

# Documentación

## LA ENSEÑANZA SUPERIOR CORTA: ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

*La década de los sesenta ha significado para la mayoría de los países europeos el abandono de un sistema de enseñanza superior elitista en favor de una nueva concepción, caracterizada por la universalización de este nivel de enseñanza. Esta transición entre una educación de élite y una educación de masas ha provocado importantes modificaciones de estructura en los sistemas tradicionales de educación superior. Varios países de la OCDE han creado diversas instituciones con la finalidad de impartir una enseñanza superior profesional o un primer ciclo universitario. La OCDE (\*) distingue a este respecto los siguientes términos:*

1. Enseñanza superior corta.—*Es un tipo de enseñanza postsecundaria de carácter esencialmente terminal, cuya finalidad es preparar a los estudiantes para ocupar empleos de nivel intermedio. Si bien en la mayoría de los casos las instituciones que imparten estas enseñanzas son extrauniversitarias, hay excepciones en las que se trata de instituciones secundarias universitarias.*
2. Enseñanza superior de primer ciclo.—*Comprende los primeros años (generalmente dos) de los estudios universitarios de ciclo largo. En Europa esta misión suele corresponder a las universidades exclusivamente.*
3. Centros de enseñanza superior corta.—*Son todos los tipos de establecimientos postsecundarios extrauniversitarios, que imparten una enseñanza corta de carácter profesional. Por ejemplo, en Gran Bretaña, los centros de la advance further education. Sin embargo, los IUT (Institutos Universitarios de Tecnología) de Francia tienen carácter universitario.*
4. Filiales de universidad.—*Son centros que imparten los primeros años universitarios, bajo la dependencia de la universidad. Suelen ubicarse lejos de las grandes urbes por razones de descentralización.*

*En las páginas que siguen se hace un análisis de los tipos de centros de enseñanza superior corta y de sus objetivos. Forman parte de un estudio general publicado por la OCDE (\*\*) sobre esta nueva modalidad de enseñanza superior.*

---

(\*) *L'enseignement supérieur court*, París, 1973, p. 45.

(\*\*) *L'enseignement supérieur court*, París, 1973.

## TIPOS ACTUALES DE CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR CORTA

Antes de definir algunos de los principales aspectos de la evolución de los centros de enseñanza superior corta (EESC) (\*)—todos ellos de capital importancia—, no resultará inútil clasificar y analizar de manera breve y sinóptica los sistemas existentes de EESC e identificar los motivos y objetivos generales que constituyen el origen de su creación y reforma.

### 1) El modelo con fines múltiples

El *junior college* o el *community college* americano es el prototipo de modelo con fines múltiples. Se deriva directamente de la enseñanza secundaria polivalente de masas que caracteriza a países tales como Estados Unidos, Canadá y Japón (1). Dicho de otra manera, esta innovación se debe esencialmente a la presión ejercida por el número y los cambios resultantes en la composición del efectivo de estudiantes.

El *modelo con fines múltiples* presenta las siguientes características fundamentales:

a) Los diferentes EESC tienen bastante relación con las universidades, no desde el punto de vista administrativo, sino porque se pueden asimilar en algunas de sus clases a los estudios universitarios en sus dos primeros años, lo que permite a los estudiantes pasar del ciclo corto al ciclo largo; con ello, naturalmente, se favorece la movilidad institucional.

b) Estos centros asumen múltiples funciones y sus programas, muy diversificados, van de una enseñanza puramente teórica, preparatoria para estudios universitarios ulteriores, hasta diversos tipos de formación general y profesional de carácter preparatorio para el mundo del trabajo.

c) Los centros de este tipo están concebidos de manera que respondan a las necesidades locales o regionales y no se regulan necesariamente mediante normas establecidas a escala nacional. Por consiguiente, se trata de un sistema altamente descentralizado, lo que confiere a estos centros un elevado grado de autonomía.

Los principales EESC que podemos clasificar en el modelo con fines múltiples son los *junior colleges* de algunas provincias occidentales del Canadá y los colegios de enseñanza general y profesional de Quebec (CEGEP). Estos últimos se encuentran muy relacionados con las universidades, ya que son los únicos centros de primer ciclo que imparten por igual estudios universitarios y clases de carácter profesional (los CEGEP, no obstante, son menos autónomos y están sometidos a un control central más riguroso).

En Europa, dos países han intentado crear un sistema de EESC adoptando algunas de las características del modelo con fines múltiples. En Yugoslavia, la *viša škola* (centro de enseñanza postsecundaria de dos años de duración), desarrollada al principio de los años sesenta, ofrece clases preparatorias para los estudios universitarios completos y clases profesionales; por consiguiente, constituye el primer sistema europeo de centros con una relativa autonomía

(\*) Establecimientos de enseñanza superior corta.

(1) Aun inspirándose en el modelo americano, Japón ha realizado cambios radicales en el sistema de los *junior college*. Hoy en día, este tipo de centros se encuentran más próximos a los equivalentes en el sistema británico.

e independientes de las universidades, dispensando una enseñanza de dos años de duración, equivalentes a los dos primeros cursos de estudios universitarios. Al igual que los colegios regionales noruegos (*district colleges*), creados hace dos años, se apartan de la antigua tradición europea y han adoptado algunos de los principales elementos de este modelo.

## 2) El modelo especializado

La elaboración de un *tipo especializado* de EESC responde esencialmente a la preocupación por ofrecer una enseñanza postsecundaria a los alumnos procedentes de secciones de la escuela secundaria con carácter no general y que, por ello, no eran admitidos en la universidad. Son la consecuencia de un proceso de diferenciación de los alumnos comenzado en la escuela secundaria.

Este modelo presenta las siguientes características fundamentales:

a) Los vínculos entre este tipo de centros y las universidades son muy débiles, incluso inexistentes. Como ofrecen esencialmente clases preparatorias para una profesión, la organización de los estudios es completamente independiente de la que prevalece en la universidad.

b) Cada centro ofrece una elección limitada de programas y se especializa en un pequeño número de ramas de estudio o de formación, e incluso en una sola, preparando, por ejemplo, para las profesiones de carácter técnico, para la enseñanza o la asistencia social, para profesiones paramédicas, etc.

c) Las diferencias entre los diversos centros son, en principio, poco acusadas, debido al reducido grado de autonomía de que se benefician. Su administración está centralizada en manos de las autoridades regionales o nacionales. Ello presenta la ventaja de facilitar la creación de un sistema coordinado (al menos en los centros especializados en los mismos campos), pero tiene también el inconveniente de que los centros se habitúan a funcionar de acuerdo con las normas nacionales, lo que les impide responder a las necesidades locales o regionales.

Hasta comienzo de los años sesenta, prácticamente todos los países de Europa continental—en particular Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Países Bajos, Portugal y Turquía (2)—contaban con un sistema de EESC que respondía con bastante fidelidad a las características anteriormente mencionadas. No obstante, a partir del año 1965, numerosos países han comenzado a aplicar amplias reformas, entre las que señalaremos particularmente la de la enseñanza técnica superior en Bélgica, la creación de los IUT en Francia, la reorganización de las *Fachhochschulen* (antiguas *Ingenieurschulen Höhere Fachschulen*) en Alemania, los proyectos relativos a la instauración de escuelas politécnicas en Portugal y, por último, la reforma general de la enseñanza superior en España. Analizaremos más adelante algunos aspectos característicos de estas nuevas estructuras.

---

(2) En algunos países europeos (tales como Austria e Italia) este tipo de centros resultaba desconocido.

### 3) El modelo «binario»

En la zona de la OCDE este modelo existe únicamente en el Reino Unido, en donde la enseñanza postsecundaria se reparte entre dos sectores distintos que han evolucionado de manera independiente: de un lado se encuentra el sector universitario o autónomo; de otro, la enseñanza postsecundaria (*advanced further education*). Los centros pertenecientes a esta última categoría se inspiran en los siguientes principios (3):

a) La separación entre estos centros y las universidades resulta más acusada que en los restantes países de Europa continental (4), porque estos dos sectores dependen de administraciones diferentes.

b) Al igual que los EESC correspondientes al modelo con fines múltiples, los centros británicos están muy diversificados, no sólo en lo referente al tipo y nivel de la enseñanza que imparten, sino también desde el punto de vista de la organización de los estudios, ya que ofrecen clases y prácticas alternativas, clases a tiempo parcial, clases nocturnas, etc.

c) Algunos centros de este tipo (hoy en día sobre todo los *polytechnics*) ofrecen, con independencia de las universidades, clases y estudios preparatorios para el título de tercer ciclo. No obstante, también en este caso se trata de una enseñanza especializada de carácter profesional, en contraposición a la enseñanza más teórica y general dispensada en las universidades. Ahora bien, incluso aunque los títulos que confieran sean en principio del mismo nivel que los de las universidades, su prestigio social es muy inferior.

El Canadá parece haberse inspirado en la enseñanza postsecundaria técnica dispensada en el Reino Unido en el momento de la creación de los CAAT (*colleges of applied arts and technology*). Estos colegios, muy orientados hacia la colectividad circundante, tienen como principal misión ofrecer programas profesionales muy diversificados de enseñanza técnica, de manera que el número de sus estudiantes que ingresan en la universidad es mínimo.

La clasificación que acabamos de presentar sobre los diferentes sistemas de EESC constituye, por supuesto, una simplificación extrema y pretende únicamente ofrecernos el marco analítico necesario para la identificación de los modelos mixtos o totalmente nuevos que actualmente se elaboran para remediar las lagunas de los sistemas existentes. Sin duda, la debilidad fundamental de los *modelos históricos* reside en el hecho de que, implícitamente, distinguen entre los *sectores nobles* y *sectores menos nobles* de la enseñanza superior. Precisamente esta distinción constituye el origen de los esfuerzos actualmente realizados con objeto de poder llevar a término las reformas pertinentes.

Planeamos examinar en detalle estos tres modelos en un estudio ulterior dedicado al examen de su dinámica, es decir, de los mecanismos de cambio y evolución que le son propios. En el presente informe no señalaremos más que las dos tendencias generales.

En primer lugar, parece que durante los quince o veinte últimos años los EESC (y los centros no universitarios en general) han conocido una tasa de

(3) Como ya hemos señalado, el término centro de enseñanza superior corta no es el más adecuado a este caso. De hecho la duración de los estudios no es más corta que la de las universidades.

(4) Siendo esta la regla general, desde hace algún tiempo, se exceptúan algunos centros de formación del profesorado que han establecido vínculos con las universidades.

expansión más o menos idéntica a la de las universidades (5). Si en algunos países esta tasa ha sido considerablemente más elevada en el primer tipo de centros (por ejemplo, en los *junior colleges* americanos y en los colegios postsecundarios yugoslavos, con un período de duración de los estudios de dos años), la naturaleza dicotómica del sistema no se ha visto por ello modificada. Dicho de otra manera, los obstáculos creados por esta dicotomía se han mantenido con frecuencia e incluso se han reforzado.

En segundo lugar, en la mayoría de los países, todos los sectores del sistema de enseñanza postsecundaria se han caracterizado por lo que se podría llamar una tendencia a la promoción en la jerarquía institucional. Respecto a ello, los EESC han ocupado una posición particular: mientras varios de ellos (incluso a veces la totalidad del sector) debían su estatuto a la promoción de una escuela secundaria, eran numerosos los que intentaban (muchas veces con éxito) obtener el estatuto universitario. Por consiguiente, se trata de un sector en continuo movimiento, donde se incorporan centros que anteriormente ocupaban un nivel inferior, mientras otros lo abandonan para de esta forma alcanzar un estatuto *más noble*. Además, cuando un EESC está asimilado a una universidad, muchas veces deja de desempeñar algunas de las principales funciones para las que había sido creado (como la enseñanza a tiempo parcial, clases orientadas en función de las necesidades locales). Este proceso se demuestra con ejemplos particularmente significativos, como lo son los CAAT británicos, algunos *junior colleges* americanos y, en cierta medida, los EESC europeos, que, cuando no consiguen obtener el estatuto universitario de pleno derecho, añaden uno o dos años a su ciclo de estudios para de esta manera poder ser considerados centros de nivel universitario.

#### OBJETIVOS O MOTIVOS DE LA CREACION O DE LA REFORMA DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR CORTA

Los nuevos tipos de EESC creados durante los últimos años en los diferentes países miembros deben considerarse según las funciones y objetivos que tienen asignadas. Estas pueden clasificarse en cuatro categorías: 1) responder a la siempre creciente demanda individual de enseñanza superior; 2) contribuir a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación; 3) responder a la creciente demanda de una más numerosa y diversificada mano de obra, y, por último, 4) crear o favorecer la innovación en el sistema postsecundario, asumiendo un determinado número de funciones que las universidades tradicionales se mostraban reacias a aceptar.

##### 1) La presión del número

En el pasado, este factor ha desempeñado un papel más determinante en la evolución de los sistemas británico y americano que en la de los demás países europeos, en donde los EESC han sido con frecuencia más selectivos que las propias universidades. No obstante, también en Europa se ha hecho urgente desarrollar los EESC ante la rápida expansión durante los últimos veinte años de la enseñanza universitaria, la elevación de las tasas de aban-

(5) Desarrollo de la enseñanza superior, 1950-1967, Informe analítico, OCDE, 1971.

donos en los estudios y, en general, ante las nuevas características de la clientela de los centros de enseñanza superior. Con ello se ha aliviado la presión sobre las universidades y se ha introducido una mayor diversidad en los estudios superiores.

## 2) Igualdad de oportunidades

La desigual representación de las clases sociales en las universidades es un fenómeno bien conocido. Gracias a su más extendida distribución geográfica, a la menor duración de los estudios y a sus clases más conformes con las aptitudes y motivaciones de las clases sociales menos favorecidas, los EESC, en determinadas condiciones, podrían permitir con mayor facilidad el paso a los estudios superiores a los que anteriormente venían siendo excluidos de ellos.

## 3) Respuesta a las necesidades en materia de mano de obra

El principal motivo de orden económico que justifica la creación de los EESC lo constituye el hecho de que estos centros permitan adquirir cualificaciones que, mientras en los estudios secundarios permanecen a un nivel demasiado bajo, en las universidades resultan excesivamente teóricas y elevadas. Por otro lado, los EESC se han mostrado más aptos que las universidades para impartir toda una gama de cursos y conocimientos que la evolución de la economía y de la tecnología hacen cada vez más necesarios. Contrariamente a los *junior colleges* americanos, cuya principal misión consiste en ofrecer una enseñanza postsecundaria a grupos de población cada vez más numerosos, los EESC europeos han concedido prioridad a la preparación de la mano de obra cualificada. No obstante, la necesidad de crear nuevos centros y de diversificarlos es común a todos los países.

## 4) Agente de innovación

Constituye un fenómeno demostrado el hecho de que resulta más fácil la introducción de innovaciones mediante la creación de nuevas instituciones que mediante la transformación de las ya existentes. Además, siempre que la creación de estos centros se realice en pequeño número o a título experimental, su éxito puede tener una gran influencia sobre los restantes.

Esta observación es aplicable a numerosos aspectos de la enseñanza superior, especialmente a los referentes a las nuevas funciones que este tipo de centros están llamados a asumir, tales como el dispensar la educación permanente (*recyclage*, educación de adultos, etc.), contribuir al desarrollo regional, prestar diversos servicios a la colectividad, etc. Las innovaciones destinadas a aplicar diversos principios básicos dentro de la pedagogía de la enseñanza superior no son menos importantes que los aspectos anteriormente señalados; así podíamos destacar la enseñanza individualizada, la enseñanza unida al trabajo profesional, la creación de tipos de enseñanza más diversificados de acuerdo con las aptitudes de los alumnos, los estudios dedicados a garantizar el completo desarrollo del individuo y a completar su cultura general, etc. Por

supuesto, todas estas innovaciones son aplicables a la totalidad de la enseñanza superior —universidades y EESC—, pero en algunos países estos últimos se están mostrando más adecuados para la iniciación de este proceso de cambio. Existen varios motivos para que suceda de esta manera: estos centros son de reciente creación o, en todo caso, no tienen una tradición; por ello se adaptan mejor a las nuevas condiciones y toman más en cuenta las necesidades y los intereses; posiblemente también reflejan con mayor fidelidad la composición de los nuevos efectivos de la enseñanza superior.

No conocemos todavía en qué medida los centros del ciclo superior corto, tanto los de reciente creación como los transformados, serán capaces de alcanzar, o de contribuir a alcanzar, los cuatro objetivos anteriormente mencionados. En otro estudio, el Secretariado de la OCDE intentará elaborar un determinado número de indicadores a fin de poder evaluar, aunque sea de manera aproximada, los resultados alcanzados por este tipo de centros.

