

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 47

Buenos Aires, Abril de 2001

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Activa presencia de nuestra academia en la Feria del Libro** Pág. 2
- Dos libros coeditados con **Santillana** Pág. 2
- **Zanotti** es patrono de un sitial..... Pág. 3



IDEAS Y TRABAJOS



"Una política integral para el sector docente",

por el **Lic. Juan Carlos Tedesco** Pág. 4



"Colegios Universitarios. El caso argentino: Ideas y realidades",

por el **Dr. Alberto C. Taquini (h)** Pág. 9

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Crean en el Ministerio de Educación la Unidad de Recursos Didácticos Pág. 22
- Realizó el Ministerio un relevamiento de investigaciones educativas Pág. 23
- El curso de rectores del CONSUDEC reunió a 3000 docentes Pág. 24

EDUCACION INTERNACIONAL

- El empleo de los graduados en Europa y el Japón Pág. 25

VIDA ACADEMICA

- Reconoce Italia otra vez al **Dr. Porto** Pág. 28
- **Sobrevila** Profesor Honorario Pág. 28
- **Yadarola** preside una Academia Panamericana..... Pág. 28
- Reinicia **Salonia** su ciclo radial en Clásica Nacional Pág. 28

Comisión Directiva:
Avelino J. PORTO
Presidente
Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Vice-Presidente 1º
Héctor Félix BRAVO
Vice-Presidente 2º
Alfredo Manuel van GELDEREN
Secretario
Gregorio WEINBERG
Pro-Secretario
Luis Ricardo SILVA
Tesorero
María Celia AGUDO DE CORSICO
Pro-Tesorera
Rosa MOURE DE VICIEN
Alberto C. TAQUINI (h)
Fernando STORNI S.J.
Vocales

Miembros de Número:
Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Juan Carlos AGULLA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. Héctor Félix BRAVO
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG
Dr. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dr. Ruth SAUTU
Dr. Luis Ricardo SILVA
Dr. Pedro SIMONCINI
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Fernando STORNI S.J.
Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
Lic. Juan Carlos TEDESCO
Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:
Mons. Guillermo BLANCO
Prof. Jorge Cristian HANSEN
Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Dr. Luis Antonio SANTALO

Académicos Correspondientes:
Dr. Gabriel BETANCOUR MEJIA, en Colombia
Dr. John BRADEMÁS, en los EEUU
Dr. Ricardo DIEZ HOCHLEITNER, en España
Ing. Miguel Ángel YADAROLA, en Córdoba

(...) *La Academia se propone, asimismo, funcionar como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa y como institución capaz de asumir la responsabilidad de una celosa custodia del cumplimiento de los valores y principios fundamentales expresados en la Constitución Nacional (...)*

- De los objetivos de la Academia Nacional de Educación -

Activa presencia de nuestra academia en la Feria del Libro

Además de presentar un "stand", variados miembros de número fueron invitados a exponer y debatir sobre temas educativos

Del 19 de abril al 7 de mayo la Academia Nacional de Educación participará de la **XXVII Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, El Libro del Autor al Lector**, que se realizará en el Predio La Rural, bajo el lema "*El placer de la lectura*".

Organizado desde 1975 por la Fundación El Libro, este encuentro convoca anualmente cerca de un millón de visitantes interesados en las actividades culturales y novedades editoriales argentinas y extranjeras que se presentan. Por sexto año consecutivo, la Academia presenta un "stand" propio, donde el público accederá a sus publicaciones y recibirá información sobre las actividades institucionales previstas para este año y los premios otorgados por la corporación.

Actividades culturales

Durante veinte días, la Feria del Libro concentrará más de **800 actos culturales**, que incluyen mesas redondas, conferencias, presentaciones de libros, espectáculos, celebración de días de países y provincias, cursos sobre escritores, encuentros de narración oral y recitales de poesía, que se realizan en nueve salas de actos especialmente preparadas.

Con la participación de narradores nacionales y extranjeros, tendrá lugar el "*Encuentro Internacional de Narración Oral: Cuenteros y cuentacuentos, de lo espontáneo a lo profesional*".

Habrán narraciones de cuentos, talleres, concursos y espectáculos, en un sector es-

pecial para niños, donde funcionará una biblioteca abierta. También habrá un ámbito para los jóvenes y adolescentes, que encontrarán un recorrido por el arte, la ciencia y la tecnología, además de un ciclo sobre orientación vocacional, con profesionales que hablarán de las diversas opciones terciarias y universitarias.

La **35ª Reunión Nacional de la Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina** reunirá a sus especialistas en una serie de mesas redondas, seminarios y debates específicos. Mientras que los negocios editoriales serán el eje del **11º Salón Internacional del Libro Latinoamericano**, que se propone presentar los fondos completos de los editores de la región y atraer compradores, propiciando reuniones con distribuidores y libreros de todo el mundo.

Actividades educativas

Como todos los años, la muestra dará lugar a numerosos encuentros de especialistas en distintos temas del ámbito educativo. La **Comisión de Educación de la Fundación El Libro** destaca cinco actividades:

- **XI Jornadas Internacionales de Educación**
- **4to. Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro**
- **2do. Foro Internacional de Enseñanza de Ciencias y Nuevas Tecnologías**
- **4to. Ciclo Internacional de Enseñanza**

za de Lenguas Extranjeras

- Diez Años de Mercosur Educativo: Visión Prospectiva

En el marco de las Jornadas Internacionales de Educación, se entregará el *Premio al Mejor Libro de Educación* editado en el año 2000, cuyo jurado estuvo integrado por las académicas **Celia Agudo de Córscico**, **Ana María Eichelbaum de Babini** y **Ruth Sautu**, que seleccionaron la obra junto a **Carlos Borsotti**, **Edith Litwin**, **Vilma Saldumbide** y **Susana Vior**.

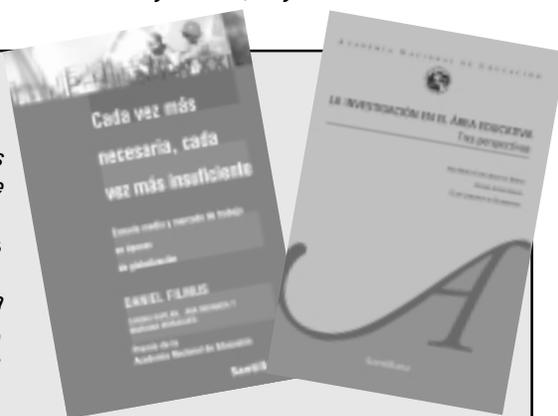
El eje temático de las jornadas será "*El sentido de enseñar, el significado de aprender*", cuyo desarrollo contará con el aporte de varios miembros de nuestra Academia. El **Dr. Antonio Battro** disertará en la mesa redonda "*Las tecnologías de la comunicación y la información. Las nuevas formas de aprender y enseñar*". La **Dra. Ruth Sautu** formará parte de un encuentro sobre "*El sentido de la educación para el trabajo*". La **Prof. Celia Agudo de Córscico** coordinará la participación de especialistas en "*Evaluación de los aprendizajes*". Y el **Dr. Gregorio Weinberg** recibirá el *Premio Trayectoria*, en homenaje a su fecundo aporte a la educación argentina.

El **4º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro** también convocó a miembros de la **Academia Nacional de Educación**. El **Dr. Avelino Porto** participará de su inauguración, y el **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** disertará en la mesa redonda *La lectura y el libro, hoy*.

Dos libros coeditados con Santillana

El 27 de abril, a las 18, será presentada en la Feria del Libro, la obra "*Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización*", de **Daniel Filmus**, **Carina Kaplan**, **Ana Miranda** y **Mariana Moragues**, coedición de la **Academia Nacional de Educación** y de **Editorial Santillana**. Los autores son los ganadores del **Premio Domingo Faustino Sarmiento 2000**.

También para ese entonces, el público tendrá a su disposición la flamante edición de "*La investigación en el área educativa. Tres perspectivas*", de **Ana María Eichelbaum de Babini**, **Regina Elena Gibaja** y **Elida Leibovich de Gueventter**, distinguidas integrantes de la Academia.



Zanotti es patrono de un sitial

Luis Jorge Zanotti, una de las figuras más relevantes y prestigiosas de la educación argentina durante el último tramo del siglo que acaba de concluir -miembro de número de la Academia Nacional de Educación desde 1985 hasta su fallecimiento en 1991-, fue elegido como patrono de un sitial de la corporación.

Zanotti, un hombre de pensamiento en el más acabado sentido de la palabra, fue educador y periodista y es autor de una profusa obra, que mantiene plena actualidad para los analistas de nuestra realidad educativa. Su obra completa fundamental fue publicada después de su muerte, en 1993.

Entre las relevantes responsabilidades que le tocó asumir, pueden mencionarse los cargos de Director Nacional de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Director del Departamento de Pedagogía y Profesor Titular de Política Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y Secretario General y Jefe de Editoriales del diario La Nación.

Fundó en 1974 el Instituto de Investigaciones Educativas y fue director de su prestigiosa revista que se editó hasta 1990. También entre 1960 y 1968 había dirigido "Cátedra y Vida".

Fue capaz de vislumbrar con toda claridad el fenómeno de la "sociedad del conocimiento" de la que en la actualidad se habla con naturalidad y se detuvo insistentemente en subrayar el peso de los medios de comunicación - "la ciudad educativa" - a la hora de formar a las nuevas generaciones; además de una diversidad de temas que encaró con rigor y excelencia y que todavía numerosos discípulos recuerdan con admiración y gratitud.

ADJUDICACIÓN DE LOS SITIALES		
Nº	PATRONO	ACADÉMICO
	DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO	PRESIDENTE de la Academia
1	ONESIMO LEGUIZAMÓN.	Dr. HÉCTOR FÉLIX BRAVO
2	FRANCISCO BERRA	Dr. PEDRO SIMONCINI
3	JOSE MANUEL ESTRADA	Dr. LUIS RICARDO SILVA
4	RODOLFO RIVAROLA	Dr. PEDRO JOSÉ FRÍAS
5	RICARDO ROJAS	Dr. JORGE REINALDO VANOSI
6	JUAN MARIA GUTIÉRREZ	Dr. GREGORIO WEINBERG
7	CARLOS OCTAVIO BUNGE	Dr. MARCELO J. VERNENGO
8	ERNESTO NELSON	Prof. ROSA MOURE de VICIEN
9	JUAN B. TERÁN	Dr. ANTONIO BATTRO
10	OSVALDO MAGNASCO	Dr. FERNANDO MARTÍNEZ PAZ
11	ADOLFO van GELDEREN	Prof. ALFREDO M. van GELDEREN
12	BERNARDINO RIVADAVIA
13	VÍCTOR MERCANTE	Ing. HORACIO REGGINI
14	VICENTE FATTONE	Dr. ALBERTO P. MAIZTEGUI
15	CARLOS SAAVEDRA LAMAS	Dr. Ing. HILARIO FERNÁNDEZ LONG
16	SAÚL TABORDA	Dr. A.HUMBERTO PETREI
17	JOAQUÍN V. GONZÁLEZ	Prof. MARIA CELIA AGUDO de CÓRSICO
18	SARA CH. DE ECCLESTON	Dra. ANA LUCÍA FREGA
19	JUAN MANTOVANI	Prof. GILDA LAMARQUE de ROMERO BREST
20	RODOLFO SENET	Dr. HORACIO J. SANGUINETTI
21	LUIS JORGE ZANOTTI
22	NICOLÁS AVELLANEDA	Dr. JUAN CARLOS AGULLA
23	BARTOLOMÉ MITRE	Ing. MARCELO ANTONIO SOBREVILA
24	JORGE EDUARDO COLL	Dr. JOSÉ LUIS CANTINI
25	ROSARIO VERA PEÑALOZA	Dr. MIGUEL PETTY S.J.
26	JOSÉ D. ZUBIAUR	Dra. MARÍA ANTONIA RUTH SAUTU
27	MANUEL BELGRANO	Dr. AVELINO JOSÉ PORTO
28	ESTEBAN ECHEVERRÍA	Prof. ANTONIO FRANCISCO SALONIA
29	LUZ VIEIRA MÉNDEZ	Prof. ANA MARÍA EICHELBAUM de BABINI
30	PEDRO SCALABRINI	Dr. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY
31	JUAN CASSANI
32	JOSÉ M. TORRES	Prof. MABEL MANACORDA de ROSETTI
33	JUANA MANSO	Prof. ELIDA LEIBOVICH de GUEVENTTER
34	ENRIQUE ROMERO BREST
35	BERNARDO HOUSSAY	Dr. ALBERTO C. TAQUINI (h)
36	ANTONIO SÁENZ	Dr. FERNANDO STORNI S.J.
37	PABLO A.PIZZURNO	Dr. HORACIO RIMOLDI
38	CARLOS N. VERGARA	Lic. JUAN CARLOS TEDESCO
39	ALFREDO FERREIRA
40	ALFREDO D. CALCAGNO	Dr.JORGE EDUARDO BOSCH

UNA POLÍTICA INTEGRAL PARA EL SECTOR DOCENTE

Por el Lic. Juan Carlos Tedesco

*Conceptos expuestos el 3 de abril de 2000
en la Academia Nacional de Educación*

El análisis de la situación actual de los procesos de transformación educativa permite postular dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo principio, se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema.

Para identificar los componentes de esta política integral, nos parece apropiado utilizar como criterio *la secuencia a través de la cual se construye un docente*. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la *elección de la carrera*, la *formación inicial* y el *desempeño profesional*.

La elección de la profesión docente

La primera etapa en el proceso de construcción de un docente es el período en el cual un joven o una joven toman la decisión de dedicarse a la enseñanza: ¿quién elige ser maestro o profesor actualmente?, ¿cuáles son los factores que intervienen en esta decisión?, ¿qué políticas es posible diseñar al respecto?. Las respuestas a estos interrogantes indican, en primer lugar, que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos.

La importancia y las dimensiones de este fenómeno no es la misma en todos los países. Sin embargo, existe un consenso general en reconocer la existencia del problema y la necesidad de enfrentarlo en forma urgente. Los maestros y profesores de, al menos, la primera mitad del siglo XXI son los jóvenes que hoy están en los institutos de formación docente. Es ahora, en consecuencia, cuando es preciso actuar si se quiere garantizar efectivamente una educación de buena calidad en el próximo siglo. De acuerdo a algunas investigaciones recientes, en Argentina, «...casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado (...)» «la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa 'de segunda'; ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o, directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores»¹.

Los factores que explican este fenómeno son diversos. El primero de ellos, sin duda alguna, es el deterioro salarial sufrido en las últimas décadas. Pero además del salario, también actúan otros factores sociales más complejos, entre los que se destaca la incorporación de

la mujer al conjunto del mercado de trabajo. A diferencia del pasado, cuando en muchos países la docencia era una de las pocas oportunidades ocupacionales para la mujer, actualmente el espectro de posibilidades es mucho más amplio y la docencia compite con otras opciones profesionalmente más atractivas y prestigiosas.

Los incentivos para atraer y mantener a jóvenes talentosos en la profesión docente pueden ser muy variados y dependen de cada contexto cultural, económico y social. Sin embargo, las discusiones sobre este tema advierten sobre la necesidad de evitar la adopción de un enfoque unidimensional en la definición de los criterios de reclutamiento y evaluación. Al respecto, es preciso recordar que desde hace ya muchos años, los especialistas en este tema recomiendan poner el acento no sólo en las calificaciones intelectuales de los futuros docentes sino en sus características de personalidad. Un balance de las discusiones efectuadas en los últimos treinta años sobre este tema permitió afirmar a un especialista que es importante introducir pruebas de selección para el ingreso a la docencia basadas en criterios de personalidad que permitan evitar el acceso "...de personalidades frágiles, deseosos de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión enseñante como por el daño psicológico que pueden multiplicar entre sus alumnos»². La importancia de las características de personalidad aumentará en el futuro, si -como es probable- se mantienen las demandas de formación integral que se ejercen actualmente sobre la educación.

La formación inicial

La segunda etapa, luego de la elección de la carrera, es la formación inicial. En esta fase, los diagnósticos indican que el problema más significativo es la enorme separación que existe entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador. Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. Las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el docente debe utilizar en su trabajo; se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se otorga prioridad a la formación individual y

no al trabajo en equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. Algunas investigaciones sobre la "práctica de la enseñanza" en la formación inicial, ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras³.

La recomendación habitual efectuada hace ya varias décadas fue la de elevar la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior y numerosos países crearon universidades pedagógicas o institutos post - secundarios de formación docente. Si bien esta medida favorece la profesionalización de los maestros, la experiencia ha mostrado que no es de ninguna manera suficiente. El mero aumento de años de estudio para la formación docente no provoca un aumento de la calidad de su formación profesional. En varios casos, el pasaje de la formación desde la tradicional escuela normal de nivel medio a la enseñanza superior provocó una pérdida de especificidad desde el punto de vista de la formación pedagógica. La ampliación de saberes en los procesos de formación docente parece estar destinada a incorporar elementos tales como el diseño curricular, la sociología, la política de la educación, teorías de la evaluación, técnicas de investigación, etc., muchos de los cuales están fuera del control de los profesionales que los dominan. Este aumento, además, se ha efectuado en muchos casos en desmedro del dominio de los saberes que permiten al docente un desempeño más profesional en la sala de clase y en la institución escolar. Así, por ejemplo, encuestas realizadas en países desarrollados indican que un porcentaje importante de los nuevos profesores y maestros consideran que no están bien preparados para la enseñanza de la lectura o para el desempeño en áreas marginales. Tampoco están satisfechos con la formación otorgada por las universidades o los institutos superiores de formación docente y consideran, en cambio, más favorablemente la formación proporcionada por personas que provienen de los propios establecimientos escolares.⁴

Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación. Las causas de este fenómeno son diversas, pero existen al menos tres que es preciso mencionar. La primera es la autonomía considerable que existe entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. El tercer aspecto a mencionar se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados que caracteriza a los modelos de gestión de muchos sistemas educativos. Los resultados de aprendizaje de los alumnos - indicador más importante del nivel de formación de los docentes - no tienen incidencia en la carrera docente, lo cual contribuye a disociar aún más la formación docente de las exigencias para el desempeño.

Promover mayor articulación entre formación inicial y desempeño no significa, en consecuencia, ajustar la formación a un estilo de funcionamiento que debe ser modificado. El desafío consiste, precisamente, en superar la disociación en el marco de un proceso de transformación destinado a introducir mayor dinamismo y mejores

resultados de aprendizaje.

En este contexto, algunos de los debates más recurrentes sobre la formación inicial de los docentes tienden a adquirir un significado diferente al tradicional. El análisis de la información disponible sobre formación docente pone de relieve la existencia de una serie de dicotomías que han jugado un papel importante en los debates y en las decisiones adoptadas en este campo⁵.

La primera de estas dicotomías es la que se refiere a la formación científica versus la formación pedagógica. Es obvio que un dominio satisfactorio de la materia a enseñar es una condición necesaria para una enseñanza eficaz, de la misma manera que lo es un dominio satisfactorio de diversas estrategias pedagógicas, que permitan satisfacer las necesidades de una población escolar cada vez más diferenciada. Pero si esta discusión se coloca en el marco del objetivo de *aprender a aprender*, buena parte de la discusión tradicional cambia de sentido, ya que el dominio que el docente debe tener de su disciplina se refiere a la capacidad de transmitir no sólo las informaciones sino los procesos cognitivos que exige cada disciplina⁶. Es aquí donde el papel del docente como guía y modelo del proceso de aprendizaje adquiere su máxima importancia y donde es posible articular la formación pedagógica con la formación científica. Esta formación es la condición necesaria para que el propio docente tenga las capacidades que le permitan aprender a lo largo de toda la vida y sea capaz de transmitir esa capacidad a los alumnos.

La segunda dicotomía tradicional es la que se estableció entre formación de competencias técnicas (sean científicas o pedagógicas) o el desarrollo de determinadas características de personalidad. Los procesos de transformación educativa permiten articular ambos elementos, en la medida que las características de personalidad comienzan a ser consideradas no como un agregado externo, sino como un componente fundamental del desempeño técnico del docente, destinado a enfrentar objetivos tales como enseñar a resolver conflictos por vías no violentas, promover la solidaridad, la tolerancia y la comprensión entre alumnos provenientes de diferentes culturas, contribuir a la formación de la personalidad de los alumnos y de su capacidad para elegir libremente entre las múltiples opciones que permite la vida moderna.

En el mismo sentido también puede enfocarse el problema planteado por otra de las dicotomías tradicionales en estos debates: la opción entre otorgar prioridad a la formación inicial o a la formación en servicio. Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión permanente. Pero para poder enfrentar este proceso de reconversión profesional es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso relativamente largo de formación inicial puede otorgar. Esta articulación entre formación inicial y formación en servicio debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia no sólo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino a la inversa, desde los aprendizajes efectuados en el desempeño hacia la formación inicial.

El desempeño profesional

En el análisis del desempeño profesional de los docentes, es posible identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas.

a) los primeros puestos de trabajo.

La transición de la formación inicial al desempeño profesional es un momento crucial en el proceso de construcción de un docente. Todos los testimonios coinciden en señalar que los primeros puestos de

trabajo tienen una importancia fundamental en la definición del estilo de desempeño y en el futuro de la carrera profesional del docente. Sin embargo, también son numerosos los testimonios que indican que ese momento tan importante no es objeto de políticas adecuadas. Por lo general, los puestos de entrada al mercado de trabajo docente son los más difíciles desde el punto de vista del desempeño. Los docentes más jóvenes y menos experimentados encuentran sus primeras oportunidades de trabajo en escuelas de zonas marginales, donde los recursos disponibles son precarios y donde la población escolar requiere una atención pedagógica muy competente. Los incentivos para desempeñarse en esos puestos -cuando existen- no son suficientemente atractivos, lo cual provoca un fenómeno muy conocido: los docentes jóvenes tratan de abandonarlos rápidamente en búsqueda de condiciones más favorables de trabajo. El costo de esta alta rotación y de la escasa experiencia de los docentes lo pagan los alumnos de las familias de bajos recursos, que sufren las tasas más altas de repetición y fracaso escolar.

Las políticas destinadas a acompañar el ingreso a la docencia implican, en consecuencia, dos tipos diferentes de medidas. En primer lugar, medidas destinadas a incentivar seriamente el desempeño en los primeros años de estudio de cada nivel educativo, en áreas marginales o con poblaciones desfavorecidas, para evitar que esos puestos sigan cumpliendo el papel de "puestos de entrada" al mercado de trabajo. En segundo lugar, medidas destinadas específicamente a convertir los primeros años de desempeño profesional en parte del proceso de formación docente, a través de tutorías y de otros mecanismos de acompañamiento.

b) individualismo y trabajo en equipo.

El segundo problema mencionado en los análisis de esta fase del desempeño docente es el que se refiere al individualismo con el cual el docente realiza su tarea. Numerosos estudios llevados a cabo sobre este problema coinciden en señalar que éste es uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de una cultura técnica común. Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar «privadamente» la solución de los problemas que plantea su actividad. Este alto nivel de individualismo es, en ciertos casos, asumido por los docentes como una expresión de autonomía profesional. La autonomía, entendida como aislamiento y reducción del ámbito profesional a la sala de clase, es un aspecto muy importante de la cultura de los docentes, pero tiene efectos perversos muy importantes entre los cuales pueden mencionarse, al menos, dos de los más universales: (i) fortalece la idea que es posible atribuir al docente en tanto individuo todas las demandas que se le hacen a la educación como sistema y (ii) empobrece tanto las posibilidades de desarrollo profesional del docente como los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los diagnósticos sobre este problema coinciden en señalar que resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc. Las estrategias de acción, se dirigen, en consecuencia, a superar la idea de **el** docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de **equipo docente**.

Las reformas actuales en la gestión educativa, tendientes a estimular la autonomía de las escuelas a través de proyectos por establecimiento intentan, desde este punto de vista, introducir el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias, como una exigencia del propio diseño institucional de las escuelas. Una de las posibles líneas

de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como *profesionalismo colectivo*. Este concepto, aún poco desarrollado en sus aplicaciones prácticas, intenta responder a la naturaleza del trabajo docente que, a diferencia de las clásicas profesiones liberales, se ejerce siempre en marcos institucionales y sólo en casos muy especiales, en forma individual.

Un cambio de esta naturaleza tiene, sin embargo, consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes. En primer lugar, es importante reconocer que no existe un solo tipo de equipo. Existen diferentes tipos de equipo, y la definición de cuál será el tipo dominante en una determinada institución es ya un paso importante en la elaboración del proyecto institucional. En segundo lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en la experiencia efectuada en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos -adhesión básica y poder de decisión- no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permiten un funcionamiento más dinámico, más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente a la administración y a la gestión.

Pero la incorporación de la idea del equipo docente tiene, además, implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución? Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados? Estas preguntas -y seguramente muchas otras que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la adecuación de la oferta educativa a las necesidades diferenciales de la población- no tienen respuestas únicas ni *a-priori*. Al respecto, será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas y que la elaboración de las respuestas exigirá un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen sin embargo algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la formación en servicio sobre la base del establecimiento escolar. Al respecto, el debate es muy interesante y, como en ejemplos anteriores, la dicotomía no implica optar por una opción en forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios.⁷ Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación.

c) la carrera profesional

Las perspectivas de carrera profesional dentro de la docencia son, por lo general, bastante limitadas. Gran parte de los puestos destinados a satisfacer nuevas funciones dentro de la institución escolar, son ocupados por profesionales diferentes a los docentes: psicólogos,

médicos, administradores, etc., y la promoción profesional del docente está asociada generalmente al abandono de la actividad específica en la cual la persona ha demostrado sus mejores competencias. Frecuentemente, el buen docente debe abandonar la sala de clase para ejercer como director de escuela o supervisor. Pero como estas funciones están, por lo general, vinculadas al desempeño de tareas más administrativas que de apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje, la promoción significa una pérdida de la experiencia acumulada tanto para el individuo como para la institución. Las recomendaciones en este ámbito se dirigen hacia la definición de un sistema de carrera que se base en el aprovechamiento de las mejores competencias docentes: tutorías sobre los nuevos docentes, coordinación de equipos y, fundamentalmente, la redefinición de los roles de dirección y de supervisión.

Complementariamente con este esquema general de carrera profesional, la docencia está regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salario es la antigüedad. Este sistema no brinda incentivos al desempeño más eficiente o en determinadas zonas geográficas o con poblaciones prioritarias desde el punto de vista de las políticas educativas. El debate abierto hace ya algunos años se dirige a diversificar los criterios de asignación salarial, introduciendo variables ligadas a los resultados de la acción educativa. En este sentido, las estrategias basadas en un enfoque simple de asociar salarios a logros de aprendizaje de los alumnos han mostrado serias dificultades tanto conceptuales como políticas para su implementación. La hipótesis según la cual los resultados de aprendizaje dependen prioritariamente del docente está lejos de ser probada y las dificultades propias de la medición de resultados impiden que este factor se convierta en un elemento central de una política salarial. Pero, sin embargo, la validez del principio de diversificar los criterios de asignación salarial es muy general. Desde este punto de vista, el problema radica en identificar las variables que por su asociación con los resultados del aprendizaje, merecerían ser consideradas en la definición de una política salarial más congruente con el desempeño profesional del docente. Variables tales como el trabajo en zonas o con poblaciones desfavorecidas, el compromiso con el trabajo institucional, la capacitación en servicio, el nivel de presentismo, etc., son, entre otras, algunas de las variables que podrían servir para el diseño de políticas en este campo.

d) la participación en las decisiones

Otro de los temas recurrentes en las discusiones sobre la etapa de desempeño profesional de los docentes se refiere a su participación en las decisiones. Al respecto, es preciso distinguir, al menos, dos diferentes niveles en los cuales se plantea la participación de los docentes: el nivel macro - educativo, donde se toman decisiones de carácter político general y el nivel micro - educativo, que se refiere a las decisiones que afectan el funcionamiento del establecimiento escolar.

En el nivel macro - educativo, los acuerdos están destinados fundamentalmente a garantizar la continuidad en la aplicación de las políticas educativas que, como se sabe, trascienden períodos gubernamentales y expresan - en términos de sus contenidos - los consensos básicos de una sociedad en términos de valores y de requisitos de cohesión social. En el nivel de las instituciones escolares, la participación de los docentes en las decisiones está vinculada al proyecto del establecimiento y a la relación con los actores externos a la escuela, particularmente la familia. Si bien ambos niveles están relacionados, los problemas que se plantean en cada uno son diferentes y merecen ser analizados por separado.

El nivel de análisis de la participación de los docentes en las decisiones macro - educativas es fundamentalmente socio - político. No existen, al respecto, posibilidades de un análisis puramente técnico, válido fuera de contextos históricos determinados. Al respecto, en

los últimos años se ha avanzado significativamente en el desarrollo de lo que se podría denominar una "cultura de acuerdos educativos", que tiende a otorgar a las estrategias educacionales el carácter de políticas de *estado* y no de gobiernos. En la promoción de esta cultura de la concertación educativa hay dos potenciales peligros, que ya han sido señalados desde diversos lugares. En primer término, el riesgo que esta idea de responsabilidad compartida provoque una especie de des-responsabilización colectiva. Algo que es responsabilidad de todos puede, en la práctica, no ser responsabilidad de nadie. Al respecto, es preciso ser claro y cuidadoso. La educación como tarea de todos no significa des-responsabilizar sino re-definir los contratos a cumplir por parte de los diferentes actores del proceso pedagógico. En segundo lugar, concertación y acuerdos no significa uniformidad, ausencia de tensiones o de conflictos. Es evidente que seguirán existiendo intereses distintos y tensiones entre, por ejemplo, las demandas del mercado de trabajo y la formación integral de la personalidad, entre los valores particulares de las familias y el universalismo de la cultura escolar, entre la autonomía local y la necesidad de coordinar a nivel regional o nacional. El esfuerzo, sin embargo, debe ser puesto en definir acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo. En este aspecto, la experiencia en otros dominios -tales como la producción económica- muestra que la asociación, la solidaridad y la integración pueden ser condiciones de éxito individual muy importantes.

Con respecto a la participación docente en los acuerdos educativos, la experiencia internacional muestra la existencia de al menos dos puntos de discusión, estrechamente vinculados entre sí. El primero de ellos se refiere a quién representa a los docentes en las discusiones sobre los acuerdos educativos, y el segundo se refiere a la diversidad de actores que deben participar en dichos acuerdos. Las opciones giran alrededor de posiciones que se ubican dentro de un espectro que va desde un extremo que consiste en sostener que los docentes participan exclusivamente a través de sus sindicatos y que la negociación debe hacerse exclusivamente entre gobierno y organizaciones del magisterio, hasta otro extremo que consiste en sostener que los acuerdos macro-educativos son responsabilidad de la sociedad y que la negociación debe hacerse entre los principales actores sociales y no con los docentes. Obviamente, los extremos no son defendidos por nadie, pero las posiciones tienden a acercarse más a uno o a otro de estos extremos.

En el nivel micro - educativo, también la situación varía en función de factores sociales, económicos y culturales. El debate fundamental, sin embargo, es el que se refiere a la participación de la familia en las decisiones que se toman desde el punto de vista curricular. Una participación activa y amplia de la familia tiende a erosionar la autoridad y la autonomía profesional de los docentes. Un aislamiento total de la escuela con respecto a la familia provoca dificultades muy serias no sólo desde el punto del proceso de aprendizaje sino del proceso general de socialización. En este aspecto, las discusiones pusieron de manifiesto la existencia de una enorme diversidad de situaciones que pueden explicar diferentes posiciones. Al igual que en el caso de los acuerdos macro - educativos, la discusión de este tema va mucho más allá de los aspectos técnicos.

El carácter integral de las políticas futuras.

El análisis del rol de los docentes en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Durante las últimas décadas y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la

discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. Este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso cada vez más importante en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. Pero como ya se ha dicho repetidamente con respecto al enfoque sistémico de las estrategias educativas, reconocer la necesidad de enfrentar el problema en todas sus dimensiones no significa que sea posible ni aconsejable intentar resolver todo al mismo tiempo. El carácter sistémico debe ser entendido como la necesidad de definir una secuencia en las acciones, a través de la cual se ponga de manifiesto cuándo y cómo las distintas dimensiones del problema serán enfrentadas. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indican que es imposible definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada.

¹ Davini, María Cristina y Alliaud, Andrea. **Los maestros del siglo XXI; Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio.** Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1995.

² J.M. Esteve. **El malestar docente.** Barcelona, Paidós, 1994.

³ Angel Pérez Gómez, "Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia", en **Prospects**, vol. XXVI, n°3, September 1996.

⁴ Ver R. Faroux y G. Chacornac. **Pour l'école.** París, Calman-Levy, 1996.

⁵ Una crítica exhaustiva a los enfoques dicotómicos en las políticas docentes puede verse en Rosa María Torres, "Without the reform of teacher education there will be no reform of education" en **Prospects**, vol XXVI, n°3, September 1996.

⁶ Al respecto, véase Goery Delacôte, **Savoir apprendre; les nouvelles méthodes.** París, Odile Jacob, 1996. David Perkins, **La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.** Barcelona, Gedisa, 1995.

⁷ Ver, por ejemplo, A. Yogev. **School-based in Service Education of Teachers in Developing Countries versus Industrialised Countries: Comparative Policy Perspectives.** BIE-UNESCO, 1996.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION PUBLICACIONES

LIBROS EN COLABORACION

- *"Ideas y Propuestas para la Educación Argentina"*. ⁽¹⁾
- *"Pensar y Repensar la Educación. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1984-1990)"*.⁽²⁾
- *"Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)"*. ⁽¹⁾
- *"La Formación Docente en Debate"*. ⁽³⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽⁴⁾

- **AGULLA, J.C.** "Una nueva educación para una sociedad posible".
- **GIBAJA, R.E.** "El trabajo intelectual en la escuela".
- **SOBREVILA, M.A.** "La educación técnica argentina".
- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M.** "La medición de la educación de las unidades sociales".
- **STORNI S.J., F.** "Educación, democracia y trascendencia".
- **TAQUINI (h), A.C.** "Colegios universitarios: Una estrategia para la educación superior".
- **BRAVO, H.F.** "Derecho de huelga vs. derecho de aprender".
- **VAN GELDEREN, A.M.** "La Ley Federal de Educación de la República Argentina".
- **MANACORDA DE ROSETTI, M.** "La teoría de los polisistemas en el área educativa".
- **SALONIA, A.F.** "Descentralización educativa, participación y democracia: Escuela autónoma y ciudadanía responsable".
- **CANTINI, J.L.** "La autonomía y autarquía de las universidades nacionales".
- **AGULLA, J.C.** "La capacitación ocupacional en las políticas de empleo".
- **WEINBERG, G.** "Ilustración y

educación superior en Hispanoamérica: Siglo XVIII".

- **LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** "Historia para el futuro: Jóvenes en los últimos 25 años".
- **MARTINEZ PAZ, F.** "Política educativa: Fundamentos y dimensiones".
- **WEINBERG, G.** "Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos".
- **ALBERTO C. TAQUINI (HIJO).** "La transformación de la educación superior argentina: De las nuevas universidades a los colegios universitarios".
- **SOBREVILA, M.A.** "La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual".
- **AGULLA, J.C.** "La educación cuaternaria y la dirigencia".

COEDICION

- **FILMUS, D.** "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos".
 - **GÜZZO, JOSÉ ANTONIO H.** "¿Desarrollo sin educación?".
 - **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN, DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE CÓRDOBA Y DE CIENCIAS** "La educación Política de Estado"
- Precio: \$ 10**

CD-ROM ⁽⁵⁾

- "Legislación Educativa Nacional Argentina (LENA)" *Leyes, Decretos y Resoluciones dictadas hasta 1992.*

PUBLICACION PERIODICA ⁽⁶⁾

- "Boletín de la Academia Nacional de Educación". *Aparece cada dos meses.*

Precios: (1), \$20 / (2), \$25 / (3), \$19 / (4), \$10 / (5), \$110 / (6), suscripción por cinco ejemplares, \$15.

Pacheco de Melo 2084 - 1126 Buenos Aires - R. Argentina
Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: acaedsec@acaedu.edu.ar

COLEGIOS UNIVERSITARIOS. EL CASO ARGENTINO: IDEAS Y REALIDADES.

Por el **Dr. Alberto C. Taquini (h)**,
el **Lic. Ariel Castiglioni**
y la **Lic. María Clara Rampazzi**

*Trabajo presentado durante un encuentro que se realizó en la
Universidad de Harvard, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID),
en septiembre de 2000*

Del caos al ordenamiento jurídico. Una institución para la transformación.

La Ley Federal de Educación N°24195/93 (LFE) da el marco jurídico para un ordenamiento del sistema educativo desde el nivel preescolar hasta el universitario, iniciado a partir de la Ley de Transferencia N°24049/91. Se supera con ello una anarquía legislativa producto de la existencia de leyes de niveles y modalidades, por jurisdicciones, con vacíos y superposiciones legislativas, que derivó en una oferta por compartimentos estancos, lo cual tornó crítica la movilidad tanto horizontal como vertical de los alumnos dentro del sistema.

En correspondencia y completando el espíritu de estas dos leyes, la Ley de Educación Superior N°24.521/95 es el referente ordenador del sistema de educación superior hasta ese momento compuesto por dos subsistemas independientes: el sistema de educación superior no universitario reglado por un sinnúmero de resoluciones de distintas modalidades y jurisdicciones, y el sistema universitario con legislación diferente según sean nacionales, provinciales o privadas. Dentro del nuevo marco legal ordenador aparece la figura de los Colegios Universitarios (LES. Art. 22).

A partir de esta legislación se inicia en la Argentina, con significativa dificultad, una reforma educativa cuya implementación es en este momento prioridad del sector. Y dentro de este espíritu reformista que hace comprensible el perfil innovador que la legislación otorga a los Colegios Universitarios, los mismos se convierten en pieza clave para la transformación educativa en marcha.

El propósito de este informe es, a partir de una presentación en cifras del sistema de educación superior en Argentina, aproximar una descripción del modelo de Colegio Universitario en desarrollo, en virtud de los problemas estructurales que, tanto en lo que hace a la integración de la educación superior, como en lo que hace a la articulación de la misma con el sistema total, intenta resolver. Finalmente se presentan sugerencias para la apertura y consolidación de este modelo.

Educación en Argentina. Nivel de Educación Superior

La educación argentina está creciendo fuertemente en el

nivel inicial y medio impulsado por la extensión de la escolaridad obligatoria a diez años y lo extendido del sistema de becas para la promoción del nivel Polimodal (media), siendo la meta alcanzar la obligatoriedad del mismo para el 2007. Este hecho sin duda va a determinar, para esa fecha, una eclosión en la demanda de educación superior, la cual ya viene en significativo crecimiento, habiendo pasado la relación entre media y superior del 28 % en el año 70, al 37% en el 90 y casi un 55% en el 96 (Cuadros 1, 2 y 3)

La educación superior argentina está compuesta por un sistema universitario (cien universidades en total repartidas en cantidades similares entre oficiales y privadas) y un sistema de nivel superior no universitario, el cual agrupa alrededor de mil setecientos instituciones repartidas entre mil profesados y setecientos institutos técnicos.

Si bien los institutos de nivel superior no universitarios oficiales son más numerosos que los privados, en una relación mil y setecientos noventa, es evidente que el incremento de estos últimos es fuertemente mayor (Cuadro 4)

Con respecto a la distribución de la matrícula, la educación superior no universitaria crece más rápidamente que la universitaria, habiendo pasado de una relación del 16% en el 70, a un 23,5% en el 80, un 33,3% en el 90 y un 37,6% en 1996 (Cuadro 5)

Es de prever que en el corto plazo, cuando comience a reflejarse en la distribución de la matrícula de la educación superior entre universitarios y no universitarios la transferencia de alumnos entre ambos sistemas, se registre un fuerte incremento en el porcentaje correspondiente al no universitario, por la matriculación en el mismo de los cursantes del primer ciclo de la carrera de grado articulada.

Colegios Universitarios Ley 24521/95. Art. 22

Los Colegios Universitarios son una realidad en desarrollo en el sistema educativo argentino a partir de la sanción de la LES, que en el art. 22 establece que las instituciones de educación superior no universitaria que articulen con las universidades podrán llamarse Colegio Universitario, expresando a continuación que estarán estrechamente vinculadas a la comunidad. En virtud de estas dos condiciones más adelante aclara que, además de ofrecer carreras terciarias con continuación de estudios o acreditaciones en carreras

de grado ofrecidas por universidades con las cuales hubieran establecido acuerdos de articulación, ofrecerán carreras cortas, flexibles y a término, que en virtud del art. 35 de la LFE, incluirán también servicios de educación no formal, vinculados o no con los servicios de educación formal.

Ley de Educación Superior N° 24.521. Art. 22:

CUADRO 1			
Alumnos de la educación argentina, 1994 y 1996			
Nivel	1994	1996	Incremento
Inicial	1.009.610	1.116.951	10,6%
Primario o EGB 1º-7º	5.180.713	5.250.329	1,3%
Medio o EGB 8º-9º y Polimodal	2.307.821	2.594.329	12,4%
Superior	1.069.617	1.307.077	22,2%
Terciario	329.072	391.778	19,1%
Universidades	740.545	915.299	23,6%
Total	9.567.761	10.268.686	7,3%

Fuente: Estadísticas básicas de universidades privadas; Años 1985-1994 y Anuario estadístico de la República Argentina 1997. Los datos de universidades privadas de 1996 corresponden al año 1995.

CUADRO 2			
Relación Matrícula Media/Superior			
AÑOS	MEDIA	TOTAL SUPERIOR	RELACIÓN MEDIA/SUPERIOR
1970	974.826	274.634	28,17
1971	1.007.537	321.781	31,94
1972	1.059.445	351.202	33,15
1973	1.125.715	478.512	42,51
1974	1.188.381	498.976	41,99
1975	1.243.058	596.736	48,01
1976	1.283.056	600.293	46,79
1977	1.287.834	536.450	41,66
1978	1.309.079	477.725	36,49
1979	1.307.630	475.799	36,39
1980	1.326.680	491.473	37,05
1981	1.366.115	525.688	38,48
1982	1.413.667	532.953	37,70
1983	1.401.630	583.129	41,60
1984	1.562.277	695.854	44,54
1985	1.683.500	783.078	46,51
1986	1.810.374	849.450	46,92
1987	1.859.317	898.511	48,32
1988	1.937.324	965.215	49,82
1989	1.995.444	991.784	49,70
1990	2.055.307	1.029.195	50,08
1991	2.116.966	1.052.240	49,71
1992	2.180.475	1.091.205	50,04
1993	2.245.899	1.090.614	48,56
1994	2.307.821	1.173.492	50,85
1995	2.347.648	1.239.256	52,79
1996	2.387.474	1.303.511	54,60

Las instituciones de nivel superior no universitario que se creen o transformen, o las jurisdicciones a las que ellas pertenezcan, que acuerden con una o más universidades del país mecanismos de acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación, podrán denominarse colegios universitarios.

Tales instituciones deberán estar estrechamente vinculadas a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas flexibles y/o a término, que faciliten la adquisición de competencias profesionales y hagan posible su inserción laboral y/o la continuación de los estudios en las universidades con las cuales hayan establecido acuerdos de articulación.

Este amplio perfil que la ley otorga a los Colegios Universitarios, tanto por el carácter transversal de la oferta extendida desde la educación superior hasta la educación informal, como en lo referente al perfil institucional, caracterizado por la articulación con la universidad y con la comunidad, permite establecer correspondencia con los Junior Colleges, University Colleges, Two-Year Colleges y Community Colleges norteamericanos. En realidad, el modelo argentino en desarrollo engloba todos y cada uno de los perfiles de los Colleges, ya que si bien en correspondencia con el problema que inicialmente pretenden resolver, los Colegios Universitarios surgen acentuando específicamente uno de ellos, el plan de desarrollo institucional en el margen del art. 22, prevé la apertura a los otros perfiles en correspondencia con los requerimientos de los nuevos problemas que demanden atención.

En virtud de lo anterior surge que, si bien los Colegios Universitarios tienen correspondencia con el modelo norteamericano, dada la particularidad de la realidad argentina, están desarrollando un perfil institucional propio, producto tanto de los problemas estructurales que los Colegios Universitarios pretenden solucionar, como de los condicionamientos que la tradición educacional impone para la articulación con las universidades y con la comunidad.

Articulación con las universidades

Nivelación de calidad para la transferencia de alumnos.

En atención al propósito de articular el sistema de educación superior, la legislación vigente autoriza la transferencia de alumnos del sistema superior no universitario al sistema universitario y viceversa. El cumplimiento de esta normativa tiene como requisito básico la nivelación de la calidad entre los dos sistemas, siendo los Colegios Universitarios las instituciones capaces de hacerlo efectivo, a través de la articulación con las universidades.

La doble vía de transferencia prevista por la legislación agrega a la ya mencionada posibilidad de que los Colegios ofrezcan estudios que articulen con el grado universitario, la oportunidad de que quienes hayan interrumpido sus estudios universitarios puedan completar en estas instituciones una formación laboral, incluida la opción de formación docente. Este hecho es significativamente importante dentro de la realidad argentina, dado el alto índice de deserción que por distintas razones existe en las universidades.

Entendida de esta manera, la articulación de referencia no ha de ser un simple formalismo reducible a un convenio global a nivel ministerial o institucional. Por el contrario, requiere una articulación a nivel departamentos y cátedras, que posibilite la interacción docente y académica necesaria, para el reconocimiento de créditos a partir de la garantía de equivalencia de calidad.

Para ese propósito la Ley de Educación Superior señala que los convenios serán acordados entre las partes, lo cual además de dar

CUADRO 3											
Alumnos de nivel medio y superior en la Argentina, 1970-1996											
Años	Medio total		Superior						Medio total	Superior total (A+B)	%
	Público	Privado	Terciario			Universitario					
			Público	Privado	Total A	Público	Privado	Total B			
1970	654.936	319.890	24.947	13.172	38.119	201.924	34.591	236.515	974.826	274.634	13
1971	676.230	331.307	33.899	17.970	51.869	229.807	40.105	269.912	1.007.537	321.781	16
1972	717.475	341.970	35.695	17.978	53.673	252.414	45.115	297.529	1.059.445	351.202	15
1973	769.525	356.190	37.447	17.241	54.688	356.806	67.018	423.824	1.125.715	478.512	11
1974	813.697	374.684	41.070	16.604	57.674	388.309	52.993	441.302	1.188.381	498.976	11
1975	858.149	384.909	42.499	17.278	59.777	481.155	55.804	536.959	1.243.058	596.736	10
1976	893.008	390.048	49.158	18.610	67.768	473.612	58.913	532.525	1.283.056	600.293	11
1977	890.437	397.397	50.335	20.948	71.283	403.204	61.963	465.167	1.287.834	536.450	13
1978	902.112	406.967	51.890	23.642	75.532	337.279	64.914	402.193	1.309.079	477.725	15
1979	895.316	412.314	57.815	28.735	86.550	314.965	74.284	389.249	1.307.630	475.799	18
1980	919.074	407.606	58.625	35.020	93.645	324.623	73.205	397.828	1.326.680	491.473	19
1981	951.696	414.419	77.552	46.066	123.618	324.458	77.612	402.070	1.366.115	525.688	23
1982	993.150	420.517	94.553	44.890	139.443	318.299	75.211	393.510	1.413.667	532.953	26
1983	1.022.575	379.055	103.700	60.355	164.055	337.998	81.076	419.074	1.401.630	583.129	28
1984	1.088.933	473.344	107.869	61.672	169.541	443.441	82.872	526.313	1.562.277	695.854	24
1985	1.190.518	492.982	121.867	60.078	181.945	524.590	76.543	601.133	1.683.500	783.078	23
1986	1.279.023	531.351	134.585	61.281	195.866	581.813	71.824	653.637	1.810.374	849.450	23
1987	1.329.647	529.670	142.844	60.492	203.336	618.651	76.524	695.175	1.859.317	898.511	22
1988	1.384.158	553.166	167.090	63.596	230.686	652.997	81.532	734.529	1.937.324	965.215	23
1989					243.601	661.315	86.868	748.183	1.995.444	991.784	24
1990					257.240	679.403	92.552	771.955	2.055.307	1.029.195	24
1991					271.641	681.990	98.609	780.599	2.116.966	1.052.240	25
1992					286.850	699.293	105.062	804.355	2.180.475	1.091.205	24
1993					302.909	674.868	112.837	787.705	2.245.899	1.090.614	27
1994	1.622.728	685.093	235.740	93.332	329.072	719.671	112.749	844.420	2.307.821	1.173.492	28
1995	1.660.674	686.974	234.497	108.083	342.580	766.847	129.829	896.676	2.347.648	1.239.256	27
1996	1.698.619	688.855	233.254	122.833	356.087	812.308	135.116	947.424	2.387.474	1.303.511	27

al acto un carácter voluntario, otorga al mismo la flexibilidad requerida para establecer estrategias y tiempos específicos para la transformación de las instituciones de nivel superior no universitario, atendiendo a la situación real de cada una, en virtud de las significativas diferencias internas que caracterizan al sector.

Como se desprende de lo anterior, el ejercicio pleno del acuerdo con las universidades, lleva implícita la autonomía académica, mereciendo destacarse que dicha autonomía es promovida por la legislación que inspiró la reforma en marcha, así como que este proceso, en el caso específico de los Colegios Universitarios, se ve favorecido por el hecho de que la articulación con las universidades actúa como control y garantía académica, correspondiendo a la universidad o a las universidades intervinientes, establecer las condiciones para garantizar la calidad requerida para la acreditación en las carreras de grado.

Sin embargo, sabiamente, dada la heterogeneidad que caracteriza al sistema superior no universitario en lo institucional, el art. 22 (LES) prevé que el acuerdo con las universidades pueda ser hecho por los institutos de nivel superior no universitario, "o por las jurisdicciones a que ellas pertenezcan", lo cual está permitiendo a la jurisdicción manejar gradualmente y de manera particular con cada institución, según convenga a su estado de avance en el proceso de transformación para su jerarquización, el otorgamiento de la autonomía.

Respecto a la acreditación, cabe agregar que si bien en el caso del 2+2 como se explicita más adelante, la acreditación es del ciento por ciento de lo cursado, este hecho es excepcional, dado que se trata de una oferta específica en la cual los alumnos cursan en las

CUADRO 4			
Establecimientos y alumnos de la educación superior argentina, 1994 y 1996			
Alumnos			
Sector	1994	1996	Incremento
Terciarios oficiales	235.740	263.132	11,6%
Terciarios privados	93.332	128.646	37,8%
Universidades nacionales	615.796	790.775	28,4%
Universidades privadas	124.749	124.524	-0,2%
Total de alumnos	1.069.617	1.307.077	22,2%
Unidades educativas			
Terciarios oficiales	956	1.005	5,1%
Terciarios privados	693	797	15,0%
Universidades nacionales	31	33	6,5%
Universidades privadas	35	37	5,7%
Total de unidades educativas	1.715	1.872	9,2%

Fuente: Estadísticas básicas de universidades privadas; Años 1985-1994; Anuario estadístico de la República Argentina 1997 y Red Federal de Información. Los datos de 1996 corresponden al año 1995.

CUADRO 5

Relación de Matrícula Terciaria- Universitaria

AÑOS	TERCIARIA	UNIVERSITARIA	TOTAL	% RELACIÓN TERCIAIA - UNIVERSITARIA
1970	38.119	236.515	274.634	16,12
1971	51.869	269.912	321.781	19,22
1972	53.673	297.529	351.202	18,04
1973	54.688	423.824	478.512	12,90
1974	57.674	441.302	498.976	13,07
1975	59.777	536.959	596.736	11,13
1976	67.768	532.525	600.293	12,73
1977	71.283	465.167	536.450	15,32
1978	75.532	402.193	477.725	18,78
1979	86.550	389.249	475.799	22,24
1980	93.645	397.828	491.473	23,54
1981	123.618	402.070	525.688	30,75
1982	139.443	393.510	532.953	35,44
1983	164.055	419.074	583.129	39,15
1984	169.541	526.313	695.854	32,21
1985	181.945	601.133	783.078	30,27
1986	195.866	653.637	849.450	29,97
1987	203.336	695.175	898.511	29,25
1988	230.686	734.529	965.215	31,41
1989	243.601	748.183	991.784	32,56
1990	257.240	771.955	1.029.195	33,32
1991	271.641	780.599	1.052.240	34,80
1992	286.850	804.355	1.091.205	35,66
1993	302.909	787.705	1.090.614	38,45
1994	329.072	844.420	1.173.492	38,97
1995	342.580	896.676	1.239.256	38,21
1996	356.087	947.424	1.303.511	37,58

instituciones de nivel superior no universitario, por convenio con la universidad transformadas en Colegios Universitarios, el primer ciclo de la carrera de grado, de las universidades con las que acordaron. Se trata de un caso específico donde el propósito que se persigue es cubrir la demanda local de esa oferta universitaria, a fin de postergar la emigración de los alumnos al lugar sede de la universidad correspondiente.

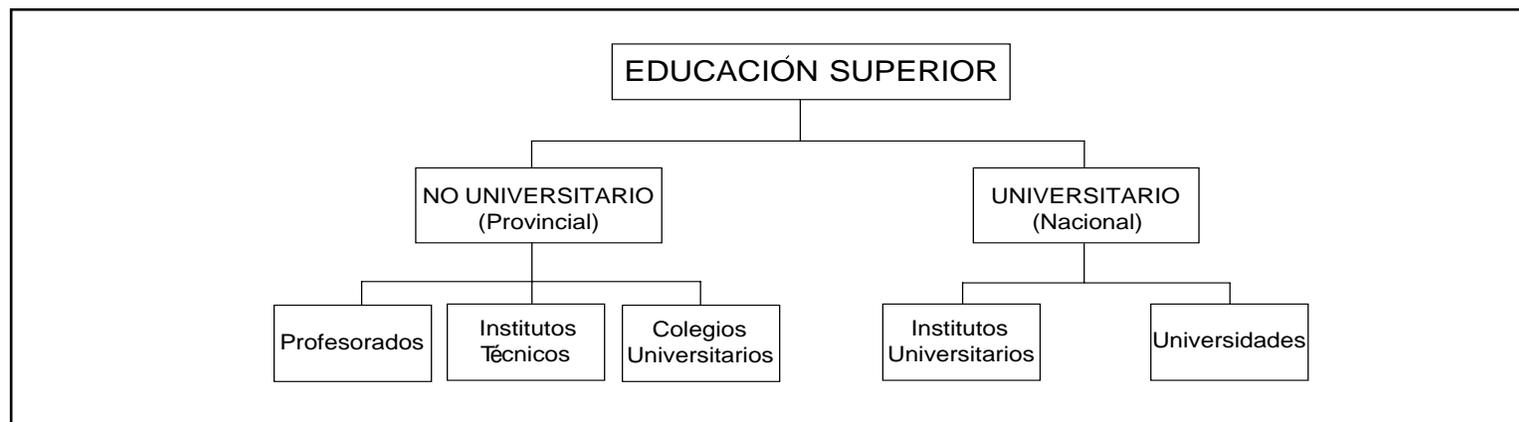
Normalmente, y a fin de no comprometer la pertinencia, la oferta se diseña en virtud de la necesidad, sin condicionamientos provenientes de la acreditación con las carreras de grado. El porcentaje de acreditación se determina exclusivamente en función de la correspondencia real entre las capacidades logradas y las requeridas por las carreras de grado de las universidades con las que en virtud del acuerdo se hubieran establecido niveles de calidad, siendo por lo tanto factible que el porcentaje varíe con respecto a distintas carreras y pudiendo darse el caso de ofertas sin acreditación.

De lo anterior se desprende que, en lo que hace a la articulación de los Colegios Universitarios con las universidades, la prioridad no está en la articulación a nivel de resultados, sino fundamentalmente a nivel de proceso. Si bien es importante que en función de la eficiencia se acrediten capacidades logradas evitando repetir esfuerzos y ahorrar recursos, la prioridad pasa por elevar la calidad de la oferta educativa en su conjunto logrando que, la realimentación universitaria que a través de la articulación logran los Colegios Universitarios, se haga extensivo a todo el sistema, incluida la oferta no formal e informal.

**Articulación con la comunidad
Autonomía y flexibilidad para la pertinencia**

Una característica transformadora de los Colegios Universitarios es su articulación con la comunidad, entendida como administración de la oferta a partir de la demanda comunitaria, lo cual justifica la flexibilidad curricular que les otorga la legislación. En virtud de la misma estas instituciones administran la apertura y cierre de servicios educativos en función de necesidades reales, y atienden una demanda transversal potencial que abarca desde ciclos básicos de carreras universitarias, carreras de nivel superior cortas de modalidad técnica y docente, servicios de educación formal y no formal de capacitación para el trabajo, incluyendo además la educación de

El sistema integrado de educación superior



Nota: Los colegios universitarios fueron creados por la Ley de Educación Superior N° 24.525 (art.22) y son institutos técnicos o profesorados que por convenio articulan con una o más universidades manteniendo su autonomía.

adultos y educación permanente de modalidad no formal e informal.

Como se desprende del análisis de la apertura de la oferta, los Colegios Universitarios hacen extensiva la flexibilidad y pertinencia a los servicios de educación formal, lo cual pone de manifiesto la función transformadora de estas instituciones, así como la proyección de la misma a todo del sistema.

Sin embargo, para hacer efectiva la demanda de pertinencia que la legislación exige a los Colegios Universitarios, se hace necesaria la autonomía de gestión de los mismos, lo cual también está previsto en la legislación y es de esperar que sea otorgado a estas instituciones a fin de no entorpecer su desarrollo.

Este requisito es un imperativo en el caso argentino, dado que la descentralización en el área educacional no va más allá del nivel provincial, en una realidad con provincias muy extensas y con realidades internas muy diferentes. Cabe señalar que la autonomía institucional es un proceso en marcha a partir de la descentralización iniciada con la transferencia de los servicios a las provincias, e impulsado por la reforma en curso, así como que este proceso, en el caso específico de los Colegios Universitarios, se ve favorecido por la interacción con la comunidad, la cual actúa como referente para la transparencia en la administración de sus recursos.

Finalmente, siempre en relación con la autonomía de gestión, merece destacarse que la LES (art. 22) señala que los Colegios Universitarios podrán articular con una o más universidades, lo cual imposibilita que la articulación uno a uno comprometa la pertinencia de la oferta. Es cada Colegio Universitario inserto en su comunidad quien detecta las necesidades y diseña la oferta en articulación con la o las universidades que, en virtud de su oferta académica, tengan posibilidades de aportar a la misma. Cabe señalar al respecto que la oferta tipo de los colegios universitarios, tanto a nivel de tecnicaturas o profesados como de servicios educativos menores se caracteriza por su gran interdisciplinariedad, lo cual ocasiona que normalmente requiera el accionar de más de una universidad.

Soluciones viables Problemas complejos

Los Colegios Universitarios surgen en el marco de una reforma integral del sistema de educación superior argentino, orientada a incrementar la democratización, la equidad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia del mismo, y caracterizada por la articulación del sistema universitario con el sistema superior no universitario. La misma está orientada a descomprimir la matrícula de las universidades evitando su sobredimensionamiento, permitiéndoles priorizar la alta docencia, así como la investigación y el desarrollo científico.

La puesta en marcha de esta reforma enfrenta al sector con problemas estructurales, para los cuales desde los Colegios Universitarios, como se enunciará a continuación, surgen propuestas viables, efectivas y eficientes.

Acción puente y remedial entre media y universidad. 2+2 Democratización y equidad a partir de la eficiencia

La tradicional estrategia para la oferta y el acceso a la educación superior basada en la creación de nuevas universidades o centros regionales, así como cursos de ingreso con alto índice de desaprobados o ingreso directo con alto índice de deserción, sin duda se verá rebalsada frente a la eclosión de demanda de educación superior, derivada tanto de la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años, como de la promoción de la enseñanza media a través de becas y subsidios. Además, el art.7 de la LES,

autoriza el acceso a las universidades de los mayores de veinticinco años que, aun no habiendo terminado el secundario demuestren poseer aptitudes y conocimientos suficientes. Para dar idea de la magnitud del crecimiento de la demanda de educación superior, diremos que se estima que casi será duplicada en el corto plazo.

Los Colegios Universitarios, a partir de la autorización legal para la oferta articulada con las universidades, permiten una estrategia más eficiente para la solución del problema de la oferta y el acceso a la educación superior. La estrategia de articulación 2+2, propia del modelo norteamericano aplicado a las instituciones de educación superior no universitaria, que entre las mil ochocientas existentes califiquen para ser transformadas en Colegios Universitarios, con las cien universidades que en su conjunto componen el sistema de educación superior argentino, podrían asegurar la cobertura de la oferta universitaria en las localidades chicas del interior, así como la descompresión de la demanda en los ciudades con gran número de habitantes. Cabe señalar que estos dos hechos resultan ser muy significativos en la situación argentina caracterizada por una gran extensión territorial con muchas ciudades chicas y población concentrada en grandes ciudades.

La opción de ingreso indirecto a las universidades a través de un Colegio Universitario que promueve la legislación vigente, resulta mucho menos onerosa que continuar con la anterior estrategia de crear nuevas universidades. Por otra parte, además de evitar los conflictos que las universidades sobredimensionadas ocasionan en las grandes ciudades, en el caso de las localidades del interior ofrecen la ventaja de evitar el desarraigo de los jóvenes por la emigración, y con ello los riesgos con el efecto negativo sobre los estudios a que la misma los expone, así como los costos no solo económicos sino fundamentalmente emocionales que genera al grupo familiar, además de la reducción de ingresos para la comunidad.

Con respecto a la aplicación del modelo 2+2 en la realidad argentina, cabe señalar que la misma contribuye a acelerar la renovación que, a nivel organización curricular se está llevando a cabo tanto en las universidades, como en las instituciones de educación superior no universitaria. Tradicionalmente en Argentina la oferta universitaria se administró por carreras en bloques de cinco, seis y hasta siete años, con administración superpuesta de formación básica y formación profesional, siendo que el mismo modelo, aplicado en instituciones de nivel superior no universitario, determinó carreras en bloques de tres y cuatro años. Si bien al momento de la sanción de la Ley de Educación Superior se escucharon criterios válidos para separar la formación académica de la habilitación profesional, mediante la oferta de licenciaturas de cuatro años y postgrados de dos años, las presiones por mantener lo vigente se impusieron.

Sin embargo, al momento actual, las universidades más sensibles al cambio y abiertas a la articulación con el mundo, están llevando sus carreras al esquema de licenciaturas de cuatro años, y en el mismo sentido, las instituciones de nivel superior no universitario, fundamentalmente las privadas, están reformulando su oferta en ciclos más cortos, teniendo como meta los dos años. La propuesta del 2+2 de los Colegios Universitarios impulsa el nuevo modelo de organización curricular, lo que refuerza el rol transformador de estas instituciones sobre el sistema en su conjunto. Sin embargo, dado que todo proceso de transformación tiene sus tiempos, durante el período de transición puede ser necesario adaptar el 2+2 al modelo vigente de administración en bloques, introduciendo variaciones en la duración de los ciclos. Ello de ninguna manera debe derivar en la cristalización de ese modelo,

retrasando la renovación de la organización curricular de la oferta de nivel superior.

La aplicación del modelo 2+2, además de dar solución al problema de la cobertura territorial de la oferta de educación superior, ofrece una solución al problema del acceso y permanencia, dada la posibilidad de "acción remedial-niveladora durante el cursado" que los Colegios Universitarios ofrecen, en virtud de la innovación pedagógica y la flexibilidad curricular que los caracteriza. Sin duda esta posibilidad cobra relevancia ante quienes en virtud del art. 7 de la LES, pretenden acceder a la educación superior sin el secundario.

Por otra parte, es lícito pensar que, por tratarse de una forma menos onerosa de oferta y acceso al sistema, con ella se incrementará el porcentaje del presupuesto actualmente reservado a créditos y becas para los estudiantes, lo cual derivará en un incremento de la equidad en el ámbito de la educación superior.

Articulación desde la enseñanza media. Polimodal + (2+2) / P + (2+2)

La articulación de los aprendizajes entre la enseñanza media y la universidad, es un problema clásico en la Argentina, provocado en gran parte por la anarquía legal y el consecuente autismo en que se administró cada nivel y modalidad, como así también cada unidad de enseñanza. Sin duda, en el actual período de transición en lo que hace a la aplicación de la reforma, este problema de articulación de los niveles se verá profundizado dado que las universidades, en busca del incremento de calidad que impulsa la legislación y fundamentalmente como reacción ante el descrédito social, están encarando una política de reordenamiento y cupo para las universidades que deriva en un aumento de las exigencias para el acceso, sin que todavía la educación media (Polimodal) haya podido recomodarse para responder a la misma.

En esta situación han surgido universidades que han abierto la oferta de enseñanza Polimodal con miras a garantizar el nivel de acceso que ellas exigen. Esta alternativa de solución al problema, que aunque de manera restringida ya existía, presenta el inconveniente de la limitación en su extensión (una o dos ofertas de nivel medio por universidad), así como el de el mal uso de los recursos ya que supone distraer fondos de las funciones de alta docencia e investigación que corresponde a las universidades.

A partir de los Colegios Universitarios es posible extender y optimizar esta estrategia, aplicándola sin distraer recursos del sistema universitario. En atención a ello, ya existen en Argentina instituciones que administran educación media conjuntamente con educación superior no universitaria, por lo que la articulación de las mismas con universidades es suficiente para extender a sus polimodales el modelo **Polimodal + (2+2)**. Por otra parte, en lo que hace a los Colegios Universitarios, dado que articulan con las universidades, a partir de la articulación con los polimodales de la comunidad hacen extensivo el modelo **P + (2+2)** al total de la oferta de enseñanza media local, garantizando su articulación exitosa con el nivel superior.

Finalmente cabe señalar que, en el caso de los Colegios Universitarios, la modalidad de la oferta de Polimodal se determina en función de la demanda, mientras que en el caso de las universidades la misma está determinada por su oferta de grado.

Calidad sin exclusión Remedial + (2+2) / R+(2+2)

El modelo presentado para la articulación entre media y universidad podría adaptarse como **Remedial + (2+2)**, tanto para atender la significativa demanda de los adultos que en la actualidad, para poder acceder a la capacitación tecnológica requerida por el mercado laboral, necesitan completar la enseñanza media, como para hacer extensiva a los adultos menores de veinticinco años, la posibilidad de acceso al nivel superior sin haber completado el secundario, que otorga el art. 7 de la LES a partir de dicha edad. Esta alternativa que ofrecen los Colegios Universitarios es sin duda más eficiente que la clásica oferta que desde instituciones tradicionales se ofrecen como versiones comprimidas del nivel medio formal en tanto, anteponiendo **R al (2+2)**, abre el camino para la articulación directa con el grado universitario.

Cabe señalar que esta estrategia para el reemplazo de la escolaridad media se acompañaría desde el inicio con una preparación remedial para un feliz acceso al grado universitario o, para quienes optaren por ello, para el acceso a una tecnicatura con salida laboral. La importancia de esta oferta se hace evidente por el hecho de que en Argentina, como en muchos países latinoamericanos, los censos muestran que la población económicamente activa tiene índices más bajos de escolaridad que el requerido para la conservación o reconquista del empleo.

Formación docente articulada al grado (2+2)+2 Calidad irradiada al sistema.

Un problema clave para la implementación de la reforma argentina impulsada por la LFE, dada la proyección que tiene sobre todo el sistema, pasa por la formación de los nuevos docentes, así como por la actualización de los docentes en servicio. Hasta este momento los docentes, con excepción de una mínima oferta universitaria, se forman en instituciones de nivel superior no universitario. La carrera se administra en bloques de alrededor de cuatro años, con formación superpuesta en el área de contenidos y en el área pedagógica. El desafío actual a partir de la reforma en marcha, es mejorar la calidad de esta formación, en respuesta a lo cual han surgido distintas alternativas, algunas ajustadas al modelo pedagógico aislacionista tradicional y otras más innovadoras.

Entre las primeras aparecen dos propuestas extremas. Una de ellas, con total desconocimiento del peso cultural y del reconocimiento que a nivel local tienen las instituciones de formación docente, promueve cerrarlas conjuntamente con el pase de este servicio a las universidades. La otra, en el extremo opuesto, negando a las universidades la capacidad de formar docentes con el espíritu normalista-humanista sobre el cual nacieron y se desarrollaron en Argentina las instituciones de formación docente, busca incrementar su aislacionismo proponiendo su fusión en universidades pedagógicas a nivel institucional o provincial, preservándolas de toda interacción académica con el sistema universitario existente. Estas dos propuestas, resultado del enfrentamiento ideológico que caracteriza a la formación docente en Argentina, además de no aprovechar los recursos disponibles, lo que las torna altamente ineficientes, contrarían el espíritu de articulación del sistema de educación superior que promueve la LES, en tanto profundizan el modelo pedagógico aislacionista tradicional.

Además de las falencias que acabamos de señalar, ambas propuestas agregan la no menos importante de promover el modelo de macrouiversidades dispersas, contrapuesto al espíritu de la LES que, en función de calidad y eficiencia promueve la creación de institutos universitarios que concentren su accionar en un área. Pensar en instituciones capaces de responder por sí mismas a la

demanda de docentes para todas las áreas y disciplinas, requiere contar con departamentos con funciones de docencia e investigación en cada una de estas áreas o disciplinas, lo cual supone prácticamente convertirlas en todo un sistema universitario paralelo, haciendo prácticamente inviable la propuesta.

En virtud de lo anterior, la idea de crear universidades pedagógicas a partir de la fusión de las instituciones de formación docente, queda reducida a una suma o yuxtaposición de unidades distantes existentes, sin capacidad de renovación en lo curricular y sin la flexibilidad necesaria para atender las demandas locales con la calidad y diversidad requerida.

Paralelamente a estas alternativas, las universidades avanzaron con la oferta innovadora de ciclos de licenciaturas en enseñanza de áreas de conocimiento, de dos años de duración, las cuales han tenido mucha aceptación por parte de los docentes en ejercicio, quienes demandan perfeccionamiento y actualización, y de esta manera lo obtienen conjuntamente con el grado universitario. Sin embargo no puede desconocerse el hecho de que se trata de una especie de blanqueo a posteriori de una formación previa lograda al margen de las universidades.

Esta propuesta más realista y viable sobre la que avanzaron las universidades se optimiza desde los Colegios Universitarios, en tanto estas instituciones abren la posibilidad de la oferta de formación docente articulada a las universidades, desde el inicio de la misma. Esta articulación previa hace posible que, a partir de nivelar calidad y acordar acreditaciones, se ofrezca a los cursantes de las carreras de formación docente de cuatro años, repartidos entre enseñanza y contenidos del área (2+2), la opción de, a través del (2+2) +2 acceder al grado, en el área de conocimiento o en el área de enseñanza, según sea su preferencia.

Cabe señalar la importancia que en lo que hace a la formación docente tiene el hecho de que los Colegios Universitarios puedan articular con múltiples universidades, ya que resulta ser la única forma para garantizar el acceso a departamentos correspondientes a todas y cada una de las áreas de contenido y disciplinas, tal como lo requiere la demanda completa de formación docente. De esta manera los Colegios Universitarios se convierten en la estrategia más eficiente, en tanto haciendo uso de recursos disponibles en el sistema universitario, dan respuesta a la macrodemanda, optimizando con ello el funcionamiento y uso de los recursos del sistema.

Además, los docentes formados en los Colegios Universitarios, tienen el valor agregado de un perfil enriquecido, producto de una institución que interactúa con la realidad y con el mundo del trabajo y la cultura, capacitándose tanto para la educación formal como para la educación no formal, con lo cual se estaría dando cumplimiento al art. 35 de la LFE que promueve acciones en este sentido. Este hecho cobra relevancia dado que, a través del ejercicio profesional docente, esa visión se proyecta a todos y cada uno de los niveles y modalidades del sistema, rompiendo el aislamiento educativo tradicional.

Además los Colegios Universitarios, por su flexibilidad para atender y satisfacer demandas a término, tienen el perfil indicado para atender la formación docente dentro del espíritu de formación permanente que impulsa la legislación. Desde estas instituciones es posible atender la formación, como así también la permanente actualización, en correspondencia tanto con los cambios en la demanda por la articulación de los Colegios con el medio, como por los cambios en los contenidos dada su articulación con las universidades. Cabe agregar que la interacción de las universidades con las instituciones de formación docente posibilita la formación pedagógica de los científicos en estas instituciones.

Por último corresponde destacar que la formación docente a través de los Colegios Universitarios, a la vez que logra el propósito de la renovación y el incremento de la calidad de la formación docente mediante la interacción académica con las universidades y la articulación de los estudios con el grado universitario, consolida el reconocimiento social local de los institutos de formación docente mediante la jerarquización de los mismos, lo que convierte la transformación en una oportunidad y no en una amenaza para la institución, haciendo viable la propuesta.

Oferta tecnológica transversal. Flexibilidad curricular para la pertinencia.

La educación técnica en Argentina tradicionalmente se administró a través de modalidades de niveles de enseñanza media y superior, con oferta en bloque de formación básica y tecnológica. Este hecho derivó una oferta de formación tecnológica que, impartida por instituciones atentas a los requerimientos de los niveles de enseñanza, y en virtud de ello de espaldas a los requerimientos específicos de la formación tecnológica carecieron de la flexibilidad curricular requerida para acompañar la dinámica que caracteriza al área.

Esto explica la crisis de los últimos años en los cuales, salvo excepciones en el ámbito privado, fueron incapaces de pasar de las orientaciones tradicionales a aquellas vinculadas con la electrónica, las comunicaciones, la informática y los servicios tales como hotelería, turismo, jardinería y atención a la tercera edad, entre muchos otros.

A partir de la Reforma, dada la transformación de la media en Polimodal, la oferta quedó reducida a tecnicaturas que, con excepción de una mínima oferta universitaria, están a cargo de instituciones de nivel superior no universitario técnico, oficiales y privadas que, en un número cercano a ochocientas, repartidas en cantidades similares con privadas en mayor incremento, administran una oferta distribuida en alrededor de 30% Ciencias Básicas, 40% Ciencias Sociales, 15% Humanidades y 15% Ciencias Médicas, con una extensión insuficiente, en relación a la demanda.

El vacío existente en la conducción y oferta de formación tecnológica ocasiona que en la actualidad la demanda esté siendo cubierta de manera anárquica. Las instituciones de nivel no universitario técnicas, administradas desde un sistema académico cerrado que, por carecer de realimentación universitaria tiene comprometida su calidad, compite en la oferta de tecnicaturas con universidades que, en virtud de determinar el perfil de la oferta a partir de sus carreras de grado, comprometen la pertinencia de las mismas.

En lo que hace a la formación técnica menor, existe la propuesta oficial de los Trayectos Técnico Profesionales que habiendo sido concebidos en articulación con el nivel Polimodal, están expuestos al riesgo de ser determinados desde el nivel y no desde la demanda.

Por último, en lo que hace a la capacitación laboral, actualización y reconversión, suele ser atendida por programas administrados desde el Ministerio de Economía o el Ministerio de Trabajo, que enfrentan el problema de no encontrar una institución educativa con el perfil requerido para detectar y atender las necesidades de manera que pueda evaluarse fehacientemente el impacto de esta acción, lo cual diversifica el gasto en burocracia y convierte el servicio en ineficiente.

Los Colegios Universitarios vigentes en el mundo y en su concepción para la Argentina, tienen el perfil institucional específico para atender la demanda de formación tecnológica según sus requerimientos. Se trata de una demanda transversal que abarca desde el conocimiento tecnológico inicial requerido para ser usuario,

hasta la formación con el reconocimiento de créditos para el grado universitario, pasando por los distintos niveles de formación tecnológica que requiere el mercado, lo cual se corresponde con la apertura que, en lo que hace a la oferta, caracteriza a los Colegios Universitarios.

Por otra parte, en virtud de la permanente renovación tanto de la tecnología como del mercado laboral, la misma sólo puede ser atendida con calidad y pertinencia, por una institución con flexibilidad curricular para la permanente apertura y cierre de ofertas, realimentada en lo académico desde las universidades y el mundo del trabajo, y con participación en su gobierno de los sectores demandantes.

En atención a lo anterior, a partir de las ochocientas instituciones de educación superior no universitaria técnica, más las que se crearan, que articulando con las universidades y sus comunidades adoptaran el perfil de Colegios Universitarios, se logrará no solo jerarquizar la oferta de tecnicaturas garantizando calidad y pertinencia, sino hacer extensiva estas condiciones a la oferta de formación tecnológica en todos sus niveles y modalidades, dando de esta manera respuesta al problema en todas sus facetas.

No puede dejarse de mencionar una realidad que caracteriza a la innovación tecnológica como es la demanda conjunta de transferencia para la innovación y capacitación para esa transferencia. En el caso argentino corresponde señalar el hecho de que por la Ley de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica 23877/90, se crean las unidades de vinculación tecnológica (UVT), como puentes entre los centros productores de tecnología, fundamentalmente las universidades, y los demandantes de tecnología, fundamentalmente los empresarios. Podemos establecer una analogía y decir que las Unidades de Vinculación Tecnológica son a la transferencia para la innovación, lo que los Colegios Universitarios son a la capacitación para la transferencia, resultando que siendo ambas puentes de articulación entre las universidades y la comunidad, se ve facilitada la acción conjunta que reclama la demanda. Además, es legalmente posible que un Colegio Universitario pueda a su vez actuar como Unidad de Vinculación Tecnológica.

Respecto a la formación tecnológica con reconocimiento de créditos en las carreras de grado universitario, cabe señalar la importancia y lo avanzado de la legislación en lo que hace a haber determinado que los convenios de acreditación serán acordados entre las partes, entendiéndose que se refiere al Colegio Universitario y la o las universidades, y que no obliga al mismo más que a las instituciones intervinientes. Sabido es que la demanda de formación tecnológica cada vez es más versátil, diversificada y transitoria, tanto en el sistema universitario como en el no universitario, lo cual ocasiona que no sea posible establecer mecanismos permanentes para predeterminar o reglamentar articulaciones, sin contrariar esta realidad. Además, es un hecho, que en esta área lo que se acredita no es exclusivamente lo adquirido en el sistema educativo, sino el total de conocimientos, capacidades y habilidades logradas por la persona a lo largo de su vida, sobre lo cual tiene un peso decisivo la capacitación en el trabajo. Por último no puede dejar de advertirse que la diversidad se ve incrementada en el modelo de Colegio Universitario en desarrollo en Argentina, dado que el art. 22 de la LES prevé la articulación con el total de universidades del país, en apertura con el mundo, lo cual invalida toda predeterminación o planificación en lo que hace a la acreditación. En correspondencia con esta realidad, la legislación prevé que los Colegios Universitarios establezcan con las universidades acuerdos específicos para cada oferta específica, en función de lo que la realidad determine.

La oferta de formación general en el nivel superior Una demanda que crece conjuntamente con la especialización

El crecimiento vertiginoso del conocimiento enfrenta al sistema de educación superior con dos requerimientos difíciles de atender desde un mismo perfil institucional. Por un lado, en búsqueda de calidad y eficiencia surge la necesidad de la especialización en un área de conocimiento, en correspondencia con lo cual, la legislación vigente estimula el desarrollo de institutos universitarios contrapuestos a las universidades diversificadas en la oferta. Conjuntamente con este requerimiento, en virtud tanto de la correspondencia entre especialización y conocimiento interdisciplinario, así como de la necesidad de incrementar la formación integral del especialista, a fin de asegurarle capacidad de reprogramación para la adaptabilidad al cambio y de un uso ético de un arma tan poderosa como es el alto conocimiento, demanda el incremento de la formación general en los estudios de nivel superior, lo cual requiere una organización institucional que contemple múltiples áreas y departamentos.

A partir de lo expresado hasta aquí surge que el problema de la oferta de formación general en el nivel superior, está determinado por dos requerimientos de la especialización que aparecen como institucionalmente incompatibles: a mayor especialización mayor demanda de formación general, y a mayor especialización menor capacidad institucional para satisfacerla.

Ante esta situación, las instituciones de educación superior encuentran dificultades para la oferta de formación general, la cual escasamente logra ser atendida según sus requerimientos. En las instituciones altamente especializadas en un área o disciplina, aun cuando se reconozca el valor de esta formación y se realicen esfuerzos por ofrecerla, dado que no está en el foco de la actividad eje de su perfil institucional, es a menudo atendida desde un departamento recortado que termina siendo una isla, por lo cual no siempre se logran los resultados esperados. Por otra parte, en las instituciones que abarcan distintas áreas, este problema persiste, pues difícilmente abarquen la totalidad que requiere una formación integral. Por último, en el caso de las macrouiversidades, si bien disponen del total de departamentos requeridos, surgen otros problemas derivados del sobredimensionamiento que en el caso de la oferta de formación general, por ser introductoria y común a distintas carreras, termina convertida en cursos masivos, autónomos de los departamentos, con fines de filtro y selección, que nada tienen que ver con el propósito y los requerimientos de la formación general.

En contraposición con estas alternativas, el modelo del 2+2 que ofrecen los Colegios Universitarios en el mundo, permite dar una solución innovadora y eficiente a este problema. La formación general, fundamentalmente administrada en el primer ciclo de la carrera de grado, encuentra en los Colegios Universitarios el ámbito adecuado, no solo por la posibilidad que tienen estas instituciones de acceder a departamentos universitarios en la diversidad de disciplinas que la misma requiere, sino también por la oferta del ambiente pedagógico de interacción entre docentes y alumnos, el cual en este tipo de formación resulta fundamental.

En lo que hace a los requerimientos de calidad de esta oferta, con miras a su articulación con carreras de grado universitario, corresponde recordar que la misma está garantizada a través de la interacción académica establecida en los convenios de articulación.

El modelo de Colegio Universitario en desarrollo en Argentina, dado que los mismos se gestan entre otras, sobre las instituciones de formación docente, además de garantizar los recursos humanos y el ambiente pedagógico que la formación general requiere, la

coloca a salvaguarda de todo cuestionamiento cientificista o utilitarista. En estas instituciones la defensa del valor intrínseco de la formación básica está asegurada, por hacerse extensiva a toda la

institución la impronta del espíritu docente humanista, que antepone la meta de la formación integral como condición para una sociedad de hombres libres en democracia. Merece señalarse que este perfil institucional humanista, que como consecuencia de la inserción de la formación docente adquieren los Colegios Universitarios en el modelo argentino, se ve revalorizado en un mundo en creciente especialización, ya que si como alguien dijo "la especialidad es del individuo y la cultura es del grupo", será justamente la formación básica la que salve al hombre del individualismo y le permita realizarse como ser social.

CUADRO 6				
Población mayor de 15 años, por asistencia a la enseñanza superior				
Grupo de edad	Población total	Educación superior		
		Asisten	Abandonos	Graduados
Total en 1980 (15 o más años)	19.466.678	447.195	355.136	651.280
Total en 1991 (15 o más años)	22.644.941	1.008.231	649.721	1.414.846
De 15 a 19 años	2.850.105	257.964	9.583	3.921
De 20 a 24 años	2.454.123	465.884	76.796	97.385
De 25 a 29 años	2.304.242	168.567	104.629	239.192
De 30 a 34 años	2.214.181	57.614	105.736	247.881
De 35 a 39 años	2.119.168	27.071	111.742	220.968
De 40 a 44 años	1.963.648	14.104	77.795	178.163
De 45 a 49 años	1.690.055	7.163	52.107	126.967
De 50 a 54 años	1.489.724	3.651	38.385	83.925
De 55 a 59 años	1.361.547	2.131	28.162	63.418
De 60 a 64 años	1.305.161	1.659	19.335	54.500
De 65 y más años	2.892.987	2.423	25.451	98.526

Fuente: INDEC 1993 y Censo 1980.

**Educación no formal (¿Post-secundario?)¹
Adultos. Promoción social**

No existe en Argentina, a la manera que existe en el mundo, una educación post-secundaria entendida como oferta de capacitación "posterior y en el mismo nivel" de la enseñanza básica común obligatoria. Dentro del modelo y del accionar de la educación argentina "todo incremento de escolaridad se traduce necesariamente en ascenso de nivel en el sistema". Tradicionalmente esta demanda fue atendida por la educación no formal, sin ningún reconocimiento social ni ordenamiento legal, y sin calidad ni pertinencia. Prueba de ello es la escasa empleabilidad relativa que caracteriza a la población argentina correspondiente a este nivel de escolaridad así como el consecuente alto índice de desempleo de este sector de la población.

Es recién a partir de la LFE que la educación no formal adquiere identidad legal dentro del sistema educativo argentino, mereciendo destacarse que la mencionada norma adjudica la oferta de estos servicios, a las instituciones educativas existentes.

Posteriormente la LES enfatiza la atención de esta demanda por parte de las instituciones de nivel superior no universitario que, por

CUADRO 6.1						
Población mayor de 15 años, por asistencia a las distintas instituciones de enseñanza superior						
Grupo de edad	Nivel terciario			Nivel universitario		
	Asisten	Abandonos	Graduados	Asisten	Abandonos	Graduados
Total en 1980 (15 o más años)	93.556	46.421	187.341	353.639	308.715	463.939
Total en 1991 (15 o más años)	344.862	221.007	676.771	663.369	428.714	738.075
De 15 a 19 años	94.193	4.505	2.887	163.771	5.078	1.034
De 20 a 24 años	158.461	33.684	75.114	307.423	43.112	22.271
De 25 a 29 años	49.663	41.978	138.835	118.904	62.651	100.357
De 30 a 34 años	19.410	38.382	120.753	38.204	67.354	127.128
De 35 a 39 años	10.044	34.332	90.694	17.027	77.410	130.274
De 40 a 44 años	5.725	23.450	70.993	8.379	54.345	107.170
De 45 a 49 años	3.002	15.164	50.004	4.161	36.943	76.963
De 50 a 54 años	1.600	10.366	33.704	2.051	28.019	50.221
De 55 a 59 años	895	7.330	25.905	1.236	20.832	37.513
De 60 a 64 años	762	5.059	23.606	897	14.276	30.894
De 65 y más años	1.107	6.757	44.276	1.316	18.694	54.250

Fuente: INDEC 1993 y Censo 1980.

articulación con las universidades y la comunidad se transformen en Colegios Universitarios, siendo que en el art. 22 refiriéndose a los mismos expresa " *Tales instituciones deberán estar estrechamente vinculadas a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas, flexibles y/o a término, que faciliten la adquisición de competencias profesionales y hagan posible su inserción laboral*"

Este hecho cobra singular significado, tanto con respecto a la apertura del sistema más allá del aula escolar formal, como con referencia a la población, dado que hace extensiva la educación a un importante número de adultos que en Argentina, como en otros países latinoamericanos, posee escasa escolarización que, por el paso del tiempo o por falta de uso, necesita ser actualizada e incrementada a fin de mejorar la calidad de vida y en algunos casos lograr inserción laboral. No puede dejar de reconocerse la importancia que, para la seguridad social tiene esta jerarquización de la educación no formal, en un mundo en el cual el desarrollo y la expansión tecnológica han convertido en actividades de riesgo los oficios más sencillos, y hasta la vida cotidiana.

Cabe señalar que la falta de correspondencia entre las características de la demanda de educación formal y el perfil de las instituciones educativas tradicionales, determinó que en Argentina históricamente la oferta fuera insuficiente, en lo cultural normalmente a cargo de acciones voluntarias, y en lo laboral de academias comerciales con oferta preestablecida y solo accesible a los más pudientes. La magnitud de la demanda de educación no formal se evidencia a partir de las cifras correspondientes al porcentaje de

población que no ha accedido a la educación superior, así como a su proyección al dos mil quince (Cuadros 6 y 7).

La demanda de educación no formal se caracteriza por la diversidad, en tanto no excluye prácticamente ningún área o disciplina, por la versatilidad que obliga a un permanente abrir y cerrar de ofertas, por el perfil de los demandantes que requiere de un accionar docente con un fuerte componente de contención, y finalmente, tal vez lo más difícil de satisfacer desde las instituciones tradicionales, la dificultad para su relevamiento, dado que por ser más que una demanda una necesidad, para ser detectada requiere un alto grado de inserción e interacción con la comunidad.

En atención a estas características los Colegios Universitarios aparecen como la institución con el perfil requerido para atender esta demanda, y es justamente esta demanda la que refuerza el carácter comunitario y localista de estas instituciones. En atención a este perfil institucional, la educación no formal no es ofrecida como una oferta recortada, con un fin en sí misma, sino como un primer escalón de acceso a una sucesión de ofertas educativas, incluida la reinserción en el sistema formal. En este sentido merece destacarse la función de motivación y promoción social que, impartida a través de los Colegios Universitarios, cumple la educación no formal.

Respecto a la posibilidad del reconocimiento de créditos en el sistema formal que a nivel de enseñanza media promueve el art. 35 de la LFE para los aprendizajes adquiridos en el sistema no formal, y que el art. 22 de la LES hace extensivo al nivel superior, cabe señalar la oportunidad que, tanto para la implementación como para garantizar la calidad que esta jerarquización requiere, ofrecen los

CUADRO 7

**Distribución de la población argentina por edad y sexo
(Cifras absolutas)**

Edad	1995			PROYECCIÓN 2015		
	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino
0 - 4	3.423.258	1.778.545	1.683.157	3.533.815	1.764.851	1.735.687
5 - 9	3.339.851	1.696.461	1.643.391	3.526.237	1.818.104	1.757.063
10 - 14	3.338.420	1.666.798	1.617.743	3.566.208	1.812.300	1.753.908
15 - 19	2.803.147	1.692.918	1.657.042	3.500.060	1.776.577	1.724.125
20 - 24	2.815.426	1.419.150	1.396.276	3.431.825	1.739.172	1.692.653
25 - 29	2.470.852	1.242.353	1.228.498	3.355.849	1.697.383	1.658.466
30 - 34	2.330.870	1.162.505	1.168.366	3.294.461	1.662.430	1.632.031
35 - 39	2.198.005	1.075.717	1.122.228	3.332.794	1.672.917	1.659.877
40 - 44	2.076.119	1.018.779	1.057.340	2.773.163	1.386.302	1.386.862
45 - 49	1.851.125	906.281	944.844	2.399.968	1.192.736	1.207.232
50 - 54	1.612.719	787.012	825.027	2.217.459	1.085.421	1.132.038
55 - 59	1.431.430	683.961	747.469	2.026.295	960.124	1.066.171
60 - 64	1.313.614	610.732	702.882	1.825.372	849.106	976.266
65 - 69	1.173.708	527.516	646.192	1.520.606	684.640	835.966
70 - 74	921.041	391.779	529.262	1.196.698	515.319	681.379
75 - 79	637.313	250.155	387.158	907.755	361.729	546.026
80 - +	538.624	183.597	355.027	1.039.533	345.085	694.448

Fuente : INDEC, *Anuario estadístico de la República Argentina; 1997.*

Colegios Universitarios a través de su flexibilidad curricular y de su articulación con las universidades. Si bien actualmente algunos departamentos y cátedras universitarias ofrecen servicios de educación no formal, los mismos, a través de los Colegios Universitarios, podrían ser extendidos e incrementados, con un uso más eficiente de los recursos a partir de la interacción con los docentes locales, y sin comprometer la pertinencia, ya que a través de esta estrategia dejan de ser las universidades quienes imponen su oferta, siendo la comunidad la que según sus necesidades la demanda.

En virtud de lo anterior los Colegios Universitarios aparecen como la estrategia más eficiente para la gestión y administración de la educación no formal, sin duda en creciente expansión, lo que la convierte en un área clave para la consolidación de los Colegios Universitarios, y por lo tanto en la que estas instituciones deben concentrar y reforzar su accionar. El mismo en atención al art. 35 de la LFE deberá hacerse extensivo a ofertas para los jóvenes en las áreas de arte, deporte, ciencia y cultura, las cuales, en virtud del art. 22 de la LES, no serán una oferta preestablecida e impuesta, sino respuesta a necesidades reales detectadas a partir de la interacción institucional con la comunidad.

Realidades Problemas y orientaciones

La educación superior está compuesta por mil ochocientas instituciones de nivel superior no universitario, repartidas entre mil institutos de formación docente y ochocientos oferentes de tecnicaturas, y cien universidades repartidas en similar número entre oficiales y privadas. A la fecha han sido firmados más de trescientos convenios entre instituciones de nivel superior no universitario y universidades, previéndose un crecimiento explosivo de los mismos por el impulso que la ley les otorga, así como por la jerarquización que adquirirán las instituciones de nivel superior no universitario, a partir de la articulación con las universidades que prevé el art. 22 de la LES.

Corresponde mencionar que el aumento de la matrícula de las instituciones de nivel superior no universitario, que en las últimas décadas pasó de ser de menos del veinte por ciento a ser más del treinta y cinco por ciento de la matrícula total del nivel superior, las convierte en el área de mayor expansión. Este fenómeno sin duda se verá incrementado en el corto plazo, no solamente por el reconocimiento social y del mercado laboral incluido el docente, que a partir de la articulación con las universidades obtiene la oferta de educación superior no universitaria, convirtiéndolas en una opción válida frente al grado universitario, sino también por la oferta del 2+2, en tanto la misma retiene a los alumnos del primer ciclo de la carrera universitaria.

Cabe señalar además que, desde 1997, los Colegios Universitarios están nucleados en la Asociación Argentina de Colegios Universitarios, estando la misma conformada por instituciones que articulan con las universidades y/o con las comunidades, sin que necesariamente se llamen Colegios Universitarios, dentro del margen de opción para el uso del nombre que prevé el art. 22 de la LES.

Si bien lo señalado prueba que el camino ya está iniciado, no puede desconocerse que el mismo requiere impulso y orientación. Como toda innovación la puesta en marcha de los Colegios Universitarios además de los problemas específicos que cada uno deberá resolver en virtud de su realidad concreta, enfrenta problemas derivados de situaciones estructurales que hacen a la realidad argentina en su conjunto, y a ellos nos interesa referirnos con el

propósito de orientar acciones para superarlos.

Incrementar el número de Colegios Universitarios Urgencia por demostrar resultados.

La demanda de la oferta que la legislación prevé para los Colegios Universitarios está en continuo ascenso y supera el ritmo de crecimiento y desarrollo de los mismos. En la mayoría de los casos está siendo atendida por las universidades a través del sobredimensionamiento, los centros regionales y las acciones de extensión, lo que determina que esta demanda se esté cubriendo de manera anárquica y costosa, distraendo recursos humanos y financieros de las funciones específicas del sistema universitario como son la alta docencia y la investigación.

Un impulso en el crecimiento de los Colegios Universitarios permitirá detener y revertir este proceso de desarrollo anárquico del sistema de educación superior, en tanto significa un ordenamiento de las acciones educativas de las distintas jurisdicciones, lo cual sin duda conducirá al incremento en la calidad y eficiencia del sistema de educación superior en su conjunto, tal como lo promueve la legislación vigente.

Cabe señalar que el proceso de transformación que requiere la puesta en marcha de los Colegios Universitarios, no sólo se ve dificultado por la cultura institucional de las unidades de nivel superior no universitarias sobre los que se ejerce la acción, sino también por la cultura institucional de las universidades que, habiendo crecido de manera anárquica en una lucha por el incremento de matrícula-presupuesto-poder, se resisten a revertir este proceso anteponiendo intereses propios a los del sistema. En ese sentido se hace imperativo un impulso externo para la consolidación en el corto plazo del modelo innovador de los Colegios Universitarios.

En lo que hace al impulso para el crecimiento, sin duda el hecho de ser una institución con un perfil innovador y transformador, estaría jugando en contra hasta tanto demostrara resultados convincentes que validaran la propuesta. En este sentido, sería aconsejable estimular la creación de Colegios Universitarios de referencia, ya que en una institución nueva el proceso de poner en marcha un perfil institucional innovador, sería mucho más rápido y menos conflictivo que alcanzarlo partiendo de un perfil tradicional que deba ser reconvertido. Esta acción creativa prevista por la legislación, y complementaria de la acción transformadora que en esta primera etapa concentra la atención del Estado, podría ser encarada por alianzas estratégicas locales de asociaciones intermedias que, en busca de respuestas a necesidades propias no atendidas satisfactoriamente por las instituciones educativas tradicionales, participaran en la gestión y posterior gobierno de un Colegio Universitario abierto a la comunidad.

Fortalecer lo comunitario Reingeniería institucional. Identidad local

En el marco legislativo iniciado con la Ley de Transferencia, los Colegios Universitarios surgen por transformación de las tradicionales instituciones de educación superior no universitaria, lo cual debe interpretarse como la intención del legislador de que no resultaran simplemente una institución que se sumara a las tradicionales, sino que fuera una institución transformadora del sistema, aprovechando y potenciando los recursos existentes.

Sin embargo, no puede desconocerse el riesgo transitorio de que los Colegios Universitarios sean atrapados por la cultura institucional previa, y que la transformación quede demorada a una

articulación de la oferta preexistente y permanente de las instituciones no universitarias, con las carreras de grado universitario clásicas. Para revertir esta situación, se hace necesario que las instituciones de educación superior no universitarias pasen de ser instituciones organizadas en función de la oferta, a ser instituciones centradas en la demanda, para lo cual se hace imprescindible la presencia de representantes locales gubernamentales y no gubernamentales, tanto en el gobierno como en la administración de las mismas. Cabe señalar que en el caso argentino esta necesidad se hace extensiva a las instituciones privadas, que tradicionalmente nucleadas en asociaciones, representan un porcentaje importante de la educación argentina.

Una acción comunitaria oficial y privada podría acelerar la descentralización de la oferta oficial a nivel municipio posibilitando su integración en un Colegio Universitario capaz de atender en su conjunto la demanda local, tanto en lo formal, como lo no formal e informal, sobre la base de los recursos humanos, la infraestructura y el financiamiento actualmente existente en el lugar. Entendida de esta manera, la articulación con la comunidad no se reduciría a un simple formalismo limitado a una mera suma o yuxtaposición de ofertas preexistentes y nuevas. Se trataría de un trabajo de reingeniería institucional, dirigido a fusionar la oferta educativa de cada localidad de talla mediana, en un Colegio Universitario.

Con este modelo de fusión institucional y articulación de la oferta, el perfil de calidad por interacción con las universidades y de pertinencia por interacción con la comunidad, se extendería a toda la oferta incluido el sistema formal, lo cual garantizaría su permanente renovación y actualización, en correspondencia tanto con los cambios en la demanda como con los cambios en el estado del conocimiento. Esta acción debería ser encarada a nivel municipal, integrando la acción oficial y privada, y cuidando en todo momento que el Colegio Universitario no perdiera su autonomía.

Cabe señalar que dada la idiosincrasia nacional caracterizada por un fuerte individualismo, la acción comunitaria en Argentina requiere un impulso externo. Las organizaciones no gubernamentales recién están surgiendo, la forma vertical en que fueron administradas las escuelas no crearon una cultura de escuela local autogestante vinculada a las empresas y a la sociedad, y los gobiernos locales se han mantenido al margen de una acción educativa históricamente administrada desde los niveles nacional y provincial, reduciendo su accionar a atender demandas de corto plazo o coyunturales, sin haberse involucrado en la formación tanto cultural como profesional o laboral de sus habitantes, desatendiendo con ello la formación de recursos humanos que es sin duda la base de la estrategia para el desarrollo local.

Además, como ya se señaló, entre las instituciones educativas existe una cultura de competencia por la matrícula, no sólo a nivel de sistema universitario y sistema superior no universitario, sino también a nivel institucional, dándose el caso de competencia a nivel local de instituciones de formación docente y oferentes de tecnicaturas, ocasionando además de un uso ineficiente de los presupuestos públicos, la imposibilidad de crecimiento mutuo.

La propuesta de crear los Colegios Universitarios a partir de la fusión, transformación y jerarquización de los institutos de nivel superior no universitario locales, revierte esta situación en tanto, además de optimizar el uso de recursos, favorece el proceso de tecnificar la docencia y abrirla a la enseñanza no formal e informal, así como el de culturizar la formación para el trabajo, garantizando el perfil profesional integral que el mercado laboral reclama.

Para acentuar la identidad local del Colegio Universitario y reforzar la convocatoria a la demanda y participación de la comuni-

dad, cobra importancia el dar al mismo un nombre vinculado a ella, así como su refuerzo con emblemas y motivaciones que reafirmen la identidad local. Este hecho que puede carecer de significado en otros países, en el caso argentino cobra importancia dada la necesidad de revertir la cultura institucional que, basada en una oferta educativa centralizada y vertical, a la vez que atomizada por administraciones jurisdiccionales superpuestas, desarrolló instituciones educativas de espaldas a la comunidad y en franca competencia entre ellas.

Innovación Pedagógica Centros Multimediales

Una característica muy importante de los Colegios Universitarios es la flexibilidad curricular que les permite pasar de un modelo de enseñanza en el cual el tiempo y la modalidad de aprendizaje estaba establecido y administrado por el sistema, a un modelo de aprendizaje centrado en el alumno. Ello permite que estas instituciones conjuntamente con el avance en la formación puedan ofrecer acción niveladora y remedial que permita la reinserción del individuo en el sistema formal.

Es así que a partir de los Colegios Universitarios es posible superar el tradicional y equivocado prejuicio respecto a que la calidad produce exclusión y por lo tanto no es compatible con la democratización educativa, por lo que los mismos aparecen como una institución clave para la implementación de una reforma educativa formulada sobre estos dos ideales; ejemplo de ello son el 2+2 y el R+ (2+2), ambos con acción conjunta formativa y remedial. Pero una acción de este tipo requiere innovación pedagógica basada en tecnología que permita atender la situación particular de cada alumno en términos de conocimientos previos, modalidad y tiempos de aprendizaje.

Surge entonces que para asegurar el perfil de innovación y flexibilidad que conjuntamente con la calidad y eficiencia caracteriza a los Colegios Universitarios, aparece como requisito indispensable la disponibilidad de equipamiento didáctico que, dentro de la concepción de educación permanente que inspiró estas instituciones, así como del avance de la tecnología comunicacional, debe ser pensado como un centro multimedial para uso de la oferta educativa en su conjunto, de la misma manera que actualmente los polideportivos locales abren sus instalaciones tanto a los instituciones educativas como a la comunidad.

En atención a los requerimientos para la formación tecnológica, estos centros deben incluir simuladores modulares de fácil renovación y actualización para la capacitación en los procesos tecnológicos básicos, tanto para uso de las distintas modalidades de formación, como de las acciones de actualización y reconversión laboral demandadas por las empresas, así como de los planes sociales de capacitación para el trabajo o reducción del desempleo normalmente administrados desde los Ministerios de Economía y Trabajo. En atención al perfil de servicio que caracteriza a los Colegios Universitarios, estos centros de acceso a la enseñanza y a la información se abren a la comunidad las veinticuatro horas de los trescientos sesenta y cinco días del año.

La función de respuesta a la demanda educativa comunitaria que la legislación le asigna a los Colegios Universitarios, actualmente los enfrenta con la urgencia de satisfacer la necesidad de acceso a Internet, extendida a toda la población. Los Colegios Universitarios concebidos como centros educativos inteligentes permiten dar un salto cualitativo a la actual oferta que para la educación formal, no formal e informal ofrecen las actuales bibliotecas. Es sobre esa

infraestructura existente en las distintas instituciones que debe consolidarse esta oferta, de alto impacto social dado que actualmente, sobre una población de treinta y cinco millones de habitantes, solamente un millón tienen acceso a Internet.

A partir de estos centros locales, las mil ochocientas instituciones de educación superior no universitaria, conjuntamente con las cien universidades, serían los centros referenciales de apoyo a las sesenta mil instituciones educativas que con sus doce millones de estudiantes y seiscientos mil docentes componen el sistema de educación formal, brindándole acceso a esta tecnología, en un tiempo y con un costo mínimo. Internet estaría así presente en todas las instituciones de todos los niveles.

Este fenómeno, proyectado a la sociedad a partir de la interacción familiar, sería una estrategia convocante a un Colegio Universitario que inserto en la localidad, actuaría como centro inteligente. De esta manera la cultura de Internet se extendería a toda la comunidad, convirtiéndola así en una estrategia poderosa para la democratización educativa.

Por último cabe señalar que los centros multimediales de acceso a la información, además de aparecer como una alternativa más eficiente frente a la tradicional de equipamiento por escuela, juega un papel convocante tanto para la articulación de las instituciones educativas locales, como de las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, empresas e individuos independientes. Esto determina que, los Colegios Universitarios actuando sobre las autoridades y los medios de comunicación, sean capaces de cambiar el discurso social en un tiempo mínimo y con los recursos existentes, lo que pone de manifiesto el potencial de transformación de estas instituciones. Este sería tal vez el primer paso para manifestar el nuevo perfil institucional, y sobre el mismo consolidar el modelo de Colegio Universitario Comunitario.

Ordenar y transformar el sistema Proyección del modelo

En el caso argentino los Colegios Universitarios fueron creados por la Ley 24521/95, la cual en el art. 22 les otorga un perfil amplio que, aunque permite establecer correspondencia con los distintos modelos de Colleges norteamericanos, da margen para anticipar el desarrollo de un modelo particular, en correspondencia con la realidad argentina.

La circunstancia de haber sido creados con perfil innovador en el marco de una reforma para la organización y transformación del sistema educativo, los convierte en figura clave para la implementación de la misma. Esto explica el hecho de que, tratándose de una institución con mirada hacia la comunidad, los problemas que en esta primera etapa intenta resolver, sean problemas internos del sistema.

El perfil transversal que caracteriza a la oferta prevista en la legislación para los Colegios Universitarios posibilita que, a partir de la articulación con las universidades y la articulación con la comunidad la calidad baje a todo el sistema, incluido el no formal e informal, como así también que la flexibilidad para acompañar la movilidad de la demanda, no esté limitada al sistema no formal e informal, sino que alcance y transforme al sistema formal. Por otra parte, la transformación prevista de los profesorado en Colegios Universitarios determinará la aparición de un nuevo y positivo perfil para los docentes de todo el sistema, al vincular su formación con las universidades y con el mundo del trabajo y la cultura.

Pero, si bien estas instituciones innovadoras resultan ser figura clave para la transformación educativa, el modelo de Colegio

Universitario argentino no se agota en esta función, la cual es un mero instrumento para poder cumplir su rol de transformador social. Es en su accionar a nivel local, atendiendo demandas reales y concretas que, dentro del marco establecido por la legislación, los Colegios Universitarios argentinos irán desarrollando distintos modelos en correspondencia con las demandas que deban atender.

Es así que si bien los Colegios Universitarios en Argentina, en respuesta a una demanda interna del mismo sistema, surgen con un perfil inicial de organizadores y transformadores del sistema educativo, enfrentan el desafío a corto plazo, de dar respuesta a problemas como los vinculados con el desempleo, la desocupación y la promoción social. Pero, de acuerdo con el modelo innovador de autogestión educativa de los Colegios Universitarios, para que los servicios educativos sean efectivos es imprescindible el protagonismo del sector demandante. El problema del desempleo, la desocupación y la promoción social tendrán respuesta desde estas instituciones en la medida que los involucrados con la demanda participen de la gestión de la oferta. El punto clave para la consolidación y desarrollo de los Colegios Universitarios en Argentina, pasa fundamentalmente por cambiar la cultura del demandante del sistema educativo, hasta hacerle asumir su protagonismo en la gestión

Los Colegios Universitarios no son una respuesta sino un desafío, pero el accionar ya está iniciado. La LES puso en marcha el proceso creando el espacio legal para que las mil ochocientas instituciones de nivel superior ya existentes, cada una en el tiempo que su transformación requiera, más las que pudieren crearse, acordando con las universidades mecanismos de acreditación se denominen Colegios Universitarios. En este sentido merece destacarse que los terciarios técnicos y los profesorado ya han firmado cerca de cuatrocientos convenios con las universidades, y es de esperar una eclosión de los mismos en cuanto, a partir de los primeros resultados, se genere un impulso desde la comunidad demandante, que realmente y acelere aún más el proceso.

La estadística educativa, pese a que en Argentina ha mejorado sustancialmente en la última década, todavía no discrimina los profesorado y terciarios técnicos que, por haber acordado criterios de acreditación con las universidades pueden denominarse Colegios Universitarios, de los profesorado y terciarios que aún permanecen en su condición de instituciones de nivel superior no universitario. Es de esperar que en el corto plazo esta necesidad sea atendida, y se disponga de información suficiente sobre las instituciones que ya se han jerarquizado.

Nota

¹ No existe en la Argentina, a diferencia del resto del mundo, una oferta de enseñanza secundaria con identidad propia y claramente distinta de la enseñanza media. Normalmente en el mundo la oferta de enseñanza básica obligatoria está compuesta por dos ciclos: el primario y el secundario, continuados por la enseñanza media, claramente perfilada como preuniversitaria. En la Argentina, previo a la Reforma, la enseñanza básica obligatoria comprendía un único bloque de siete años (el nivel primario) continuado por un segundo bloque de cinco años llamado indistintamente nivel secundario (por continuar al primario) o nivel medio (por ser la puerta para el acceso a la educación superior).

A partir de la Reforma, la educación general obligatoria (EGB) comprende un bloque de diez años de escolaridad, lo que nos acerca al mundo en duración, pero con una estructura interna diferente. Lo que en el mundo son los ciclos primario y secundario, en Argentina comprende un año de educación inicial y tres ciclos de tres años cada uno. O sea que mirado desde el modelo del mundo, la oferta de post-secundario en el modelo argentino se correspondería con la oferta "posterior y en el mismo nivel" del tercer ciclo de la EGB.

Crean en el Ministerio de Educación la Unidad de Recursos Didácticos

Se encuentra en el ámbito de la Secretaría de Educación Básica y está produciendo contenidos en todo tipo de soportes

El Ministerio de Educación creó la **Unidad de Recursos Didácticos**, sucesora del **Programa Nacional de Innovaciones Educativas**, creado por el **Lic. Juan Llach** durante su gestión en la cartera educativa. En relación directa con la **Secretaría de Educación Básica**, esta nueva unidad tiene a su cargo la producción de material didáctico escolar, la elaboración de recursos para proyectos del Ministerio y la capacitación docente.

“Estamos desarrollando recursos innovadores en múltiples soportes, no sólo informáticos. La verdadera innovación no está en el soporte utilizado, sino en el contenido que se transmite, subraya la **Prof. Silvia Gojman**, coordinadora de la Unidad. *“Generalmente dice-, el término innovación se asocia con el cambio y la novedad, pero también está vinculado con la profundización de prácticas o procesos vigentes”*. El objetivo de la **Unidad de Recursos Didácticos** es alcanzar material de trabajo a los alumnos y módulos de orientación a los docentes, con actividades que incluyen láminas tradicionales, cuadernillos y productos multimediales, acompañados por guías de trabajo.

“Las innovaciones educativas no existen “per se” ni se reducen a objetos tecnológicos, sino que constituyen procesos que tienen lugar en los sujetos de la tarea escolar y en las instituciones donde se llevan a

cabo las propuestas. Para elaborar los proyectos tomamos como punto de partida los desarrollos más recientes de las didácticas específicas, campos tributarios de la actualización en contenidos y las transformaciones en los discursos. Además, recurrimos al aporte de numerosos ámbitos del arte y la cultura, cuyos productos proponen lecturas e interpretaciones del mundo que aproximan a los alumnos a experiencias creativas”, expresa la Prof. Gojman.

Proceso de producción

Entre los recursos que recibirán los docentes, se destaca una serie de guías didácticas para analizar películas cinematográficas comerciales, cuyos videos estarán disponibles en los **Centros de Promoción de Recursos y Capacitación**, que el Ministerio está abriendo en todo el país (ya funcionan 35, y

estiman que llegarán a 200 antes de fin de año). En estos centros también se distribuirán los videos documentales que la **Unidad de Recursos Didácticos** producirá para el programa televisivo que presenta el Ministerio todos los sábados en **Canal 7** de televisión

En formato más tradicional, llegarán a las escuelas 17 módulos de actividades de las cuatro áreas básicas, un cuaderno de juegos matemáticos y cinco módulos compuestos por láminas e infografías, junto a un cassette que reproduce numerosos diálogos acordes con las situaciones que se observan en las imágenes. La propuesta se completa con los cuadernillos de educación artística, orientados a plástica y música (en el último caso, acompañados por un cassette), y una guía de 20 reproducciones de cuadros argentinos, cuya serie fue donada por el **Banco Velox**. *“Todo*

esto llegará a las escuelas en el primer cuatrimestre”, asegura la coordinadora, que anticipa las próximas producciones de la Unidad: *“Estamos abriendo una línea de ideas para trabajar en los museos y un cuadernillo para trabajar con las letras de las canciones de rock”*.

Capacitación informática

Uno de los ejes sobre los cuales gira la política educativa del gobierno es la aplicación de la informática como recurso para el aprendizaje. A través de un convenio con el portal **Educ.ar**, la **Unidad de Recursos Didácticos** está desarrollando cursos de las cuatro áreas básicas, para todos los ciclos de la **Educación General Básica**. El portal aporta el desarrollo técnico y el Ministerio se ocupa del contenido.

La plataforma para instalar los cursos de capacitación a distancia en el portal estará lista en julio. Mientras tanto, ya comenzó la capacitación presencial en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de acuerdo con la consigna del Presidente de la Nación, que el 1 de marzo inauguró las sesiones ordinarias del Congreso Nacional con la promesa de capacitar a 350.000 docentes. *“Empezamos con una capacitación presencial, de carácter básico instrumental, para los docentes que no han tenido contacto con las computadoras. Pero el objetivo*

Recursos didácticos en proceso de producción

- 54 láminas
- 24 infografías
- 17 módulos con actividades para los alumnos
- 5 módulos para los docentes

Los recursos responden a las cuatro áreas básicas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y abarcan todos los ciclos y niveles del sistema educativo.

Fuente : *Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Básica, Unidad de Recursos Didácticos.*

es que los docentes accedan a una variada oferta de cursos on line de carácter pedagógico, aplicados a los contenidos propios de las áreas curriculares, para aprender a usar los recursos informáticos en el aula, explica Gojman.

En marzo se firmó un convenio con las 24 jurisdicciones para iniciar la capacitación de 65.000 docentes de todo el país. Al mismo tiempo, se capacitarán dos docentes de cada una de las 45.000 escuelas del

país, independientemente de que ya tengan o no una computadora. Se darán cursos por video, textos escritos y tutorías a través del teléfono, fax o correo electrónico, con el objetivo de formar dos personas por institución, que se conviertan en promotoras del uso de la computadora en el aula. La actualización también estará dirigida a los directivos, que recibirán cursos de gestión para analizar las cuestiones que plantea la incorporación de la

telemática en la escuela.

A su vez, la **Unidad de Recursos Didácticos** está realizando cinco experiencias piloto con 1.000 docentes cada una, en las que se dictan 40 horas de capacitación pedagógica a maestros que ya aprendieron a utilizar la máquina y navegar por Internet.

Comenzaron en **Trenque Lauquen**, en la Provincia de Buenos Aires, donde el curso está a cargo de la **cooperativa telefónica TelPin** (Cooperativa

Telefónica de Pinamar). En **Jujuy** trabajan con los 17 **Centros de Tecnología Comunitaria (CTC)** de la provincia, que dependen de la **Secretaría de Ciencia y Técnica**, y contrataron los servicios de la **empresa Evolución**, una institución con experiencia internacional en capacitación informática. Y en **Mar del Plata, Santa Fe y Río Cuarto** lo harán a través de convenios con las universidades nacionales.

Realizan un relevamiento de investigaciones educativas

Hay información sobre 350 trabajos que podrán ser consultados por Internet

Con el objeto de reunir las investigaciones sobre educación básica desarrolladas en Argentina, la **Unidad de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación** publicó en Internet una base de datos de acceso público con información sobre **350 trabajos** realizados desde 1995 hasta la fecha.

Disponible en el sitio <http://www.inve.me.gov.ar/consultas/>, la base compila los resultados del **Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas**, que se realizó entre el 15 de julio y el 30 de agosto de 2000, a través de una convocatoria nacional, que se propuso reunir, ordenar y sistematizar la información existente.

Una instancia centralizada

La presentación de esta base de datos, cuya información terminará de cargarse en marzo de 2001, da cumplimiento a la primera de las metas de la **Unidad de Investigaciones Educativas**, que su titular, **Lic. Mariano Palamidessi**, resume en tres consignas:

- Sistematizar y difundir la producción científica sobre Educación Básica en nuestro país por medio de una base de datos de investigadores, instituciones, proyectos, equipos y temáticas de investigación.
- Efectuar un estado de situación de la

investigación educativa en la Argentina, para conocer áreas poco desarrolladas, formular prioridades de investigación y estimular a la producción de conocimiento en este campo.

- Generar un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de políticas y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles.

Los fundamentos que dieron lugar a la creación de la **Unidad de Investigaciones Educativas** señalan que *"en los últimos años, el campo de la investigación ha atravesado una creciente expansión, en relación con la cantidad de personas involucradas y en términos de los tipos de instituciones dedicadas a dicha actividad. Hemos asistido a la realización de infinidad de congresos, a la apertura de revistas especializadas y a la publicación de una innumerable cantidad de libros. Sin embargo, no existen instancias centralizadas, que permitan el ordenamiento de la información producida y, de este modo, se hace difícil el acceso a los datos. Gran parte del conocimiento acumulado es desaprovechado conjuntamente con las potencialidades que el mismo brinda"*.

Modalidades de búsqueda

La información será actualizada periódicamente y, una vez por año, se realizarán nuevas convocatorias, destinadas a incorpo-

rar investigaciones recientes y mantener al día los datos de las existentes. Con ese fin, este año habrá un llamado entre los meses de mayo y junio. Mientras tanto, la **Unidad de Investigaciones Educativas** ha iniciado el análisis de los datos que obtuvo el año pasado y, aunque subraya que todavía es prematuro anticipar conclusiones, el **Lic. Mariano Palamidessi** comenta que la mayoría de las investigaciones responde a problemáticas actuales de nuestro sistema educativo, entre las cuales cita la gestión e innovación en la institución escolar, las reformas del sistema educativo, la evaluación de la calidad de la educación, la lectoescritura, las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar.

Las investigaciones son identificadas con un código numérico, y su ficha técnica incluye un resumen del trabajo realizado, además de los datos básicos del proyecto. La interfaz del sitio permite realizar listados de investigaciones por nivel educativo, campo científico, eje problemático, región geográfica, director del trabajo, palabras claves e instituciones participantes. Sus autores subrayan que las múltiples modalidades de búsqueda están orientadas a facilitar el acceso a la información a diferentes miembros de la comunidad educativa, ya que es una base pública y, como tal, debe dar opciones de búsqueda a los interesados que no cuentan con conocimientos específicos.

El curso de rectores del CONSUDEC reunió a 3000 docentes

Los académicos Avelino Porto y Horacio Reggini expusieron en el significativo encuentro de la educación católica de la Argentina

Las instalaciones del **Predio Ferial de Palermo** fueron ámbito del análisis y debate que anualmente abre el **Curso de Rectores** organizado por el **Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)**, cuya 38ª edición convocó a más de 3.000 docentes entre el 12 y el 16 de febrero. El tema central del encuentro fue *"La escuela ante el tercer milenio. Nuevo perfil docente. Nueva gestión"*, desarrollado por reconocidos especialistas, que expusieron en las 15 conferencias del curso, a las cuales se sumaron 12 conferencias especiales y 48 seminarios optativos. Con la presencia del Ministro de Educación, **Hugo Juri**, en el acto inaugural, el Curso contó con la participación del Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, **Daniel Filmus**, del Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, **José Octavio Bordón**, y de los académicos **Avelino Porto** y **Horacio Reggini**, que compartieron el estrado con otros distinguidos catedráticos.

En forma paralela al congreso, tuvo lugar la **27ª Expo-Feria de Textos, Material didáctico, Equipamiento, Tecnología y Servicios para la Educación**, con más de 200 "stands", que fueron recorridos por 5.000 visitantes.

Ley Federal

La política educativa no estuvo ausente en el debate. Durante el acto inaugural, luego de destacar la necesidad de recurrir a soluciones creativas y advertir que detrás de todo cambio, -por vertiginoso que sea-, hay constantes, el titular de la **Comisión Episcopal de Educación, Mons. Mario Maulión**, destacó la vigencia de la Ley Federal de Educación. *"Esta Ley abre un campo precioso para que la libertad estimule esa creatividad y la exprese con claridad. Este logro de la Ley debe ser cada vez más consolidado en*

bien de la misma escuela argentina", dijo. Poco después, el **Ministro de Educación, Hugo Juri**, ratificó ante la prensa la relevancia de la Ley, y subrayó: *"Sólo estamos discutiendo modificaciones en su aplicación"*.

Los contenidos de la catequesis, el desarrollo de capacidades y valores, y el impacto de la globalización estuvieron entre los temas de reflexión del mayor encuentro de la educación religiosa argentina. Los asistentes estudiaron el nuevo escenario de la educación y los desafíos que impone, los cambios en el perfil docente y las urgencias de su formación de base. Los aspectos técnicos, como la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), convivieron con la misión evangelizadora de la Escuela Católica, en un curso donde las palabras *"calidad"* y *"profesionalidad"* subrayaron la preocupación del sector, que invitó a profundizar los cambios y evaluó el panorama de la enseñanza privada en el país. *"La matrícula se mantiene estable y tiende a crecer, a pesar de las dificultades económicas de la población"*, señaló en su exposición el **Prof. Enrique Martín**, y enseguida agregó: *"Sin embargo, es interesante connotar que en algunas regiones se han visto reducidos los servicios, ya que hay instituciones que han debido cerrar sus puertas por razones económicas. Especialmente, aquellas no subsidiadas"*.

Necesidad de un debate

A su turno, el presidente de la **Academia Nacional de Educación**, el **Dr. Avelino Porto** convocó a un profundo debate sobre la articulación de los niveles del sistema educativo argentino. El **Dr. Horacio Reggini** analizó la inserción de las nuevas tecnologías en la escuela. Y el **P. Hugo Salaberry**, titular del **Consudec**, habló del modo en que el docente debe comprometerse: *"Es necesario que participe del triunfo del prójimo como si fuera propio, y que sienta con las mismas lágrimas ..."*.



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO.....INSTITUCION.....
 CALLE.....Nº.....LOCALIDAD.....
 C.P Nº.....PROVINCIA.....PAIS.....

Envío giro postal por \$ 15 a nombre de la Academia Nacional de Educación, para recibir 5 ejemplares del Boletín.

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817

El empleo de los graduados en Europa y el Japón

Según un estudio que incluyó a casi 40 mil graduados universitarios de 11 países europeos y del Japón, existen importantes diferencias en el acceso al empleo de quienes egresan de los claustros universitarios; los graduados españoles muestran un comportamiento diferenciado del de sus pares de otros países

Este año se han conocido los resultados del informe *Educación superior y empleo de los titulados superiores en Europa*, un estudio patrocinado por la **Unión Europea** y realizado por especialistas locales de **Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Japón, Noruega, Reino Unido, República Checa y Suecia**. En la investigación, que demandó tres años, se buscó reflejar de manera comparativa el tipo de relación que se produce entre la universidad y el mercado laboral. El trabajo de campo consistió en aplicar una encuesta a 36.206 licenciados (o graduados con títulos universitarios equi-

valentes) de los países intervinientes en el estudio, en principio representativos de la población a examinar: egresados universitarios al cuarto año de su graduación.

Economías nacionales y empleo universitario

Según los datos presentados en el **cuadro N° 1**, existen diferencias en la inserción laboral de los graduados universitarios de los distintos países estudiados. Si bien en todos los casos la tasa de actividad es alta (superior al 75 por ciento), en los países latinos (España, Francia

e Italia) ésta se ubica por lo menos cinco puntos por debajo del promedio total de la muestra. En esos mismos países es donde se registran, a su tiempo, los más altos índices de desocupación de graduados universitarios ya que en ellos la tasa de desempleo supera el 6 por ciento, siendo España el país donde se observa la cifra más alta (15 por ciento), que triplica el promedio del conjunto.

En lo que se refiere al tipo de empleo obtenido por los egresados universitarios, el sector privado y el sector público parecen captar por partes iguales a estos profesionales. Sin embargo, las fuertes dife-

Cuadro N° 1: Situación laboral de los graduados universitarios cuatro años después de terminar sus estudios de licenciatura o equivalentes

País	Tasas		Empleados		Horas de trabajo (semanales)	Salario anual bruto	
	De actividad (%)	De desempleo (%)	En el sector privado (%)	Con contrato estable (%)		En miles de euros	En miles de dólares
Alemania	89	2,3	55	77	45,3	33,6	30,0
Austria	91	4,6	55	71	47,0	30,6	27,3
España	82	15,0	67	51	42,3	18,7	16,7
Finlandia	93	1,1	39	65	44,2	27,9	24,9
Francia	76	10,0	57	81	39,7	22,7	20,3
Holanda	95	2,2	45	78	41,6	27,3	24,4
Italia	83	6,4	69	76	41,4	23,0	20,5
Japón	93	4,5	71	91	49,4	24,3	21,7
Noruega	89	1,1	33	80	41,9	29,9	26,7
Reino Unido	90	3,4	56	82	44,6	28,1	25,1
República Checa	87	2,4	55	84	47,1	16,1	14,4
Suecia	85	1,2	5	85	45,6	24,6	22,0
Promedio	88	4,8	51	78	44,4		

Fuente: Informe *Educación superior y empleo de los titulados superiores en Europa*.

Nota: El salario anual bruto se expresa corregido para cada país por poder adquisitivo. Su valorización en dólares es meramente orientativa y está calculada según la relación cambiaria: 1 dólar = 1,12 euro.

rencias que se observan en los doce países estudiados, con un mínimo de 5 por ciento de empleo privado en Suecia y un máximo de 71 por ciento en Japón, parecen estar marcando las condiciones generales dentro de las que se desarrolla la actividad económica en tales países y no una inserción laboral determinada por el nivel de estudios alcanzado. España es, una vez más, el país que más se aleja del comportamiento general de la muestra cuando se destaca el carácter del trabajo: los empleos estables y precarios se reparten por mitades entre los graduados universitarios españoles, lo que contrasta con una distribución de prácticamente tres a uno para el conjunto de países estudiados.

Respecto de las horas semanales dedicadas al trabajo, los graduados universitarios japoneses muestran el promedio más alto (49,4 horas), seguidos de los universitarios de Europa Central (República Checa y Austria). En el resto de los países europeos se revela un comportamiento similar en esta materia. El contraste más notorio se observa al comparar los respectivos salarios anualizados y ajustados por poder adquisitivo. Por ejemplo, los universitarios checos y españoles ganan, en promedio, cifras similares pero con tiempos de trabajo fuertemente diferenciados; frente a ellos, los graduados alemanes y austríacos son los mejor remunera-

dos de la muestra y sus horas de trabajo semanales son similares. Estas disparidades entre la duración de las jornadas laborales y el monto de los salarios pueden estar señalando, una vez más, las condiciones generales dentro de las que se desarrolla la economía de los distintos países antes que una característica propia del empleo de graduados universitarios.

Acceso al empleo

El paso de la universidad al mundo del trabajo no es inmediato. De hecho, para los países de la muestra, los graduados tardan aproximadamente medio año en encontrar su primer trabajo (**cuadro Nº 2**). Las diferencias nacionales, una vez más, indican la existencia de otros factores que, concurrentes con el título alcanzado, inciden en la obtención de un empleo.

Es de notar el caso de España, cuyos egresados universitarios se separan abiertamente del promedio general y llevan al doble el tiempo transcurrido entre la salida de la universidad y el ingreso al mercado del trabajo. De acuerdo con esta perspectiva, puede resultar de interés destacar algunas características que marcan diferencias en el acceso al empleo por parte de los universitarios españoles (**cuadro Nº 3**).

Para los graduados universitarios es-

pañoles, responder a un anuncio de trabajo, pasar por una agencia pública de empleo y recurrir a contactos familiares y personales son los tres mecanismos de búsqueda laboral más utilizados. El grado de efectividad de tales mecanismos es muy diverso, pero sobresale el que se alcanza a partir de los contactos personales (50 por ciento de éxito): esto significa que, dentro del conjunto de los empleados con títulos universitarios, aproximadamente el 6,5 por ciento consiguió su trabajo recurriendo a contactos personales o familiares. En contraste, para el conjunto de los países estudiados, el medio que provee mayormente de empleo a los graduados universitarios es la respuesta a los anuncios de demandas laborales, cuyo alto nivel de efectividad (36 por ciento) explica el acceso al trabajo de un 8,7 por ciento de los universitarios graduados.

Si lo anterior puede significar que en España los mecanismos más efectivos a la hora de conseguir empleo son aquellos que se apoyan en las acciones individuales (contactos de diverso origen y autoempleo), se puede explicar la relativa demora de sus graduados universitarios a la hora de conseguir empleo: el conocimiento personal es limitado y siempre se restringe a algunas opciones. En contraste, los mecanismos institucionalizados de búsqueda y selección de personal (anuncios, agencias, bolsas de tra-

Cuadro Nº 2: Tiempo transcurrido entre la graduación y el acceso al primer trabajo (promedio en meses)

País	Meses
Alemania	5,6
Austria	6,0
España	12,0
Finlandia	5,1
Francia	6,8
Holanda	4,6
Italia	8,9
Japón	6,1
Noruega	3,3
Reino Unido	4,5
República Checa	3,0
Suecia	4,6
Promedio	5,9

Fuente: Informe Educación superior y empleo de los titulados superiores en Europa.

Cuadro Nº 3: Medios empleados para buscar el trabajo y obtenerlo

Medios	Buscó el trabajo (%)		Lo obtuvo de esa manera (%)	
	España	Total	España	Total
Estableciendo su propio negocio	1	2	47	25
Ofreciendo servicios profesionales	3	4	13	6
Por contacto directo del empleador	2	5	31	30
Por contactos con empresarios	12	17	28	33
Por contactos personales	13	10	50	43
Por el trabajo realizado durante los estudios	3	6	32	32
Por la bolsa de becas de la universidad	2	4	15	27
Por la bolsa de trabajo de la universidad	11	8	11	20
Por una agencia privada de empleo	9	6	10	24
Por una agencia pública de empleo	15	12	8	8
Respondiendo a un anuncio de trabajo	17	24	27	36
Por otros medios	11	3	31	52

Fuente: Informe Educación superior y empleo de los titulados superiores en Europa.

bajo) multiplican las posibilidades de inserción laboral.

Universidad y empleo

Aunque sea relativamente baja para el conjunto, la tasa de desempleo de los graduados de países latinos, más alta, puede estar indicando no solo una característica de los respectivos mercados laborales, algo restringidos en su capacidad de brindar empleo a las nuevas generaciones de universitarios, sino también una deficiencia de los propios centros de estudios, cuya formación no parece completamente ajustada a las necesidades reales del empleo. El papel formador de la universidad, precisamente, es mucho más cuestionado en España, donde el desempleo de graduados es más alto, que en el conjunto de los países de la encuesta. Así, según se refleja en el **cuadro Nº 4**, uno de cada diez egresados responde que, si pudiera volver a elegir una carrera, optaría por no seguir estudios universitarios.

De manera más general, las respuestas volcadas en el **cuadro Nº 4** indican que muchos graduados universitarios europeos valoran relativamente poco los

Cuadro Nº 4: Actitud de los graduados universitarios frente a los estudios realizados

Respuesta	España	Europa
No estudiaría la misma carrera universitaria	20,0	19,0
No estudiaría en la misma universidad	14,0	17,0
No seguiría estudios universitarios	9,0	3,6

Fuente: Informe Educación superior y empleo de los titulados superiores en Europa.

estudios realizados, de allí que se manifiesten de manera contrafáctica partidarios de haber estudiado otra carrera o en otra universidad. Cabe destacar que en ambos renglones disminuyen las diferencias entre los graduados europeos y los españoles.

Lo señalado anteriormente es compatible con otras observaciones que se hacen en el estudio, entre las que sobresale la referida a la sobrecalificación laboral: el 18 por ciento de los encuestados españoles (cifra que duplica al 7 por ciento del total) considera que para desempeñarse en el puesto que ocupa no se necesita haber obtenido un grado universitario. Esta situación, si bien puede relacionarse de manera directa con el cumplimiento

de los objetivos académicos por parte de las universidades, también puede estar indicando cierta insatisfacción personal con el trabajo desarrollado a cuatro años de haberse graduado.

Finalmente, de acuerdo con la opinión de los propios encuestados, las aptitudes laborales que determinan el acceso al empleo se relacionan tanto con los estudios universitarios cumplidos como con las características individuales. Así, por ejemplo, entre los graduados españoles, los factores más importantes a la hora de definir la asignación de un puesto de trabajo son, por un lado, los estudios superiores y la especialización seguida, y, por el otro, la personalidad y el conocimiento de informática.



Premio Academia Nacional de Educación 2001

El problema de la educación media en la Argentina

Jurado: Académicos Dra. Ana Lucía **Frega**, Prof. Alfredo Manuel **van Gelderen**, Dr. Guillermo **Jaim Etcheverry**, Dr. Alberto Pascual **Maiztegui** y Dr. Horacio **Sanguinetti**
Suplentes: Académica Prof. María Celia **Agudo de Córscico** y Académico Prof. Antonio Francisco **Salonia**

Para participantes menores de 40 años

1º Premio: \$5.000, diploma de honor y publicación del trabajo premiado.

2º Premio: \$2.000, y diploma.

Menciones Especiales: Hasta cuatro. Se otorgarán diplomas. **Cierre del concurso: 30/6/2001**

Academia Nacional de Educación
 Pacheco de Melo 2084 1er piso. (C1126AAF) Buenos Aires Tel.:4806-2818 Telfax: 4806-8817
 www.acaedu.edu.ar - e-mail:acaedsec@acaedu.edu.ar

Reconoce Italia otra vez al Dr. Porto

Poco antes de su viaje a la Argentina, el presidente de Italia, **Carlo Azeglio Ciampi**, nominó al académico presidente de la Academia Nacional de Educación, **Dr. Avelino J. Porto** - junto a otros cuatro prestigiosos argentinos- para

recibir el "*Diploma de Primera Clase de Benemérito de la Ciencia y de la Cultura*". Esta distinción se añade a la de "*Orden al Mérito en el Grado de Comendatore de la República Italiana*", que el Dr. Porto recibió en 1996.

Reinicia Salonia su ciclo radial en Clásica Nacional

El primer jueves de abril, a las 14,30, por **FM 78.9 "Clásica Nacional"**, se reabre por séptimo año consecutivo el ciclo radial del programa "**Cátedra y Vida**" que dirige el académico **Prof. Antonio Salonia** y es producido por **Carlos Ríos Consultora Educativa**.

En él, además de ofrecerse un espacio pluralista para el diálogo con protagonistas de la educación, se realiza un seguimiento informativo y editorial sobre "*logros y desfases*" del sistema educativo argentino, de la política educativa en el orden nacional y provincial y sobre la vida universitaria, entre otros temas concurrentes.

Anteriormente el programa era emitido por Radio Clásica

Yadarola preside una Academia Panamericana

Fue creada la **Academia Panamericana de Ingeniería**, institución de carácter continental que nace por decisión y bajo los auspicios de las sociedades nacionales de ingenieros de América y de su órgano federativo, la **Unión Panamericana de Asociaciones de Ingenieros (UPADI)**.

Los treinta ingenieros que suscribieron el Acta de Fundación el 24 de agosto de 2000 -entre ellos, el **Prof. Miguel A. Yadarola**, miembro de la **Academia Nacional de Educación** y ahora presidente de esta nueva institución- fueron propuestos por las Federaciones de Ingeniería de cada país miembros de UPADI y electos por el Directorio Internacional.

Se trata de un compromiso de "*capacidad, experiencia y vocación de servicio para contribuir al fortalecimiento de la Ingeniería y actividades tecnológicas en nuestros países y en el Continente Americano, como una forma de promover el bienestar económico, social y humano, dentro de un desarrollo sustentable*".

En nombre de la Academia Panamericana, el **Ing. Yadarola** cursó una misiva al presidente de la **Academia Nacional de Educación**, **Dr. Avelino Porto**, donde expresa que desea impulsar "*acciones que favorezcan una colaboración creativa, constructiva y eficaz*" entre las dos corporaciones.

Sobrevila Profesor Honorario

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cluyo designó al académico de educación, **Ing. Marcelo Antonio Sobrevila**, como "*Profesor Extraordinario en la Categoría de Profesor Honorario*" y, en ese carácter, inauguró el Ciclo Lectivo 2001 dictando una clase magistral en el Anfiteatro de la Facultad de Ingeniería sobre el tema "*El Ingeniero en la Sociedad Actual: un enfoque estratégico y geopolítico*".



HOMENAJE PERMANENTE a quienes fueron miembros de la ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

- Fundada el 22 de abril de 1984 -

Dr. Ricardo NASSIF

Fue académico hasta el 30 de noviembre de 1984 sin llegar a ocupar formalmente un sitial

Prof. Américo GHIOLDI

Sitial **DOMINGO F. SARMIENTO** hasta marzo de 1985

Dr. Jaime BERNSTEIN

Sitial **VICTOR MERCANTE** hasta el 1 de agosto de 1988

Dr. Mario Justo LOPEZ

Sitial **BARTOLOME MITRE** hasta el 29 de agosto de 1989

Dr. Antonio PIRES

Sitial **RODOLFO RIVAROLA** hasta el 23 de septiembre de 1989

Prof. Plácido HORAS

Sitial **RODOLFO SENET** hasta el 9 de diciembre de 1990

Prof. Luis Jorge ZANOTTI

Sitial **JUAN CASSANI** hasta el 28 de diciembre de 1991

Ing. Alberto COSTANTINI

Sitial **MANUEL BELGRANO** hasta el 12 de abril de 1992

Dr. Adelmo MONTENEGRO

Sitial **SAUL TABORDA** hasta el 20 de octubre de 1994

Dr. Oscar OÑATIVIA

Sitial **RICARDO ROJAS** hasta el 24 de enero de 1995

Prof. Regina Elena GIBAJA

Sitial **ROSARIO VERA PEÑALOZA** hasta el 23 de julio de 1997

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

Sitial **CARLOS OCTAVIO BUNGE** hasta el 21 de diciembre de 1998

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
E D U C A C I O N

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)
Dra. Ana Lucía FREGA
Ing. Marcelo SOBREVILA
Dr. Jorge Reinaldo VANOSI
Dr. Gregorio WEINBERG

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE