

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 63

Buenos Aires, octubre de 2005

NOTICIAS DE LA CORPORACION

- **Compromiso ante la ciudadanía frente al lenguaje en medios audiovisuales** Pág. 2
- Designó la Academia Miembros Correspondientes en Córdoba y Chaco Pág. 3
- Exponen ante la Academia líneas de política educativa en la provincia de Buenos Aires Pág. 3
- “Jornada de arte, cultura y educación 2004” Pág. 4

IDEAS Y TRABAJOS



“La enseñanza efectiva”,
por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico** Pág. 6

Los códigos secretos de los sistemas educativos:
leyendo las “Piedras Roseta”,
por el **Prof. Robert Cowen** Pág. 12



EDUCACION EN LA ARGENTINA

- Doctorado Honoris Causa para el **Dr. Pedro Simoncini** Pág. 32
- Promulgaron la Ley de Educación Técnico Profesional Pág. 21
- Ya establecieron el calendario escolar para 2006..... Pág. 26
- Incremento significativo en proyectos de Ciencia y Tecnología Pág. 26



EDUCACION INTERNACIONAL

- Se reunieron los ministros de educación de las Américas Pág. 27
- Auspicioso compromiso de Argentina en materia informática Pág. 30
- Cifras relevantes en materia de tendencias educativas en el mundo..... Pág. 31

Comisión Directiva:

Presidente,
Dr. Avelino J. Porto
Vice-Presidente 1º,
Dr. Luis Ricardo Silva
Vice-Presidente 2º,
Prof. María Celia Agudo de Córscico
Secretario,
Prof. Alfredo Manuel van Gelderen
Pro-Secretario,
Dr. Pedro Simoncini
Tesorero,
Dr. Marcelo Vernengo
Pro-Tesorera,
Dra. Ruth Sautu
Vocales:
Prof. Antonio F. Salonia,
Dr. Horacio Sanguinetti y
Dr. Alberto C. Taquini (h)
Revisor de Cuentas,
Ing. Marcelo Antonio Sobrevila
Revisor de Cuentas Suplente,
Dr. Jorge Eduardo Bosch

Miembros de Número:

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
Dr. Alejandro Jorge ARVIA
Dr. Pedro Luis BARCIA
Dr. Antonio M. BATTRO
Dr. Jorge BOSCH
Dr. José Luis CANTINI
Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI
Dra. Ana Lucía FREGA
Dr. Pedro J. FRIAS
Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
Dr. Guillermo JAIM ETCHEVERRY
Dra. María Antonia GALLART
Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
Dr. Juan José LLACH
Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI
Prof. Rosa MOURE DE VICIEN
Dr. Humberto PETREI
Dr. Miguel PETTY S.J.
Prof. Berta PERÉLSTEIN de BRASLAVSKY
Dr. Avelino J. PORTO
Ing. Horacio C. REGGINI
Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Prof. Antonio F. SALONIA
Dr. Horacio SANGUINETTI
Dra. 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 VANOSSO
Dr. Marcelo J. VERNENGO
Dr. Gregorio WEINBERG

Académicos Eméritos:

Mons. Guillermo BLANCO
Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Académicos Correspondientes:

John BRADEMAS (en Estados Unidos)
Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
Miguel Angel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)

(...) 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 -

Compromiso ante la ciudadanía frente al lenguaje en medios audiovisuales

*Diversas instituciones que se incluyen más abajo, manifestaron su “honda preocupación por el oprobioso lenguaje dominante en no pocos programas y realizaciones de medios audiovisuales y, haciéndose cargo de idéntica inquietud existente en numerosos ámbitos de la ciudadanía, se comprometen a iniciar un movimiento tendiente a contener el progresivo deterioro de la cultura nacional”. La Academia Nacional de Educación adhirió en una declaración leída por el académico **Dr. Pedro Simoncini** en una reunión realizada en el **Fondo Nacional de las Artes** para presentar la iniciativa.*

Nuestra corporación expresó:

“En los últimos años, la Academia Nacional de Educación ha expuesto y publicado reiteradamente su preocupación por el deterioro de los contenidos audiovisuales de algunos medios, señalando su negativa influencia sobre todos los niveles de la educación ciudadana.

A diario se comprueba cómo, el lenguaje visual y verbal de muchos programas afecta directa y profundamente a valores e instituciones básicas de la sociedad.

En momentos en que el país atraviesa quizás, la crisis social más grave de su historia, se necesitará un gran esfuerzo colectivo de reconstrucción para superarla, lo cual exige la colaboración de todos los sectores. Entre ellos, será esencial el acompañamiento de la comprobada influencia de los medios de comunicación audiovisual para potenciar los esfuerzos ciudadanos, en especial del sector educativo, en sus intentos de recuperar los valores y el nivel con el que nuestra Escuela impulsó, en el pasado, el desarrollo estructural del país.

Ningún interés comercial,

sea sectorial o individual, puede justificar el mantenimiento del actual estado de cosas, que compromete seriamente el futuro de nuestros educandos, jóvenes y adolescentes, al proyectarlos en inferioridad de condiciones hacia la dura competencia globalizada que se ha instalado en el mundo del conocimiento.

Por ello, la Academia Nacional de Educación adhiere a esta acertada iniciativa del Fondo Nacional de las Artes, con la esperanza de que se logren promover acciones concretas para revertir los serios problemas que han provocado la justificada reacción defensiva de amplios y diversificados sectores de la sociedad argentina, representados aquí esta noche.”

Las entidades comprometidas

ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS, ACADEMIA NACIONAL DE BELLAS ARTES, ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION, ACADEMIA NACIONAL DE PERIODISMO, ACADEMIA DEL PLATA, A.C.D.E.(Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresas), APA(Asociación Psicoanalítica

Argentina), APDEBA (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires), ADARBA (Asociación Damas del Rotary Club), ARGENTORES (Sociedad General de Autores de la Argentina), ARTE Y TRANSFORMACION SOCIAL, A.A.A.(Asociación Argentina de Actores), ASOCIACION ARGENTINA PARA LA INFANCIA, ASOCIACION MEDICA ARGENTINA, ASOCIACION LAREINA DEL PLATA, ASOCIACION CULTURAL LABELLAMUSICA, CAMARA ARGENTINA DE ANUNCIANTES, CARI (Consejo Argentino de Relaciones Internacionales), CENTRO TELEVISIVO MARIN, CENTRO CULTURAL ALBOR, CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDRO, CONCIENCIA (Asociación Civil), CONTENIDOS MEDIOS Y SOCIEDAD (Asociación Civil), CONSEJO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES PRIVADAS, COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES, COLEGIO LOS ROBLES DE PILAR, COLEGIO REDBRICK, CORPORACION DE ABOGADOS CATOLICOS, CORDIEP (Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada), CTERA, DIRECTORES ARGENTINOS CINEMATOGRAFICOS, ESCUELA SU-

PERIOR DE COMERCIO CARLOS PELLEGRINI, EOL (Escuela de la Orientación Lacaniana), FORO DEL SECTOR SOCIAL, FUALI (Fundación Argentina para la Libertad de Información), FUNDACION H.A.BARCELO, FUNDACION CONTEMPORANEA, FUNDACION COMPROMISO, FUNDACION FEDEPAZ, FUNDACION KONEX, FUNDACION LEER, FUNDACION PODER CIUDADANO, FUNDACION RECREAR, FUNDACION RECREAR DE JUJUY, FUNDACION SCHOLNIK, FUND. T.V, FUNDACION VICTORIA JEAN NAVAJAS, INCA, MATE (Movimiento de Apoyo al Teatro), MUSICA ESPERANZA – JUJUY, P.O.D.E.R.(Asociación Civil), SADE (Sociedad Argentina de Escritores), SAP (Sociedad Argentina de Pediatría), SAP (Sociedad Argentina de Psicoanálisis), SEA (Sociedad de Escritoras y Escritores Argentinos), UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DEL CINE, UNIVERSIDAD DE PALERMO, UNIVERSIDAD DE LA MARINA MERCANTE, UTPBA (Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires).

DESIGNÓ LA ACADEMIA MIEMBROS CORRESPONDIENTES EN CÓRDOBA Y CHACO

*Se trata del médico cirujano **Hugo Juri**
y del historiador **Ernesto Maeder***

La Academia Nacional de Educación, en su sesión plenaria del 5 de septiembre, designó como académicos correspondientes en las provincias de **Córdoba** y **Chaco**, a los **doctores Hugo Juri Fernández** y **Ernesto Joaquín Maeder**, respectivamente.

Ambos estudiosos han realizado una fecunda trayectoria en el mundo de la educación y gozan de un notable prestigio en sus respectivas provincias.

El **Dr. Juri** es médico cirujano y ha realizado estudios de postgrado en su especialidad y en Administración

de la Salud. Con una muy dilatada labor docente y en la investigación, se desempeñó como rector de la Universidad de Córdoba, fue impulsor de las Maestrías en Administración y Gerencia de Sistemas de Salud y fue el primer profesor de la Cátedra de Informática Médica. En el extranjero, fue Jefe de Residentes de Cirugía en Sisters Hospital, Buffalo New York y en el Hospital Beverly Hills de California, luego también como Jefe en su Departamento de Cirugía Laser.

El **Dr. Maeder** es miembro de número

de la Academia Nacional de la Historia y fue Director del Departamento de Historia, Decano de la Facultad de Humanidades y Rector de la Universidad Nacional del Nordeste. Es miembro correspondiente de juntas de Historia de varias provincias, de varios países latinoamericanos y fundador de la Junta de Historia de la Provincia del Chaco. Se desempeñó asimismo como Subsecretario de Educación del Chaco y, en 1994, fue elegido como Convencional Constituyente. A ello suma la publicación y dirección de numerosas obras y revistas de su especialidad.

Exponen ante la Academia líneas de política educativa en la provincia de Buenos Aires

La **Academia Nacional de Educación** recibió al Director de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, **Prof. Mario Néstor Oporto**, quien concurrió acompañado por sus asesoras pedagógicas **Lic. Elvira Romera** y **Dra. Adriana Puiggrós**, el Secretario Ejecutivo de COPRET, **Dr. Néstor Ribet** y el Director de Educación Terciaria, **Prof. Manuel Lauría**.

Oporto, después de ser presentado por el Vicepresidente Primero en ejercicio de la Presidencia de la corporación, académico **Dr. Luis Ricardo Silva**, entregó a cada uno de los académicos presentes un ejemplar de la revista **Anales de la Educación Común**, de la Dirección a su cargo y por él dirigida, con la dirección ejecutiva de la **Dra. Adriana Puiggrós**.

Historió las etapas de la publicación, desde que fuera creada por **Domingo Faustino Sarmiento**, y detalló los propósitos fijados

para esta nueva etapa que se inicia con los números 1 y 2 dedicados a los temas adolescencia y juventud. **Adriana Puiggrós** y **Elvira Romera**, brevemente, ampliaron la exposición

En segundo término, el Director de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires realizó una detallada exposición sobre las políticas educativas provinciales y, en especial, lo recientemente resuelto sobre la transformación del Ciclo Tercero de la Educación General Básica en Escuela Secundaria Básica, para lograr la debida articulación de ésta con el Polimodal vigente.

Finalmente, se dialogó sobre aspectos de lo expuesto, con aportes y preguntas de los académicos **Dr. Juan José Llach**, **Dra. Ana Lucía Frega**, **Prof. Alfredo M. van Gelderen**, **Lic. Juan Carlos Tedesco**, **Prof. María Celia Agudo de Córscico** y del **Dr. Gregorio Weinberg**.

JORNADA DE ARTE, CULTURA Y EDUCACIÓN 2004

*Crónica de la Jornada realizada el 13 de septiembre de 2004
en la Academia Nacional de Educación por la Lic. Alicia M. Mondani*

El día 13 de setiembre de 2004, se llevó a cabo la IV Jornada de Arte, Cultura y Educación en la sede de la Academia Nacional de Educación, organizada en forma conjunta con la Academia Nacional de Bellas Artes, oficiando como Coordinadora la Académica Dra. Ana Lucía Frega.

Como ya es habitual en estas Jornadas, se desarrollaron dos paneles a cargo de diferentes especialistas.

El Primer Panel tuvo como temática "La implementación de los contenidos y experiencias didácticas en doce jurisdicciones provinciales, en comparación con los acuerdos definidos por el Consejo Federal de Educación.

Como introducción al Panel, la Dra. Ana Lucía Frega, Directora de la investigación, "ARTE Y EDUCACIÓN; NACIÓN Y REGIÓN: un estudio de las adecuaciones jurisdiccionales de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Federal de Educación", explicó a la audiencia los objetivos de este estudio que rastrea los valores regionalización, identidad y patrimonio cultural como adquisiciones y construcción de sentido, en el campo de los contenidos artísticos previstos por los CBC aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, (CF de C y E) en cumplimiento de las pautas generadas por la aplicación de la Ley 24.195 . y la adecuación a sus particularidades que han realizado las distintas jurisdicciones.

Asimismo mostró las diferentes herramientas utilizadas en la recolección, análisis y estructuración de datos y la metodología de trabajo utilizada.

La Lic. Alicia M. Mondani, Coordinadora de la investigación citada, informó sobre las jurisdicciones que conformaron la Prueba Piloto con la que se comenzó el estudio, y que abarcó la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y la Provincia de Santa Fe, haciendo referencia a que las características propias de la idiosincrasia, historia y realidad de cada una de ellas influyó en que unas provincias profundizaran más que otras en las relaciones, analogías, diferencias y comparación de tradiciones contrastantes, advirtiendo los diversos tratamientos de los elementos de los lenguajes artísticos, pero priorizando siempre el hacer reflexionar a los alumnos sobre el respeto y valorización de la identidad cultural del lugar , considerando así mismo los aportes de las culturas de origen, cumpliendo de esta manera con las directivas presentes en el Informe Final de la Asamblea Nacional (IFAN).

Se recordaron también las Conclusiones de la Prueba Piloto suficientemente explicitadas en las III Jornadas de Arte y Educación 2003 y publicadas en el N° 59 del Boletín de la Academia Nacional de Educación.

Para ampliar estas conclusiones y despejar algunos interrogantes, la Lic. Mondani invitó a exponer a integrantes del equipo de trabajo,

especialistas en diferentes lenguajes del área artística Lic. Adriana Samaruga, TEATRO, (Pcia. de Buenos Aires); Lic. María Mercedes Medina, PLÁSTICA, (Pcia. de Tucumán); Lic. Marcela Ego, EXPRESIÓN CORPORAL- DANZA, (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y Lic. María Angélica Bustos, MÚSICA, (Pcia. de Santa Fe), quienes con sus consideraciones ayudaron a interpretar las tendencias expresadas en los documentos en estudio, respondiendo desde la óptica de su experiencia y experticia.

Finalmente, la Lic. Mondani hizo presente que se encuentra en proceso de realización el relevamiento de campo correspondiente a la Prueba Piloto y que la ampliación de la muestra abarca, a la fecha, las Provincias de Chaco, Formosa, Misiones, Mendoza, Tucumán, La Pampa, Córdoba y Entre Ríos, en avanzado estado de recolección de datos, la Pcia. de Jujuy en etapa inicial y las de Santa Cruz y Neuquén en espera de información.

Como cierre del Panel se recibieron y respondieron preguntas del público asistente, que enriquecieron la comprensión de la postura adoptada en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Prueba Piloto en el área artística, en los que se percibe a la escuela como especial lugar de encuentro para la construcción de una identidad nacional respetuosa de las diferencias.

Luego de un cuarto intermedio se llevó a cabo el Segundo Panel de la Jornada, moderado por el Académico Dr. Horacio Sanguinetti, en el que sobre el tema "La riqueza en el manejo de los lenguajes del Arte como posibilidad de crecimiento individual". expusieron la Académica Prof. Alda María Armagni (Plástica), la Académica Dra. Ana Lucía Frega (Música) y el Académico Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (Pedagogo).

La Prof. Armagni, de la Academia Nacional de Bellas Artes, acercó el relato de una experiencia de talleres de Educación por las Artes, bellamente ilustrada con trabajos de los niños, en el que informó sobre actividades de integración con los maestros de grado/ sala, uso de carteleras, motivación aplicada, acercamiento a los hogares, utilización de los materiales, propuestas para despertar la imaginación, ejecución planificada de las tareas.

Puso así mismo de manifiesto que esta manera de encarar la enseñanza de las artes plásticas incide positivamente en la formación de la personalidad del niño y en su desarrollo como ser individual y social.

La Dra. Frega, de la Academia Nacional de Educación, abrió su exposición con dos ejemplos de audición (Fragmento de la Sinfonía N° 5 de Beethoven y Arroz con leche) ilustrando el hecho de que a partir de una melodía popular muy simple se puede llegar a incursionar en obras más complejas, con desarrollos que exigen mayor concentración de cualidades "indispensables" en la constitución del conocimiento, como es la memoria , la conceptualización, el desenvolvimiento de la atención y la concentración, siguiendo un camino posible y accesible.

Se refirió posteriormente al Arte en la educación y los reduccionismos a que se lo somete, amparándose en los supuestos gustos y preferencias de los niños que en realidad están marcados por los medios masivos de difusión. Llamó la atención enfáticamente sobre la misión del docente y la necesidad de mostrar “el Arte como medio valioso de creación, ...[así como]... su acción efectiva en el desarrollo de variadas facultades del ser humano, por lo que se constituye en un posible estimulador de aprendizajes específicos y comunes -a la vez- a diferentes accionares de la persona humana.”; destacando que la “EDUCACIÓN POR EL ARTE y PARA EL ARTE.[es un] circuito que necesita construcción permanente en tanto producto y acción cultural.”

Finalmente instó a enfrentar el desafío para que La EDUCACIÓN recupere “el respeto y el lugar que nuestros antepasados le confirieron, no cejando en los deberes de ayudar a los sujetos de la educación a desarrollarse en plenitud”.

Como cierre hizo uso de la palabra el Académico Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, quien con gran claridad y solvencia se refirió a los efectos que el contacto con los lenguajes del arte y las producciones artísticas causan en los espíritus, más allá de consideraciones técnicas de comprensión específica.

Manifestó su creencia de que, aun sin dominar los elementos de ningún lenguaje artístico, quien tenga la posibilidad de frecuentar las Artes en cualquiera de sus manifestaciones estará ampliando no solo su experiencia sino enriqueciendo sus conocimientos con aportaciones únicas que solo el Arte como tal puede ofrecer, dejando huellas duraderas no solo en la memoria, sino en la vida misma.

Con las palabras del citado Académico se dio por finalizada la Jornada que contó con la asistencia de numeroso y calificado público.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R.Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: acaedsec@acaedu.edu.ar

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⁾
- “La educación, política de estado”.
- “Academia Nacional de Educación 20 Años.” ⁽¹⁾
- “La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)”. ⁽¹⁾

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 educacional: 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”.

COLECCION “PREMIOS” ⁽⁴⁾

- **BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. Y SUPPA M.** “Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI”.
- **GVIRTZ SILVINA** “De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad”.

COEDICION

- **FILMUS, D.** “Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos”. Editorial Troquel.

- **GÜIZZO, JOSÉ ANTONIO H.** “¿Desarrollo sin educación?”. Editorial Santillana.
- **FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M.** “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización”. Editorial Santillana.

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁷⁾

- **EICHELBAUM DE BABINI, A.M., GIBAJA, R.E., LEIBOVICH DE GUEVENTTER, E.** “La investigación en el área educativa. Tres perspectivas”.
- **WEINBERG, GREGORIO** “De la “Ilustración” a la reforma universitaria. Ideas y protagonistas”.
- **AGULLA, J.C., MARTINEZ PAZ, F., SALONIA, A.F., STORNI, F.** “Educación y política en la Argentina. Realidad y perspectivas”.
- **MIEMBROS DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.** “Política educativa para nuestro tiempo”.

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), \$30 / (6), suscripción por cuatro ejemplares, \$15. (7) En venta en Santillana

LA ENSEÑANZA EFECTIVA

por la **Prof. María Celia Agudo de Córscico**

*Conferencia pronunciada por la autora en la Academia Nacional de Educación,
el 5 de septiembre de 2005.*

Quienes hayan tenido la fortuna de leer “Lecciones de los Maestros” de George Steiner, se habrán conmovido ante la sutileza y profundidad de los rasgos y situaciones que este excepcional pensador devela acerca de la relación entre el maestro y sus discípulos. Steiner, gran maestro él mismo, buscando los niveles supremos de tal relación, recorre cuidadosamente su portentosa y selecta representación del mundo cultural, para encontrar dadas arquetípicas de la relación maestro-discípulo, como: Sócrates y Platón, Virgilio y Dante, Husserl y Heidegger, este último y Hannah Arendt, entre muchas otras. Con sutileza y profundidad, Steiner distingue escenarios principales o estructuras de relación, no todas ellas positivas, donde se alternan el poder, la confianza o el amor, en formas que unas veces coinciden con los más elevados ideales éticos, mientras que en otras los contradicen. El texto, pródigo en referencias filosóficas, históricas, literarias y artísticas, alcanza gran belleza expresiva y honda sugerencia. Es una vía elevada de acceso al conocimiento, cuya construcción sólo está reservada a pensadores de la jerarquía de Steiner, quedando a los demás el privilegio de transitarla en su notable recorrido, que es también una forma de participar de las lecciones de los maestros.

Como sospecharán ustedes y era inevitable que ocurriera, lo que presentaremos aquí bajo el epígrafe de “La enseñanza efectiva” ofrece un cuadro prosaico, despojado de encantos, que se remite casi exclusivamente a recordar que además de Sócrates o Jesucristo, maestros de vida, existe una multitud de docentes que, aunque capaces de respetar y admirar a maestros de esa talla, tienen un papel más pequeño en la historia y sin embargo desean desempeñarlo de manera responsable y digna. Hablando de su profesión, ellos también coincidirían con Steiner en que: “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una aventura que no se parece a ninguna otra.”

Penetrar en los detalles del pensamiento y la actuación de los docentes con responsabilidad en las aulas, no significa renunciar a ideales ni a principios, ni perder de vista la jerarquía que la relación maestro alumno puede alcanzar, sino asumir otro plano de análisis, sin relegar por ello las fuentes de inspiración permanente que representan la ejemplaridad de los grandes maestros de la humanidad y las ideas esclarecedoras de filósofos, científicos y literatos.

Hace ocho años, nos ocupamos desde este mismo estrado de: “La enseñanza: Algunos principios y propuestas”. En esa ocasión la agenda, además de otras consideraciones, se destinó al tratamiento

de los siguientes principios:

- 1.-La enseñanza es una forma de comportamiento inherente a la especie humana.
- 2.-La concepción de la enseñanza depende de la idea que se tenga acerca de la mente de quien aprende.
- 3.-Las ideas de nuestro tiempo surgen de las ciencias cognitivas del presente.
- 4.-La idea dominante es que se debe enseñar para la comprensión.
- 5.-Debe atenderse a la dimensión temporal de la enseñanza.
- 6.-Los docentes deben desarrollar y ejercitar la percepción moral.
- 7.-La enseñanza debe orientarse desde y hacia la democracia.

Sin hacer abandono de los principios ya asumidos, el plan de esta exposición estará guiado por el siguiente temario:

1. Aclaración semántica.
2. Complejidad del tema.
3. Justificación del abordaje del tema.
4. Objetivos específicos y limitaciones de esta presentación: Prácticas de enseñanza efectiva avaladas por la investigación.
5. Comentarios finales.

1.- ACLARACION SEMÁNTICA

Efectivo significa real, verdadero.

La expresión enseñanza efectiva quiere significar “de buen efecto”, efectivo sería entonces todo aquello que promueve los cambios que se procuran. En sentido amplio “efectivo” implica eficaz (que logra los objetivos propuestos) y eficiente (que alcanza efectos apropiados con los menores costos).

Quienes hoy se ocupan de la enseñanza efectiva la consideran como la base del aprendizaje exitoso. La enseñanza efectiva identifica el conocimiento previo que traen los alumnos y ayuda a la construcción de nuevos aprendizajes, estableciendo conexiones con la vida real, desarrollando comprensión plena, supervisando y orientando la reflexión de cada alumno, a medida que realiza esa construcción. Imposible predicar que sea efectiva si el propio concepto de enseñanza se simplifica en exceso y se ignora la consideración del complejo entramado que condiciona, a su vez, el nivel y la calidad del desempeño escolar de los alumnos, que en definitiva es el principal indicador de los resultados de la enseñanza y que permitirá finalmente decidir si ésta ha sido efectiva o

no lo ha sido.

Antes de ocuparnos de un conjunto de prácticas de enseñanza efectiva y a fin de desterrar toda presunción de que ellas sean entendidas como recetas, haremos una breve recorrida en torno de la reconocida complejidad del tema.

2.- COMPLEJIDAD DEL TEMA

Está probada la consistente relación entre diversos factores o variables, distintos de la calidad de la enseñanza, que son a su vez condicionantes significativos de los resultados educacionales.

¿Cuántos y cuáles son esos factores o variables? Su número es ya muy elevado y su significación varía según la perspectiva teórica o los modelos que se adopten para la explicación de los procesos. Además, la creciente especialización de la búsqueda científica hace continuo el incremento. A modo de ilustración, pueden recordarse las siguientes cuestiones.

Existe una relación ampliamente comprobada entre el nivel de eficacia de un sistema escolar, el estatus socio-económico de la comunidad y los niveles educacionales de los padres. Son incontables los estudios reveladores de que las experiencias de la primera infancia afectan el aprendizaje y el desarrollo y que los niños de ambientes empobrecidos registran por lo general niveles de desempeño inferiores cuando se los compara con los que provienen de ambientes más ricos. Aunque se diría que es una verdad de Perogrullo, hoy se dispone de evidencias precisas. Por ello abundan también las propuestas de que la mejora en las condiciones sociales y familiares, particularmente en los primeros años de vida, es insoslayable en toda sociedad justa. Esta es una cuestión de prioridad impostergable en la Argentina de nuestros días.

Hace más de 30 años, las neurociencias pusieron de relieve que los niños tienen un rápido incremento en las conexiones de sus neuronas en los momentos tempranos de su desarrollo. La formación de los contactos sinápticos en la corteza cerebral tiene lugar, en su mayoría, entre el nacimiento y los diez años. Más estimulación y mayor cantidad de proteínas desde las etapas iniciales de la vida aparecen significativamente asociados con los niveles de inteligencia más altos.

Desde hace décadas la Sociolingüística ha mostrado que el nivel social de la familia tiene efectos marcados sobre el desarrollo del vocabulario y demás competencias lingüísticas de los niños. Esta diferencia es pronunciada ya a la edad de 3 ó 4 años y tiene profunda influencia sobre el desempeño cognitivo general y sobre la escolaridad en particular. Por tales razones se depositan esperanzas en que una escolaridad con eficacia pueda contribuir a reducir las diferencias generadas por los ambientes pobres y desfavorecidos.

El aprovechamiento escolar también se encuentra asociado con buenas prácticas de crianza, con madres y padres que aprecian acertadamente el valor de la educación. De ello derivan buenas oportunidades para el necesario trabajo cooperativo del hogar y la escuela en la educación de los niños.

El tratamiento de la cuestión se vuelve más sutil y complejo cuando se abandonan los grandes números y se presta la necesaria atención a las diferencias y particularidades de los individuos, de las personas que son educadas, y en particular cuando se piensa en la enseñanza como oferta de ambientes de aprendizaje y se debe reconocer, a la altura de los avances de la genética del comportamiento humano, que éste responde en un 50% a propensiones genéticas y que los ambientes, en el caso que nos ocupa

los ambientes de enseñanza, tendrían un margen operativo del 50% para la promoción de los cambios deseados conducentes a la formación plena de la persona educada.

Se han mencionado, a modo de gruesas pinceladas en un cuadro, algunas de las áreas de investigación en torno de factores que influyen sobre el aprendizaje, que estarían más allá de la órbita de la educación formal, y que sin embargo tienen que ver con poderosos condicionantes de esta última.

Al mismo tiempo, no es posible planificar ni poner en práctica una enseñanza que procure ser efectiva sin la toma de conciencia de tales condicionantes. El esfuerzo por procurar escuelas efectivas consiste en buena parte, en lograr que los niveles de aprovechamiento entre los alumnos pobres y los de estatus económico más alto, puedan aproximarse en modo considerable, manteniendo crecientes niveles de rendimiento para todos. Este sigue siendo el gran desafío de la educación.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Uno de los componentes necesarios de una buena escolarización es una buena enseñanza. La afirmación resulta de tal obviedad que volvería innecesario, a esta altura, ocuparse de la cuestión. Sin embargo, en nuestro medio, y desde hace ya varias décadas, el tema de la enseñanza, a diferencia de lo que acontece en los países con sistemas escolares más efectivos, es tratado con cierta ambigüedad.

Los grandes educadores y más aún los teóricos de la educación de todos los tiempos jamás han abordado con ingenuidad el tema de la enseñanza.

Se descubre tras su transparente inocencia cotidiana el poder de la práctica, donde los docentes estarían llamados a desempeñar una función vital en el cambio del mundo en que vivimos.

Al mismo tiempo, se advierte que esa práctica no puede ser la de un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. La intervención del docente debe reunir las características de un auténtico proceso de investigación.

La enseñanza es tarea para docentes concebidos como intelectuales transformadores capaces de generar un pensamiento siempre reflexivo y crítico.

Cuestión compleja la de la enseñanza, por involucrar el pensamiento y la conducta del docente y por consistir en un proceso de interacción entre el docente y la participación activa de aquellos ante quienes y con quienes crea condiciones aptas para apropiadas experiencias de aprendizaje.

Pero las dudas en torno del valor de la enseñanza a que se hacía referencia, no son las que derivan del claro y necesario entendimiento de sus naturales complejidades y correspondientes esfuerzos de mejoramiento. La desorientación en materia de enseñanza proviene más bien de la adopción poco crítica y abusiva, de concepciones y principios de diversas teorías y corrientes cuyo valor genérico estamos lejos de desestimar en conjunto, pero que asumidos con ignorancia de sus alcances y limitaciones, induce más a la adopción de modas que a la toma de posiciones con responsabilidad intelectual.

Sin negar las contribuciones de las respectivas corrientes involucradas, ciertas exageraciones de algunos de sus partidarios han ejercido una influencia desalentadora en cuanto a los posibles resultados de la enseñanza.

Así, algunas poco afortunadas interpretaciones y extrapolaciones didácticas del pensamiento de Piaget, condujeron, especialmente

desde fines de los 60s y con mayor difusión desde los 70s, a echar fuertes dudas sobre el poder del ambiente, atribuyendo el despliegue de las potencialidades intelectuales, en su mayor parte, a factores endógenos. Era preciso que el alumno alcanzara ciertos niveles de maduración para que recién los docentes se aventuraran a cualquier intervención desde afuera. Además el maestro ginebrino había concedido escasa importancia al tema del aprendizaje que se estimaba sólo prioritario para los especialistas anglosajones, preocupados asimismo por la evaluación educativa y la elaboración de los recursos que ésta demanda. En nuestro país se encuentra demorado el desarrollo de una cultura de la evaluación que haga posible estimar, entre otros aspectos, la calidad de la enseñanza; ello pese al esfuerzo de algunos especialistas que venían bregando sin ser oídos desde los años 50s y a los operativos nacionales de evaluación que sólo llegaron en los 90s.

La crítica de la sociología francesa a los procesos de escolarización reproductores de la más injusta estratificación social, que acentuó y permitió que en las escuelas de educación de nuestras universidades se dieran a conocer tendencias críticas que desde la posguerra, y sobre todo en los 60s impulsaron también movimientos en Gran Bretaña y los Estados Unidos, dejó una fuerte impronta en cuanto a una concepción de la escuela como instrumento certero de los enemigos de la democracia y la equidad.

Pero tal vez los mayores reparos contra la legitimidad de la enseñanza hayan provenido del pensamiento posmoderno, de tardía perdurabilidad entre nosotros. El irracionalismo minó la fe en la razón y la experiencia, el relativismo hizo añicos la valoración de ciertos saberes consagrados por el más riguroso pensamiento. Cayó en total incertidumbre la determinación de contenidos que pudieran considerarse dignos de ser enseñados.

Agreguemos a ello el intenso impacto de pensadores que no veían en la propia educación otra cosa que una nueva forma de ejercicio del poder. La enseñanza era (¿y lo es todavía para algunos?) considerada sólo como un perverso ejercicio de dominación.

La gran querrela epistemológica en cuanto a la naturaleza y validez del conocimiento científico también influyó de alguna manera en esta desorientación en cuanto a la enseñanza, ya que una de las banderas de combate se agitaba contra el método y al contemplarlas algunos infirieron que "para qué los métodos, más bien desechémoslos".

Hubo además, dentro de este clima enrarecido, algunas curiosas concepciones pseudo-igualitaristas, dispuestas a afirmar que no existe desnivel alguno entre lo que saben el docente y el alumno, confundiendo así la igualdad social y legal de las personas con una supuesta igualdad en sus respectivos caudales de experiencia, conocimientos, habilidades, competencias y responsabilidades institucionales.

Concebidos en las usinas centrales de producción del conocimiento en Occidente, los desvíos señalados también tuvieron y tienen epígonos en tales centros, pero su difusión y vigencia en esos ámbitos resultan acotadas por el predominio de una masa crítica de conocimiento sólidamente fundado que impulsa avances positivos.

4.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y LIMITACIONES DE ESTA PRESENTACIÓN

Pensar y repensar la educación: lema de esta Academia. Propósito noble e inmenso. En este espacio sólo intentamos ocuparnos de uno de los componentes de ese extraordinario y esencial fenómeno

humano de la educación, en un planteo modesto, que sólo busca recordar un repertorio de prácticas exitosas. Aunque descontamos que los hechos de la educación jamás son totalmente independientes del contexto histórico y socio-político, deseamos destacar el potencial de esas prácticas, entre muchas otras. No pretendemos abarcar las múltiples complejidades de la enseñanza. Sólo nos ocuparemos de aspectos elementales, de labores docentes que han mostrado ser efectivas, cuando ellas pretenden conducir a que los alumnos se apropien de conocimientos y desarrollen destrezas especialmente en el campo cognoscitivo.

La situación educativa en la Argentina, necesita devolver a su puesto central la enseñanza.

Nuestro intento procura contribuir a la reducción del escepticismo y la desorientación, mediante el recuerdo de que la enseñanza efectiva es posible y legítima.

Esta creencia es compartida por La Academia Internacional de Educación (IAE) con sede en la Real Academia de Bruselas, y Centro de Coordinación en Australia, que publicó en el año 2000 un folleto "Acerca de Practicas Educativas Efectivas", dentro de su "SERIE DE PRACTICAS EDUCACIONALES", distribuido conjuntamente con el Bureau de Educación.

El texto fue elaborado por Herbert J. WALBERG (Universidad de Illinois, en Chicago) con la colaboración de Susan Paick. Dicho folleto es el tercero de una serie, destinado a presentar prácticas educativas que por lo general mejoran el aprendizaje. En el texto de referencia, las prácticas caracterizadas, son las siguientes:

1. El compromiso de los padres; 2. Los deberes corregidos; 3. El tiempo realmente destinado a la tareas; 4. La enseñanza directa; 5. Los organizadores anticipados; 6. La enseñanza de estrategias de aprendizaje; 7. La Tutoría; 8. El dominio del aprendizaje; 9. El aprendizaje cooperativo y 10. La enseñanza adaptada.

Todas esas prácticas pueden adaptarse -en forma general- a las aulas de las escuelas primarias y secundarias. Esas prácticas muestran, según aseguran los autores, grandes y positivos efectos sobre los estudiantes que se encuentran en muy diversas condiciones.

Sabido es, que dada la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no hay recetas universalmente válidas, y que como ocurre con todas las prácticas educativas, las que se han mencionado, pueden ser planificadas y llevadas a cabo de manera efectiva o ineficaz, haciendo que sus resultados varíen consecuentemente. Aunque muchas de estas prácticas son de larga data en la historia de la humanidad, la referencia que se hace en el trabajo que venimos comentando, se funda en investigaciones realizadas al menos durante la segunda mitad del pasado siglo. En este sentido se conoce la autoridad que asiste a Herbert J. WALBERG para ocuparse de estas cuestiones, con el aval que le presta su dilatada, fecunda y prestigiosa obra.

Merece destacarse que las prácticas contenidas en el texto son por lo general muy potentes, y consistentes en la promoción de importantes aspectos del aprendizaje escolar.

A continuación presentaremos las prácticas mencionadas, caracterizándolas y comentando muy brevemente -para cada una de ellas- los alcances y los beneficios que su correcto empleo genera, según algunos de los principales hallazgos de la investigación educativa. En esta labor, nos ceñiremos básicamente y por necesaria brevedad a lo propuesto por Walberg y Paick. Pero también haremos brevísima alusión a nuestra propia experiencia con algunas de las prácticas.

1) El compromiso de los padres

El aprendizaje mejora cuando las escuelas alientan a los padres para que estimulen el desarrollo intelectual de sus hijos.

Muchos estudios evidencian, como ya señalamos, que el ambiente del hogar tiene un efecto preponderante sobre lo que aprenden los niños y los jóvenes, dentro y fuera de la escuela.

Este influjo es más poderoso que el recurso económico y el nivel educacional de los padres, no sólo durante los primeros seis años de vida, sino también en los doce años de educación primaria y secundaria.

En el aula —el a veces denominado currículo del hogar— tiene que ver con la comunicación entre padres e hijos acerca de la escuela y de los sucesos de la vida, con el estímulo y comentario de la vida durante el tiempo libre, la supervisión y la revisión crítica de los programas de televisión y de las actividades de los niños con sus compañeros, la postergación de gratificaciones inmediatas a fin de alcanzar objetivos de largo plazo, las expresiones de afecto y de interés por el progreso escolar y personal del niño, se asocian significativamente al éxito académico.

Es indudable que la cooperación entre padres y educadores produce efectos altamente positivos y que el docente debe tomar oportuna iniciativa a fin de hacerla posible.

2) Los deberes corregidos

Los alumnos aprenden más cuando realizan deberes que son corregidos, analizados y comentados por sus maestros y profesores.

Debe entenderse que si los deberes no se corrigen, los escolares advierten — con bastante rapidez y a edad temprana— que el docente no asigna importancia a tareas que suelen ser laboriosas y representan una carga adicional a las realizadas en la escuela. Cuando se analiza el efecto de los deberes en diversas materias de estudio, se advierte que su ejecución produce efectos positivos sobre el rendimiento académico. Pero ese efecto llega a triplicarse en el caso de las correcciones claras, ecuanímenes y orientadoras, que suelen llevar a cabo los buenos docentes.

Los deberes, para alcanzar los efectos positivos deseados, requieren un docente que los asigne de manera apropiada y brinde la consecuente y oportuna retroalimentación, un padre o padres que lo supervisen y un alumno que los realice. Pero como en todo trípode, la falta de una de las patas puede ocasionar su caída.

La calidad de los deberes es tan importante como su cantidad. Efectivos, resultan aquellos deberes que son relevantes para los aprendizajes a realizar y están acordes con las habilidades de los alumnos.

3) El tiempo realmente dedicado a la tarea

Los alumnos que están centrados activamente en los objetivos educacionales, alcanzan mayor dominio de sus materias de estudio.

Las investigaciones realizadas por John B. Carroll y el modelo de aprendizaje que propuso sirvieron de base para el modelo de Bloom que luego recordaremos brevemente. La idea obvia de que cuanto más estudian los alumnos más aprenden, es uno de los hallazgos más consistentes de toda la investigación educacional. Sin embargo, Carroll determinó que el tiempo por sí solo no basta. Las actividades de aprendizaje deben reflejar los objetivos

educacionales. Se trata de coordinar los medios con los fines, de coordinar los componentes del currículo decidiendo lo que debe ser aprendido para un cierto nivel de edad o de grado y luego concentrar la atención, el tiempo y la energía en esos elementos. Consecuentemente, el manejo diestro que el docente hace de la clase para tener en cuenta lo que debe ser aprendido e identificar las maneras más eficaces de presentarlo, aumenta el tiempo de estudio efectivo. Los alumnos activamente comprometidos en actividades orientadas por objetivos bien especificados, efectúan más progresos en dirección a esos objetivos.

4) La enseñanza directa

La enseñanza directa es más efectiva cuando muestra rasgos claves y sigue pasos sistemáticos

La vieja y vapuleada enseñanza directa puede ser efectiva para promover el aprendizaje de los alumnos. El proceso debe poner el acento en la secuencia sistemática de la enseñanza, una presentación de nuevo contenido y destrezas, práctica orientada para los alumnos, el uso de la evaluación y práctica independiente realizada por los alumnos. Los rasgos del docente que emplea la instrucción directa efectiva incluyen claridad, orientación para la tarea, entusiasmo y flexibilidad. Los docentes directos efectivos también organizan sus presentaciones con claridad y toda vez que sea posible usan las ideas de los alumnos.

El uso de la enseñanza directa se remonta a los fines del siglo XIX, y es lo que todavía muchos ciudadanos y padres esperan ver en las aulas. Bien realizada puede arrojar resultados consistentes y sustanciales. Una enseñanza general para los diversos grupos puede significar que las actividades son muy adelantadas para los estudiantes lentos, y demasiado repetitivas para los más rápidos. En los últimos veinte años, sin embargo, algunos teóricos han tratado de transferir a los alumnos un mayor control sobre la planificación y el dictado de la clase de modo que ellos puedan “aprender a aprender” como lo ejemplifican las prácticas que se mencionan seguidamente.

Seis fases de la enseñanza directa funcionan bien:

Repaso diario, control de los deberes, y si es necesario, re-enseñanza.

Presentación de nuevos contenidos y destrezas, en la forma de pasos cortos.

Orientar la práctica de los alumnos con una estrecha supervisión del docente.

Evaluación continua y apropiada.

Práctica independiente en trabajos realizados en la clase y en el hogar.

Repasos semanales y mensuales.

5) Los organizadores anticipados

Mostrar a los estudiantes las relaciones entre el aprendizaje anterior y el presente aumenta la profundidad y amplitud de este último.

Cuando los docentes explican de qué manera las nuevas ideas que se presentan se relacionan con ideas y con aprendizajes previos, los estudiantes pueden conectar lo viejo con lo nuevo, y ello les ayuda a recordar y comprender mejor. De igual modo, alertarlos acerca del aprendizaje de aspectos clave, les permite concentrarse en las cuestiones realmente cruciales de las lecciones.

Los organizadores anticipados ayudan a los alumnos a centrarse

en las ideas clave permitiéndoles anticipar los puntos importantes para el aprendizaje. Más aún, la comprensión de la secuencia o continuidad del desarrollo del tema puede resultar motivadora. Si los estudiantes aprenden solamente una idea aislada después de otra, el tema puede aparecer como arbitrario. Si se les da un “mapa mental de la ruta” de lo que han realizado, dónde se encuentran y hacia dónde van, pueden evitarse sorpresas desagradables y ayudarlos a establecer objetivos realistas. Ofrecer una visión preliminar y evaluar conceptos claves antes de desarrollar un tema, sensibiliza a los alumnos ante importantes aspectos y cuestiones que encontrarán luego en los textos y en las enseñanzas de los docentes.

También puede ser útil mostrar de qué manera lo que se está aprendiendo resuelve problemas que existen en el mundo fuera de la escuela y que es posible que los alumnos puedan encontrar en su vida. Los docentes y los textos pueden, a veces, hacer un uso efectivo de organizadores anticipados en forma gráfica. Mapas, tablas, diagramas de flujo que describen la secuencia de las actividades, y otros recursos similares, pueden valer más que cientos de palabras. Ellos pueden también ser más fáciles de recordar.

6) La enseñanza de estrategias de aprendizaje

Dar a los alumnos algunas oportunidades de elegir sus objetivos de aprendizaje y enseñarles a prestar atención a sus progresos, produce mejoras en el aprendizaje.

En los 80s la investigación cognitiva acerca de la enseñanza buscó formas de alentar la auto-supervisión, la auto-enseñanza o la meta-cognición a fin de promover el aprovechamiento y la independencia. Las destrezas son importantes, pero la supervisión y el manejo del propio aprendizaje, por parte de los alumnos, tienen la primacía. Este enfoque transfiere a los alumnos parte de las funciones de la enseñanza directa, en cuanto a la planificación, la asignación de tiempo y el repaso. Ser consciente de lo que ocurre en la propia mente durante el aprendizaje es un primer paso crítico hacia el aprendizaje independiente y efectivo. Algunos alumnos, aun habiendo llegado al nivel medio, carecen de esta auto-conciencia y es preciso enseñarles las destrezas necesarias para supervisar y regular su propio aprendizaje.

Los alumnos que poseen un repertorio de estrategias de aprendizaje pueden medir sus propios progresos hacia objetivos explícitos. Cuando los estudiantes emplean esas estrategias para fortalecer sus oportunidades de aprendizaje, aumentan simultáneamente sus destrezas de auto-conciencia, control personal y una positiva auto-evaluación.

Tres fases posibles de la enseñanza de estrategias de aprendizaje incluyen:

Modelado mediante el cual el docente exhibe las conductas deseadas

Práctica orientada en la cual los estudiantes actúan con la ayuda del docente.

Aplicación, durante la cual los estudiantes actúan en forma independiente del docente.

“Para aprender algo, enséñelo” sería el resumen de esta práctica efectiva

7) La tutoría

Enseñar a un solo alumno o a un pequeño número de alumnos con las mismas habilidades y necesidades de instrucción, puede ser notablemente efectivo.

La tutoría adecua los aprendizajes a las necesidades de los alumnos. Ha mostrado grandes efectos sobre el aprendizaje

Si los alumnos quedan rezagados en las clases donde el ritmo es veloz, nunca pueden llegar a comprender a menos que sus problemas puedan ser identificados y remediados. Esa evaluación personalizada y los procesos de seguimiento constituyen la virtud de la tutoría y de otros medios de instrucción adaptada.

La tutoría realizada por los pares parece funcionar casi tan bien como la que llevan a cabo los docentes: cuando la práctica que realizan los alumnos es sostenida, en algunos casos puede ser igual a la tutoría de los docentes. De modo significativo, la tutoría entre pares promueve aprendizaje efectivo en el tutor tanto como en el alumno que es asistido. La necesidad de organizar los propios pensamientos con el fin de impartirlos a otros, de manera inteligible, la necesidad de tomar conciencia del valor del tiempo, y la necesidad de adquirir destrezas organizativas y sociales, son probablemente las principales razones del beneficio obtenido por el tutor.

Aun los alumnos de aprendizaje lento y los que presentan discapacidades, pueden encontrarse en posición de enseñar a otros si se les concede el tiempo y la práctica adicionales que pueden requerir para dominar una destreza. Esto les puede ofrecer una experiencia positiva e incrementar sus sentimientos de auto-estima. El éxito de otras dos prácticas que se incluyen en esta nómina –la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo- es atribuible a rasgos de la enseñanza similares a los de la tutoría.

8) El dominio del aprendizaje

Cuando las materias son aprendidas paso a paso, el dominio pleno de cada uno de los pasos, a menudo permite resultados óptimos.

El ordenamiento secuencial, la supervisión y el control de los procesos de aprendizaje elevan la tasa de este último. La evaluación diagnóstica ayuda a determinar lo que debería ser estudiado; esto le permite al docente descartar materiales que ya han sido dominados u otros para los cuales los alumnos no cuenten con las destrezas pre-requeridas. Asegurar que los alumnos alcancen el dominio de los pasos iniciales de la secuencia, asegura que ellos harán progresos satisfactorios más adelante, en los sucesivos pasos. La evaluación frecuente de los progresos informa a los docentes y alumnos cuándo se necesita tiempo adicional y remedios correctivos. El dominio del aprendizaje parece funcionar mejor cuando la materia de estudio está bien organizada.

Debido a su énfasis sobre los resultados y a la cuidadosa supervisión de los progresos, el dominio del aprendizaje puede ahorrar el tiempo de los alumnos. Asigna más tiempo y actividades compensatorias a los alumnos que los necesitan. También permite que los alumnos puedan saltar más el material que ya conocen. Dado que el dominio del aprendizaje adecua la instrucción a las necesidades de cada alumno puede funcionar mejor que dar la misma lección a todo al grupo y al mismo tiempo. Esa enseñanza general, a toda la clase, puede ser demasiado difícil para algunos alumnos y demasiado fácil para otros.

Los programas de dominio del aprendizaje requieren planificación, materiales y procedimientos especiales. Los docentes deben prepararse para identificar los componentes de la instrucción, desarrollar estrategias de evaluación a fin de que cada alumno sea

apropiadamente ubicado a lo largo del continuo de la instrucción y ofrecer reforzamiento y retroalimentación correctiva. Durante todo el proceso procuran mantener a los alumnos continuamente comprometidos con el aprendizaje.

9) El aprendizaje cooperativo

Los alumnos, en pequeños grupos de auto-instrucción pueden apoyar y enriquecer el aprendizaje entre ellos mismos.

El aprendizaje se produce de manera más efectiva que lo acostumbrado cuando el intercambio entre docentes y alumnos es frecuente y está específicamente dirigido hacia los problemas e intereses de los alumnos.

En las clases de instrucción general, donde tan solo una persona puede hablar por vez, puede ocurrir que los alumnos tímidos o de aprendizaje lento no se sientan dispuestos a intervenir. Sin embargo, cuando los alumnos trabajan en grupos de dos o cuatro, cada miembro del grupo puede participar de manera extensa, es más probable que los problemas individuales se aclaren y resuelvan (a veces con la asistencia del docente) y que el aprendizaje pueda acelerarse.

Se justifica que el aprendizaje cooperativo haya alcanzado difusión. No sólo incrementa el rendimiento académico sino que también posee otras virtudes. Al trabajar en pequeños grupos, los alumnos aprenden el trabajo en equipo, cómo formular y recibir críticas y cómo planificar, supervisar y evaluar sus propias actividades y las de los demás.

Sin embargo, los investigadores no recomiendan que el aprendizaje cooperativo ocupe, por entero, la jornada escolar; más que el aprendizaje cooperativo por sí solo, una variedad de procedimientos es considerada más productiva.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo significa más que la mera asignación de los alumnos a pequeños grupos. Los docentes deben también diseñar cuidadosamente y prepararse de igual modo para la organización y establecimiento de los pequeños grupos. Los alumnos necesitan instrucción y destrezas para operar exitosamente en los pequeños grupos. Se deben tomar decisiones acerca de la responsabilidad institucional, individual o grupal. Se debe actuar con mucho cuidado a fin de establecer el compuesto de aspectos fuertes y débiles que presentan los alumnos en los grupos. La atención que se preste a estos detalles aumentará la probabilidad de que los grupos cooperativos produzcan un mejoramiento en los aprendizajes.

10) La enseñanza adaptada

Un conjunto variado de técnicas de instrucción adapta las lecciones para cada alumno o pequeño grupo y eleva el rendimiento.

La enseñanza adaptada es un proceso integrado diagnóstico-prescriptivo que combina varias de las prácticas precedentes -tutoría, dominio del aprendizaje, aprendizaje cooperativo e instrucción en estrategias de aprendizaje- en un sistema de organización y conducción de la clase a fin de adecuar la instrucción a las necesidades de los individuos y de los pequeños grupos. Los efectos que sobre el rendimiento tienen los programas adaptados han sido demostrados. Los efectos más amplios de la enseñanza adaptada son probablemente subestimados dado que su orientación hacia diversos fines resulta difícil de medir, pues incluyen la autonomía del alumno, la motivación intrínseca, la elección por parte del docente y de los alumnos y el compromiso de los padres.

La educación adaptada requiere pasos de implementación,

que deben ser ejecutados por un docente experto; incluyen la planificación, la distribución del tiempo, la delegación de tareas a ayudantes y alumnos, y el control de la calidad. A diferencia de la mayoría de las otras prácticas es un programa totalmente inclusivo, para toda la jornada escolar, más que un solo método que requiere una simple integración en una disciplina, o en el repertorio de un docente. Su foco en los alumnos considerados personalmente requiere, desde un principio, el diagnóstico de las barreras que se oponen al aprendizaje y luego un plan dirigido a satisfacer esas necesidades.

Un alumno con necesidades especiales o que experimenta dificultades académicas se convierte en una responsabilidad compartida por un equipo de docentes y especialistas. Tal manera de concebir la educación exige docentes que desarrollen un amplio espectro de enfoques del aprendizaje, conjuntamente con el conocimiento acerca de cuándo emplear cada uno de ellos de manera más productiva, y cuándo coordinar sus esfuerzos con los de otros profesionales para brindar el apoyo a un alumno. El tiempo y la oportunidad para hacerlo son cruciales para llevar a cabo la educación adaptada.

Se requiere un manejo profesional diestro para integrar todos los aspectos del programa. Por ejemplo, la coordinación del currículum quiere decir más que un plan para la enseñanza de destrezas y conocimientos en una materia, a través de los diversos grados, y se aplica a todos los alumnos. La coordinación del currículo abarca las relaciones de ese currículo con las habilidades y necesidades de cada alumno. En consecuencia, todo el personal principal de la escuela, directivos y docentes, necesitan más que la capacitación común a fin de instalar y mantener los programas de educación adaptada.

A medida que los objetivos de la escuela se tornen más claros y uniformes, será posible, de manera creciente, desarrollar y emplear enfoques sistémicos, tales como el de la enseñanza adaptada.

5.- COMENTARIOS FINALES

Las prácticas de enseñanza efectiva son un dato positivo. Es posible, con certidumbre promover el aprendizaje. No solamente transmitir la información sino estimular en cada alumno, a través de ella, la formación del conocimiento, y los procesos metacognitivos de juzgar, organizar y adquirir nueva información, orientando en definitiva la autonomía de quien aprende.

Las prácticas efectivas subrayan, como se ha visto, el papel activo de los que aprenden, en la producción de su propio conocimiento y la importancia de las interacciones sociales para la construcción del conocimiento.

Nos hemos limitado a una presentación somera y sobre-simplificada de algunas prácticas de enseñanza efectiva. Nada se ha precisado acerca de sus fundamentos; ni acerca de las rigurosas investigaciones que las respaldan; tampoco de las demandas que cada tipo de práctica plantea en cuanto a la formación de los docentes que debe, necesariamente, abarcar las dimensiones teóricas y prácticas. Sin embargo, sabido es que todo ello existe y configura un abundante corpus de conocimiento educacional, filosófico, histórico, socio-psicopedagógico y didáctico en continuo desarrollo que está al servicio de los responsables de la formación docente, y de todos los docentes formados que aspiren a su perfeccionamiento. Esto es lo que deseábamos recordar.

LOS CÓDIGOS SECRETOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: LEYENDO LAS “PIEDRAS ROSETA”

por el Prof. Robert Cowen*

*Conferencia pronunciada en la Academia Nacional de Educación,
el 19 de septiembre de 2005.*

Buenas tardes señoras y señores. Quisiera comenzar agradeciendo al Dr. Silva en su rol como el facilitador de la tarde y a través de él, a la Academia. Me sorprendió cuán elegante y cuán maravillosa era la sala del piso superior. También me gustaría agradecer al British Council que hizo un trabajo tan increíble, no necesariamente desde su punto de vista pero desde el mío. Como un académico que viaja, un académico visitante, siempre hay gente habilidosa que me ayuda, que me ayuda con mis dificultades en la mayoría de los países que visito. Trato de no ponerme en dificultades, pero soy humano. También me gustaría agradecer a la UCA, donde fue un privilegio y un placer trabajar el año pasado, y por supuesto a la Universidad de San Andrés, que realmente es una de las nuevas universidades más dinámicas e interesantes que conozco. Me complació que me recibieran maravillosamente el año pasado; me complace el ser recibido nuevamente por ellas dos este año y por cierto por su ciudad.

Lo que he dicho hasta ahora para aquellos que están atrás, es decir gracias a la Academia, gracias al British Council. Agradecí a la UCA, agradecí a la Universidad de San Andrés y estaba a punto de agradecerles por su maravillosa ciudad --por la que caminé ayer-- y a quien arregló el tiempo, porque el clima era maravilloso. Ahora me gustaría comenzar a trabajar. Al caminar ayer me sentí algo confundido, porque si observan la arquitectura aquí se preguntan de dónde proviene. Es una arquitectura maravillosa pero proviene de todo el mundo. Hay elementos modernos, españoles, italianos y de hecho en sus mezclas, emerge un estilo argentino. En otras palabras, el tema que nos ocupa aquí con el ejemplo de la arquitectura, es un intento por tratar de comprender la indigenización de las múltiples formas culturales para obtener uno de los lugares más maravillosos de una de las ciudades más bellas del mundo.

¿Cómo funciona esto? ¿Cómo funciona el proceso de transferencia? ¿Cómo funciona el proceso de aceptación y de indigenización? Si fueran un arquitecto comparatista podrían trabajar en este problema. En forma similar, cuando me preocupo en el hotel a la noche por la charla del día siguiente, por supuesto, como cualquier mal estudiante, miro televisión en lugar de preparar mi clase. Tengo 80 canales en mi hotel; algunos son en francés, en alemán, otros transmiten buenos programas en español, otros dan programas terribles en español, pero hay muchas películas de Hollywood que también son en español.

¿Qué está ocurriendo aquí? Hay un proceso de transferencia de malas ideas educativas, un proceso de transferencia de nociones de buena identidad y un proceso de transferencia de realmente malos

mensajes comerciales; y todo ocurre en mi habitación de hotel.

En otras palabras, si uno mira la televisión o la arquitectura o si observan la educación, vivimos en una era a la que alguna gente se ha referido como globalizada, yo no lo hago. Alguna gente habla de la globalización, pero yo no lo hago porque creo que la globalización es una mala palabra desagradable que deberían tratar de evitar porque a menos que sean muy cuidadosos paralizará su pensamiento. Es decir, la globalización es demasiado poderosa como palabra, cubre demasiados elementos como para que yo esté cómodo con este término. ¿Puedo ofrecerles una expresión diferente? Esto sería una especie de segundo punto académico de la noche. Tiendo a utilizar el término leer lo global en lugar de utilizar la palabra globalización, porque el leer lo global me permite pensar en las educaciones comparadas del pasado que observaban el fascismo en Italia, en la Alemania de Hitler; que observaban el socialismo de estado en la ex Unión Soviética y que observaban las democracias como las de EE.UU., Inglaterra. Estos educadores comparatistas estaban nerviosos e indecisos y querían apaciguar a los dictadores y a su vez trataban de comprender ese mundo. Por supuesto más tarde en 1945, 1946, 1947 estamos justamente en el momento donde se está a punto de ingresar al período de la guerra fría y luego la existencia también de un bloque neutral, y nuevamente entonces aparece la expresión leer lo global. A partir de la lectura de lo global se crea una educación comparada. Leer lo global es para mí una expresión más importante que simplemente la expresión globalización, la cual percibo como el esfuerzo de esta generación de etiquetar algunos procesos sociales muy complejos.

Esta noche voy a conservar la expresión leer lo global, y al hablar sobre mi propio campo de estudio, la educación comparada, quisiera insistir sobre esta expresión y no la expresión globalización.

Lo que voy a hacer esta noche, aparte de enloquecer al fotógrafo por cerrar los ojos en el momento incorrecto, o buscar arañas en el techo en el momento incorrecto, lo que voy a hacer esta noche es sugerir tres ideas principales. La primera es que la educación comparada como un campo de estudio ha hecho grandes esfuerzos para leer lo global y ha hecho grandes esfuerzos para comprender los sistemas educativos, pero en muchos aspectos importantes ha fracasado.

Quiero sugerir una forma que tal vez podría permitirnos fracasar menos. De modo que, en otras palabras, la clase que daré hoy es desde mi punto de vista muy original, completamente revolucionaria y pueden hallarla muy aburrida, muy poco original, pero así es como es. Esta clase de hoy es lo mejor que puedo hacer. Vengan conmigo mientras transito

por este camino algo peligroso y veamos a dónde llegamos.

Lo segundo que voy a hacer esta noche por lo tanto, es darles un cierto panorama del campo de la educación comparada, porque no puedo garantizar, no podría asumir (mientras podría jurarlo en Inglaterra) que son especialistas en el campo de la educación comparada. Puedo ver en la sala algunos jóvenes especialistas bastante inteligentes como al Dr. Jason Beech, puedo ver a mujeres brillantes que hicieron maestrías en el Instituto Lenguas Vivas, y una mujer brillante atrás, llamada Teresa Davis que obtuvo una distinción en su disertación. Hay gente en la sala que conoce mucho sobre educación comparada, pero no me atrevería a asumir que como grupo son especialistas en este campo.

Voy a explicar algo sobre la condición del campo de estudio y a decirles cuán lejos ha llegado este campo de estudio, y luego a tratar de indicarles los dos problemas centrales que no hemos logrado resolver, y justo antes de detenernos, por supuesto, los resolveré. ¿A propósito, cuándo debemos concluir? ¿Durante cuánto tiempo les gustaría que hablase?

Dos horas ¡eso es imposible, va en contra de la Constitución Inglesa! El Embajador Inglés vendrá y me sacará mi pasaporte pero como soy su invitado, si les parece, voy a hablar durante una hora a partir de ahora.

La piedra roseta

Esta primera diapositiva, porque sabía que se aburrirían después de veinte minutos, tengo algunas imágenes. Este es un intento fallido de tratar de utilizar los colores del equipo de fútbol argentino en el powerpoint, pero no tuve la habilidad suficiente para hacerlo, los colores no salieron bien. Este es el título de mi charla. Obviamente la palabra roseta está vinculada con la piedra que se descubrió en Egipto cuando Napoleón llevó a sus arqueólogos, a sus historiadores con él y hallaron esa piedra. Como de costumbre, los ingleses la robaron y está en el Museo Británico, no en París, pero desafortunadamente como es usual, los franceses resolvieron el problema y no los británicos, porque era un problema intelectual. Si recuerdan la piedra roseta para nuestros propósitos ahora, lo importante sobre esta piedra es que la gente había estado observando la escritura, los jeroglíficos, los caracteres, estos ideogramas. Los habían observado durante algún tiempo y no habían podido comprenderlos. Les llevó un largo tiempo, creo que hasta 1828, antes que los mensajes de la piedra roseta pudieran ser descifrados por un francés cuyo primer acto fue permanecer inconsciente durante las primeras 48 horas, después de haber resuelto el problema y correr a contarle a su hermano. Deduzco de esto, que los académicos nunca deberían correr. De manera que un maravilloso trabajo que la gente había estado observando durante un largo tiempo fue descifrado de pronto, y por supuesto, esta es la metáfora que quiero presentar hoy.

No sé si esto se aplica para los campos de estudio en los que ustedes trabajan pero en el campo en el que yo trabajo, la educación comparada, a veces es muy difícil distinguir la historia del campo de una ideología. En otras palabras, si observan la historia del campo como se la ofrecen normalmente a los estudiantes de maestrías, entonces el campo es bastante impresionante y puedo contarles la historia (no pueden esperar a que les mienta) muy fácilmente, de forma simple. La historia del campo, de la educación comparada moderna, normalmente data de 1817 y 1817 se asocia con el nombre de un francés, llamado Jullien. Normalmente se lo llama Jullien de París por la obvia "razón oscura" de que provenía de París. Julian fundó el campo en 1817 y

formuló la pregunta: ¿cómo podemos basar la política educativa en hechos?, ¿cómo podemos transformar la educación comparada en una ciencia? Y en un lenguaje crudo su respuesta es: "Entreguen cuestionarios internacionales, es decir, reunirán información de un número de lugares, utilizarán la información para identificar las mejores prácticas. Luego la educación en su país, en su hogar, en otros lugares, podrá mejorar".

Jullien, por cierto, utiliza la expresión "una ciencia de la educación comparada". De hecho está escrita en su texto de 1817, "una ciencia de la educación comparada". Los esfuerzos de Jullien producirán una ciencia de la educación comparada, y noten por favor por ejemplo, que la UNESCO aún reúne estadísticas, la Oficina Internacional de Educación normalmente una vez cada dos años aproximadamente, envía cuestionarios internacionales y la gente escribe informes de tendencias, libros sobre tendencias en la educación, tendencias internacionales en la educación, la visión de Julian está allí todavía. Está expresada por ejemplo en lo que solía ser la Oficina de Educación en los EE.UU., la visión de Jullien aparece aún en el pensamiento de Pedro Roselló para la Oficina Internacional de Educación. Por lo tanto, la aspiración aún es que deberíamos ser científicos.

La segunda fase en la historia de la educación comparada que ofrecemos a nuestra gente del doctorado, de las maestrías, es hablar sobre gente como Horace Mann en los EE.UU., hablar sobre administradores principales como Victor Cousin en Francia, nombrar a gente como Kate Shuttleworth en Inglaterra, a quienes les preocupaba construir en sus propios países una buena escuela elemental. Normalmente el lugar que observaban era Prusia. Esta generación maravillosa de administradores incluyó a gente como William Torry Harris, Mann, y en la comunicación a Sarmiento. Esta gente es considerada como parte de la historia de la educación comparada, lleva a cabo la educación comparada práctica; esto normalmente es visto como el segundo momento en la educación comparada, al contar la historia a nuestros estudiantes.

El tercer momento en la construcción de este campo de estudio, de la disciplina, es la pregunta de Sadler, tengo que incluir la pregunta porque la pregunta es tan extensa que no la pude escribir. La pregunta es: ¿hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de sistemas educativos extranjeros? Esta pregunta la hizo Sadler en una clase un sábado a la tarde en Gifford, un pequeño pueblo en las afueras de Londres. Todos los pueblos pequeños están en las afueras de Londres, incluyendo Oxford y Cambridge. La pregunta de Sadler fue hecha en parte porque él era una persona de políticas, más tarde fue rector de la Universidad de Leeds. Estaba extremadamente interesado en la educación en India, le fascinaba saber por qué los alemanes estaban más avanzados que los británicos en la educación vocacional técnica. Ya en el 1900, estaban mucho más avanzados que los británicos y todavía lo siguen estando.

La pregunta de Sadler, principalmente era la de un administrador. Sin embargo, su respuesta fue la de un educador extremadamente habilidoso, con cultura, viajado. Es el tipo de respuesta hacia la que muchos miembros de la Academia aquí, si se sentaran a escribir ese tipo de conferencia, intuitivamente se aproximarían. Dijo: "Esperen un momento, hay un problema. No pueden simplemente ir alrededor del mundo imaginando que es un jardín y tomando algo de allí, cortando otra cosa de acá; los sistemas educativos son formas vivientes". Lo que ocurre fuera del sistema educativo es más importante o extremadamente importante en términos de enmarcar lo que ocurre internamente. Lo que está fuera del sistema educativo, como las batallas del pasado,

es muy importante en términos de definir las prácticas educativas, las filosofías educativas. Este normalmente es el lugar en que los británicos mencionarían Waterloo, pero ustedes pueden escoger otras batallas, pueden elegir la batalla de Kosovo por ejemplo. Si visitan la Unión Soviética en el período de aproximadamente 1979, alrededor de esa época, lo que verán en la televisión a la tarde, será un film de la batalla de Stalingrado. Las batallas del pasado contribuyen a enmarcar o a formar el conocimiento que deberían tener los niños de los colegios, las batallas proveen los valores y las actitudes de las escuelas. La pregunta de Sadler, entonces, produjo una respuesta muy académica. Decía que las cosas son extremadamente complejas, y no debemos correr por el mundo, dicho en un lenguaje moderno, haciendo lo que dice el Banco Mundial. No existe una solución universal para los problemas de todos. No se puede sencillamente cruzar a Francia y traer algo a Gran Bretaña o a EEUU porque no funcionará.

El cuarto punto que normalmente nos ofrecemos a nosotros mismos como definición de nuestra historia, es la respuesta que un par de generaciones de académicos dieron a la pregunta de Sadler. La respuesta es: "Hay una lista finita de algunas fuerzas y factores específicos fuera de las escuelas que podemos comprender". Estos factores pueden ser: la raza, pueden ser el tamaño, entre otros elementos, de la Argentina y su base agrícola, circunstancias geográficas y económicas. Puede ser por ejemplo que haya países que están empobrecidos porque todo lo que tienen es demasiada arena y luego descubren que debajo de la arena hay mucho petróleo. En otras palabras, las fuerzas y factores pueden incluir circunstancias geográficas y económicas, pueden incluir, como en el caso de Sudáfrica, combinaciones poderosas de raza, religión y lengua. Estas pueden analizarse como los elementos poderosos fuera del colegio que definen lo que ocurre adentro. Más tarde, en el momento final en la historia de la educación comparada, fueron los académicos de 1960 los que dijeron: "Estos historiadores están equivocados, siempre estuvieron equivocados. Lo que debemos tener es una ciencia real como la que quería Jullien". Cada uno de los científicos de los '60 ofreció una metodología científica particular que permitiría que la educación comparada aconsejara a los hacedores de políticas. Dicho de otra forma, tendrían una ciencia social que predeciría. Este es el tipo de historia que ofrecemos a los jóvenes académicos. Noten cuán maravillosa es. Contiene un número de etapas, digamos cinco. Podríamos agregar seis y siete también. Esto es maravilloso porque parece muy claro: hay cinco etapas en la historia de la educación comparada, o hay siete períodos en la historia de la educación comparada. Esto parece algo ideológico, pero es bueno, es claro.

La segunda característica, noten cuán maravillosa es, porque se desarrolla, comienza con lo que se podría llamar cuentos de viajeros y avanza hasta llegar a ser una ciencia. No se puede tener una historia mejor que esta, tiene un final feliz. Finalmente se transformó en una ciencia. Les sugiero que esto es una historia ideológica poderosa y simple que es muy importante para aquellos que reclaman un espacio para que la educación comparada sea enseñada en la universidad. Es muy importante que los jóvenes académicos en este campo puedan comprender la historia en una conferencia de una tarde. Ahora quiero sugerir que esta historia esconde un doble problema que me gustaría explorar.

Esto es lo que yo llamo la pregunta de Sir Michael Sadler. Puse las palabras aquí en rojo porque localiza la disciplina, localiza el campo, porque lo que se obtiene de la pregunta de Sadler son dos posiciones básicas. Una es, debemos aprender de otros. Es decir que lo que

tenemos aquí es la posibilidad de una ciencia aplicada. He notado, por ejemplo, que la Sociedad Argentina de Educación Comparada me pide que converse con ellos durante la semana y la pregunta es: ¿cuál es la relación entre la educación comparada y la reforma de la educación?, ¿cuáles son las implicancias de la educación comparada para la política? Ese es el tema de la ciencia aplicada que, como yo puedo ver, vamos a discutir en las próximas noches en la Sociedad Argentina de Educación Comparada.

Esto se halla firmemente en el campo y el tema de la ciencia aplicada incluye dos pequeñas trampas. Una es que estudiamos lo que es urgente, se estudia lo que sugiere el gobierno que es muy importante, se estudia lo que necesita una solución preferentemente para el lunes, para el próximo lunes. El peligro de este tema es que los predispondrá al estudio de lo inmediato y urgente y lo que otros afirman que está en crisis. Pueden ser los medios, pueden ser los gobiernos, como el Sr. Blair en mi caso, o antes de él puede haber sido la Sra. Thatcher que me dice qué es urgente, qué necesita resolverse.

La agenda de los políticos

Hay un gran peligro que el campo de estudios sea controlado por la agenda de trabajo de los políticos. La segunda proposición implícita aquí es, por supuesto, que alguien más lo está haciendo mejor, lo observaremos y luego lo "transferiremos", lo traeremos a casa. O si tienen dudas pueden simplemente preguntarle a la OCDE o al Banco Mundial.

Lo segundo en el análisis que proviene de Sadler es una posición bastante más compleja, y es que debemos reconocer el espíritu viviente de las sociedades y sus sistemas educativos. Ese es el vocabulario que yo utilicé hace un momento cuando dije Kosovo, cuando mencioné Waterloo. No tiene sentido decir esto a los jóvenes porque sólo piensan en ABBA. Esto nos da un tema importante en la historia de la educación comparada, que consiste en que la educación está insertada en lo social, está contextualizada, relacionada con otros elementos. ¿Qué hacemos acerca de esto?

Si eligen una ruta que acentúa la ciencia aplicada lo que necesitan son las metodologías que captarán el proceso de transferencia para ustedes. Cada una de estas personas aquí fue un profesor importante de educación comparada. Este es el grupo que habla inglés, podrían identificar un grupo que habla alemán, francés, español y demás. Este es el grupo que habla inglés: Anderson por ejemplo, algunos de ustedes pueden haber estudiado con él, estaba en Chicago y él estaba seguro que la educación comparada mejoraría mientras estuviera basada en la economía y la sociología en particular. Debía basarse en las ciencias sociales, pero particularmente en la sociología y la economía. El era principalmente sociólogo y su mujer Mary Jean Bowman era economista, completamente lo opuesto. Ambos estaban seguros del poder de las ciencias sociales para resolver los problemas educativos y como formas de realizar educación comparada. Dirigían un centro de educación comparada en Chicago.

Los otros dos, el profesor King que fue uno de mis profesores y que solía trabajar en el King's College, y entonces le encantaba llamarse el "rey de reyes". El profesor King estaba seriamente interesado en asegurarse que la educación comparada fuera relevante para las decisiones de políticas y escribió textos con este tipo de título. Estaba en disputa con el próximo profesor de la lista, el Profesor Brian Holmes, quien dedicó una gran parte de su vida a construir una metodología que permitiría transferir las prácticas educativas de un país a otro con

consecuencias predecibles. Su obra de vida fue construir una metodología que permitiría a los gobiernos realizar esto. Tanto King, como Holmes en Londres, estaban interesados en el tema de la transferencia. Ambos estaban interesados en la educación comparada como ciencia y estaban en desacuerdo violentamente, con gran violencia simbólica, sobre el método apropiado para esto, pero estaban unidos en la idea de que la educación comparada era una ciencia aplicada.

Noah y Eckstein no sólo formaban parte del grupo que hablaba inglés, eran dos ingleses que abandonaron Inglaterra, trabajaron en New York, fueron a EE.UU. como inmigrantes y ambos se convirtieron en muy famosos especialistas en educación comparada, uno en el profesorado de Columbia y el otro en King's College. En una audiencia como esta es probable que una o más personas hayan sido estudiantes de postgrado de estas dos celebridades. Ellos se inclinaban a pensar en la economía y la econometría en especial como el futuro para una buena educación comparada. En otras palabras, este sería el modelo intelectual dentro del tema de las ciencias aplicadas.

Este grupo del que he hablado formaba parte del tema de la ciencia aplicada que provenía de la cuestión de la transferencia de la pregunta de Sadler. Este grupo del que hablaré ahora hace un gran esfuerzo por comprender el contexto. En otras palabras, mi otro vocabulario es la inclusión social. Es este grupo el que lucha por comprender qué está afuera de las escuelas, qué afecta a lo que está adentro, y hay una relación íntima entre estos elementos. Es por eso que los llamo los académicos preocupados por la inclusión social y cómo desentrañar esto.

Este es el tema de la inclusión social, y tal vez el académico más conocido, ciertamente el más fácil de resumir para los que no son especialistas es alguien de ascendencia alemana, Nicolás Hans, quien creció en Rusia, en Crimea y finalmente consiguió empleo en King's College en Londres. Trabajó con la cuestión de la inclusión social o el contexto si quieren, y aquí están los factores de Hans. Ilustré un par muy rápidamente antes: las circunstancias geográficas y económicas, y la raza. Piensen en Sudáfrica, piensen en EE.UU. antes de 1954 (Brown vs Topeka), la lengua, cualquiera sea la lengua. Puede ser el español que elimina o aparentemente hace desaparecer a las lenguas locales, puede ser el inglés que se transforma en una lengua dominante de un lugar en particular, de una colonia inglesa. Pero podría ser un lugar como Bélgica en que las lenguas compiten. O sea, podría ser un lugar donde las lenguas están divididas en forma territorial dentro de un estado nación en particular. De modo que la lengua es muy importante como algo que enmarca los sistemas educativos.

Por supuesto debemos mencionar la religión, como el Islam, el budismo. Vayan a Tailandia y podrán leer mucho de lo que ocurre en su pensamiento educativo de su sistema de creencias religiosas. Pueden ir a lugares en particular, a Irlanda veinte años atrás, a Irlanda del Sur, donde mucha de la educación era comprensible en términos de la posición de la Iglesia Católica. Vayan a Escocia y se verán confrontados con una variedad particular de protestantismo. Vayan a Dinamarca y se les recordará sobre otra variedad de protestantismo. La religión, por lo tanto, es de considerable importancia, incluyendo su "abolición", por algo que ocurrió luego del final de la ex Unión Soviética cuando regresó la religión. Se reabrieron las iglesias y obviamente las filosofías políticas. Recuerden que dije antes que Hans trataba de leer el mundo del período entre las guerras, y obviamente en esa clase de mundo uno hace lo mejor que puede por comprender el fascismo, el "socialismo de estado", el comunismo y demás. Este es uno de los abordajes más coherentes del contexto para este tema de la inclusión social en el que hay ciertos

elementos externos, o factores, que producen algo en el interior.

Entonces, me gustaría apartarme ahora de la historia convencional de la educación comparada, como se la ofrece normalmente a la gente joven que se capacita en la educación comparada, que son especialistas, o como normalmente se ofrece en los cursos de la universidad que no se han repensado durante un tiempo. Quiero ofrecer el primer argumento novedoso de la noche, uno que no pueden hallar con facilidad en los textos.

Este argumento consiste en que el campo de estudios que aborda lo internacional, que aborda el leer lo global, que observa los sistemas educativos tratando de leer lo global, siempre ha luchado por lidiar con ciertas ideas claves que yo llamo ideas unificadoras (unit ideas), siguiendo al sociólogo americano Robert Nisbet, quien escribió un libro brillante llamado La tradición sociológica, donde observaba a algunos pensadores principales como Max Weber, Durkheim y demás. Observó a estos pensadores principales y dijo: "Bueno, esperen un momento, hay ciertas cuestiones que atraviesan la historia de la sociología y estas son las ideas unificadoras".

Quiero bosquejar rápidamente para ustedes las ideas unificadoras de la educación comparada, aunque de hecho en mis escritos actuales las llamo los elementos de la educación comparada. Esta es una reverberación deliberada de la tabla de elementos químicos, pero es porque quiero tener un subtítulo para el libro. Educación Comparada sería el título y el subtítulo sería: Una Introducción Elemental. Todo este esfuerzo es para poder jugar con las palabras del título. Yo sostengo que estas ideas unificadoras han sido centrales y seguirán siendo centrales, para la manera en la que deberemos pensar "en la educación comparada", las formas en que tendremos que leer lo global. Esto es lo que yo argumento que es verdad ya sea si están en Argentina o Brasil, en Inglaterra o Francia, si están en Italia o Grecia. Si van a construir una educación comparada desde su universidad en Taipei, si van a construir una educación comparada desde la Universidad de Beijing, tendrán que abordar alguna versión de estas ideas unificadoras, deberán abordar obviamente el tema del espacio.

¿Comparar manzanas y bananas?

Cuando pensamos en la educación comparada pensamos en Francia, Alemania, España y demás. Es decir, pensamos que los especialistas en educación comparada son los que saben algo de Francia, Alemania y luego comparan las dos. Definimos la forma de la educación comparada utilizando dos etiquetas de espacio: Argentina-Brasil, Francia-Alemania, Inglaterra-Dinamarca, Canadá-ABCD, etc. Colocamos dos nombres de espacios, uno al lado del otro, los comparamos y decimos: esto es educación comparada. No, no lo es. No es tan trivial, no es como comparar manzanas y bananas. ¿Quién se molestaría en pasar toda una tarde comparando manzana y bananas? Bueno, los agrónomos lo harían. La gente trata de vivir, trata de sobrevivir y ver qué fruta es mejor para su dieta, quién va a morir si come demasiadas manzanas o bananas, y demás. Pero las comparaciones A-B de esta índole no constituyen una educación comparada seria. La educación comparada se trata de la inclusión social, de comprender el contexto social, de leer lo global. Sin embargo, normalmente funcionamos diciendo, A-B, Argentina-Brasil, Francia-Alemania, EE.UU.-ex Unión Soviética. La forma de un artículo comparativo es la que todos ustedes reconocen: "Esto es comparativo porque lo primero trata de los EE.UU., lo segundo de Rusia y tiene una pequeña introducción, una pequeña conclusión. Estupendo, esto debe

ser un trabajo comparativo". Bueno, tal vez lo es, pero es una forma muy trivial de educación comparada a menos que haga algo más interesante que comparar bananas y manzanas. Me gustan las manzanas, me gustan las bananas pero no paso demasiado tiempo comparándolas. Me lleva un segundo en el desayuno elegir cuál quiero.

El argumento aquí por supuesto es que, en el mundo contemporáneo de hoy debemos replantearnos el espacio porque hay un sub-espacio, un espacio sub-nacional, y por supuesto, obviamente, el NAFTA, el MERCOSUR.

Hablé con mi esposa el viernes. Hoy está en San Pablo y mañana estará en Joao Pexoa. Dos días después estará en Brasilia y luego nos encontraremos en Bello Horizonte el próximo sábado, y cuando haya terminado con esta parte del viaje trabajaré en Dinamarca. Entonces, estamos en Argentina, Brasil, Dinamarca y esto ocurre en un período de aproximadamente 16 días. Se ve aquí la compresión de cierto espacio y tiempo.

La educación comparada con Jullien se funda, se crea en la época de los positivistas, con el estado post-napoleónico, en que el estado se había apoderado del sistema educativo y luchaba por definir qué tipo de sistema educativo Francia debería tener. Por lo tanto, el estado y el concepto de sistema educativo van de la mano; esto es lo que hace la educación comparada, observa los estados, observa lo que consideramos el sistema educativo. ¿Puedo sugerirles que el sistema educativo como lo conocemos es una tecnología social del siglo XIX y la estamos usando en el siglo XXI? El sistema educativo está compuesto por las escuelas primarias, secundarias, escuelas vocacionales técnicas, la capacitación docente, las universidades, los institutos de investigación, ese tipo de cosas a los que todos van durante un cierto período de tiempo. Hay ciertos grupos ocupacionales especiales integrados por los directores, los rectores, hay otro grupo ocupacional integrado por los docentes y hay otro grupo ocupacional compuesto por los administradores educativos y gente que inventa la currícula, etc.

Nuestra existencia profesional normal está arraigada en una tecnología social del siglo XIX llamada sistema educativo. Digo que todo esto era parte del pensamiento básico de todos los especialistas en educación comparada de forma diferente según donde fuera. Todos son importantes hasta hoy y todos tienen que ser repensados hoy para el futuro, pero a menos que puedan ver la historia del campo en estos términos es bastante difícil redefinir su futuro.

Derribar la historia antigua

Es necesario derribar la historia antigua que dice que la educación comparada tenía cinco etapas. La primera etapa fue la de Jullien, la segunda fueron los administradores, la tercera fue la de Sir Michael Sadler y demás. Hay que echar abajo esa historia y decir que la educación comparada se concentra alrededor de estas ideas unificadoras y los académicos que leen lo global en diferentes momentos piensan en diferentes versiones de esto. Al haber llegado a este punto podemos decir obviamente que estas antiguas ideas son inapropiadas para el siglo XXI y es momento de repensar esto. ¿Qué ocurre con la compresión de espacio-tiempo? ¿Tenemos las etiquetas correctas para el espacio? Y consideren también la identidad.

No importa demasiado donde empiecen. Pueden empezar con el holocausto, pueden comenzar con los pobres muchachos que colocaron bombas en el subte de Londres la otra semana. Pueden comenzar con el asesinato de los escoceses por parte de los ingleses luego de

1745. Pueden comenzar con la masacre deliberada de los escoceses de las tierras altas. Pueden comenzar donde sea y se encontrarán con la cuestión de la identidad y el otro. Pueden comenzar por formas más sutiles de opresión, pueden comenzar con las formas más o menos invisibles de opresión que ocurren tal vez en la familia, que ocurren en términos de relaciones de género, que ocurren con el control del tiempo en las fábricas. Pero están ellos y nosotros. Están los gerentes y están los gerenciados, los hombres y las mujeres. Por un lado tenemos la identidad y por el otro las oposiciones a las identidades.

En la educación comparada el concepto de identidad y de el otro es realmente importante y Hans, por ejemplo, dedicó mucho tiempo a escribir sobre esto. Por ejemplo, en Sudáfrica tenemos una construcción deliberada, en la Sudáfrica del apartheid, de un otro muy claro: los sudafricanos negros. El radicalismo de Gandhi, permítanme recordarles, se origina en el Imperio Británico que hace que Gandhi se traslade de India a Sudáfrica. Pero se origina también en el Imperio Británico de Sudáfrica en el que Gandhi es lanzado de un tren porque es negro. Lo que hicieron ese día fue lanzar a un abogado de un tren y transformaron a Gandhi en un fuerte radical que llevó al colapso de parte del Imperio Británico. Eso suena bien, es una maravillosa historia en términos de la definición de el otro en Sudáfrica.

Finalmente, por supuesto, la transferencia. ¿Qué solía querer decir la transferencia y qué significa ahora? ¿Cómo podemos ocuparnos de las nociones de la transferencia en el siglo XXI? Entonces llegué hasta este punto. Me interesa en particular tratar de redefinir el tema denominado educación comparada, y reescribiré la historia en persona para que ya no sea posible decirle a los estudiantes que la historia del campo es de una forma u otra y ya se está tornando en una ciencia. Ya no será posible sostener esta historia.

Adonde hemos llegado en el presente, o adonde yo he llegado hace un momento es que he publicado uno o dos artículos que al menos presentan e ilustran las ideas unificadoras. Lo que argumento ahora es que las ideas unificadoras no son suficientes. Podemos llevar esto un paso más. Podemos ir más lejos y podemos redefinir el tema de una forma que ofrece nuevos desafíos teóricos y puede que haga el tema relevante en el siglo XXI, no para los hacedores de políticas pero como una conversación disciplinaria que nos permita abordar temas de cierta importancia permanente. Aquí nos encontramos en un punto crucial en mi charla.

No deseo hablar en forma axiomática, como un especialista en educación comparada, sobre la educación elemental, porque el gobierno dice que la educación elemental está en problemas. No quiero automáticamente como pedagogo comparatista discutir las condiciones de las universidades porque la Sra. Thatcher está convencida de que causan el declive económico de Gran Bretaña. No deseo organizar un programa de investigación de cuatro años sobre los tareas escolares porque el Ministro, el mío no el de ustedes, el Ministro está desconcertado sobre el número de horas que los alumnos de 13, 15 y 16 años deberían dedicar cada noche a las tareas escolares. Rechazo esa forma de trabajo para una disciplina académica llamada Educación Comparada, localizada en las universidades. No niego la importancia de este tipo de trabajo para los institutos de investigación, para los ministerios. No niego la importancia de este tipo de trabajo para las agencias internacionales, pero mi pregunta es: "¿Qué deberían hacer los académicos especialistas en educación comparada?" Y no hay muchos de ellos en las universidades del mundo.

Para avanzar creo que necesitamos al menos tres T. Necesitamos

comprender que de lo que Hans hablaba y Sadler preguntaba era lo que yo quiero llamar traducción (translation). En otras palabras, ¿cómo se realiza la traducción de aquello que es externo al colegio? Por favor, noten la forma en que se establecía el antiguo argumento. El antiguo argumento decía que hay ciertos factores que son externos a la escuela y que hay ciertos elementos dentro de la escuela. Estos factores afectan estos elementos internos, de modo que tenemos lo externo y lo interno. Pero obviamente, la pregunta no es si podemos mencionar algunos elementos externos y si podemos mencionar algunos elementos internos. La pregunta es: “¿cómo se traduce?, ¿cómo se traslada desde aquí hasta allí?, ¿cómo pasa de ser una idea externa a ser una práctica educativa?”.

Entonces, un concepto muy importante para nosotros sería el concepto de traducción. Recientemente he escrito dos artículos que ilustran una forma de traducción y si me permiten les contaré sobre esto en forma anecdótica. He identificado un grupo particular de traducciones en la Alemania nazi, en la ex Unión Soviética, en la Rusia de Stalin si quieren, y la China de Mao y he dicho que la característica de dichas traducciones era que eran traducciones mono-ópticas, sólo se podía ver un elemento. Podía ser la raza en el caso de la Alemania nazi y desde la raza se deducía el concepto de apropiación, el derecho de apoderarse del espacio para la vivienda en Europa oriental. A partir del concepto de la raza se deduce la currícula, a partir del concepto de raza se expulsa a los judíos de la universidad, a partir de este concepto se determina la educación de las mujeres y de los hombres. A esta visión mono-óptica en la que comienzan con un principio inicial y a partir de la cual deducen un gran número de filosofías y prácticas educativas, la llamo una racionalidad deductiva. No tiene nada que ver con el ser racional, no está relacionada con algo agradable, sino que de hecho tiene que ver con un sistema que provee ciertas consecuencias deductivas cuando se ingresa en él. Si para comenzar su análisis parten de la cuestión de clases o desde el aprender de los trabajadores, soldados y agricultores, pueden deducir muy claramente muchos de los detalles de un sistema educativo.

Lo que sostengo en mis dos artículos es la existencia de una racionalidad deductiva que identifiqué en estos tres lugares: la Unión Soviética bajo Stalin, la China de Mao y la Alemania nazi. Todos están muertos ahora, eran sistemas educativos horribles. Esa es una extraña nota al pie en la historia. No, no lo es. Es una forma de traducción con la que nos enfrentamos en este momento. La forma de traducción que se lleva a cabo en este momento es la deducción a partir del primer principio del mercado.

Lo que se obtiene es una forma determinada de la universidad, la forma de la currícula en las escuelas inglesas, la forma de las prácticas educativas; por ejemplo, cómo se gestionan las escuelas, cómo se las dirige. Todo esto se deduce del principio mono-óptico del mercado y de lo que hablo, las racionalidades deductivas, no es algo que sólo pertenece a estos regímenes terribles: Alemania nazi, la Rusia Soviética. Pertenece a la Inglaterra de la Sra. Thatcher. La Inglaterra de la Sra. Thatcher era un sistema político extremo caracterizado por una racionalidad deductiva, que aportaba todo un grupo de medidas educativas que se deducían del primer principio, y el primer principio era el mercado.

Sostengo que las racionalidades deductivas son una forma de traducción. Este es un ejemplo extremo, pero por lo que yo creo, es la primera vez en que los dos conceptos de traducción y racionalidades deductivas se han unido y han sido extendidos fuera de los antiguos

patrones de pensamiento que sólo consideran a los socialistas, a los terribles nazis, a los sistemas totalitarios extremos. La distinción colapsa. Cualquier visión mono-óptica o las racionalidades deductivas no tienen que ser necesariamente parte de estos regímenes terribles. Cualquier sistema político extremo los incluirá. La Sra. Thatcher estaba al frente de un sistema político extremo de este tipo.

La antigua distinción entre el totalitarismo y la democracia colapsa. Al disponer del concepto de racionalidad deductiva, del concepto de traducción, de pronto se ve el mundo de una nueva forma. Creo que una de nuestras tareas es observar cuidadosamente este concepto de traducción, no sólo lo externo y lo interno, pero cómo lo externo se transforma en lo interno.

En segundo lugar, mencioné esto antes y no necesito dedicarle demasiado tiempo, la compresión espacio-tiempo. Esto significa por ejemplo, que la antigua Europa de Francia, Alemania, Italia, Grecia atraviesa ahora grandes procesos de reforma que llevan la etiqueta Bolonia. Los procesos de reforma de Bolonia afectan al doctorado en España, en Italia, en Grecia. Los procesos de reforma de Bolonia “afectan” los títulos de bachiller (bachelor) y magister a través de Europa. La discusión es que los británicos imponen esto a los demás, lo cual no es verdad señores, no es verdad. El proceso de Bolonia es mucho más complejo que esto y los británicos hacemos lo mejor que podemos para evitar aquellas partes del proceso de Bolonia que no nos agradan. Esa es nuestra política.

Esto no quiere decir que todos deberían tener nuestros títulos, pero ¿cómo podemos evitar dañar todos los maravillosos procedimientos de control de calidad que hemos dedicado 25 años en crear? ¿Cómo podemos evitar que estos procesos se dañen? A través de Bolonia.

La compresión de tiempo-espacio: estas reformas se mueven a gran velocidad, estas reformas provienen de un espacio social que está sobre la nación, estas reformas descienden por debajo del nivel nacional porque no se enfrentan simplemente con Francia, o no simplemente con el Reino Unido, también con Escocia. Nos enfrentamos tanto con Sicilia como con otros espacios de Italia. Ahora hay que pensar en la educación comparada mínimamente como un jugador de ajedrez de tres dimensiones; ya no se puede pensar sólo en Francia.

Finalmente, una nueva palabra para la noche, las transicionalidades (transitionalities). No sé realmente lo que significa, puedo inventar un significado ahora. ¿Pueden recordar la última vez que estuvieron en una tormenta eléctrica y tal vez estaban nadando, o la última vez que estuvieron en una tormenta eléctrica y estaban sentados luego de la cena mirando por la ventana? No les afectó, estaban apagadas las luces y miraban hacia el jardín y de pronto se escucha un gran trueno, un rayo gigantesco cae bastante cerca de su jardín y pueden ver todo. Si tienen una piscina en su jardín pueden ver el agua en ella, pueden ver las flores, pueden ver los colores brillantes de las flores, pueden ver los árboles oscuros, las hojas verdes. Pueden ver la manera en que se inclinan los árboles con el viento. De repente todo se ilumina en este momento mágico gracias a este relámpago. De pronto ven su jardín como un todo completo, lo captan en dos segundos, lo ven todo a la vez.

Esto es para lo que quiero este concepto de la transicionalidad o las transicionalidades. Quiero una forma extrema de cambio que me permita comprender la interrelación entre los elementos, y comprender la forma en que se producen los cambios en una situación extrema. La forma en que un sistema político cambia, los sistemas económicos cambian, las definiciones del futuro cambian, los sistemas educativos por supuesto

también cambian. Estos elementos yo los he llamado las transicionalidades, pero normalmente utilizo la expresión transitologías.

Una transitología es un cambio extremadamente rápido que tiene lugar en un período de aproximadamente diez años. Se puede observar en forma más o menos simultánea el colapso y construcción del sistema político y aparatos de estado. Piensen en la policía secreta de Alemania. Los sistemas políticos y aparatos de estado, la visión del futuro, piensen en el final de la Unión Soviética, la visión de Rusia. El sistema de estratificación social, piensen en la Turquía de Kemal Atatürk. El uso deliberado del sistema educativo para construir el nuevo futuro, piensen en la Cuba de Castro tal vez, piensen en la Inglaterra de la Sra. Thatcher. Entonces, en una transitología hay uno de estos relámpagos increíbles donde los sistemas políticos, los aparatos de estado, la visión de futuro, donde el sistema de estratificación social, todos están listos para el cambio al mismo tiempo y el sistema educativo se utiliza para construir el futuro. En estas circunstancias, podríamos estar acercándonos a los códigos de los sistemas educativos. Lo que digo es que este desafío triádico, el problema de la traducción, no consiste sólo en reunir una lista de ciertos elementos externos e internos, sino en cómo ocurre la traducción. Lo que tenemos hoy, que es notable en términos de nuestra lectura de lo global, es la compresión de tiempo-espacio, que se encuentra en su punto más extremo en las transitologías.

Para comprender este mundo, el mundo de un relámpago, tengo estos elementos extraños, las rosetas educativas, que tienen que realizar las siguientes clases de tareas si van a rescatar la educación comparada académica. En otras palabras, si deben construir un discurso académico, si deben construir fronteras disciplinarias deben poder realizar ese tipo de tareas. Me capacité como sociólogo y mi primera formación incluyó la política internacional. También tuve que hacer varios años de economía: de economía pura, de economía aplicada. Podría decir que enseñé sociología, pero no es así. Enseñé educación comparada y mi interés radica en tener un recurso interpretativo comparativo. Este recurso debería estar disponible para el trabajo comparado. En segundo lugar, las rosetas deberían poder ayudarme a comprender la Inglaterra de la Sra. Thatcher, pero también Japón en 1868. Deberían ayudarme a poder comprender los EE.UU. en 1970 cuando trabajé allí, pero también deberían ayudarme a comprender Bélgica en la década del '80, cuando trabajé allí, y demás. Deberían ayudarme a comprender no sólo Beijing el mes que viene, sino que deberían ayudarme a comprender Beijing cuando estuve allí por primera vez en 1975. Es decir, que deben poder manejar una gama de tiempo-espacio.

El tercer punto, algunos de ustedes lo reconocerán, proviene de C. Wright Mills, el sociólogo americano. C. Wright Mills tenía la opinión de que la buena sociología contribuiría a la comprensión de grandes procesos históricos, estructuras sociales y biografías individuales. La buena sociología les permitiría lograr una unión entre todos estos elementos en sus mentes. Entonces, su abuelo provenía de algún lugar, de Italia o España, y su abuela provenía de algún lugar, y vinieron a Argentina y vivieron en algún lugar, y luego se mudaron a Buenos Aires. Y lentamente la familia se ordenó tal vez como una familia inmigrante. Estas historias sobre la bisabuela y el bisabuelo, sobre quién ingresó a la familia a través del matrimonio, se cuentan en la cena. Esta es la sección de las biografías individuales.

Pero, por supuesto, los historiadores que han trabajado en la historia de la Argentina les ofrecen explicaciones de lo que ocurría en las sociedades inmigrantes del siglo XIX, incluyendo Brasil, Argentina, EE.UU. y Canadá. Hay una historia de las sociedades inmigrantes y al mismo

tiempo en Argentina hay estructuras sociales que son diferentes a las estructuras sociales de, digamos, Canadá o EE.UU. Las historias que se contaban en la cena familiar, en ocasiones familiares especiales, la sección de las biografías individuales, y la comprensión cabal de la naturaleza de la Argentina atraviesa los tres elementos (N.T.: grandes procesos históricos, estructuras sociales y biografías individuales). Se ven los tres en conjunto. No es sólo una descripción abstracta de las estructuras sociales, ni es sólo una historia aburrida de Brasil o Argentina. Sino que los tres aspectos se enlazan para extraer un significado de la vida de la gente, de los procesos sociales y de las fuerzas históricas.

La última tarea que quisiera que realizaran las rosetas es revelar la compresión del poder social en las formaciones educativas. Cuando las mujeres alemanas aparecen en las películas realizadas durante el gobierno del tercer Reich y están en grandes grupos que hacen un cierto tipo de movimiento y tienen puestos trajes blancos ajustados, y hay 300 mujeres aproximadamente que hacen esto, lo que se ve en la formación educativa de la juventud alemana femenina, en su desempeño educativo, en este tipo de danzas, en estas representaciones de gimnasia, es una compresión del poder político del estado nazi. Cuando se observa en Japón en 1900 a los niños que están sentados en las escuelas con sus cuellos altos y sus uniformes militares, se ve la compresión del poder político y militar japonés en los uniformes militares y en los uniformes escolares. En realidad, cuando se ve a los chicos desagradables en jeans a la vuelta de la esquina y se ve a los chicos correctos con sus uniformes escolares, sus polleritas, vestidos en forma apropiada, se ve la compresión del poder de clase en la escuela argentina, que es bastante similar a la compresión del poder de clase en el tipo de escuela inglesa a la que yo asistí en los '50. Las rosetas educativas idealmente deberían permitir realizar estas tareas.

Los momentos de las rosetas educativas. Estoy terminando, les complacerá saber, pero les advierto que la mitad de ustedes se tendrá que despertar, lo cual es difícil. Represento a las rosetas que les presentaré en un minuto a través de pequeños círculos y cada uno de los pequeños círculos es lo que yo llamo un momento, porque en las rosetas uno de estos círculos puede colapsar. Los otros pueden sobrevivir, pero uno de ellos puede colapsar o todos pueden colapsar a la vez. Entonces los llamo los momentos de las rosetas educativas, y todos los momentos representan una elección entre la pureza y la contaminación. Es de extrema importancia que aprendan de los trabajadores, soldados y agricultores; aprender de los docentes normales es una forma de contaminación y para probarlo se los envía al campo para que se purifiquen. Una generación de gente joven parte hacia el campo y sus docentes son lanzados por las ventanas, o se los envía al campo para la reeducación política, porque lo que está en el centro de la lucha aquí, en las rosetas educativas, es la lucha entre la pureza y la contaminación.

Se lucha por el alma de la Nación

Esta no es una mera lucha cultural, es una lucha cultural extremadamente simple, espectacular y poderosa porque se lucha por el alma de la Nación, se lucha por el alma del socialismo, se lucha por el alma del budismo. Esta es una cuestión de pureza y contaminación, y es de enorme importancia; no es sólo una sección de la reforma educativa. En forma similar, a fin de reafirmar el punto central, cuando veamos las rosetas en un minuto, las cuales son razonablemente simples, una de ellas colapsa pero las otras tres o cuatro podrían continuar. Pero

en lo que yo llamo una transitología, todas colapsarán y todas serán reescritas. Eso es lo que hace que las transitologías, los relámpagos, sean tan estimulantes, porque se puede ver el reescribir de una roseta educativa.

En la roseta educativa tenemos un número de rutas sagradas. Hay ciertos caminos que atraviesan el sistema educativo; son los que yo llamo en las diapositivas las rutas sagradas. Les daré un ejemplo: ir a una escuela pública como Eton, Harrow, Winchester, etc., y avanzar hacia Oxford y Cambridge, esa es una ruta sagrada. Les daré otro ejemplo: el concurrir al Lycée (Liceo) en París y luego de los exámenes apropiados avanzar hacia las Grandes Écoles, esa es otra ruta sagrada. Ustedes pueden especificarme como buenos padres, como buenos educadores, las rutas sagradas dentro de la educación en Buenos Aires, cada padre las conoce. Pueden hacerlo en Japón, pueden especificar el jardín de infantes, la educación elemental, la escuela secundaria inicial (junior high school) y final (senior high school) y la Universidad de Tokio.

Noten que estos cuatro o cinco ejemplos son elitistas, lo que nosotros normalmente consideraríamos rutas sagradas elitistas, pero noten por favor que este análisis no está sesgado a favor de las rutas sagradas en el sentido elitista. La ruta sagrada de Horace Mann, la ruta sagrada de James Callaghan, la ruta sagrada de Stalin, es la escuela común. La escuela común es la ruta sagrada. La lucha en Suecia y Dinamarca es construir una escuela común apropiada para todos los chicos. Esa es la ruta sagrada. Lo pecaminoso es la educación privada, la educación basada en la clase social. La ruta sagrada en este contexto no significa automáticamente Oxford, las Grandes Écoles y la Universidad de Tokio. Esa es una forma de la ruta sagrada. La otra variedad de la ruta sagrada, la cual constituye una visión política muy poderosa en Suecia, una visión política muy poderosa en la Unión Soviética, una visión política muy poderosa en Alemania del Este, es la escuela común.

En todas las sociedades hay una forma de conocimiento consagrado expresada en el sistema educativo. No estoy pensando, obviamente, en la educación religiosa como solía enseñarse en Inglaterra y Gales. Me estoy refiriendo a la matemática y a la filosofía en la escuela francesa. Estoy hablando sobre latín y griego en la escuela a la que yo fui en mi niñez. Estoy hablando, y nuevamente no se trata de la trampa elitista, del conocimiento del pequeño libro rojo de Mao: la demostración de una conciencia socialista correcta es una forma apropiada de lo que yo he denominado aquí el conocimiento consagrado. El comprender que los alemanes tenían derecho a ingresar a Polonia, Checoslovaquia, Hungría y expandirse a través de la Europa eslava es una forma del conocimiento consagrado en el sistema nazi.

De modo que lo consagrado no conlleva aquí ninguna connotación blasfémica particular, no conlleva aquí ninguna noción particular de aprobación o desaprobación, sino que asigna el nivel de pureza que esa sociedad enfatiza para una forma u otra forma de conocimiento.

Un portal perfecto: ¿qué es por favor un portal perfecto? En un sentido, es una puerta, pero el portal perfecto hasta la semana pasada eran los exámenes de nivel avanzado en Inglaterra. Los exámenes de nivel avanzado han existido durante 25 años, aún los políticos lo llaman el estándar de oro, es el punto en el que cuando uno obtiene tres de ellos (tres niveles A), el gobierno les daría el dinero para ir a la universidad. Tal vez me daría a mí una beca para ir a la universidad. Soy una persona inteligente, apruebo mis exámenes avanzados, el estado me dio algo de dinero, lo suficiente para ir a la universidad. Mis padres tuvieron que darme algo más. Un muchacho pobre podía ir a la universidad pasando a través del portal perfecto de los exámenes

de nivel avanzado. Entonces tres A significaban realmente que uno podía ir a cualquier universidad del país. Con una distinción más dos B, tal vez sería posible. Mi nieta recientemente obtuvo una distinción y dos B y fue admitida a Sheffield para estudiar Literatura e Historia. Se sabía con anticipación que si obtenía estas notas iría a la Universidad de Sheffield. Entonces, el portal perfecto es indicado por el examen de nivel avanzado. Las malas noticias son que están pensando en eliminar los niveles A, están pensando en eliminar el estándar de oro y eliminar este examen que durante 30 o 40 años ha sido un indicador del portal perfecto. Recuerden que dije que estos elementos podían colapsar uno por uno. Este es un ejemplo maravilloso de un portal perfecto que desaparece mientras lo otro permanece. Es un momento muy estimulante en la historia de la educación inglesa. El examen del bachillerato francés también es un portal perfecto, si uno aprueba el examen de bachillerato francés uno asiste a la universidad, otro ejemplo es el Abitur alemán y demás. Hay muchos portales perfectos. No me digan, por favor, que esto sólo refleja los sistemas elitistas europeos.

El portal perfecto para concurrir a la universidad en China, solo el 2% de la población iría, era la recomendación por parte del comité de la fábrica o la recomendación por parte de la cooperativa. El portal perfecto era convencer a la gente en la cooperativa, en la fábrica o en el área de agricultura, que uno poseía el espíritu socialista correcto y por lo tanto podía ir a la universidad. Este es un portal perfecto. Esto no tiene que ver con las antiguas distinciones en los sistemas elitistas y masivos, o lugares sagrados, eso es bastante obvio. En el modelo elitista esto es sencillo, es el Sansier para la gente de la clase militar en Francia, es Sandhurst. Estoy tratando de ser muy cauteloso, aquí. Creo que uno de los príncipes, Harry, asiste a Sandhurst. Por eso estoy ocupado tratando de censurar varias oraciones aquí. Sandhurst es nuestra academia militar para los oficiales del ejército, de modo que en ese sentido es un lugar sagrado. Oxford y Cambridge, la Universidad de Seúl en Corea, este tipo de lugares son bastante obvios. Sin embargo, un lugar sagrado en un modelo no elitista es una escuela de cuadro, una escuela a la que los envía Mao para el entrenamiento de los funcionarios principales del partido. Las he visitado en China en el '75, son un lugar sagrado. Allí se educa a los futuros líderes de China en el campo, viven comiendo repollo y arroz y alguna piedra de vez en cuando. Lo sé porque nos llevaron a almorzar, fue uno de los peores almuerzos que he comido en mi vida.

Finalmente, dejé la parte difícil para el final porque ya estoy terminando, es lo último que voy a decir. Incluí esto aquí en la esquina superior derecha: Las modalidades del aprendizaje; son algo más difíciles que los otros puntos. Una modalidad de aprendizaje es cuando mis estudiantes en un curso en Brasil dicen: "He leído muchos libros, he leído 20 libros." Y yo les contesto: "Bien, correcto". "Y el fin de semana voy a leer 10 más". Mi respuesta es: "¿No podrías ir a nadar o algo de eso?"

Culturas enciclopédicas

En otras palabras, en las culturas de la educación que son enciclopédicas como Grecia, España, Italia, Brasil, el estudiante tiende a definirse a sí mismo como buen estudiante sobre la base de lo que ha leído, de su adquisición de información. Demostrarán su aprendizaje en un minuto. Tienen que demostrar su conocimiento. Esta es una adquisición de una modalidad de aprendizaje y luego es una demostración de ese aprendizaje. Los franceses, que tienen algo de enciclopedismo en su cultura dirán: "Bueno, pero el primer punto es aquel, el segundo

punto es esto, el tercer punto es lo otro". Es decir, realizan una poderosa demostración del control del razonamiento cartesiano, lo cual es una modalidad adquirida del aprendizaje que requiere unos diez años en el sistema educativo francés. Y un profesor universitario alemán de hecho dictará clases durante cuatro horas, a menos que uno pueda hallar una forma de detenerlo, porque el despliegue de su poder, de su habilidad como catedrático, es precisamente poder hablar durante cuatro horas sobre su investigación. Lo que se está demostrando es una modalidad particular de aprendizaje y esto es lo primordial en la identidad. El punto esencial en la identidad de la cultura del sistema escolar es la demostración de un cierto estilo de aprendizaje.

Les daré otro ejemplo más relajante. ¿Han visto la película Carrozas de Fuego recientemente en la televisión? Si lo recuerdan, en el film Carrozas de Fuego hay dos clases de atletas británicos. Uno de ellos se enoja fácilmente, suda, es muy emocional y luego hay otro muchacho que mientras salta las vallas tiene champán en las esquinas de las mismas. Su mayordomo pone el champagne en los extremos de las vallas y el muchacho las salta. La modalidad correcta de aprendizaje, de la adquisición del aprendizaje, el estilo correcto para demostrar el aprendizaje, es saltar con el champán en la parte superior de las vallas. En otras palabras, es un despliegue de superioridad sin esfuerzo. Lo indeseado es que se vea que uno está sudando, luchando y esforzándose, esto es muy despreciable en la cultura inglesa. Implica cientos de miles de libras educar a una de estas personas para que muestren esta superioridad sin esfuerzo.

Hay toda una sección del sistema educativo que está dedicada por completo a esto. Sin embargo, es un buen ejemplo de una modalidad de aprendizaje que se transforma en una identidad, que luego a su vez se demuestra en público. ¿Recuerdan a Kristoff, que golpeaba su pie en la mesa? Esta una forma de discusión que claramente era aprobada en el Partido Comunista Soviético, es el despliegue de la adquisición de una modalidad de aprendizaje que demuestra un gran entusiasmo, un compromiso real. Más seriamente, en la escuela soviética he visto una de las mejores enseñanzas del mundo. Pero lo es sólo a un nivel: es intensamente entusiasta, los maestros son habilidosos, y los chicos soviéticos muestran un gran entusiasmo. Ustedes dirán que vi las mejores escuelas de la Unión Soviética. Por supuesto que lo hice. Visito las mejores escuelas en cada lugar al que voy. Me llevan automáticamente a las mejores escuelas. Dicen que eso es sólo lo normal, pero no es verdad. Esa es la mejor escuela que podían hallar y lo que se despliega es la modalidad aprobada de aprendizaje: un entusiasmo vibrante por parte de los profesores, de los chicos, y los chicos llevan uniforme. Este es el entusiasmo apropiado para indicar que uno está comprometido con el futuro de la Unión Soviética. Las modalidades de aprendizaje son parte de las rosetas educativas.

Lo que se comprime en las viñetas educativas en un momento de la roseta son: las lecturas de lo global, las transitologías, estas son características estructurales, las pedagogías, es decir las formas en que se enseñó, las identidades claras, religiosas y demás.

Estos son los momentos en la roseta en que uno puede ver la traducción que ya ha tenido lugar. Por consiguiente, en mi opinión, el título es: ¿Las Reglas del Caos?. En mi visión, como un discurso académico, como un campo de estudio académico, no como un instrumento de asesoramiento de políticas para el gobierno, pero como un campo de estudio académico, la educación comparada obtiene su coherencia del estar preparada para ofrecer una reflexión académica sobre relaciones internacionales, políticas y económicas, y tratar de

investigar la comprensión del poder social en las formas educativas, en particular los cinco momentos de las rosetas.

Lo que necesita hacerse ahora es resolver lo siguiente: puedo tomar una foto de la educación brasileña o argentina o la educación francesa o alemana, por supuesto trabajando con gente de esos países. Puedo decir, de los cinco momentos de las rosetas educativas, ¿hay alguno de estos que está cambiando en este momento? Un inglés dice: "Sí, los exámenes de nivel avanzado están cambiando". Un italiano me dice: "Me complace que haya hecho esa pregunta. El conocimiento consagrado está cambiando ahora". Luego uno le habla a un griego que dice: "Me parece que la educación griega ha abolido sus lugares sagrados. No hay un lugar en Grecia al que uno pueda ir para recibir la educación de un lugar sagrado. Oxford y Cambridge no pueden hallarse en Grecia".

Se puede analizar esto y preguntarse si en su país hay alguno de estos elementos que está cambiando en este momento. Lo que me interesa, sin embargo, es una gramática mucho más amplia que esto. Cuando tienen este concepto de transitologías, mi argumento era que se parecía a un relámpago en el que se ve todo a la vez, todos los cinco momentos de las rosetas educativas se hacen visibles, cada uno es destruido y cada uno se reconstruye.

¿Cuál es la gramática de este cambio? Puedo describir esto para la Inglaterra de la Sra. Thatcher, puedo describirlo para el Japón de 1868, puedo describirlo para momentos específicos pero ¿cuál es la gramática del viraje hacia los sistemas educativos neoliberales, en Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra? ¿Cuál es la gramática de este cambio cuando las sociedades de Italia, España, Grecia, Portugal, se integran en una Europa que es definida en parte por el proceso de Bolonia y es afectada, en gran parte en el sur también, por el neoliberalismo. En ese sentido el sistema educativo debería poder decirme qué está ocurriendo en términos de los virajes en el poder social. Por extrañía que parezca, debería poder observar los sistemas educativos y decirles qué está ocurriendo en Grecia, Italia, España. Entonces para mí, cada generación de especialistas en educación comparada debe leer lo global. Si decimos que vivimos en un mundo globalizado no nos ayuda a llevar a cabo la educación comparada porque no es lo suficientemente detallado, no es suficientemente específico.

Necesitamos mejores herramientas para decir que el mundo es una mezcla de lo global y lo local. Por supuesto lo es, lo ha sido durante 2000 años. Entonces palabras como la glocalización (glocalization) y la globalización no son, personalmente para mí, de demasiada ayuda.

Personalmente pienso que la educación comparada sería mucho más aguda como campo de estudio académico si se pudiera descifrar la gramática de estas compresiones de poder social en formas educativas, en primera instancia en el modelo disponible más simple, las enormes transitologías que son parte de nuestros tiempos. Muchas gracias.

*Presidente de la Sociedad Europea de Educación Comparada

Promulgaron la Ley de Educación Técnico Profesional

La ley crea un fondo nacional destinado a modernizar y actualizar el equipamiento de las escuelas técnicas, por un monto anual que no podrá ser inferior al 0,2% del total de los ingresos previstos en el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional.

Fue promulgada el 8 de septiembre la **Ley de Educación Técnica y Formación Profesional**, impulsada por el Poder Ejecutivo, que garantiza las certificaciones y títulos técnicos de nivel medio y superior.

El ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, **Lic. Daniel Filmus**, manifestó que la ley responde a la necesidad de fortalecer la educación técnico profesional, como una herramienta central para consolidar un modelo de país productivo, y concluyó: *"Es el instrumento necesario para que los jóvenes y los trabajadores tengan la posibilidad de estudiar y acceder al trabajo con la calidad que merecen"*.

LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

TÍTULO I

OBJETO, ALCANCES Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

ARTÍCULO 1.- La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

ARTÍCULO 2.- Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

ARTÍCULO 3.- La Educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica.

ARTÍCULO 4.- La Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer

la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.

ARTÍCULO 5.- La Educación Técnico Profesional abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales.

TÍTULO II

FINES, OBJETIVOS Y PROPÓSITOS

ARTÍCULO 6.- La Ley de Educación Técnico Profesional tiene como propios los siguientes fines y objetivos:

a) Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional.

b) Generar mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de la Educación Técnico Profesional.

c) Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido.

d) Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de educación técnico profesional en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales.

e) Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

f) Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente.

g) Articular las instituciones y los programas de Educación Técnico Profesional con los ámbitos de la

ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo.

h) Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional.

i) Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción para el desarrollo sustentable.

j) Crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales.

ARTÍCULO 7.- La Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario tiene como propósitos específicos:

a) Formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias.

b) Contribuir al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente.

c) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos.

d) Desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.

ARTÍCULO 8.- La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en

el ámbito económico-productivo.

TÍTULO III ORDENAMIENTO Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

CAPÍTULO I DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 9.- Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a saber:

a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio.

b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario.

c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

ARTÍCULO 10.- Las instituciones que brindan educación técnico profesional, en el marco de las normas específicas establecidas por las autoridades educativas jurisdiccionales competentes, se orientarán a:

a) Impulsar modelos innovadores de gestión que incorporen criterios de calidad y equidad para la adecuación y el cumplimiento a nivel institucional de los objetivos y propósitos de esta ley.

b) Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional.

c) Ejecutar las estrategias para atender las necesidades socio-educativas de distintos grupos sociales establecidas en los programas nacionales y jurisdiccionales, y desarrollar sus propias iniciativas con el mismo fin.

d) Establecer sistemas de convivencia basados en la solidaridad, la cooperación y el diálogo con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

e) Contemplar la constitución de cuerpos consultivos o colegiados donde estén representadas las comunidades educativas y socio-productivas.

f) Generar proyectos educativos que propicien, en el marco de la actividad educativa, la producción de bienes y servicios, con la participación de alumnos y docentes en talleres, laboratorios u otras modalidades pedagógico-productivas.

ARTÍCULO 11.- Las jurisdicciones educativas tendrán a su cargo los mecanismos que posibiliten

el tránsito entre la educación técnico profesional y el resto de la educación formal, así como entre los distintos ambientes de aprendizaje de la escuela y del trabajo.

ARTÍCULO 12.- La educación técnico profesional de nivel superior no universitario será brindada por las instituciones indicadas en el artículo 9° y permitirá iniciar así como continuar itinerarios profesionalizantes. Para ello, contemplará: la diversificación, a través de una formación inicial relativa a un amplio espectro ocupacional como continuidad de la educación adquirida en el nivel educativo anterior, y la especialización, con el propósito de profundizar la formación alcanzada en la educación técnico profesional de nivel medio.

ARTÍCULO 13.- Las instituciones de educación técnico profesional de nivel medio y nivel superior no universitario estarán facultadas para implementar programas de formación profesional continua en su campo de especialización.

ARTÍCULO 14.- Las autoridades educativas de las jurisdicciones promoverán convenios que las instituciones de educación técnico profesional puedan suscribir con las Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, Institutos Nacionales de la Industria y del Agro, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica, los institutos de formación docente, otros organismos del Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico, tendientes a cumplir los objetivos estipulados en la presente ley. El Poder Ejecutivo reglamentará los mecanismos adecuados para encuadrar las responsabilidades emergentes de los convenios.

CAPÍTULO II DE LA VINCULACIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL SECTOR PRODUCTIVO

ARTÍCULO 15.- El sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados.

ARTÍCULO 16.- Cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de

procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran haber a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa.

CAPÍTULO III DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

ARTÍCULO 17.- La formación profesional es el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal.

ARTÍCULO 18.- La formación profesional admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal.

ARTÍCULO 19.- Las ofertas de formación profesional podrán contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y post-obligatoria.

ARTÍCULO 20.- Las instituciones educativas y los cursos de formación profesional certificados por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones podrán ser reconocidos en la educación formal.

CAPÍTULO IV DEFINICIÓN DE OFERTAS FORMATIVAS

ARTÍCULO 21.- Las ofertas de educación técnico profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales en el marco de familias profesionales para los distintos sectores de actividad socio-productivo, elaboradas por el INET en el marco de los procesos de consulta que resulten pertinentes a nivel nacional y jurisdiccional.

ARTÍCULO 22.- El Consejo Federal de Cultura y Educación aprobará para las carreras técnicas de nivel medio y de nivel superior no universitario y para la formación profesional, los criterios básicos y los parámetros mínimos referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones y estructuras curriculares, en lo relativo a la formación general, científico-tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes y a las cargas horarias mínimas. Estos criterios se constituirán en el marco de referencia para los procesos de homologación de títulos y certificaciones de educación técnico profesional y para la estructuración de ofertas formativas o planes de estudio que pretendan para sí el reconocimiento

de validez nacional por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ARTÍCULO 23.- Los diseños curriculares de las ofertas de educación técnico profesional que se correspondan con profesiones cuyo ejercicio pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes deberán, además, atender a las regulaciones de los distintos ejercicios profesionales y sus habilitaciones profesionales vigentes cuando las hubiere reconocidas por el Estado nacional.

ARTÍCULO 24.- Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6) años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante.

ARTÍCULO 25.- Las autoridades educativas jurisdiccionales, sobre la base de los criterios básicos y parámetros mínimos establecidos en los artículos anteriores, formularán sus planes de estudio y establecerán la organización curricular adecuada para su desarrollo, fijando los requisitos de ingreso, la cantidad de años horas anuales de cada oferta de educación técnico profesional de nivel medio o superior no universitario y la carga horaria total de las ofertas de formación profesional.

CAPÍTULO V TÍTULOS Y CERTIFICACIONES

ARTÍCULO 26.- Las autoridades educativas jurisdiccionales en función de los planes de estudios que aprueben, fijarán los alcances de la habilitación profesional correspondiente y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología otorgará la validez nacional y la consiguiente habilitación profesional de los títulos, en el marco de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 27.- El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará los niveles de cualificación como marco dentro del cual se garantizará el derecho de cada trabajador a la evaluación, reconocimiento y certificación de los saberes y capacidades adquiridos en el trabajo o por medio de modalidades educativas formales o no formales.

ARTÍCULO 28.- Las autoridades educativas de las jurisdicciones organizarán la evaluación y certificación de los saberes y las capacidades adquiridas según los niveles de cualificación establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

TÍTULO IV

MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

CAPÍTULO I DE LOS DOCENTES Y RECURSOS

ARTÍCULO 29.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación la implementación de programas federales de formación continua que aseguren resultados igualmente calificados para todas las especialidades, que actualicen la formación de los equipos directivos y docentes de las instituciones de educación técnico profesional, y que promuevan la pertinencia social, educativa y productiva de dichas instituciones.

ARTÍCULO 30.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación la implementación de modalidades para que:

i) los profesionales de nivel superior universitario o no universitario egresados en campos afines a las diferentes ofertas de educación técnico profesional, puedan realizar estudios pedagógicos -en instituciones de educación superior universitaria o no universitaria- que califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente; ii) los egresados de carreras técnico profesionales de nivel medio que se desempeñen en instituciones del mismo nivel, reciban actualización técnico científica y formación pedagógica, que califiquen su carrera docente.

CAPÍTULO II DEL EQUIPAMIENTO

ARTÍCULO 31.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, en forma gradual, continua y estable, asegurará niveles adecuados de equipamiento para talleres, laboratorios, entornos virtuales de aprendizaje u otros, de modo que permitan acceder a saberes científico técnicos - tecnológicos actualizados y relevantes y desarrollar las prácticas profesionalizantes o productivas en las instituciones de educación técnico profesional.

CAPÍTULO III DEL ORDENAMIENTO Y ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

ARTÍCULO 32.- En función de la mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional créase, en el ámbito del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y establécese el proceso de la Homologación de Títulos y Certificaciones. Dichos instrumentos, en forma combinada, permitirán:

a) Garantizar el derecho de los estudiantes y de los egresados a la formación y al reconocimiento, en todo el territorio nacional, de estudios, certificaciones y títulos de calidad equivalente.

b) Definir los diferentes ámbitos institucionales

y los distintos niveles de certificación y titulación de la educación técnico profesional.

c) Propiciar la articulación entre los distintos ámbitos y niveles de la educación técnico-profesional.

d) Orientar la definición y el desarrollo de programas federales para el fortalecimiento y mejora de las instituciones de educación técnico profesional.

ARTÍCULO 33.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, tendrá a su cargo la administración del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y del proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones.

CAPÍTULO IV REGISTRO FEDERAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 34.- El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional es la instancia de inscripción de las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional. Estará integrado por las instituciones de Educación Técnico Profesional que incorporen las jurisdicciones, conforme a la regulación reglamentaria correspondiente. La información de este registro permitirá: i) diagnosticar, planificar y llevar a cabo planes de mejora que se apliquen con prioridad a aquellas escuelas que demanden un mayor esfuerzo de reconstrucción y desarrollo; ii) fortalecer a aquellas instituciones que se puedan preparar como centros de referencia en su especialidad técnica; y iii) alcanzar en todas las instituciones incorporadas los criterios y parámetros de calidad de la educación técnico profesional acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 35.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, implementará para las instituciones incorporadas al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional programas de fortalecimiento institucional, los cuales contemplarán aspectos relativos a formación docente continua, asistencia técnica y financiera.

CAPÍTULO V CATÁLOGO NACIONAL DE TÍTULOS Y CERTIFICACIONES

ARTÍCULO 36.- El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, organizado en función de las familias y perfiles profesionales adoptadas para la definición de las ofertas formativas según el artículo 22 de la presente, es la nómina exclusiva y excluyente de los títulos y/o certificaciones profesionales y sus propuestas curriculares que cumplen con las

especificaciones reguladas por la presente ley para la educación técnico profesional. Sus propósitos son evitar la duplicación de titulaciones y certificaciones referidas a un mismo perfil profesional, y evitar que una misma titulación o certificación posean desarrollos curriculares diversos que no cumplan con los criterios mínimos de homologación, establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 37.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, garantizará que dicho catálogo actúe como un servicio permanente de información actualizada sobre certificaciones y títulos y sus correspondientes ofertas formativas.

CAPÍTULO VI HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS Y CERTIFICACIONES

ARTÍCULO 38.- Los títulos de técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y las certificaciones de formación profesional podrán ser homologados en el orden nacional a partir de los criterios y estándares de homologación acordados y definidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales deberán contemplar aspectos referidos a: perfil profesional y trayectorias formativas.

ARTÍCULO 39.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, garantizará el desarrollo de los marcos y el proceso de homologación para los diferentes títulos y/o certificaciones profesionales para ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

CAPÍTULO VII DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

ARTÍCULO 40.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Dichas acciones incluirán como mínimo los siguientes componentes: i) Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados; ii) Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes. Asimismo, se ejecutarán una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria

para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional.

TÍTULO V DEL GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 41.- El gobierno y administración de la Educación Técnico Profesional, es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo nacional, de los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en orden a los principios de unidad nacional, democratización, autonomía jurisdiccional y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación e innovación y eficiencia.

CAPÍTULO II DE LAS FUNCIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ARTÍCULO 42.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, deberá establecer con el acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación:

a) La normativa general de la educación técnico profesional dentro del marco de la presente ley, con el consenso y la participación de los actores sociales.

b) Los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.

c) La nómina de títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional que integrarán el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.

d) Los criterios y estándares para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores y de certificaciones de formación profesional.

e) Los niveles de cualificación referidos en el artículo 27.

CAPÍTULO III DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ARTÍCULO 43.- El Consejo Federal de Cultura y Educación tendrá las siguientes funciones y responsabilidades:

a) Acordar los procedimientos para la creación, modificación y/o actualización de ofertas de educación técnico profesional.

b) Acordar los perfiles y las estructuras curriculares, y el alcance de los títulos y certificaciones relativos a la formación de técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y a la formación

profesional.

c) Acordar los criterios y parámetros de calidad hacia los cuales se orientarán las instituciones que integren el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y los criterios y parámetros para la homologación de los títulos técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y de las certificaciones de formación profesional.

d) Acordar los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional y los parámetros para la distribución jurisdiccional.

CAPÍTULO IV DE LAS AUTORIDADES JURISDICCIONALES

ARTÍCULO 44.- Las autoridades jurisdiccionales tendrán las siguientes atribuciones:

a) Establecer el marco normativo y planificar, organizar y administrar la educación técnico profesional en las respectivas jurisdicciones, en el marco de los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

b) Generar los mecanismos para la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción como espacios de participación en la formulación de las políticas y estrategias jurisdiccionales en materia de educación técnico profesional.

c) Participar en la determinación de las inversiones en equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación y desarrollo de proyectos institucionales para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos para las instituciones de Educación Técnico Profesional, financiadas con el Fondo establecido por la presente ley en su artículo 52.

CAPÍTULO V DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

ARTÍCULO 45.- Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica para cumplir con las siguientes responsabilidades y funciones:

a) Determinar y proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación las inversiones en equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación y desarrollo de proyectos institucionales para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos para las Instituciones de Educación Técnico Profesional, financiadas con el Fondo establecido por la presente ley en su artículo 52.

b) Promover la calidad de la educación técnico profesional para asegurar la equidad y la adecuación permanente de la oferta educativa a las demandas sociales y productivas a través de la coordinación de programas y proyectos en acuerdo con las pautas

establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Desarrollar los instrumentos necesarios para la evaluación de la calidad de las ofertas de Educación Técnico Profesional e intervenir en la evaluación.

c) Llevar a cabo el relevamiento y sistematización de las familias profesionales, los perfiles profesionales y participar y asesorar en el diseño curricular de las ofertas de Educación Técnico Profesional.

d) Ejecutar en el ámbito de su pertinencia acciones de capacitación docente.

e) Desarrollar y administrar el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y llevar a cabo el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones.

f) Administrar el régimen de la ley 22.317 del Crédito Fiscal.

CAPÍTULO VI

DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, TRABAJO Y PRODUCCIÓN CREACIÓN

ARTÍCULO 46 - Créase el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, sobre la base del Consejo Nacional de Educación - Trabajo, como órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la presente ley, cuya finalidad es asesorar al Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico profesional. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ejercerá la Secretaría Permanente del mencionado organismo.

FUNCIONES

ARTÍCULO 47.- Las funciones del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción son:

a) Gestionar la colaboración y conciliar los intereses de los sectores productivos y actores sociales en materia de educación técnico profesional.

b) Promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción.

c) Proponer orientaciones para la generación y aplicación de fuentes de financiamiento para el desarrollo de la educación técnico profesional.

d) Asesorar en los procesos de integración regional de la educación técnico profesional, en el MERCOSUR u otros acuerdos regionales o bloques regionales que se constituyan, tanto multilaterales como bilaterales.

INTEGRACIÓN

ARTÍCULO 48 - El Consejo Nacional de Edu-

cación, Trabajo y Producción estará integrado por personalidades de destacada y reconocida actuación en temas de educación técnico profesional, producción y empleo, y en su conformación habrá representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Economía y Producción, del Consejo Federal de Cultura y Educación, de las cámaras empresariales - en particular de la pequeña y mediana empresa -, de las organizaciones de los trabajadores, incluidas las entidades gremiales docentes, las entidades profesionales de técnicos, y de entidades empleadoras que brindan educación técnico profesional de gestión privada. Los miembros serán designados por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, a propuesta de los sectores mencionados, y desempeñarán sus funciones "ad honorem" y por tiempos limitados.

CAPÍTULO VII

COMISIÓN FEDERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

ARTÍCULO 49.- Créase la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar los circuitos de consulta técnica para la formulación y el seguimiento de los programas federales orientados a la aplicación de la presente ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica ejercerá la coordinación de la misma. Para el seguimiento del proceso, resultados e impacto de la implementación de la presente ley, la Comisión Federal articulará: i) Con el organismo con competencia en información educativa los procedimientos para captar datos específicos de las instituciones educativas; ii) Con el INDEC, los procedimientos para captar información a través de la Encuesta Permanente de Hogares sobre la inserción ocupacional según modalidad de estudios cursados.

ARTÍCULO 50.- Esta Comisión estará integrada por los representantes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, designados por las máximas autoridades jurisdiccionales respectivas, siendo sus funciones "ad honorem".

TÍTULO VI

FINANCIAMIENTO

ARTÍCULO 51.- Es responsabilidad indelegable del Estado asegurar el acceso a todos los ciudadanos a una educación técnico profesional de calidad. La inversión en la educación técnico profesional se atenderá con los recursos que determinen los presupuestos Nacional, Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, según corresponda.

ARTÍCULO 52.- Créase el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas. Este Fondo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional.

ARTÍCULO 53.- Los parámetros para la distribución entre provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional se acordarán en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Los recursos se aplicarán a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos.

ARTÍCULO 54.- Reconócese en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología al Instituto Nacional de Educación Tecnológica como órgano de aplicación de la Ley 22.317 y modificatorias.

TÍTULO VII

NORMAS TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTÍCULO 55.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará con el Consejo Federal de Cultura y Educación, un procedimiento de transición para resguardar los derechos de los estudiantes de las instituciones de educación técnico profesional, hasta tanto se completen los procesos de ingreso al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y de construcción del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones.

ARTÍCULO 56.- Invítase a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adecuar su legislación educativa en consonancia con la presente ley.

ARTÍCULO 57.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS SIETE DIAS DEL MES DE SETIEMBRE DEL AÑO DOS MIL CINCO.

YA ESTABLECIERON EL CALENDARIO ESCOLAR PARA 2006

El **Consejo Federal de Educación** acordó que el calendario escolar de 2006 tenga 185 días de clase.

El ciclo lectivo comenzará entre el 27 de febrero y el 6 de marzo, según lo disponga cada jurisdicción, y finalizará entre el 6 y el 15 de diciembre.

El receso de invierno será durante la primera y segunda

semana de julio en la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires, mientras que en el resto del país abarcará la tercera y la cuarta.

Con respecto a los días de clase perdidos durante 2005, el Ministro de Educación, **Lic. Daniel Filmus**, y las autoridades educativas de las jurisdicciones afectadas por paros docentes acordaron

compensarlos a través de diferentes mecanismos:

Chaco, Córdoba, Mendoza, Río Negro, Salta y San Luis extenderán sus ciclos escolares, dictarán clases a contraturno, reducirán los días festivos y tomarán exámenes sin suspensión de clases, entre otras alternativas.

Buenos Aires, Formosa,

Misiones y Santa Fe decidieron recuperar los contenidos, fortaleciendo los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)**, aprobados por el Consejo Federal y elaborados para cada año de estudio. **El Ministerio de Educación de la Nación** se comprometió a distribuir guías didácticas para facilitar el logro de este objetivo.

Incremento significativo en proyectos de Ciencia y Tecnología

*El 60% del financiamiento es
para las universidades del Estado*

La inversión pública para proyectos científico tecnológicos se cuadruplicó en los últimos dos años, de acuerdo con los resultados de las convocatorias de los **Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT)** y el **Programa Áreas de Vacancia (PAV)** de 2004.

Al presentar los resultados, el secretario de Ciencia, Técnica e Innovación Productiva, **Dr. Tulio Del Bono**, subrayó que el 60% de las iniciativas financiadas pertenece a universidades estatales y que las áreas más beneficiadas fueron **Salud, Biotecnología, Medio Ambiente, Energía, Nanotecnología y Tecnología Biomédica**.

La convocatoria PICT 2004, destinada a apoyar grupos de investigación con sede en instituciones públicas o privadas sin fines de lucro, dedicadas a la investigación en ciencia y técnica, financió 430 proyectos, benefició a 45 instituciones e involucró a 1.000 investigadores y tecnólogos, por un monto superior a 75 millones de pesos.

La convocatoria PAV 2004, asociada con la necesidad de producción y consolidación del conocimiento en áreas estratégicas para el fortalecimiento científico, social y productivo, solventó 35 proyectos y favoreció 27 establecimientos, por un monto de 15 millones de pesos.

Se reunieron los ministros de educación de las Américas

*En el marco del proceso preparatorio para la **Cumbre de las Américas**, se realizó la **Cuarta Reunión de Ministros de Educación de las Américas**, entre el 10 y 12 de agosto de 2005, en **Scarborough, República de Trinidad y Tobago**.
Reproducimos la declaración.*

CUARTA REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN

10 a 12 de agosto de 2005
Scarborough, República de Trinidad y Tobago

DECLARACIÓN DE SCARBOROUGH Y COMPROMISOS PARA LA ACCIÓN

Los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos, reunidos en la ciudad de Scarborough, en la isla de Tobago, del 10 al 12 de agosto de 2005, para la Cuarta Reunión de Ministros de Educación, a efectos de considerar cómo podemos ofrecer una educación de calidad que promueva la inclusión social y el desarrollo de una ciudadanía democrática, y prepare para un trabajo productivo, basados en los principios de la Carta de la OEA, la Carta Democrática Interamericana y la Declaración de Margarita. Tras varias deliberaciones y tras la consideración de diferentes propuestas, resolvemos lo siguiente:

1- La educación debe desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de una ciudadanía democrática y productiva y en la promoción de la inclusión social para hallar soluciones colectivas a los problemas y garantizar que las futuras generaciones ingresen a un mundo de oportunidades y esperanzas. En ese sentido, reafirmamos el compromiso asumido en la Reunión de Ministros de Educación en México en 2003 de afianzar una verdadera alianza de las Américas a favor de la educación. En el espíritu de esa alianza, las políticas de desarrollo económico de cada país deberían apoyar sus políticas de educación pública. De esta manera, la educación puede transformarse en la clave para el progreso de nuestras sociedades y nuestra civilización.

2- Una educación de calidad, adecuada a los contextos locales y a las realidades del mundo es, ante todo, un derecho humano y un bien público que forma el pilar central de nuestras sociedades. La garantía a todos nuestros ciudadanos de la mejor educación posible exige un financiamiento suficiente, una buena administración y una genuina participación de los estudiantes, las familias, los docentes, los administradores y la sociedad civil.

3- Estamos comprometidos en la consecución de las metas de educación de las Cumbres de las Américas, a saber, "promover los principios de la equidad, calidad, pertinencia y eficacia en todos los niveles del sistema educativo y de asegurar, para el año 2010, el acceso universal y cumplimiento de todos los niños y las niñas de una

educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad de un mínimo del 75 por ciento de los jóvenes, con índices crecientes de eficiencia terminal y oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general". Conjuntamente con estos objetivos, subrayamos la necesidad de "eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria.

4- Convenimos que, asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos, requiere que evaluemos nuestros esfuerzos en base a normas claramente definidas y promover la responsabilización por los resultados. De acuerdo con el compromiso de nuestros Jefes de Estado, en la Cumbre de Monterrey, convenimos ampliar la divulgación de los resultados de las evaluaciones de estudiantes y demás información útil sobre nuestros sistemas de educación, entre los encargados de formular las políticas, los docentes, las familias y el público en general.

5- Reconocemos que muchos países del Hemisferio Occidental padecen niveles sustanciales de desigualdad de ingresos. La educación nos ofrece la mejor oportunidad para mejorar la vida de millones de personas que se encuentran en la pobreza y, por tanto, priorizamos la equidad con calidad.

6- Reconocemos el papel fundamental de los docentes y priorizamos su formación profesional como factor clave para aprender y para el desarrollo de nuestras sociedades. Por lo tanto, exhortamos a los países a que actúen conjuntamente para asegurar la adopción de mecanismos que ayuden a los países en desarrollo en la capacitación y retención de docentes. Exhortamos encarecidamente a nuestros Jefes de Estado y de Gobierno o a las más altas autoridades apropiadas, así como a los legisladores, a seguir garantizando las condiciones que merece su noble profesión docente y los principios de la Declaración de la OIT relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo.

7- Reconocemos la necesidad de ampliar la estructura educativa desde la educación inicial por su muy positivo impacto en la calidad de la educación y en la reducción de la desigualdad.

8- Reconocemos la necesidad de trabajar sobre los altos índices de analfabetismo existentes en los países de la región, por lo que proponemos considerar el diseño de un programa regional de alfabetización y encomendamos a la OEA el estudio de esta posibilidad.

9- Prestaremos mayor atención a la enseñanza secundaria y la formación técnica para la creación de empleos, así como a otras competencias pertinentes a las necesidades de desarrollo de nuestros países, porque reconocemos que nuestra mayor oportunidad de crear capacidad local y regional para la innovación, la creatividad y una mayor productividad es una fuerza de trabajo bien capacitada, bien informada y democrática.

10- Reconocemos la importancia de un creciente acceso a la educación superior y de calidad en nuestros países, así como de incorporar la tecnología correspondiente en la educación superior, como factor que ayudará a capacitar a nuestros ciudadanos para ingresar al sector productivo.

11- Reconocemos que la información y el conocimiento son fundamentales para la inclusión social, el empleo y la democracia, y que la promoción de un acceso equitativo, el uso y la incorporación de nuevas tecnologías en nuestros sistemas educativos es esencial a fin de preparar a los estudiantes para la sociedad de la información. Reconocemos la importancia fundamental de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación, y la educación como las principales fuerzas que impulsan el desarrollo económico y social. También reconocemos la importancia de promover esos factores en los planes de desarrollo nacionales y regionales. Estamos comprometidos con el fomento del desarrollo de la educación científica en nuestros países, a todos los niveles, a fin de desarrollar la capacidad humana, eliminar las desigualdades de género, reducir las brechas tecnológicas y fomentar el desarrollo de una fuerza de trabajo competitiva y basada en el conocimiento.

12- Reconocemos el impacto de los problemas de salud y ambientales en el desarrollo humano y reconocemos el papel que la educación desempeña en la promoción de estilos de vida saludables, la reducción de la incidencia del VIH/SIDA y de las enfermedades de transmisión sexual, y la valoración y el cuidado del medio ambiente.

13- Somos conscientes de los desafíos y responsabilidades que nuestros educadores enfrentan debido a la creciente violencia individual y grupal de nuestras sociedades. Las escuelas y las instituciones de enseñanza superior deben ser lugares seguros que fomenten la salud emocional, mental y física de estudiantes y funcionarios.

14- Hemos cumplido nuestro compromiso de crear un Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Reconocemos que la paz y la democracia son condiciones necesarias para el pleno ejercicio de las libertades fundamentales y para el crecimiento y desarrollo de nuestras naciones.

15- Tenemos en cuenta que la diversidad cultural y la pluralidad étnica del Hemisferio encierran enormes posibilidades de enriquecer la calidad de vida de los pueblos de nuestros países y defendemos con firmeza el desarrollo, a todos los niveles escolares, de prácticas pedagógicas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. En particular, reconocemos la importancia del multilingüismo en la promoción de un mayor entendimiento y un mayor nivel de cohesión dentro del hemisferio.

16- Reconocemos la necesidad de prestar especial atención a los niños y jóvenes con necesidades de educación especiales, como medio de lograr su efectiva inclusión social.

17- Reconocemos que la consecución de los mandatos de la Cumbre en materia de educación, las metas contenidas en la Declaración del Milenio y el Marco para la Acción de Dakar exigirán desembolsos financieros sustanciales de parte de los gobiernos de los Estados Miembros, así como de las instituciones financieras internacionales. Asimismo, somos conscientes de que los Estados Miembros padecen dificultades crecientes para financiar la educación en los períodos de crisis económicas, desastres naturales, inestabilidad política e intranquilidad social. Sin embargo, reconocemos plenamente que, pese a esas y otras dificultades, nuestro compromiso con el mejoramiento del acceso a una educación de calidad debe seguir siendo una prioridad. Reiteramos que la educación requiere una inversión pública sustancial y que debemos seguir usando nuestros recursos en forma eficiente para la prestación de una educación de calidad para todos. En la consecución de una educación de alta calidad para todos los ciudadanos, todos los países deben tomar medidas para asegurar el adecuado financiamiento de la educación.

18- Respaldamos los esfuerzos de los gobiernos del Hemisferio que están explorando nuevas formas de movilizar financiamiento para la inversión pública y privada en educación, nacional e internacional, como el canje de deuda por inversión en educación. Reconocemos que tales iniciativas se deben desarrollar con los ministros de hacienda y respetando las leyes de nuestros países. En tal sentido, observamos con interés los avances logrados desde nuestra última reunión en la definición de mecanismos que permitan el canje de deuda para la educación en la región, tales como los realizados por España y Argentina en este sentido.

19- Acompañamos con gran interés el esfuerzo de construcción de una Carta Social y su respectivo Plan de Acción por parte de la OEA y solicitamos que esta Declaración y los Compromisos para la Acción que la acompañan sean presentados como insumos para el grupo que trabajará en su redacción.

20- Somos conscientes de que se han emprendido numerosos esfuerzos para hacer frente a los desafíos educativos del Hemisferio, entre los que queremos reconocer especialmente:

- El Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE), encabezado por México, y el Foro Hemisférico de Evaluación Educacional, coordinado por el Brasil, ambos encomendados por la Cumbre de las Américas.
- Los esfuerzos por incrementar la transparencia en la información sobre educación, como lo dispone la Declaración de Nuevo León, a lo que se dio cumplimiento a través de un relevamiento y un seminario respaldados por los Estados Unidos de América.
- El Proyecto Hemisférico coordinado por la Argentina sobre Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar
- El Proyecto Hemisférico sobre Capacitación Docente, coordinado por Trinidad y Tobago
- El Proyecto Hemisférico sobre Educación Secundaria y Acreditación de Competencias Laborales coordinado por Costa Rica.
- El progreso logrado en el uso de nuevas tecnologías, en particular a través de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, el Portal de Educación de las Américas, la red por satélite EDUSAT, el Programa Computadoras para Educar y el Colegio de las Américas (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana.
- Los Centros de Excelencia para la capacitación profesional docente
- El acuerdo alcanzado entre los países del Commonwealth para abordar los asuntos relacionados con el reclutamiento y retención de docentes a través del Protocolo de Reclutamiento de Docentes del Commonwealth.

21- Expresamos nuestra satisfacción de que el Comité Interamericano de Educación (CIE) haya efectuado un aporte positivo a la formulación y el mejoramiento de la política educativa en los Estados Miembros. Ello ha servido como foro valioso para asegurar que los mandatos políticos emanados de esta y de anteriores reuniones ministeriales reciban el apoyo técnico y el seguimiento adecuados. Deseamos que el CIE siga desarrollándose y que ofrezca un ámbito fundamental para el seguimiento técnico y político de los mandatos que le confiamos.

22- Reconocemos y apreciamos la labor desplegada por la Secretaría General de la OEA y la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral, en particular la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT), en su calidad de Secretaría Técnica de la CIE, el Conocimiento y Asesoría en Red (CONARED) y el respaldo de los proyectos de la Cumbre y hemisféricos. La OECT debe seguir asistiendo a los Estados Miembros para que compartan programas que han demostrado su efectividad, facilitando la comunicación y asesorando a los Estados Miembros para que siga creciendo y fortaleciéndose la cooperación horizontal.

23- Agradecemos al gobierno y el pueblo de Trinidad y Tobago la especial bienvenida que nos han brindado en el curso de esta Cuarta Reunión de Ministros de Educación. En particular, quisiéramos reconocer la labor del Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago, que garantizó el éxito de este evento.

24- Los Jefes de Estado y de Gobierno democráticamente electos de nuestros países han adoptado mandatos que establecen directrices para los encargados de formular las políticas y los planificadores de la educación. Esas directrices representan nuestro compromiso hemisférico de proceder de manera de asegurar todos los derechos de nuestros ciudadanos a una educación de alta calidad. Pedimos a nuestros líderes que consideren esta declaración en sus deliberaciones de la IV Cumbre de las Américas, en Mar del Plata, en noviembre de este año. A los efectos de la consecución de los objetivos de la Cumbre, expresados en el Plan de Acción de Educación y del seguimiento de la presente Declaración, establecemos:

COMPROMISOS PARA LA ACCIÓN

A los efectos de garantizar que la presente Declaración dé lugar a medidas concretas y efectivas, los Ministros de Educación de las Américas asumimos los compromisos siguientes:

1- Redoblar nuestros esfuerzos en nuestros respectivos países para alcanzar las metas de educación de la Cumbre de las Américas, aunando la voluntad y el empeño de todos los sectores de la sociedad para lograr la calidad, igualdad, relevancia y eficiencia educativas y manteniendo a la educación en una posición prominente del debate público, las decisiones de política pública y la inversión pública y privada.

2- Solicitar que el importante papel de la educación en la creación de empleos, la lucha contra la pobreza y el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática esté reflejado en la Declaración y el Plan de Acción de la IV Cumbre de las Américas; con ese fin, proponemos a la consideración de los Jefes de Estado y de Gobierno un texto, por la vía del Grupo de Revisión de la Implementación de Cumbres.

3- Instar a los organismos de cooperación, desarrollo y financiamiento que aúnen esfuerzos para respaldar a los países en la consecución de las metas de las Cumbres y las Reuniones Interamericanas de Ministros de Educación relacionadas con la educación.

4- Apoyar y fortalecer el cuerpo docente de los países de nuestro hemisferio y examinar y aprovechar los resultados de la investigación y

de las iniciativas del hemisferio destinadas a brindar dicho apoyo, como los Centros de excelencia para la capacitación profesional docente.

5- Apoyamos la iniciativa de la organización de un Foro Interagencial sobre financiamiento y gestión de la educación y sugerimos incluir como uno de los tópicos el análisis de los mecanismos que permitan el canje de deuda por educación.

6- Promover el desarrollo de la educación científica en nuestros países, a todos los niveles, para crear capacidad humana, eliminar el sesgo de género, reducir las brechas tecnológicas e impulsar una fuerza de trabajo con conocimiento.

7- Definir los mecanismos para maximizar el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones para mejorar el aprendizaje, fomentar la equidad y apoyar la cooperación transnacional en nuestro hemisferio, usando estrategias y herramientas como:

- Explorar mecanismos para focalizar el contenido del Portal Educativo de las Américas en las prioridades de educación de la Cumbre y las Reuniones Ministeriales.

- Considerar el papel que la Red Latinoamericana de Portales Educativos puede desempeñar en la ampliación de los recursos educativos de alta calidad disponibles en las escuelas, el fomento del intercambio de conocimientos y experiencias y la reducción de los costos de la creación de portales nacionales.

- Promover un uso más amplio de la red por satélite EDUSAT para enriquecer el contenido y la pedagogía y fomentar un acceso equitativo al aprendizaje, inclusive en las zonas alejadas, así como fomentar el diálogo hemisférico sobre educación, con el apoyo de las organizaciones que son contrapartes.

- Subrayar la iniciativa Computadoras para las Escuelas, a fin de brindar acceso a equipos refaccionados a bajo costo y fomentar las habilidades tecnológicas entre los jóvenes.

8- Fortalecer al Comité Interamericano de Educación (CIE) como foro principal para supervisar nuestro progreso en la consecución de los mandatos de la Cumbre y promocionar la cooperación interamericana en educación, asegurando que los docentes calificados en educación nos representen en las reuniones del CIE y solicitando que el Secretario General facilite la labor del Comité, brindándole la asistencia adecuada, a través de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral.

Solicitamos al Comité Interamericano de Educación (CIE) que emprenda las tareas siguientes:

- a- Controlar el progreso hacia el logro de las metas de educación de la Cumbre de las Américas, prestando especial atención al progreso de los países en relación con los objetivos de la Cumbre de Santiago y teniendo en cuenta los objetivos del Marco para la Acción de Dakar y los contenidos en la Declaración del Milenio, en particular fomentando el análisis, la divulgación y el uso, en la toma de decisiones, de la información producida por el Proyecto Regional de Indicadores en Educación (PRIE).

- b- Empezar una revisión estratégica de las políticas, programas y actividades de la OEA relacionados con la Cumbre en el ámbito de la educación, con miras a priorizar y coordinar la labor, fortalecer la capacidad y subrayar los avances.

- c- Examinar el capítulo de educación del Plan Estratégico de la OEA en Cooperación para el Desarrollo 2002-2005 a efectos de considerar la necesidad de adaptarlo a los acuerdos hemisféricos, incluida la presente Declaración y los Compromisos correspondientes.

d- Apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para erradicar las disparidades de género y lograr la equidad de género a todos los niveles educativos, en especial en enseñanza primaria y secundaria, focalizando la atención en las disparidades persistentes y coordinando la acción con la Comisión Interamericana de Mujeres.

e- Explorar mecanismos para incrementar la capacidad de brindar educación en ciencia y tecnología a todos los niveles, en colaboración con la Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología.

f- Explorar mecanismos para fortalecer la alianza estratégica entre los Ministerios de Educación y los Ministerios de Salud, Trabajo y Medio Ambiente, cooperando con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), a fin de asegurar que las escuelas se transformen en instituciones sanas y seguras para docentes y estudiantes.

g- Intercambiar información sobre planes de preparación para desastres y mecanismos de contingencia para asegurar que la educación regresa a la normalidad en el menor tiempo posible, en especial dado el uso de las instalaciones escolares en tales casos.

h- Lanzar el Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, facilitando la elaboración de un plan de trabajo detallado y viable, referencias para controlar el progreso, proyectos de presupuesto y fuentes de financiamiento para la primera etapa del programa. Estos elementos deberían ser elaborados por un grupo de trabajo de países miembros interesados encabezado por Colombia, con la asistencia de la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología y la Oficina para la Promoción de la Democracia, de la OEA, y con la orientación de un Grupo Asesor integrado por funcionarios de la educación de los Estados Miembros, universitarios y expertos de la sociedad civil, así como por otros interesados pertinentes. El plan de trabajo, incluidas las actividades iniciales y específicas y las fuentes de financiamiento previstas, deben ser presentadas al Comité Ejecutivo y las autoridades del CIE antes de finales de este año. Entre las actividades iniciales que incluirá el Plan de Trabajo, celebrar una reunión de los representantes de los Estados Miembros en el primer trimestre de 2006, en México sobre las experiencias que han tenido éxito en materia de la formación ciudadana.

i- Apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para ofrecer una educación de alta calidad en contextos multiculturales, multilingüísticos y multiétnicos y procurar capacitar a un mayor número de nuestros ciudadanos para dominar otros idiomas, incluidos los idiomas oficiales de la OEA.

j- Elaborar una estrategia para incrementar el financiamiento de la educación, aumentando la cooperación efectiva con el Fondo de las Américas o con otras entidades pertinentes, para reunir los recursos de la sociedad civil, el sector privado y el Estado a efectos de apoyar y revitalizar la educación en la región, en particular en los países con sistemas educativos más vulnerables.

k- Explorar con el Banco Interamericano de Desarrollo y otras organizaciones relevantes los mecanismos para incrementar el intercambio de información y formular estrategias de cooperación en el área del financiamiento y la administración en educación.

l- Explorar mecanismos para que las recomendaciones presentadas en esta Reunión, en consulta con organizaciones de la sociedad civil, puedan ayudar en la creación de formas de colaboración con tales organizaciones, a efectos de contar con el aporte de su experiencia, especialmente en las áreas de la educación vinculadas a los sectores más vulnerables de la sociedad.

m- Aportar elementos al Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos a efectos de asegurar que el papel de la educación en la lucha contra la pobreza sea considerado en la redacción de la Carta Social Interamericana y su Plan de Acción.

n- Ayudar a que exista una dimensión latinoamericana y del Caribe en un simposio del Banco Mundial sobre la contribución de la educación para la primera infancia al desarrollo económico, y el seguimiento conexo, en cooperación con el Banco Interamericano de Desarrollo.

Solicitamos a la OECT que apoye la implementación de este plan de acción y respalde al CIE mediante:

a- El fomento del diálogo entre las autoridades de la educación y las instituciones gubernamentales a nivel hemisférico, regional, nacional y subnacional, así como con las organizaciones internacionales y de la sociedad civil y otras, con miras a enfrentar los desafíos que enfrenta la educación en el hemisferio, tanto en forma directa como por medios virtuales.

b- iniciación de estudios de diagnóstico y análisis de política para respaldar las acciones establecidas en la presente Declaración.

c- El apoyo al intercambio de información y a otras formas de cooperación horizontal entre los países en relación con los programas educativos que han demostrado efectividad o ser prometedores. A efectos de que la OECT siga apoyando el crecimiento y la expansión del emprendimiento de la OEA Conocimiento y Asesoría en Red (CONARED), solicitamos específicamente el mantenimiento del apoyo de la Facilidad de Donaciones para el Desarrollo, del Banco Mundial, y del Programa de Enlaces Mundiales para el Desarrollo (World Links).

d- La continuación de la coordinación de sus actividades con programas y actividades relacionadas con la educación de otras oficinas de la OEA para ayudar en la consecución de los objetivos educativos de la Cumbre. Los ejemplos serían, entre otros, el Portal Educativo de las Américas; el Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (INEAM) de la OEA; el Programas de Becas y Capacitación; la OPD y los proyectos de educación financiados por el FEMCIDI.

e- Asistencia al CIE para controlar, analizar y divulgar los progresos en la consecución de nuestros objetivos y mandatos.

AUSPICIOSO COMPROMISO DE ARGENTINA EN MATERIA INFORMATICA

Argentina es el primer país de habla castellana en incorporarse al programa **One Laptop per Child (OLPC)**, impulsado

por el **Massachusetts Institute of Technology**.

La iniciativa prevé la distribución de computadoras portátiles,

a un costo de 100 dólares cada una, entre alumnos de países de África, Asia y América latina.

El 26 de octubre la Argentina

manifestó su interés en incorporarse al programa, del cual ya participaban **Brasil, Tailandia, China y Malasia**.

Cifras relevantes en materia de tendencias educativas en el mundo

Los datos fueron realizados por la Unesco y la OCDE

La matrícula de la educación terciaria aumentó durante la última década el 77% en los países con ingresos medios y el 43% en los países ricos, según un estudio realizado por la **Unesco** y la **Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)**.

El estudio "*Perspectiva de las Tendencias de la Educación - Análisis de los Indicadores de la Educación Mundial*" analiza la demanda educativa entre 1995 y 2003 y los criterios de los 19 países con ingresos medios que participan en el **Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI) de la UNESCO y la OCDE**.

El informe señala que en los países de la OCDE el número de niños permanece igual que en 1960. En los países del WEI, la caída de la natalidad redujo la presión en los sistemas de educación primaria, mientras crece la población en edad de incorporarse a los ciclos de educación secundaria y terciaria.

La matrícula de los colegios superiores creció el 39% en los países del WEI, y el

5% en los países de la OCDE.

En **China**, 28,5 millones de estudiantes llenaron las aulas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2003, frente a 18 millones que habían asistido ocho años antes. En ese mismo ciclo, el número de alumnos creció de 5,9 a 6,5 millones en **Brasil**, y se duplicó en **Paraguay**, de 105.000 a 211.000.

El crecimiento mayor se produjo en la educación terciaria, con un número de alumnos que se triplicó en **Malasia** y

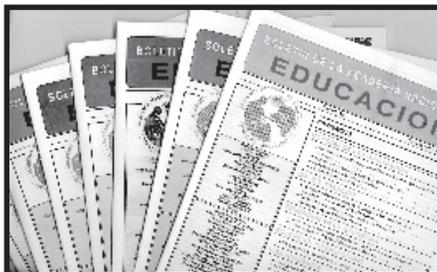
Egipto, alcanzó más del doble en **China** y **Brasil**, y creció más del 25% en el resto de los países del WEI, salvo en **Filipinas**, donde creció el 20%.

El estudio subraya que algunos países del WEI superan a los países de la OCDE en la proporción de jóvenes que cursan estudios universitarios. En los países de la OCDE, uno de cada dos jóvenes inicia estos estudios. En **Argentina**, la **Federación de Rusia** y **Chile**, esta proporción alcanza 62%, 61% y 53%, respectivamente; y en **Tailandia** el 50%.

A pesar de las crisis monetarias que golpearon a varios países del WEI, el informe destaca que todos ellos aumentaron el porcentaje dedicado a la educación en sus presupuestos nacionales (30% o más, en **Chile**, **Jamaica**, **Malasia**, **Paraguay** y **Tailandia**). A su vez, la **Unesco** y la **OCDE** advierten una dependencia creciente de las fuentes privadas de financiación. En 2002, los estudiantes y sus familias asumieron el 37% de los gastos de la educación terciaria en los países del WEI, frente al 13% de 1995.

Países de ingresos medios que participan en el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI) de la UNESCO y la OCDE:

Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, India, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Paraguay, Perú, Filipinas, Federación de Rusia, Sri Lanka, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe.



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 4 ejemplares del Boletín.

Pacheco de Melo 2084 - (1126) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. Tel/Fax 4806-2818/8817
 acaedsec@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

DOCTORADO HONORIS CAUSA PARA EL DR. PEDRO SIMONCINI

Se lo otorgó, en reconocimiento a su meritoria trayectoria en los medios, la **Universidad Católica de Salta**

Por sus antecedentes personales en el mundo de los medios de comunicación social -en especial los electrónicos- así como las responsabilidades desarrolladas durante el desempeño de sus actividades empresarias y académicas, destacando su condición de ser uno de los fundadores de la televisión privada en la Argentina, la **Universidad Católica de Salta** otorgó el título de Doctor Honoris Causa al académico **Dr. Pedro Simoncini**.

La distinción fue conferida por la Resolución N°762/05 de la referida casa de estudios, lleva la firma de su rector el **Dr. Patricio Colombo Murúa** y fue entregada en un acto realizado en el ámbito del **III Foro Mundial Nord-Sud de las Escuelas de Ética y Economía**, realizado en Buenos Aires entre el 29 y

31 de agosto de 2005. El Dr. Simoncini, en la oportunidad, disertó sobre el tema "*Medios de Comunicación y Ética*".

También, en los fundamentos de la Universidad Católica de Salta para realizar la significativa nominación, hay especial mención a sus méritos por haber impulsado la televisión en el interior del país, fundador y primer presidente de **Telefé**, de otros canales de cable documentales y educativos y los innumerables reconocimientos recibidos en el país y en el extranjero.

"*Ante la importancia adquirida mundialmente por los medios en la sociedad como instrumentos formadores de las mentes y almas de los seres humanos*", Simoncini subrayó la necesidad de que el "*ingrediente ético*" forme parte esencial de toda comunicación.



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

Prof. Jorge Cristian HANSEN
Académico Emérito
hasta el 7 de septiembre de 2001

Dr. Luis Antonio SANTALO
Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2001

Dr. Gabriel BENTANCOUR MEJIA
Académico Correspondiente en Colombia
hasta el 23 de marzo de 2002

Dr. Héctor Félix BRAVO
Sitial ONESIMO LEGUIZAMON
hasta el 26 de junio de 2002

Dr. Ing. Hilario FERNANDEZ LONG
Sitial CARLOS SAAVEDRA LAMAS
hasta el 23 de diciembre de 2002

Dr. Juan Carlos AGULLA
Sitial NICOLAS AVELLANEDA
hasta el 14 de enero de 2003

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST
Sitial JUAN MANTOVANI
hasta el 12 de febrero de 2003

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS
Sitial BERNARDINO RIVADAVIA
hasta el 16 de febrero de 2003

Prof. Elida LEIBOVICH de GUEVENTTER
Sitial JUANA MANSO
hasta el 30 de marzo de 2003



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Capital Federal, REPUBLICA ARGENTINA. www.acaedu.edu.ar - acaedsec@acaedu.edu.ar Tel/Fax 4806-2818/8817

COMISION DE PUBLICACIONES:

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

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Lic. Luis G. BALCARCE