

**XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X Coloquio Internacional de Filosofía Política**  
Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas  
Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018  
Departamento de Humanidades, UNS



*Notas sobre el devenir de la educación terciaria en la argentina.*

*Ensayo de una periodización en el marco de las políticas educativas y los factores socio-económicos que incidieron en su génesis.*

*Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro. De lo que se trata para el materialismo histórico es de atrapar una imagen del pasado tal como ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante de peligro. El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo: el peligro de entregarse como instrumentos de clase dominante. En cada época es preciso hacer nuevamente el intento de arrancar la tradición de manos del conformismo, que está siempre a punto de someterla. Pues el Mesías no sólo viene como Redentor, sino también como vencedor del Anticristo. Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que sólo se encuentra en **aquel** historiador que está compenetrado con esto: tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo, si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer. Tesis VI Walter Benjamin*

Boquín, María Soledad

(UNS/ISFD N° 3) soledad.boquin@uns.edu.ar

**Introducción**

El objeto de estudio del presente trabajo se circunscribe al devenir de las propuestas educativas “terciarias” en contexto nacional desde su surgimiento hasta nuestros días en los que se ve cuestionada su existencia. Mediante un proyecto aprobado en la legislatura porteña que las deslegitima, cuestionando su profesionalismo, se propone la creación de una institución universitaria de corte pedagógico con fines supletorios. A raíz de todo esto se ha generado, en lo que va de este año, una vasta polémica sobre la amenaza a la que se ve expuesta esta red de instituciones de nivel superior que tradicionalmente han sido oferentes de dispositivos de formación docente, técnica y artística.

Se considera pertinente aclarar que este grupo de carreras tradicionalmente denominadas “terciarias” según lo indica la Ley Nacional de Educación Argentina N° 26.206 en su artículo N° 34 ya no se denominarían de ese modo sino se las engloba dentro de propuestas de formación en el marco de institutos de educación superior coexistiendo en el nivel con las opciones universitarias. Se vuelve imprescindible reconocer que esta nomenclatura puede o no ser coincidente en el marco de

legislaciones de otros países latinoamericanos, algunas de las que continúan utilizando la denominación de carreras terciarias y/o no universitarias (Delfino, Gertel y Sigal, 1998; Sigal y Dávila, 2005; Álvarez y Dávila, 2005).

En este sentido al definirse como no pertenecientes al ámbito universitario se marca una frontera que las excluye de un sector que históricamente ha sido caracterizado como de excelencia académica y a la vez elitista volviéndose peligroso este no pertenecer convivencial en el nivel. Pareciera que este límite se vuelve filoso en tiempos donde se hegemonizan las carreras universitarias en detrimento de otras enmarcadas en tradiciones pedagógico-institucionales diferentes.

En cuanto a la propuesta de este trabajo se es consciente de la imposibilidad de trazar una línea recta con respecto al transcurrir de hechos socio-educativos. Aunque no por esto se renuncia a la construcción de una periodización de estas propuestas educativas teniendo en claro que constituye tan sólo una posibilidad, entre otras muchas, pretendiendo ser ordenadora desde una perspectiva didáctica sin pretender una clausura sino a un *cierre provisorio* (Cucuzza, 1997; 17).

*Una periodización, aunque compuesta por fechas, no es una simple e inocente cronología. Implica concepciones del tiempo y del espacio, visiones del otro y del nosotros y, en definitiva, la construcción de una propuesta teórica por encontrar respuestas al sentido de la historia* (Cucuzza, 1997; 27).

En la priorización ensayada se propone una lógica que combina dos movimientos desde los cuales comprenderlas continuidades y rupturas en el devenir de los formatos terciarios en nuestro contexto nacional con una bajada a la localidad de Bahía Blanca. El primero tiene que ver con las políticas educativas dirigidas a estos a lo largo de su configuración histórica. Es en este recorrido que aparecen íntimamente vinculados los factores socio-económicos desde los cuales se puede realizar una lectura donde surgen ligados a estas propuestas formativas mecanismos que presuntamente se dirigen hacia el logro de mayores niveles de equidad educativa e integración social. Es en este sentido que se ensaya una periodización macropolítica (Narodowsky, 1996) concibiendo, en el devenir de las propuestas terciarias, la mutación de los niveles gubernamentales y legislativos, entre la política educativa y las implicancias que estas prácticas tuvieron y tienen en el marco social, cultural y económico.

Como ensayo de una historia escrita este trabajo no deja de ser un intento de legitimación, tendencioso, parcial, inacabado y excluyente que pretende desandar el proceso de institucionalización de estas propuestas donde asoman múltiples demandas de determinados sectores sociales, políticos, y económicos (Cucuzza, 1996). Aquí entran en juego las condiciones contextuales generativas (Caruso, 2011) de los enunciados que a continuación se desarrollarán, las que están indisolublemente ligadas con tendencias políticas y sociales de las distintas épocas abordadas.

## Consideraciones preliminares

El devenir de la educación escolarizada en el país pone de manifiesto la desarticulación de lo que se ha denominado como Sistema Educativo Argentino. La ausencia de una legislación que integre todos los niveles educativos determinó que cada uno de ellos se configurara con independencia de los demás. Es así que se sucedieron leyes, decretos y resoluciones ministeriales que regularon por separado el nivel primario, secundario y superior. En cuanto a las instituciones de educación terciaria de formación docente y técnica Sigal y Wentzel (2005) caracterizan su proceso de desarrollo como espontáneo, errático y desordenado marcando su génesis la centralización ejercida desde el Ministerio de Educación, en cuanto a contenidos y planes de estudio.

Desde una mirada retrospectiva en lo que hace al subsistema que nuclea a las instituciones oferentes de carreras terciarias es posible reconocer, en Argentina, hitos legislativos destacados que lo fueron configurando. En efecto, en la década de los '70, la formación del magisterio deja de llevarse a cabo en el ámbito del Nivel Secundario y, en consecuencia, aparecen los institutos superiores de formación docente, a la vez que se expande en los años 80 la oferta de carreras breves técnico-profesionales de rápida salida laboral.

Es a partir de 1990 que se inicia un proceso normativo que busca organizar la educación formal en el país en el marco de un contexto de liberalización de la economía que proponía la retirada del estado de las esferas vitales como salud y educación el cual se tratará de describir en los siguientes apartados teniendo con eje rector los zigzagueantes recorridos que sufrieron las propuestas que se dictaban en institutos superiores. Es en estos años donde la educación superior no universitaria aumenta notablemente.

En la actualidad producto de la magnitud creciente de las matrículas de los niveles educativos primario y medio/secundario ha aumentado, consecuentemente, la oferta educativa de nivel superior (Sigal y Wentzel, 2002). Aunque esta también se ha diversificado notablemente en los últimos 30 años en donde la primacía de las universidades, públicas o privadas, ha dejado de ser tal debido al crecimiento sostenido de institutos superiores que ofrecen una amplia gama carreras asociadas al ámbito docente y al ámbito de las tecnicaturas con una compleja red de articulación con instituciones universitarias.

Si bien nuestro país estructura su oferta formativa superior bajo un sistema binario, conviviendo propuestas educativas universitarias con carreras en institutos de educación superior, existen investigaciones que nos interpelan a la reflexión sobre fenómenos de segmentación y acceso diferenciado a estos circuitos educativos (García de Fanelli y Jacinto, 2010, Jorge Landinelli 2009). De esta manera actúan como condicionantes de la elección de un formato por sobre el otro cuestiones

vinculadas con: el nivel educativo de la familia, el nivel socioeconómico, el género y las expectativas de inserción laboral por parte de los/as estudiantes.

Es por todo lo expuesto que el objetivo del presente trabajo consiste en ensayar una periodización que permita visualizar los principales hitos sociales, históricos, políticos y educativos que fueron marcando las continuidades y rupturas en el devenir de las propuestas terciarias en el contexto nacional buscando a la vez consonancias con el ámbito local.

### **La génesis inter-niveles de las propuestas de formación docente y técnica bajo la órbita del estado**

Propuestas laborales sexualmente diferenciadas destinadas a sectores excluidos de la universidad

En la actualidad se pueden identificar tres modalidades de carreras terciarias: las destinadas a la formación de docentes, las que apuntan a formar técnicos y las vinculadas al ámbito artístico. En lo que hace a las propuestas de formación docente estas tuvieron su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel superior vinculándose en su génesis al nivel medio a partir de la creación de las Escuelas Normales (Cámpoli, 2004). Durante los años 1862 y 1880 se planifica, organiza y concreta, desde el incipiente Estado, lo que hoy en día se conoce como Sistema Educativo Argentino compuesto por la educación general/elemental, marcando su límite inferior, y por la universidad, como apuesta educativa reservada para unos/as pocos como techo de este constructo. En un espacio intermedio aparece desdibujado, desde lo normativo y organizacional, el nivel medio caracterizado por su selectividad y alcance minoritario al cumplir una función propedéutica que se dirigía hacia estudios universitarios. Aquí, en este intersticio, se inscriben las escuelas normales que tienen a su cargo la formación de docentes bajo la órbita de control estatal que recluta, crea programas y reglamentos, monitorea y emplea a las egresadas, en su mayoría mujeres, habilitándolas para su desempeño en el nivel primario.

Resulta conveniente repasar las principales concepciones socio-educativas junto con las representaciones sociales que giraron en torno al origen del trabajo docente en la etapa previa a su terciarización y correspondiente pase al nivel superior. Numerosas autoras (Birgin, 1999; Davini y Allaud, 1996) que consideran el surgimiento de la tarea docente ligada al a la organización nacional señalan como constitutivo este mecanismo de fusión con un Estado que se constituyó en simultáneo como formador, empleador y regulador de la actividad docente. La docente normalista como funcionaria se conformó a la par de la expansión del sistema escolar formador a la vez que adquiría rasgos de profesionalismo (Di Tullio, 2005).

En cuanto a cuestiones vinculadas a la feminización del trabajo docente junto con el componente vocacional, ambas legitiman el ingreso de mujeres provenientes de sectores medios y populares al mundo laboral aunque como asalariadas en desventaja con respecto a la masa de trabajo masculina de la época.

En el ámbito local en 1906 se funda la primera escuela normal mixta reduciéndose esta característica al plano simbólico ya que en su primera década de funcionamiento la feminización de su matrícula egresada se mantuvo por encima del 98%. En consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior investigadoras locales (García Maese y Ramírez, 1979) confirman que esta institución posibilitó a la mujer, en mayor medida que el colegio nacional o las escuelas profesionales y especiales situadas en la ciudad, independencia cultural que la lanzó al desempeño de tareas que hasta ese momento estuvieron vedadas para ella aunque quedando a la espera de independencia económica.

Así la docencia se constituía en una propuesta de enseñanza superadora de la escuela media que reconocía los estudios de magisterio como estudios postsecundarios dotando de cierto grado de profesionalismo a los institutos oferentes de estos (Cámpoli, 2004). Es así que en 1940 se modifica la estructura de la enseñanza media en donde tanto los estudios de bachillerato como los de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años y un ciclo superior de dos años respectivamente lo que permite que el título expedido por las escuelas normales habilitara para el ingreso a la Universidad. Si bien esta articulación comenzó a estar legitimada desde lo normativo la tendencia del sector que egresaba de estas instituciones no perseguía mayormente estudios universitarios sino que se insertaba en el Sistema Educativo procurando, a mediano plazo su movilidad dentro del mismo conformando un circuito Escuela Normal-Escuela Primaria.

Ahora bien, si nos adentramos al surgimiento de las primeras propuestas de formación técnica éstas aparecen en el plano de la educación formal mucho más recientemente que la creación de las carreras docentes. Su primer antecedente lo constituyeron las escuelas de artes y oficios<sup>1</sup> vinculadas a la incipiente industria nacional en la década del cuarenta donde bajo el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, más específicamente desde la Dirección de Enseñanza Técnica, se busca atender a la creciente demanda de cuadros técnicos. Para lograr este propósito se establecen cursos de tres años posteriores a la escuela primaria en los cuales se otorgaba el título de “Experto” mecánico, electricista, etc. Destinados a un público mayoritariamente masculino (Sigal y Freixas, 1998).

En la década siguiente algunas de estas propuestas comienzan a integrar el nivel secundario en el marco de la creación de las escuelas técnicas, siempre bajo la tutela del Estado Nacional, cuyo propósito consistió en la formación para determinadas áreas del trabajo a la vez que procuraba brindar una formación general y preparatoria para el ingreso al mundo de los estudios universitarios no siendo estos últimos los más frecuentados por esta población, mayoritariamente masculina, cuyo circuito era escuela técnica- mundo del trabajo. En forma paralela estos formatos se seguían desarrollando como formaciones post-primarias con carácter masivo bajo la órbita de Centros de Formación Profesional que

---

<sup>1</sup> Una de las primeras instituciones locales de artes y oficios, bajo la órbita de la obra de Don Bosco, surge en 1898 vinculada a lo que hoy se conoce como *Instituto La Piedad*. Brindaba cursos de carpintería, alpargatería y en 1915 se suma el taller de artes gráficas y el taller de mecánica en 1920. Es a partir de 1961 que el Instituto es reconocido e incorporado a la Enseñanza oficial y pasa a depender de la Superintendencia Nacional de Educación Técnica.

dependían, en un principio, del Consejo Nacional de Educación Técnica (CoNET), organismo del cual también dependían las escuelas técnicas.

Como síntesis de este primer apartado se puede afirmar que durante este primer periodo de surgimiento y ordenamiento de las propuestas docentes y de formación técnico- profesional, que posteriormente van a conformar el nivel superior, se manifiesta como común denominador la dirección y el tutelaje estatal centralizando las decisiones y el monitoreo que a estos formatos respecta. Desde la perspectiva socio-cultural estos formatos educativos representaron vías de acceso y profesionalización, con una clara diferenciación por género, destinadas sectores que no albergaba la universidad. Quizá el principal elemento diferenciador de estas propuestas radicó en la legitimación de una primer salida laboral para colectivos de mujeres de sectores medios y populares mientras que para la población masculina que egresaba de los formatos técnico-profesionales constituía un mecanismo de perfeccionamiento a manera de valor agregado generador de herramientas para el ingreso o mejor posicionamiento en la esfera laboral.

### **Profesionalización de las propuestas docentes, artísticas y técnicas en el nivel superior**

Las políticas educativas y demandas socio-económicas como factores influyentes en logro mayores niveles de institucionalización

A mitad del siglo XX, producto del crecimiento y proliferación errático de estas propuestas se comienzan a delinear políticas educativas tendientes a mayores niveles de institucionalización y ordenamiento de estas formaciones. Abandonando poco a poco su localización en los niveles post-primarios y circuitos informales de escolarización comienzan a radicarse en lo que hoy se conoce como la esfera de los estudios superiores.

Para el año 1958 se crea la Dirección de Educación Artística que nuclea once servicios educativos nacionales que se dirigen a la formación artístico-profesional y a la formación docente en el nivel superior. En la localidad de Bahía Blanca comienza a funcionar en el año 1957 el Conservatorio Provincial de Música cuya creación no constituye una iniciativa aislada sino que formó parte de un proceso cultural y político más amplio que, iniciado durante la década anterior, propició la institucionalización de las artes bajo la tutela del Estado<sup>2</sup>.

En lo que concierne a propuestas locales vinculadas con la enseñanza en el nivel primario y medio el Instituto Superior local de Formación Docente N° 3 fue creado, junto con otros cinco institutos provinciales similares, por la ley N° 5538/49, reglamentada por el Decreto N° 6038/50 iniciando sus

---

<sup>2</sup>En este marco, se habilitaron a partir de los años cincuenta las Escuelas de Artes Visuales (1951), de Danzas (1957) y de Teatro (1957), además de otros organismos dedicados a la interpretación, como el Ballet del Sur (1961) y la Orquesta Estable de Bahía Blanca (1959) (Caubet, 2013).

actividades el 1° de Agosto de 1950. Este establecimiento nace como “*Instituto Superior de Pedagogía*” ofreciéndole a carrera de “*Profesorado en Pedagogía*”, cuya duración se extiende hasta 1954. Décadas más tarde, junto a sucesivas diversificaciones en cuanto a las propuestas de formación ofrecidas, en 1975 pasa a denominarse “*Instituto Superior de Formación Docente en Educación Pre-escolar y Enseñanza Diferenciada Dr. Julio Avanza*”. Una década más tarde, en el ámbito privado-confesional, enmarcado en la congregación salesiana, se funda el Instituto Superior “Juan XXIII” respondiendo a las exigencias del contexto regional brindando formación a profesores/as de diversas disciplinas para colegios secundarios que por entonces se iban multiplicando en la ciudad, en especial aquellos pertenecientes a la mencionada orden religiosa.

Poco a poco se van generando mayores niveles de institucionalización para estas propuestas que se enmarcan en institutos superiores recientemente fundados con independencia del nivel medio. Quizá el mayor antecedente desde la política educativa lo constituyó el proceso de terciarización del magisterio. Como reforma tendiente a la profesionalización de este formato, entre los años 1969 y 1970. Es por decreto presidencial que en el año 1969 que tuvo lugar el pasaje de la formación docente (primaria e inicial) al nivel superior creándose cursos de profesorado de enseñanza primaria y pre-primaria anexos a las escuelas normales afectando la estructura de la Escuela Normal pero no su cultura ni sus tradiciones (Diker y Terigi, 1998). Estas por su parte comenzaron a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas pedagógica y serán sede, a partir de la Resolución N° 2.321/70 de los denominados “Institutos Superiores de Formación Docente” que convivirán con otros de reciente creación oferentes de profesorado para el nivel medio y otras formaciones pedagógicas.

Durante la última dictadura cívico-eclesiástico-militar se lleva adelante una profunda y violenta reestructuración del Estado y la Sociedad. En el ámbito educativo se implementa una redefinición de la política educativa basada en la estrategia represiva y discriminadora (Pineau, 2014). Algunos de los elementos constituyentes de estas políticas educativas de la época fueron, entre otros, su carácter reactivo y autoritario (Tedesco; Braslavsky; Carciofi, 1985), la militarización del sistema educativo (Kaufmann 2001; Kaufmann y Doval, 1997), la burocratización y verticalización de su estructura administrativa en aras de un mayor disciplinamiento social y la pérdida de la especificidad pedagógica del sistema. Las intervenciones en ámbitos educativos fueron diversas desde el Ministerio de Cultura y Educación hasta llegar al nivel curricular. No quedaron exentas las carreras docentes ya que su accionar como agentes reproductores y multiplicadores de esta concepción ideológica fue fundante para llevar adelante esta tarea. Es así que esta formación se convirtió en una herramienta clave para la intervención ideológica sobre el sistema educativo. La reformulación del currículum docente efectuada en 1980 tomó como punto de partida un diagnóstico de bajo rendimiento de esta tarea proponiendo que la solución residía en mayores niveles de “profesionalización” de las y los docentes dirigidos hacia propuestas educativas eficientes, neutrales y sin reflexión.

En el área de la educación artística provincial la dictadura implicó la intervención de nueve establecimientos educativos, aduciendo como causales “irregularidades y distorsiones orgánicas”, según consta en las Resoluciones Ministeriales de la época. Como consecuencia de las intervenciones realizadas, algunos servicios educativos se vieron seriamente afectados, ya que fueron temporalmente clausurados mientras otros fueron cerrados en forma definitiva regularizándose esta situación junto a un proceso de creación durante la década de 1980 en donde se crearon 41 instituciones artísticas de nivel superior.

En lo que respecta a la formación técnico-profesional no hay indicios de intervenciones ni clausuras siendo que las mismas no habían alcanzado su pico de crecimiento. Sigal y Wentzel, (2005) afirman que a partir del retorno democrático los registros de la Red Federal de Información Educativa muestran un crecimiento de la matrícula en estos establecimientos experimentando un proceso de expansión en el nivel superior no universitario a partir de 1983. Desde este año, y hasta 1996, se observa un ciclo sostenido de creación de carreras, las que se imparten en establecimientos habitualmente llamados “Terciarios” como forma de distinguirlos de los profesorados (Sigal y Dávila, 2005). Es así que los Centros de nivel terciario de formación técnica (CENT) entraron en escena a partir del año 1981 ante una iniciativa surgida en la Dirección Nacional de Educación del Adulto para brindar la posibilidad a sectores poblacionales de alcanzar estudios de nivel terciario, ofreciéndoles horarios de estudio vespertino y enseñanza gratuita. También se sumaron, desde la Dirección Nacional de Educación para el Adulto (DINEA) carreras vinculadas al ámbito de la informática y de la Administración, considerando la creciente salida laboral y la inserción en el mundo de la tecnología informática que comenzaba a llegar a nuestro país.

En el año 94 la cantidad de establecimientos no universitarios ascendía a 1500 unidades educativas. De ese total 620 correspondían a la enseñanza de formación técnico-profesional. Hasta el momento de la transferencia (1992) los organismos a cargo de estas instituciones eran el CONET, la DINEA y la Super Intendencia Nacional de Educación Privada (SNEP). Coincidentemente con este auge de creación de institutos superiores a partir de mediados de los años 80 en la localidad se fundan siete organizaciones educativas superiores vinculadas con diversos ámbitos de formación. En 1989 se crea el Instituto Superior de Formación docente N° 86 dirigido a la formación de profesores/as de educación física y el Instituto Superior de Enfermería Municipal. En 1992 se crea el Instituto de Formación Técnica N° 191 y, entre 1990 y 1994, se crean cuatro institutos privados vinculados al ámbito de las tecnicaturas en esferas que tienen que ver con la comunicación, la psicología social y carreras contables y/o administrativas.

<b>Las propuestas terciarias en el marco las políticas educativas en los '90</b>
--

El avance privatista en el sector en consonancia con las recomendaciones de los organismos  
multilaterales de crédito.

En la década de los '90 los sectores gubernamentales encararon una reforma del Estado bajo el paradigma del Estado "mínimo", impulsado por el Consenso de Washington (García Delgado, 1998). En el plano de las políticas educativas, se inició un proceso de reformas, impulsado por los organismos internacionales de crédito para toda la región, tendiente a la reconfiguración de las relaciones entre el Estado, el Mercado y la Sociedad Civil. En este punto es importante mencionar la triada normativa, que acaeció en el ámbito educativo, la que comienza por el traspaso de los institutos superiores junto con los establecimientos de nivel medio a las jurisdicciones produciendo un desplazamiento del Estado en el sostenimiento del sistema educativo. A esto le sigue la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/9 (LFE) que genera, entre otras cosas, una nueva estructuración del sistema educativo. Desde esta normativa quedan legitimados los dos tipos de institutos de nivel superior no universitario junto a sus objetivos que indican que la etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales abriendo la promesa, hasta el momento parcialmente cumplida, de articulación con la universidad (artículo 18). En cuanto a la formación técnico-profesional se establece que los institutos de formación técnica tendrán como objetivo el de brindar formación profesional y readaptación permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo con los intereses del alumnado y las demandas de los sectores ocupacionales (artículo 20).

Completando esta triada entra en escena, en un marco de fuerte resistencia estudiantil y docente, la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) que terminó de generar un patrón de reordenamiento de las instituciones superiores poniendo en pie de igualdad normativa a las instituciones universitarias y a las no universitarias teniendo ambas que adecuarse a los lineamientos surgidos de esta última. Esta legislación reconoce la necesidad de la existencia de un sistema de educación superior integrado y articulado entre las propuestas universitarias y las que se dictan en institutos superiores explicitando la binarización del mismo aun a sabiendas de las disímiles características de ambos subsistemas en cuanto a: sus tradiciones socio-académicas, sus formas organizacionales, su régimen de acceso a la docencia y su grado de autonomía respecto al Estado.

Coexistían en el sistema formador no universitario hasta la implementación de la LES diferentes tipos de instituciones a saber: Ex-Escuelas Normales, Institutos de Enseñanza Superior, Institutos Provinciales de Formación Docente, Institutos Terciarios de Formación Docente, Artística, Técnica asumiendo muchos de ellos la calidad de Institutos Mixtos. Las duraciones de las carreras docentes oscilaban entre los dos años y medio/tres para los niveles inicial y primario y para los profesorado de enseñanza medios cuatro años. En cuanto a las opciones técnicas y técnico-artísticas las

propuestas tenían una duración muy diversa que oscilaba entre los dos años, en su gran mayoría tres llegando su máxima duración a cuatro años. Es así que surge la necesidad de ordenamiento y redefinición de los institutos por las divergencias que estos presentaban en cuanto a planes de estudios, titulación y duración de las carreras que en estos se impartían. También asoma, desde lo normativo, la necesidad de contar con instancias de evaluación que sienten mecanismos de acreditación y evaluación de estas instituciones, en particular de aquellas que ofrezcan estudios cuyos títulos habiliten para el ejercicio de actividades reguladas por el estado en especial la evaluación de la calidad de la formación docente, que pudieren comprometer de modo directo el interés público (LES, artículo 25).

Es por todo lo expuesto que se podría afirmar que en la década de los '90 la educación superior no universitaria ocupó el centro de atención de la política educativa (García de Fanelli, y Trombetta, 1996; Delfino, Gertel y Sigal, 1998). Quizá una de las grandes discusiones sobre estas políticas educativas gira en torno al pie de igualdad en el cual se subsumen las instituciones de educación superior públicas y privadas. En consonancia con la lógica de mercado imperante en la época se utiliza en la LES la palabra “servicio” para referirse a la educación superior no siendo tiempos para solidificar la idea del acceso a las propuestas de educación superior como un derecho humano y universal y, por ende, gratuito. Esto se ve agravado cuando esta ley faculta a las instituciones nacionales para dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, lo que llevó a interpretar que abría la puerta al arancelamiento.

Haciendo foco en esta lógica privatista que se instala en el campo de la educación superior comenzó a observarse, por estos años, en América Latina un marcado auge en la creación de “institutos terciarios” de nivel superior no universitario con una orientación privatista (Mollis 2003) constituyendo estos una propuesta de servicios válida para determinados sectores sociales quienes tendrían vedado el acceso, en el plano de sus expectativas, a carreras netamente universitarias.

En nuestro contexto nacional es preciso entender el marco normativo descrito anteriormente en consonancia con las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito sobre esta temática. Estudiosos sobre el tema (Mollis, 2003, Landinelli, 2009) encuentran en esta génesis de expansión una innegable raigambre neoliberal producto de las reformas de la década de los noventa promovidas por las agencias multilaterales de crédito como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, El Fondo Monetario Internacional, entre otras. Estas reformas impulsadas por las agencias multilaterales no asumen diferenciaciones al interior de la región partiendo de diagnósticos globales, universales y homogéneos, ubicando a los estudiantes en el rol activo de consumidores. Se caracterizan por un tipo de discurso economicista, ahistórico, negador de la pluralidad cultural, orientado a la privatización de institutos y universidades junto con el reconocimiento pragmático del mercado como única fuente de “innovación y calidad”. Por otro lado estos autores afirman que esta diversificación de la oferta de la educación superior no universitaria con orientación privatista no impactó de modo significativo la

histórica orientación de la formación docente que se cumplimentaba bajo instituciones de gestión pública. Situación contraria se dio en las propuestas técnico-profesionales.

Teniendo en cuenta las recomendaciones del Banco Mundial (1994) la aplicación de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (Banco Mundial 1994). Según este organismo algunos países tuvieron éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas. Es mediante el suministro privado de educación postsecundaria que se ampliarían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas. Aunque por otro lado este organismo consideró la disponibilidad de subsidios estatales como un factor importante para generar el crecimiento de la enseñanza superior privada en algunos países, como Corea, Filipinas, Indonesia, Japón y Tailandia. Esto contribuiría con el objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de enseñanza superior, estatales y privadas, utilizando la competencia para obtener recursos fiscales como estímulo para mejorar la calidad y la eficiencia.

*En nuestro país entre 1994 y 1999 las instituciones privadas terciarias no universitarias crecieron por encima de otro tipo de institución en la Argentina. Aumentaron en un 34%, mientras que las universidades privadas lo hicieron un 20% y las públicas en un 16% (Sverdlick y otros 2005; 23).*

Ahora bien, si de números hablamos es innegable el crecimiento de la población estudiantil que accede a propuestas de nivel superior en este tramo histórico, ya sean universitarias o se dicten en institutos superiores. Hacia 1994 la cantidad de Institutos Superiores ascendía a 1.457 pasando del 14 % al 27% de la totalidad en el nivel entre 1970 y 1996 con un crecimiento más acelerado que el experimentado por las universidades. Para este último año las carreras que se dictaban en institutos superiores contaban con 370.000 estudiantes y la actividad privada habría trepado a casi el 40% de la oferta total en el subsistema teniendo una marcada mayor participación el sector técnico-profesional con respecto a sector docente (Delfino, Gertel y Sigal, 1998).

En el plano local, es en el periodo post sanción de la LES cuando surge un considerable número de institutos privados. Según un relevamiento propio se crean cuatro institutos superiores de este tipo oferentes de una amplia diversidad de propuestas vinculadas a ámbitos: paramédicos, comunicaciones y de diseño generándose mecanismos de articulación con universidades privadas mediante ciclos de complementación curricular para la obtención del título de grado. A este grupo de instituciones privadas

se suma, hacia fines de la década de los '90, un instituto de enfermería conveniado con el sindicato de empleados de comercio que hasta nuestros días sigue vigente.

Por otra parte, en el plano universitario se crea en 1994 la Universidad Provincial del Sudoeste persiguiendo a través de un programa de educación superior deslocalizada, llevar adelante propuestas académicas presenciales de pregrado y grado en veinticuatro localidades del Sudoeste Bonaerense<sup>3</sup>. Recientemente, en el año 2007, se instala en la ciudad uno de los Centros de Aprendizaje Universitario de la Universidad Siglo XXI con propuestas a distancia, presenciales y online.

**La educación terciaria hoy como circuito diferenciado e inconexo en el nivel superior** Entre promesas in/cumplidas de equidad socio-educativa

Para acceder a una foto actual, según datos del Cámara Argentina de Institutos de Educación Superior (CADIES) al 2014, el nivel superior está compuesto por 122 universidades y 2.213 institutos superiores representando estos últimos el 95% de las organizaciones de nivel distribuidas por todo el país. Es pertinente aclarar aquí que si bien es significativamente mayor la cantidad de instituciones superiores terciarias generalmente, en la empiria, estas son de tamaño pequeño y distribuidas a lo largo de diversas regiones del país marcando una tendencia inversamente proporcional según la cual la mayor concentración de la matrícula del alumnado se constata en el circuito universitario más allá del constante crecimiento que ha experimentado el subsistema en estos últimos años.

En cuanto a la matrícula total del nivel superior esta asciende a un total de 2.700.000 estudiantes, de los/as cuales 1.950.000 son universitarios/as, perteneciendo 1.283.482 al ámbito universitario estatal representando casi el 60 % de la matrícula. Con respecto al ámbito universitario privado este número asciende a 493.040 representando solo el 13,7%. Aquí resulta significativo mencionar que casi el 31% de esta matrícula total del nivel se encuentra actualmente vinculada con los Institutos Superiores no universitarios mostrando su evolución un crecimiento sostenido en los últimos años como se puede visualizar en el siguiente gráfico.

Ahora bien en cuanto al tipo de carreras que ofrecen los institutos superiores, alrededor del 40% se concentra en propuestas docentes siendo levemente mayor el porcentaje de institutos técnico-profesionales. Sólo el 15% restante está representado por las propuestas mixtas, generalmente vinculadas a la formación de técnicos/as y docentes artísticos. Si se tiene en cuenta la gestión y financiamiento de estas instituciones los formatos privados han llegado a alcanzar, en la actualidad, casi

---

<sup>3</sup>Carmen de Patagones, Carhué, Casbas, Coronel Dorrego, Coronel Pringles, Coronel Suárez, Daireaux, Darregueira, General La Madrid, Guaminí, Hilario Ascasubi, Laprida, Médanos, Monte Hermoso, Pedro Luro, Pellegrini, Pigüé, Puan, Punta Alta, Salliqueló, Sierra de la Ventana, Tornquist, Tres Arroyos y Villalonga.

el 60% en el total del país circunscripto este porcentaje en 1.200 institutos. La mayor cantidad de instituciones privadas se encuentran vinculadas a propuestas técnico-profesionales alcanzando estas en los últimos tiempos el 73% de la totalidad de estos dispositivos vinculados con el ámbito socio productivo regional. Las propuestas docentes se mantienen mayoritariamente en el ámbito estatal representando cerca del 60%.

Si bien en la actualidad coexisten desde lo normativo, el subsistema universitario y terciario se presentan como circuitos diferenciados en varios aspectos. La mayor diferenciación radica en lo que hace a variables institucionales, académicas<sup>4</sup> y administrativas. Por último si nos remitimos a la articulación entre ambas esferas en la actualidad estos mecanismos de vinculación con propuestas de grado se concretan con universidades privadas o públicas de forma muy esporádica. Es interesante considerar que en los últimos 10 años se comienza a vislumbrar una interesante oferta de ciclos de complementación curricular o tramos de articulación con carreras de grado, en su mayoría arancelados, ofrecidos por universidades estatales y privadas.

Esta diferenciación intra-nivel se podría leer como un intento equidad ya que la existencia de propuestas ofrecidas en institutos superiores implicaría una respuesta hacia los sectores menos favorecidos que se encuentran excluidos de la educación superior al no estar en condiciones de afrontar el costo de oportunidad de una carrera universitaria (Gallart, 2006; Alvarez y Dávila, 2005; Sigal y Wentzel, 2005).

Si bien desde su génesis errática y desordenada estas carreras surgen como ofertas para un público que quedaba al margen de la universidad investigaciones recientes cuestionan la existencia de este circuito como tendiente hacia mayores niveles de igualdad educativa generándose procesos de segmentación. García de Fanelli y Jacinto (2010) abordan esta temática en lo que respecta al acceso a propuestas terciarias y universitarias en algunos países de América Latina<sup>5</sup>. Sus conclusiones arrojan que existiría una diferencia entre la situación socioeconómica de los/as estudiantes y/o graduados/as de carreras terciarias y el universitarias. Las primeras suelen atraer, especialmente, a estudiantes de origen socioeconómico más bajo que las carreras universitarias proviniendo de hogares con menores ingresos. También se cumplimentaría que, en la mayoría de los casos, los/as estudiantes y graduados/as del sector terciario constituirían la primer generación que accede al nivel superior en su escolaridad. Esto también nos hablaría de las diferencias del capital cultural<sup>6</sup> en los hogares de esta franja poblacional. Otro dato a tener en cuenta es que en su mayoría este grupo reviste calidad de trabajadores/as y si se hace foco en el

---

<sup>4</sup>En cuando a la naturaleza y nivel de los programas/titulaciones que emiten las universidades estas ofrecen mayoritariamente programas académicos, según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), con nivel 5A<sup>4</sup> y 6. Las instituciones no universitarias o terciarias ofrecen, en general, programas técnico-vocacionales de nivel 5B.

<sup>5</sup> Cabe aclarar que dicho estudio se realizó en base a las Encuesta Permanente de Hogares de los siguientes países de la región: Argentina-Bolivia- Chile- Perú y Méjico y teniendo en cuenta solo a la Población urbana de 18 a 30 años.

<sup>6</sup>El capital cultural se lo ha medido en función del nivel de educación máximo alcanzado por el jefe del hogar para aquellos/as estudiantes que revisten la categoría de “hijos/as” dentro del grupo de los que asisten a la educación superior.

género las diferencias no son muy significativas<sup>7</sup>. Reafirmando estas tendencias de segmentación en el acceso diferenciado a la educación superior binaria un estudio elaborado por la SITEAL (2009) comparando datos provenientes de diferentes países de Latinoamérica, aborda y confirma este fenómeno del acceso diferenciado a este tipo de propuestas.

Es por todo lo expuesto hasta aquí que resultan múltiples los desafíos pendientes que hacen a la consolidación de las propuestas que se dictan en institutos superiores. Estas van desde su pobre y defectuosa articulación con el sistema universitario, pasando por situaciones antagónicas de dispersión y de sobresaturación de oferta, por falta de planificación, hasta su pobre jerarquización como opciones formativas de calidad destinadas a sectores diferenciados por factores socio-económicos y culturales. Pero no por todo lo expuesto en el presente trabajo se quiere contribuir a la convalidación de argumentos que cuestionen sus lógicas de funcionamiento y su historia como instituciones formadoras de docentes y/o técnicos de los cuales penda su existencia, poniendo en duda en nombre de una racionalidad y jerarquización de la profesión que tiene que ver más con políticas de vaciamiento y desprestigio de sus trabajadores/as que con genuinas medidas de fortalecimiento y respeto por sus trayectorias socio-educativas.

## Bibliografía

- Abratte, J. (2013) *Documento destinado a analizar la actual Ley de Educación Superior (LES)*. Paneles de debate organizados por la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo2/wp-content/uploads/sites/11/2013/12/texto-abratte-panel-les.pdf>
- Alvarez, M. y Dávila, M. (2005) *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Documentos de Trabajo. Universidad de Belgrano.
- Banco Mundial(1994)*Educación superior en América Latina: Problemas de eficiencia y equidad : La educación superior en América Latina: Cuestiones sobre eficiencia y equidad*.
- Boquin, M. (28-30 de Abril, 2016) Tendencias socio-educativas en el acceso al nivel superior. Circuitos diferenciados, paralelos e inconexos en la ciudad de Bahía Blanca. En: *III Congreso Internacional de Educación "Formación de Sujetos y Prácticas"*. Facultad de Ciencias Humanas UNLAPaM.
- Campoli, O. (2004) *La Educación Superior en Argentina. La formación docente en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina Colección La Educación Superior en Argentina IESALC / UNESCO.
- Caruso, M. (2011) *El lugar político de la historia de la educación: Historiografía de la educación y política educativa en la argentina 1983-2008*. En *Historia de la Educación – Anuario- Vol. 12* Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100003)
- Caubet, M. (2013). *Músicos en red: trayectorias confluyentes en la creación del Conservatorio Provincial de Música de Bahía Blanca (1957)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Cucuzza, R. (1996) Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Cucuzza, R. (Comp.) *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cucuzza, R. (1997) De Continuidades y Rupturas: el problema de las periodizaciones , en *SAHE Anuario de Historia de la Educación N° 1*. San Juan. Universidad Nacional de San Juan.
- Delfino, J.; Gertel, H. y Sigal, V. (1998) *La Educación Superior Técnica No Universitaria. Problemática, dimensiones y tendencias*. Buenos Aires: Ministerio de cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

---

<sup>7</sup>A lo anteriormente expuesto se suma que las propuestas no universitarias resultarían ser más atractivas en cuanto a: la ausencia de exámenes de admisión-nivelación, la relativa corta duración de sus dispositivos (2- 4 años), la accesible distribución geográfica de los institutos que brindan este tipo de formación y las garantías (hoy, claramente cuestionadas) de rápida inserción laboral de sus egresados/as mucho más proclives hacia los puestos asalariados.

- Diker y Terigi. (1998) *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- García de Fanelli, A. y A. Trombetta (1996), *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*, Buenos Aires, Serie Estudios y Propuestas del Ministerio de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- García Delgado D. (1998) *Estado Nación y Globalización*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- García Maese M. y Quattrocchio, M. (1979) *50 años de educación argentina y su proyección en Bahía Blanca, 1880-1930*. Bahía Blanca. Comisión de reafirmación histórica.
- Kaufmann, Carolina (Dir.) (2001) *Dictadura y Educación*. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina; Doval, Delfina (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs, de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Landinelli J. (2009). *Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Mollis. M. (comp). (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* CLACSO; Buenos Aires.
- Narodowsky, M. (1996) La utilización de las periodizaciones macropolítica en la Historia de la Educación. Algunos problemas. En Martínez, Boom, A. y Narodowsky, M. (Comps.) *Escuela, Historia y Poder*. Ediciones Novedades Educativas, 1996, p149-159.
- Sigal, V. y Freixal, J. (1998) *Orientación de la oferta curricular de educación técnico-profesional no universitaria en la Argentina*. En Delfino, J, Gertel, H. y Sigal, V. ( Eds.) *La educación superior técnicas no universitaria. Problemáticas, dimensiones, tendencias*. Buenos Aires, Serie Nuevas Tendencias. Ministerio de Cultura y Educación . Secretaría de Políticas Universitarias.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2005) Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales. En Sigal, V. y Dávila, M. (Coords.) *La educación superior no universitaria argentina*. Universidad de Belgrano: Siglo Veintiuno editores.
- SITEAL. (2009) *El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*, Buenos Aires, SITEAL.
- Sverdlick . y otros ( 2005) Desigualdad e inclusión en la Educación Superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. En *Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N°9*. Buenos Aires.
- Trombetta, A. (1998) *Alcances y Dimensiones de la Educación Superior No universitaria en la Argentina*. Tesis de Maestría. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.