

La Enseñanza Superior Corta en los Países Miembros de OECD

La reforma educativa en los países miembros de OECD -Organisation for Economic Co-Operation and Development- ha partido del enfrentamiento a un problema fundamental, que es la puesta en marcha de programas y centros de enseñanza que ofrezcan un abanico de ramificaciones educativas adaptadas a la realidad y, a la vez, correspondan a la creciente diversidad de estudiantes que siguen estudios postsecundarios. La citada diversificación presenta, por supuesto, sus propias características en cada país; sin embargo, existen rasgos y preocupaciones comunes, como es el de desarrollar ciertos tipos de enseñanza que hasta ahora son escasos en las universidades. La mayoría de los países miembros de OECD se han visto obligados a crear centros o implantar cursos que ofrezcan una enseñanza postsecundaria corta, orientada hacia la formación profesional e integrada al “sector no universitario” de la enseñanza superior.

En 1973, la OECD reunió y publicó una serie de trabajos que abarcan un análisis a fondo de los problemas que se plantean actualmente a los centros de enseñanza superior corta, una exposición de experiencias nacionales y problemas culturales y, finalmente, el informe general de la Reunión Internacional sobre el Ciclo Corto de la Enseñanza Superior, que se celebrará en Grenoble, en noviembre de 1971. La síntesis del libro de OECD, titulado La enseñanza superior corta. Búsqueda de una identidad aparece en el Boletín. Centro de Documentación. Patronato de Obras Docentes del Movimiento. Madrid: No. 52, mayo de 1974.

Los sistemas existentes de los centros de enseñanza superior corta son los siguientes:

1. El modelo de fines múltiples. Procede de la enseñanza polivalente y masiva, característica de países como Japón, Estados Unidos y Canadá. Su prototipo es el Junior College o el Community College americano. Sus principales características son: a) estar estrechamente ligados a la enseñanza universitaria, pues algunos de sus cursos pueden ser asimilados a los estudios universitarios de los primeros años, lo cual permite a los estudiantes pasar del ciclo corto al largo; b) asumir funciones múltiples. Los programas, muy diversificados, van de una enseñanza puramente teórica a distintos tipos de formación general y profesional de carácter terminal; c) estar concebidos para responder a las necesidades locales y regionales. Un sistema muy descentralizado confiere a estos centros un elevado grado de autonomía.
2. El modelo especializado. Este tipo responde a la necesidad de ofrecer una enseñanza postsecundaria a alumnos procedentes de otros centros diferentes de la escuela secundaria. Observan las siguientes características: a) los lazos entre esos centros y la Universidad son casi inexistentes; b) cada centro ofrece una selección limitada de programas y se especializa en un reducido número de ramas de estudios o de formación, preparando, por ejemplo, para profesiones técnicas, la asistencia social, profesiones paramédicas, etc.; la administración está centralizada en manos de las autoridades regionales o nacionales, por lo que las diferencias entre los diversos centros son poco acusadas. Esto tiene la ventaja de facilitar la creación de un sistema coordinado y el inconveniente de incitar a los centros a adecuarse a las normas nacionales, impidiéndoles responder a las necesidades regionales o locales.
3. El modelo “binario”. Existe sólo en el Reino Unido. Estos centros fueron creados de acuerdo a los siguientes principios: a) una pronunciada escisión entre ellos y las universidades, al depender de administraciones diferentes; b) una enorme diversificación, tanto en lo que respecta al tipo y nivel de enseñanza como desde el punto de vista de la organización de los estudios: cursos nocturnos, a tiempo parcial, etcétera; c) algunos de ellos ofrecen, con independencia de las universidades, cursos que preparan para diplomas o estudios del tercer ciclo. Pero aunque los diplomas que confieren son en principio del mismo nivel que los de las universidades, están lejos de gozar del mismo prestigio social.

Los centros de enseñanza superior corta que se han establecido durante los últimos años en los países miembros de OECD han atendido a las siguientes funciones: 1) responder a la demanda individual, siempre creciente, de enseñanza superior; 2) contribuir a igualar las posibilidades de acceso a la educación; 3) responder a la demanda creciente de una gama más vasta y diversificada de mano de obra cualificada, y, por último, 4) crear o favorecer innovaciones en el sistema postsecundario asumiendo cierto número de funciones que las universidades tradicionales no suelen aceptar.

Resta por conocer en qué medida los centros de enseñanza superior corta serán capaces de alcanzar las cuatro funciones citadas. Lo que sí resulta claro es que en algunos países, los centros de enseñanza superior corta ofrecen la posibilidad de iniciar un proceso de cambio. Una de las razones para ello es que los centros son de reciente creación, por lo que se adaptan fácilmente a condiciones nuevas.

El problema más difícil que afrontan los centros de enseñanza superior corta es el de establecer un equilibrio adecuado entre los cuatro objetivos por los que fueron creados. Por una parte, los centros tienen como finalidad responder a la creciente demanda de estudios superiores y ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades; al mismo tiempo, deben asumir su primordial función de ser agentes de diversificación e innovación, dispensando una enseñanza que prepara para la vida profesional y práctica. La primera exigencia podría obligar a los centros de enseñanza superior corta a asimilarse y depender de las universidades, poniendo en peligro así algunas de sus funciones específicas. La segunda exigencia podría dañar el prestigio de los centros y comprometer su función de agentes de igualdad de oportunidades educativas.

Por otra parte, debe buscarse en los centros de enseñanza superior corta una compatibilidad entre los cursos que preparan un puente de acceso a la universidad y los cursos terminales, tomando en cuenta su incidencia sobre las estructuras y los programas de estudios. Actualmente existen al respecto numerosas dificultades de orden práctico.

El profesorado de los centros de enseñanza superior corta tiene actualmente muchas dificultades. Aun cuando sus tareas son las mismas del profesor de universidad, sus sueldos son menores, tienen más horas de trabajo y menos oportunidades de llevar a cabo trabajos de investigación. Lo anterior ha ocurrido porque ha habido una doble exigencia contradictoria: se pide, por un lado, que los profesores de los centros de enseñanza superior corta no estén lo bastante calificados como para que aspiren a la misma categoría y sueldo del profesor universitario, y por otro lado, se afirma que del nivel del personal docente depende el prestigio de los centros de enseñanza superior corta. El problema se ha resuelto en parte con la creación de un nuevo tipo de centro de enseñanza superior corta, el IUT francés -Instituto Universitario de Tecnología- y los Colegios Regionales noruegos, cuyos profesores tienen el mismo status que los profesores universitarios, aunque a un nivel ligeramente inferior.

En lo que se refiere a lo administrativo, a los centros de enseñanza superior corta se les concede progresivamente el estatuto de institución de educación superior, es decir, de centros de nivel universitario. En muchos países se les concede al mismo tiempo el grado y el tipo de autonomía de que gozan los centros tradicionales de enseñanza superior.

La implantación de los centros de enseñanza superior corta es muy importante. Se estima que distribuyéndolos mejor y estableciéndolos en regiones que carecen de centros de enseñanza superior, se contribuiría a igualar las oportunidades de acceso a la educación y al desarrollo regional. En lo que se refiere a este último, los centros de enseñanza superior corta tienen que desempeñar el papel de agentes o polos de desarrollo regional, no sólo por la respuesta inmediata que dan a las necesidades socioeconómicas o culturales de la región, puesto que forman una mano de obra calificada y proporcionan servicios, sino también a causa de la masa económica que representan. Los centros de enseñanza superior corta deberían proporcionar a la colectividad en que se asientan lo siguiente: educación de adultos y educación permanente, así como actividades de divulgación. En esto último se supone que los centros de enseñanza superior corta asumen una función más importante que las universidades, porque muchas veces éstas no siempre están en disposición de encargarse de esas tareas.

El costo y el financiamiento que conllevan la creación de los centros de enseñanza superior corta, según análisis realizados, deben estudiarse para saber si aquéllos son realmente distintos de los centros de enseñanza superior. Para tal efecto se recomienda un estudio comparativo de los costos y beneficios de la enseñanza superior corta y larga a fin de elaborar una política tanto para los primeros, así como para el sistema de enseñanza superior en su conjunto.

El status y el prestigio de los centros de enseñanza superior corta dependen de las condiciones ofrecidas a sus egresados en el momento en que entran al mercado de trabajo, así como de las perspectivas de una carrera profesional satisfactoria. Hace tiempo, los egresados de los centros encontraban con frecuencia oportunidades de trabajo análogas a las de los universitarios, pero las perspectivas de promoción eran muy limitadas. Al

respecto deberá saberse si las restricciones al progreso profesional se deben a la formación que han recibido o a los prejuicios de los empresarios frente a ellos.

Según se ha observado, la integración de los centros de enseñanza superior corta no ha redundado en la obtención de un prestigio dentro del sistema educativo. Los centros todavía buscan un lugar y un papel dentro de la estructura, que parece oponer gran resistencia a la incorporación de nuevos miembros. Respecto a esta cuestión se afirma que: “El problema actual parece deberse al hecho de que, a pesar de la lenta evolución, las estructuras de la enseñanza superior han cambiado más rápidamente que el sistema de valores que predomina en ellas. Quizá este problema sólo podrá resolverse dentro del marco de la educación ‘intermitente’, que despojaría de todo valor a la distinción entre ciclo corto y largo en la enseñanza superior.” Mientras tanto, los centros de enseñanza superior corta enfrentan el dilema de perseguir sus objetivos por el camino de una integración progresiva en el sector universitario, o bien seguir una evolución paralela más o menos independiente. La elección entre las dos posibilidades parece depender de la actitud que adopten las universidades. De elegirse la primera posibilidad, podría establecerse una unidad sin caer en la uniformidad, y en el cual podría sobresalir la diversidad con un mínimo de jerarquía institucional.

De entre las experiencias y problemas de los centros de enseñanza superior corta en los países miembros de OECD, destaca el análisis que hace Guy Berger sobre los diversos enfoques pedagógicos de la enseñanza superior corta. Berger afirma que existen muchos estudios económicos, demográficos o institucionales sobre el desarrollo de la enseñanza postsecundaria, pero, sin embargo, éstos se limitan a comprobar la puesta en marcha de la educación superior masiva, y no proponen, en cambio, verdaderas posibilidades de intervención o de previsión. Los citados estudios enfatizan las dificultades que afrontan la mayor parte de las economías nacionales para absorber a los egresados de estudios superiores, o simplemente para observar los costos de la enseñanza superior, y dejan muy claro que hay una escasa influencia de la previsión de las necesidades de mano de obra sobre la planificación de los recursos humanos. Y añade Berger: “La expansión de la escolarización se desarrolla de forma casi espontánea y tiene muy poco en cuenta la política de empleo. Esta ‘espontaneidad’ hace que el sistema educativo responda con medidas parciales y decisiones coyunturales a una previsión que se contenta con sufrir. Si se quiere organizar la enseñanza superior corta -y más en especial sus relaciones con la larga- hay que tener en cuenta esta situación. En nuestra opinión, ninguna política planificadora permite en la actualidad determinar con bastante precisión las tendencias y el desarrollo de la enseñanza superior, ni en el plano cualitativo ni en el cuantitativo.”

Por otra parte, señala Berger que la mayoría de las opciones en la orientación del desarrollo se hacen más sobre supuestos ideológicos que realmente científicos, y agrega: “Como nuestra educación es técnica y los valores de la educación humanística parecen caducados, se decide que la enseñanza superior corta será ‘tecnológica’. Como el desarrollo de nuestras sociedades parece directamente ligado al del pensamiento científico, se decide alentar el progreso de los estudios en el campo de las ciencias fundamentales; pero al mismo tiempo hay que reconocer que el número de aspirantes a estudios son demasiado largos, pero se observa que en casi todas partes tienden a alargarse aún más. Todo esto supone instalarse dentro del sistema y reflexionar sobre una estructuración pedagógica de la enseñanza superior que la capacitaría para reaccionar ante evoluciones que no podemos controlar. También supone que los sistemas educativos no se desarrollan sólo mediante creaciones parciales y ocasionales cuyo objetivo es más ‘limitar los daños’ que resolver los problemas.”

Todo lo anterior encuentra en Francia un ejemplo muy significativo. Los IUT, que constituyen una estructura nueva, fueron creados para responder a la presión de la demanda, y como la presión continúa, se ha ideado lo que los franceses llaman “pasarelas”, es decir, posibilidades de paso de las nuevas estructuras a las viejas, sin que unas ni otras sean propicias para ello. Finalmente, Berger afirma que la enseñanza superior corta no cumple siquiera la función de democratización que se le quiso asignar, pues a menudo los estudiantes de clase media se orientan hacia ella, atraídos por las perspectivas profesionales mejor definidas.

También en relación con los Institutos franceses, Michel-Yves Bernard analiza la cuestión de las salidas de la enseñanza superior corta y la experiencia de los IUT, afirmando, en primer lugar, la inutilidad de la existencia de un sistema educativo que otorga un diploma, pero los diplomados de tal sistema no encuentran en el mundo económico un puesto para trabajar de acuerdo a la formación que recibieron. Tal problema se evitaría si se deja de lado la consideración de que la función educativa debe reducirse a la mera preparación

de especialistas. Lo conveniente, en cambio, es considerar que la tarea fundamental del sistema educativo es preparar a los hombres que actuarán en la sociedad del futuro. Por tanto, sería un grave error definir las salidas de acuerdo a una lista de profesiones actuales, y llenarla cualitativamente. En consecuencia, señala Bernard, se puede concluir que existen salidas para una enseñanza superior corta, siempre y cuando ésta se conciba como una enseñanza concreta, no como una enseñanza superior larga que ha quedado trunca y, por ende, limitada. Sin embargo, no es suficiente el que la enseñanza superior corta tenga salidas, lo importante es que a los jóvenes les parezca atractivo orientarse hacia ella, lo cual supone una motivación si los centros no aparecen como “callejones sin salida.”