clase preferentemente expositiva", que termina por reproducir el modelo de centralización de la norma y la selección de los contenidos bajo denominaciones diversas pero igualmente "imperiales"; valga la metáfora. Los criterios con los cuáles en la actualidad el gobierno central y las provincias aplican la Ley general de educación número 24.195 ponen al desnudo esa política de persistente centralización. Por estas razones y otras que emanan del orden global que las políticas de desarrollo neocapitalista actuales acentúan, estos estudios que conforman una oferta anual de carreras principalmente docentes, ha incidido notablemente en el desarrollo de la matrícula, dado que la salida laboral es poco o nada atractiva. Este otro circuito cerrado en el que se mueve la enseñanza superior no universitaria está ligado a una fuerte tradición escolástica, donde el principio de autoridad se complementa con el de centralización, rígida o flexible, ejercida por los gobiernos centrales - nacionales y provinciales como queda dicho - y controlados por el aparato pedagógico de instrumentación y control inmediato o cuasi inmediato, de los quehaceres específicos contemplados por el sistema. El antiguo inspector, transformado ahora en supervisor, es la parte más activa de ese aparato. Cuantimás si se trata de un tecnócrata. Esa autonomía académica no ha logrado nunca, ni siquiera en los pocos institutos de enseñanza superior que dependieron del gobierno nacional, vigencia real. La autonomía, si bien reconocida bajo otras denominaciones, fue siempre nominal. En este momento, al finalizar nuestra investi-

gación, toda la enseñanza superior no universitaria ha pasado a depender de las provincias. Las ex-Escuelas Normales Nacionales Superiores y los Insitutos Nacionales de Enseñanza Superior, siguen funcionando con base en los anteriores reglamentos, planes y programas. No obstante, sigue sin resolver el problema de la autonomía, la integración de los estudios, la movilidad académica tan discutida y la ruptura del circuito cerrado al que aludimos. Por ahora el viejo modelo centralizado opera como si nada hubiese ocurrido. Sólo que se trata de circuitos geográficos más reducidos. Circunscriptos a la jurisdicción provincial, se someten inevitablemente a la política educativa y a los modelos de gestión vigentes. En las tres provincias analizadas, pese a la existencia de matices en el orden pragmático, la enseñanza superior participa de iguales criterios básicos.

La segunda conclusión abrevia en la tradicional formación de profesores para todos los niveles del sistema: inicial, primario y superior. En el litoral fluvial son muy pocas las alternativas a dichos estudios con el agravante de que las universidades hacen también lo que hicieron durante décadas estos Institutos: formar profesores para la escuela media. La competencia, en muchos casos, no es francamente leal. La movilidad académica, como ya fue indicado, se limita a casos puntuales, acotados y poco generosos. ¿Cuáles son estos Insitutos de Enseñanza Superior instalados en la zona? En Santa Fe: 34. En Entre Ríos: 35. En Corrientes: 18. Todos mayoritariamente de origen provincial y privado. Los de origen nacional son, estadísticamente, poco significativos, pese a su tradición y reconocimiento pedagógico. Hay que concluir entonces que, salvo contadas excepciones, las provincias mismas repitieron el modelo tradicional centralizado: formar profesores para la enseñanza media y posteriormente, en la década de los 70, formación de maestros - a quiénes también se les concede el título de profesor, en desmedro del tradicional título de maestro, muy arraigado - para el nivel inicial y primario, común y especial, en competencia con las viejas Escuelas Normales.

En la década de los 80 comienzan los expertos y las autoridades a referirse los "Community Colleges" norteamericanos. El modelo se pretendió trasladarlo a nuestro país con poco conocimiento de su origen histórico y social; su sentido en

relación con el proceso de masificación de la educación, así como su relación con los intereses del neo-capitalismo en países con un desarrollo tecnológico fuertemente marcado por una suerte de inmediatismo evidente. Es que, tal como lo señala Michael E. Paradise en "United States Community Colleges" la denominación se usa en aquel país para referirse a la única institución postsecundaria que ofrece educación y entrenamiento por fuera del nivel del high school y por debajo de cuatro años de estudio. Nuestros Institutos de Profesorado, posteriormente denominados Institutos Nacionales de Enseñanza Superior, según Resolución Ministerial 1472/88, no lograron, hasta el momento, su transformación desde adentro de la estructura institucional como era deseable. Las provincias creadoras de similares Institutos sobreabundaron en carreras docentes y mantuvieron el esquema organizacional con muy pocas variantes. Ahora, cuando debiera producirse un rico período de transición por imperio de la transferencia a las provincias de todo el mundo escolástico institucional, vuelve a sonar aquéllo de los "community colleges" sin que el Consejo Federal de Educación haya planteado políticas orgánicas mínimas con respecto a la eventual transformación o mantenimiento del subsistema educacional superior. En la zona litoral, las provincias que la componen no han insinuado tampoco ningún tipo de política al respecto.

La tercera conclusión a la que podemos arribar es que se ha vuelto urgente resolver el viejo dilema de la complementariedad de los estudios llamados superiores que en la zona investigada adquiere el carácter de cosa perimida si nos atenemos a la estructura socio-económica regional y sus requerimientos; sin sucumbir, por éso, al viejo determinismo orgánico. Complemento o sustitución. El eje, por razones históricas, pasa por las políticas que formulan las universidades a futuro. Muchas voces se levantaron en favor de la sustitución de estos Institutos de Enseñanza Superior por otros de naturaleza universitaria que aseguren, por un lado la calidad de la educación que imparten y por otro, el problema burocrático de base, tan impregnado de prejuicios. Nuestra postura es refractaria a estos criterios. Abogamos por la confluencia de ofertas alternativas realizadas sobre la base de una organización democrática de estos establecimientos, atentos a las políticas de planificación conjunta con

las universidades regionales, pero manteniendo la autonomía académica de modo que la creatividad opere en relación directa, dinámica, con la realidad. La enseñanza superior no universitaria, con carreras de corta duración, no debe competir con la oferta universitaria. Debe confluír en niveles previamente acordados. En cuyo caso la universidad debe volver por sus fueros, actualizarlos y despojarse de programas superfluos que otras instituciones han realizado mejor que élla en nuestra zona. Con menos soberbia. Con más realismo. Institutos que necesitan establecer una red de vasos comunicantes que enriquezcan su quehacer específico.

La conclusión final está ligada al problema de la calidad de la educación que brinda la oferta. Tema muy discutido en la hora presente, por gobierno, gremios y formadores, a punto tal que se han vuelto una torre de Babel donde cada cuál habla su idioma y entiende lo que quiere. El concepto mismo se da de bruces con la tradición cuantitativista, pragmática y fenomenológica con lo cual se somete la mayor parte de los análisis y evaluaciones que se realizan sobre el tema en cuestión. De cualquier modo, digamos que, en general, salvo casos aislados, la educación de nivel terciario no universitario es sospechada de poco rigurosa y consistente. El parámetro que se toma en cuenta es la enseñanza universitaria. Lo más singular de esta comparación es que esta última es sospechada, a su vez, de igual falla. Se habla siempre en términos ideales, instalados en el imaginario de los intelectuales argentinos. De nuestras indagaciones - entrevistas, participación en seminarios, apreciaciones populares difundidas por la mass-media argentina, etcétera - estamos en condiciones de sostener que desde la perspectiva voluntarista individual y aún institucional, casi siempre aislada, surgen - en contra de esa sospecha de mala o deficiente calidad - ensayos de renovación, actualización y perfeccionamiento nada desdeñables. Tanto o más significativos que los que se dan en los demás ámbitos del quehacer educacional de nivel superior. Adolecen, éso sí, de una pronunciada fracturación y de serias dificultades para difundirse y confrontarse críticamente, desde una perspectiva epistemológica y lógica rigurosas. Aún cuando un número considerable de docentes que laboran en estos Institutos lo hacen, a su vez, en la Universidad. Es de suponer

que la fractura entre ambos quehaceres no llega a conformar sistemas operativos circulares que nos permitan las homologaciones deseadas. Ha ahí, entre otras causas, por qué estamos en la postura que propicia la integración y la equivalencia de estudios, tomando recaudos mínimos, indispensables. Esta movilidad académica regional, cuando se pudo implementar, puso en evidencia que la organización del subsistema de enseñanza superior cobra un sentido pluridimensional nuevo y rico para el desarrollo, tanto de los actores cuanto del escenario donde actúan.

## BIBLIOGRAFIA BASICA CONSULTADA

- Bowen, John: Historia de la Educación occidental, Tomos II y III, Editorial Herder, 1985.
- Brunner, José J. El cambio de los sistemas de educación superior FLACSO, Chile, 1991.
- Brunner, José J.: Higher education in Chile 1980-90, FLACSO, Chile, 1992.
- Cano, Daniel: La educación superior en la Argentina: Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As. 1985.
- Carli, Sandra: "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1945)" en: Puiggros A: La educación en las provincias y territorios nacionales. Editorial Galerna, Bs. As., 1993.
- Coombs, Peter H. La crise mondiale de l'education, PUF, Paris, 1985.
- DES/Entre Ríos: Institutos de nivel superior discriminados por departamentos, mimeo, Paraná, 1993.
- Downes, Patricio: "El saber para la empresa", diario Clarín, Bs. As. 22-XII-88.
- Klimovsky, Gregorio: "Las funciones de la enseñanza superior" en: Perspectiva universitaria, IECSE, Bs. As., 1978.
- Menin, Ovide: Cuerpo de normas para los Institutos de Educación Superior, INES, 1987, 88 y 89, mimeo, Bs. As. 1990.
- Menin, Ovide: "Comunicación sobre la "Tercerización" de la formación de formadores en el litoral fluvial argentino", mimeo, DINES/OEA, Bs. As., 1989.
- Menin, Ovide: Circulares y Disposiciones de la DINES, (1987-89) Recopilación, Bs. As., 1991.
- Paín, Abraham: Educación informal, Ediciones Nueva Visión, Bs. As., 1992.
- Paradise, Michael: United States Community Colleges, National Center for Higher Education, Washington D. C., 1988.
- Paviglianiti, Norma: Diagnóstico de la administración central de educación, DNIDETE, Bs. As., 1988.
- Poder Ejecutivo Nacional: "Programa de jerarquización institu-

cional y académica de la enseñanza superior" (Decreto 1763 del 5-XI-87), mimeo, Bs. As., 1989.

- Pont Riera, C. N. M. de: "Prospecto sobre carreras de nivel terciario", mimeo, Ministerio de Educación, Corrientes, 1991.
- Ramos, Juan P.: Historia de la educación primaria, ediciones Jacobo Peuser, Bs. As., 1910.
- Romero Brest, Gilda de: "Tendencias y desarrollos actuales de la enseñanza superior", Coloquio IDEA, mimeo, Bs. As., 1985.
- Roselló, María: Caracterización del nivel terciario no universitario, mimeo, MEC, Bs. As., s/f.
- Samatan, Marta: Autodidactos (Los que aprendieron sin maestros) EUDEBA, 1965.
- Tedesco, Juan C.: Conceptos en sociología de la educación, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1980

**PARTICIPACION RELATIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS, ALUMNOS Y  
DOCENTES DE REGIMEN OFICIAL Y PRIVADO POR NIVELES DE ENSEÑANZA  
Y DEPENDENCIAS**

NIVELES DE ENSEÑANZA Y DEPENDENCIAS	TOTAL GENERAL			REGIMEN OFICIAL			REGIMEN PRIVADO		
	Estab.	Alumnos	Docentes	Estab.	Alumnos	Docentes	Establec.	Alumnos	Docentes
<i>TOTALES</i>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<i>Preprimario</i>	23.0	9.1	6.7	20.6	8.0	6.1	32.7	13.4	8.7
<i>Nacional</i>	1.6	0.6	0.5	0.6	0.3	0.2	5.6	2.0	1.2
<i>Provincial</i>	20.6	7.9	5.5	19.0	7.0	4.9	27.1	11.4	17.5
<i>Municipal</i>	0.8	0.6	0.7	1.0	0.7	1.0	--	--	--
<i>Primaria</i>	58.4	58.5	42.1	65.1	60.8	45.7	32.0	50.4	30.3
<i>Nacional</i>	2.4	3.2	2.6	1.4	1.6	1.5	6.4	9.3	6.1
<i>Provincial</i>	54.6	53.2	37.2	62.0	56.5	41.3	25.6	41.1	24.2
<i>Municipal</i>	1.4	2.1	2.3	1.7	2.7	2.9	--	--	--
<i>Media</i>	15.5	21.6	39.0	11.9	19.6	37.2	29.6	28.7	44.4
<i>Nacional</i>	9.9	15.2	24.5	5.4	12.1	19.5	27.4	26.8	40.5
<i>Provincial</i>	5.6	6.4	14.4	6.5	7.5	17.6	2.2	1.9	3.9
<i>Municipal</i>	1.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	--	--	--
<i>Sup. No Univ.</i>	2.9	2.6	5.5	2.3	2.3	4.7	5.4	3.5	8.3
<i>Nacional</i>	1.7	1.5	3.3	1.0	1.1	2.0	4.8	3.2	7.3
<i>Provincial</i>	1.1	1.0	2.3	1.3	1.2	2.7	0.6	0.2	1.0
<i>Municipal</i>	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	--	--	--
<i>Universitario</i>	0.2	8.2	6.7	0.1	9.8	6.3	0.3	4.0	8.3
<i>Nacional</i>	0.0	7.3	4.7	0.1	9.3	6.2	--	--	--
<i>Provincial</i>	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	--	--	--
<i>Municipal</i>	0.0	0.9	1.9	--	--	--	0.3	4.0	8.3

Fuente: Cuadro 2

**CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS, ALUMNOS Y DOCENTES POR REGIMEN  
SEGUN NIVELES DE ENSEÑANZA Y DEPENDENCIA**

**Año 1991 - Datos estimados**

NIVEL DE ENSEÑANZA	TOTAL GENERAL			REGIMEN OFICIAL			REGIMEN PRIVADO			
	DEPENDEN- CIA	Establ.	Alumnos	Docentes	Establ.	Alumnos	Docentes	Establ.	Alumnos	Docentes
TOTALES		41.986	10.019.009	728.384	33.475	7.894.638	55.560	8.511	2.124.371	172.824
PRE-PRIMA- RIA		8.693	914.686	48.820	6.907	630.832	33.851	2.786	283.854	14.969
Nacional		672	63.954	3.383	194	21.008	1.250	478	42.946	2.133
Provincial		8.690	787.660	40.331	6.382	546.752	24.495	2.308	240.908	12.836
Municipal		331	63.072	5.106	331	63.072	5.106	....	....	....
PRIMARIA		24.511	5.866.701	306.372	21.791	4.795.245	253.911	2.720	10.071.456	52.461
Nacional		1.007	320.113	18.935	463	123.381	8.345	544	196.732	10.590
Provincial		22.918	5.328.337	271.107	20.742	4.453.613	229.236	2.176	874.724	41.871
Municipal		586	218.251	16.330	586	218.351	16.330	....	....	....
MEDIA		6.511	2.160.410	283.583	3.995	1.550.824	206.782	2.516	609.586	76.801
Nacional		4.141	1.525.106	178.306	1.811	995.040	108.314	2.330	570.066	69.992
Provincial		2.351	631.109	104.770	2.165	591.589	97.961	186	39.520	6.809
Municipal		19	4.195		19	4.195	507	....	....	....
SUP. NO UNIVERSI- TARIA		1.209	260.324	40.409	749	185.969	26.116	460	74.355	14.293
Nacional		723	153.206	23.807	317	86.063	11.143	406	67.143	12.664
Provincial		479	106.026	16.519	425	98.814	14.890	54	7.212	1.629
Municipal		7	1.092	83	7	1.092	83	....	....	....
UNIVERSI- TARIA		62 (*)	816.888	49.200	33	731.768	34.900	29	85.120	14.300
Nacional		29	729.688	34.400	29	729.668	34.400	....	....	....
Provincial		4 (1)	2.100	500	....	2.100	500	....	....	....
Privada		29	85.120	14.300	....	....	....	29	85.120	14.300

(\*) Universidades

(1) Corresponde a una Universidad Regional: La Rioja y otras 3 que funcionan en este regimen.

Fuente: Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación. Dirección de Estadística Educativa.

**PARTICIPACION RELATIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS, ALUMNOS Y  
DOCENTES DE LOS DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA Y DEPENDENCIAS  
POR REGIMEN OFICIAL Y PRIVADO**

	TOTAL GENERAL			REGIMEN OFICIAL			REGIMEN PRIVADO		
	Establec.	Alumnos	Docentes	Establec.	Alumnos	Docentes	Establec.	Alumnos	Docentes
Totales	100	100	100	79.8	77.8	76.7	20.2	22.2	23.3
Pre-primaria	100	100	100	71.3	69.0	69.3	28.7	31.0	30.7
Nacional	100	100	100	28.9	32.8	36.9	71.1	67.2	63.1
Provincial	100	100	100	73.4	69.4	68.2	26.6	30.6	31.8
Municipal	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Primaria	100	100	100	88.9	81.7	82.9	11.1	18.3	17.1
Nacional	100	100	100	46.0	38.5	44.1	54.0	51.5	55.9
Provincial	100	100	100	90.1	93.6	84.6	9.9	16.4	15.4
Municipal	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Media	100	100	100	61.4	71.8	72.9	30.6	28.2	27.1
Nacional	100	100	100	43.7	62.6	60.7	56.3	37.4	19.1
Provincial	100	100	100	92.1	93.7	93.5	7.9	6.3	6.5
Municipal	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Sup. No Univ.	100	100	100	62.0	71.4	64.6	38.0	28.6	35.4
Nacional	100	100	100	43.8	56.2	46.8	56.2	43.8	53.2
Provincial	100	100	100	88.7	93.2	90.1	11.3	6.8	9.9
Municipal	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Universitaria	100	100	100	53.3	89.6	70.9	46.7	10.4	29.1
Nacional	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Provincial	100	100	100	100.0	100.0	100.0	--	--	--
Privada	100	100	100	--	--	--	100.0	100.0	100.0

Fuente: Cuadro 2