



Ernesto Vallhonrat  
Marcela Fandiño

EFFECTOS LABORALES DE LA  
FORMACIÓN TÉCNICA SUPERIOR

Vinculación de la educación y el trabajo  
El camino de la equidad social

OC  
OPCIÓN CULTURAL  
EDICIONES

Vallhonrat, Ernesto Carlos  
Efectos laborales de la formación técnica superior:  
el camino de la equidad social /  
Ernesto Carlos Vallhonrat. - 1a ed. - Ciudad Autónoma  
de Buenos Aires : Ernesto  
Opción Cultural Ediciones, 2016.  
190 p. ; 22 x 15 cm.  
ISBN 978-987-42-2124-7  
1. Educación y Empleo. I. Título.  
CDD 378.007

Maquetación y diseño:  
Leticia Ruiz Diseño  
lruizcabello@gmail.com

## INDICE

### Capítulo 1

La educación y el trabajo ..... 7

### Capítulo 2

Equidad social, educación y trabajo Calidad educativa e igualdad de  
Oportunidades ..... 19

### Capítulo 3

La organización institucional de La fts procesos y recursos que Aportan  
a la eficiencia interna..... 78

### Capítulo 4

El perfil de egresado previsto en el Plan de estudios, el real y el de la  
Demanda laboral. La eficiencia externa y la relación De la FTS con el  
mundo del trabajo ..... 135

### Capítulo 5

Desafíos de la formación técnica Superior en la argentina ..... 190

Hecho el depósito que indica la Ley 11. 723  
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser  
reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio,  
ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin la  
previa autorización escrita de los titulares del copyright.

## **LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO**

¿Para qué estudiamos? ¿Con qué fin las personas se inscriben en una carrera? ¿Por qué restar tiempo al descanso para estudiar? En muchos casos, las respuestas a estas válidas preguntas quedarán enmarcadas por la indecisión, la incertidumbre o dentro de una variedad de proposiciones tan extensa como los apetitos humanos. Pero, en otros casos, la respuesta indicará que se estudia para trabajar, para trabajar mejor o en algo que resulte estimulante. Ante esta respuesta, la educación tiene una misión concreta y específica; tiene también un indicador de logro muy fuerte. Si los egresados de una determinada formación logran emplearse, se pondrá en evidencia el éxito o el fracaso del trayecto educativo.

Una de las principales contribuciones de la educación, más allá de los contenidos que transmite, está en la posibilidad de que más personas se integren a la comunidad y progresen. Y una de las formas más provechosas de integración social es a través del trabajo rentado y del desarrollo intelectual que puede propiciar un trayecto educativo. Ambos componentes favorecen la posibilidad de reflexionar sobre las distintas variables sociales que afectan al sujeto en tanto trabajador, estudiante, ciudadano o ser humano. Superada la educación media, las opciones más habituales de continuidad educativa para los sectores económicamente menos favorecidos (según SITEAL, EPH, total urbano octubre 2000) se

reducen a aquellas que comparten las siguientes características: permiten la convivencia con un trabajo rentado, son de corta duración y no están aranceladas. Esto hace que las ofertas de la educación superior no universitaria (ESNU) sean las más elegidas. Por ello, resulta relevante conocer más acerca de la relación entre la educación y el trabajo que propicia este tipo de formación; sobre todo, porque los que se acercan a la ESNU buscan realizar un trayecto educativo con la perspectiva de conseguir un trabajo o una mejora laboral.

La obligación del Estado concluye con la formación media. En los tramos siguientes, aunque hay ofertas de gestión estatal, se nota un alto incremento de las ofertas del ámbito privado. Los egresados de los institutos y universidades privadas compiten con algunas ventajas a la hora de postularse para un empleo en el mercado del trabajo ya que la educación privada se adapta más fácilmente, está más en contacto con el mundo laboral y cuenta con más recursos (Sigal, 2005). Por ello, interesa preguntarse en qué medida una formación estatal, que va más allá de la obligatoriedad de la ley, favorece la equidad social a través del aumento de la probabilidad de conseguir un empleo rentado y en qué medida una formación de gestión estatal logra que sus egresados estén en igualdad de condiciones frente a los de gestión privada a la hora de conseguir un empleo.

Los efectos de un trayecto educativo se aprecian mejor en el siguiente. Una buena escuela primaria se nota en los primeros años del secundario, de la misma manera, un buen trayecto por la escuela

media da ventajas al iniciar y desarrollar un trayecto en educación superior. Entonces, para la educación superior se propone a la posibilidad de inserción laboral como indicador de logro.

De la educación superior se descartó, para el estudio que constituye este libro, a la universidad debido a que se busca hacer foco sobre los sectores menos favorecidos. Dentro de la ESNU se descartaron la formación docente y la formación artística porque la relación con el mercado del trabajo está sesgada y limitada al ámbito escolar y porque los formadores son docentes y los alumnos aspirantes a integrarse en la docencia. Esta forma particular de relación educativa y laboral merece un estudio aparte; formar un docente es muy distinto de formar un técnico superior de cualquier especialidad. De la misma manera, la relación laboral de un docente es muy distinta de la de un técnico superior. Entonces, la Formación Técnica Superior (FTS) se destaca, dentro de la ESNU, como la mejor manera de estudiar la relación entre educación y trabajo por la variedad de ofertas educativas, por la necesidad de adaptación y relación con un mercado del trabajo, muchas veces, elusivo, cambiante y exigente, y por lo urgido de resultados laborales que se encuentran sus estudiantes.

Para que esta indagación se vuelva concreta y materialice datos y no meras especulaciones, se buscó dentro de la FTS una institución con muchos años, con muchos alumnos, con una sostenida demanda de aspirantes y que tuviera una composición balanceada de mujeres y hombres. Se optó por un instituto cuya historia se remonta hasta 1983, año de creación y puesta en marcha

de su primer plan de estudios orientado al despacho aduanero. Desde su inicio hasta la fecha, los aspirantes siempre colmaron las doscientas vacantes que se ofrecen cada año; llegó a haber años en que los aspirantes triplicaron ese número. Desde hace más de quince años, la matrícula de alumnos regulares no baja de mil, aunque concurren a cursar diariamente alrededor de seiscientos.

Tras la reforma educativa de los noventa y el desmesurado crecimiento del valor simbólico de la educación, el ámbito privado atrajo a una parte de la población estudiantil potencialmente interesada en el comercio internacional y las aduanas y de otras especialidades, por su puesto. Esto modificó el perfil del alumno del instituto de gestión pública cuya mayoría pasó a componerse con personas provenientes de los sectores menos favorecidos económicamente. Si estos alumnos fracasan en su intento de terminar la carrera, muy probablemente serán absorbidos por el mundo laboral y las obligaciones familiares y no podrán realizar otro intento en educación superior. En otros sectores sociales, el fracaso en un tramo educativo de nivel superior no implicaría tan probablemente un abandono, ya que las experiencias del entorno familiar y social contribuyen a la conclusión de alguna carrera universitaria. Importa especialmente en este sector de la población establecer si la formación contribuye a la equidad social a través de incentivar la conclusión del trayecto educativo y el aliento a la formación continua. La oportunidad de estos alumnos de avanzar en un trayecto de educación superior, restando tiempo al trabajo y a las obligaciones familiares, quizás sea irrepetible. Por ello, resulta

acuciante que la formación no sólo sea accesible desde el punto de vista académico y económico sino que también resulte un proceso eficaz de equidad social a través del aumento de la probabilidad de emplearse o de mejorar laboralmente.

Según los datos recogidos al ingresar a la carrera, la principal motivación manifestada por los ingresantes es conseguir un trabajo o una mejora laboral a través de la capacitación que ofrece el plan de estudios. La mayoría está empleada en ocupaciones que no los satisface, obligada por situaciones económicas, y tiene el proyecto de lograr una inserción laboral en una actividad técnico profesional, luego de conseguir el título o en el último año de la carrera. Para la gran mayoría, la experiencia en educación superior no tiene antecedentes en el entorno familiar ni social. La falta de referencia en el entorno magnifica las potenciales dificultades que pudieran surgir en el transcurso de los años de estudios. Esta experiencia puede ser significativa en cuanto al progreso del alumno o puede convertirse en una frustración que lo lleve a abandonar los estudios. El docente junto con otras variables institucionales cumplen un rol fundamental y cabe preguntarse cómo debe ser un buen docente para la FTS, cómo debe estar conformado el plan de estudios y qué características debe tener el espacio escolar destinado a la FTS, entre otras variables. En pocas palabras, el principal desafío que comparten los docentes, alumnos y la comunidad educativa, en general, es concluir la formación educativa para lograr o mejorar la inserción laboral.

A diferencia de los aspirantes provenientes de sectores

sociales de clase media o media-alta, la alternativa de trabajar o estudiar casi no existe para los estudiantes de la FTS quienes deben combinar tiempo dedicado al estudio con tiempo dedicado al trabajo. La población de la FTS se emplea desde muy temprana edad y son contados los casos de los alumnos que no trabajan, por lo menos, medio día. La gran mayoría contribuye a la economía de su familia. En este sector social restarle tiempo al trabajo puede implicar un grave desequilibrio en las cuentas familiares. No ocurre lo mismo –o no con tanta incidencia– en los alumnos que encaran una carrera universitaria y que cuentan con un respaldo familiar tanto en lo económico como en lo académico.

Para abordar esta problemática, se combinaron tres enfoques: el primero, que es similar en toda la FTS, sobre la configuración académica, legal y administrativa de la institución para determinar si se adecúa a la población y a sus motivaciones y necesidades, tanto de acompañamiento como académicas. Otra, sobre el perfil del egresado plasmado en el plan de estudios y el perfil real que, muchas veces por cuestiones materiales propias del sector educativo, tienen déficits respecto del primero. El perfil obtenido para ser una herramienta eficaz en la consecución de empleo tiene que estar relacionado con la demanda laboral de los potenciales empleadores. Por ello, una parte esencial del problema es ver en qué medida se relacionan el perfil del egresado y el demandado por el mercado del trabajo. Por último, resulta relevante conocer si los egresados están en condiciones de continuar el trayecto educativo en la educación superior, si existen convenios y si se estimula desde

la tecnicatura la realización de más estudios y especializaciones, y por consiguiente, si las herramientas ofrecidas a los alumnos para realizar una reflexión dinamizan los cambios sociales, este último aspecto también es similar en toda la FTS.

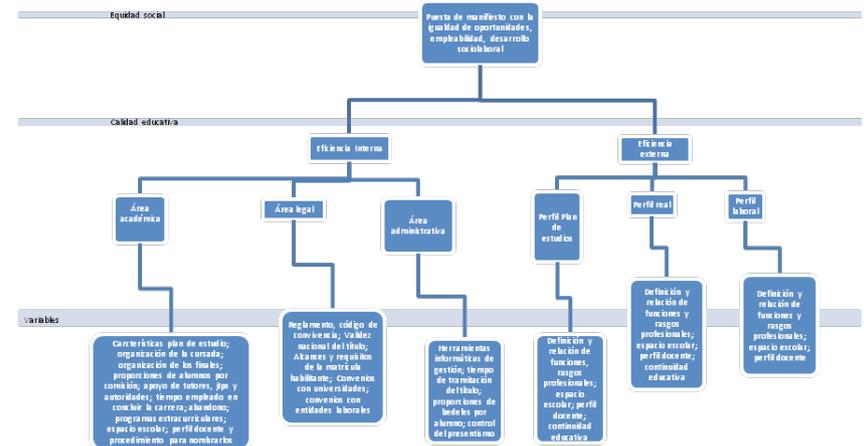
La gratuidad de la enseñanza y la posibilidad de convivencia con un trabajo, debido a la organización horaria en un turno, hacen de la ESNU, en general, y de la FTS, en particular, una fuente de información para saber si una formación educativa puede contribuir a la equidad social. La FTS tiene una composición por sexos pareja y ofrece un amplio espectro de capacitaciones técnicas. Debido a que la CABA convoca laboralmente a personas de toda el área metropolitana y a que los alumnos de la FTS concurren a las instituciones educativas luego del trabajo, la población estudiantil de la FTS de la CABA es rica en diversidad de problemáticas y más representativa de lo que podría ser, por ejemplo, un terciario de formación técnica superior, estatal, de una localidad en particular del AMBA. La azarosa composición de la matrícula de los institutos de FTS de la CABA aparece como una interesante muestra de todo el AMBA.

La ESNU no cuenta con suficientes investigaciones que la caractericen ni que permitan elaborar una mirada estratégica con vistas a una mejora. Si enfocamos dentro del sector de la ESNU en el de la FTS, vemos que todavía hay menos trabajos realizados. La formación del técnico profesional es, o podría ser, una importante contribución a la equidad social al facilitarle a sectores poco favorecidos económicamente el desarrollo de una carrera socio-

laboral. En vista de la alta competencia de ofertas que abundan en la CABA, resulta relevante poner la atención en las que son de gestión estatal y, por lo tanto, accesibles a más amplios espectros poblacionales.

Si se estudia para trabajar, cobra importancia cómo se relaciona la institución consigo misma a través de sus procesos internos y cómo se relaciona con el mundo laboral. Para caracterizar el funcionamiento institucional, que puede pensarse como similar en toda la FTS, se establecieron índices informados por variables agrupadas en sistemas y subsistemas. Por ejemplo, dentro del área académica se establecieron siete índices de contribución a la eficiencia interna. Cada índice es el resultado de un subsistema de variables que ponen de manifiesto cómo cada uno de los aspectos favorece o entorpece el funcionamiento de la institución. Por ejemplo, el primer índice del área académica surge de las características generales del plan de estudios y las variables que informan este índice son antigüedad del plan de estudios, diversidad de tipos de espacios curriculares, definición de funciones y rasgos profesionales en el perfil del egresado, distinción de áreas de formación, coherencia entre perfil y desarrollo curricular. De esta manera se pretendió, no llegar hasta la mínima unidad posible, sino que de los elementos definidos surjan datos concretos y tangibles que permitan sostener afirmaciones entorno al funcionamiento de la institución. En el esquema siguiente se muestra un plano de índices, variables y conceptos teóricos integrados.

## Esquema de conceptos operativos y sus relaciones.



Fuente: elaboración propia

Para indagar la relación entre el perfil del plan de estudios con el perfil laboral se utilizó parte de la información surgida de la indagación interna y se la complementó con la aplicación de cuestionarios a egresados y potenciales empleadores. También se realizó un análisis de los avisos en los que se ofrecen trabajos para el área en cuestión. Se hizo foco en el perfil de egresado definido en el plan de estudios y se pusieron de relevancia las funciones y rasgos profesionales. Se vinculó cada uno de estos elementos con los distintos espacios curriculares y áreas de formación que contribuyen a generarlos. Se analizó, según las horas cátedra asignadas a los distintos espacios curriculares y áreas de formación, cuáles

son las funciones y los rasgos profesionales a los que se dedican más tiempo. Se estableció un nivel de coherencia respecto a lo pretendido en el perfil del egresado y el desarrollo curricular. Como paso siguiente, se indagó el espacio escolar para comprobar en qué medida son posibles la plasmación de las funciones y los rasgos profesionales, como, por ejemplo, la habilidad para la aplicación y uso de herramientas informáticas que, sin un laboratorio adecuado, no puede generarse por más que figure como pretensión en el plan de estudios.

Otro de los factores analizados fue el perfil docente previsto en el plan de estudios y el perfil de los docentes que tienen a cargo los espacios curriculares. Se estableció el nivel de contribución a la eficiencia de este aspecto según la formación docente, la requerida y la real, la formación profesional y la experiencia laboral afín. Para realizar la confrontación entre lo previsto en el plan de estudios y lo real se procedió a analizar los perfiles señalados por la resolución y los que surgieron de los legajos. Las diferencias y coincidencias se integraron en una comparación por área de formación. Cada área tiene, entonces, definido un grado de formación docente, de formación profesional y de concordancia entre el plan de estudios y lo real en lo que respecta al perfil docente.

En relación al perfil definido en el plan de estudios para los egresados, luego del análisis de la resolución, se aplicaron cuestionarios a egresados de la institución. Se focalizó en las funciones y rasgos profesionales. También se incorporaron al cuestionario preguntas acerca del espacio escolar, del desarrollo curricular y las

áreas de formación. Para lograr una adecuada caracterización se recorrió la institución para registrar las particularidades del espacio escolar y constatar la existencia y equipamiento de laboratorios y talleres. Se registraron las dimensiones de las aulas y la distribución a través de pasillos y patios. De este segundo complejo de datos surgió un primer contraste entre lo que se denominó perfil del plan de estudios y perfil real.

Para analizar el perfil laboral se analizaron la totalidad de los avisos publicados en los portales de internet de mayor difusión durante un periodo de tres meses (segundo trimestre de 2014). Se analizaron 105 avisos. Se comprobó que los diarios de mayor tirada, en el mismo periodo, presentaron, en muchos casos, una duplicación del aviso aparecido en Internet, con lo que la oferta laboral, durante el periodo señalado, fue analizada en casi su totalidad en lo que respecta al ámbito de la CABA.

Para relacionar los avisos con el plan de estudios se procedió con pasos sucesivos. En una primera aproximación, se leyeron los avisos para destacar el vocabulario y la sintaxis acostumbrada. Luego, se identificaron usos de redacción para señalar un sentido específico respecto a un conocimiento requerido. Por último, se procedió a relacionar las funciones y los rasgos profesionales con los tipos de frases que buscaban indicar las características requeridas para el puesto laboral. Por ejemplo, la indicación “paquete office o similares” se la vinculó con la habilidad para aplicar herramientas informáticas. Para complementar y triangular la información surgida de los avisos se aplicaron cuestionarios ce-

rrados a los empleadores seleccionados. También, en algunos casos, se realizó una entrevista abierta alrededor de los temas del cuestionario para lograr una mayor precisión en la relación entre el ámbito del perfil laboral y la propuesta y resultados educativos. En las entrevistas a los empleadores se hizo especial foco en cuál sería el entorno tecnológico adecuado para formarse.

Este desarrollo indagatorio permitió agrupar en subsistemas a las distintas variables particulares. Así cada subsistema sirvió para informar un índice y con el grupo de índices se pudo dar cuenta del funcionamiento de las áreas y con ellas del funcionamiento de la institución. Este camino de ida y vuelta terminó en la afirmación de las fortalezas y debilidades y los riesgos y oportunidades que encara esta comunidad educativa en relación a sí misma y al mundo laboral y social.

La focalización en la relación entre la FTS, en especial una de las instituciones educativas, y el mundo laboral, señala el camino conceptual desde la eficiencia a la calidad educativa y a la equidad social. Una mayor eficiencia institucional genera una mejor educación y, con la mejora de la calidad, se equiparan las oportunidades ante la situación concreta de conseguir o no un empleo rentado. El concepto genérico y casi abstracto de equidad social se materializa y vuelve concreto con todos los procesos institucionales que, de modo más o menos eficiente, contribuyen a la calidad educativa. Los trayectos en educación superior y, en especial, de la FTS condicionan la inserción social y el desarrollo de una carrera laboral.

## **EQUIDAD SOCIAL, EDUCACIÓN Y TRABAJO CALIDAD EDUCATIVA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES**

Las referencias conceptuales giran alrededor del debate que coloca, por un lado, a la educación como herramienta de la equidad social y, por otro, a las condiciones sociales necesarias para que la educación tenga los efectos buscados. Ambas posturas tienen sus defensores. En el año 2001 el IPE-UNESCO Buenos Aires puso en marcha un programa para establecer la relación entre la equidad y la educación. Como se dijo, para Tedesco (2003) habría que considerar la equidad social como una condición de la educación. Es decir, que si no hay, antes de que el proceso educativo se ponga en marcha, un nivel básico de equidad y cohesión social la educación no tiene muchas probabilidades de lograr resultados exitosos. Por tanto, la educación no puede verse como independiente de las condiciones sociales de los alumnos. La descarga sobre la educación de la responsabilidad de la equidad social hace replantear las preguntas ¿se puede enseñar en cualquier contexto? ¿Qué es lo mínimo que necesita una persona para aprender? ¿Cuáles son las condiciones sociales para el aprendizaje y la enseñanza en la escuela? Bourdieu (2002) señala que hay un tiempo y unos estímulos y unas condiciones de unos y otros para que el niño pueda aprender y desarrollar sus capacidades básicas. Uno de los factores es el tiempo que la persona pase en sus etapas de escolarización;

otro de los factores, más discutidos, es lo que podría llamarse un cierto grado de bienestar social.

Sin embargo, estas condiciones previas a la educación son, de alguna manera, la educación misma y no puede resolverse la cuestión sin mantener la tensión con su opuesto; porque sino sería posible afirmar que para poder educar se necesita que a las instituciones lleguen personas ya educadas. La familia y los tramos de educación previos se vuelven clave a la hora de considerar la educabilidad de la persona.

Si consideramos a la educabilidad como condición previa a la empleabilidad, la idea de educabilidad, que se relaciona con entramados sociales y conceptuales previos a la educación formal en las instituciones, nos hace plantear las siguientes preguntas: ¿qué debe hacer la familia para que el niño sea educable? ¿Qué deben hacer las instituciones para que la persona pueda continuar en otro tramo educativo? Tenti (1994) pone de manifiesto la relación necesaria entre el habitus que la institución requiere para enseñar y un habitus generado en instancias educativas previas o en la familia misma.

Con Berger y Luckman (1968) se termina de conformar la crítica contemporánea a las visiones clásicas del siglo XIX, y anteriores, que sostenían a la educación como un factor productor de equidad social y explicaban las desigualdades sociales por el fracaso educativo de algunos estamentos que componen la sociedad. La posición de Luckman apunta a que hay una separación entre individuos y la sociedad, a que hay una primacía social frente

a la individual y a que la sociedad mantiene su dinámica y no puede considerársela como una totalidad acabada. De esta forma, el fracaso en el sistema educativo tiene su correlato en el fracaso en el sistema laboral. Por lo tanto, hay que buscar otras explicaciones para ambos fenómenos y ver de qué manera una configuración educativa puede aportarles herramientas a los sectores sociales más desprotegidos en la competencia por un empleo rentado.

Por ello, acordamos con Navarro (2004) que “no es posible esperar a resolver las desigualdades sociales y la pobreza para luego mejorar la escuela. Pero tampoco es sensato depositar exclusivamente en la escuela la tarea de mejorar la calidad y equidad de la educación” (p.21). Una forma de rescatar y mantener la tensión entre ambas posturas es ver a la educación no como un factor sectorial, sino como parte integral de la sociedad sobre la que produce efectos y de la que recibe insumos que también producen efectos sobre sí misma.

En este sentido, aquí se propone complementar el concepto de educabilidad, con sus dos vertientes, la social y la educativa, con el concepto de empleabilidad y desarrollo sociolaboral. Así como hay muchos efectos sociales que influyen sobre la educación, la modifican, la cuestionan o la entorpecen y hasta la imposibilitan, hay algunos efectos educativos en la sociedad. Sin desentenderse del planteo inicial, interesa observar cómo puede afectarse con una formación educativa alguna de las condiciones sociales existentes. El acceso al trabajo a través de una formación educativa es una forma de equiparar oportunidades o de permitirle a una persona empezar

una carrera socio-laboral. Los conceptos de eficiencia interna y eficiencia externa de la institución educativa harán gravitar las otras ideas y orientarán hacia la determinación de las fortalezas y debilidades de la institución educativa. Aun con todos los condicionantes planteados y la escasés de recursos queda la utilización eficiente y el sacarle el máximo provecho que implica que los egresados se desarrollen en la sociedad y el mundo del trabajo.

Los distintos estados de situación individual frente a la educación hizo que se pusiera en cuestión la idea sarmientina de una escuela igual para todos. Este modelo homogeneizador atendía a otros fines y contemplaba otras variables; en su defensa puede decirse que estaba más cerca de lo que la Argentina necesitó en su momento para lograr una cohesión social que le permitiera pasar a la etapa siguiente, en la que darle la misma educación a todos dejó de constituir un progreso hacia la equidad social y se convirtió en una herramienta que ayudó a plasmar las diferencias y desigualdades. Por ello es que, junto a Filmus (1996) y Tedesco (1994), puede afirmarse que hay que sustituir la educación igual para todos por otra que se enfoque en las necesidades individuales de cada uno. De esta manera, se sostiene que la amplitud de la oferta educativa, en todas sus etapas, ya es una contribución a la equidad social, especialmente en los tramos de educación superior cuyos alumnos están más definidos por su perfil social que los tramos previos, donde la universalidad del servicio educativo está muy extendida. Por ello, la relación entre educación y empleabilidad se vuelve menos transparente a medida que se avanzan en

los tramos educativos y se hace foco en los sectores sociales menos favorecidos.

En el informe CEPAL (2000), aun vigente por sus postulaciones, aparece el concepto de desigualdad compleja que rescata que frente a la sociedad cada individuo es distinto a su manera. Está claro que los egresados del secundario, en general, resultan un dato incompleto para explicar su acceso o no a la educación superior y su acceso o no a un empleo rentado. En la medida en que se empieza a focalizar sobre otras variables, además de la educativa, surgen explicaciones que pueden contribuir a una mejora en la desigualdad compleja. Esta idea posibilita el paso conceptual de la igualdad educativa, de origen sarmientino, a una equidad educativa, que permite pensar la educación en subsistemas y darles a cada uno un abordaje diferencial para que resulte potenciada la igualdad de oportunidades al momento de conseguir un empleo y desarrollar una carrera socio-laboral.

Es importante para todos los tramos educativos y, en especial, para el tramo de la educación superior, por su relación con el mercado de empleos y la posibilidad de desarrollar una carrera socio-laboral, entender qué hacer desde los distintos escenarios educativos ante el proceso de desigualdad que produce otro de los subsistemas sociales con más fuerte impacto en lo simbólico y lo concreto: el económico. Las instituciones de educación superior frente a la configuración del subsistema económico tienen que desarrollar opciones aptas para que cualquier individuo que quiera pueda realizar una carrera socio-laboral .

Las carreras tradicionales de educación superior sufrieron el embate de una demanda social que exigió amplitud al sistema y mayor cantidad de propuestas. Podría hacerse una semblanza pensando en las universidades nacionales, como la UBA (dependiendo de la carrera y la facultad), el paso a otro tipo de universidades donde el estudiante puede combinar su actividad académica con su vida laboral, como la UTN, hasta los institutos de formación técnica superior orientados al desarrollo de las capacidades laborales de los estudiantes. La equidad del sistema quedaría definida por la capacidad para absorber las distintas demandas sociales de educación. La capacidad de absorción no está sólo relacionada con la cantidad de aspirantes que ingresan al tramo de la educación superior sino también, y quizás con más relevancia, con el dato de cuántos logran egresar y, con más precisión todavía, cuántos logran insertarse laboralmente según la formación adquirida. Resulta muy sencillo determinar políticamente el ingreso irrestricto pero esto no se constituye en equitativo por sí mismo debido a las condiciones diferenciales de los ingresantes. Lo equitativo sería que cualquiera, con sus particularidades diferenciales, pueda aprender lo suficiente para egresar del tramo educativo y, gracias a esa mejora, pueda desarrollar su carrera socio-laboral.

La idea que Habermas plasmó en su Teoría de la acción comunicativa (o actuar comunicativo) ha tenido críticas desde el positivismo educativo debido a su impracticabilidad, romanticismo e irrealidad; desde la izquierda marxista por su idealismo romántico y su acentuado subjetivismo –esta es una de las posiciones

críticas más difundidas en Latinoamérica–; desde la hermenéutica y la fenomenología más conservadoras se le achaca la occidentalización y politización de la perspectiva de análisis; desde el ecologismo radical se le critica su antropocentrismo; y desde lo que se denomina posestructuralismo ha sido cuestionada por su sesgo racionalista y modernista, por su universalismo normativo, por su concepción de un sujeto autónomo y por la falta de atención a las cuestiones de la diferencia. Pese a todo, y contemplando y compartiendo parcialmente alguno de los argumentos críticos, el trabajo de Habermas (1987) mantiene su valor frente a una sociedad que no logra un entendimiento más que parcial y circunstancial.

La distinción entre integración social e integración sistémica (en el primer caso, el sistema de acción queda integrado mediante un consenso asegurado normativa o comunicativamente alcanzado, en el otro se trata de una coacción) resulta útil para desarrollar una perspectiva desde la que entender las funciones de la educación en una época donde los desarrollos autónomos de la modernidad parecen haber alcanzado un punto crítico. La autonomía del Estado, la Economía y otros ámbitos de acción, denominados mundo de la vida, en la teoría de Habermas, ponen en peligro el desarrollo de la subjetividad. Cuando el sujeto se vuelve hacia los objetos y no puede contemplarse sino como un objeto más, el proceso de alienación avanza y desplaza a la reflexión que solo es posible con un conocimiento mediado lingüísticamente que se refiera a la acción y además por el vínculo entre la práctica y

la comunicación cotidianas donde están contenidos los productos cognitivos, que, según Habermas (1987) “desde el principio son intersubjetivos y al mismo tiempo cooperativos”.

Desde un punto de vista concreto, una educación orientada hacia la acción comunicativa puede facilitar el aprendizaje de la argumentación y la persecución de un consenso apoyado racionalmente en medio de opciones diversas. Se pueden entender las manifestaciones contra “la razón” pero no hay, por el momento, otra herramienta mejor para lograr un entendimiento democrático. La educación no debe desracionalizarse sino favorecer el respeto a las razones más fuertes en la búsqueda del consenso. Una de las consecuencias más temibles de la desracionalización es el dejar desatendidas razones mejores por el sólo hecho de que vienen de alguien diferente. Más allá de la dificultad de recrear la situación ideal en que la mejor razón prevalece, puede asumirse desde la educación la función de hacer más respetables las mejores razones. Sobre todo en la sociedad actual de carácter fuertemente urbano donde las posturas se exageran hasta la violencia sin contemplar la verdad o falsedad de la propuesta del otro. Esta sería una forma de volver más concreto el concepto de educabilidad.

Por ello, resulta relevante pensar que si “la aplicación de la teoría habermasiana en el mundo urbano tiene que ver con la posibilidad de que las personas accedan a los bienes necesarios para el cultivo de su subjetividad, en orden a que la democracia no se convierta en el privilegio de una minoría dominante, excluyente de personas oprimidas por la pobreza material y cultural” (Altbach-Núñez, 2009 p. 93)

Los postulados de la teoría contribuyen a hacer más concretos y más alcanzables los objetivos planteados para la educabilidad. La diferencia económica entre ricos y pobres va acompañada potencialmente de otras diferencias culturales y sociales que se refieren a la posibilidad de llegar a un acuerdo comunicativo. Incluso en los procesos de agremiación y sindicalización, por un lado, y reunión en cámaras y asociaciones, por otro, surgen diferencias significativas respecto de los modos de manifestar las posturas y llegar a los acuerdos. Para que los trabajadores logren la coordinación que logran las empresas, que aunque rivales en muchos casos logran actuar de modo monopólico, “se requiere la implementación de un sistema educativo que forme a los individuos como sujetos capaces de dialogar, de argumentar, de asumir posturas críticas, en suma: de actuar comunicativamente” Altbach-Núñez (2009 p. 102).

Habermas sostiene que argumentar y fundamentar las afirmaciones es sólo posible para sujetos con alta interacción lingüística y que esos procesos están vinculados con el aprendizaje y la enseñanza de los sistemas educativos. La apertura al otro, el reconocimiento de su postura y del valor de las razones que esgrime son sólo posibles con un desarrollo educativo acorde. La educación debe contribuir a desarrollar modos de organización consensuales y democráticos que permitan reconocer y otorgarle a la verdad un valor intersubjetivo. El conocimiento y la verdad tienen un valor más allá de los que lo enuncian, no importa cuál sea su posición en la sociedad. Por ello, el valor de adquirir conocimientos y estar en

condiciones de conocer la verdad pone a la educación en un lugar relevante dentro de los sistemas sociales y más cuanto más alto sea el tramo de la educación de que se trate.

Robert Young (2000) enfatiza el papel de las escuelas en los procesos de desarrollo y emancipación en la sociedad. Afirma que la educación debe favorecer procesos de acción comunicativa desde el nivel pedagógico para contribuir a la formación de la subjetividad. Este modelo requiere que alumnos y docentes contribuyan intersubjetivamente a buscar la verdad en un diálogo o debate donde el valor de las razones ordene y enmarque la discusión.

En fin, la postura frente a la educación como el antecedente necesario para la equidad social o de la equidad como requisito para la educabilidad lleva a considerar al proceso educativo como una disputa en la que ejemplarmente deben prevalecer las mejores razones y donde la búsqueda del consenso no se distorsione por intereses egoístas. En este sentido, los conceptos de eficiencia pueden volver más concreta la idea y enfocar sobre un proceso o un elemento del entramado educativo para distinguir y valorar la prevalencia de la mejor opción. No se trata de la búsqueda de un ideal, sino de modo más concreto el concepto de eficiencia aquí propuesto se vincula con la posibilidad de un uso entre otros de unos recursos escasos. Ese uso debe evaluarse frente a otros usos posibles y de esa evaluación debe surgir el grado de eficiencia. La calidad educativa se sigue de ella, por la misma idea de que no se trata de un romanticismo idealista, sino de la realización concreta de un hecho con los bienes disponibles. La calidad educativa más

que un problema teórico tiene que ser la materialización de procesos y hechos.

Cuando en los modelos más ortodoxos de capital humano, la educación se constituye en la variable independiente más relevante, capaz de promover crecientes niveles de bienestar personal y colectivo, sin evaluar el estado en que ingresan las personas al sistema educativo y los determinantes que importan esas condiciones de ingreso, o cuando se pretende que los educandos ya lleguen educados y se considera a la educación simplemente como una técnica que, más o menos efectivamente, logrará la distribución de un conocimiento se dejan de lado demasiadas cuestiones y se vuelve necesario desarrollar una perspectiva más amplia que permita entrever el entramado social en el que está envuelta la educación y las posibles formas de afectar su entorno.

### **El plan de estudios: coherencia interna y externa**

¿De qué manera una configuración educativa puede contribuir a la equidad social? Se puede pensar en las grandes cosas que afectan la educación como las leyes, las políticas, las intenciones y también se puede pensar en los pequeños detalles que día a día materializan la educación. Pero también y de modo más concreto respecto del plan de estudios. Resulta útil el concepto de congruencia presentado por Roldán Santamaría (2005). Este concepto se desdobra en congruencia interna y externa: “En la congruencia interna se contempla la relación entre los distintos elementos del

plan de estudios, y en la congruencia externa se considera la relación del plan de estudios con el contexto social”. (p.118)

Para la congruencia externa se contemplan otros factores: “La evaluación de la congruencia externa debe contemplar, principalmente, el impacto social que tiene el egresado de ese plan de estudios” (p.119).

Para Díaz Barriga (1997), los objetivos de evaluación del plan de estudios deben influir en cómo se organice. Por su parte, para Alicia de Alba (1994) la evaluación debe ser integral. Se puede considerar hasta cinco años como actual o reciente debido a la dinámica propia del sector al que se encuentra enfocado, un sector atravesado por variables legales, económicas y humanas. También resultan relevantes a la hora de evaluar un plan de estudios es si hay diversidad de espacios curriculares. Las asignaturas, los talleres y laboratorios hacen distintos aportes a la enseñanza por ello es que es importante establecer si hay tal variedad.

De acuerdo con lo señalado más arriba respecto de la congruencia interna, la definición de las funciones y los rasgos profesionales sirven para contrastar el aporte de cada espacio curricular. De la misma manera, la distinción de áreas de formación o trayectos formativos dentro de la tecnicatura pondría de manifiesto una mejor calidad del plan de estudios que ya no sería un todo homogéneo sino un complejo formado por distintas partes que realizan distintos aportes.

Entonces, las áreas de formación, la diversidad de espacios curriculares, las funciones de los egresados y sus rasgos profesio-

nales son elementos decisivos a la hora de encuadrar un plan de estudios. Más allá que luego se profundice, como se hará con el análisis de las funciones y los rasgos profesionales, tanto para establecer el aporte de la congruencia a la eficiencia interna como la externa, estos vectores antes mencionados constituyen los lineamientos generales de un plan de estudios que siga la actual tendencia educativa. Por una parte, se trata de constatar la existencia de esos elementos y, por otra, ver en qué medida están desarrollados y se relacionan entre sí.

Teobaldo (1995) señala que existe un oficio de estudiante y que en educación superior resulta decisivo aprenderlo para transitar con éxito por la institución. Las dificultades que plantea dicho aprendizaje son decisivas a la hora de señalar si la institución contribuye o no a la equidad social ya que los que no logran hacerse del oficio deberán abandonar la carrera. El concepto de eficiencia interna es decisivo a la hora de evaluar los procesos de cursada, finales y otros procesos que tienen efectos dentro de la institución. Al mismo tiempo ocurre lo que se denominó eficiencia externa que consiste en la relación del egresado con el mundo laboral al que quiere tener acceso. Lo que se trata de definir es un sistema de cursado, de finales, de apoyo de docentes tutores o jefes de trabajos prácticos, orientado a la enseñanza del oficio del estudiante con el fin de aumentar la retención en la carrera. En este proceso, marcado por la eficiencia interna, interviene el curriculum, la diagramación de los contenidos, la configuración de las clases y los tipos y cantidades de evaluaciones prácticas, parciales y finales.

De acuerdo con Celman S.; Bolsi M.; Barbach N.; Bruno G. (1999) el plan de estudios, la carga horaria adecuada al tipo y extensión de los contenidos de los espacios curriculares, sobre todo al inicio de la carrera que es cuando el estudiante decide si continúa o no, son decisivos. La simultaneidad con espacios curriculares debe también contemplarse ya que al tiempo de cursado debe corresponder un tiempo de trabajo autónomo por parte de los alumnos.

Teobaldo (1995) sostiene que queda de manifiesto que hay factores que son determinantes a la hora de la permanencia en una institución. La calidad educativa tiene un aspecto mensurable en la organización de la cursada, en los días y horas en que se lleva adelante en la variedad de profesores y la posibilidad del alumno de elegir con quien transitar un determinado espacio curricular. Estos factores de orden cuantitativo ponen de relevancia el funcionamiento institucional con respecto a la calidad educativa que ofrece. Si hay una sola comisión y un solo docente hay muchos factores que pueden influir negativamente en la decisión de continuar o no una carrera. También resulta importante que todos los espacios curriculares se ofrezcan en ambos cuatrimestres para que no se pierda la ventaja de la cuatrimestralización. Si hay que esperar un año para recursar un espacio, se pone al estudiante en la misma situación que si el espacio fuera anual. Este es un ejemplo claro donde puede marcarse la contribución a la eficiencia y calidad educativa. La variedad de los docentes por espacio curricular permite ajustar apetencias y confluencias de tipo personal y, además, desa-

rrolla la capacidad de elegir, con lo que se incorporaría un factor que, según la autora mencionada, contribuye a mejorar la calidad educativa y, por ende, la equidad social.

De la misma manera, la presencia de herramientas informáticas aplicadas a la gestión de alumnos permite aumentar la calidad educativa y favorece el desenvolvimiento en entornos tecnológicos. La interacción con un sistema de inscripción a cursadas y finales implica un aprendizaje que será aprovechable en la vida profesional, por ello es que su presencia es importante. La idea de eficiencia se pone de manifiesto al poder realizar tramitaciones e inscripciones desde un punto remoto, el hogar o el trabajo. Esta posibilidad ahorra el tiempo de traslado a la institución y permite optar en qué momento realizar la inscripción o la tramitación. El recurso escaso del tiempo se vería mejor administrado con un sistema informático de interacción remota.

Siguiendo a la misma autora, se ve que la instancia del examen final en educación superior tiene una gran influencia en los alumnos. El examen final es el momento en que se materializa el avance en la carrera. La cantidad de llamados por año y las condiciones para inscribirse son tan importantes como los resultados y otro factor que puede contribuir a la eficiencia.

Para Bambozzi, E. (2007) los aspectos de calidad educativa se completan con la interacción con el contexto en el que se desarrolla la institución. La autora señala que más allá de los procesos de evaluación y autoevaluación hay datos concretos que pueden ponerse de manifiesto. Por ejemplo, la cantidad de alumnos por

cada comisión, la presencia y actividades de profesores tutores o jefes de trabajos; también señala como relevante la posibilidad de resolver controversias académicas dentro de la institución. Es decir, si los alumnos pueden recurrir a alguien del equipo de conducción para que medie en un desacuerdo con un profesor u otro alumno. En tal sentido, la existencia de programas extracurriculares contribuye a la calidad educativa al ofrecer una forma de relación institucional que no tiene la presión de la evaluación ni el vértigo propio de una cursada y podría facilitar el aprendizaje del oficio del estudiante al ofrecer un lugar distinto para estar en la institución. Todos estos elementos y procesos de resolución de conflictos serían otro aporte concreto a la eficiencia institucional.

### **El lugar de la educación, el espacio escolar**

Las características del espacio escolar refieren a una distribución física dentro de distintos ámbitos. Aulas, talleres, laboratorios, patios, pasillos y demás lugares que encontramos dentro de la escuela y que la constituyen son el espacio escolar. El espacio, además de la distribución física y de marcar unos usos del cuerpo, también incluye el tiempo. Muchas veces el exceso o la falta de tiempo implican un desaprovechamiento del espacio escolar. Para la educación superior no debe subestimarse las características del espacio escolar ya que la interacción con elementos tecnológicos y didácticos requieren de condiciones en cualquier edad. Más allá de que gran parte de la bibliografía se ocupa de la infancia y la

adolescencia hay algunos aspectos que pueden homologarse con la educación superior.

De acuerdo con Caruso y Dussel (2000), el plan de estudios es un buen inicio para determinar las condiciones que debe tener el espacio escolar. La definición de cada espacio curricular como asignatura, taller, laboratorio o seminario lleva implícita una definición del lugar donde deben llevarse adelante y también una serie de requisitos. Hay también unas condiciones que son previas al plan de estudios y que podría decirse que lo condicionan. De allí que resulta importante como está acotado el espacio escolar y qué posibilidades de uso tiene cada unidad. La posibilidad de que cada espacio sea polifuncional habla de una escuela con más capacidad de adaptación. Este grado de flexibilidad hará posible o dificultará el desarrollo previsto por el plan de estudios. Todavía más atrás están las condiciones mínimas que deben ser pensadas como requisitos, por ejemplo el estado de bancos, sillas, pizarrones, iluminación, suelos, paredes, ventilación, calefacción y todos los elementos que aporten a la comodidad y no distraigan la atención. También debe considerarse la relación de cada espacio con los demás, es decir, si el tránsito de uno a otro es fluido, si hay posibilidad de anexarse y ampliarse, si tienen dimensiones distintas, si las proporciones son adecuadas para aulas, talleres, laboratorios o seminarios. El espacio escolar es uno de los factores condicionantes de todo el fenómeno educativo y, por ello, podría realizar un aporte decisivo a la calidad educativa si está eficientemente organizado.

Darder y Gairín (1994) proponen el espacio como una herramienta para facilitar el aprendizaje y se desprende de ello que también puede entorpecer los objetivos planteados en el plan de estudios. Así un seminario con bancos y sillas individuales, un laboratorio donde todos miran al frente, un taller con filas de bancos y sillas individuales no tendrían el mismo rendimiento didáctico y perderían capacidad de facilitar el aprendizaje. Ello implicaría una ineficiencia o una baja contribución a la eficiencia institucional.

Por lo tanto, la definición correcta del espacio escolar parte, en primer lugar, de cómo está hecha la escuela, de qué divide un aula de otra, de qué posibilidades y qué grado de flexibilidad existe. Otra de las variables que intervienen son los espacios curriculares previstos en el plan de estudios y qué grado de adecuación es posible entre la escuela existente, real y lo dictaminado en un plan de estudios concreto y particular. En este sentido, y más allá de las adecuaciones o inadecuaciones que puedan plantearse desde un examen teórico, resultan de igual relevancia las opiniones de los alumnos y los profesores. Son estos actores de la educación quienes van a padecer los déficit o aprovechar las ventajas del espacio escolar en sí y en relación con el plan de estudios.

Otro de los factores que también requiere para su indagación correcta de la opinión de alumnos y docentes es el del equipamiento del espacio escolar. Más allá de la disposición de las divisiones, de su rigidez o flexibilidad hay un mobiliario, mesas, sillas, pizarrones, etcétera que terminan de conformar el espacio escolar. Es un punto particular de esto último los equipamientos

tecnológicos con que se cuente, para su correcta evaluación se requiere una fuerte referencia al plan de estudios. En pocas palabras: la presencia o no del equipamiento tecnológico es un factor decisivo de la eficiencia institucional. Como dato complementario de la adecuación de los espacios escolares está la cantidad de alumnos que los utilizan simultáneamente.

Cada espacio desde sus características más básicas, como las dimensiones, tiene un límite en torno a la cantidad de alumnos que pueden utilizarlo. Ese límite puede verse reducido según la actividad didáctica o la definición del espacio escolar. Si se trata de un seminario o de un laboratorio de idiomas o de un taller la cantidad de alumnos se reduce por la necesaria interacción con el docente para que se facilite el aprendizaje. Celman, Bolsi, Barbach y Bruno (1999) señalan que en educación superior las asignaturas o materias no deberían superar los treinta y cinco alumnos, los talleres y laboratorios deberían limitarse a veinticinco alumnos y los seminarios a quince. En torno a estas definiciones puede plantearse la contribución a la eficiencia de la relación entre la cantidad de alumnos y las ofertas de comisiones.

Los distintos factores que afectan el rendimiento académico, según Guiselle María Garbanzo Vargas (2007), son determinantes sociales, determinantes personales y determinantes institucionales. Todos ellos en conjunto determinan la calidad educativa, y los más relevantes son: el estrato social de origen, el entorno familiar, el nivel educativo de los responsables del estudiante, el nivel educativo de la madre, el contexto socioeconómico del estudiante

y las variables demográficas. Por otro lado, los determinantes individuales más aceptados son competencia cognitiva, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo, formación académica previa a la universidad. Por último, los determinantes institucionales más habituales son elección de los estudios según interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil y relación estudiante-profesor.

Todos estos determinantes contribuyen a un rendimiento académico cuyos aspectos más extremos son el egreso y el abandono de la carrera. Por el lado del egreso, resulta necesario contrastar la cantidad con la de los inscriptos ya que el grupo de los egresados suele tener los determinantes que más favorecen el tránsito académico. Por ello, además del egreso, aporta un dato decisivo el tiempo en que se cursó la carrera y su relación con el tiempo previsto en el plan de estudios. El otro extremo del egreso es el abandono, por lo que ambos enmarcan a grandes rasgos el rendimiento académico de una población estudiantil y ponen de manifiesto el aporte de este renglón a la eficiencia institucional.

La forma de contemplar los determinantes individuales y sociales y su contribución al rendimiento académico resultan de vital importancia pero en el marco de la presente indagación los determinantes institucionales son los que se considerarán de mayor importancia. Los relevamientos de los determinantes sociales estarán presentes

en la definición de la población estudiantil y tendrán un papel relevante pero no principal. Los determinantes individuales concurrirán de modo secundario a matizar los resultados y se aportará desde las estadísticas cuánto se aparta o cuanto se acerca del comportamiento habitual de la población estudiantil de la formación técnica superior.

### **La selección de docentes: ¿quién quiere dar clases? ¿Quién da clases?**

Uno de los aspectos centrales en torno a la equidad social y la calidad educativa se refiere a los nombramientos docentes. Dentro de los factores que la institución puede manejar está el de aplicar un procedimiento eficiente para la selección y designación de docentes. Según la propuesta de Buchbinder (2005), la UBA con su sistema de cargos ad honorem y su procedimiento difuso de selección docente generó un entramado de relaciones que pueden considerarse clientelares. Este tipo de relación se orienta a un intercambio de bienes, servicios y protecciones y se organiza en torno a una marcada asimetría en la que el concepto de deuda o favor debido está presente constantemente. No hay reconocimiento al mérito ni la posibilidad de discusión racional en torno a la fijación de objetivos ni a la forma de alcanzarlos. Estas prácticas que según Bourdieu (1983) tienden a plasmar en el campo intelectual las marcas del poder y pueden afectar la calidad educativa ya que se desarrollan de modo endogámico y con una autonomía que excede a lo recomendable. La existencia de procedimientos

eficientes para la selección de docentes, la cantidad de postulantes a cada vacante y la efectiva designación son un freno al clientelismo académico recién descrito. Por ello, resulta relevante que la institución se atenga a determinadas normas y que las decisiones de incorporación docentes no respondan a intereses extra institucionales o extra académicos. La calidad educativa y, por ende, la equidad social asociada a ella se distribuye en la medida en que el procedimiento de selección y designación esté orientado a favorecer el desarrollo académico de los alumnos.

Otro de los aspectos que merecen considerarse es la antigüedad de los docentes. Más allá de cómo hayan sido nombrados existe una distribución de la antigüedad docente acertada que permite el intercambio de experiencias entre una generación y otra. Si la mayoría de los docentes está próxima a jubilarse o son de muy reciente incorporación, la calidad de la enseñanza podría resentirse por los previsible problemas de diálogo inter generacional. En cambio, si cada renglón de la antigüedad se cubre con una cantidad similar de docentes, se facilita el traspaso de ideas, conocimientos, tácticas y estrategias de unas generaciones a otras. Esta distribución de la antigüedad también indicaría alguna dinámica interna en la ocupación de los cargos lo que facilitaría la renovación del plantel docente y evitaría el asentamiento. De esta forma, se lograría una contribución a la eficiencia institucional.

Según la indagación de Buchbinder (2005), el “envejecimiento” del plantel docente sería un fenómeno con consecuencias negativas. Entre otros motivos señala los incrementos de costos

para el sistema docente, la barrera a los procesos de adaptación y a los nuevos desafíos que la edad supone. También señala que el envejecimiento como un indicador de un problema a largo plazo que sería la falta de nuevos docentes que cubran los puestos que van quedando vacantes. De acuerdo con ello en DINIECE (2007) se recomienda una distribución equilibrada de los planteles docentes, tanto por la compensación y la sustentabilidad que todo sistema requiere .

De acuerdo con Frigerio y Diker (2004) la autoridad del docente, tanto pedagógica como de los aspectos relacionados al contenido, surge de los saberes que domina y puede enseñar o transmitir. La legitimación de su rol de enseñante se completa con su actividad profesional que puede ser acorde o no con el perfil del egresado. Esta concordancia no resulta decisiva en algunos casos pero, en otros donde la especificidad del perfil se encuentra muy marcada, se vuelve necesaria para que el docente quede legitimado frente a los alumnos; por ello la experiencia laboral afín es un dato de vital importancia y señala un aspecto que puede contribuir a la eficiencia institucional.

Los saberes involucrados en el perfil del egresado, saber hacer, saber conocer y saber ser tienen que ser compartidos con los docentes para que se legitime el proceso de enseñanza y para que efectivamente se transmita una serie de conocimientos. El saber hacer referido a aspectos procedimentales o de instrumentación de conocimientos en prácticas y uso de herramientas es una articulación cuya fortaleza debe ser alta para que sea capaz de

llevar a un ámbito práctico, no del todo controlado, lo aprendido en la actividad académica. El saber conocer, que implica el desarrollo cognitivo y el bagaje de teorías y conocimientos aprendidos, es la contracara del anterior y el que lo hace posible y fructífero también, tiene la función de legitimar el proceso de enseñanza. Por último, el saber ser busca distinguir a los detentadores de un perfil profesional con actitudes y valores que son finalmente lo que hará posible el desarrollo en la actividad académica, laboral y social.

Entonces, el alumno que busca legitimar al docente tratará de encontrar estos saberes y tendrá como objetivo apropiarse de ellos. En ese sentido, la formación docente es un aspecto que resulta destacable ya que puede poner de manifiesto esta necesidad de legitimación y generar la conciencia de que estos factores fortalecen el proceso de enseñanza.

Los saberes, los cúmulos de conocimientos, las formas de transmisión, están vinculados a procesos que se relacionan con el poder. En la medida en que no se clarifiquen y saquen a la luz pueden cristalizarse situaciones de desigualdad y falta de crítica. La formación docente, más allá de la actividad profesional, es un factor que contribuye a organizar la actividad de enseñanza de modo más específico y certero. En la aventura de la enseñanza, del aprendizaje, de la educación, en fin, el detentador del saber y el que lo desea entablan una relación que tiene que enmarcarse en técnicas que superan lo que puede surgir de la buena voluntad u optimismo, de acuerdo con Frigerio y Diker (2004). La organización de los contenidos, su exposición, sus formas de ponerlo en práctica, su relación con círculos

de conocimiento más amplios son ventajas que todos los alumnos tienen que tener y que son posibles con un aprovechamiento eficiente de los recursos. En la medida en que la eficiencia haga posible que los alumnos accedan a una formación académica de calidad, contribuirá a la equidad social.

### **Dinámicas organizacionales de la escuela.**

#### **Normas de convivencia**

En cuanto a los aspectos organizativos de la institución educativa, atendiendo a los planteos de Hargreaves (1998), conviene hacer una distinción respecto de las características reglamentarias que indican normas internas como las de convivencia y la adscripción a otras normas o la posibilidad de estar encuadrado dentro de una normativa más amplia como, por ejemplo, cumplir con los requisitos para que el título del egresado tenga validez nacional. Todos estos aspectos son parte de la dinámica de la sociedad y de los sistemas educativos. Si la institución no tiene capacidad de reacción o la flexibilidad necesaria, podría sufrir profundas consecuencias. Por ejemplo, los cambios en los requisitos para mantener la validez nacional, un factor extra institucional, debe tener un reflejo dentro de la institución para poder adaptarse a esos cambios. Lo mismo respecto a las normas de convivencia que, aunque son internas, deben contemplar los cambios sociales actuales, por ejemplo, la división por géneros de los baños debe adaptarse a los nuevos conceptos de quienes integran cada género. Las organiza-

ciones educativas y el cambio, señala Hargreaves (1998), deben ser aliados frente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del entorno inmediato y remoto en el que está inserta la institución educativa. Una contribución a la eficiencia sería una dinámica institucional capaz de adaptarse a requerimientos que surgen de afuera de la institución.

Por ello, siguiendo a Castro (2007) y en torno a la definición de un concepto de eficiencia apropiado para la educación, debe encenderse una alarma respecto de la consideración de la aplicación en las organizaciones educativas de tecnologías que provienen del ámbito empresarial; este tipo de extrapolación se justifica desde un punto de vista meramente teórico pero no llega encontrar una justificación práctica en cada caso. Del mismo modo, los criterios de evaluación de la eficiencia no pueden homologarse porque el interés de las instituciones se centra en formar y no en producir. En ese sentido, interesa la propuesta de Gairin (1999), quien señala que en la institución educativa no deja de crecer una tensión entre lo didáctico y pedagógico y lo administrativo que no puede resolverse, en muchos casos, porque son órdenes distintos aunque compartan objetivos dentro de la organización.

Todas estas dinámicas de la institución son una fuerte señal de su posibilidad de realizar una calidad educativa alta a través de procesos eficientes y de un eficiente aprovechamiento de los recursos. Dentro de la institución, es decisivo que haya un grupo de normas de convivencia y que los alumnos y profesores las conozcan dado que el conocer los derechos es una forma de po-

nerlos en práctica. Desde el punto de vista extra institucional, la capacidad de la institución para cambiar y mantener, por ejemplo la validez nacional del título que otorga a los egresados sigue la misma línea de lo planteado por Hargreaves (1998) para las instituciones y los cambios. Otras cuestiones que requieran cambios y adaptaciones también podrían indicar el valor de la calidad educativa ofrecida y los procesos eficientes que la producen. Si la carrera tiene, entre otros fines, que los egresados se matriculen, también resulta relevante ver en qué medida la institución se adecúa para que con el correr del tiempo siga siendo posible matricularse para ejercer una profesión.

De la misma manera los convenios de reconocimiento académico que logre la institución con otros centros educativos y universidades implican una dinámica y una interacción que permite articularse tanto a la institución como a los alumnos y egresados con entornos más amplios. Esta posibilidad señala si la institución no es endogámica y si sus egresados tienen una posibilidad social amplia. Todo lo que haga la institución tanto como organización como desde el punto de vista educativo de modo interno y externo crea lazos sociales que la afectan y que hace posible que la institución también afecte, aunque sea mínimamente, la sociedad que la contiene, de esa manera se desarrolla de modo concreto la eficiencia interna y externa. En este sentido la equidad social se materializa porque la formación es reconocida como valiosa y equivalente a otras y también porque el mundo laboral la reconoce y valora.

## La comunicación en la institución educativa en la era tecnológica

Todos estos aspectos de la institución hacia afuera deben tener un correlato interno. Cambiar un plan de estudios, modificar los contenidos de un espacio curricular son algunos aspectos académicos que ya fueron señalados. Pero también importa que la relación con el entorno sea correspondida con una dinámica interna entre docentes y alumnos, entre alumnos y la institución acorde a los tiempos actuales donde las mediaciones tecnológicas son moneda corriente. Por ello y atento a algunas propuestas de González González (2003), cobran relevancia si la institución está dotada de un sistema informático para la gestión de alumnos. Importa que el sistema sea acorde a la ESNU y que no escolarice, en el sentido de la educación media, a alumnos que les conviene ejercitarse en la elección. En la misma línea de pensamiento otras herramientas tecnológicas pueden contribuir a la dinámica institucional. Las comunicaciones por correo electrónico o la información a través de una página institucional son indicadores de la presencia de elementos con los que conviene que el alumno esté familiarizado porque se los encontrará en el futuro ya sea que continúe estudiando o que se integre al mundo laboral. Estos mínimos elementos tecnológicos también son indicador de la contribución a la eficiencia institucional.

En Aguerrondo (1996) encontramos la idea de una organización inteligente capaz de aprender de sí misma y de su entorno. Como fruto del aprendizaje y del paso de los años y las experien-

cias cobran valor algunos datos elementales como la dotación de personal de la institución. Más allá de las facilidades tecnológicas y de otros aspectos organizacionales hay una cantidad de personas que en proporción con la cantidad de alumnos y docentes deben llevar adelante las tareas. Junto al aspecto proporcional de los recursos humanos está la formación y experiencia que tengan para desempeñar la tarea. Esta capacitación redundará en mejores resultados, uno de los cuales y quizás el más sensible es la confección y tramitación de la legalización del título de egreso. Como un fuerte indicador de calidad educativa y equidad social el tiempo adecuado de la mencionada gestión pone de relevancia si la organización educativa funciona de modo correcto. Muchas mejoras laborales, muchas postulaciones a un puesto nuevo y el acceso a la continuidad educativa dependen del título de egresado, por ello resulta importantísimo que la institución puede confeccionarlo dentro de un tiempo que no perjudique a los egresados. La tramitación y legalización del título de egreso es un indicador directo de la eficiencia institucional.

Por último, uno de los aspectos que vincula lo administrativo con lo pedagógico es el control del presentismo. Dentro de la organización existen dos tramas en torno a la asistencia de los alumnos. Por un lado, hay un control meramente burocrático de la presencia y una información para que pierdan la regularidad los que se exceden en los ausentes. Por otra parte, sería recomendable que existieran mecanismos que fueran más allá del mero cómputo de ausentes para la pérdida de la regularidad o al menos

debería haber procedimientos de reincorporación al alcance de los alumnos que se vieron obligados a faltar demás. Esta situación, con dos vertientes, y su solución pueden funcionar como un indicador de la forma en que la institución amalgama dos órdenes distintos pero que deben apuntar a un objetivo común. Es también una forma de eficiencia el que haya mecanismos de reincorporación a la cursada, pues el tiempo invertido en ella, tanto por parte del alumno como del docente, se perdería si no los hubiera.

### **El perfil del egresado. La institución y la sociedad**

Los perfiles profesionales de los egresados son conceptualmente una especie de declaración que busca identificar una profesión en los términos de su formación, de sus posibles desempeños, de su presencia social y su aporte a la comunidad. El perfil profesional en su aspecto declarativo tiene una intención de comunicar y, tanto la institución formadora, como la empleadora del mundo laboral, plasman en esa declaración comunicativa una serie de pretensiones. Estas pretensiones, por un lado, funcionan como una promesa, el título de egresado acredita ciertos saberes, y como una condición para obtener la recompensa en una búsqueda laboral, por otro. La declaración que lleva implícita el perfil profesional es indicador de políticas y orientaciones institucionales y señala cómo se sitúa frente a la sociedad tanto la entidad laboral como la educativa. El perfil profesional también lleva implícita la pretensión de que existe una determinada profesión, que hay unos

límites que señalan desde dónde y hasta dónde llega y que hace posible determinar quienes pertenecen o no a esa profesión. Este aspecto discriminativo de la definición de profesión debería ser compartido entre las instituciones formadoras y empleadoras para que socialmente la formación y el empleo se complementen de modo eficiente.

En el perfil profesional aparecen una serie de rasgos distintivos, estos rasgos profesionales no son un producto espontáneo sino que son el resultado de una construcción, de una elaboración académica y pedagógica que se completará en el mundo laboral. La serie de rasgos profesionales surgen de una interacción entre la sociedad y las instituciones de la educación y laborales.

Desde el punto de vista de la “formación” el perfil profesional, siguiendo a Kogan (2002) y Henkel (2000) la formación universitaria se toma como modelo y con ella se comparan las formaciones de pregrado como algo que debe concluirse o las de posgrado como algo que superó un objetivo básico. Esta manera de entender la formación surge de una autodefinición de la universidad como unidades educativas formadoras. Sin embargo, hay otros trayectos educativos que implican una formación equivalente, tanto es así que los egresados de los institutos de la ESNU tienen en su mayoría reconocimiento del trayecto realizado.

En el rango de lo que puede hacer, saber o ser un profesional se lleva adelante una fuerte pretensión en cuanto a los desempeños y a la manera en que se realizan. Esta dimensión muy permeable a los cambios tecnológicos y a las innovaciones también va ha-

ciéndose cada vez más permeable a la idea de que el profesional es ante todo un ser humano y una persona cuyas características tienen la misma o más influencia en el entorno laboral que un conocimiento técnico aprendido en un trayecto académico o laboral. Por eso es que aparecen consideraciones en el perfil profesional sobre los modos de ser que se convierten en la base empírica desde donde se desarrollarán otras facetas.

La construcción del perfil profesional no le corresponde en exclusiva a la entidad educativa. También intervienen las demandas sociales que determinan con sus expectativas lo que un profesional debería hacer en su campo. Estas demandas son más especificadas por las entidades laborales y adquieren un aspecto técnico formativo en conjunto con las entidades educativas. Así las fuentes a partir de las cuales se construye el perfil profesional son la sociedad en general, el ámbito laboral específico y las instituciones educativas.

En la construcción del perfil del egresado existen horizontes formativos que están enmarcados por una serie de referentes. Estos referentes materializan la visión lejana del horizonte en saberes concretos y palpables. Dado que los planes de estudio, que contienen a los perfiles profesionales, pierden actualidad cuando no pueden responder a las dinámicas de cambio social en que está inserta la institución es importante destacar la flexibilidad institucional para incorporar las nuevas demandas. Estas adaptaciones dinámicas son las que realizan un aporte en torno a la congruencia y la eficiencia externa y en ella son relevantes las funciones de-

finidas en el perfil profesional del egresado. Esta congruencia externa está marcada por la relación entre las funciones que se declara que puede cumplir el egresado y las funciones demandadas por los ámbitos laborales y sociales .

Hay una serie de datos institucionales que también indican el grado de congruencia, esta congruencia interna, más allá de lo ya señalado desde el aspecto técnico para la revisión del plan de estudios, implica indagar acerca de la continuidad de la carrera que se esté analizando. Así, resulta relevante saber si la cantidad de aspirantes cubre las vacantes, si la cantidad de ingresantes se mantiene dentro de los límites que aseguren la continuidad de la carrera y si el abandono está dentro de los parámetros que se consideran normales. Esta fluctuación de la matrícula es un fuerte indicador de la relación de la institución con la sociedad. Otro dato que cobra importancia es la tardanza en terminar la carrera y su relación con lo previsto en el plan de estudios, una demora excesiva que duplique a lo previsto indica que hay algunos mecanismos institucionales que no son adecuados y señalaría un proceso de poca eficiencia interna.

### **Perfil real y laboral, tensión entre la sociedad y la institución**

Por otro lado, en relación con lo que podría denominarse perfil real del egresado se encuentra la idea de cuál es la calidad de la formación con que se egresa. A partir de esta cuestión, cabe plantearse cómo contribuye este egresado, en tanto que producto de una

formación, al sistema educativo, al sistema laboral y a la sociedad en general. En mucho depende de lo fructífero de la relación de la actualidad del perfil académico con el perfil laboral y social y en cuanto ambos perfiles responden a las demandas de la sociedad por un lado y del individuo por otro. De esta manera, puede entenderse de modo concreto el concepto de eficiencia externa.

Entonces, bajo los lineamientos planteados por Roldán Santamaría (2005), podemos ver que, a partir del estudio de los referentes, se enmarca un perfil de egreso dentro, fuera o superponiéndose con la sociedad. Los referentes sociales aportan información respecto de las problemáticas que serán los desafíos profesionales del egresado este es un primer paso para la identificación de las tareas más habituales en su desempeño profesional.

Por otro lado, el referente disciplinar enmarca la formación con la integración de teorías, conceptos, técnicas, metodologías y las distintas herramientas que son indispensables para la profesión. A partir del referente disciplinar se da a conocer el estado del arte de la disciplina en cuestión en los círculos más amplios de lo local, lo regional y lo global.

El referente profesional aporta datos respecto del mundo laboral y sus entornos tanto locales como globales, creando una suerte de homologación que trasciende las fronteras de las nacionalidades. En algunas regiones o bloques regionales, esta homologación alcanza niveles de alta formalización con el reconocimiento del título de egreso otorgado por otro Estado parte del bloque o región. Ello habla de que la referencia profesional tiene

una extensión que está determinada por factores intrínsecos a la vida y actividad de los profesionales.

Por último, el referente institucional genera un impacto en la formación y en el perfil del profesional a partir de su idiosincrasia de su misión y visión dentro del ámbito educativo, la sociedad y el mundo.

Por todo ello, resulta relevante poner de manifiesto las relaciones entre las pretensiones de cada uno de los referentes. Así lo que podría denominarse perfil académico o propuesto por el plan de estudios tiene una relación con el perfil real con que egresan los estudiantes y una relación con el perfil de la demanda laboral. Los tres perfiles ponen en juego sus intereses y expectativas a la hora de definir el perfil profesional, pero es el perfil real u operacional el que hace de bisagra entre los otros dos. Lo que realmente pasa o se lleva el egresado con su formación al mundo laboral produce la articulación de los tres planos definidos.

Para Echeverría (2001), las funciones definidas en el perfil del egresado, con sus rasgos profesionales, son una herramienta a partir de la cual organizar la comparación entre los tres órdenes planteados. Entonces, las funciones, las capacidades, habilidades, actitudes, compromisos y demás rasgos profesionales encontrarán una distinta valoración en cada uno de los órdenes. Para el caso del plan de estudios, el espacio que ocupen en horas cátedra será un indicador de cuánto se aprecia cada uno de estos rasgos y funciones. En el perfil real son los egresados los que tienen que manifestar cuánto y en qué medida valoran los tramos de la formación recibida que contribuyó a generar esta función o aquel rasgo profe-

sional. Para los empleadores o actores del mundo laboral también será necesario que manifiesten, como habitualmente lo hacen en avisos de búsqueda de trabajadores o en entrevistas, la valoración de las funciones o rasgos profesionales. La relación entre los tres perfiles determina la eficiencia institucional para vincular órdenes diversos de los que depende su supervivencia.

A partir del plan de estudios puede determinarse, si hay una relación congruente entre el perfil del egresado y el desarrollo curricular. Esta congruencia también se plasma en las necesidades del espacio escolar y de las necesidades de equipamiento tecnológico. Por su parte, los egresados con sus manifestaciones podrán señalar en qué medida existe lo previsto en el plan de estudios y, de la misma manera, los potenciales empleadores señalarán en qué medida llega al mundo laboral lo previsto en el plan de estudios y en qué medida se lo necesita, de acuerdo con Zabalza (2004).

### **Calidad educativa y equidad social: una carrera de obstáculos**

El tránsito de los distintos conceptos que enmarcan la equidad social hacia la institución educativa se orienta a través de la calidad de la educación que se ofrece de la educación que puede ofrecerse según las circunstancias condicionantes. En el caso de la Argentina, la educación superior atravesó una serie de transformaciones vertiginosas a partir de mitad del siglo XX. Los mejores índices que se muestran para la educación de gestión privada no implican necesariamente una mejor calidad institucional. Al ser

diferente el origen social de los estudiantes y pertenecer a hogares de mayores ingresos contarían con un capital educativo y cultural superior al promedio de los adultos de entre 18 y 30 años.

Otra diferencia se centra en la organización pedagógica y didáctica que al no estar condicionada por el modelo de masificación de la educación pública, pueden aplicar mejores técnicas de relación entre docente y alumno, seguimientos tutoriales y una configuración curricular que se adecúe a una mayoría de alumnos que dedican todo su tiempo al estudio. Tampoco puede sostenerse que la exigencia académica sea menor en las instituciones privadas, no hay evidencia de ello y además en el mercado laboral, un fuerte indicador de la calidad educativa, no se señala en la actualidad ninguna preferencia por la formación de una determinada institución. Por lo demás, los autores antes mencionados afirman que si se contemplan plazos mayores a los previstos en el plan de estudios la tasa de graduación en las universidades públicas aumenta hasta el 38%. Este dato generó distintas polémicas y debe analizarse en profundidad, pero no es el camino que se sigue aquí, donde alcanza con saber que, más allá del tiempo previsto en el plan de estudios, algunos alumnos logran egresar de la institución educativa.

En torno a las distintas dificultades que engendra la masividad o el ingreso irrestricto, se observa en las instituciones pequeñas y medianas una tendencia a regular la entrada. Estas regulaciones, presentes en el subsistema de Formación Técnica Superior, no tienen carácter selectivo. Tienen un objetivo de nive-

lación explícito y de modo implícito se trata de desalentar a quienes no cuenten con las aptitudes académicas necesarias que les permita no ya aprobar el examen de diagnóstico sino cursar los espacios propedéuticos al ingreso a la institución. De esta manera, se busca atenuar los efectos nocivos de la masividad pero se delega en cada estudiante la responsabilidad de lidiar con una problemática social. Como consecuencia de esta inacción puede ocurrir que alumnos que cuentan con aptitudes para superar el trayecto educativo se ven en la necesidad de abandonarlo porque las aulas sobre pobladas, la falta de diálogo con los docentes o referentes institucionales, las evaluaciones que en esas circunstancias son posibles, el bajo rendimiento de los docentes en relación con la cantidad de alumnos son obstáculos institucionales, no netamente académicos, que pueden convertirse en causa de abandono. El oficio del estudiante, como se verá, se hace al andar y en compañía de otros estudiantes y con los docentes y bajo la supervisión de un sistema de tutorías que permita desarrollarlo. Si falta todo esto, la educación superior se convierte en una carrera de obstáculos cuya superación a lo mejor no está relacionada con el mérito académico sino con otras virtudes que no son específicamente las principales en la educación.

### **Regulación del ingreso**

Sin embargo, siguiendo a Sigal (1995), hay que tener en cuenta que en las etapas en que se regulaba el ingreso a la educación superior no mejoraron demasiado las tasas de egreso. Esto

pone de relevancia que el déficit de la educación media solo se pueden poner manifiesto parcialmente mediante pruebas de aptitud académica. La difundida crítica de Jaim Etcheverry (1999) sobre lo trágico de la educación y su énfasis a partir de los resultados son una visión simplificadora como también lo es decir que la causa de abandono principal en la educación superior obedece a razones económicas.

Una de las encrucijadas que enfrenta la educación superior frente a la masividad de los estudiantes se refiere a la incongruencia que se produce entre la cantidad de aspirantes y la capacidad educativa. Esta capacidad implica mantener la calidad, por un lado, pero por otro también la equidad social. Está claro que las regulaciones que restrinjan selectivamente el ingreso no remedian por sí sola las falencias del trayecto de formación media y que desestimular de esa manera el trayecto en educación superior profundiza las diferencias sociales de origen económico.

El problema de la masividad y la capacidad educativa se profundiza con el de la inequidad ya que los sectores menos favorecidos son los que tienen más determinantes para abandonar el trayecto educativo. Frente a ello y ante la falta de políticas generales y efectivas cada institución puede profundizar o atenuar esa inequidad con sus formas de gestión, con sus políticas internas y con otras características que cada institución desarrolla dentro de su ámbito de acción. En la Argentina la política educativa no tiene efectos extra institucionales, en lo referido a la equidad social, y se acepta que sea alguna otra entidad del Estado la que se encargue

de soslayar mediante becas o del modo que fuere las dificultades generadas por el déficit en la formación media. Según del Bello (2002) el discurso predominante en la educación superior señala que la equidad le corresponde al Estado y no a las instituciones educativas.

Al avanzar en el la relación de la calidad educativa y la equidad social cabe señalar que en la Argentina los que elijen instituciones privadas no lo hacen por un proceso de selección negativa, ya que en las instituciones públicas el ingreso es mayoritariamente libre y directo. Los estudiantes de las instituciones privadas de educación superior las elijen porque que, en general, cursaron la escuela media en el sector privado y porque pertenecen a hogares de ingresos medio-alto y altos. Es una selección por primera opción. Es decir, que no van a la privada porque no pudieron ir a la pública. Más allá del creciente capital simbólico que implica asistir a determinadas instituciones privadas, es para destacar que los estudiantes de las privadas pertenecen a grupos con medios o altos ingresos y que poseen un capital cultural y educativo superior al promedio. Pese a todo, las universidades privadas representan un 25% de la población total.

### **Evaluación institucional en la Formación Técnica Superior**

Aunque los lineamientos de la CONEAU no son aplicables a la ESNU algunas de sus apreciaciones constituyen un valor a la hora de determinar la calidad educativa que ofrece una institu-

ción y por ende su injerencia en la equidad social. Encontramos que la “viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico”; el “nivel académico del cuerpo de profesores”, “la calidad y actualización de los planes de enseñanza”, “los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se disponga para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión”, entre otras cosas, sirven para enmarcar los lineamientos básicos de la calidad educativa. Estos lineamientos pueden servir de parámetro para medir los resultados de la expansión de la ESNU.

Se debe considerar que el aumento de las carreras de Formación Técnica Superior como un instrumento de política pública. Este instrumento intentó o intenta dar respuesta a las demandas formativas de educación técnica con una dotación de carreras de menor duración. También busca reorientar la demanda que excede las capacidades educativas de las universidades. De este modo, se produce en la Argentina una diferenciación decisiva en la educación superior con un sistema mixto, donde las instituciones que ofrecen tecnicaturas superiores no ofrecen carreras de grado y viceversa. Queda por indagar si esta especificidad institucional reporta más ventajas que desventajas. Otros Estados tienen ambas ofertas bajo el mismo marco institucional. Pero aquí pretendemos no desenfocarnos en los aspectos que se refieren a la calidad y la equidad social que surgen de esta diferenciación educativa.

Otra diferencia entre las universidades de gestión pública y

los institutos terciarios es que las universidades son nacionales y los institutos están delegados a jurisdicciones provinciales o municipales. Por ello, la acción del Estado nacional y sus lineamientos está sino limitadas al menos mediadas por las circunstancias jurisdiccionales. Para el caso de las instituciones de la Ciudad de Buenos Aires, entre las que se encuentra la estudiada aquí, se plantean no pocas dificultades por la diferencia en el signo político entre las gestiones de orden nacional y de la ciudad. Estas dificultades a veces de orden meramente burocrático se acentúan por las diferencias políticas de los que tienen a cargo la gestión de los gobiernos. La relación del INET es paradigmática para establecer el tipo de conflictos que se suscita. Por otro lado, los problemas de financiamiento en las jurisdicciones suelen ser mayores debido al carácter centralista del Estado argentino. Estos aspectos enmarcan las circunstancias que deterioran la calidad educativa y desfavorecen la equidad social de modo tal que resulta inimaginable un desarrollo de la Formación Técnica Superior hacia niveles de calidad y equidad social. Esto se acentúa si se tiene en cuenta que en la Argentina el sector privado orienta sus acciones educativas hacia el sistema universitario y no hacia la ESNU . Se acentúa aun más al considerar en el mismo nivel a la Formación Técnica con la Docente o la Artística. Estas dos últimas forman docentes cuyo desempeño laboral ocurrirá dentro de los sistemas educativos. Pero, la Formación Técnica Superior forma personas que se desempeñan en un mundo laboral más amplio y heterogéneo. Por lo tanto, tiene unas características propias y unos rasgos muy mar-

cados tanto desde el perfil de los docentes como del de los alumnos.

Las propuestas de Castells (1996), sobre la reformulación necesaria de las funciones de la educación y en especial de las instituciones de educación superior, son acertadas frente al impacto en la sociedad de los avances de la tecnología informativa. La economía, la sociedad, la cultura, la política no pueden impedir verse afectadas por la permanente evolución tecnológica fruto no tanto de avances científicos como de obsolescencias programadas. Pero, más allá de ello, es un fenómeno que existe y que tiene efectos sociales que alcanzan lo educativo a través del factor de la empleabilidad. Brunner J.J. (2001) pone de relevancia que los puestos de trabajo en el mercado laboral cambian al ritmo de las nuevas tecnologías y del avance del concepto de tecnología sobre ámbitos nuevos que no pueden resistir la colonización. En el mercado laboral se produjo un cambio pasando de la escasez a la abundancia de conocimientos. Según el autor, cada cinco años se multiplica por dos el bagaje de conocimientos tecnológicos en uso y señala que lo que explica un profesor en clase hoy, probablemente, no se lo hayan explicado a él cuando asistía a clases.

### **La continua formación continua o aprender a aprender**

Otro de los aspectos a tener en cuenta en torno a la tecnología y los cambios se refiere la formación continua. La educación misma se convierte en una tecnología que no deja de evolucionar. De esta manera, surge la necesidad del sector productivo de una

formación continua. Por ello y entorno a la equidad social y la calidad educativa, que un trayecto prepare para otro, facilite su continuidad, estimule y haga ver lo necesario de continuar estudiando se convierte en un dato de gran importancia. Los trayectos terminales que no permiten articulación, en especial en la ESNU, son un indicador negativo de calidad educativa y equidad social y muestran una gran falta de eficiencia.

La idea de la formación continua pone en cuestión la posibilidad de dedicarse exclusivamente a los estudios, la edad en que hay que estudiar, el tipo de material que hay que asimilar, la cantidad de contenidos, etcétera. La institución debe ser permeable a una serie de cambios que radicalizan la oposición con la educación tradicional de no tantos años atrás. La educación pasa de ser una etapa de la vida a ser un elemento más de la cotidianeidad que debe adaptarse a las distintas circunstancias vitales que atraviesa la persona. Ya no se trata del estudiante que vive con sus padres, puede tratarse de un padre que trabaja que tiene hijos y familia que mantener, que además realiza un trayecto formativo. Esta continuidad debe ser una posibilidad ofrecida por la institución a través de convenios concretos de reconocimiento del trayecto. Para el caso de la Formación Técnica Superior resulta decisivo que las universidades reconozcan y validen el trayecto realizado y que ofrezcan la posibilidad de concluir un grado universitario en tres o cuatro cuatrimestres.

Según del Bello (2002), la empleabilidad pasa a estar en franca relación con una formación que permita y facilite la conti-

nuidad y la articulación con otros trayectos. La integración social no culmina con un trayecto formativo sino que empieza allí y en la medida que sean posibles articulaciones con otros trayectos se favorecerá la equidad social. A partir de esto, los perfiles del egresado y del profesional se relativizan y cobran valor en la medida en que puedan agregarse más trayectos formativos. Sin embargo, el modelo profesional corporativista permanece aun firme y regula algunos sectores del mercado del trabajo, por ejemplo, en las profesiones para las que se necesita tener una matrícula habilitante. Para esos casos, como el de la institución estudiada, resulta relevante ver de qué manera se llega a la matrícula habilitante y qué articulaciones son posibles a partir de ella.

Castells (1996) señala que en la sociedad del conocimiento cobra más valor el entrenarse que el adquirir información y contenidos. Resulta más provechoso desarrollar destrezas para analizar y sintetizar la infinita información de que se dispone que poseer un conocimiento determinado de un contenido. En esta encrucijada de saberes y contenidos, del valor corporativo de la matrícula habilitante, de la formación continua, resulta interesante observar las tensiones de las instituciones educativas que se orientan hacia uno u otro objetivo. Propone el autor recién mencionado que la educación superior equivale a las factorías de la revolución industrial. Relaciona el desarrollo económico internacional con la competitividad relativa de los productos locales y señala que ambas terminan dependiendo de una densidad y extensión de conocimientos e información. Por lo tanto, la educación superior no

es un mero espectador en el mundo laboral actual y su desempeño más o menos eficiente facilita o entorpece la relación de sus egresados con el mundo del trabajo.

Entonces, dentro ya de la sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior tendrán un rol según su grado de actividad. Si son pasivas, serán entes que contemplan desde su posición empolvada el devenir de los acontecimientos e irán cediendo a las empresas la función de formación, con todo lo que ello implica. Podrán adoptar una actitud de queja y protesta porque el mundo ya no se les parece tanto y convertirse en un punto crítico, con lo que también cederían la función de formación a otros actores sociales. O podrán acompañar y hasta señalar el rumbo a partir de la formación en ciencia y tecnología luego de reconvertirse estratégicamente para mantener la función académica de la formación y sostener una relación fértil con los actores del mundo del trabajo. Estas posibilidades apuntan a un mayor desarrollo de la equidad social a través de la educación ya que permite abrir el juego laboral a partir de un conocimiento nuevo y adquirido a través de una institución. El nuevo conocimiento requiere de nuevas herramientas, nuevos modelos pedagógicos y prácticas de interacción con los distintos renglones del mundo laboral. En este sentido, la Formación Técnica Superior está en condiciones de realizar vínculos más dinámicos y fructíferos que las universidades, ya que por ser instituciones de dimensiones más reducidas tienen más movilidad y más capacidad de adaptarse a las dinámicas sociales.

Las propuestas más corrientes en torno a la educación su-

perior es su reorganización en un sistema de ciclos. La Formación Técnica Superior ya es un ciclo de la educación superior que posibilita una entrada y salida rápida de la institución. En la Argentina hay un sistema binario implícito donde el ciclo básico de muchas carreras de grados se transita en instituciones de la ESNU. Terciarios técnicos superiores y profesorados son un ciclo que se articula con grados universitarios. En la medida que esa articulación sea posible y permita corregir el rumbo del trayecto iniciado la articulación es fructífera para el alumno, la sociedad y la institución. De acuerdo con Sigal (1995) si las articulaciones se limitan a la estrechez de los contenidos y no tienen en cuenta el entrenamiento en aprender, el oficio del estudiante adquirido se resiente y sufre la calidad educativa y la equidad social.

### **Relaciones internacionales: índices, indicadores, variables**

La vinculación de conceptos como equidad social, calidad educativa, carrera socio-laboral con la Formación Técnica Superior puede resultar problemática, si no se la aborda desde distintos aspectos y con una estrategia metodológica adecuada. Por un lado, se vuelve necesario recolectar datos e informaciones pero, por otro, resulta imprescindible realizar con lo recolectado un sistema que contribuya a clarificar la relación entre los conceptos planteados. Muchas veces la información cuantitativa sin desarrollo cualitativo tiene una frialdad excesiva que no refiere con plenitud el difícilmente mensurable proceso educativo y sus valores. También

la información de orden cualitativo deja fuera algunas condiciones que podrían iluminar un aspecto a través de la referencia de cantidades y porcentajes. Se apunta, entonces, a un desarrollo mixto donde lo cuantitativo y lo cualitativo se complementen.

En educación, y en otros renglones sociales, surgió la necesidad de realizar comparaciones de un país a otro, de una región a otra y de una época a otra. Para medir cuestiones relacionadas con el desarrollo educativo, los niveles de vida de las poblaciones estudiantiles, las condiciones sociales y económicas se diseñaron diversos sistemas de indicadores. Estos sistemas no dejan de desarrollarse y crecer al punto de que aquellas comparaciones a las que querían contribuir ya no son posible sin un estudio previo de los indicadores que se seleccionarán para realizarlas. En especial, los países económicamente más desarrollados son los continuadores más entusiastas de la Unesco, organismo pionero en el diseño de sistemas de indicadores. Pero los fines de estos países se vinculan, las más de las veces, con la evaluación de una política educativa para ver si sus resultados justifican el esfuerzo económico realizado. Por ello, resulta muy difícil homologar un sistema de indicadores, pues los buenos indicadores lo serán en la medida que se identificó correctamente el fenómeno que se desea medir.

Los indicadores educativos en particular son de muy difícil extrapolación sin hacer grandes acotaciones y ponderaciones según los contextos donde ocurre el proceso educativo. En principio, se acepta la propuesta de Jaeger (1978) quien señala que pueden tenerse como indicadores a las variables que den cuenta

de cambios o modificaciones de cualquier persona o grupo de personas que se estén indagando y que sean indispensables para comprender ese cambio o modificación de manera que podamos construir el indicador como una medida objetiva y verificable. El indicador resulta útil, si pone de manifiesto los aspectos del tema que se está indagando y si sirve para realizar comparaciones con otras instituciones educativas o con la misma en otro tiempo. La misión del indicador al poner de manifiesto los cambios en el tiempo no es solo informativa sino que tiene un componente evaluativo o al menos proporciona los elementos para realizar juicios valorativos. Debe tenerse en cuenta que más allá de la solidez que se busca las valoraciones dependen de una interpretación y cambian de un sujeto a otro; ningún sistema de indicadores garantiza la objetividad absoluta. Aquí, simplemente se pretende poner en evidencia los parámetros seguidos para la construcción del sistema de indicadores y matizar cualquier exceso o pretensión de objetividad exagerada.

Para resumir, podemos citar a Ogawa y Collom (2005) quienes dan cinco componentes esenciales de los indicadores educativos: descriptivos, evaluativos, de monitoreo, de valoración y políticos. En este sentido, los sistemas diseñados deben proveer información propia del fenómeno estudiado, de su contexto y deben permitir analizar tendencia y realizar alguna previsión. Por ejemplo, la cantidad de aspirantes a una tecnicatura superior resulta un dato interesante solo si se lo compara con otros años; un indicador útil informaría si la cantidad se mantuvo dentro del pro-

medio de los últimos tres años. De esta manera, el indicador trae información de contexto temporal y es relevante en el momento que se lo estudia para marcar la tendencia y, en caso que corresponda, avalar la toma de medidas correctivas.

También los indicadores pueden ser útiles mostrando un estado de situación. Por ejemplo, si se indaga acerca de la existencia de laboratorios con equipamiento informático adecuado a lo previsto en el plan de estudios. Este indicador da cuenta de un estado de situación y la comparación temporal se puede realizar con los distintos años en que se realizó la indagación. Estos indicadores de diagnóstico se complementan con los evaluativos y constituyen entre todos un sistema informativo .

En cuanto a la validez y confiabilidad, Darling-Hammond y Ascher (1991) destacan que el riesgo que se corre son las inferencias que puedan extraerse de los resultados de los indicadores. Conviene integrar el sistema de indicadores desde dos perspectivas. Por ello, hay indicadores respecto de la existencia de un sistema informático de gestión para inscripción a cursada y finales y, más allá de la comprobación de su adecuación, se diseñó un indicador que pusiera de manifiesto las opiniones de la demanda, es decir, de los alumnos. Este indicador “conformidad de los alumnos” refiere la opinión de los usuarios y se ordena dentro de los resultados obtenidos pero además ancla las posibles inferencias que podrían hacerse si solo hubiera un indicador que constatará la existencia de un sistema informático de gestión. Es decir que en este caso la validez y confiabilidad dependen de la conformación de un

sistema de indicadores que ponga de manifiesto distintas perspectivas y sus formas de iluminar el fenómeno educativo.

Importa poner de manifiesto los criterios con que se construyeron los sistemas. Kanaev y Tujnman, (2001) proponen una serie de características que deben seguir los indicadores entre las que se destacan los aspectos de políticas educativas que se hayan consensuado para medir, la correspondencia entre el diagnóstico y el tipo de indicadores usados, la posibilidad de reflejar las complejas relaciones entre ellos y la posibilidad de comparaciones temporales y con otras unidades educativas.

Los sistemas de indicadores se construyeron en función de los objetivos y se organizaron en forma temática. Por ejemplo, respecto del perfil docente se diseñaron indicadores para establecer, formación académica, formación profesional, experiencia docente y experiencia laboral. Este grupo de indicadores constituyen un subsistema que refiere el perfil docente y, en una escala mayor, se encuentra integrado en el sistema que busca poner de manifiesto las características de la formación académica ofrecida y, en un sistema todavía más amplio, busca establecer la calidad educativa y la equidad social. La importancia de los subsistemas radica en que pueden focalizarse las ventajas y desventajas del fenómeno estudiado y pueden establecerse relaciones entre los distintos aspectos.

Para los autores antes mencionados, los sistemas de indicadores a nivel nacional se nutren de la agregación de datos locales y estos de datos de subregiones por lo que no hay problemas en

diseñar indicadores de nivel micro que después puedan integrarse en sistemas que abarquen fenómenos mayores de índole homologable. Al construir el sistema de indicadores y desarrollarlo en distintos subsistemas importa tener en cuenta el modelo de concepto educativo que se maneja. En el presente caso, se trata de un modelo que logre equidad social a través de calidad educativa. Los nexos entre los indicadores se ponen de manifiesto, si se considera que elige la Formación Técnica Superior una población que no tiene a la universidad como primera opción, que trabaja y que quiere mejorar su situación laboral. Se tuvo en cuenta que posiblemente se genere en los egresados de la Formación Técnica Superior el interés de realizar otro trayecto educativo en una universidad y completar así un grado académico y que ese objetivo no estaba en sus horizontes al ingresar a la tecnicatura. Los indicadores reflejan ese concepto educativo de calidad, equidad social y continuidad educativa.

Para algunos autores los indicadores de resultado son los más relevantes, sin embargo, siguiendo a NFES (2005) los que reflejan la capacidad instalada, incluyendo los distintos procesos, son más adecuados, si se quiere considerar el desempeño de una unidad educativa y su contribución a la escolarización, la transmisión de conocimientos, la igualación de oportunidades, el desarrollo posterior, la transmisión de valores y el potencial progreso socio-laboral. Los resultados, importantes de por sí e incluidos en el sistema de indicadores, deben complementarse con otros datos, ya que el abandono del trayecto educativo o la

no continuidad luego del egreso no permiten hacer demasiadas inferencias. En cambio, si los procesos internos son tortuosos o adecuados, si tienen en cuenta las características de la población estudiantil, si es percibido como justo, etcétera, son datos de los que se pueden inferir valiosas conclusiones respecto a la calidad educativa y la equidad social. Por ejemplo, para el caso que el trayecto educativo contribuya a igualar oportunidades son tan relevantes los resultados, continuó estudiando, aprobó el examen con veedor y obtuvo la matrícula, como los datos referidos a los procesos internos que condujeron a esos resultados. Una dinámica institucional interna puede favorecer o entorpecer la igualación de oportunidades de cara al mercado laboral.

Con respecto a la cantidad de indicadores no hay un acuerdo entre los autores que se ocupen del tema. Ogawa y Collom, 2005 señalan que existe una tensión entre lo demasiado simple y lo demasiado extenso. Por lo que resulta conveniente no considerar los indicadores de a uno sino dentro del sistema que los contiene. Una forma de evaluar si la cantidad es adecuada sería a través del sistema o subsistema al que aporta información. En el presente caso se optó por no descartar ningún dato que pudiera ser relevante con la consecuencia de extender el número de indicadores. Pero resulta más fácil de corregir con la desatención a un dato que a posteriori resulte irrelevante que corregir una falta de información.

## ¿Cómo analizar los datos?

La interpretación de los indicadores implica asignar una significación, un sentido y está apoyada en los criterios por los cuales la equidad social, la igualación de oportunidades de cara a la carrera socio-laboral se favorece o no con un trayecto educativo. Los patrones de interpretación tratan de matizar los errores y las interpretaciones subjetivas o tendenciosas. Por ejemplo, una mejora en la relación proporcional de estudiantes por profesor puede entenderse como una mejora de la calidad educativa. Pero si la proporción más favorable aparece hacia el final de la carrera también debe considerarse el factor de abandono y el factor expulsivo de la institución. Por ello la interpretación de un indicador debe estar condicionada por el subsistema y el sistema que lo contiene.

En un marco de interpretación más amplio puede tenerse en cuenta lo que plantean Sedel (2004) y Scheerens (2004) respecto de las seis perspectivas más habituales. Descartamos la perspectiva productiva que refiere el éxito o fracaso de un trayecto a un resultado deseado; por ejemplo, tal cantidad de egresados, tal tasa de retención de matrícula, etcétera. La perspectiva de la eficacia instrumental tampoco parece adecuada ya que trae implícita un modelo de insumo-producto difícilmente adaptable a la educación. Del mismo modo, se descarta la eficientista que mide los resultados por la relación de costo e inversión. Tampoco parece adecuado un marco de interpretación que se centre en cada indi-

cador por sí mismo; esta interpretación inconexa puede ser útil en otros contextos pero en un fenómeno tan complejo como el educativo no sirve porque la misma unidad educativa podría resultar de buena y mala calidad a la vez.

La interpretación adaptativa que busca pasar de “cómo hacer apropiadamente las cosas a hacer las cosas apropiadas” en educación se ajusta un poco más a la idea de la calidad educativa como condición de la equidad social y la igualación de oportunidades, ya que el mercado laboral aparece bajo esta perspectiva como un horizonte. También una interpretación basada en la equidad que se centra en la justa distribución de insumos y resultados es un marco adecuado de interpretación. Estas dos últimas clases de interpretación permiten contemplar los distintos elementos del complejo fenómeno educativo y hacen posible una visión más real de lo que se quiere describir. Por ello los indicadores ordenados en sistemas y subsistemas tienen un marco de interpretación adaptativo y de equidad.

La interpretación adaptativa y la de justa distribución de insumos y resultados lleva implícita una concepción de eficiencia que necesita aclararse debido a que los resultados positivo o negativo de los indicadores diseñados dependen en gran parte de ella. La concepción de eficiencia se divide, siguiendo a Psacharopoulos y Woodhall (1987), en interna y externa. En general toda eficiencia busca medir el funcionamiento de un sistema, su aprovechamiento de los recursos o insumos y su relación con los resultados. La dimensión de la eficiencia puede señalar, además

del mal funcionamiento de un sistema, la inequidad tanto por la falta de insumos como por la falta de resultados; pues no se trata simplemente de aumentar los insumos sino que hay que aplicarlos y desarrollarlos del mejor modo posible. Está claro que esta última observación se matiza si se tiene en cuenta que los desarrolladores de los insumos, en definitiva la dotación de personal de la escuela, es también un insumo más. Pero se puede generar la perspectiva desde el aprovechamiento, tanto en lo que hay para utilizar como la forma que se lo utiliza y los resultados que se obtienen.

La eficiencia interna se relaciona con la capacidad de la institución para mantener la demanda sobre la oferta educativa, con la capacidad para retener la matrícula, con la capacidad de promover de año a año siguiendo el plan de estudios a la población estudiantil y con la capacidad de engendrar la necesidad de continuar estudiando y completar un ciclo de grado o matricularse. Estas últimas necesidades funcionan como articulación con la otra clase de eficiencia involucrada en el criterio de interpretación seleccionado.

La eficiencia externa, más allá de que lateralmente se relacione con la suerte académica posterior a la Formación Técnica Superior, está vinculada al mundo laboral, a la posibilidad de realizar una carrera socio-laboral y de promoverse dentro de la cultura y la sociedad en la que se vive. Un egresado que sea meramente un técnico superior y que no pueda realizarse en la sociedad culturalmente no prueba la eficiencia del sistema sino todo lo contrario. La habilidad de relacionarse social y laboralmente de saber integrarse a las culturas circundantes, en definitiva, de llevar adelante un papel

en la sociedad económica y productiva, es lo que se entiende por eficiencia externa. Esto, claro, para el caso de una tecnicatura superior con fuerte orientación al mundo laboral, si se tratara de una carrera de especulación abstracta, a lo mejor, la eficiencia externa consistiría en la posibilidad de que los egresados logren meditar y reflexionar a un costado del mundo sobre las alternativas que frente a ellos ocurren. En el caso de la Formación Técnica Superior la perspectiva del trabajo resulta un factor determinante.

Por el lado de la eficiencia externa se trata de ver en qué medida la formación contribuye al desarrollo de una carrera socio-laboral. Muñoz Izquierdo y otros (2003) señalan tres dimensiones una referida al ámbito laboral, capacidad de emplearse o mejorar el empleo, otra referida y relacionada con la anterior, al mejoramiento de las condiciones de vida y una última relacionada con el papel de ciudadano dentro de una democracia. Para nuestro trabajo la dimensión de empleabilidad, de carrera socio-laboral, con la posibilidad de continuar estudios universitarios y la generación de una perspectiva para analizar los fenómenos sociales, resulta suficiente y fácilmente homologable a las dimensiones de los autores mencionados.

Por último, ambos conceptos de eficacia, dentro de la matriz de análisis adaptativa y de justa distribución de recursos y resultados, constituyen lo que se puede entender como calidad educativa y a través de ella la equiparación de oportunidades y el favorecimiento de la equidad social. Para este trabajo se considera equidad, como ya se definió, la posibilidad de realizar una carrera

socio-laboral, la empleabilidad y la capacidad para generar una forma de pensar la sociedad. Se descartaron, no por inapropiados, sino porque apuntan a otros aspectos de la equidad social los que se refieren, por ejemplo, a la participación de minorías en la matrícula de alumnos, lo que sería un problema de índole racial más que educativa. O a los que se fijan en el gasto educativo según el origen socioeconómico de los estudiantes, lo cual llevaría el problema a un ámbito más cercano a la economía que a la educación. También se descartó la idea de la movilidad intergeneracional porque implicaría una serie de factores sociológicos que se sobrepondrían al protagonismo educativo sobre el que se hizo foco.

### **Equidad-calidad-eficiencia**

Los conceptos teóricos se vuelven abstractos y generales. Crecen de tal modo que llegados al lugar de la educación, la escuela, el aula, la charla con los alumnos nos parecen que no tienen relación con lo concreto de cada día. Este error nos lleva a minimizar otros y a pasar por alto las consecuencias que se producen por nuestra acción cotidiana. La equidad social se desconecta de nuestro accionar cotidiano y nos parece que nuestro mínimo accionar no puede afectarla. Sin embargo, cada paso que damos contribuye a mejorar o a empeorar una situación existente. Por más irrelevante que nos parezca nuestra acción llegar puntuales, preparar el material de la clase, leer un texto nuevo para acrecentar el conocimiento, el trato respetuoso, el ser justo en las evaluaciones y todas y cada

una de las acciones mínimas que dan forma al proceso educativo tienen una repercusión en la equidad social. La propuesta aquí es que esa repercusión sigue el camino de la eficiencia, el camino de hacer lo mejor posible con los recursos de que se dispone de no excusarse para obrar mejor por algún déficit importante. La calidad de nuestro trabajo cotidiano no puede depender solo de los déficits planteados respecto de una situación ideal de la enseñanza. La Argentina del aquí y ahora reclama y desidealización de la situación para actuar con lo que se tiene de la mejor manera posible. Más allá del ánimo y de las circunstancias personales con que se encara la educación debe quedar claro que no solo se afecta lo inmediato, lo palpable que la llegada tarde, la falta de respeto, la injusticia en la evaluación implican un proceder ineficiente que deteriora la calidad y perjudica la equidad social.

### LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA FTS PROCESOS Y RECURSOS QUE APORTAN A LA EFICIENCIA INTERNA

Al enfocar la atención en la eficiencia interna surge la pregunta ¿cuánto más podría hacer la institución con los recursos con que cuenta para ofrecer un mejor servicio educativo? La pregunta cobra relevancia al contemplar el entramado burocrático en que se encuentran los institutos de la FTS. Dentro de la misma trama administrativa se encuentran los otros componentes de la ESNU, la formación docente y la formación artística. Esta igualación redundante en ventajas y desventajas que se ponen de manifiesto al observar las variables definidas en el capítulo anterior dentro del marco general de la eficiencia institucional. Como se pretende que de la eficiencia interna se aporte a la calidad educativa y que esta contribuye a la equidad social, la conexión entre estos conceptos resulta decisiva y, por ello, se realizó a través de la observación de circunstancias, hechos, condicionamientos y sucesos puntuales, medibles y fáciles de comprobar. Estas focalizaciones, que podrían generar visiones segmentadas o esquemáticas, fueron agrupadas en sistemas de variables con el fin de darle valor a diversos índices de contribución a la eficiencia interna. Estos índices permiten una perspectiva más general; en los casos en que surgió la necesidad, se resaltó el resultado de alguna de las variables que los componen. De fuentes secundarias, como la documentación institucional, y

primarias, como las encuestas a más de cuatrocientos alumnos, surgieron los datos cuyo análisis tuvo un sesgo cualitativo mayormente y también cuantitativo.

### Algunas características del Plan de estudios

La organización curricular está distribuida entre espacios denominados asignaturas y talleres. Estos espacios llegan a un total de treinta lo que le da a la carrera una duración de tres años, con una dedicación aproximada de treinta horas cátedras semanales contando solo las horas presenciales. A esto hay que sumarle el trabajo autónomo y las distintas instancias de práctica profesionalizante. La estructura curricular integra los treinta espacios mencionados agrupados en cinco áreas formativas.

Se prevé que los distintos espacios curriculares permitan desarrollos teóricos en las asignaturas y prácticos en los talleres. Con ello, se proponen diversas experiencias formativas que brinden a los estudiantes múltiples oportunidades para construir las capacidades que se plantearon en el perfil profesional como un objetivo de la carrera. Las características propias del trabajo en cada tipo de unidad curricular requieren, a su vez, de algunas condiciones de realización, entre ellas una cantidad máxima de estudiantes que permita desarrollar el tipo de trabajo docente que se propone, el equipamiento de los laboratorios y talleres.

**Cuadro 1. Horas cátedra y espacios curriculares por áreas de formación.**

Área de formación	Horas cátedra	% del total	Espacios curriculares	% del total
De base	800	28,1	9	30
Análisis del comercio internacional	384	13,52	4	13,3
Gestión y administración del comercio internacional	432	15,21	5	16,6
Despacho aduanero	784	27,6	9	30
Prácticas profesionalizantes	440	15,49	3	10
Totales	2840	100	30	100

*Fuente: elaboración propia*

El plan de estudios no tiene espacios anuales, las treinta instancias tienen un diseño cuatrimestral. La organización de las correlativas permite cursar cinco materias por cuatrimestre y limita la cursada de los espacios de segundo y tercero a la aprobación de los de primero y segundo respectivamente. El régimen de cursada es presencial y de asistencia obligatoria al 75 % de las clases. Las evaluaciones son a través de exámenes individuales escritos y trabajos prácticos. Para los talleres y prácticas profesionalizantes se realiza una evaluación procesual y un parcial integrador. Todos los espacios tienen un examen final obligatorio.

Las prácticas se realizan con un tutor que orienta la actividad y solicita del alumno un trabajo autónomo que debe cumplir fuera de la institución. En general, se orientan al manejo del sistema informático de registro de las operaciones de comercio internacional (SIM o Sistema Informático Malvinas)

En el área de Formación de Base se observan espacios dedicados a la matemática, la estadística y la informática, por otro, a los idiomas que más relevancia comercial tienen en la región (inglés y portugués), también se deja lugar para materias de corte teórico en el área de la economía y las ciencias humanas lo que representa un aporte para conectar la tecnicatura con una licenciatura universitaria. Se observa que un solo espacio reúne contenidos de matemáticas y estadística y que el desarrollo del programa no se halla orientado al tema comercial sino que tiene un sesgo teórico, poco aprovechable en el contexto de una carrera de comercio internacional.

El Área de Formación en Análisis del Comercio Internacional se propone consolidar algunos conocimientos aportados por la anterior y también pretende aportar en la preparación para una continuidad educativa. Es para destacar el taller Producción y Procesamiento de Textos Administrativos cuyo objetivo se centra en la expresión escrita de textos administrativos y académicos y en la comprensión lectora. Resulta relevante este aporte porque tanto la escritura académica como profesional suelen ser un obstáculo para el desarrollo sociolaboral y la continuidad educativa.

El Área de Formación en Gestión y Administración del Comercio Internacional propone un enfoque más específico pues apunta a aportar información y conocimientos sobre el aspecto práctico de las operaciones de comercio internacional. Se complementan las materias de índole legal con las de orden económico. También aparece un espacio cuyo aporte podría resultar de utilidad

en el ámbito laboral, si se lo adaptará a normas más amplias que las locales. Este espacio denominado *Transportes, envases y embalajes* busca desarrollar habilidades de gestión de la operación de comercio internacional pero su organización no se complementa con las prácticas profesionalizantes y se focaliza en problemáticas del comercio interior. En otras carreras de comercio internacional se encuentra un espacio denominado *Logística internacional* que cumple con mayor eficacia el proceso formativo requerido por un técnico superior de la especialidad.

En el Área de Gestión del Despacho Aduanero encontramos un fuerte aporte de conocimientos sobre la legislación aduanera. Pero, el excesivo articulado legal de los espacios les quita relevancia. En la actualidad, un técnico superior del comercio internacional tiene que conocer en materia legal y saber operar con ella. Por ello, conviene que los conceptos legales se integren en una matriz de aplicación como podrían ser las técnicas aduaneras y no simplemente el sustento legal de cada una. Para este tramo resulta imprescindible que el perfil del docente sea adecuado tanto en su formación académica como en su desarrollo laboral.

Por último, el Área de las Prácticas Profesionalizantes el plan de estudios le asignó tres trayectos que se cursan una en cada año de la carrera. Según se desprende de los programas y del nombre de los espacios se va incrementando el nivel de complejidad y la profundidad con que se quiere acceder a las tareas propias de la actividad. La gran cantidad de horas previstas para estos espacios señalan la importancia acordada a ellos desde el plan de estudios.

Se comprobó, tanto a través de los equipamientos existentes y la opinión de los alumnos y egresados, si esta importancia teórica está reflejada en la práctica.

Los datos que aportó la evaluación del plan de estudios por parte de la Dirección de Currícula sirven para completar el análisis. Esta instancia está fuera de la institución y tiene, entre otras, la función de velar por las formalidades del plan de estudios y su adecuación a los requerimientos del INET para que a la titulación se le reconozca validez nacional y para que haya coherencia entre el perfil del egresado y el desarrollo curricular. Al mismo tiempo, queda en evidencia un recorte a la autonomía institucional respecto de la actualización de los planes de estudio. Se desprende de la evaluación que el plan cumple con las formalidades y está dentro del marco de referencia para el área de comercio internacional. Se aclara que no hay un marco para la formación aduanera por lo que no hay comentarios al respecto, lo que implica que no se opina o se desconoce lo esencial de la tecnicatura. La posibilidad de homologación nacional del plan resulta posible al cumplirse los requerimientos del INET en cuanto a la cantidad de horas. Esto significa que el plan de estudios, desde esta perspectiva, está bien organizado aunque resulte parcialmente coherente la relación entre el perfil de egresado propuesto y el desarrollo curricular. Las funciones y rasgos profesionales definidos encuentran en las distintas áreas de formación y sus distintos espacios curriculares los elementos capaces de constituirlos parcialmente.

El plan de estudios asegura que el técnico superior en co-

comercio internacional y aduanas podrá desempeñar once funciones específicas. Esta extensa serie de funciones pone de manifiesto la alta pretensión en el diseño de la tecnicatura. Del examen surge que el plan de estudios resulta parcialmente coherente entre sus pretensiones de perfil de egresados y los espacios curriculares diseñados para lograrlo. Se detectó que en el desarrollo de las funciones no se encuentra reflejado de modo tan concreto el perfil relacionado con el comercio internacional. La mayoría de las funciones responden al ámbito de la operatoria aduanera. Esto queda mucho más claro al analizar las capacidades que prevé el plan de estudios para los egresados. Las tres capacidades enumeradas remiten exclusivamente a la temática aduanera. Según parece el plan original se centraba en el ámbito aduanero y, para adaptarlo a los lineamientos del INET y sus marcos de referencia, se le incorporaron los tramos de comercio internacional y algunos rasgos profesionales pueden no haberse modificado.

Los comentarios sobre el plan de estudios son coincidentes también entre los potenciales empleadores encuestados. También es coincidente la pregunta sobre si ese desarrollo previsto llega a plasmarse en la realidad o en qué medida logra hacerse efectivo. Los funcionarios de entidades estatales relacionadas con el comercio internacional, a quienes también se encuestó, manifestaron similar entusiasmo por el plan de estudios y las mismas dudas sobre su plasmación en la realidad.

**Cuadro 2. Plan de estudios y variables asociadas.**

Índice	Resultado	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución de las características del plan de estudios a la eficiencia interna	Media (3 variables positivas)	Antigüedad del plan menor a cinco años	Sí
		Más de tres tipo de espacios curriculares (asignaturas, talleres, etcétera)	No
		Definición de funciones y rasgos profesionales en el perfil egresado	Sí
		Más de tres áreas de formación	Sí
		Coherencia entre perfil y desarrollo curricular	No

*Fuente: elaboración propia*

En suma, aunque el plan de estudios tiene un diseño actual, menor a cinco años, al momento de la indagación, puede ser mejorado en los aspectos ya señalados. Hay una correcta división de las áreas de formación en las que se señala el aporte que cada una realiza al perfil del egresado. La diversidad de espacios curriculares podría ser mayor ya que se detectaron solo asignaturas y talleres. El nombre de la carrera y del título no tienen la claridad suficiente como para orientar sobre su contenido ya que se trata de una tecnicatura superior. La orientación mencionada en el título de egresado se muestra como la característica más fuerte y sobresaliente por lo que sería conveniente que diera nombre a la tecnicatura. La definición de funciones y rasgos profesionales del perfil del egresado contribuye a que se conozca el recorrido profesional posible para los egresados aunque muestra una fuerte

concentración en la temática aduanera. Las cinco áreas de formación se muestran desde el aspecto teórico de un plan de estudio como una formación sólida y consolidada para la preparación de profesionales del comercio internacional aunque carece de una integración conceptual con una matriz de aplicación práctica. El resultado de teórico es una formación que recibe aportes de modo balanceado de distintos ámbitos teóricos y no permite una correcta integración de los conocimientos teóricos con su correspondiente práctica. La coherencia del perfil de egresado definido con el desarrollo curricular será objeto de un estudio más profundo más adelante. Aquí alcanza con determinar que según los espacios previstos quedan afuera algunas de las pretensiones para el comercio internacional.

### **Organización de la cursada**

Uno de los datos decisivos para avanzar en la carrera académica es la forma en que está organizada la cursada. El caso analizado se trata de una carrera presencial con una población estudiantil casi sin experiencia en educación superior lo que hace que sea más sensible a los defectos de la organización de la cursada. En el plan de estudios no hay espacios curriculares anuales. Los treinta espacios que lo componen tienen una duración cuatrimestral. Los horarios están organizados de modo tal que se puede cursar un espacio por día y cinco espacios por cuatrimestre como máximo. Se detectó que todos los espacios curriculares se ofrecen en los

dos cuatrimestres, lo cual puede ser beneficioso para la población estudiantil cursante ya que amplía sus posibilidades.

En el área de formación de base aparecen muchos espacios que se cursan al inicio. La exagerada cantidad de alumnos inscriptos en algunos se ve aumentada debido a que son espacios que suelen recursarse. Es decir, que a los ingresantes se suman los que cursan el espacio por segunda vez o más. En un caso hay un profesor a cargo de todas las comisiones; entonces, los alumnos no tienen opción y deben cursar el espacio con ese profesor. En el resto de los espacios hay dos o tres docentes que pueden dictar sus clases en el primer o segundo cuatrimestre. En el área de formación en análisis del comercio internacional encontramos un desarrollo de menor cantidad de alumnos pero que sigue siendo elevado, al menos, al inicio del cuatrimestre. También en un solo caso hay un profesor a cargo de todas las comisiones. Al analizar el área formación en gestión y administración del comercio internacional vemos que la cantidad de alumnos disminuye hasta hacerse más manejable para los docentes. En el caso del espacio curricular que tiene más alumnos cabe mencionar que se cursa al inicio de la carrera. El área de formación en gestión del despacho aduanero, el área central de la carrera, se encuentra distribuida, según las correlativas, en los tres años de cursada previstos en el plan de estudios. Por ello, encontramos algunas comisiones con más de cien alumnos y otras con una cantidad más reducida. En siete de los nueve espacios hay un solo profesor a cargo de todas las comisiones. Por último, en el área de las prácticas profesionalizantes

encontramos que se desarrolla en los tres años de la carrera y que mantiene la disminución de alumnos a medida que se avanza. La cantidad de profesores a cargo de las comisiones hace posible la elección de los alumnos.

Otros datos recolectados en el reglamento de la institución indican que la duración del valor de la cursada para rendir el final es de dos años, que los requisitos para aprobar implican superar las exigencias de parciales individuales y trabajos prácticos grupales. También existe el requisito de asistir al 75% de las clases. Hay procedimientos de reincorporación como la realización de trabajos prácticos extras o rendir un examen que están sujetos al criterio de los docentes.

La indagación acerca de la cursada se completó con una encuesta a los alumnos. Esta encuesta se realizó a través del sistema informático de gestión con que cuenta la institución y fue respondida por todos los alumnos regulares que se inscribieron a la cursada o a un examen final en 2014. El sistema se configuró de modo tal que previo a cualquier trámite se debía contestar la encuesta. Se mantuvo el anonimato de los encuestados. Se les pidió a los alumnos que respondieran con calificaciones de “1 a 5” o por “Sí” o por “No” según la pregunta. Se realizó un promedio con las respuestas recibidas y se calculó el desvío respecto del promedio de promedios para cada pregunta. Es decir, en el desvío se consigna cuánto por encima o por debajo del promedio general se encuentra el promedio de una pregunta en particular. El promedio general se calculó tomando en cuenta la totalidad de las preguntas,

no solo las que se muestran en este apartado. En caso que no sea así y que el promedio se haya tomado para un tramo de preguntas sobre un tema, como el caso de las funciones o los rasgos profesionales, se aclara. Respondieron 443 alumnos.

**Cuadro 3. Organización de la cursada. Respuestas de alumnos al cuestionario.**

Pregunta	Promedio	Desvío
¿Qué puntaje le otorgaría a la organización de la cursada?	4,15	-0,09
¿Qué puntaje le otorga al sistema de inscripción on line para materias?	4,46	+0,22
¿En qué medida está conforme con los requisitos para aprobar la cursada?	4,57	+0,33
¿Está de acuerdo con las correlatividades?	Sí: 356 (80,4%)	
¿Le parece correcto que se controle el presentismo?	Sí: 393 (88,8%)	
¿Está conforme con la variedad de docentes por cada materia?	Sí: 383 (86,5%)	
¿Recibió ayuda de un jefe de trabajos prácticos?	No: 264 (59,6%)	
¿Se comunica con los profesores a través de correo electrónico?	Sí: 405 (91,4%)	
¿Cuántas materias cursó el último cuatrimestre?	4 (Promedio)	
¿Cuántas materias aprobó el último cuatrimestre?	4 (Promedio)	

*Fuente: elaboración propia*

Una amplia mayoría se manifestó a favor del control del presentismo y del cuadro de correlatividades. Al ser interrogados respecto de la cantidad de materias cursadas y aprobadas en el último cuatrimestre, en promedio para todos los alumnos resultó ser de cuatro. Debe considerarse para evaluar este dato que cinco es el máximo posible de espacios curriculares que se pueden cursar por cuatrimestre.

Con respecto a los docentes, se indagó acerca de la con-

formidad por las opciones posibles para cada espacio curricular. También se indagó acerca de la ayuda que pueden haber recibido de alguno de los siete jefes de trabajos prácticos (JTP) que la institución dispone para clases de apoyo y orientaciones académicas. También respondieron sobre la comunicación vía correo electrónico. La variedad de docentes conformó a la gran mayoría. Del mismo modo casi todos se comunican con los docentes vía correo electrónico. Se señala que la asistencia de los JTP es bastante deficitaria con respecto a las otras áreas docentes.

**Cuadro 4. Organización de cursada y variables asociadas.**

Índice	Resultado	Variables Asociadas	Valoración positiva
Contribución de la organización de la cursada a la eficiencia interna	Alta (4 a 5 variables positivas)	Oferta de todos los espacios curriculares en los dos cuatrimestres	Sí
		Variedad de docentes en la mayoría de los espacios curriculares (3 ó más docentes para optar)	Sí
		Conformidad de los alumnos con la variedad de docentes (51 % o más de "Sí" o calificación por encima del promedio)	Sí
		Adecuación del sistema informático de inscripción a cursada	Sí
		Conformidad de los alumnos con el funcionamiento del sistema (51 % o más de "Sí" o calificación por encima del promedio)	Sí

*Fuente: elaboración propia*

Como conclusión preliminar sobre este aspecto, se observa que la cantidad de alumnos para el área de formación de base resulta problemática ya que, en algunos casos, ronda los cien.

Esta cantidad de alumnos al iniciar la cursada puede dar una idea equivocada a quienes no tienen experiencia en educación superior y genera una incomodidad al tener que permanecer de pie o fuera del aula. La cantidad de alumnos al inicio de la cursada es un factor negativo aunque al promediar el cuatrimestre el número se reduzca considerablemente.

En el área de formación en análisis del comercio internacional disminuye la cantidad de alumnos pero no de modo considerable. Se mantiene la ventaja de que la mayoría de los espacios curriculares tiene más de un profesor lo que posibilita que los alumnos tengan opciones. El área formación en gestión y administración del comercio internacional cuenta con una proporción de alumnos y docentes más adecuada y mantiene la opción de los alumnos por varios docentes. El área de formación en gestión del despacho aduanero presenta algunos espacios con exceso de alumnos y otros más adecuados para el trabajo docente. Pero el principal inconveniente que queda de manifiesto es que siete de los nueve espacios tienen un solo profesor asignado. Se trata de espacios que requieren un conocimiento muy específico y no resulta sencillo conseguir docentes. Esto significa una gran desventaja pues en el tramo central de la carrera los alumnos se quedan en la mayoría de los espacios sin poder optar entre un profesor y otro. En el área de las prácticas profesionalizantes se mantiene la posibilidad de que los alumnos opten entre uno u otro profesor para cursar el espacio. Aunque tengan que esperar un cuatrimestre para ejercer la opción, resulta una posibilidad valiosa ya que pueden

ejercer una decisión importante dentro del ámbito académico.

Al analizar la organización de la cursada en días y horas y la variedad de oferta de profesores se vislumbran algunas desventajas. Algunos espacios no cuentan con más de un docente y otros con solo dos. El régimen de correlativas sumado a la necesidad de concurrir todos los días para cursar cinco materias eleva el riesgo de atrasarse en la carrera. La escasa variedad de docentes para determinados espacios curriculares es una desventaja para los alumnos que deben recurrir al espacio y no quieren retransitarlo con el mismo profesor. En otros casos, la excesiva variedad de docentes sin la adecuada coordinación para un mismo espacio representa un potencial problema. Una ventaja importante son los espacios cuatrimestrales y la forma en que están distribuidas en el primer y segundo cuatrimestre. En todos los cuatrimestres se ofrecen todos los espacios curriculares, por lo que el alumno que deba recurrir a un espacio no tiene que esperar al año siguiente para hacerlo. De esta forma, se ve atenuada la desventaja de la cursada diaria y del estricto régimen de correlativas.

El régimen cuatrimestral de la totalidad de los espacios le da al plan de estudios una dinámica adecuada a las necesidades de los alumnos de consolidar tramos de su educación. La posibilidad de rendir el final dentro de los dos años representa una ventaja para que se aprueben las materias y talleres.

Los datos recolectados respecto al presentismo y condiciones para aprobar la cursada son similares a otras instituciones de educación superior. En ese sentido no hay una desventaja. Al

indagar sobre los procedimientos de reincorporación para los que pierden la regularidad por inasistencias quedó de manifiesto que cada docente tiene el criterio de determinar cómo y bajo qué condiciones se reincorpora al alumno. Esto implica unas condiciones variables de espacio curricular a espacio curricular pero puede significar una ventaja al tener el alumno la posibilidad de ser atendido personalmente por el docente y no tener que recurrir a una tramitación meramente administrativa.

La organización de la cursada obtuvo una calificación por debajo del promedio aunque el sistema de inscripción, uno de los aspectos de la organización, resultó beneficiado con calificaciones por encima. Si se tiene en cuenta que “5” era la calificación máxima posible, ambas preguntas ponen de manifiesto la conformidad de los alumnos. Con respecto a los requisitos para la aprobación también quedó de manifiesto un alto grado de conformidad.

El hecho de que una amplia mayoría se manifestara a favor del control del presentismo y del cuadro de correlatividades confirma que este aspecto académico resulta apropiado para los alumnos. Como “5” es el máximo posible el dato de que en promedio los alumnos cursaron y aprobaron cuatro materias confirma que este tipo de sistema es ventajoso para la mayoría.

A pesar de lo ya señalado respecto de que algunos espacios curriculares cuentan con un solo profesor no hubo manifestaciones en contra de esta situación. La gran mayoría de los alumnos se mostraron de acuerdo con la cantidad y variedad de docentes por lo que en este rubro cabe señalar un aspecto positivo desde

la perspectiva de los alumnos. La comunicación con los docentes también aparece como positiva dado que casi todos cuentan con la posibilidad de comunicarse vía correo electrónico. El único aspecto claramente negativo es la disposición de los JTP hacia los alumnos. Según se indagó deben prestar auxilio en los espacios curriculares donde históricamente hay más recursantes, como matemática y estadística aplicadas, y las materias con contenidos de física y química o las centrales de la técnica aduanera. Entonces, se puede afirmar que hay una contribución alta a la eficiencia interna pero que desde la perspectiva de otras variables el buen resultado debe atenuarse o, al menos, no generar un entusiasmo exagerado.

Un aspecto de difícil solución es la cantidad de alumnos por docente dentro de las aulas. En la totalidad de los casos para asignaturas, talleres, laboratorios y seminarios se supera el máximo determinado como adecuado de alumnos. La cantidad de alumnos dificulta potencialmente el seguimiento personalizado e impide que sean contemplados algunos casos con la debida atención. Los trabajos prácticos o cualquier otro seguimiento que se intente hacer no pueden ofrecer una devolución a los alumnos ya que el docente no tiene el tiempo material para realizarla. Esta excesiva cantidad de alumnos y la imposibilidad de abrir nuevas comisiones ponen de manifiesto una fuerte desventaja en esta oferta educativa.

### **Cronograma de finales**

La organización de las mesas de examen es un factor decisivo a la hora de avanzar en la carrera. Al rendir el examen final

el alumno adelanta de modo concreto un paso hacia el egreso. Resultó importante determinar cómo están organizados y en qué medida los alumnos están satisfechos con esa organización. Se recabaron datos de documentos internos de la institución como el cronograma de finales, las comunicaciones a los docentes y la planilla publicada en el sitio de Internet donde se da a conocer a los alumnos las fechas de las mesas examinadoras.

Del cronograma inicial a la planilla que se comunica no hay demasiados cambios. Se realizan ajustes según la disponibilidad de los docentes. La institución hace un esfuerzo para que los docentes no falten a las mesas de examen. Cabe destacar que los finales deben ser rendidos según el orden de las correlativas. Si un docente falta y su espacio curricular es condición de otro, no puede rendirse el siguiente final. La institución comunica con bastante tiempo, primero a los docentes, y después a los alumnos, las fechas de las mesas. Hay tres instancias en el año; una en marzo, otra en julio y otra en diciembre. Las dos primeras tienen un solo llamado por espacio curricular y la última tiene dos. Salvo la fecha de diciembre, las otras dos no se superponen con la cursada del cuatrimestre.

Al analizar las fechas de finales surge que en muchos casos hay superposición de espacios curriculares. En los cronogramas analizados se muestran más de una materia por día de cada año y de cada comisión. En algunos casos hay más de tres materias potencialmente necesarias para un alumno. En el caso de la fecha con dos llamados este problema se encuentra atenuado. En general, el cronograma de finales

sigue el orden de las correlativas, pero es necesario que los docentes informen a través de un sistema informático las notas para que el alumno pueda seguir rindiendo.

Para enmarcar el análisis de la organización de los exámenes finales se efectuó una encuesta a los alumnos con el procedimiento ya señalado de calificar de “1 a 5”, responder por “Sí” o por “No” y en este caso si rindió en marzo, julio o diciembre entre otras preguntas.

**Cuadro 5. Organización de los finales. Respuestas de alumnos al cuestionario.**

Pregunta	Promedio	Desvío
¿Qué puntaje le otorgaría a la organización de los finales?	4.35	+0.11
¿Qué puntaje le otorga al sistema de inscripción on line para finales?	4.46	+0.22
¿Está conforme con los requisitos para presentarse y aprobar los finales?	Sí: 415 (93,7%)	
¿Está conforme con la cantidad de llamados por año?	Sí: 415 (93,7%)	
¿Le parece bien que la cursada para rendir el final tenga dos años de validez?	Sí: 393 (88,8%)	
¿A cuántos finales se inscribió en la última fecha?	3 (promedio)	
¿Cuántos finales aprobó en la última fecha?	2 (promedio)	
¿Si cursó en el segundo cuatrimestre qué fecha le resulta más apta para rendir finales?	Diciembre: 420 (94,8%) Marzo: 19 (4,2%) Julio: 4 (1%)	
¿Si cursó en el primer cuatrimestre qué fecha le resulta más apta para rendir finales?	Diciembre: 258 (58,2%) Marzo: 11 (2,4%) Julio: 174 (39,4%)	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los requisitos, la gran mayoría manifestó estar de acuerdo. Al preguntarse específicamente por la validez de la cursada y el derecho a rendir el final dentro de los dos años se obtuvo una respuesta

favorable en casi el 90%. Tanto la organización de los finales, como el sistema de inscripción electrónico lograron aprobaciones por encima del promedio. Las fechas preferidas para rendir finales se reparten entre diciembre y julio. Aun cuando se haya cursado en el primer cuatrimestre la fecha de diciembre resulta la más votada. La fecha de marzo recibió menos votos, en ambos casos. También se indagó acerca de la cantidad de finales a los que los alumnos se inscribieron en la última fecha. Para este caso la fecha a la que se alude es la de Julio, pues la encuesta se realizó en el final del segundo cuatrimestre. De comparar los dos promedios surge que el índice de aprobación de los finales supera el 65%. Con toda esta información triangulada entre el análisis documental y las encuestas a los alumnos se logró dar a las variables una de las categorías posibles.

**Cuadro 6. Organización de los finales y variables asociadas.**

Índice	Resultado	Variables Asociadas	Valoración positiva
Contribución de la organización de los finales a la eficiencia interna	Ita (5 a 6 variables positivas)	Suficiente cantidad de llamados por año	Sí
		Conformidad de los alumnos por cantidad de llamados	Sí
		Validez adecuada del derecho a rendir examen final	Sí
		Conformidad de los alumnos por la duración de la cursada	Sí
		Grado de adecuación del sistema informático de inscripción a finales	Sí
		Conformidad de los alumnos con el funcionamiento del sistema	Sí

Fuente: elaboración propia

Al analizar el cronograma de finales queda de manifiesto la existencia de tres fechas marzo, julio y diciembre. La única fecha que tiene dos llamados es la de diciembre, por lo que es la fecha

más larga y también la más concurrida. Aunque esto último debido a las características de los alumnos y a la necesidad de aprobar los finales en el orden que indican las correlativas. Las fechas están armadas siguiendo el cuadro de correlativas para que en el mismo llamado se puedan rendir varios espacios curriculares. Como desventaja se ve que hay varias materias para el mismo día.

Con todo ello a la vista se puede afirmar que la institución hace un esfuerzo por lograr el mejor cronograma posible pero que surgen inconvenientes por la disponibilidad de los docentes. En la fecha de diciembre hay dos llamados lo que atenúa las dificultades. También la atenúa el hecho que la cursada habilite a rendir el final hasta dos años después de haberla concluido y que es posible, según se indagó, pedir una prórroga de seis meses en caso de ser necesario. Es decir, que bajo esta óptica la institución ofrece todas las posibilidades que están a su alcance.

Las respuestas de los alumnos muestran que la organización de los finales no es un obstáculo para avanzar en la carrera. Tanto la distribución de las fechas como el modo de inscripción recibieron buenas calificaciones. Con respecto a las fechas en que se produce el examen la de diciembre es la preferida y la de marzo la menos apreciada. De esto podría afirmarse que se espera aprobar el final lo antes posible y, de modo bastante escolar, no dejar pasar un tiempo de asimilación y luego rendir. El menosprecio por la fecha de marzo convalidaría esta afirmación. La cantidad de finales aprobados con respecto a los inscriptos pone de manifiesto que el nivel de exigencia tampoco es un obstáculo para avanzar en la

carrera ya que más del 65% de los inscriptos aprueban los finales.

### **Cantidad de alumnos por comisión**

En este apartado se amplía lo inicialmente planteado en “organización de la cursada” haciendo foco en las cantidades de alumnos inscriptos a los distintos espacios curriculares. Resulta de relevancia la profundización del tema porque la relación proporcional entre alumnos y docentes afecta directamente la calidad educativa. La proporción de alumnos docente puede tomarse de acuerdo con el plan de estudios y atendiendo al orden marcado por las correlatividades, estas indican un grupo de espacios curriculares que se cursan en primer año, otro en segundo y otro en tercero. Al considerar de esta forma la proporción de alumnos por comisión surge que en los espacios que se cursan en primer año el promedio de inscriptos es de 87, en segundo año de 52 y en tercero de 36.

Esta información surge del registro de inscripciones a los distintos espacios curriculares por lo que seguramente, no todos los inscriptos concluyeron la cursada. De todos modos, sirve para ver la magnitud de alumnos que debe enfrentar cada docente.

También podría considerarse la cantidad de alumnos promedio por comisión según el área de formación. Esta consideración sería redundante con la anterior ya que las áreas de formación, según el plan de correlatividades, se reparten entre los tres años de duración prevista para la carrera. Las áreas más especializadas

tienen más espacios curriculares hacia el final de la tecnicatura y siguen la magnitud decreciente de alumnos por comisión ya consignada.

**Cuadro 7. Cantidad de alumnos por comisión y variables asociadas**

Índice	Resultado	Variables Asociadas	Valoración positiva
Contribución de la cantidad de alumnos por comisión a la eficiencia interna	Baja (0 variables positivas)	Porcentaje de comisiones que superan la cantidad adecuada de alumnos	No
		Porcentaje de asignaturas que superan la cantidad adecuada de alumnos	
		Porcentaje de talleres y laboratorios que superan la cantidad adecuada de alumnos	

*Fuente: elaboración propia*

En términos de Teobaldo (1995) cada espacio curricular tendría un máximo adecuado de alumnos. Para el caso de las asignaturas el máximo definido fue de treinta y cinco, para el caso de los laboratorios y talleres veinticinco y para el caso de los seminarios quince. El dato de las comisiones resulta relevante y útil en este caso porque sintetiza la situación de todos los espacios curriculares, pues en la totalidad de los casos para asignaturas, talleres, laboratorios y seminarios se supera el máximo determinado como adecuado de alumnos.

En consecuencia, de establecer las cantidades alumnos por

comisión, tomando a la comisión como una síntesis de todos los espacios curriculares, surge la conclusión de que el exceso de alumnos por cada profesor implica una desventaja. La cantidad de alumnos dificulta potencialmente el seguimiento personalizado e impide que sean contemplados algunos casos con la debida atención. La cantidad de alumnos por cada profesor supera cualquier recomendación de enseñanza prevista. Todos los espacios curriculares (asignaturas, talleres, laboratorios y seminarios) terminan tomando la forma de conferencias que dictan los docentes. No hay instancias de comprobación de aprendizaje efectivas previas a los parciales o finales. Los trabajos prácticos o cualquier otro seguimiento que se intente hacer no pueden ofrecer una devolución a los alumnos ya que el docente no tiene el tiempo material para realizarla. Esta excesiva cantidad de alumnos y la imposibilidad de abrir nuevas comisiones ponen de manifiesto una fuerte desventaja en esta oferta educativa y otro de los recortes a la autonomía de la FTS.

### **Resolución de conflictos académicos, apoyo de jefes de trabajos prácticos y presencia y actividad de las autoridades**

La resolución de las controversias académicas es una de las formas en que más se puede contribuir a la eficiencia interna. El conflicto surge ante la discrepancia sobre un tema, en el caso tratado aquí se refiere a cuestiones académicas como calificaciones en un examen, realización de trabajos prácticos, presentismo, etcé-

tera. La institución tiene registrado además del personal docente que lleva adelante las clases un consejero educacional que cuenta con quince horas semanales, un secretario académico y un rector, cargos, estos dos, de treinta horas semanales. Hay además siete jefes de trabajos prácticos (JTP), remunerados con doce horas semanales.

Se indagó en el reglamento orgánico las funciones definidas para cada uno de estos cargos. En este apartado resultan relevantes las de secretario académico en primer grado por ser el fiscal de la aplicación del plan de estudios, en segundo grado el rector y por último el consejero educacional que reparte sus funciones entre la orientación de los alumnos y la colaboración hacia los docentes para dar cumplimiento a lo requerido por el secretario académico. No se encontraron rastros formales de las actividades de los mencionados funcionarios salvo actas del consejo directivo, que integran por reglamento, y las actas de reuniones de docentes convocadas por el rector o el secretario académico.

Para triangular la información surgida del análisis documental, se diseñaron preguntas para el cuestionario de alumnos. A los alumnos se los interrogó acerca de las controversias con los profesores por temas académicos que no pudieron resolverse y requirieron la intervención de otra instancia.

### **Cuadro 8. Resolución de conflictos. Respuestas de alumnos al cuestionario.**

Pregunta	Promedio	Desvío
¿Cómo considera que se resolvió el conflicto?	4.15	-0.09
¿Ante un problema académico, pudo recurrir a alguna autoridad?	Sí: 364 (82,2%)	
¿Recibió ayuda de un jefe de trabajos prácticos?	No: 264 (59,6%)	

*Fuente: elaboración propia*

En la mayoría de los casos fue posible recurrir a una instancia que abarcara al alumno y al docente en cuestión. Se indagó la opinión del alumno acerca de su satisfacción respecto del problema.

Además de la opinión de los alumnos se indagó acerca de las funciones académicas del equipo de conducción. Las más relevantes para esta investigación se refieren a la intención, del equipo de conducción, de lograr una planificación conjunta de las clases entre los docentes del mismo espacio curricular para atenuar el nivel de controversia entre alumnos y docentes respecto de la cantidad de material de estudio y metodología de evaluación. Las últimas planificaciones existentes en el instituto muestran que cada docente aunque se adaptó a sus colegas sigue manteniendo una total autonomía en el diseño de las clases y el desarrollo del programa.

Otro de los aspectos indagados en este apartado se refiere a los jefes de trabajos prácticos. Muchos de los conflictos académicos por falta de rendimientos podrían resolverse con actividades de apoyo realizada por los jefes de trabajos prácticos. Para empezar consignamos las opiniones de los alumnos. Más de la mayoría manifestó no haber recibido ayuda. Se indagó previamente que la ayuda consiste en la organización de clases de apoyo para los espacios que tienen históricamente más recursantes.

La cantidad de jefes de trabajos prácticos (JTP, en adelante) es de siete para un total de treinta materias. La distribución de los JTP por área de formación no está adecuada al perfil de la carrera. Los JTP no se encuentran distribuidos de manera uniforme ni adecuada al plan de estudios. Hay dos de física y matemáticas, uno de taller, dos de técnica aduanera, uno de informática y uno de derecho. Esta conformación de JTP es heredada del plan anterior y no puede ser modificada por razones de contratación laboral. Los JTP de matemática y física no tienen actividad y los de las otras áreas están sobrecargados. Por otra parte, los JTP podrían funcionar como vínculo entre los docentes, los alumnos y el equipo de conducción para lograr una solución satisfactoria de las controversias. Las variables definidas en torno al tema fueron categorizadas luego de realizado el análisis documental y el cuestionario a los alumnos.

**Cuadro 9. Resolución de conflictos y variables asociadas. Resultados.**

Índice	Resultado	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución de la organización de los finales a la eficiencia interna	Media (1 a 2 variables positivas)	Grado de apoyo de JTP Instancia de reclamos al equipo de conducción Conformidad de los alumnos por la resolución de los conflictos	No
			Sí
			No

Fuente: elaboración propia

Este subsistema de variables informa sobre la solución de conflictos y su contribución a la eficiencia interna. Se destaca la po-

sibilidad de desarrollar vínculos y formas de comunicación entre docentes y alumnos a través de los JTP, una posibilidad no del todo explotada, según manifestaron los alumnos en la encuesta.

En conclusión, para el caso de los JTP queda a la vista que al no poder reubicarse a los docentes por cuestiones reglamentarias resulta impráctico la adjudicación de los actuales JTP, nombrados para el plan de estudios anterior, al presente plan de estudios. Por ello, y a pesar de lista de tareas encomendadas, difícilmente hagan un aporte a la formación de los estudiantes y a la resolución de conflictos. Sin embargo, los docentes están nombrados y, tanto en las tareas presenciales como en las remotas, podrían realizar un aporte. Resulta interesante que se deje un día para tareas no presenciales ya que de alguna manera podrían recabarse datos para una investigación que aporten a la carrera. El nivel de satisfacción respecto a la solución de las controversias es bajo. Quizás se pueda relacionar con la falta de coordinación entre los docentes que propusieron los integrantes del equipo de conducción y de la que no se encontraron rastros. Este aspecto académico, un tanto desorganizado, hace decrecer el valor institucional y no contribuye todo lo que podría a la eficiencia interna a pesar de tener gran potencial. Este aspecto de la resolución de conflictos será especialmente contemplado al realizar la síntesis conclusiva pues para una población de estudiantes sin experiencia en educación superior y sin referencias en el entorno familiar o cercano puede significar un abandono evitable.

Cabe aquí señalar que un objetivo propuesto no pudo al-

canzarse plenamente y no juzgar en qué medida la planificación conjunta era un acierto para la mejor aplicación del plan de estudios. Este déficit en alcanzar un objetivo de coordinación docente podría ser utilizado como un indicador de la dificultad de la institución para lograr acuerdos entre los profesores y un marco en la solución del conflicto más habitual que se refiere a la cantidad del material de estudios y la forma de evaluación, según surge de la documentación analizada y de las charlas informales con el equipo de conducción.

### Tiempo promedio para concluir la carrera

De los egresados del periodo 2010 a 2014, casi el 80% ingresó cinco, cuatro o tres años antes. Además, como el ingreso es constante debido al límite de doscientas vacantes, la población estudiantil se renovó casi en su totalidad.

En el periodo de 2010 a 2014 se confeccionaron 216 diplomas. Es decir, en promedio más de cuarenta y tres diplomas por año. En el siguiente cuadro se distribuye la cantidad de alumnos según los años que tardaron en concluir la técnica superior y el porcentaje de esas cantidades respecto del total de egresados para el periodo analizado de 2010 a 2014, en el que egresaron 216 estudiantes.

**Cuadro 10. Años de cursada de los egresados.**

Años de carrera hasta el egreso	3	4	5	6	7	+7	Total
Cantidad de egresados que tardaron esos años en aprobar todos los finales	73	60	36	17	11	19	216
Porcentaje respecto los 216 egresados 2010-2014	33,8	27,7	16,7	7,9	5,1	8,8	100%

*Fuente: elaboración propia*

Para calcular la proporción de egresados respecto de los ingresantes para el periodo mencionado se tuvo en cuenta que la institución cuenta con doscientas vacantes. Estas vacantes se cubren sobradamente; hay listas de espera e ingresos por encima de las capacidades de las aulas. Se tiene la expectativa de cubrir las doscientas vacantes a pesar de los tempranos abandonos de la carrera. De esa manera, en el periodo analizado ingresaron a la institución mil alumnos, a razón de doscientos por año y por cinco años. Por lo tanto, la proporción entre ingresantes y egresados es de mil a doscientos dieciséis, lo que significa un 21,6% de egresados respecto de los ingresantes.

Para complementar la información sobre el desarrollo académico de los egresados, se indagó acerca de la cantidad de inscriptos a primer año en el 2012 que se inscribieron para cursar algún espacio curricular en el 2013. También se indagó acerca de la cantidad de finales aprobados luego tres cuatrimestres desde el momento de la inscripción. Se excluyeron a los alumnos recursantes por considerar que están en otra etapa de la carrera y que su probabilidad de abandono disminuyó.

Para generar esta información se utilizó la base de datos que la institución maneja a través del SIU-Guaraní. Entonces, se

indagó cuántos inscriptos al primer y/o segundo cuatrimestre del 2013 ingresaron en la institución en 2012, se contó una vez a los alumnos que se inscribieron para cursar en los dos cuatrimestres. De esta contabilización resulta que de los doscientos diez ingresantes en el año 2012 ochenta y siete se inscribieron en segundo año en 2013 para cursar espacios curriculares en uno o dos de los cuatrimestres. No se cuenta aquí a los recursantes. Es decir, que el 41,4% de los alumnos continuaron estudiando al año siguiente al ingreso. También se indagó la cantidad de finales que aprobaron los ingresantes de 2012 a mediados de 2013, es decir, luego de que pasaran las fechas de finales de julio 2012, diciembre 2012, marzo y julio de 2013. El resultado de esta indagación se resume en la tabla que sigue.

**Cuadro 11. Cantidades de alumnos que aprobaron 0 a 15 finales.**

<b>Cantidad de finales aprobados</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Cantidad de alumnos que aprobaron	6	3	8	5	10	4	5	7
<b>Cantidad de finales aprobados</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
Cantidad alumnos que aprobaron	7	12	7	6	3	2	1	1

*Fuente: elaboración propia*

El máximo de finales que se podían aprobar es de quince ya que cada cuatrimestre permite la cursada de cinco espacios curriculares. Solo un caso de los ochenta y siete, es decir, menos del 2% de los alumnos lograron aprobar la totalidad de los finales posibles. En el otro extremo, los que aprobaron entre cero y cinco

finales son treinta seis alumnos, es decir un 41,4%. En el tramo intermedio encontramos que aprobaron entre seis y diez finales: treinta y ocho alumnos, es decir, un 43,7%. Entre once y quince finales hay trece alumnos, es decir, 14,9%.

**Cuadro 12. Tiempo insumido por los egresados para terminar la carrera y variables asociadas.**

Índice	Resultados	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución del tiempo insumido por los egresados para terminar la carrera a la eficiencia interna	Media (1 a 2 variables positivas)	Años de cursada promedio de los egresados	No
		Porcentaje de egresados que tardaron 3 ó 4 años	Sí
		Conformidad de los egresados con el tiempo que les insumió la carrera	Sí

*Fuente: elaboración propia*

Las dificultades en el tránsito de la carrera se ponen de manifiesto con la postergación del egreso. Pero se detectó que el promedio de duración de la carrera es de 4,5 años, apenas medio año por encima de lo que hubiera hecho que se considere positiva la variable. Claro que también apenas por 0,5% se supera al 61 % que permitió considerar positiva la segunda variable. Por lo demás, la mayoría de los egresados se mostraron conformes con el tiempo que les insumió la carrera.

**Cuadro 13. Retención de matrícula y variables asociadas.  
Resultados.**

Índice	Resultados	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución de la retención de matrícula a la eficiencia interna	Baja (0 variables positivas)	Porcentaje de inscriptos al 2° cuatrimestre 2014 respecto de los inscriptos totales a la carrera en 2014	No
		Porcentaje de inscriptos al 2° año en 2014 respecto de los inscriptos totales a la carrera según año de ingreso	
		Porcentaje de inscriptos al 3° año en 2014 respecto de los inscriptos totales a la carrera según año de ingreso	

*Fuente: elaboración propia*

Para el caso de la retención de matrícula se detectó que menos del 31% se inscribió al segundo cuatrimestre en 2014, menos del 41% a espacios curriculares de segundo año y menos del 51% a espacios de tercero, todo ello con respecto a los inscriptos totales a la carrera.

Por lo tanto, para determinar la adaptación de la organización académica puede tomarse como indicador la constante cantidad de aspirantes a la carrera. Entre los años examinados los aspirantes en general duplicaron el número de vacantes ofrecidas. Si se considera que los aspirantes llegan al conocimiento de la tecnicatura mayormente a través de recomendaciones de alumnos, su intención de alguna manera abalaría la organización académica. Por el contrario, si a la institución le faltaran alumnos, podría atribuirse a algún déficit interno la escasez de aspirantes año tras año. Al focalizar en esta variable, no se desprecian otras, que se considerarán más adelante, si no que se busca

afirmar, ante el dato concreto de los numerosos aspirantes, que los alumnos recomiendan la carrera y que la recomendación es aceptada.

En cuanto a la cantidad de aspirantes y de alumnos que realmente ingresan queda en claro que la tecnicatura resulta atractiva. Pero esta información debe completarse con la de los egresados. Abrir las puertas de entrada de una institución resulta muy sencillo, lo complicado es que los ingresantes se conviertan en alumnos y que los alumnos encuentren el ámbito adecuado para estudiar y aprender lo suficiente para aprobar los exámenes. Por ello, el número de los egresados nos sitúa en otra perspectiva.

En los años analizados ingresaron mil alumnos y se recibieron doscientos dieciséis. Esta disparidad entre las magnitudes, aunque tiene muchos puntos de atenuación, indica que hay un alto índice de abandono cuyas causas pueden encontrarse tanto dentro como fuera de la institución. Para ver algunas de las causas internas se indagó el tiempo en años que tardaron los egresados en terminar la carrera. En el periodo estudiado, si tomamos en cuenta los resultados obtenidos por los egresados, se puede afirmar que la organización académica resultó favorable ya que entre tres y cuatro años de estudios la mayoría logró terminar la carrera. Es decir, que para los que lograron mantenerse en curso y pudieron seguir el ritmo el resultado es favorable pues el plan de estudios prevé un tiempo ideal de tres años. Muchos de los casos de recibidos en cuatro años ocurren no porque hayan recursado un espacio sino porque terminaron de rendir los finales al año siguiente. Por lo tanto para los egresados, en su gran mayoría, la organización académica de la carrera resulta muy favorable.

Al volver a comparar las magnitudes de egresados y de admitidos surge la necesidad de completar la afirmación precedente con una que dé cuenta de los alumnos que no pudieron egresar. Para ello se indagó cuántos alumnos de primer año continúan sus estudios en el segundo año. Se detectó que solo el 41,4% de los alumnos mantuvieron su condición de regulares. Esto indica que el grueso del abandono ocurre al principio de la carrera, en el pasaje del primer al segundo cuatrimestre y en el pasaje al segundo año de estudios. Debido a que esta es una característica compartida con otras instituciones de educación superior, se buscó una precisión mayor respecto del abandono. Por eso se analizó la cantidad de materias aprobadas en el primer periodo y en el inicio del segundo.

De la totalidad de los alumnos que pasaron de un año al otro (41,4% de los admitidos) en el año estudiado solo uno logró aprobar todas las materias posibles. El resto en su mayoría dejó tres o cuatro finales que podría haber aprobado sin aprobar. Si focalizamos en este grupo podemos afirmar que la organización curricular resulta excesiva para la gran mayoría pues no alcanzan a aprobar la totalidad de materias posibles. Si focalizamos en que sólo un 41,4% siguió cursando la carrera, debemos afirmar que para la mayoría no resultó una opción aceptable.

Los datos del abandono arrojan una magnitud elevada pero deben ser contrastados con factores extrainstitucionales para una mayor precisión y con una comparación con lo que ocurre en otras instituciones. Pero esta tarea la dejamos planteada para futuras investigaciones. Aquí nos centraremos, para realizar una afirmación, en las

dificultades que tuvieron los que siguieron adelante con la carrera. Más allá de que también puede haber factores ajenos a la institución, resulta llamativo que sólo un alumno del total haya podido aprobar la totalidad de los finales. Esta información se complementa con los análisis de los horarios de cursada, fechas de finales y los aspectos reglamentarios y administrativos correspondientes para poder afirmar, desde una perspectiva más amplia, si la organización de la institución favorece o no a los alumnos en su objetivo de aprender y recibirse.

Para complementar la información respecto de la organización académica se indagó en el resultado obtenido por los alumnos a tres años del ingreso, es decir, con un tiempo suficiente como para recibirse. Se pudo comprobar que del total de admitidos en el 2011, en marzo de 2014, hay un 11% de egresados, un 47% abandonó y un 42% se mantiene como alumno regular. A esta información la complementamos con un detalle de la cantidad de materias aprobadas por el 42% que mantuvo la regularidad y de ello surge que el 24% de los alumnos no aprobaron ninguna materia y que mantuvieron la regularidad con pedidos de reincorporaciones. El 26 % de los alumnos aprobó menos de la cantidad de materias correspondientes a un año lectivo. El 17 % tiene rendido a marzo del 2014 entre 24 y 28 materias.

Como el total de espacios curriculares llega a los treinta, cabe esperar que completen sus estudios en las fechas de examen previstas para el 2014 por lo que puede afirmarse que la organización académica permite resultados muy positivos para un 11% de los alumnos, los que egresaron, y que luego, para los que se mantienen, hay una diversidad

muy grande cuya precisión habría que completarla con datos personales y familiares. Aquí basta afirmar que fue posible para un 11% recibirse dentro del tiempo previsto.

El nivel de ingresantes se mantiene constante a lo largo de los años, en alrededor de doscientos alumnos. Esto se debe a las vacantes que tiene la institución y a la sostenida demanda por ingresar a la carrera. El nivel de egresados respecto de los ingresantes es de 21,6% lo que ubica a la institución por encima de los niveles de graduación para educación superior señalado en “Unesco, Global Education Digest 2012, Table 10, pág. 183” donde la Argentina figura con un 12%.

Menos del 15% de los alumnos lograron aprobar más de dos tercios de los finales posibles. Esto permite afirmar que el sistema de finales está un poco por encima de las posibilidades de la población estudiantil indagada. En el primer y segundo tercio en que se dividió a los quince finales posibles, luego de transcurridos tres cuatrimestres, se observan a casi el 80% de los alumnos distribuidos en partes casi iguales entre uno y otro. Este dato complementa al desempeño de los egresados que ya se mostró en el que indicaba que el 33,8% completaba la carrera en el tiempo previsto. Al agregar datos de alumnos que no van a egresar se puede afirmar que menos del 15% está en condiciones de alcanzar el egreso en el tiempo previsto.

Con respecto a la duración de la carrera se puede afirmar que aunque prevista para tres años casi el 80% de los que egresaron la completaron en tres, cuatro o cinco años. Si se considera que recurrir un solo espacio curricular implica un año de retraso en el egreso, puede considerarse como un dato favorable que complementa y confirma la opinión

vertida por los alumnos en las encuestas sobre la cursada y los finales.

### **Programas extracurriculares y actividades de extensión terciaria**

La única actividad extracurricular que se detectó es un curso de ocho clases de cuatro horas cada una orientado a los exámenes para obtener la matrícula de despachante de aduanas. Este curso está a cargo de uno de los JTP y se dicta una vez por año. Los contenidos siguen la reglamentación establecida por la DGA para la aprobación de los exámenes. Tienen un fuerte componente práctico y de aplicación de conocimientos. La actividad central de las clases consiste en resolver ejercicios de exámenes anteriores y en exponer sobre temas centrales de la legislación vigente.

**Cuadro 14. Programas extracurriculares y variables asociadas.**

Índice	Resultado	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución de los programas extracurriculares a la eficiencia interna	Baja (0 variables positivas)	Cantidad de programas extracurriculares	No
		Programas extracurriculares en los dos cuatrimestres	
		Conformidad de los alumnos con los programas extracurriculares	

*Fuente: elaboración propia*

Los alumnos no manifestaron estar conformes con la cantidad y tipo de programas extracurriculares, ya que el único

existente tiene utilidad o interés solo para los egresados que quieran presentarse al examen con veedor.

Por todo lo anterior, la ausencia de actividades extracurriculares representa un punto negativo debido a que se limita a los estudiantes al programa curricular lo que los deja en desventaja frente a otras instituciones que sí tienen este tipo de actividades.

Sin embargo, el curso preparatorio para el examen con veedores, necesario para obtener la matrícula, es un indicador favorable. Según se indagó los egresados que realizan estos cursos se mostraron muy satisfechos con el contenido y el desempeño del docente. Por lo que se puede afirmar que este es un indicador positivo de una actividad que favorece la relación educación y trabajo ya que la matrícula habilita para operar en el comercio internacional.

### Características del espacio escolar

En la actualidad la institución se encuentra funcionando en una antigua casa que fue adaptada para el uso escolar. En los turnos mañana y tarde funciona una escuela de enseñanza media. El espacio escolar está organizado con aulas en tres niveles, planta baja, primer piso y segundo piso. Algunos espacios resultan más aptos que otros ya que como se trata de una adaptación (en algún momento en ese mismo lugar funcionó la escuela profesional para mujeres y una cede del registro civil) no todos quedaron cómodos y funcionales. El principal problema son las dimensiones y proporciones de las aulas. De las doce aulas relevadas hay tres que miden

menos de treinta metros cuadrados y hay algunas que cuentan con ventanas de tamaño muy reducido. Las aulas fueron renovadas en pintura, electricidad y cuentan con ventiladores de techo y estufas.

El espacio destinado al laboratorio de informática no tiene luz ni equipos disponibles. En el momento de la indagación funcionaban seis computadoras en un espacio muy reducido cedido por la escuela media que alberga además al taller de reparación de equipos electrónicos.

El resto de los espacios escolares, baños, patios, pasillos, cumplen su función casi en límite de su capacidad. Estas observaciones fueron sistematizadas a través de un recorrido con un listado de control. Para triangular los datos recolectados con la observación se incluyeron preguntas en el cuestionario de alumnos. Al respecto respondieron los alumnos en la encuesta. No parece extraño que la calificación otorgada haya caído muy por debajo del promedio de los puntajes otorgados.

### Cuadro 15. Espacio escolar y equipamiento tecnológico y variables asociadas. Respuestas de alumnos al cuestionario.

Pregunta	Promedio	Desvío
¿Qué puntaje le pondría al espacio escolar (aulas, sillas, bancos, baños, patios, laboratorios, etcétera)?	3,15	-1,09
¿Está conforme con el equipamiento del laboratorio y taller de informática?	No: 282 (63,7%)	

Fuente: cuestionario alumnos

Pese a la pobreza del equipamiento informático, arriba del 36% se mostró conforme. De todos modos, la mayoría manifestó

no estar conforme con el equipamiento informático. Las variables en torno del espacio escolar revelan sin demasiados matices fuertes deficiencias. El recorrido de la institución mostró que no hay espacios para laboratorios ni talleres y que se carece completamente de equipamiento informático destinado a actividades académicas.

**Cuadro 16. Espacio escolar y equipamiento tecnológico y variables asociadas**

Índice	Resultados	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución del espacio escolar a la eficiencia interna	Baja (0 a 1 variables positivas)	Grado de adecuación del espacio escolar a lo definido en el plan de estudios	No
		Conformidad de los alumnos con el espacio escolar	
		Grado de adecuación del equipamiento tecnológico de talleres y laboratorios	
		Conformidad de los alumnos con el equipamiento tecnológico	

*Fuente: elaboración propia*

La conformación de las aulas a pesar de la renovación de pintura, electricidad, ventilación y calefacción implican un dato negativo por sus dimensiones reducidas y proporciones inadecuadas. De la misma manera es un indicador negativo la precariedad del laboratorio informático y del resto de los espacios escolares.

El equipamiento no alcanza a cubrir las necesidades de talleres, laboratorios y espacios de prácticas profesionalizantes. El notorio vacío en el laboratorio de informática, la ausencia de una

biblioteca organizada y funcional, la falta de espacios diseñados para llevar adelante los talleres, son un punto negativo cuya solución, además, no está en la perspectiva de la institución por los altos costos que implicaría. La brecha en equipamiento y tecnología con otros institutos del área pero de gestión privada es notoria.

**Perfil de los docentes actuales y el procedimiento por el cual fueron nombrados**

Los nombramientos se producen a través de una selección abierta y regulada por el estatuto del docente. Los institutos manifiestan la necesidad de cubrir un cargo a la Supervisión del área. En la manifestación se incluyen los requisitos que están reglamentados para cada espacio curricular por el plan de estudios. La resolución de cada plan de estudio determina el perfil de los docentes para cada espacio. El instituto que declara una necesidad complementa la información del plan de estudios con el horario a cumplir y algunos requisitos puntuales como la presentación de una propuesta para el espacio en cuestión, una planificación y una bibliografía. Con todos estos datos, la Supervisión del área da a publicidad por todos los medios disponibles, el correo electrónico oficial y algunas páginas web, las ofertas laborales. Luego, los postulantes se presentan en la institución que necesita cubrir un cargo. Una comisión ad hoc evalúa los antecedentes de los postulantes y eleva la resolución a la rectoría para que se realice el nombramiento.

En los formularios de nombramiento y por lo recolectado en distintas conversaciones, no es habitual que deba realizarse un

orden de mérito entre los postulantes ya que, en la gran mayoría de los casos, se presenta uno solo. Lo segundo que ocurre con más frecuencia es que no se presenta ninguno. De las ciento seis actas de selección examinadas, las de los años 2010 a 2014, surge que sólo en 3,8% de los casos se presentaron más de un postulante, en 84,9% se presentó sólo un postulante y en 11,3% casos, ninguno. Cabe aclarar que se trata de materias cuatrimestrales que se ofrecen en los dos cuatrimestres y que suele ser el mismo docente el que continúa con el cargo. En los 3,8% casos en que se presentaron más de un docente la comisión ad hoc realizó una evaluación de antecedentes tanto de formación como de experiencia laboral. En la totalidad de esos casos no hubo postulantes que ya trabajaran en la institución y se incorporaron nuevos docentes. En los casos en que no se presentó nadie se volvió a repetir la convocatoria y, según se indagó, se instó a conocidos a que recomendaran a alguien para que se postulara y cubriera las horas. Esto se realiza con cierta premura debido a que cuando se producen los segundos llamados ya empezó el cuatrimestre con lo que la institución se encuentra apurada por cubrir los cargos vacantes.

De los legajos de los docentes surge que hay treinta y nueve que al momento de la indagación dictaban clases. Todos pasaron por el proceso de selección pero en solo cuatro casos se postularon varios docentes. En los órdenes de mérito examinado se valoró primero lo indicado en el plan de estudios respecto a la formación académica y en segundo término la experiencia laboral y por último la experiencia docente.

Para avanzar en la caracterización de los docentes se indagó su antigüedad en la docencia. De la indagación resultó una distribución pareja en los tramos quinquenales de antigüedad. En cada tramo se ubicaron alrededor de diez docentes.

**Cuadro 12. Perfil docente y variables asociadas.**

Índice	Resultado	VARIABLES ASOCIADAS	Valoración positiva
Contribución del perfil docente a la eficiencia interna	Media (2 a 3 variables positivas)	Nombramientos docentes por concurso	Sí
		Variedad de postulantes a cada concurso	No
		Distribución pareja de la antigüedad de los docentes en ejercicio	Sí
		Mayoría con formación docente	No
		Mayoría con experiencia laboral afín	

*Fuente: elaboración propia*

De los treinta y nueve docentes la gran mayoría (76,9%) tiene un título de grado que le permite dar clases en determinados espacios curriculares. Los que además de ese título de grado tienen formación docente son tres y los que son egresados de profesorado son ocho. También se detectó que hay un docente con título secundario que revalidó con un examen de aptitud su capacidad de dar clases y que hay tres docentes que completaron maestrías o doctorados. Estos últimos uno en área de educación y los otros dos en el área de filosofía.

La amplia mayoría de docentes se compone de profesio-

nales que dan clases. Como se trata de una tecnicatura superior con una orientación muy marcada hacia el área del comercio exterior resulta relevante si tienen otras ocupaciones laborales docentes o no docentes relacionadas con el comercio internacional. De los legajos docentes surge que sólo 20,5% tienen un trabajo no docente relacionado con el comercio exterior. También surge que 38,4% solo dan clase en la institución y que otro 38,4% da clases en otras instituciones.

El 20,5% de docentes con trabajo afín o son funcionarios de la DGA o despachantes de aduana en actividad, algunos de los cuales son egresados de la propia institución. Estos últimos son los que tienen a su cargo las prácticas profesionalizantes.

El comité evaluador se integra con docentes de la institución y sin más criterio que el de estar presentes el día que hay que realizar el orden de mérito. Los datos respecto de la antigüedad surgidos de los legajos de los docentes señalan que la población está distribuida de modo pareja en los tramos quinquenales. La formación docente y experiencia laboral afín no son mayoritarias.

A pesar de los recaudos que indica el procedimiento, no suele haber más de un postulante para cada espacio que sale a concurso. Según surge de charlas informales con docentes, el horario, la demora en pagar los haberes y la orientación tan marcada de la carrera hacia un rubro del comercio internacional desalientan a los potenciales postulantes.

En el caso de los espacios relacionados con el derecho, se convoca a abogados que deben adaptarse a los requisitos formales y muchas veces informarse acerca de la materia aduanera. Según

lo que pudo deducirse de los documentos queda claro que los postulantes que ingresan a la institución tienen que hacer un esfuerzo muy grande para poder dar las clases. Esto hace que algunos de los requisitos se pasen por alto y en algunos casos que se busque desesperadamente a un docente que pueda llevar adelante los contenidos del espacio curricular. En general, las recomendaciones de un profesor ya nombrado resuelven las emergencias para cubrir los espacios vacíos.

Este procedimiento muchas veces se ve abreviado por falta de postulantes entre los que hacer la selección por lo que la institución no tiene opción y tiene que aceptar al único que se presentó o salir a buscar a alguien. Esto implica una cierta desventaja y de alguna manera deja librado al azar la mejora académica a través de los docentes. Si consideramos que los docentes son la herramienta decisiva para llevar adelante el plan de estudios, en este aspecto hay una fuerte debilidad institucional pero que no puede adjudicarse a causas internas. El magro haber remunerativo, la demora en realizar el pago son hechos de los que la institución no tiene responsabilidad. Sin embargo, afectan al funcionamiento interno en la aplicación del plan de estudios, no por parte de los mejores postulantes, sino de los que aceptan la convocatoria.

Con respecto al perfil de los docentes queda en evidencia que es un grupo heterogéneo donde no primó la excelencia académica sino la posibilidad de cumplir un horario y otros requisitos ya mencionados y también fue decisivo el interés por una remuneración no demasiado generosa. Sin embargo, esta escasa

remuneración no ha sido impedimento para que funcionarios de larga trayectoria y experiencia se mantuvieran como docentes por más de dos décadas. El perfil docente se delinea por un lado con profesionales que cumplen funciones de alto rango en la DGA que tienen mucha experiencia en la materia aduanera y que tienen prestigio a nivel nacional. Estos docentes, hoy día, cercanos a la edad jubilatoria, son los que le dieron a la institución su carácter de formadora de buenos profesionales. Pero estos mismos docentes también dan clases en institutos privados así que la ventaja que podrían tener los alumnos de la institución con respecto a otros institutos queda neutralizada.

Otro de los grupos que caracteriza el perfil docente institucional es el de los profesionales que dan clases. Aquí encontramos a abogados, contadores, economistas, despachantes de aduana que, más allá, de sus obligaciones profesionales se dedican a dar clases. Salvo en el caso obvio de los despachantes de aduana, el resto de los docentes profesionales no realizan actividades dentro del ámbito del comercio internacional. En la mayoría de los casos, según se indagó en los legajos, no cuentan con formación docente y en bastantes casos solo cuentan con un lejano título de grado obtenido quince o veinte años atrás.

Por último, se detectaron en la inspección de los legajos a docentes del área de ciencias sociales que también tienen cursos a cargo. En estos se puede apreciar la formación docente y cierta predisposición a cumplir con formalidades como la planificación o la presentación de bibliografía, pero también se encuentra un gran

desconocimiento de la materia específica de la carrera. Aunque algunos de este grupo se interesaron por desarrollar ejemplos y actividades relacionadas con el comercio internacional (código de ética de la AFIP, textos aduaneros, análisis de casos reales, etcétera) en otros casos existe un apego a la formación que no es difícil de conmovir. Por lo que este grupo aporta en técnicas educativas pero muy poco en la materia específica aduanera.

La distribución pareja de la antigüedad permitiría un plantel docente equilibrado y potencialmente rico en el intercambio de experiencias y en la transmisión de saberes entre un grupo de docentes y otros. También la presencia de docentes jóvenes le da a la institución la posibilidad de que nuevas vitalidades la recorran y hagan aportes de estudios recientes con sus modos y procedimientos novedosos. De lo recolectado en distintas charlas surge que los docentes que se jubilan son difíciles de reemplazar porque en general eran empleados de la DGA y los empleados de esa institución en la actualidad no tienen ninguna motivación para asumir las responsabilidades de un curso de educación superior. Por lo que con el correr de los años la institución perdió una importante cantidad de docentes aduaneros que contribuyeron a darle su perfil característico. El caso más notorio que nos fue referido es el de un docente del área de exportación que trabajaba en la DGA en una sección donde se aplicaban todos los conocimientos de la materia que fue reemplazado por un egresado reciente de la carrera de derecho y que solo conoce el tema por sus lecturas ya que no trabaja en la DGA ni en ningún ámbito afín al comercio

internacional. Esta pérdida de experiencia, según lo afirmado, es notoria y se repite con cada docente de la DGA que se jubila.

Para la mayoría de los docentes la materia del comercio internacional es algo con lo que no tienen una relación directa ni por formación ni por experiencia laboral. A pesar de los esfuerzos que hagan por cumplir los requisitos del plan de estudios siempre quedarán en desventaja de los que participan activamente de la actividad. Por lo que el plantel docente en cuanto a formación y experiencia laboral resulta muy desparejo y con una proporción no adecuada de docentes relacionados con el área de estudio. De la misma manera se puede afirmar que la falta de formación docente, solo hay once de los treinta y nueve que la tienen, puede implicar una serie de dificultades metodológicas a la hora de llevar adelante el plan de estudios. Pero, más allá de todo esto, cabe preguntarse acerca de las características que debería tener un docente en la FTS.

### Perfil docente requerido en la resolución del plan de estudios

En el plan de estudios se detectaron perfiles docentes donde se menciona alguna experiencia laboral. Un espacio con mención de “Economista con experiencia en Comercio Internacional”; tres con “egresado de carreras de Ciencias Exactas con conocimientos de comercialización internacional de mercaderías”; tres con “egresados de Ingeniería con conocimientos de comercialización internacional de mercaderías”; uno con “licenciado en Comercio Internacional con experiencia en gestión del Despacho Aduanero”;

y uno con “profesional del campo de las letras, con conocimientos de redacción administrativa”.

Con la información se construyó el cuadro siguiente, donde figuran las cantidades de los perfiles tal como aparecen, los perfiles asimilados, donde se agrupan los que son similares (licenciado en comercio internacional, licenciado en comercio exterior, etcétera) y luego se detalla el tipo de formación, profesores, técnicos superiores, licenciados y los perfiles que requieren de alguna experiencia laboral específica.

**Cuadro 18. Cantidad de perfiles docentes y características según plan de estudios.**

Cantidad de Perfiles solicitados	Cantidad de Perfiles asimilados	Cantidad de espacios que solicitan perfil técnicos superiores	Cantidad de espacios que solicitan perfil profesores	Cantidad de perfiles profesionales solicitados	Cantidad de espacios que solicitan perfil con experiencia laboral
39	27	7	25	41	5

*Fuente: elaboración propia*

Cabe aclarar que algunos espacios curriculares definen más de un perfil posible para la contratación del docente.

Para el concepto de eficiencia interna se siguió el procedimiento de nombramiento de los docentes y su perfil y formación en la docencia y en el ámbito profesional. La eficiencia interna implica el desarrollo de un proceso orientado a obtener los mejores docentes para cada espacio curricular considerando mejores a los

que más se asemejen a lo definido en el plan de estudios. También se trata de ver en qué medida las discordancias o concordancias entre los perfiles definidos y los reales afectan la concreción del perfil de egresado. De lo indagado surge que la valoración de la formación docente es “media” y que es “baja” la valoración de la experiencia laboral afín.

Se observó que para cada espacio hay una serie de perfiles que guardan entre sí alguna similitud o son equivalentes. La enumeración de los perfiles que podrían adecuarse al espacio curricular no se realizó de modo que indique una prioridad o preferencia al primero mencionado en la lista, por lo que no queda bien determinado cómo elegir entre unos y otros. En relación al procedimiento de selección de docentes los que hayan completado un ciclo de grado recibirían más puntaje, lo que iría en detrimento de la formación docente.

De la enumeración de los perfiles tal como aparecen en la resolución surge la necesidad de asimilar unos con otros y ordenarlos, por lo que se podría suponer que es un aspecto poco trabajado del plan de estudios. Se detectaron ciertos descuidos o la mención de la misma o similar carrera con distinto nombre. Por lo demás, no se encuentra jerarquizada en el plan de estudios la formación docente de los perfiles requeridos. Cabe repetir que en el proceso de selección habría un mecanismo que resguarde y valore la mencionada formación.

Sólo cinco espacios curriculares indican además de la formación académica alguna experiencia laboral y tomando en consideración que la tecnicatura superior se orienta al mundo laboral se puede afirmar que la falta de una especificidad mayor en cuanto a la

experiencia laboral resulta un dato negativo. Una tecnicatura superior con un sesgo tan marcado requiere además de los conocimientos académicos otros que la experiencia laboral en una rama afín puede brindar. Por ello es que no pretender al menos desde el plan de estudios que los docentes además de su formación académica cuenten con una experiencia laboral redundante de modo negativo en la formación del egresado.

De la misma manera puede mencionarse que sólo dieciocho de los treinta espacios prevén que egresados de profesorado pueden hacerse cargo de los distintos cursos. Lo que indicaría que la formación docente tampoco está entre las prioridades en cuanto a lo señalado por el plan de estudios.

Al agrupar los perfiles previstos por áreas de conocimiento surge una fuerte preponderancia del comercio internacional y las aduanas, seguida de los aspectos reglamentarios y de derecho lo cual, al menos en este punto, resulta un dato positivo en el diseño del perfil de los docentes que deberían llevar adelante la tecnicatura superior.

### **Constatación del perfil real de los docentes con el requerido por el plan de estudios**

Luego de detallar los perfiles solicitados en el plan de estudios, se consignaron los perfiles reales según el título obtenido por cada uno. Se comprobó la relación entre unos u otros. También se calculó el porcentaje que cuenta con formación docente. La información se ordenó según las áreas de formación a que pertenece cada docente.

En el área de las prácticas profesionalizantes, el grado de adecuación ronda el 90 %, pero ninguno de los profesores del área cuenta con formación docente. Para esta área se solicita experiencia laboral afín a la carrera lo que se cumple ya que los docentes están matriculados y ejercen su actividad profesional. El área de formación en gestión y administración del comercio internacional tiene valores similares. Son las dos áreas con menos formación docente.

Se destaca que los grados de adecuación son altos en cuanto a la formación profesional. Hay un área que llega al 100% y tres que están cerca del 90%. Pero hay un déficit, que también es necesario señalar, en cuanto a la formación docente. Hay un área con 0% y una con 5%.

En el siguiente cuadro que concluye con la indagación según la formación de los docentes se muestra el porcentaje de adecuación entre los perfiles del plan de estudios y los reales y el porcentaje de profesores con formación docente, según el área de formación.

**Cuadro 19. Coincidencia entre perfil docente plan de estudios y real y porcentaje de formación docente**

Área de formación	% de coincidencia perfil docente del plan de estudios con el perfil real	% de profesores con formación docente
de base	81.48 %	72.22 %
en análisis del comercio internacional	62.25 %	20.82 %
en gestión y administración del comercio internacional	89 %	5 %
en gestión del despacho aduanero	100 %	27.77 %
de las prácticas profesionalizantes	88.88 %	0 %

*Fuente: elaboración propia*

Con respecto a la formación docente de los treinta y nueve hay ocho egresados de profesorado y tres con formación docente complementaria de su título de grado. Es decir, que solo once de los que dan clases tienen formación.

La experiencia laboral de los docentes, tanto dando clases como en otra actividad, pone de relevancia que, de los veintitrés que tienen otros trabajos no relacionados con la docencia, solo ocho trabajan en áreas relacionadas con el comercio internacional. Es decir que, de los treinta y nueve docentes, solo ocho se ocupan laboralmente en el área del comercio internacional. La mayoría de estos docentes se desempeña en el área de formación de gestión del despacho aduanero por lo que se podría explicar de esta manera la calificación por encima del promedio de esa área a pesar de las carencias de equipamiento ya señaladas. Es decir que, en este caso, los docentes empleados laboralmente en el rubro de comercio internacional realizan un aporte decisivo a la formación.

En el área de las prácticas profesionalizantes también encontramos docentes vinculados laboralmente al comercio internacional pero como para esos espacios resulta indispensable el equipamiento informático la experiencia laboral no pudo evitar que el área fuera calificada por debajo del promedio.

### **¿Cuánto más podría hacer la institución con los recursos con que cuenta para ofrecer un mejor servicio educativo?**

Las dificultades que tiene la institución dentro del espacio escolar que le fue asignado y las dificultades que tiene para conseguir un lugar más amplio y mejor equipado muestran un aspecto negativo. La cantidad de alumnos por docente es otro de los factores que inciden de modo negativo en la consideración de la institución y de la FTS, en general, en la medida que comparte estas y otras limitaciones. Sin embargo, estos factores, aunque tengan alguna relación con la gestión interna, tienen una vinculación más fuerte con factores externos y con decisiones que se toman más allá del ámbito institucional. Podría responsabilizarse a la institución, en alguna medida, por no lograr que esas decisiones la favorezcan pero, la notoria falta de autonomía, evidenciada por esos problemas, señala la fuente principal de la que surgen.

Encontramos que las características del plan de estudio constituyen una de las fortalezas de la institución, sin embargo, hay aspectos que fueron desmejorados por instancias extra institucionales y hasta externas a la FTS. La especialización en el tema

aduanero es uno de los puntos más relevantes así como también la participación del personal de la DGA, a través de opiniones no vinculantes, en la elaboración del plan. Pero para mantener la validez nacional se obligó a incluir en el plan elementos del comercio internacional que le dieron a la tecnicatura un perfil demasiado teórico y desarraigado de la práctica y operatoria aduanera que, a lo largo de más de treinta años, delineó un perfil académico reconocible tanto por otras instituciones educativas como por el mercado laboral.

Con respecto a la organización de la cursada y los finales se mostró que, dentro de lo posible para la institución, se concretaron buenas soluciones. Pero al no poder autónomamente resolver la apertura de comisiones con el fin de hacer lugar a la demanda de los aspirantes y retener la matrícula se retrocede a los peores conceptos de la masividad de la educación en detrimento de la eficiencia institucional, la calidad educativa y la equidad social. Esta incapacidad de la FTS para relacionarse, según las demandas sociales de educación, con el mundo laboral acrecienta la brecha con los institutos de gestión privada.

De la misma manera, la falta de autonomía dificulta la puesta en marcha de programas extracurriculares y la adaptación de los salarios docentes para captar a aquellos con la experiencia y el conocimiento necesarios para enriquecer a los estudiantes. Como cualquier institución de educación superior, las inscripta en la FTS de gestión pública requieren para un mejor funcionamiento interno un mayor margen de maniobra y una clara distinción res-

pecto de los institutos de formación docente y artística. La FTS puede pensarse como un trayecto con características propias y también compartidas con otros trayectos educativos. Pero hay que buscar en el ámbito universitario y no en los institutos de formación docente y artística las similitudes enriquecedoras que pueden hacer de la FTS un trayecto complementario del universitario a la vez que un vínculo fuerte y efectivo con un amplio espectro del mundo laboral.

**EL PERFIL DE EGRESADO PREVISTO EN EL PLAN DE ESTUDIOS, EL REAL Y EL DE LA DEMANDA LABORAL. LA EFICIENCIA EXTERNA Y LA RELACIÓN DE LA FTS CON EL MUNDO DEL TRABAJO**

La relación de la educación y el trabajo se vuelve menos abstracta al considerar las vinculaciones de las instituciones educativas con los entornos laborales posibles para sus egresados. En el caso de la FTS la relación tiene aristas más agudas que los de otros sectores de la ESNU. La FTS se propone como preparadora para un mundo laboral amplio y variable y con unas exigencias y alternativas que difícilmente puedan preverse en su totalidad en la institución. El perfil de egresado plasmado en el plan de estudio es una de estas previsiones. Más allá de su adecuación a las dinámicas del entorno laboral interesa saber cuánto de lo previsto en el plan de estudios se convierte en realidad y cuánto de ello resulta una herramienta eficaz para conseguir un trabajo o mejorara laboral. En la medida en que la coincidencia entre los perfiles sea mayor se puede considerar mayor la eficiencia externa de la institución; a través de ella, se consigue una contribución a la calidad educativa, entendida, en este caso, como la posibilidad de emplearse a partir de un conocimiento adquirido; y a partir de ambos conceptos una contribución a la equidad social, en el sentido de igualdad de oportunidades ante la situación concreta de competir por un trabajo rentado.

El examen de la resolución del plan de estudios, otros documentos institucionales, las encuestas a egresados y las encuestas y entrevistas a potenciales empleadores sirven para contrastar los perfiles y ver el grado de coincidencia. Con el mismo fin, se analizaron ciento cinco avisos de búsqueda laboral que representan el total de avisos publicados en los principales portales de internet durante el segundo trimestre de 2014.

## PERFIL DEL PLAN DE ESTUDIOS

### Valoración de las funciones definidas en el plan de estudios para los egresados según las horas cátedra

Para cada uno de los perfiles se buscó una forma de valorar las funciones del perfil del egresado. En el caso del plan de estudios, se focalizó en las horas cátedra destinadas a generar la función y los rasgos profesionales. Se vinculó las funciones con las áreas de formación y se puso de manifiesto un orden según la cantidad de horas cátedra asignadas. En el plan de estudios están definidas once funciones específicas para los egresados. Estas funciones, que más abajo se enumeran, son parte del perfil y se complementan con los rasgos profesionales, entre los que se destacan las capacidades. En el cuadro siguiente se muestran la vinculación de funciones, capacidades y áreas de formación.

**Cuadro 20. Vinculación de funciones, capacidades y áreas de formación.**

Función	Capacidad	Área de formación
1 Estudiar el mercado interno y externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades y realizar la proyección de negociaciones internacionales	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	En gestión y administración del comercio internacional
2 Organizar, programar, coordinar y controlar las operaciones de compraventa internacional	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	En gestión y administración del comercio internacional
3 Analizar, interpretar y valorar las necesidades operativas, de información legal y/o técnica en lo referente al comercio internacional y las aduanas	2 Capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional	En análisis del comercio internacional; En gestión del despacho aduanero
4 Evaluar desde el punto de vista del rédito económico la viabilidad de la operación	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	En análisis del comercio internacional; En gestión y administración del comercio internacional
5 Asesorar en la elección de la logística adecuada al producto o servicio y cliente tomando en cuenta los objetivos de la organización	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas; 3 capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras	En gestión del despacho aduanero; De las prácticas profesionales
6 Indicar el régimen legal pertinente y colaborar en instrumentar la adecuación	1 Capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional	En gestión del despacho aduanero; De las prácticas profesionales
7 Señalar los procesos tecnológicos más convenientes para el buen desarrollo de la operación	3 Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras	En gestión del despacho aduanero
8 Calcular los precios de importación y exportación identificar líneas de financiación pre y post operación y determinar los regímenes de estímulos fiscales y promocionales aplicables	2 Capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional	En gestión y administración del comercio internacional

9 Organizar y coordinar el área o sector de comercio internacional y aduanas de empresas u organismos públicos	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	De Base
10 Representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador	3 Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras	En gestión del despacho aduanero; De las prácticas profesionales
11 Asistir y capacitar al personal de las empresas e instituciones en temas específicos de las tramitaciones aduaneras y de las otras instituciones de control para lograr un buen desarrollo del trámite burocrático	1 Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	En gestión del despacho aduanero

Fuente: elaboración propia

La relación está determinada por los espacios curriculares que componen las áreas de formación y por los programas de cada espacio donde se explicita, en los objetivos, a qué función o rasgo profesional se contribuye. En muchos casos, distintas áreas de formación contribuyen a la plasmación de las diversas funciones y capacidades. Según la cantidad de horas cátedra destinadas a plasmar una función o rasgo profesional puede medirse la importancia otorgada en el plan de estudios. De esa forma, se valoriza primero a las funciones 10 y 6, luego a las 3 y 4 y en tercer lugar a la 5. Las funciones mencionadas de a pares tienen una valoración similar en horas cátedra. Como se pretendió establecer una valoración, no de magnitudes físicas o matemáticas sino de la importancia que se otorga en un plan de estudios a la generación de

determinada función, se dejaron plasmados estos empates, que en un análisis posterior sirvieron para encontraran vinculación con otros órdenes.

### Valoración Capacidades según las horas cátedra

Entre los rasgos profesionales que acompañan a las funciones en el perfil del egresado del plan de estudios, se destacan las capacidades. La primera de estas capacidades implica poder llevar adelante una organización que además está vinculada con el comercio internacional. La segunda es de orden legal y pretende la posibilidad de entender en las distintas ramas del derecho vinculadas al comercio internacional. Con respecto a la tercera, centrada en la técnica aduanera, puede decirse que se trata de una de las tareas principales de la actividad de comercio internacional que consiste en la clasificación y la valoración de las mercaderías según lo acordado por la Organización Mundial del Comercio. Con respecto a las capacidades en general y según la perspectiva del plan de estudios, se pretende que una serie de espacios curriculares logren una visión real del comercio internacional. Del mismo modo que con las funciones, se indagó qué áreas de formación y cuántas horas cátedra aportan a su generación. Del análisis documental previsto surge que la capacidad 3 es la más valorada en horas cátedra en el plan de estudio.

### **Otros rasgos profesionales: habilidades, actitud y compromiso**

De la lectura del plan de estudios surge que se busca que los egresados adquieran la habilidad para la aplicación de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas y que tengan conocimiento de la operatoria, de la comercialización y de los regímenes legales, comerciales y monetarios que regulan la actividad del comercio internacional. Dos áreas contribuyen a la formación de esta habilidad, la de base y la de las prácticas profesionales, con un total de 1240 horas cátedra. Sin embargo, al profundizar el análisis y enfocar en cuántos espacios curriculares realizan un aporte a la habilidad se descubre que de las 800 horas de la formación de base solo las horas cátedra del taller de informática aplicada (96 horas cátedra) y de la materia matemática y estadística aplicada (96 horas cátedra) contribuirían efectivamente al desarrollo de la habilidad. La actividad del comercio internacional está mediada por sistemas informáticos para los cuales resulta indispensable el conocimiento de las herramientas mencionadas. Con estas habilidades se pretende poner a los estudiantes en condiciones para operar el sistema informático de registro de operaciones de comercio internacional. A la luz de los datos recolectados se considera que la habilidad no está altamente valorada en el plan de estudios.

Cabe señalar la sobresaliente pretensión de que los egresados adopten en sus ámbitos laborales una “actitud flexible y cooperativa que permita coordinar e integrarse en distintos equipos”; lo

que se complementará con una inquietud por actualizarse y un “compromiso ético para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional”. Con respecto a las actitudes vemos que indican la intención de desenvolverse en el ámbito laboral. El primer trabajo no suele ser sino como empleado de una organización por lo que resultan apropiadas todas las formas que ayuden a integrarse a los distintos grupos de trabajo. Del análisis documental se desprende que sólo algunos espacios curriculares del área de formación de base pueden contribuir a generar o desarrollar la actitud y compromiso descriptos. El área de formación de base con dos de sus espacios puede decirse que profundizarían o generarían la actitud y compromiso señalados. Por otro lado, la actualización en un ámbito donde existe una reglamentación legal cambiante resulta indispensable lo mismo que el compromiso de mantenerse dentro de la ética y la moral para no perjudicar ni a propios ni a ajenos. Por lo que ambos elementos resultan indispensables. Entonces, vistas las pocas horas cátedra que contribuirían a formarlos, se consideró como “baja” la valoración de la actitud y el compromiso en el plan de estudios.

### **Valoración de las áreas de formación y su respectivo desarrollo curricular**

Para la valoración de las áreas de formación, se recurrió, además de a las horas cátedra, a su vinculación con las funciones y las capacidades. Los otros rasgos profesionales descriptos son

demasiado generales para que se pueda discriminar con precisión a qué función hacen referencia. Las habilidades y la actitud y compromiso señalados en el plan de estudios podrían adecuarse a múltiples funciones. En cambio, las capacidades se hallan centradas sobre el aspecto aduanero del plan de estudios con una fuerte tendencia a relegar al comercio internacional. Las funciones contemplan los dos ámbitos.

En el Área de Formación de Base encontramos una serie de espacios curriculares que según lo detallado en la descripción de cada uno aportan a la delineación del perfil con los rasgos profesionales ya mencionados. En cuanto a las funciones detalladas más arriba podemos decir que esta área aporta a la que consiste en “elaborar una perspectiva crítica de las tareas desempeñadas de modo tal que se fortalezca la identidad propia y se facilite un desarrollo ético de la tarea”. Esta área de formación hace su contribución también para definir algunos de los rasgos profesionales. Aporta a la “capacidad humana para poder generar una perspectiva que le dé una visión cercana a la realidad de las operaciones y capacidad de coordinación de trabajo en equipo” desde los distintos espacios que la integran. La habilidad más señalada a la que contribuye esta área de formación es la de la aplicación de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas lo que constituye una piedra fundamental en toda la carrera por lo que su ubicación en esta área de formación es muy acertada. Por último, esta área de formación a través de dos espacios curriculares (Teoría de la organización y comportamiento organizacional y ética profesional) contribuye a

generar una “actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos” y un “compromiso ético para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional” lo que implica un aporte decisivo para los rasgos profesionales antes detallados.

El tránsito por el Área de Formación en Análisis del Comercio Internacional contribuye a que sean posibles las funciones de “estudiar el mercado interno y externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades; realizar la proyección de negociaciones internacionales; analizar, interpretar y valorar las necesidades operativas, de información legal y/o técnica en lo referente al comercio internacional y las aduanas; evaluar desde el punto de vista del rédito económico la viabilidad de la operación. Desde el punto de vista de los rasgos profesionales y en cuanto a las capacidades, esta área de formación pretende desarrollar la “capacidad humana para poder generar una perspectiva que le dé una visión cercana a la realidad de las operaciones”. Por el lado de las habilidades, el conocimiento de regímenes comerciales y monetarios que regulan la actividad del comercio internacional puede significar un aporte para la aplicación de herramientas antes mencionada. En cuanto a las actitudes esta área de formación aporta a la generación de una “actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos”.

El Área de Formación en Gestión y Administración del Comercio Internacional contribuye para que el egresado pueda cumplir con las funciones de “estudiar el mercado interno y

externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades; realizar la proyección de negociaciones internacionales; organizar, programar, coordinar y controlar las operaciones de compraventa internacional; asesorar en la elección de la logística adecuada al producto o servicio y cliente tomando en cuenta los objetivos de la organización.” También realiza un aporte a los rasgos profesionales generando la capacidad para entender en la materia de las distintas legislaciones y del derecho internacional y aportando para el engrandecimiento de la capacidad técnica operativa aduanera. Contribuye también a la habilidad para la aplicación de herramientas de la comercialización y de los regímenes legales, comerciales y monetarios que regulan la actividad del comercio internacional. El tránsito por esta área de formación contribuye a adquirir una actitud ética para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional.

El Área de Formación en Gestión del Despacho Aduanero realiza su aporte al acrecentar la posibilidad de que los egresados cumplan con las funciones de “indicar el régimen legal pertinente y colaborar en instrumentar la adecuación; señalar los procesos tecnológicos más convenientes para el buen desarrollo de la operación calcular los precios de importación y exportación identificar líneas de financiación pre y post operación y determinar los regímenes de estímulos fiscales y promocionales aplicables; como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador”. En cuanto a los rasgos profesionales, aporta decisivamente a la capacidad técnica operativa aduanera. También lo

hace en cuanto a la habilidad para la aplicación de herramientas surgidas de la técnica aduanera y de la operatoria reglamentada por los regímenes legales, comerciales y monetarios que regulan la actividad del comercio internacional. El tránsito por esta área de formación hace un aporte también al generar una actitud e interés por actualizarse y estar al tanto de los cambios en materia legislativa como tecnológica.

El Área de las Prácticas Profesionalizantes contribuye a poder realizar las funciones de “organizar y coordinar el área o sector de comercio internacional y aduanas de empresas u organismos públicos representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, asistir y capacitar al personal de las empresas e instituciones en temas específicos de las tramitaciones aduaneras y de las otras instituciones de control para lograr un buen desarrollo del trámite burocrático”. En cuanto a los rasgos profesionalizantes aumenta la capacidad de coordinación de trabajo en equipo, la habilidad para la aplicación de herramientas relacionadas con la operatoria aduanera y propende a generar una “actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos”.

El plan de estudios desarrollado a través de estas cinco áreas de formación muestra que cada área contribuye a diversas funciones y rasgos profesionales y las funciones y rasgos profesionales son, a su vez, alimentados desde una o más áreas de formación. Con estos datos, los surgidos del análisis documental y los de la

valoración según las horas cátedra que se muestra en el cuadro 1 se realizó una primera jerarquización, de la que surgió que el área de formación en gestión del despacho aduanero, área 4, es la más valorada; seguida por la de formación de base, área 1, y la de las prácticas profesionalizante, área 5. Debido a una alteración del orden que surgiría de seguir solamente las magnitudes de las horas cátedra, se realizaron varias consultas. Los docentes y autoridades de la institución coincidieron con la valoración pues aseguran que la formación aduanera es la principal y la más convocante para la tecnicatura.

#### **Valoración de laboratorios, talleres y equipamiento tecnológico a partir de las necesidades del plan de estudios**

Para que lo previsto en el desarrollo curricular tenga el efecto buscado de generar la posibilidad de que los egresados realicen una serie de funciones y obtengan unos rasgos profesionales determinados son necesarias una serie de condiciones materiales. Para ello se indagó la existencia de talleres, laboratorios y equipamiento tecnológico necesario para cumplir con el plan de estudios. En este caso, se trata de ver en qué medida las necesidades de espacio escolar y equipamiento tecnológico, definidas en el plan de estudios, ponen de manifiesto una valoración. Es decir, a partir de las necesidades surgidas del plan de estudios realizó una valoración de los distintos espacios escolares y del equipamiento tecnológico.

La mayoría de los espacios curriculares están definidos como

materia o asignatura. Para este tipo de espacio curricular resulta adecuado el habitual espacio físico denominado aula escolar en la que se encuentran distribuidos bancos, asientos y pizarrones. Como el carácter de los contenidos de estos espacios curriculares son teóricos y su asimilación requiere de la atención a una explicación, en principio y con la cantidad adecuada de alumnos, resultan correctos. Pero los espacios curriculares definidos como talleres o laboratorios tienen otros requisitos. Ya que resulta necesario un equipamiento que no suele estar presente en las aulas. A partir del desarrollo curricular se detectaron las necesidades de los espacios definidos como taller y laboratorio. Al ahondar en el plan de estudios y tras consultar con los docentes de las prácticas profesionales, se detectó que es necesario contar con una conexión especial de internet que permita que funcione el Sistema Malvinas. La determinación de estas necesidades implica una preocupación desde el plan de estudios por ofrecer distintos ámbitos de aprendizaje y relacionar a los alumnos con equipos y programas tecnológicos actuales. Por lo que se puede considerar que desde el plan de estudios hay una valoración “alta” de los laboratorios, talleres y equipamiento tecnológico.

Con el fin de reutilizar esta información en el apartado que refiere el perfil real, se consultó el horario de clases y la cantidad de alumnos asignados a los talleres y laboratorios. Más allá de los excesivos inscriptos, surgió que, debido a la cantidad de comisiones previstas y consultando el horario de clases para comprobar las superposiciones, son necesarios doce aulas, un laboratorio de

idiomas, dos laboratorios de informática, uno de los cuales debe contar con impresoras para la realización de los distintos trabajos prácticos previstos en los programas de los espacios curriculares y un laboratorio con la conexión de internet antes mencionada.

## PERFIL REAL

Para delinear el perfil real se partió del plan de estudios y se fueron recortando las funciones y rasgos profesionales que las carencias de equipamiento tecnológico y los déficits del espacio escolar impiden que se hagan realidad. Luego se incorporaron las consideraciones que los egresados manifestaron en las encuestas. Estos datos sirvieron para confirmar las dificultades que genera la falta de equipamiento tecnológico y de espacios adecuados y para conocer qué funciones y rasgos profesionales son los que más valoran, según consideren que los adquirieron durante la carrera.

La encuesta fue respondida por los egresados que entre febrero y octubre de 2014 concurrieron a la institución para iniciar el trámite del título. La encuesta fue voluntaria y anónima y fue respondida por la totalidad de los treinta y seis egresados que antes de esa fecha solicitaron la tramitación del título.

Como marco general, antes de entrar en el detalle de los puntos a examinar, se muestran las opiniones de los encuestados acerca de si repetirían la experiencia de hacer una tecnicatura superior en comercio internacional y aduanas, si la volverían a hacer en la institución indagada y cómo la conocieron.

## Cuadro 21. Información general egresados.

Pregunta	Promedio
¿Volvería a hacer la carrera?	Sí: 24 (92,31% )
¿Volvería a hacerla en la misma institución?	Sí: 24 (92,31% )
¿Cómo conoció la institución?	RP:19 (82,61%)
¿Recomendaría a alguien que quiera capacitarse la institución?	Sí: 26 (92,86 %)

*Fuente: Elaboración propia*

Llama la atención el alto porcentaje de egresados que manifestó conocer la institución vía recomendación personal. Esto, sin embargo, puede ser un indicador de la falta de información oficial respecto a la tecnicatura ofrecida por la FTS o de una escasa búsqueda por parte del egresado al momento de seleccionar la institución donde cursar su carrera. Sea como fuere, este nivel de satisfacción fue contrastado con preguntas más específicas orientadas a comprobar en qué medida lo propuesto en el plan de estudios alcanzó a cumplirse con el desarrollo de la carrera.

## Valoración de las funciones por los egresados

Para contrastar la propuesta del plan de estudios con su aplicación en la realidad se encuestó a los egresados sobre las funciones para las que se consideran mejor preparados. Se les pidió que, de la larga lista propuesta en el plan de estudios, eligieran tres de las once. De los veintiséis egresados que respondieron este tramo de

la encuesta resultó que la función 10 (“Representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador”) fue ampliamente la más favorecida. Esta función, como ya se vio en el “perfil plan de estudios”, se encuentra vinculada con la capacidad 3 (“Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras”) y las áreas de formación 4 y 5 (“En gestión del despacho aduanero; De las prácticas profesionales”, respectivamente). La función menos favorecida la 7 (“Señalar los procesos tecnológicos más convenientes para el buen desarrollo de la operación”), se encuentra vinculada a la “Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras” y al área de formación en gestión del despacho aduanero. La 4 (“Evaluar desde el punto de vista del rédito económico la viabilidad de la operación”) y la 1 (“Estudiar el mercado interno y externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades y realizar la proyección de negociaciones internacionales”), la segunda y tercera peor evaluadas, tienen relación con el área de formación en “análisis del comercio internacional y en gestión y administración del comercio internacional”.

Por lo que se puede deducir de la descripción de la función 7, la menos favorecida, su vinculación con los aspectos tecnológicos de la operación puede haberla relegado. Como se vio, la falta de equipamiento para los laboratorios puede haber influido en esta valoración. Esta función se encuentra relacionada con áreas de formación para las que se requiere equipamiento en los laboratorios.

Las funciones 4 y 1 que también resultaron infravaloradas por los egresados se vinculan con áreas de formación no representativas de la carrera. A esto quizás pueda atribuirse la valoración negativa. Estas áreas de formación ligadas al comercio internacional son de orden más general y menos específico que el aduanero.

### **Valoración de los egresados en relación a las capacidades**

De modo similar que en el caso de las funciones, para indagar en qué medida los egresados sienten poseer las capacidades descritas se los interrogó al respecto. Se les solicitó que consideraran “1” la calificación más baja y “5” la más alta según consideren haber adquirido o no la mencionada capacidad. Se realizó un promedio con los puntajes (de 1 a 5 consignados por los encuestados sobre cada capacidad) y se calculó un promedio general de todas las respuestas y luego un desvío respecto de ese promedio considerando todos los rasgos profesionales. De esta manera, puede apreciarse comparativamente el valor de las calificaciones otorgadas. En este caso hay dos capacidades evaluadas por debajo del promedio y una por encima. La capacidad para entender en materia legislativa es la que resulta más favorecida. La que resulta más perjudicada se refiere a capacidades de índole práctica que están vinculadas con tareas de difícil asimilación teórica. La capacidad para el desarrollo y la gestión queda a pocas centésimas del promedio. Pero la capacidad 2 es la más valorada.

La capacidad más dependiente de un área de formación

teórica, para la que no se requiere demasiado equipamiento y alcanza con un espacio escolar definido como aula, y cuya asimilación depende de la lectura y la explicación de los docentes obtiene una calificación superior al promedio. Las otras dos capacidades que dependen de otros elementos y actividades no son las más reconocidas por los egresados como propias o adquiridas en el transcurso de la tecnicatura.

### Otros rasgos profesionales. Valoración de los egresados

Con el procedimiento ya señalado, se encuestó a los egresados en torno a las habilidades. Estas obtuvieron un promedio de 3,78 y se ubico -0,09 por debajo del promedio de los rasgos profesionales. Por ello se consideró que la valoración de los egresados respecto de la adquisición de las habilidades es “baja”.

Como en el caso anterior, de las capacidades menos reconocidas por los egresados, el espacio escolar y el equipamiento resultan decisivos a la hora de lograr una buena calificación. La falta de laboratorio de informática atenta contra la posibilidad de que esta habilidad se convierta en algo real y tangible y que sea una herramienta para la inserción laboral.

Con respecto a la actitud y compromiso cabe destacar que ambas resultaron por encima del promedio y que esta faceta de la formación es aportada principalmente por el área de ciencias sociales o humanísticas. A pesar de los pocos espacios curriculares que contribuyen a su plasmación la valoración por los egresados debe considerarse “alta”.

Puede repetirse la afirmación anterior respecto al equipamiento y afirmarse que en la plasmación en los egresados de estas actitudes y compromisos no tienen influencia los aspectos tecnológicos. Además debería agregarse que el área de formación que más contribuye a formarlas está compuesta con personal con formación docente. Está también entre las valoraciones más altas en la encuesta sobre rasgos profesionales realizada a los alumnos que, en este caso, coinciden con los egresados.

### Valoración de los egresados en relación al desarrollo curricular por área de formación

Para la indagación respecto de las áreas de formación se volvió a recurrir al mismo esquema de solicitar una calificación de 1 a 5 al egresado, realizar un promedio de las respuestas y consignar el desvío de ese promedio del promedio general de todas las respuestas para el área de formación.

**Cuadro 22. Valoración de áreas de formación por los egresados.**

	Promedio	Desvío áreas de formación
¿Cómo calificaría al área de Formación de Base?	3,77	-0,07
¿Cómo calificaría al área de Formación en análisis del comercio internacional?	4	0,16
¿Cómo calificaría al área de Formación en gestión y administración del comercio internacional?	3,78	-0,06
¿Cómo calificaría al área de Formación en gestión del despacho aduanero?	3,96	0,12
¿Cómo calificaría al área de Formación de las prácticas profesionales?	3,70	-0,14

*Fuente: Elaboración propia*

La calificación negativa de la formación de base podría vincularse a que en ese trayecto formativo figuran los espacios de taller de informática y los dos laboratorios de idiomas para los que, como ya se constató, no hay equipamiento ni un espacio diferencial.

El área de formación del comercio internacional fue beneficiada con una calificación que está dentro del promedio. Este trayecto formativo se desarrolla con un taller y tres materias. El taller de producción y procesamiento de textos administrativos según lo indagado en el programa podría llevarse adelante sin demasiadas pérdidas en un aula y sin la necesidad de contar con equipamiento informático.

El trayecto definido como gestión y administración del comercio internacional compuesto de cinco materias no logró una calificación positiva. Cuatro de las cinco materias se cursan al final de la carrera y la restante en el primer año.

En el área de formación en gestión del despacho aduanero, el área que agrupa el centro de interés de la carrera, vemos una calificación que está por encima del promedio. En este trayecto compuesto por seis materias y tres talleres cuatrimestrales está previsto ofrecer los conocimientos esenciales del despacho aduanero. Según se indagó en los programas los talleres pueden llevarse adelante en las aulas y no son indispensables los equipamientos informáticos.

El trayecto de las prácticas profesionalizantes, constituido por tres talleres cuatrimestrales también obtuvo una calificación por debajo del promedio. En este trayecto resulta indispensable in-

teractuar con el sistema informático de registro de las operaciones de comercio internacional. Además este tramo educativo tiene previsto un trabajo autónomo supervisado por los docentes que no puede cumplirse por falta de espacio adecuado y equipamiento informático.

Por último, en lo referido al desarrollo curricular se indagó a través de la encuesta acerca de las áreas en las que hubieran necesitado recibir más conocimientos. Para esta indagación se solicitó a los egresados que señalaran una de las áreas. El área 1, de formación de base, recibió dos respuestas lo que representa menos del 10 % del total. El área 2, de formación en análisis del comercio internacional, no obtuvo ninguna por lo que los egresados consideran que no necesitan nada más. El área 3, en gestión y administración del comercio internacional, recibió una respuesta. Las áreas 4, de formación en gestión del despacho aduanero, y 5, de las prácticas profesionalizantes, recibieron nueve respuestas cada una con lo que entre las dos totalizan casi el 85 % del total. Estas áreas son las que centran el interés de la carrera y funcionan como una gran atracción para los estudiantes.

Con respecto a la formación de base se puede afirmar que al contar este trayecto con tres talleres que requieren de un equipamiento y de un espacio escolar distinto al del aula no se logró la conformidad de los egresados. Los contenidos del área de formación de base pueden no haber resultado de mayor interés para los egresados. Debido sobre todo a la presencia de matemáticas y estadísticas aplicadas, los laboratorios de idiomas, economía y algunas

materias relacionadas con las ciencias humanas. Este grupo de espacios curriculares puede haber influido en la calificación por debajo del promedio aunque contribuye a formar la actitud y el compromiso que se valoró por encima de los demás rasgos profesionales. El hecho de que al único taller del trayecto de formación en análisis del comercio internacional no le resulte indispensable un espacio distinto del aula ni un equipamiento informático permitió que los egresados lo consideraran por encima del promedio. Este trayecto formativo conciso y bien equilibrado ofrece en el taller de producción y procesamiento de textos una herramienta muy valorada. El saber comunicarse por escrito resulta para los egresados un valioso instrumento laboral. Ese contenido puede haber influido para la calificación por encima del promedio.

Para el caso del trayecto de formación en gestión y administración del comercio internacional no resulta válida la explicación por la calificación negativa por no contar con talleres o requerir espacios especialmente diseñados. Un desinterés en los contenidos de los espacios curriculares que debieron agregarse por una cuestión ajena a la carrera y para cumplir con los requisitos que otorgan validez nacional al título puede ser una explicación.

La calificación positiva de la formación en gestión del despacho aduanero, a pesar de la falta de equipamiento de los tres talleres que componen el trayecto, puede deberse al interés que despierta en los egresados. Además y dado que los equipamientos informáticos, que podrían colaborar en el desarrollo de los talleres, no son indispensables como en el taller de informática o en las

prácticas profesionalizantes, se atenúa los efectos de la mencionada carencia. Este trayecto es el de mayor interés y el que desarrolla los contenidos más apreciados por los que se inscriben la carrera, por lo que sin duda el aprecio de este conocimiento influyó positivamente en los encuestados.

Las tres prácticas profesionalizantes, una en cada ciclo de la carrera, no obtienen una calificación que supere el promedio. Esto puede explicarse porque las carencias tanto en espacio físico como en equipamiento resultan imposibles de soslayar por otros medios, como ocurre en otros talleres. Por lo tanto, atribuimos una gran cuota de responsabilidad a la falta de espacio y equipamiento la baja calificación obtenida.

De modo similar, este trayecto también despierta gran interés entre los estudiantes; pero, al requerir de modo indispensable, de espacios especialmente diseñados y equipamiento informático, que no se cuenta, no es esperable una calificación positiva. Resulta interesante observar que el área que obtuvo una calificación positiva, la de formación en gestión en despacho aduanero, también es señalada como una de las áreas en la que se hubiera deseado recibir más conocimiento. De esto puede afirmarse que es el centro de interés y que tiene mucho potencial para desarrollar. Con respecto a la necesidad señalada por más del 40 % de los egresados respecto de las prácticas profesionalizantes cabe decir que resulta uno de los trayectos más deficitarios por equipamiento, espacio escolar y formación docente.

### **Constatación de la existencia de laboratorios, talleres y otros espacios para cumplir con lo previsto en el plan de estudios**

Para el plan de estudios se procedió a constatar la existencia de los espacios y equipamientos necesarios para llevarlo adelante. El resultado de la constatación muestra que el único espacio escolar disponible son las aulas con bancos y sillas. No hay equipamiento informático disponible para el uso de los alumnos. La total carencia de equipamiento informático y de espacios adecuados para la modalidad de taller o de práctica profesionalizante es un obstáculo importante para concretar los objetivos del plan de estudios.

Las opiniones de los alumnos sobre el equipamiento y espacio escolar y las de los egresados sostienen la idea de que se trata de una carencia grande. Por lo demás, resulta coherente con la opinión sobre las áreas de formación. Aquellas áreas que requieren de este tipo de espacio y equipamiento fueron calificadas por debajo del promedio. La total ausencia de equipamiento tecnológico y de espacios escolares diferenciales justifica que la valoración sea “baja”.

### **Constatación de la posibilidad de continuidad educativa**

Uno de los aspectos centrales de la educación es la posibilidad de que un trayecto permita o estimule la continuación educativa en otro trayecto. Por ello se indagó a los egresados respecto de si continuaron estudiando y si consideraron que la institución los apoyó

y preparó para esa decisión. En el capítulo anterior, se mostró que algún aspecto del plan de estudios parece favorecer la continuidad educativa pero se señaló que no era mayoritario el apoyo para la continuidad. También se detectó, en la encuesta a los alumnos, el escollo de la escritura académica y la limitación de horizontes al no haber espacios curriculares dedicados a conocimientos más amplios, lo que parece ser una de las encrucijadas de la FTS frente al mundo laboral y académico.

### **Cuadro 27. Continuidad educativa. Respuestas de egresados al cuestionario.**

	Cantidades y porcentajes
¿Continuó estudiando?	Sí: 21 (77,7%)
¿En una carrera del área del comercio internacional?	Sí: 23 (87,5%)
¿La preparación recibida le sirvió para continuar estudiando?	Sí: 24 (92,31%)
¿Hizo valer el convenio que la institución tiene con las universidades?	Sí: 25 (96,1%)
¿Rindió el examen con veedores?	No: 16 (61,5%)
¿Aprobó el examen con veedores?	No: 6 (60%)

*Fuente: Elaboración propia*

La mayoría de los egresados continuó estudiando y continuó haciéndolo en una carrera relacionada con el comercio internacional. También afirmaron la mayoría de los encuestados que se sintieron alentados para encarar un nuevo tramo educativo. Se indagó acerca de la utilización del convenio que el terciario tiene con varias universidades. La amplia mayoría logró hacerlo valer lo que significa que ingresaron al cuarto año de una licenciatura o al

ciclo de especialización que dura entre tres o cuatro cuatrimestres. Uno de los aspectos que también puede indicar la continuidad educativa es el presentarse a los exámenes para matricularse. Estos exámenes tienen como requisito previo haber concluido los estudios terciarios. Como ya se mencionó, hay un curso extra curricular que dura tres meses, dos veces por semana, cuatro horas cada día, que sirve de integrador de conocimientos para la presentación al examen de matriculación. Sólo diez de los egresados manifestaron haberse presentado al examen con veedores y de esos diez sólo cuatro lograron aprobarlo.

### Cuadro 23. Continuidad educativa.

Variables	Resultado
Porcentaje de egresados inició trayecto universitario	77%
Valoración de los egresados de la formación en relación a la continuidad educativa (de 1 a 5)	4

Fuente: elaboración propia

A pesar de los defectos señalados, la mayoría de los egresados se insertó en un nuevo tramo educativo para completar la licenciatura en comercio exterior. Para ello resultó decisivo el convenio que la institución terciaria mantiene con las universidades del área del comercio internacional.

### PERFIL LABORAL

El perfil laboral constituye el contraste definitivo para el

perfil del plan de estudios y el real. No se trata de un objetivo único pero es uno de los principales horizontes de la FTS. Las encuestas a potenciales empleadores, despachantes de aduana, encargados de oficinas de comercio internacional y funcionarios estatales del rubro ya mencionado ponen de manifiesto un perfil laboral ineludible para los que quieran emplearse. A definir ese perfil también contribuyeron los egresados; tanto como futuros empleados o empleadores, se los encuestó en torno al tema de la formación académica recibida y la requerida por el ámbito laboral. También se recolectaron datos de ciento cinco avisos en los que se solicitan empleados con formación en comercio internacional y aduanas.

Como paso previo y para enmarcar las respuestas de los empleadores se los interrogó acerca de la institución.

### Cuadro 24. Respuestas contextuales empleadores.

Pregunta	Respuesta
¿Recomendaría la institución a quien quiera estudiar?	Sí: 24 (100%)
¿Comparada con otras cómo considera la institución?	Mejor: 19 (79,1%)
¿Que sea pública es un dato positivo o negativo?	Negativo: 14 (58,3%)
¿En qué medida la matrícula es un dato favorable para emplear a alguien? (1 a 5)	3,78
¿Si alguien ya empleado obtiene la matrícula logra algún beneficio?	Sí: 16 (56,2%)

Fuente: Elaboración propia

Estos datos ponen de manifiesto que la institución es conocida y respetada por los empleadores, salvo por el hecho de que sea

de gestión pública. Pero para explicar esa consideración contradictoria habría que realizar otra investigación. Lo que queda claro es que la institución, de alguna manera, se mantiene como referencia en la formación del comercio internacional y las aduanas.

A esta apreciación de los empleadores de la institución de la FTS se corresponden, de alguna manera, las exclusiones de los avisos de búsqueda laboral. Ambos elementos ayudan a contextualizar la valoración de funciones, rasgos profesionales y áreas de formación. De los ciento cinco avisos analizados en sólo quince se hace mención excluyente a un sexo. Diez avisos son elegibles solo por hombres y cinco avisos solo por mujeres. El resto no manifiesta preferencia por ninguno. Con respecto a la formación, treinta y ocho indican como indispensable haber concluido estudios terciarios, veinte universitarios y en treinta y nueve avisos se indica que la actividad académica puede estar en curso. La franja de edad solicitada es muy amplia de 18 a 50 años pero la fracción más buscada se orienta a personas de entre 25 y 35 años. Se detectaron también algunas restricciones por zona de residencia. En treinta y cinco casos se indica a la capital federal como zona de residencia, en veintitrés a la zona norte, en seis a la zona sur en dos a la zona oeste y en dos casos otras zonas más alejadas del cordón urbano que rodea la CABA. Con respecto a la experiencia en ochenta y ocho casos se hace mención explícita a algún trabajo previo en algún sector determinado como requisito. En dieciocho casos no se indica nada al respecto. En resumen gráfico de esta información se muestra la Cuadro siguiente. De los ciento cinco

avisos analizados se indicaron como excluyentes, para quienes no las posean, algunas de estas características.

**Cuadro 25. Categorías excluyentes de los avisos de búsqueda laboral.**

Sexo	Formación	Zona de residencia	Experiencia
10 masculino 5 femenino	38 terciario 20 universitario 39 en curso universitario o terciario	35 Capital Federal 23 Zona Norte 6 Zona Sur 2 Zona Oeste 2 Otras zonas	88 Con experiencia 18 Sin experiencia

*Fuente: Elaboración propia*

Con este marco general de la indagación de los avisos y de las opiniones de los potenciales empleadores se consideran las categorías que se utilizaron para la comparación.

**Valoración de los avisos y potenciales empleadores en relación a las funciones**

En las encuestas practicadas, con el método de calificación de 1 a 5, el promedio de respuestas y el desvío se obtuvieron los siguientes resultados cuando a los empleadores se los interrogó acerca de las funciones.

## Cuadro 26. Valoración funciones por empleadores.

Respuestas empleadores según funciones	Promedio	Desvío
1 Estudiar el mercado interno y externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades y realizar la proyección de negociaciones internacionales	3,40	+0,25
2 Organizar, programar, coordinar y controlar las operaciones de compra-venta internacional	3,18	+0,03
3 Analizar, interpretar y valorar las necesidades operativas, de información legal y/o técnica en lo referente al comercio internacional y las aduanas	3,43	+0,28
4 Evaluar desde el punto de vista del rédito económico la viabilidad de la operación	2,86	-0,19
5 Asesorar en la elección de la logística adecuada al producto o servicio y cliente tomando en cuenta los objetivos de la organización	3,71	+0,56
6 Indicar el régimen legal pertinente y colaborar en instrumentar la adecuación	3,05	-0,06
7 Señalar los procesos tecnológicos más convenientes para el buen desarrollo de la operación	2,65	-0,5
8 Calcular los precios de importación y exportación identificar líneas de financiación pre y post operación y determinar los regímenes de estímulos fiscales y promocionales aplicables	3,40	+0,25
9 Organizar y coordinar el área o sector de comercio internacional y aduanas de empresas u organismos públicos	2,56	-0,59
10 Representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador	4,09	+0,94
11 Asistir y capacitar al personal de las empresas e instituciones en temas específicos de las tramitaciones aduaneras y de las otras instituciones de control para lograr un buen desarrollo del trámite burocrático	2,25	-0,09

Fuente: Elaboración propia

Para analizar los ciento cinco avisos laborales donde se buscaba personal con formación en comercio internacional hubo que realizar un trabajo previo. Este trabajo consistió en la lectura de los avisos para establecer el tipo de funciones buscadas, luego con la lista de funciones especificadas en los avisos se trazó una equivalencia con las aparecidas en el plan de estudios.

La mayoría de los avisos presenta indicadores de más de una función en sus descripciones del perfil solicitado. La cantidad de veces que cada función aparece solicitada en alguno de los ciento cinco avisos se muestra a continuación.

## Cuadro 27. Valoración funciones por empleadores según avisos de búsqueda laboral.

	Funciones	Cantidad de menciones en los 105 avisos y porcentaje
1	Estudiar el mercado interno y externo y proponer estrategias de búsqueda de oportunidades y realizar la proyección de negociaciones internacionales	6 (5,71%)
2	Organizar, programar, coordinar y controlar las operaciones de compra-venta internacional	27 (25,71%)
3	Analizar, interpretar y valorar las necesidades operativas, de información legal y/o técnica en lo referente al comercio internacional y las aduanas	27 (25,71%)
4	Evaluar desde el punto de vista del rédito económico la viabilidad de la operación	9 (8,57%)
5	Asesorar en la elección de la logística adecuada al producto o servicio y cliente tomando en cuenta los objetivos de la organización	32 (30,47%)
6	Indicar el régimen legal pertinente y colaborar en instrumentar la adecuación	14 (13,33%)
7	Señalar los procesos tecnológicos más convenientes para el buen desarrollo de la operación	0 (0%)
8	Calcular los precios de importación y exportación identificar líneas de financiación pre y post operación y determinar los regímenes de estímulos fiscales y promocionales aplicables	5 (4,76%)
9	Organizar y coordinar el área o sector de comercio internacional y aduanas de empresas u organismos públicos	15 (14,28%)
10	Representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador	74 (70,47%)
11	Asistir y capacitar al personal de las empresas e instituciones en temas específicos de las tramitaciones aduaneras y de las otras instituciones de control para lograr un buen desarrollo del trámite burocrático	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia

Al cruzar la información recaba en los avisos y en las encuestas a los empleadores surge que la función 10 es la más solicitada en ambas instancias. Luego la función 5 también aparece en segundo lugar en ambas indagaciones. La función 3 aparece tercera también en ambas pero comparte la posición en los avisos con la función 2. El resto de las funciones aparecen con diferencias de posición en los avisos y en las encuestas de empleadores. Aparecen con diferencia de una posición las funciones 4, 6, 7 y 11. Con dos posiciones de diferencias aparece la función 2, con tres la función 1, con cuatro la función 8 y con 5 la función 9.

**Cuadro 28. Comparación de valoración funciones por empleadores y avisos de búsqueda laboral.**

Posición	Empleadores	Avisos
1°	10	10
2°	5	5
3°	3	2 y 3
4°	1 y 8	9
5°	2	6
6°	6	4
7°	4	1
8°	7	8
9°	9	7 y 11
10°	11	

*Fuente: elaboración propia*

Como se ve en el cuadro precedente, las funciones 10, 5 y 3 ocupan los primeros lugares. Esto indica una necesidad de los

empleadores que se puso de manifiesto tanto en las respuestas a la encuesta como en los ciento cinco avisos analizados. La función 10 apareció en setenta y cuatro de los ciento cinco avisos lo que implica un porcentaje superior al 74%. De igual manera, en las encuestas resultó como la preferida al obtener el promedio más alto. Las funciones 5 y 3 con 32% y 27% respectivamente de presencia en los avisos obtuvieron los segundos y terceros promedio lo que las coloca en una posición de coincidencia entre los dos instrumentos y de privilegio por la posición. La función 2 que ocupa en los avisos la misma posición que la función 3 no aparece en la misma posición en las encuestas, por eso es que debido a la falta de coincidencia no se la considera de la misma importancia que las 10,5 y 3.

En suma, se mostró que hay unas funciones que son preferidas sobre otras por los empleadores. Si se toma en cuenta que estas funciones son las más importantes para conseguir un empleo, se evidencia una fuerte marca del perfil solicitado. Por ello, la función 10 (“Representar a terceros ante las autoridades aduaneras, realizando trámites y diligencias relativos a la importación, la exportación y demás operaciones aduaneras, como así también las gestiones relacionadas con la presentación del medio transportador”) la 5 (“Asesorar en la elección de la logística adecuada al producto o servicio y cliente tomando en cuenta los objetivos de la organización”) y la 3 (“Analizar, interpretar y valorar las necesidades operativas, de información legal y/o técnica en lo referente al comercio internacional y las aduanas”)

indican el camino por el que se interesan los empleadores. La preparación que ofrezca la tecnicatura superior para las funciones recién mencionadas implica una aproximación entre las necesidades laborales de los estudiantes y egresados y sus futuros empleadores. Las otras funciones mantienen su importancia pero su requerimiento está más disperso.

### Valoración de las Capacidades por los empleadores y avisos

Las funciones descriptas en el plan de estudios deberían desenvolverse con algunos rasgos profesionales. De los rasgos profesionales, en este apartado se tomaron las capacidades y se indagó acerca de ellas. Para las encuestas con los empleadores se volvió a utilizar el sistema de que calificaran de 1 a 5 la importancia que le otorgan a cada capacidad. Luego se hizo un promedio con las respuestas y se calculó el desvío de cada capacidad respecto de ese promedio. De la misma manera se calculó un promedio de todas las categorías intervinientes en los rasgos profesionales y un desvío respecto de ese promedio. Por eso en la Cuadro que sigue se consignan el promedio de cada renglón de respuesta, el desvío respecto de las capacidades y el desvío respecto del promedio al considerar todos los rasgos profesionales.

**Cuadro 29. Valoración capacidades por empleadores.**

Respuestas empleadores según capacidades.	Promedio	Desvío capacidades	Desvío rasgos profesionales
Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	3,81	0,2	-0,06
Capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional	3,18	-0,43	-0,69
Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras	3,84	0,23	-0,03

*Fuente: Elaboración propia*

Igual que con las funciones se indagó en los ciento cinco avisos para determinar cuáles eran las capacidades más requeridas. De la misma manera, luego de una primera lectura de los avisos, se establecieron palabras clave para relacionar la búsqueda laboral con la capacidad descripta en el plan de estudios. Para la capacidad 1 (“Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas”) se estableció una relación con palabras o frases como “tareas administrativas”, “proveedores”, “clientes”, “pagos”, “cobranzas”, “facturación” y otras de similares características tal como aparecen, por ejemplo, en el aviso treinta y nueve. La descripción general de la capacidad quedaría de esta forma relacionada con una búsqueda laboral concreta. Para la capacidad 2 (“capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional”) se encontraron las palabras o frases “conocimiento de la legislación vigente”, “conocimiento de clasificación”, “conocimiento de valoración”, “confección y presentación de DJAIs” y otras que permiten conectar la capacidad con la búsqueda laboral. Estas y otras tal como aparecen, por ejemplo, en el aviso cincuenta y siete,

funcionan como indicadores de la búsqueda de esa determinada capacidad. Los indicadores detectados para la capacidad 3 (“capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras”) son las palabras o frases “gestión, control o seguimiento de las operaciones internacionales”, “tramitaciones ante organismos públicos” y otras similares tal como aparecen, por ejemplo, en el aviso cuarenta y uno. Con este esquema de indicadores utilizado como modelo ya que hay frases similares de igual significado se realizó un segundo análisis de los ciento cinco avisos en torno a las capacidades y se logró establecer una determinada cantidad de menciones de cada capacidad en el total de los avisos. Como en el caso de las funciones, un mismo aviso puede presentar indicadores de búsqueda de más de una capacidad. El resultado se muestra a continuación.

**Cuadro 30. Valoración capacidades según avisos de búsqueda laboral.**

Capacidades	Cantidad de menciones en los 105 avisos y porcentajes
Capacidad para desarrollar y gestionar las organizaciones dedicadas al comercio internacional y las aduanas	45 (42,87%)
Capacidad para entender en la materia del derecho aduanero y del derecho internacional	16 (15,23%)
Capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras	76 (72,38%)

*Fuente: Elaboración propia*

El orden de búsqueda de las capacidades en los avisos, determinado por la cantidad de menciones, es capacidad 3, capacidad 1 y capacidad 2. Este orden es coincidente con el surgido de las respuestas de los empleadores a la encuesta. De esta manera la ca-

pacidad 3 resulta la más buscada y preferida a la hora de indicar una serie de posibilidades laborales. Le siguen a bastante distancia las otras dos capacidades, aunque la 2 queda más relegada en los avisos que en las respuestas de los empleadores. Con respecto al desvío general, las tres capacidades quedan por debajo del promedio general pero eso será objeto de análisis más adelante.

Del mismo modo que las funciones, en el caso de los rasgos profesionales se empieza a definir un perfil de preferencia. En este apartado se examinó la búsqueda de alguna de las capacidades descritas en el plan de estudios y resultó coincidente la preferencia, tanto en la encuesta a empleadores, como en el análisis de los avisos de la capacidad 3 (“capacidad para programar y ejecutar tramitaciones aduaneras”). Esta capacidad como se vio en el análisis del plan de estudios tiene una estrecha vinculación con la función 10 y también está en relación con las funciones 3 y 2. En los indicadores definidos se ve que no coinciden las capacidades requeridas por egresados y empleadores. Sin embargo, en el detalle se ve que están muy cerca una de otra y que la capacidad 3 es la más representativa.

Cabe afirmar que la coincidencia de la preferencia que posiciona a las capacidades en el orden 3, 1 y 2 indica de modo claro lo que buscan los empleadores. Muy concretamente se prefiere la capacidad y por ende la experiencia de realizar trámites en la aduana y los organismos relacionados a la capacidad de entender en materia legal. La posición intermedia del manejo dentro de una organización es una capacidad que confirma lo aparecido en relación a las funciones.

## **Valoración de los otros rasgos profesionales, habilidades y actitud y compromiso**

Con respecto a los rasgos profesionales referidos a la habilidad de aplicar herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas, se procedió como en los apartados anteriores. Es decir en la encuesta se solicitó que calificaran de “1” a “5” la importancia otorgada a esta habilidad. El resultado promedio fue de 3,03 con un desvío de 0,84 respecto de los rasgos profesionales.

Considerada respecto de los rasgos profesionales en general, esta habilidad también queda por debajo del promedio, sobre esto volveremos más adelante. Al considerarla en sí misma, la valoración intermedia, el 53,1% calificó con tres la importancia de esta habilidad, quedó confirmada con su mención en el 44,76% de los avisos indagados.

Para el caso de los avisos, la vinculación de la descripción de la capacidad descripta en el plan de estudios con las solicitadas en los avisos se realizó a través de las frases o palabras que mencionan la utilización de programas de computación “Carga y oficialización en el SIM” como en el aviso cincuenta y uno o “Presentación y cierre de Manifiestos de Carga” como en el aviso cincuenta y otras similares que indican una habilidad para la utilización de herramientas informáticas.

Esta utilización está orientada hacia el manejo de herramientas de gestión administrativa como los programas tipo “office” o de interacción con el sistema informático que registra

las operaciones de comercio internacional. En los avisos donde la tarea se orienta más hacia dentro de la organización con un perfil más administrativo se busca el manejo de los programas tipo “office” en los avisos donde se busca una interacción ejecutiva con la tramitación se mencionan las distintas instancias de los sistemas informáticos que se utilizan en comercio internacional. Esta habilidad apreciada por casi la mitad de los empleadores y aparecida en casi la mitad de los avisos define como media su importancia en relación a otros rasgos profesionales. Sin embargo, el no poseerla implica quedar el excluido de casi la mitad de la búsqueda laboral.

Lo que resulta destacable es la coincidencia entre empleadores y egresados respecto a la habilidad que, de todos modos, por falta de equipamiento tecnológico no puede desarrollarse de modo satisfactorio.

Se volvió a utilizar el sistema de calificación de 1 a 5 al tratar de establecer el interés de los empleadores en la actitud y compromiso que aparecen como rasgos profesionales en el plan de estudios. Estos dos ítems son de una generalidad muy amplia pero remiten a un entorno muy concreto que es el ámbito donde se desarrollan las tareas. De la misma manera, son un fuerte indicador de cómo deberían desarrollarse las circunstancias laborales.

### Cuadro 31. Valoración de la actitud y el compromiso por empleadores.

Respuestas empleadores según actitud y compromiso.	Promedio	Desvío actitud y compromiso	Desvío rasgos profesionales
Actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos de trabajo	4,65	-0,03	0,78
Compromiso ético para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional	4,71	0,03	0,84

Fuente: Elaboración propia

En este caso, ambas categorías están muy cerca una de otra en la valoración realizada. Aunque el compromiso ético supera a la actitud pueden entenderse como complementarias y en los dos casos superaron el promedio de calificaciones tomado con respecto a todos los rasgos profesionales.

Al indagar respecto de la actitud y el compromiso en los avisos encontramos una proporción considerable de espacio dedicado a la descripción. Es decir, que se encuentra enfatizada la necesidad de poseer estos rasgos profesionales. En la indagación de de los avisos resultó más mencionada la actitud pero en muchos casos se mencionaron las dos categorías. Para el caso de la actitud se tomo como indicador de la actitud las frases o palabras como “poseer buenas relaciones interpersonales para trabajar en equipo en la resolución de problemas” como, por ejemplo, aparece en el aviso sesenta y tres. Para el caso del compromiso se utilizaron indicadores donde aparecieran frases o palabras como “cumplimiento de metas”, “demostrar compromiso con el trabajo y pro actividad” como aparecen, por ejemplo, en

los avisos sesenta y tres y ochenta y tres. El resultado de esta indagación de la actitud y el compromiso en los ciento cinco avisos se muestra en la Cuadro siguiente. Como ya se aclaró, en varias oportunidades los avisos mencionan las dos categorías.

### Cuadro 32. Valoración de la actitud y el compromiso según avisos.

Actitud y compromiso	Cantidad de menciones en los 105 avisos y porcentaje
Actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos de trabajo	60 (57,14%)
Compromiso ético para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional	18 (17,14%)

Fuente: Elaboración propia

Debe considerarse que así como en varios avisos se mencionan las dos categorías en algunos (27; 25,71%) no se menciona ninguna. Más allá de estas consideraciones queda claro que casi el 60% de los avisos manifiesta interés en que los potenciales empleados posean una “actitud flexible y cooperativa que le permita coordinar e integrarse en distintos equipos de trabajo” y un 18% un “Compromiso ético para consigo mismo y los demás actores de su entorno local e internacional”. El total de los avisos que manifiestan interés en las dos categorías es de 17 es decir un 16,19%. La valoración se consideró como “media”.

En definitiva, más allá de la dificultad que pudiera surgir para distinguir con total precisión los límites de una y otra categoría

queda claro al estar ambas por encima del promedio establecido para los rasgos profesionales que se trata de una de las cuestiones esenciales a la hora de conseguir un trabajo. Aunque el total de avisos que muestran interés en las dos categorías no es elevado (16,19%) y es superado por el que no muestran interés en ninguna (25,71%) al considerar que en casi el 60% de los avisos se menciona a una de las dos se puede afirmar la importancia de ambas categorías. Si alguna faltara sería muy difícil la integración en un grupo de trabajo así que dado que el espacio de los avisos es limitado se puede considerar como un requisito implícito. Lo que queda confirmado por la encuesta a los empleadores cuyas calificaciones situaron a la actitud y al compromiso por encima de los otros rasgos profesionales.

### Valoración de las áreas de formación por empleadores

Se solicitó a los potenciales empleadores que calificaran las áreas de formación. Se realizó un promedio para cada respuesta y se calculó un desvío respecto del promedio de promedios.

### Cuadro 33. Valoración de las áreas de formación por empleadores.

Respuestas empleadores según área de formación.		
¿Cómo calificaría al área de Formación de Base?		
¿Cómo calificaría al área de Formación en análisis del comercio internacional?		
¿Cómo calificaría al área de Formación en gestión y administración del comercio internacional?		

¿Cómo calificaría al área de Formación en gestión del despacho aduanero?		
¿Cómo calificaría al área de Formación de las prácticas profesionales?		

Fuente: Elaboración propia

En la indagación de los avisos se procedió a buscar indicadores, en una lectura previa, que vincularan los conocimientos de cada área de formación con los requeridos por los potenciales empleadores. Cuando los requisitos para postularse al puesto ofrecido indicaban el conocimiento de inglés, portugués, algún programa de computación tipo office se lo tomó como indicador del área de formación de base. Como por ejemplo lo que aparece en el aviso cincuenta y uno (“Avanzado manejo de Office e Inglés Comercial”), o lo que aparece en el aviso doce (“Manejo de Paquete Office. Dominio de idioma Inglés Intermedio”). Para el área de formación en análisis del comercio internacional se tomaron como indicadores, entre otras, las frases o palabras como, por ejemplo, las que aparecen en el aviso cincuenta y seis (“Análisis de compras indirectas”, “Planeamiento estratégico de materiales”, “Planeamiento, Comercial, Industrial, Procurement y Finanzas”) y que remiten a los contenidos de los espacios curriculares del área. Para el área de formación en gestión y administración del comercio internacional se tomaron como indicadores frases y palabras como por ejemplo las aparecidas en el aviso cuarenta y uno (“Comprar Materias Primas Nacionales e Importadas”) o las aparecidas en el aviso cincuenta y cinco (“Administración de cuentas activas”), entre otras.

De la misma manera se buscó para el área de formación en gestión del despacho aduanero frases o palabras que remitieran al contenido de los espacios curriculares del área. Se tomaron como indicadores frases o palabras como por ejemplo las aparecidas en el aviso cien (“Coordinación de embarques con clientes, agentes del exterior, despachantes de aduana y forwarders”, “seguimiento, de cada operación de importación y Exportación”, “Control y seguimiento de documentación de embarques de Importación y Exportación”) y muchas otras de similar significado. Por último, para el área de formación en las prácticas profesionales se utilizaron como indicadores las frases o palabras como por ejemplo las aparecidas en el aviso setenta y cinco (“realizando cotizaciones, tránsitos, seguimientos, reservas, avisos de arribo y registrando manifiestos informáticos (Sistema Malvinas)”) o del aviso noventa y dos (“Trato con despachantes, agentes de carga y otros -Realizar gestiones ante organismos oficiales -DJAI’s -Liquidación de 3602”). Se buscó en la segunda lectura relacionar los contenidos de cada área de formación con los solicitados en los avisos. Se realizó un esfuerzo especial para ubicar cada conocimiento solicitado en el área de formación correspondiente. En la mayoría de los casos se solicitaron conocimientos de varias áreas de formación.

**Cuadro 34. Valoración de las áreas de formación según avisos de búsqueda laboral.**

Área de formación	Cantidad de menciones en los 105 avisos y porcentajes
De Base	82 (78,09%)
En análisis del comercio internacional	24 (22,85%)
En gestión y administración del comercio internacional	22 (20,95%)
En gestión del despacho aduanero	80 (76,19%)
De las prácticas profesionales	40 (38,09%)

*Fuente: elaboración propia*

Para comparar los datos obtenidos ordenamos las áreas de formación según la preferencia manifestada en los avisos, en las encuestas a los potenciales empleadores y en las encuestas a los egresados como empleados.

**Cuadro 35. Valoración de las áreas de formación por empleadores y según avisos de búsqueda laboral.**

Variables	Empleadores	Avisos
Áreas de formación	4	1
	1	4
	5	5
	3	2
	2	3

*Fuente: elaboración propia*

Según las respuestas del cuestionario para los empleadores las áreas de formación se ordenan 4, 1, 5, 3 y 2. Según los avisos

las más mencionadas son 1, 4, 5, 2 y 3. Al realizar las entrevistas se enfocó sobre el tema de las áreas de formación lo que permitió decidir que el área 4 es la más valorada, seguida por la 1 y la 5.

Al confrontar las respuestas de los egresados surge que el área 4, la de formación en gestión del despacho aduanero, resultó la que más aportes hizo para el desempeño laboral. Luego los egresados consignaron las áreas 5, de las prácticas profesionales y 3, de formación en análisis del comercio internacional como las más relevantes. Ninguno consideró que la formación de base realizara un aporte que fuera requerido en el ámbito laboral. Sin embargo, al señalar las áreas cuyo conocimiento fue requerido y no obtuvieron en la carrera el área de formación de base fue señalada por apenas el 4%. De lo que se deduce que, el conocimiento de esa área de formación, es considerado por los egresados como adquirido previamente.

Del mismo modo, el área de las prácticas profesionales fue señalada como la que más conocimientos se requirieron y que no se obtuvieron durante la carrera. Por lo que se puede afirmar, dado que un 25% señaló que recibió conocimientos útiles de esa área y un 44% que le requirieron conocimientos de esa área que no obtuvo en la carrera, que es un área central a la hora laboral y que resulta muy difícil a los egresados medir cuánto deberían haber recibido durante la carrera. También se puede afirmar que el conocimiento del área de formación de base pasó un tanto desapercibido ya que no se lo considera requerido ni se ve como necesario desde el punto de vista laboral aunque esto contradice lo manifestado por los potenciales empleadores.

El área de formación en gestión del despacho aduanero es la más importante a la hora de conseguir trabajo. Esto queda confirmado por las encuestas a los empleadores, a los egresados y por la indagación en los avisos donde se solicita empleo. Acompañan en importancia a esta área la de formación de base y la de las prácticas profesionales. En ambas áreas aparecen contenidos que fueron señalados como necesarios pero insuficientes por los egresados. La valoración en las encuestas y en la indagación de los avisos también sitúa entre las prioridades a estas áreas de formación. Las dos áreas restantes quedan a la zaga y quizás arrastran el error de diseño del plan de estudios que se señaló oportunamente.

### **Equipamientos y tecnologías**

Para indagar acerca de los requisitos tecnológicos en los avisos, se tomó como indicador de ese requerimiento a las menciones de programas de computación, sistemas informáticos de registro y cualquier otra actividad que implicara la familiaridad con herramientas tecnológicas. Como por ejemplo lo que se menciona en el aviso cuarenta y tres (“Buen manejo del paquete office (Excel, Word)”), o lo indicado en el aviso cincuenta y siete (“Planificación los estados de las DJAI e Importaciones a los efectos de estimar los niveles de inventario. Registrar las operaciones en los sistemas o reportes operativos correspondientes”). En casi el 50% de los avisos surge la necesidad de conocer algún sistema informático o tener conocimiento de algún sistema de registro. De lo surgido en los

avisos, donde se menciona en casi el 50% algún equipamiento o tecnología, sumado a que el acceso a los mismos avisos es a través de una plataforma de internet y a lo manifestado en las entrevistas y los cuestionarios, la categorización de la variable es “alta”. Este ítem acompaña y ratifica lo señalado para el área de formación de base donde figuran los contenidos que harían posible la familiaridad con los mencionados elementos tecnológicos.

Para el caso de la tecnología, resulta necesario su conocimiento y facilidad de manipulación para acceder a casi el 50% de los avisos. Por ello se puede afirmar que los equipamientos tecnológicos en los institutos de formación resultan importantes a la hora de preparar a los alumnos para lograr un puesto laboral.

### Conclusiones del capítulo

Las funciones definidas en el plan de estudios implican, a través de los rasgos profesionales, una amplia gama de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y compromisos. Hay funciones relacionadas con el ámbito aduanero de modo específico -las relacionadas con la logística de la operación de comercio internacional en cuanto a su aspecto burocrático-, hay otras vinculadas a la gestión empresarial que implican un manejo de organizaciones tanto hacia el interior como hacia el exterior, hay también funciones vinculadas al asesoramiento legal, al asesoramiento en temas de comercialización en cuanto a la factibilidad de una operación, también en el ámbito financiero y la operatoria de

los sistemas de pagos y cobros internacionales y por último funciones relacionadas con la utilización de sistemas informáticos de registros y otras herramientas tecnológicas. Todas estas funciones recibieron una valoración en el plan de estudios, en las encuestas a egresados y empleadores que conviene comparar esquemáticamente, como muestra el siguiente cuadro.

**Cuadro 36. Resumen de valoración en plan de estudios, perfil real y perfil laboral.**

	Plan de estudios	Egresados	Empleadores
Funciones más valorada	10 y 6; 3 y 4; 5	10, 3, 6	10, 5, 3
Capacidad más valorada	3, 1, 2	2, 1, 3	3, 1, 2
Valoración de la habilidad	2	2	3
Valoración de la actitud y compromiso	1	2	3
Área de formación más valorada	1, 4, 5	4, 5, 1	4, 1, 5
Valoración del equipamiento tecnológico	4	1	4

*Fuente: elaboración propia*

Tantas funciones y tantos rasgos profesionales, en un plan de estudios de tres años de duración, parece ser por lo menos ambicioso en cuanto a lo que se puede conseguir de una población estudiantil que frecuenta los terciarios y optimista en grado sumo respecto a los materiales necesarios para llevar adelante semejante propuesta conociendo los recursos y circunstancias de la FTS.

Más allá de esta consideración respecto a la factibilidad, puede afirmarse que las funciones describen todo el espectro de necesidades que demandan las operaciones de comercio internacional, por lo que resultan adecuadas las funciones respecto a la tarea a desempeñar. Podría observarse que para las áreas de formación de comercio internacional, tanto en análisis como en gestión y administración, el reflejo en las funciones es menor que para la temática aduanera. Pero, como lo que distingue a la tecnicatura es el perfil aduanero, esto podría considerarse una virtud.

Las capacidades pretendidas para los egresados en la descripción de los rasgos profesionales son coincidentes con las funciones antes analizadas, sobre todo para la parte aduanera. Por ese lado, se puede afirmar una coherencia entre unas y otras y también la misma ambición y optimismo en su posibilidad de logro. También se puede afirmar que abarcan el abanico de tareas relacionadas con el despacho aduanero y que queda relegada la parte de comercio internacional lo que se ve reflejado en las áreas de formación que hacen aportes al renglón de las capacidades. Las áreas de formación en comercio internacional no tienen un reflejo tan claro en la descripción de las capacidades.

Las habilidades, descritas de modo muy general, están en relación con lo planteado para las funciones y las capacidades. Por lo que también se considera que se mantiene la coherencia y que además están muy en concordancia con las necesidades del mundo laboral. La aplicación de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas resultan de vital importancia en el ámbito laboral,

tanto para su ingreso como para lograr una mejora. El aporte de esta habilidad es valioso y fácilmente apreciable. Por su generalidad, lo pretendido en cuanto a habilidades resulta relevante para todas las áreas de formación pero en especial para el área de formación de base.

Con respecto a las actitudes y compromisos vemos que indican la intención de desenvolverse correctamente en el ámbito laboral. El primer trabajo del despachante de aduana no suele ser sino como empleado de una organización por lo que resultan apropiadas todas las formas que ayuden a integrarse a los distintos grupos de trabajo. La actualización y el compromiso son indispensables en un área con una dinámica tan veloz, pero no se ven reflejado en el desarrollo curricular demasiados elementos que puedan plasmar lo planeado en la realidad.

El desarrollo curricular a través de las distintas áreas de formación contribuye a lograr el perfil de egresado tal como está planteado con sus rasgos profesionales y con las capacidades, habilidades y actitudes previstas. Se observa un énfasis en el área del despacho aduanero que, por otra parte, caracteriza a la tecnicatura. Cada área de formación realiza un aporte a las distintas funciones previstas en el plan de estudios y contribuye según los espacios curriculares que contiene cada una generar los distintos componentes de los rasgos profesionales. El tránsito por las distintas áreas de formación acrecentaría las distintas capacidades, habilidades, actitudes y compromisos previstos para los egresados. En cuanto a este aspecto el plan de estudios resulta coherente ya

que las funciones y los rasgos profesionales encuentran relación en el desarrollo curricular.

Lo más relevante para la continuidad educativa son los convenios con las distintas universidades que permiten a los egresados de la tecnicatura superior obtener una licenciatura en comercio internacional cursando entre tres y cuatro cuatrimestres. Sin embargo, el principal escollo detectado es la producción de textos escritos académicos. Un solo espacio está orientado hacia la producción escrita por lo que, aunque en tres o cuatro cuatrimestres, según los convenios, es posible licenciarse, sin la herramienta de la escritura académica desarrollada ese tramo educativo aparece como una dificultad grande.

El desarrollo previsto del plan de estudios con asignaturas, laboratorios y talleres tiene, además de los efectos ya vistos, por sus carencias otros efectos que se proyectan hacia el exterior de la institución. Para el caso de las asignaturas resulta suficiente el espacio áulico común. Pero para los talleres y laboratorios son necesarios otro tipo de espacio y otro tipo de equipamiento. Como por ejemplo, como ya se señaló en el capítulo anterior, una conexión especial de internet que permita que funcione el Sistema Malvinas. Estas carencias demasiado extendidas en algunos ámbitos de gestión pública quizás puedan explicar la consideración de los empleadores sobre la institución.

De la misma manera, en un segundo análisis del perfil de los docentes, el previsto en la resolución y el real, pueden extraerse conclusiones de la relación hacia el exterior de la institución. Sólo

cinco espacios curriculares indican, para los docentes, además de la formación académica, alguna experiencia laboral y, tomando en consideración que la tecnicatura superior se orienta al mundo laboral, se puede afirmar que la falta de una especificidad mayor en cuanto a la experiencia laboral resulta un dato negativo. Una tecnicatura superior con un sesgo tan marcado requiere además de los conocimientos académicos otros surgidos de la experiencia laboral en una rama afín. No pretender, al menos desde el plan de estudios, que los docentes además de su formación académica cuenten con una experiencia laboral afín redundante de modo negativo en la formación del egresado.

Al retomar la pregunta que organiza el capítulo, cuánto de lo previsto en el plan de estudios llega a plasmarse en la realidad de los egresados y cuánto de ello resulta útil para emplearse o mejorar el empleo, vemos que la relación entre los tres órdenes planteados es compleja. En algunos aspectos, las ventajas planteadas en el plan de estudios alcanzan la realidad y resultan útiles en el ámbito laboral. Es el caso de la coincidencia en la valoración de las funciones y las capacidades. En este renglón hay un claro acuerdo entre la formación, sus resultados y las necesidades de los empleadores. Cabe recordar que la institución cubre sobradamente las vacantes en cada admisión y que una formación similar, pero sin la parte aduanera, ofrecida por otro terciario del mismo subsistema educativo de la FTS tiene una matrícula casi diez veces menor. Entonces, la formación aduanera, que distingue y caracteriza a la institución, constituye el eje del acuerdo que mantiene viva y vivaz a la tecnicatura.

Sin embargo, recordando que para algunos empleadores la institución es recomendable pero también resulta un dato negativo que sea de gestión pública, debemos señalar que esta contradicción señala un claroscuro institucional. La carencia de equipamiento tecnológico y la modestia de los espacios escolares al parecer se ha vuelto una característica de las instituciones de gestión pública de la FTS. De esta forma, puede comprenderse el contrasentido que, por otra parte, se apoya en algo concreto que es la falta precisamente de ese equipamiento.

Entonces, pueden resumirse, como lo muestra el cuadro siguiente, la contribución a la eficiencia externa de la valoración de las funciones, rasgos profesionales, áreas de formación, espacio escolar y perfil docente. Cada una de estas variables pone en juego un valor de eficiencia externa que impacta en la calidad educativa y en la equidad social a la hora de competir por un empleo rentado.

**Cuadro 37. Índices de contribución a la eficiencia externa de las distintas variables.**

Índice	Categoría
Contribución de la valoración de las funciones a la eficiencia externa	Alta
Contribución de la valoración de las capacidades a la eficiencia externa	Alta
Contribución de la valoración de las habilidades a la eficiencia externa	Baja
Contribución de la valoración de la actitud y compromiso a la eficiencia externa	Baja
Contribución de la valoración de las áreas de formación a la eficiencia externa	Media

Contribución del espacio escolar a la eficiencia externa	Baja
Contribución del perfil docente en funciones a la eficiencia externa	Baja
Contribución de la continuidad educativa a la eficiencia externa	Media

*Fuente: elaboración propia*

En relación a los espacios conceptuales planteados de eficiencia externa, calidad educativa e igualdad de oportunidades es preciso señalar que en los conocimientos que pueden ser transmitidos en un aula se produce de modo satisfactorio la relación. Pero cuando el requisito, como en el caso del taller de informática, de las prácticas profesionalizantes o de la enseñanza del Sistema Malvinas, es un espacio y un equipamiento tecnológico, la conexión conceptual planteada se desconecta. Queda claro que un postulante a un empleo que nunca practicó con el Sistema Malvinas está en desventaja frente a otro que sí pudo hacerlo en su institución educativa. Entonces el efecto laboral de la formación queda limitado y la calidad educativa baja, lo mismo que la eficiencia externa.

## DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA SUPERIOR EN LA ARGENTINA

Urge a la FTS formar un corpus teórico y lograr una plena identidad, en especial, para desarrollarse bajo criterios propios y específicos y diferenciarse dentro de la ESNU. No es posible que se siga mencionando el tramo educativo por lo que no es, “no universitario”. Urge asentarse en términos positivos que faciliten el desarrollo autónomo y logren una identidad plena de institución, alumnos, docentes y comunidad. Por lo demás, son muchas las universidades que reconocen como equivalente a algunas tecnicaturas de la FTS los primeros tres años de sus carreras universitarias. En este sentido, hay una complementación, un escalamiento de trayectos en los que unos y otros contribuyen a la formación de la persona. Entonces, el primer desafío de la FTS consiste en lograr una consideración por sí misma y de acuerdo con el rol laboral y académico que, de hecho, le reconoce la sociedad.

Se trata de un camino largo. Sin embargo, ya hay personas transitándolo y formulando preguntas e intentando dar respuestas a cuestiones tan esenciales como ¿a qué se parece más la FTS a un profesorado de formación docente o artística o a una universidad? ¿En qué se diferencian estas instituciones? ¿Cómo formalizar una relación productiva, para ambos términos, entre la educación y el trabajo? ¿Cómo es un buen docente de la FTS? ¿Cuál es el espacio escolar más adecuado para su desarrollo? ¿Qué grado de auto-

nomía necesita la FTS para crecer y ofrecer un servicio educativo de calidad? ¿En qué modelo de país se encuadra mejor la FTS?

Resulta imprescindible, para empezar a entender el problema técnico educativo de la FTS, comprender el problema social que se les plantea a las personas que no tienen la posibilidad de realizar directamente un trayecto universitario. En ello tiene mucha influencia la reglamentación de la educación superior. La reglamentación formal de la educación en la Argentina traza un horizonte legal que, aunque no se cruza explícitamente con ninguna disciplina del ámbito social, sirve para comparar la educación superior universitaria y no universitaria. Esto permite analizar los desarrollos de ambos tramos educativos. Sabatier (2004) pone de manifiesto el escaso grado de articulación al señalar lo poco que se complementan los trayectos en la educación superior. En algunos casos llegan a excluirse dado que el haber o no recorrido un tramo imposibilita el trayecto por otro. Está explicitado en la reglamentación que los trayectos formativos de posgrado no dan incumbencia profesional. En otros casos, por desconocimiento y otras razones, los distintos tramos no se tienen en cuenta entre sí y varias instituciones ofrecen el mismo tramo y ninguna o muy pocas un tramo siguiente o complementario. Por ejemplo, en la FTS se podrían articular unas tecnicaturas con otras con el fin de lograr una situación académica equivalente al grado universitario.

El cambio en las distintas legislaciones permite inferir las políticas educativas imperantes en cada período y en cada región, según el modelo de país pretendido. En la legislación quedan

rastros indelebles no solo del modelo de país sino de la desprolijidad y desconocimiento con que se trata a un sector de suma relevancia para la inserción laboral como la FTS.

El estudio de Sabatier (2004) evidencia una serie de datos que informan acerca de la evolución de la ESNU y la FTS en la Argentina. El relevamiento cuantitativo de las unidades educativas del sector, los lineamientos del perfil de los alumnos (centrado en la distribución de las cantidades en cada unidad académica), el seguimiento de los egresados, de las ofertas de carreras y títulos, sostienen la conclusión que el aumento de la empleabilidad de los egresados y alumnos se debe a una necesidad laboral concreta que se mantiene a lo largo de décadas. La FTS se constituye como una de las principales herramientas a disposición de la población para lograr un empleo rentado de nivel profesional. Las formas de financiamiento del sector, los procesos de acreditación, las políticas de articulación vigentes y las demandas emergentes en la FTS muestran la expansión generalizada del sector y la falta de una visión estratégica de largo plazo. También, en esta expansión se marca una fuerte diferenciación entre los profesorados y la FTS. Quedan en claro los diferentes objetivos y horizontes de los profesorados y de la FTS; son objetivos que se vuelven demasiado distintos como para que puedan compatibilizarse políticas y estrategias conjuntas. La relación con un mundo laboral más amplio y variado, por parte de la FTS, acrecienta una diferencia real que no encuentra reflejo en el aspecto legal y reglamentario donde la FTS queda equiparada con los profesorados. Por las diferencias plasmadas en el marco

legal entre las universidades y la ESNU puede verse a qué se parece más la FTS. Está claro que la FTS es un trayecto similar al universitario tratado como un profesorado y de allí surgen muchos de los problemas y déficits que se señalaron en el caso particular estudiado. Por la diversidad de carreras, por el perfil de los docentes y alumnos, por los ámbitos laborales para los que prepara, la FTS, efectivamente, se parece más a una universidad que un profesorado.

Cabe preguntarse, entonces, ¿en qué condiciones la FTS podría funcionar mejor? Fernández Lamarra (2003) señala la diferenciación dentro de la ESNU de la FTS. La oferta de la ESNU varió con las nuevas demandas de técnicos profesionales para dejar de estar orientada casi exclusivamente a la formación docente. Sin embargo, el marco reglamentario no acompañó esta variación. Al dar cumplimiento a las distintas demandas laborales, la ESNU se desorganizó y perdió, de hecho, su carácter de formador de docentes y la FTS cobró un protagonismo reconocido a medias. A partir de la demanda de técnicos superiores se produce un gran crecimiento que el marco reglamentario y la ubicación burocrática entorpecen. La gran variedad de títulos de técnicos superiores se presta a confusión acerca de las titulaciones, el tipo de formación y la empleabilidad de los egresados. Sin autonomía y dentro del marco reglamentario general de la ESNU no puede lograrse un proceso de acreditación claro para la FTS lo que dificulta su articulación con el mercado laboral y las universidades. Los institutos de la FTS no forman docentes aunque se los confunda con

profesorados. Al tener en cuenta esta no diferenciación también pueden entenderse algunos de los déficits señalados respecto de la configuración académica del sector. A partir de un marco teórico delineado por la reglamentación de la Educación Superior en la Argentina y los conceptos de autonomía de las instituciones universitarias pueden buscarse soluciones concretas para definir la función política y social de las instituciones educativas superiores, entre las que la FTS cobra cada día un valor mayor y más representativo dado que encara el problema del desempleo acrecentando la empleabilidad de alumnos y egresados.

La FTS se focaliza en el mundo del trabajo y tiene la capacidad para distinguir demandas laborales coyunturales de otras más permanentes; pero, carece del marco reglamentario y la autonomía suficientes como para desarrollar una estrategia propia del sector educativo. Desde las teorías sociológicas que sostienen la equidad social a través de la igualdad de oportunidades, puede articularse, dentro del ensamblado social, la relación entre la educación superior y el mundo laboral. La FTS está llamada a cumplir un rol preponderante en esa relación por el perfil de los alumnos. El estudiante universitario se nutre de un renglón social más favorecido económicamente. Además, la relación de las universidades con el marco productivo coyuntural fue siempre esporádica y ocasional. Las universidades públicas argentinas, siguiendo un modelo europeo, se orientaron hacia la investigación y la docencia más que a la relación con el mundo del empleo. De esta forma se acrecienta la importancia de la FTS como tramo educativo estratégico para

lograr una mejor relación laboral. Las universidades públicas, al seguir el modelo europeo institucional y por el tipo de gestión que las gobierna, solo pueden relacionarse de modo ocasional o puntual con empresas o renglones productivos del Estado. La relación universidad-empresa siempre aparece como problemática en la Argentina. Aunque en algunos casos se haya resuelto con pactos y convenios, no dejan de ser soluciones de coyuntura y no una estrategia de cooperación y desarrollo. La FTS tiene la oportunidad de desarrollar ese vínculo, tan dificultoso para las universidades. Para que la FTS pueda hacerlo y funcione mejor hace falta que, en el modelo de país, se piense explícitamente una relación para la educación superior con el ámbito productivo que favorezca la empleabilidad a mediano y largo plazo. En definitiva, en un marco de autonomía la FTS, por sus características, podría relacionarse productivamente con el mercado del trabajo para cumplir con las demandas sociales de capacitación y empleabilidad.

La educación superior no universitaria argentina (Sigal, 2005) analiza en profundidad el proceso de diversificación de la ESNU en las distintas especialidades de la FTS. Aparecen perspectivas para replantear los problemas académicos de este tramo educativo que resulta decisivo para el desarrollo de la Argentina y sirve para perfilar una serie de categorías para evaluar la eficacia de la configuración académica. El texto de Sigal (2005) complementa al de Fernández Lamarra (2003) en el análisis académico de algunos aspectos de este subsistema educativo, en especial, por la diferenciación analítica de las carreras de formación docente,

las de formación artística y las de la FTS. A la luz del desordenado crecimiento institucional de la ESNU se conformó un sistema heterogéneo, escasamente articulado y con grandes deficiencias académicas, entre ellas, la dificultad en la acreditación para obtener equivalencias dentro y fuera de la ESNU. En esto acuerda Sabatier (2004) al señalar las dificultades reglamentarias de la acreditación extra institucional y el dificultoso proceso de reconocer equivalencias. Otro de los efectos del desorden surge en la relación con el mundo laboral. Muchas de las tecnicaturas se diseñan para satisfacer una demanda laboral pero el diseño queda perturbado por concepciones que no resultan apropiadas para la FTS. Los profesorados tienen unas características, unos docentes y unos planes de estudios apropiados para sus fines y horizontes, pero no pueden homologarse a los de la FTS sin la consecuente pérdida de calidad académica y la consecuente merma en la relación con el mundo laboral.

La cantidad excesiva de establecimientos educativos, la baja adecuación de las carreras a los mercados de trabajo y una falta de definición clara de los objetivos impide evaluar favorablemente la configuración académica. En este caso, toda la ESNU comparte estas características desfavorables. Los acentos críticos, para el caso de la FTS, se centran en los problemas de los institutos para lograr una eficaz adaptación académica a las demandas del mercado de trabajo sin perder calidad y bajo la mirada de un programa estratégico de largo o mediano plazo. En este sentido, quedan involucrados los estudiantes, que ingresan con una deter-

minada expectativa de inserción laboral, y el plantel docente, que debería diferenciarse del plantel de los profesorados, sobre todo, por la experiencia laboral afín a la carrera de cada instituto.

Si se quiere bajar la tasa de desempleo, el rol del Estado en la educación no puede terminar en la enseñanza media. Se necesita la aplicación de políticas públicas para lograr la transformación educativa superior. Desde los conceptos de teoría de la educación, especialmente, los relacionados con la formación docente y la formación técnico profesional deben surgir los derechos de los alumnos a formarse con los mejores docentes o los que mejor se adapten a los objetivos de la FTS. Las teorías del currículo sirven para analizar las posibilidades de organización de los tramos educativos. En Europa, algunos países, marcan una fuerte diferenciación desde la educación media. De esta manera, el sector superior no universitario se ofrece como la única alternativa para los casos determinados por la educación media. Esta perspectiva no resulta aplicable para la Argentina, pero puede tenerse como referencia para un análisis de la configuración académica.

Hay que tener en cuenta que muchas decisiones técnicas están sustentadas en teorías sociales que si no se explicitan, se vuelven tendenciosas. Importa definir qué se espera de una decisión técnica; es decir, qué efectos se esperan de una organización del currículum, de una reglamentación administrativa y qué objetivos académicos, políticos y sociales se persiguen al diseñar un plan de estudios, proporcionar un espacio escolar y un equipamiento. Las políticas educativas de los Estados deben plantearse en

qué medida esperan que la población de egresados de la educación media tenga un lugar en la educación superior. La racionalización de los recursos en muchos Estados lleva a considerar que no toda la población de la educación media tiene un lugar en la educación superior. Estas decisiones políticas, de corte estratégico, deben integrarse con otras alternativas que exceden el ámbito educativo. Fernández Lamarra (2003) coincide con Sigal (2005) en que resulta muy difícil conciliar los conceptos de calidad y educación para todos. La tensión entre ambos conceptos resulta relevante para entender el tema de la equidad social y la igualdad de oportunidades que puede ofrecer o no un sistema educativo ante la situación concreta de competir por un puesto laboral. Está claro que otorgar títulos de egresado como si fuera un trámite no sirve para nada y perturba el valor de la acreditación que el título significa.

El concepto de equidad tiene una fuerte vinculación con la idea de que los valores sociales de la educación aportan al ciudadano un valor agregado indispensable para vincularse laboralmente con su entorno. Se pone de manifiesto que, en la sociedad del conocimiento, el saber es un capital imprescindible para lograr la equidad social. La relación saber-empleabilidad marca un aspecto importante a tener en cuenta al momento de analizar las políticas aplicadas y las teorías educativas utilizadas para el diseño de los tramos y de cada sector. Por lo tanto, esta concepción de la equidad social resulta útil para integrar las configuraciones académicas, legales y administrativas y el resto de variables que pueden hacer de la FTS una herramienta de cambio y dinamización social.

Desde la perspectiva de análisis académica, legal y administrativa de la ESNU y la FTS, el resultado de la lectura de Sabatier (2004), Sigal (2005) y Fernández Lamarra (2003) permite cimentar una base sobre la que se concluye que hubo un crecimiento institucional no organizado, que este crecimiento fue impulsado por la demanda, que surgió un sistema heterogéneo y escasamente articulado, que tiene grandes deficiencias, que hay una cantidad excesiva de establecimientos, que hay baja adecuación de las carreras al mercado de trabajo, que falta definir claramente los objetivos, que la orientación de las políticas educativas argentinas es tardía y ocurre después de los fenómenos y que no hay una propuesta autónoma para el sector.

Esta falta de autonomía va acompañada del desconocimiento que lleva a homologar la FTS con los profesorados, como se vio al analizar las características del espacio escolar. El espacio escolar destinado a la FTS testimonia esta falta de autonomía y la mermada importancia otorgada al sector. La relación dentro de la ESNU con los profesorados alcanza para compartir muy pocas características; muchas menos se comparten dentro de un edificio con una escuela de enseñanza media. En el caso de los profesorados la ubicación dentro de un edificio compartido con la escuela media no es del todo desacertada porque el profesorado siempre mira hacia la enseñanza media como su horizonte natural. Quizás porque en el marco reglamentario y en las teorías educativas no llegaron a diferenciarse la FTS de los profesorados se considera aceptable que se comparta un espacio escolar con el nivel medio.

Entre los valores que agregaría a la FTS el tener más autonomía está el de definir su propio espacio escolar. Un espacio que debe ser permeable a las necesidades de cada tecnicatura y adaptable a las dinámicas sociales que impulsa el mundo del trabajo. Encerrar a la FTS en las escuelas medias implica reducir el horario de clases al nocturno, condicionar el espacio de enseñanza y aprendizaje a las aulas tradicionales y no dejar lugar a desarrollos propios y característicos del sector. Como, por ejemplo, los necesarios para las actividades de extensión terciaria y los que sirven para establecer vínculos con la sociedad del trabajo, ya sea a través de exposiciones, asesorías o la aplicación de conocimientos a tareas concretas.

Pese a todo, los aspectos académicos, legales y administrativos de la ESNU hacen posible un trayecto educativo para importantes sectores de la población que, de otra manera, no tendrían acceso a la educación superior. Constituye un desafío de la FTS lograr mejores espacios donde desarrollarse y recibir de modo adecuado a la creciente demanda social de técnicos superiores.

En el informe de Dora González, Mariano Gruschetsky, Juan Carlos Serra “La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Tendencias cuantitativas 1994 – 2003”, presentado al Ministerio de Educación por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en el 2005, se da cuenta de los efectos del proceso de transferencia de los institutos de la ESNU de la Nación a los distritos, iniciado en 1992. Se hace hincapié en el cambio de rol del Estado Nacional que pasó a cumplir la función de control y de los Estados provinciales y mu-

nicipales que se hicieron cargo de la gestión. También se analiza la ESNU según la región (CABA, provincias) y el tipo de gestión, estatal o privada. En el informe se detalla que el sector estatal de la ESNU se concentra en la formación docente en las provincias, a excepción de la CABA donde la FTS es la preponderante. Se señala el contraste con el sector privado que tiene la preponderancia de la oferta técnico profesional en las provincias. Este detalle no es menor por el perfil socio-económico de los alumnos que componen la matrícula de la ESNU y la FTS. Dentro de ese total resulta relevante el incremento de la matrícula de la FTS que trajo aparejada la modificación de la composición por géneros del alumnado. El aumento de varones podría tomarse como un indicador de empleabilidad de la educación ofrecida por el sector. De la misma manera, podría interpretarse el aumento de los establecimientos que ofrecen este tipo de formación.

La cuestión de la demanda laboral de técnicos puede iluminarse con Gallart (1996), quien realizó una extensa encuesta a empleadores en la que preguntó, entre otras cosas, qué más de lo que ofrece un técnico de la escuela secundaria y qué menos de lo que ofrece un egresado universitario se requiere para el puesto de técnico superior. En esa época se produce el gran incremento de la matrícula de los terciarios técnicos. A partir de la empleabilidad inicial proporcionada por la FTS se puede afirmar que se dio una respuesta al sector laboral pero que, luego, costó adaptarse a las nuevas demandas debido al entramado burocrático, administrativo y reglamentario en el que quedaron los institutos. No

se profundizó en las reformas y no se logró despegar la FTS de los profesados una homologación que, al principio, no apareció como demasiado contradictoria pero que ya, a mediano plazo, mostró muchos inconvenientes.

Como se mostró las dificultades de la FTS son de orden diverso. Las hay de orden académico, administrativo, legal. También surgen dificultades externas y relacionadas con la dinámica del mundo laboral. A veces el sector laboral es demasiado cambiante y heterogéneo para que los sistemas educativos estén, en ese sentido, siempre al día con sus planes de estudio y los perfiles de egresados ofrecidos. El plan de estudio es la herramienta decisiva que tiene la FTS para caracterizarse frente a la sociedad laboral y frente al sistema educativo. Pero la dinámica propia del mundo laboral y los entramados burocráticos del mundo educativo muchas veces distorsionan la relación entre el perfil del plan de estudios, el real y el laboral. Esa relación determina en qué medida se acrecienta o se disminuye el vínculo y se expanden o se achican las aristas diferenciales de la FTS.

Para establecer una vinculación concreta entre la FTS y el mercado del trabajo la propuesta de Zabalza (2006) pone de manifiesto las debilidades y fortalezas de una formación educativa de cara al mundo laboral. Estas debilidades y fortalezas reflejan las de la institución y su contexto burocrático y pueden constituirse en un instrumento de evaluación institucional. Zabalza (2006) define el concepto de empleabilidad como la capacidad de optar por distintos trabajos o de mejorar dentro del que ya se posee. En

su esquematización puede determinarse qué categoría atrae más a los empleadores y cuál es la más desarrollada por las instituciones educativas. Cabe destacar los dos extremos de la esquematización, los “contenidos culturales generales” y el “practicum”. Ambas concepciones sirven para vincular los conceptos de educabilidad (Narodowski, 2004) con el de empleabilidad (Zabalza, 2006). Las condiciones de ingreso a cualquier tramo educativo resultan una variable decisiva a la hora de aprovechar lo que la educación puede ofrecer. De la misma manera, el concepto de practicum, en el que se aplican los contenidos disciplinares aprendidos y que desemboca en una mayor o menor empleabilidad, también estaría afectado por esas condiciones de ingreso. Aunque estas son consideraciones extra educativas, hay que tenerlas en cuenta para una distribución correcta de las responsabilidades y dejar abierta la posibilidad del diseño de soluciones estratégicas.

Cada vez cobra más importancia la relación del empleo con la integración social y, cada vez, aparece con más claridad la relación de empleabilidad con formación educativa. Una política estratégica del modelo de país debe contemplar, en el aspecto educativo, qué aportes pueden hacerse desde los trayectos formativos a la empleabilidad. En las sociedades modernas el trabajo rentado es la principal y, en muchos casos, la única herramienta para conseguir recursos que solventen los gastos del hogar. Esta importancia del empleo aumenta la de las formaciones educativas que son diseñadas para contribuir a la empleabilidad. La historia de la educación superior, a través de las normas que lo enmarcan,

expone una relación con el conocimiento y la tecnología en cuanto productoras o reproductoras y una vinculación con el mundo a través del conocimiento ofrecido y absorbido.

El análisis que hace Beccaría (2001) de la evolución del empleo y el desempleo en los últimos treinta años en la Argentina, desde una perspectiva macroeconómica, acompaña la historia de la FTS. La oferta (aumento o disminución) de empleo, y el comportamiento del desempleo, proporciona un marco general sobre el que contrastar los desarrollos de un sector educativo diseñado para el empleo. La relación entre capital y tecnología produjo una diferenciación en el mercado de empleos favorable a los que tienen un nivel más alto de formación educativa. Paralelamente a este desarrollo, de capital y tecnología, corrió el desarrollo de las ofertas educativas de la FTS.

Dentro de la FTS, además de los docentes y otros factores, un componente decisivo son los alumnos. Beccaría (2001) tiene como punto de partida la educabilidad, es decir, no se ocupa de ella y la presupone. Esto permite focalizar sobre variables educativas la probabilidad de aumentar o no la empleabilidad de los egresados de algún sector educativo. Narodowsky (2004) plantea el problema de la educabilidad como una condición previa para poder educarse o hacer más efectivo el trayecto en una institución educativa. La idea de educabilidad es más importante cuanto menos se haya transitado por el sistema educativo. Es decir, que alguien que llega a la educación superior, aunque puede presentar algunos de los temas que perturban la educabilidad, ya superó las

etapas en que esos temas obligan a un abandono o producen repeticiones y fracasos, muy probablemente. Sin embargo, el concepto de educabilidad propuesto por Narodowsky (2004) tiene aplicación en el nivel superior, sobre todo en la FTS, por el perfil de los alumnos que realizan el trayecto educativo. La falta de referencias educativas de nivel superior en el entorno inmediato hace que pongan en peligro la continuidad y el éxito educativo.

Para analizar la suerte de los alumnos en la FTS conviene tener presente la detallada definición de la educabilidad, ya que hace posible relacionar factores internos de las instituciones con los externos que aportan los alumnos. Esto sirve para entender los motivos por los que los alumnos continúan o discontinúan su carrera o persiguen, luego de concluida, otro objetivo académico.

Lo que lleva a plantear el tema de la eficacia de las instituciones para acompañar a sus alumnos tanto en su trayecto interno como en la continuidad en otras instituciones educativas. El énfasis debe centrarse en los efectos sociales de la educación superior y en las estrategias posibles que sectores de la población pueden desarrollar frente a las alternativas que le plantea la sociedad para la continuidad de los estudios más allá de la educación media. La comprensión del fenómeno de la FTS, no solo debe realizarse a partir de la variable económica de la demanda laboral, sino también a partir de variables propias del sector como, por ejemplo, el perfil de los alumnos, su conocimiento (o desconocimiento) de sistema educativo y los apoyos y boicots que puede sufrir en su entorno inmediato. Si retomamos el concepto de educabilidad y

lo mantenemos como un marco, es posible indagar acerca de las características de la FTS para favorecer la continuidad educativa y propiciar la reflexión social.

La cuestión puede plantearse en cómo lograr resultados exitosos o mejores resultados más allá de las condiciones socioeconómicas de los alumnos. La descarga sobre la educación de la responsabilidad de la equidad social es respondida con las preguntas acerca de las condiciones básicas para educar. ¿Se puede enseñar en cualquier contexto? Pero aquí se plantea cómo con la situación y los recursos disponibles se pueden lograr mejores resultados considerando estos resultados como un aumento de la empleabilidad. Un primer paso sería dejar de lado la referencia universitaria como centro de la educación superior y darle a la FTS una definición positiva, por ejemplo, formación terciaria o formación técnica superior, como se viene proponiendo. De esta manera, se generaría una identidad propia y autónoma que no se referencia por lo que no es sino que se afirma en sus propias condiciones y características. A partir de esa definición positiva podrían darse respuesta a las preguntas planteadas y a muchas otras que, inevitablemente, surgen al pensar la vinculación conceptual de eficiencia institucional, calidad educativa y equidad social.

## NOTAS

<sup>1</sup> Más adelante, se denominará a esto “oficio del estudiante”. Similar posición sostienen Dubet y Martucelli (2000) al indicar que se produce una tensión entre cada tramo educativo y entre el tramo inicial y lo aprendido en la familia y el entorno social. La persona se encuentra frente a una encrucijada cada vez que avanza y su éxito o fracaso está determinado por la proximidad de la cultura familiar y la escolar. De la misma manera, podría sumarse a estas condiciones el concepto de empleabilidad, ya que la cultura del trabajo también tiene que ser objeto de enseñanza y aprendizaje. La discusión conceptual debe plantear el tema social tanto de la educabilidad como de la empleabilidad, ya que ambos conceptos sociales quizás estén configurados de modo que predeterminan el éxito o el fracaso en el ámbito educativo y laboral.

<sup>2</sup> La diferenciación se vuelve compleja según Morduchowicz (2000) que sostiene la necesidad de contemplar una equidad horizontal, de igual tratamiento para los iguales, y una equidad vertical que implicaría un desigual tratamiento para los desiguales. Esta focalización vuelve necesaria la idea de que la educación debe ser especial para todos y para cada uno para que sea equitativa.

<sup>3</sup> Para eludir el “eficientismo” y la importación de conceptos económicos al ámbito educativo conviene aclarar, de acuerdo con Aguerrondo (2014) que no hay una eficiencia ideal o absoluta ni un solo modelo para evaluarla. Confluye esta idea con la propuesta de Habermas (1987) de superar el concepto de razón utilitarista y darle a la razón un recorrido conceptual más amplio. Para ampliar los criterios no económicos entorno a la eficiencia se puede empezar por plantearse cómo extender el servicio educativo a más población sin perder calidad. Para ello conviene aceptar que “educación de calidad” tiene una concepción política relacionada con una gestión y un gobierno. Pero dentro del ámbito educativo se puede precisar que la educación de calidad es aquella que se puede extender a la mayor cantidad de personas. En este nivel se instrumentaliza el concepto y queda soslayado el “reduccionismo eficientista” debido a que el concepto se operativiza con parámetros educativos (calidad de educación, la que se puede llevar a la mayor cantidad de personas). De este modo, la eficiencia se aleja de la economía y se circunscribe a criterios educativos.

<sup>4</sup> Todos estos aspectos se complementan con la motivación personal del estudiante. Esta puede surgir de sí mismo o puede ser favorecida por el desarrollo de los factores antes mencionados. También pueden influir los profesores por lo que su variedad y disponibilidad también resulta importante. En torno a la equidad social se definen dos situaciones que son una la contracara de la otra. El abandono, por un lado, y la retención de matrícula, por otro, son las variables que se verán favorecidas por una configuración acertada en un caso y errada en otro. En ambos conceptos influye la contribución a la eficiencia de los elementos antes mencionados.

<sup>5</sup> Al respecto véase Gairín Sallán (1994), quien pone de manifiesto la importancia de la existencia de equipamiento tecnológico y su adecuada distribución en el espacio disponible.

<sup>6</sup> La antigüedad docente está entre los atributos más valuados en la calidad educativa, según Hanushek (2003); aunque para el caso estudiado se matiza la afirmación ya que el autor mencionado también señala que la antigüedad es más determinante en los primeros años de escolarización. También opina que otro atributo del docente es su procedencia socioeconómica. Para el caso de la educación superior señala que los docentes con título universitario probablemente provengan de un hogar con características socioeconómicas comparativamente más elevadas. En este sentido resulta tanto relevante el título de grado como la formación docente. También es necesario incorporar la variable de la experiencia laboral afín para constatar la calidad educativa y la equidad social a ella relacionada.

<sup>7</sup> En ocasiones, el perfil profesional funciona como un rótulo ante la sociedad y permite y habilita a realizar y a comportarse de distintas maneras. Las sociedades aceptan y delimitan los campos profesionales y se someten a las decisiones que de ellos surjan. El perfil profesional es una declaración de principios que se construye históricamente en una sociedad determinada por su cultura y tiene un componente determinante en sus posibilidades de desempeño que involucran un hacer, un saber y una forma de ser.

<sup>8</sup> Sobre este tema, véase Roldán Santamaría (2005) quien detalla con claridad la vinculación entre los perfiles profesionales y se resalta la importancia de la construcción compartida del perfil. Para el autor, no es ni la institución educativa en soledad ni las entidades del mundo laboral autónomamente las que delinear el perfil, sino que la interacción entre los actores mencionados dan como resultado un perfil que tiene además definido un lugar social. La revisión del mercado de trabajo y las demandas sociales respecto de una profesión son parte de la dinámica que la institución educativa tiene que llevar a cabo para actualizarse y mantenerse dentro del espectro social con posibilidades de realizar un impacto significativo a través de las soluciones que los egresados con un determinado perfil puedan ofrecer a la comunidad.

<sup>9</sup> Según los datos ofrecidos por Giuliadori y Landi (2001), en la actualidad la tasa de egreso en las universidades nacionales de gestión pública es de alrededor del 19,5%, y la deserción en el primer año ronda el 50%.

<sup>10</sup> Más allá de lo que se plantea en esta encrucijada para la educación superior, están los problemas internos que sí pueden resolverse o mejorarse. La equidad frente a la educación superior es uno de los temas sensibles debido a que arrastra problemas previos a las instituciones que ofrecen esos trayectos y que las instituciones no tienen entre sus funciones remediarlos ni tienen tampoco recursos para ello. La inequidad que se produce es señalada por Becerra y Cetrángolo (2001) que ponen de manifiesto con crudeza el carácter selectivo de la educación argentina. Utilizando como fuente la Dirección Nacional de Gasto Social basado en datos de la Encuesta Nacional de Gasto de los Hogares (INDEC), los autores recién nombrados observan que los establecimientos estatales de todos los niveles resultan más receptivos para alumnos provenientes de hogares de menores recursos. Para las escuelas primarias el 52% de los alumnos de las escuelas públicas pertenece al primer quintil (menores ingresos) mientras que ese grupo apenas aporta el 11% a las escuelas privadas. Para la educación superior, la participación del primer quintil alcanza al 6% en instituciones públicas y 1,6% en instituciones privadas. En conclusión, por cada ocho estudiantes del quintil más alto hay uno del quintil más bajo. Esta inequidad del ingreso se replica a la salida ya que el porcentaje de graduados del quintil más bajo no alcanza al 1% y el del quintil más alto supera al 25%.

<sup>11</sup> Entre las rarezas argentinas se puede incluir la existencia de 1845 instituciones educativas superiores de las cuales solo 91 son universidades. Es decir que el 95% pertenecen a la ESNU. Pero el 74,5% de la población estudiantil realiza sus trayectos en universidades. (Dirie y otros, 2001). De esta manera, podemos distribuir en promedio a 250 alumnos por institución terciaria y a 14.125 alumnos por universidad. Si segmentamos por tipo de gestión vemos que el número de alumnos es mayor en las estatales, alcanzando los 27.326, que las privadas, que alcanzan a 3000 por institución.

<sup>12</sup> Cabe destacar que al número excesivo de instituciones, en el subsistema de la ESNU, el 58% de los alumnos cursan carreras de formación docente, mayoritariamente para la educación general básica. Las carreras de formación técnica profesional alcanzan el 38% del alumnado, hay un 4% que cursan carreras de ambos tipos. La mayoría de las carreras de formación técnica son de orientación social o humanística. Sólo una minoría de 150.000 estudiantes cursan carreras tecnológicas. (Dirie y otros (2001)

<sup>13</sup> Tomamos la noción de indicador de Kanaev y Tuijnman (2001) como algo que informa pero que también tiene que permitir construir visiones del conjunto, tanto para el presente y pasado como para el futuro. Resulta interesante para el presente trabajo porque brindan marcos referenciales cuantitativos cuyo análisis puede aportar datos de valor cualitativo. Por su parte, para Rotondo y Vela (2004) los indicadores no son solo números o resultados sino que tienen que aportar información cualitativa. Las opiniones, las percepciones, los comportamientos solo pueden medirse a través de indicadores cualitativos que se construyen con encuestas, entrevistas, charlas y reuniones. Por eso se recurrió a los procedimientos recién mencionados para reunir la información.

<sup>14</sup> En un apartado posterior se contemplará la existencia o no de estos equipamientos y también, más adelante, se podrá constatar, con las respuestas de los alumnos, egresados y empleadores al respecto, en qué medida lo planificado es factible de llevarse a la práctica. Por esa razón, más allá de la propuesta del plan de estudio está la factibilidad de llevarlo adelante lo que será evaluado en comparación con el presente punto.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1996) *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel. Disponible en: [http://cordobamejora.org/formarlideres/wp-content/uploads/2012/05/Aguerrondo-In%C3%A9s-\\_Unidad\\_1.pdf](http://cordobamejora.org/formarlideres/wp-content/uploads/2012/05/Aguerrondo-In%C3%A9s-_Unidad_1.pdf)
- ALTBACH-NÚÑEZ, F. (2009) *Conjectura* v. 14, n. 3, set./dez.
- BECCARÍA, L. (2001) *Empleo e integración social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.
- BECCARÍA, L.; LÓPEZ, N. (comps.) (1997). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF / Losada.
- BECERRA M. Y CETRÁNGOLO O. (2001) “Notas para construir el debate sobre el financiamiento de las universidades”, en *Escenarios Alternativos, Revista de Análisis Político*, Año 5, n. 12.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1983) *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2002) *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- BRASLAVSKY, C. (1995), “La concertación como estrategia de reforma educativa y del Estado”, en *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: FLACSO-FUNDACIÓN CONCRETAR- FUNDACIÓN FORD-OREALC/Unesco.
- BRASLAVSKY, C. Y FILMUS, D. (1988) *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro-FLACSO.
- BRIDGE, G. (2005) *Reason in the city of difference. Pragmatism, communicative action and contemporary urbanism*. London: New York.
- BRUNNER J. J. (2001), “Educación Superior en América Latina” Seminario Internacional “Vientos de cambio en la Educación Superior de América Latina”. México: OCDE/CESU/UNAM.
- BUCHBINDER, P. (2005) *Historia de las universidades argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires
- CARUSO, M. Y DUSSEL, I. (2000) *La invención pedagógica del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- CASTELLS M. (1996) *The information age. Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CASTRO, B. (2007) *La organización Educativa: Una Aproximación Desde La Complejidad*. Valdivia: Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- CELMAN S.; BOLSI M.; BARBACH N.; BRUNO G. (1999) *Prácticas Docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa*. Santa Fe: Centro de publicaciones UNL.

- CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CORRAGIO, J. L. Y VISPO, A. (coord.) (2001) *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*: Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Argentino- Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A. (2007) *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUEUNAM – Plaza y Valdés.
- DE ALBA, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Miño y Dávila editores.
- DE GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (coord.) (2003) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- DEL BELLO, M. (2002) “Desafíos de la política de educación superior en América Latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad”, en *Human Development Department LCSHD, Paper Series* n. 70.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1997) *Didáctica y Currículo*. México: Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F., LULE GONZÁLEZ, M., PACHECO PINZÓN, D y otros (2011). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas.
- DINIECE (2007), “El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004”, *Boletín DINIECE*, año 2, n°4.
- DI PAOLO, J. Y DALL’AVA, C. (2004) “Un sistema de cursado orientado a aumentar la retención en Física I de la Facultad de Ingeniería (UNER)”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n° 29, año XV. Disponible en: [http://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29\\_DiPaolo.pdf](http://revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_DiPaolo.pdf)
- DIRIE, C. y otros (2001), “Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad. Anexo 1”. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (2000) *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- ECHEVERRÍA, B. (2001). “Gestión de la Competencia de Acción Profesional”, en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), pp.7-43
- ETCHEVERRY G. J. (1999) *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EWERT, G. D. (1991) “Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature”, en *Review of Educational Research*, n. 61.
- FASSIO, A.; PASCUAL, L.; SUÁREZ, F. (2002). *Introducción a la Metodología de la Investigación aplicada al saber administrativo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- FEIJOÓ, M. DEL C. (2002) “Argentina Equidad social y educación en los años ’90”. Con comentarios de Daniel Filmus. Informe. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- FILMUS, D. (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, 1er. Premio Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Troquel Educación.
- FILMUS, D. (2003) “La transición entre la escuela secundaria y el empleo: Los

recorridos de los jóvenes en el gran Buenos Aires”. V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST). La Habana, septiembre.

FILMUS, D.; Miranda, A. (2000): “El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media”, en *Revista de Estudios sobre Juventud*, Dirección Nacional de Juventud. Buenos Aires: Eudeba.

FRIGERIO, G. y Diker, G. (comp) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FUCITO, F. (1995) *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata*. La Plata: Publicación del Instituto de Cultura Jurídica de la Universidad Nacional de La Plata.

GAIRIN, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Murall, S.A.

GALLART, M. A., Moreno, M. y Cerruti, M. (1993): *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires 1980-1991. Situación y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: CENEP.

GALLART, M.; NOVICK, M.; POZZAN, S.; ABDALA, F. (1996) “Las ocupaciones de nivel técnico superior: perfiles requeridos. Informe Final”. Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica no Universitaria. Módulo III: Prioridades del Sector Productivo. Buenos Aires: (Mimeo)

GARCÍA DE FANELLI A. M. Y TROMBETTA A. (1996) *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

GONZÁLEZ, D.; GRUSCHETSKY, M.; SERRA, J. M. (2005) *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Tendencias cuantitativas 1994 – 2003*, Informe presentado al Ministerio de Educación por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires.

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. vol I y II*. Madrid: Taurus.

HARGREAVES, A. (1998). *Profesor, Cultura y Postmodernidad para las instituciones y los cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

HOBERT, R. (2012) “Apuntes para la comprensión del clientelismo académico”, *La revista del CCC*, n° 14/15. Disponible en: [http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/301/apuntes\\_para\\_la\\_comprension\\_del\\_clientelismo\\_academico.html](http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/301/apuntes_para_la_comprension_del_clientelismo_academico.html)

GAIRÍN, J. Y DARDER, P. (1994) *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

GARBANZO VARGAS, G. (2007) “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”, *Revista Educación*, n°31, año 1. Disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315>

GARCÍA DE FANELLI, A. (2004) “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”, en Marqués, C. *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. Y TROMBETTA, A. (2004) *Experiencias internacionales de sistemas de educación superior binarios: lecciones para una política de mejoramiento de la educación terciaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. Y TROMBETTA, A. (1996) *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*. Serie Estudios y Propuestas del Ministerio de Cultura y Educación Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación Argentina.

KAZTMAN, R Y GERSTENFELD, P. (1990) “Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social”, *Revista de la Cepal*, N° 41.

KELLS H. (1993) “Sistemas nacionales de garantía y control de la calidad académica”, en Vesuri, H. (ed.) *La evaluación académica: enfoques y experiencias*. París: CRE-UNESCO.

KISILEVSKY, M. (2002) *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la argentina*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

LANDI, J. A. Y GIULIODORI, R. F (2001) “Graduación y deserción en las universidades nacionales”, en Jozami, A., Sánchez Martínez, E. (comps.) *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires: EDUNTREF

LÓPEZ, N. (2001) *Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. Buenos Aires: UNICEF.

LÓPEZ, N. (2002) *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. Documento de integración. Buenos Aires: OEA/Ministerio de Educación de la Nación.

MORDUCHOWICZ, A. (2000) *El financiamiento, la asignación de recursos y la mercantilización educativa: hacia dónde va el debate, hacia adónde debería ir*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

MORDUCHOWICZ, A. (2006) *Los indicadores educativos y los las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: UNESCO/IPE. Disponible en: [http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/indicadores\\_educativos.pdf](http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/indicadores_educativos.pdf)

NARODOWSKY, Mariano (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

NAVARRO, L. (2004) *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana* Informe. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

NEIROTTI, N. (2003) *La comunidad y el espacio local: Potencialidades de integración de políticas sociales*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

PANSZA, M. (2005). *Pedagogía y Currículo*. México, D.F.: Gernika.

POCHULU, M. D. (2006) “La educación superior argentina hoy, entre instituciones que se transforman y relaciones que se modifican”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 54.

ROLDÁN SANTAMARÍA, L. (2005) “Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior”, *Revista Educación*, 29 (1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111>.

ROGGERO, M. (2011) “Calidad educativa y calidad docente en Argentina. Problemas y soluciones”. Trabajo de investigación. Buenos Aires: FADA. Disponible en: [http://fundacionfada.weebly.com/uploads/9/8/5/0/9850131/\\_0\\_calidad.pdf](http://fundacionfada.weebly.com/uploads/9/8/5/0/9850131/_0_calidad.pdf)

SABATIER, M. (2004). *La educación superior no universitaria en Argentina*. Buenos Aires: UNLAM.

“Seminario sobre experiencias internacionales en la Educación Superior Técnica No Universitaria”. Ministerio de Cultura y Educación - Banco Interamericano de Desarrollo, 4 al 7 de junio de 1996.

SIGAL, V. (1995), “El acceso a la educación superior”, Serie Estudios y Propuestas, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

SIGAL V. (1998), “El sistema de admisión a la Universidad en la Argentina”, en Sistemas de Admisión a la Universidad. Seminario Internacional, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

SIGAL, Víctor; Dávila, Mabel (2005) *La educación superior no universitaria argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TEDESCO, J. C. (1994). *El pacto educativo*. Madrid: Anaya.

TEDESCO, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.

TEDESCO, J. y LÓPEZ, N. (2001) “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, N° 76.

TENTI, E. (1994) “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron”, en: *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

TEOBALDO (1995) “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cualitativos y cuantitativos”, en *La universidad ahora*. *Revista de actualidad universitaria*, vol. 9 y 10.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN (2011) *Guía para la construcción del perfil de egreso. Módulo II*. Yucatán: UADY/MEFI. Disponible en: [http://mefi.sel.uady.mx/pluginfile.php/3553/mod\\_label/intro/GUIA%20PARA%20LA%20CONSTRUCCION%20DEL%20PERFIL%20DE%20EGRESO.pdf](http://mefi.sel.uady.mx/pluginfile.php/3553/mod_label/intro/GUIA%20PARA%20LA%20CONSTRUCCION%20DEL%20PERFIL%20DE%20EGRESO.pdf)

“Undergraduate Higher Education in Europe: towards a comparative perspective”, en *European Journal of Education*, Vol. 27, Nos. 1/2, 1992.

UNESCO (2001). “Definición de plan de estudio”. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46ws5s.htm](http://www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46ws5s.htm)

URRESTI, M. (2000) “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en E. Tenti (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

VELEDA, C. (2002) *Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior*. Buenos Aires: IPE/UNESCO.

WILLARD, A. (1989) *A theory of argumentation*. London: Touscaloosa.

YOUNG, R. (2000) “Habermas and education”, en Hahn L. E. *Perspectives on Habermas*. Illinois: Open Court.

ZABALZA, M. (2004). Los cinco miuras de la convergencia europea. Crónica Universia. CONSULTADO el 30-10-2004, en [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=76168](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168)

ZABALZA, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

