

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Comisión Directiva:
 Presidente,
 Dr. Horacio Sanguinetti
 Vice-Presidente 1º,
 Dr. Pedro Luis Barcia
 Vice-Presidente 2º,
 Dr. Pedro Simoncini
 Secretario,
 Prof. Alberto Raúl Dallo
 Pro-Secretario,
 Prof. María Celia Agudo de Corsico
 Tesorero,
 Dr. Marcelo Vernengo
 Vocales:
 Prof. Antonio F. Salonia
 Dr. Luis Ricardo Silva
 Dr. Alberto C. Taquini (h)
 Revisor de Cuentas,
 Dr. Jorge Reinaldo Vanossi
 Revisor de Cuentas Suplemento,
 Dr. José Luis Cantini

Miembros de Número:
 Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO
 Dr. Alejandro Jorge ARVIA
 Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN
 Dr. Pedro Luis BARCIA
 Dr. Antonio M. BATTRO
 Dr. Jorge BOSCH
 Dr. José Luis CANTINI
 Prof. Alberto Raúl DALLO
 Dra. Ana Lucia FREGA
 Prof. Cristina Elvira FRITZSCHE
 Dra. María Antonia GALLART
 Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN
 Dr. Aliento ALDO GUADAGNI
 Dr. Roberto Manuel IGARZA
 Dr. Guillermo JAÍM ETCHEVERRY
 Dr. Julio César LABAKE
 Dr. Ramón Carlos LEIGUARDA
 Dr. Juan José LLACH
 Prof. Rosa MOURE de VICIEN
 Dr. Horacio Alcides O'DONNELL
 Dr. Humberto PETREI
 Dr. Miguel PETTY S.J.
 Dr. Avelino J. PORTO
 Ing. Horacio REGGINI
 Dr. Adalberto RODRIGUEZ GIavarini
 Prof. Marta Beatriz ROYO
 Lic. María SAENZ QUESADA
 Prof. Antonio F. SALONIA
 Dr. Horacio SANGUINETTI
 Dra. Ruth SAUTU
 Dra. Luisa Margarita SCHWEIZER
 Dr. Luis Ricardo SILVA
 Dr. Pedro SIMONCINI
 Ing. Marcelo SOBREVILA
 Dr. Alberto C. TAQUINI (h)
 Lic. Juan Carlos TEDESCO
 Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI
 Dr. Marcelo J. VERNENGO

Académicos Eméritos:
 Mons. Guillermo BLANCO
 Dr. Pedro J. FRIAS
 Dr. Alberto Pascual MAIZTEGUI

Académicos Correspondientes:
 Soledad M. ARDILES GRAY de STEIN
 (en Tucumán - Argentina)
 John BRADEMAS (en Estados Unidos)
 Ricardo DIEZ HOCHLEITNER (en España)
 Hugo Oscar JURI FERNANDEZ (en Córdoba - Argentina)
 Pierre LENA (en Francia)
 Ernesto Joaquín MAEDER (en Chaco - Argentina)
 Catalina MENDEZ de MEDINA LAREU
 (en Corrientes - Argentina)
 Miguel Ángel YADAROLA (en Córdoba - Argentina)

Número 81

Buenos Aires, Junio de 2010

IDEAS Y TRABAJOS

- | | |
|---|---|
|  | "Sustentabilidad económica del esfuerzo educativo argentino",
por el Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini Pág. 2 |
|  | "Propuestas para la universidad del siglo XXI",
por el Dr. Alieto Aldo Guadagni Pág. 18 |
|  | "La didáctica especial del movimiento humano",
por el Prof. Alberto Raúl Dallo Pág. 26 |

EDUCACION EN LA ARGENTINA

- | | |
|---|---------|
| • Semana de la formación docente en el Instituto del Profesorado del Consudec | Pág. 25 |
| • Bases y puntos de partida para una discusión nacional sobre la calidad educativa | Pág. 29 |
| • Luces y sombras de la ley de financiamiento educativo | Pág. 31 |
| • Certamen escolar sobre el patrimonio cultural y natural de los argentinos | Pág. 32 |
| • Nuevo órgano consultivo busca facilitar la salida laboral de los alumnos porteños | Pág. 32 |
| • Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria | Pág. 33 |
| • Neuquén recupera días de clases perdidos | Pág. 34 |
| • Extienden la jornada escolar en escuelas primarias de Río Negro | Pág. 35 |
| • Elecciones en el Crup | Pág. 35 |

EDUCACION INTERNACIONAL

- | | |
|---|---------|
| • La Universidad del futuro fue analizada por 1052 rectores de Iberoamérica | Pág. 36 |
| • Representantes de 64 países reflexionaron sobre el aporte que puede hacer la universidad por un mundo mejor | Pág. 36 |
| • Se celebró en Madrid la IV Cumbre Union Europea-Mercosur | Pág. 37 |
| • Un "ranking" evalúa la actividad científica de universidades iberoamericanas | Pág. 38 |
| • La ciencia, en bases de datos | Pág. 38 |
| • Es imparable el avance de la sociedad de la información | Pág. 39 |
| • Ayuda internacional para apoyar la educación en Haití | Pág. 39 |

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

- | | |
|---|---------|
| • "Luz Vieira Méndez" por la Dra. Beatriz Balian de Tagtachian | Pág. 40 |
| • "Onésimo Leguizamón" por la Prof. Marta Royo | Pág. 42 |

VIDA ACADEMICA

- | | |
|---|---------|
| • Sanguinetti disertó sobre las Generaciones de Mayo, del '37 y del '80 | Pág. 41 |
| • Alberto Taquini participó en Córdoba del Foro Compromiso por la Educación. | Pág. 43 |
| • Los miembros de nuestra Corporación, presentes en variados campos de la actividad científica y cultural | Pág. 44 |

(...) 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 -

SUSTENTABILIDAD ECONÓMICA DEL ESFUERZO EDUCATIVO ARGENTINO

Por el Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini

Conferencia pronunciada en la Academia Nacional de Educación con motivo de su incorporación como miembro de número el 3 de mayo de 2010.

En este documento se pretende abordar algunos aspectos referidos a la educación, desde la perspectiva de un economista preocupado por la cuestión del capital humano, tanto por razones profesionales, cuanto humanas, éticas y sociales. Es demasiado obvio el rol de la educación para promover el equilibrio y la integración social, desarrollar la libertad de oportunidades, cumplir con un mandato intergeneracional que procure que la calidad de la educación mejore de generación en generación, mejore las competencias con que las personas se incorporan al mercado de trabajo -lo que implica a mediano plazo efectos positivos en el crecimiento económico- y desarrolle hábitos virtuosos en todo sentido entre los jóvenes, como para hacer de estas cuestiones el eje de la presentación. Cuestiones obvias como fue ya señalado, pero no por ello menos importantes.

En esta Academia, que reúne a tan destacados especialistas y pensadores formados en distintas áreas del saber, sería pretencioso, e implicaría una duplicación de esfuerzos, encarar esta presentación desde una perspectiva que se focalice en cuestiones exclusivamente pedagógicas u organizacionales. Tampoco sería el enfoque esperable de un economista profesional. En cambio, será más enriquecedor un enfoque que enfatice cuestiones vinculadas con aspectos presupuestarios y financieros. Y desde esa perspectiva se ha elaborado esta presentación.

En la Sección I se presenta una introducción general, muy breve, a la problemática educativa, que sirve para encuadrar en la Sección II la presentación de lo que “está pasando en el mundo” y cómo mide Argentina con algunos indicadores en general y fundamentalmente, en términos de gasto. La disponibilidad de datos internacionales, que corresponde al año 2007/2008, permite construir un cuadro de situación genérico, pero cuadro de situación al fin. Referencia obligada: no se ha concluido, en homenaje a la brevedad y por no estar en el foco del estudio, la cuestión de los índices de calidad.

Conociendo cómo califica Argentina en el mundo, con la limitación precipitada, en la sección III se desarrolla una breve sinopsis de la evolución del marco institucional, a través de algunas de las principales normas que han regido al sistema educativo en las últimas décadas. Esta sinopsis ilustra los cambios de concepción que se han ido sucediendo a través del tiempo, hasta concluir en el marco regulatorio hoy vigente. Esta historia, no por conocida por los académicos, deja de ser útil para entender el punto de partida y, más precisamente, la situación actual.



En la sección IV, finalmente, se alcanza el foco del documento: la evolución del gasto público en educación en la Argentina, desde diferentes ángulos jurisdiccionales, vinculándola con la dinámica de todo el gasto público en las últimas tres décadas.

La pregunta clave, que entrelaza las secciones III y IV, es hasta qué punto los compromisos que emergen de la Ley de Financiamiento Educativo pueden verse comprometidos en el marco de la dinámica general del gasto público. La hipótesis previa es que puede existir un compromiso, dados los elevados niveles de gasto público y, sobre todo, del cambio de paradigma observado en esta década que ha vuelto a colocar al sector público como productor de bienes y servicios o, al menos como fuente de financiamiento, vía subsidios, de los que produce el sector privado (claramente en los sectores de infraestructura económica).

Entender este problema es crucial, sobre todo ante la magnitud alcanzada por el gasto público en el 2009, las proyecciones a futuro y el surgimiento de desequilibrios fiscales en los últimos años. La Ley de Financiamiento Educativo es eso: una ley que pretende asegurar los recursos para una actividad crucial. Sin embargo, no sería la primera vez que frente a la emergencia una ley es incumplida, modificada o ignorada de acuerdo a las necesidades de corto plazo y olvidando la visión de largo plazo que los legisladores en su momento buscaron resguardar. De todo ello, los distinguidos miembros de esta Academia han sido testigos y, nuevamente, sería redundante insistir en ello. Buscaremos pues entender el problema y los riesgos que pueden percibirse para que, de esa manera, la sociedad pueda mantenerse alerta.

I – EDUCACION: NOTAS CONCEPTUALES

Aspectos Generales

La contribución de la educación al desarrollo humano es múltiple y abarca una amplia diversidad de planos: ético, social, político, del pleno ejercicio de la libertad, económico, cultural, tecnológico productivo y, aun, espiritual, moral y religioso. Muchas organizaciones multilaterales, la Cepal y la Unesco entre ellas, han sostenido que “la educación es el medio privilegiado para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, fortalecer la democracia mediante la promoción del ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía, avanzar a mayor ritmo

en la sociedad de la información y el conocimiento y enriquecer el diálogo entre sujetos de distintas culturas y visiones del mundo" (Cepal, 2004).

La Cepal es contundente al considerar el vínculo entre educación y bienestar: i) Se requieren 11/12 años de educación formal para acceder a empleos con remuneraciones que impliquen no caer en la pobreza; ii) Entre el 72 y el 96 por ciento de las familias pobres tienen jefes de hogar con menos de 9 años de educación formal; iii) El 80 por ciento de los jóvenes urbanos tienen padres con menos de 10 años de educación formal, lo que los vuelve más vulnerables a no alcanzar el nivel de educación necesario para salir de la pobreza.

En teoría, existe una relación directa entre el rendimiento del aprendizaje y el monto de inversión por alumno pero, a la vez, existen diferencias que se explican por la calidad de la gestión. No sólo deben estar disponibles los recursos necesarios sino que éstos deben estar adecuadamente orientados y eficientemente administrados y gestionados. Este último punto lleva a que puedan existir problemas generales de gestión de recursos -ya sea por la vía pública o privada- afectando el resultado del proceso educativo, que se extiendan a diversos sectores de la sociedad y/o generen problemas específicos de gestión en el plano educacional.

A principios del nuevo siglo los países latinoamericanos dedicaban en promedio a educación el 4 por ciento del PBI y entre el 12 y el 22 por ciento del gasto público, llegando el gasto social por capita en educación a 137 dólares (de 1997), con un aumento de 51 por ciento respecto de 1990. De todas maneras, se trata de una cifra inferior a la que invierten los países de la órbita de la Ocde.

Ello ha permitido que un creciente número de niños acceda a los beneficios de la educación en sus diferentes niveles, como surge del cuadro 1 en el cual se presenta la matrícula (en miles de alumnos) para un conjunto de países.

CUADRO 1
MATRÍCULA POR NIVEL
EDUCACIÓN 2006

PAÍS/REGIÓN	PRE PRIMARIA (CINE 0)	PRIMARIA (CINE 1)	SECUNDARIA (CINE 2 Y 3)	TERCIARIA (CINE 5 Y 6)
Argentina	1334	4651	3476	2083
Brasil	7298	18661	24863	4572
Chile	402	1695	1634	661
México	4663	14595	10883	2447
Uruguay	122	365	323	113
Alemania	2444	3329	8285	-
Canadá	476	2321	2999	1327
España	1490	2501	3091	1789
Francia	2628	4052	5994	2201
Italia	1662	2790	4532	2029
Reino Unido	990	4518	5358	2336
Australia	263	1939	2537	1040
China	21790	108295	101195	23361
Israel	362	803	613	310
EE.UU.	7342	24319	24552	17487

Fuente: UNESCO Compendio Educación Mundial 2008, Cuadros 1, 3, 5 y 8
CINE: Clasificación Internacional de Nivel Educativo

La educación conlleva procesos que se han ido modificando, de lo cual dan cuenta, en el caso de la Argentina, los cambios normativos considerados en la sección III. Entre otros tópicos o materias que han

ido variando en el tiempo figuran los contenidos del aprendizaje, sus procesos, el financiamiento y la distribución de los recursos, el papel del sector privado y el del sector público, el tipo de gestión (descentralizada, desconcentrada), la supervisión de la calidad de la oferta y la evaluación de los resultados.

Existe consenso en que acciones en estos planos permiten mejorar el proceso educativo, facilitan un mejor uso de los recursos, incrementan los logros educativos y aumentan el grado de equidad en el acceso a la educación, como ha señalado la Cepal. Las columnas a fortalecer para aumentar la eficacia y elevar el impacto social de la educación son: acceso, permanencia y conclusión, calidad, equidad y eficiencia.

La ampliación de la educación se ha consolidado en la región con altas tasas de escolaridad básica preprimaria y primaria (que se presentan en el cuadro 2), en particular en la Argentina, donde la tasa de matrícula neta en el nivel primario llega al 99 por ciento, en tanto en el preprimario aumentó de 56 a 65 por ciento entre 1999 y 2006. La tasa de repetición en el nivel primario en Argentina (6 por ciento) es elevada frente a la observada en los países desarrollados, y es un área a mejorar.

En el nivel secundario, la tasa de matrícula neta en la Argentina (78 por ciento en 2006) es todavía baja respecto de otras regiones (América del Norte y Europa Occidental: 91 por ciento) aunque excede al promedio latinoamericano y de Asia-Pacífico (70 y 69 por ciento, respectivamente).

La equidad implica la justa distribución de oportunidades educacionales en los distintos sectores de la población y en todos los niveles escolares, todo ello en una dimensión que en los países de mayor extensión geográfica tenga en cuenta los matices y dificultades que implica la "igualdad espacial". Este punto en la Argentina adquiere una dimensión crucial, a fin de mitigar la brecha social que conlleva una distribución del ingreso bastante regresiva.

En este sentido, una educación de calidad con impacto social requiere una oferta amplia y diversificada que articule las aspiraciones de las personas (y de las familias) con las demandas del mercado laboral, esto último con una visión a largo plazo. Esta articulación con el mundo del trabajo requiere en el nivel secundario y universitario un desarrollo equilibrado de competencias generales y competencias específicas, es decir saber pensar y saber hacer.

La magnitud del esfuerzo educacional requiere un abordaje que priorice la eficiencia en el uso de los recursos y en el proceso de gestión.

Para dimensionar la masa de recursos involucrada, la Cepal estimó en el año 2004 que para alcanzar cuatro objetivos básicos -universalizar la educación preprimaria, asegurar cinco años de educación primaria (con baja repetencia), alcanzar en diez años una cobertura del 75 por ciento en la educación secundaria y erradicar en ese lapso el analfabetismo adulto- se demandarían entre los años 2005 y 2015 recursos adicionales por 149,0 miles de millones de dólares para Latinoamérica en su conjunto (7,5 por ciento del PBI) correspondiendo al primer y tercer objetivo la mayor demanda de recursos adicionales. Si bien la Argentina está bien posicionada en estos objetivos, el volumen de recursos económicos necesarios ilustra la magnitud de la empresa.

El financiamiento de la educación, en sus componentes público y privado, se encuentra cada vez más estrechamente entrelazado: el Estado contribuye, no sólo en la Argentina sino en muchos países de Latinoamérica, y aun fuera de ella, al financiamiento de las escuelas privadas, en tanto que algunas escuelas públicas reciben apoyo del sector privado. En general, en Latinoamérica, es en el nivel secundario superior y en el universitario en los que se encuentra una mayor intervención privada. En el nivel inicial, el rol del sector público aumenta en la medida que crece la inserción de la mujer en el mercado de trabajo.

Un aspecto relevante en el tema público-privado es que, en la medida en que el financiamiento privado provenga de las familias y ello redunde en un diferencial de calidad en la educación, la brecha de

CUADRO 2
TASA DE MATRÍCULA NETA POR NIVEL (1)

PAÍS/REGION	PRE PRIMARIO		PRIMARIO		SECUNDARIO		TERCIARIO (2)	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Argentina	56	65	99	99			78	49
Brasil	44	53	91	94			79	14
México	67	93	97	98			70	18
Uruguay	53	79	-	100			-	34
EE.UU.	54	56	94	92			88	73
Canadá	64	-	99	-			-	60
Alemania	-	-	99	98			-	-
España	93	100	100	100			94	57
Italia	95	99	99	99			94	47
Francia	99	100	99	99			99	52
Reino Unido	73	67	100	98			92	60
Australia	-	63	94	96			87	65
Israel	83	86	98	97			89	48
Japón	83	85	100	100			99	45
Mundo	-	-	82	86			58	18
Europa Central	-	-	91	92			81	38
Am. Del Norte y Europa Occ.	-	-	97	95			91	61
América Latina	-	-	92	94			70	21
Asia Oriental y Pacífico	-	-	-	93			69	14

(1)Número de alumnos en edad oficial (teórica) de ingresar en un nivel determinado que efectivamente se encuentra matriculado en ese nivel

(2) Tasa bruta de matrícula: Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación como porcentaje de la población en el grupo de edad teórica para ese nivel educativo.

Fuente Idem. cuadro 1.

calidad entre los estratos sociales aumentará. Ello pone presión en el Estado como financista y también en su rol de organizador/facilitador.

La cuestión de la gestión: algunos tópicos relevantes

La educación, como proceso de largo plazo, pero que requiere mejoras permanentes para mantener un alto grado de actualización, demanda un alto nivel de profesionalidad combinado con capacidad de adaptación frente al cambio. Por ello, conspiran contra una adecuada gestión institucional los cambios frecuentes de rumbo y la inestabilidad de los funcionarios responsables, tanto como el predominio de estructuras burocráticas rígidas.

Los esfuerzos en materia de mejora de la gestión, unidos a la calidad y el nivel del gasto en educación, deberían traducirse en mejores tasas de supervivencia y reducción del número de repetidores. En ese sentido, existe una brecha no menor entre los países desarrollados y los países latinoamericanos (Argentina inclusive) en algunos indicadores de desempeño, que son un desafío para la equidad poder subsanar y reducir.

Este es un aspecto central de la gestión. La incorporación de conocimiento es gradual y el proceso educativo lleva tiempo. Los cambios arrojan, en general, resultados en horizontes prolongados. Una extrema volatilidad en los enfoques pedagógicos, en los contenidos y en la organización provoca un estado de confusión que los cambios frecuentes de los funcionarios responsables de la política educativa no hacen sino profundizar.

Una gestión eficiente implica no sólo disponer de los recursos necesarios sino que lo estén en el momento necesario y en la cantidad necesaria. Los cuellos de botella en recursos humanos de calidad, a veces resultado de restricciones institucionales y en otros de falta de

CUADRO 3
INDICADORES DE DESEMPEÑO AÑO 2006

	PRIMARIA		SECUNDARIO	
	Tasa de Supervivencia	Tasa de Transición	Repetidores	Repetidores
Argentina	87	93	6	12
Brasil	76	82	19	21
Chile	98	97	2	4
México	92	94	4	2
Uruguay	92	81	7	11
Alemania	99	100	1	3
España	100	-	2	-
EE.UU.	96	-	-	-
Irlanda	99	99	1	1
Italia	100	99	-	3
Israel	100	73	1	2
Corea	99	99	-	-

Tasa de supervivencia al último grado: El porcentaje de estudiantes matriculados en el primer año de un nivel específico que se espera avance a un grado dado, en este caso el último.

Tasa de transición de la educación primaria o la secundaria: número de alumnos de nuevo ingreso al primer año de educación secundaria en un año determinado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria del año escolar anterior.

Fuente: Idem. cuadro 1.

oferta, y recursos de infraestructura, pueden resultar una barrera tanto cuantitativa (por caso pérdida de días de clase) como cualitativa en términos de calidad del servicio, todo ello afectando el rendimiento y reflejándose en el desempeño de los alumnos. La incidencia de estas restricciones tiende a ser más fuerte en la educación pública que en la privada (y afectan porcentualmente a la población más pobre) y a diferir en las distintas regiones del país contribuyendo a profundizar la brecha social y ser una fuente de inequidad.

La descentralización se considera un aspecto importante para la mejora de la gestión. Se argumenta que promueve la innovación, alienta un mayor involucramiento de los padres en la educación y aumenta el control y la rendición de cuentas.

La descentralización requiere una adecuada organización y planificación, para no caer en la confusión y en la anarquía. Este es un aspecto bastante conocido y relevante, incluso en la Argentina: quién hace cada cosa, que rol tiene cada nivel. En el análisis macro institucional en la sección III se ha desarrollado la evolución a través del tiempo y del marco jurídico de nuestro sistema educativo.

Un aspecto álgido de la cuestión de la descentralización es el de la participación (familiar), que en teoría debería cumplir un papel clave como usina de ideas e instrumento de control. Si bien los educadores tienen gran confianza en la participación, la impresión es que ésta es baja, no siempre es "activa" y cuando lo es, no tiene una adecuada representatividad. Un detalle casi nimio: se suele mencionar que la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo es uno de los factores que hace necesario la extensión y ampliación de la educación preprimaria. Si se acepta este punto ¿dispondrá la mujer ocupada de tiempo para esa participación? Como sea, es probable que, en la mayoría de los casos, la "participación activa" recaiga sobre un subconjunto no "representativo" de padres, más allá que los demás adhieran. La palabra clave es "compromiso".

En ese sentido, existe una responsabilidad social de los padres, que deben informarse respecto del funcionamiento de la escuela (lo que implica que existan indicadores entendibles y confiables, sistematizados y comparables), mecanismos de consulta respecto de aspectos atinentes a la planificación y de los cambios en la actividad escolar, formas para plantear sus demandas y mecanismos para volcar sus inquietudes, etc. Al mismo tiempo, la mayor participación de las familias podría producir vínculos más profundos y mejorar la interacción con docentes y autoridades de las escuelas, sin que ello implique una confusión de funciones y, mucho menos, un avance sobre la autoridad de los docentes ni un desplazamiento del rol de los padres.

Una asignación eficiente de recursos conlleva a que el gasto realizado tenga un alto impacto positivo en los sectores más necesitados. Para ello es necesaria una correcta definición de la población objetiva a fin de focalizar el gasto y evitar desvíos, estrategias que permitan la utilización de todos los recursos disponibles, inclusive los padres (con las salvedades realizadas en el párrafo precedente) y los propios estudiantes, mejorar la calidad de los profesores, a la vez que evitar un proceso de selección adversa (en otros términos: los mejores profesores para las escuelas de peores rendimientos).

La eficiencia de la asignación requiere un proceso de retroalimentación que, a su vez, descansa en sistemas de monitoreo y evaluación que terminan siendo fundamentales para articular políticas y programas de atención de grupos/sectores o regiones más vulnerables (donde domina la equidad como principio rector) con la mejora de la calidad de todo el sistema en su conjunto.

Disponer de un sistema institucionalizado y sistematizado de medición de resultados y rendimientos es crucial para evaluar los procesos y la gestión y considerar cambios a introducir, como muchos autores han destacado. Información sectorial, fragmentada/discontinua, sin suficiente consolidación, apenas brinda una visión de un aspecto parcial e impide considerar los problemas desde una perspectiva de equilibrio general;

ello, por lo tanto, no es útil para tener una evaluación fundada de las necesidades, establecer prioridades y diseñar estrategias de largo plazo, que son las verdaderamente válidas, y proponer y ejecutar acciones de manera integrada y coordenada.

Los mayores esfuerzos de gestión deben orientarse hacia la escuela, como ámbito natural en el cual se desarrolla el proceso educativo. Allí confluyen, con ese objetivo, los procesos de enseñanza y las relaciones recíprocas entre los integrantes de la comunidad educativa que hacen a la estructura del proceso y son responsables (y protagonistas) de su financiamiento. Estos ejes, no son uniformes ni se repiten en todas las unidades educativas, antes bien son diferenciales según principios, culturas, valores y creencias que predominan en cada una. Nuevamente, es previsible la existencia de diferencias entre sectores y regiones.

Estas diferencias son importantes en cuanto la gestión y los cambios; impuestos a contrapelo de las peculiaridades, pueden engendrar resistencias que dificulten los objetivos planteados.

II - EL GASTO EN EDUCACIÓN DE ARGENTINA EN CLAVE INTERNACIONAL

Según estimaciones del Ministerio de Economía, en el año 2007 (última información oficial), el gasto público consolidado en educación, computando los niveles de educación básica, superior y universitaria representaba 4,59 por ciento del PBI y 12,61% por ciento del Gasto Público Total. Estimaciones propias al 2009 elevan el primer indicador a 4,81 por ciento, pero reducen el segundo a 11,40 por ciento.

**CUADRO 4
GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO % DEL PBI
Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL AÑO 2006**

	% del PBI	% del Gasto Público Total	Gasto Privado en Educación % PBI
Argentina 2009*	4,81	11,4	-
Argentina 2007**	4,59	12,61	-
Argentina 2006	3,8	13,1	0,7
Brasil	4,5	14,5	-
Chile	3,2	16	2,7
México	5,5	25,6	1,3
Uruguay	2,9	11,6	-
Alemania	4,5	9,7	0,9
Australia	4,8	-	1,6
España	4,2	11	-
EE.UU.	5,3	13,7	2,4
Francia	5,7	10,6	0,5
Irlanda	4,8	13,9	0,3
Italia	4,4	9,2	0,4
Israel	6,3	-	1,9
Suecia	7,1	12,9	0,2
Reino Unido	5,5	12,5	1,3
Costa Rica	4,7	20,6	-
Japón	3,5	9,5	1,5
Corea	4,4	15,3	3,4
Tailandia	4,3	25	-
Polonia	5,5	12,7	0,6
Hungría	5,5	10,9	0,5
Sudáfrica	5,4	17,4	-

* Estimación Propia

** Estimación Ministerio de Economía

Fuente: UNESCO compendio de la Educación Mundial cuadro 13

En el cuadro 4 se presenta la información correspondiente a un conjunto de países para el año 2006, a partir de datos de Unesco (que asigna a la Argentina para ese año, un valor de 3,80 por ciento del PBI inferior al 4,31 por ciento del PBI que surge de los cálculos del Ministerio de Economía).

En líneas generales, el gasto promedio en educación del conjunto de países seleccionados en el cuadro 4 es 4,86 por ciento del PBI, valor similar al que surge del cálculo para el 2009 que hemos realizado para Argentina a partir de los datos del Ministerio de Economía (4,81 por ciento); el dato de la Unesco para la Argentina en el 2006 (3,8 por ciento) se ubica levemente por debajo de los valores de la misma fuente nacional para ese año (4,34 por ciento) y el 2005 (4,0 por ciento) si se computan conjuntamente Educación Básica y Educación Superior y Universitaria.

La comparación internacional arroja tres evidencias interesantes: i) El citado valor promedio no llega al 6 por ciento previsto por la ley N° 26075; ii) En sólo dos países de la muestra (Israel y Suecia) el gasto en Educación excedió el 6 por ciento; iii) Hay una dispersión no menor de porcentajes en los distintos países.

Considerando la participación del gasto en educación en el gasto público, el promedio simple de la muestra de países utilizada fue de 14,3 por ciento nuevamente con una fuerte dispersión. Argentina, con valores de 11,4 por ciento en el 2009 y de 12,61 por ciento en el 2007 se ubica por debajo del promedio pero con valores más elevados que siete de dichos países, incluso algunos europeos (como Alemania, Francia e Italia) y Japón.

La tercera columna del cuadro 4 refleja la contribución del Gasto Privado en Educación, según los datos de la Unesco y en términos del

PBI para el año 2006. Se destacan para el conjunto de países listados, algunas reflexiones:

- En ningún caso el sector privado contribuye más que el sector público. Pese a ello, distintas estrategias de distribución del gasto entre sector público y sector privado están a la vista.
- En promedio, su contribución es de 1,2 por ciento del PBI para un subconjunto de 15 países (excluyendo la Argentina) para los cuales el ratio gasto público en educación/PBI fue 5,07 por ciento. Ello permite concluir que el gasto privado, para esa muestra de países representa el 23,7 por ciento del gasto público y el 19,1 por ciento del gasto total (público más privado) en educación. Para Argentina y tomando los valores de la Unesco, las relaciones son 18,4 por ciento y 15,6 por ciento, es decir algo más bajas que en promedio de esos países.

La información de la Unesco agrega la dimensión del gasto público por estudiante en relación al PBI per cápita y por nivel educativo. En este indicador y en el caso de la educación primaria, el gasto en la Argentina es bajo en términos relativos, como surge del cuadro 5.

Los países de la región (Brasil, Uruguay, Chile y México) están, en general, un escalón debajo de los países europeos y aún de los asiáticos en el caso de la educación primaria; la Argentina mide algo mejor en el caso de la educación secundaria, pero siempre en un segundo nivel.

En efecto, para los 21 países que, excluyendo la Argentina, integran la nómina del cuadro 5, en promedio el gasto público por estudiante en nivel primario representa el 17,9 por ciento del PBI per cápita con valores máximos en Suecia, Hungría y Polonia (cerca del 25 por ciento) y mínimos en Chile y Uruguay (alrededor del 10 por ciento); Argentina aparece próxima a estos últimos, y por debajo de Brasil.

CUADRO 5
GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ESTUDIANTE 2006

	Como % del PBI per capita			En PPA us\$ (1)		
	Primaria Cine 1	Secundaria Cine 2-3	Terciaria* Cine 5-6	Primaria Cine 1	Secundaria Cine 2-3	Terciaria* Cine 5-6
Argentina	12	19,6	-	1720	2806	
Brasil	15,4	13,2	35,1	1321	1130	3010
Chile	11,1	12,4	11,8	1414	1578	1496
México	15,2	16,4	41,8	1641	1768	4518
Uruguay	8,8	10,8	18,8	1011	1234	2151
Alemania	16,3	21,5	-	4859	6430	-
Australia	12,3	15,4	23,1	5466	4889	7319
España	19,1	23,4	22,8	5125	6273	6108
EE.UU.	20,7	23,1	23,4	8235	9186	9300
Francia	17,4	27	33,3	5571	8642	10679
Irlanda	14,7	21,8	24,8	5684	8421	9581
Italia	23,1	26,9	22,3	6782	7888	6542
Israel	20,7	20,5	23,1	5695	5643	6347
Suecia	25,7	33,5	41,5	8415	10973	13613
Reino Unido	18,9	20,3	32,3	6082	6509	10381
Costa Rica	17	17,1	35,9	1612	1621	1416
Japón	22,2	22,4	19,2	6490	6542	5616
Corea	18,8	23,4	9,3	4145	5176	2051
Tailandia	13,8	15,2	22,6	1147	1265	1875
Polonia	23,7	22,2	21,4	3368	3149	3044
Hungría	25,7	23,1	23,8	4689	4227	435
Sudáfrica	15,6	16,7	44,3			

CINE: Clasificación Internacional normalizada de la educación

* Incluye educación nivel universitario

Fuente: UNESCO, Compendio de la Educación Mundial 2008 Cuadro 13

(1) PPA: Paridad del Poder Adquisitivo

CUADRO 6
DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN 2006

	EDUCACION PRIMARIA, SECUNDARIA Y POST SECUNDARIA			EDUCACION TERCIARIA		
	Gasto Público Directo		Transf. públicas indirectas y pagos al sector privado	Gasto Público		Transf. P. Públicas indirectas y pagos al sector privado
	Establec. Públicos	Establec. Privados		Establec. Públicos	Establec. Privados	
Argentina	85,7	12,3	2	94,4	4,9	0,7
Brasil	98	-	2	87,9	-	12,1
Chile	58,6	40,9	0,6	32,4	27,5	40,1
México	94,3	-	5,7	93,6	-	6,4
Uruguay	100	-	-	100	-	-
Alemania	84,5	10,7	4,8	79,8	1,1	19,1
Australia	75,5	20,9	3,6	67,7	-	32,3
España	84	14,4	1,6	90	1,8	8,2
EE.UU.	99,8	0,2	-	68,3	8,2	23,5
Francia	84	12,7	3,3	86,7	5,5	7,9
Irlanda	90,6	-	9,4	85,2	-	14,8
Italia	97,3	1	1,7	81,2	1,9	16,8
Japón	96,3	3,5	0,2	65	13,4	21,5
Corea	82,7	15,5	1,8	75,2	21,9	2,9
Suecia	86,5	7,7	5,9	68,1	4,8	27
Israel	73,8	24,8	1,4	5,5	82,9	11,6

FUENTE: UNESCO, Compendio de la Educación Mundial 2008.

Para el mismo conjunto de países, el gasto público por estudiante en el nivel secundario representa el 20,3 por ciento del PBI per cápita, con valores máximos en Suecia (33 por ciento), Francia e Italia (27 por ciento) y mínimos en Uruguay y Chile. En este caso, la Argentina aparece mucho más cerca del promedio que en el caso de la educación primaria.

Obsérvese que en la mayoría de los países (18 de 22 incluyendo ahora la Argentina), el gasto medio por estudiante en la educación secundaria como porcentaje del PBI per cápita es mayor en la secundaria que en la primaria y, en algunos países (inclusive Argentina), de manera por demás notable.

Otros tópicos relevantes que permite considerar la información de la Unesco es cómo se canaliza y a qué se destina el gasto público en educación, lo que se muestra en los siguientes cuadros (6 y 7).

En relación a la primera cuestión, el cuadro 6 provee la información necesaria, según el gasto público sea directo en establecimientos públicos o privados o se vuelque por algún mecanismo de transferencias indirectas. Las modalidades más importantes son las dos primeras.

Para el conjunto de países considerados (excluyendo la Argentina), el 87 por ciento del gasto público directo se realiza a través de colegios públicos en el nivel primario y secundario y el 10 por ciento a través de establecimientos privados. Argentina, en el año 2006, se encontraba en el entorno de los promedios citados. Obviamente, las cifras ponen en evidencia, una vez más, los diferentes modelos como lo ilustran los ejemplos de Chile y Uruguay.

El cuadro 6 también ilustra los diferentes modelos en materia de educación terciaria, siempre en un contexto en el cual el grueso del gasto público se ejecuta en instituciones públicas, con la excepción de Israel y Chile.

Por supuesto, el grueso del gasto público en educación es capturado por el gasto corriente, entre 90 y 100 por ciento, con valores mínimos en Corea (82 por ciento), particularmente en el nivel primario y secundario, como se muestra en el cuadro 7.

CUADRO 7
GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO % DEL GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES PÚBLICAS

	TOTAL EXCLUIDA TERCIARIA		TERCIARIA	
	Gasto Corriente	Gasto Capital	Gasto Corriente	Gasto Capital
Argentina	99,1	0,9	99,8	0,2
Brasil	93,9	6,1	94,8	5,2
Chile	96,4	3,6	92,1	7,9
México	97,5	2,5	95,5	4,5
Uruguay	94,2	5,8	93,9	6,1
Alemania	93,1	6,9	91,3	8,7
España	92,8	7,2	83,2	16,8
EE.UU.	88,8	11,2	88,4	11,4
Francia	90,2	9,8	88,2	11,8
Irlanda	90,4	9,6	95,1	4,9
Italia	93,7	6,3	89,4	10,6
Israel	92,8	7,2	87,7	12,3
Suecia	92,5	7,5	95,8	4,2
R.Unido	91,5	8,5	-	-
Costa Rica	97,2	2,8	-	-
Japón	90,3	9,7	91,5	8,5
Corea	82	18	86,2	13,8
Polonia	94,2	5,8	87,8	12,2
Hungría	93,9	6,1	87,6	12,4
Sudafrica	95,5	4,5	100	-

FUENTE: UNESCO, Compendio de la Educación Mundial 2008.

En el caso de la educación terciaria y universitaria, el gasto en capital aumenta al 12 por ciento en promedio y allí la Argentina aparece claramente rezagada.

En general, es un punto reconocido en administración presupuestaria que una exagerada gravitación de los gastos corrientes en el total del gasto de un rubro determinado implica dos riesgos:

a) El primero es que sugiere que no hay un proceso de renovación de la infraestructura, lo que torna crucial el mantenimiento.

b) El segundo es que de ser menester una corrección y generar ahorros presupuestarios la única vía de hacerlo es operando sobre el gasto corriente. El presupuesto pierde flexibilidad y el decisor grados de libertad.

La distribución de estudiantes por instituto educativo según el financiamiento de este (público, privado subvencionado y privado no subvencionado) ilustra el punto de la canalización del gasto en educa-

**CUADRO 8
PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES POR NIVEL Y POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO 2006**

	PRIMARIO (CINE 1)			SECUNDARIO 1er CICLO (CINE 2)			SECUNDARIO 2do CICLO (CINE 3)		
	Público	Privado Subvencionado	Privado no Subvencionado	Público	Privado Subvencionado	Privado no Subvencionado	Público	Privado Subvencionado	Privado no Subvencionado
Argentina	78,6	17,9	3,5	77,2	19,2	3,5	70,4	24,5	5,1
Brasil	90,8	-	9,2	90,5	-	9,5	84,9	-	15,1
Chile	47,2	46,8	6	51,4	42,7	5,9	44,3	49	6,7
México	91,9	-	8,1	87,6	-	12,4	79,9	-	20,1
Uruguay	86	-	14	88,1	-	11,9	89,7	-	10,3
Alemania	96,7	3,3	-	92,1	7,9	-	91,4	8,6	-
Australia	70,5	29,5	-	67,5	32,5	-	78,6	21,3	-
Canadá	94,2	-	5,8	94,2	-	5,8	94,5	-	5,5
España	68,5	28,2	3,4	68,1	28,9	3	78,3	11,1	10,6
Francia	85	14,5	0,5	78,6	21,1	0,3	69,6	29,5	0,9
Irlanda	99,2	-	0,8	100	-	-	99,3	-	0,7
Italia	93,2	-	6,8	96,4	-	3,6	94,5	0,8	4,7
Israel	100	-	-	100	-	-	100	-	-
Japón	99	-	1	93,3	-	6,7	69,2	-	30,8
Corea	98,7	-	1,3	81,2	18,8	-	51,5	48,5	-
Suecia	93,5	6,5	-	92,4	7,6	-	91,2	8,8	-

FUENTE: UNESCO, Compendio de la Educación Mundial 2008

**CUADRO 9
TAMAÑO PROMEDIO DE LAS CLASES POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO**

	PRIMARIO (CINE 1)				SECUNDARIO 1er CICLO (CINE 2)			
	Público	Privado con Subvención	Privado no Subvencionado	Total Público y Privado	Público	Privado con Subvención	Privado sin Subvención	Total Público y Privado
Argentina	27	29,5	21,7	27,2	32,1	30,4	24,4	31,4
Brasil	25,6	-	18,8	24,7	32,4	-	25,8	31,6
Chile	29,9	33,4	23,6	30,8	30,7	33,3	24,7	31,2
México	19,7	-	21,3	19,8	29,8	-	25,8	29,5
Uruguay	27,3			31,2				
Alemania	22,1	22,9	22,1		24,7	25,7		24,7
Australia	23,3	25,6	-	23,9	23,2	25,3		24
España	19,3	24,1	24	20,7	23,8	26,9	24,1	24,7
EE.UU.	23,6		19,4	23,1	24,9	-	19,3	24,3
Francia	22,4	22,8	-	22,5	24,1	25,1	13,4	24,3
Irlanda	24,5			20,1				
Italia	18,4		19,5	18,5	21		21,8	21,1
Israel	27,5			27,5	32,8			32,8
Japón	28,2		33,3	28,3	33,2		35,7	33,3
Corea	31,6		31,7	31,6	36	35		35,8

FUENTE: UNESCO Compendio de la Educación Mundial 2008 Cuadro 19

ción por un lado y permite considerar mejor la dimensión y el papel del sector privado. Los resultados para el año 2006 según la Unesco se presentan en el cuadro 8.

En promedio, para los 15 países incluidos en el cuadro 8, excluyendo la Argentina, el 88 por ciento de los alumnos en nivel primario concurren a establecimientos público; en el nivel secundario denominado "primer ciclo" (tres primeros años) desciende a 79 por ciento y en el "segundo ciclo" (cuarto y quinto año) llega a 81 por ciento. Hay, en síntesis y como era previsible, una mayor participación de asistentes a colegios públicos en el nivel primario, en un contexto de alta participación en todos los niveles.

Las cifras del cuadro 5 reflejan, además, que en algunos casos, como Chile, Australia, España y Francia, el régimen de "privado subvencionado" absorbe una proporción importante de la matrícula del nivel primario y que el privado no subvencionado absorbe, en el mejor de los casos, entre 5 y 10 por ciento.

En el nivel secundario inicial, la situación se repite. Nuevamente en Chile, Australia, España y Francia se observa una participación importante de alumnos que concurren a instituciones que reciben subvención, aunque siempre es mayoritaria la proporción de quienes concurren a establecimientos públicos.

En la Argentina los alumnos en cada nivel se distribuyen en términos generales, según la regla de 4 a 1: cuatro en establecimientos públicos y uno en establecimientos subvencionados, en línea con los promedios mencionados.

Lo evidente es que, en general, el tamaño de la clase (el número de alumnos por aula) es relativamente más alto en la Argentina que en los otros países, particularmente en los establecimientos públicos.

En el cuadro 9, de los 14 países incluidos excluyendo la Argentina, el número de alumnos medio por clase en los colegios públicos es de 25 (27 en la Argentina), 26 en los colegios con subsidios (29 en la Argentina) y 24 en los colegios sin subvención (22 en la Argentina). En el nivel secundario, el número de alumnos en clase en los establecimientos públicos es de 28 (32 en la Argentina) y de 29 en los colegios con subvención (30 en la Argentina).

III - SISTEMA EDUCACIONAL ARGENTINO: EL ENCUADRE JURÍDICO INSTITUCIONAL

Antecedentes

El sistema educacional argentino, que atiende a más de 11,6 millones de alumnos (ver cuadro N° 1), se apoya en cuatro columnas constituidas por otros tantos principios que el contexto jurídico-institucional, explicitando la voluntad de la sociedad a través de sus representantes, sean éstos constituyentes o legisladores, han establecido con el correr de los años desde los albores mismos de la Constitución Nacional: la universalidad; la cobertura para todos los habitantes de la Nación; el carácter de gratuito y la obligatoriedad de cierto número de años, que por supuesto ha aumentado con el correr del tiempo.

Sabiamente, la Constitución Nacional incluye algunos tópicos referidos a la educación en el capítulo primero de la Declaración de Derechos y Garantías, en los artículos 1, 14, 15, 16, 19, 21 y 22 entre otros, lo que refleja la preocupación de los constituyentes por resaltar principios que debían incluir la educación, aludiendo a la inspiración democrática, el enaltecimiento de la igualdad, el respeto de la dignidad de la persona y de las libertades individuales y su aporte al crecimiento cívico y desarrollo patriótico de sus habitantes.

En el mismo capítulo y en el artículo 14, la Constitución Nacional hace referencia a la educación al establecer el derecho de todos los habitantes de la Nación a enseñar y aprender según las leyes que reglamenten su ejercicio. El derecho de aprender implica el derecho de acceso a la educación, factor clave para la vigencia efectiva de los principios

libertad e igualdad. A su vez, el derecho de enseñar conlleva tener la posibilidad de, en libertad, transmitir el pensamiento.

La igualdad se opone al concepto de exclusión y, en este caso, implica garantizar a todos los habitantes iguales y equivalentes oportunidades de incorporación al sistema educativo para que, de esa manera, tengan condiciones materiales mínimas de acceso a la educación.

Por lo tanto, el Estado desempeña un rol fundamental en la vigencia de este concepto de acceso garantizado en la etapa inicial del proceso educativo (que por cierto ha implicado una edad de inicio cada vez más temprana). Esta es una función clave del Estado que hace a la sustentabilidad social, a la mejora de la calidad de vida y a la consolidación de un proyecto nacional. En los niveles más altos del sistema educativo, la función del Estado va mutando hacia la asistencia de las personas/sectores con menores capacidades (económicas, intelectuales, culturales).

La gratuidad de la educación no está expresamente establecida por la Constitución Nacional aunque a pocos podría ocurrírsele no considerarlo un derecho natural. Ello es relevante si se la considera como una de las alternativas –sin duda la más extendida aunque no la única– para la vigencia del principio de igualdad. Pero los pactos internacionales incluidos en la reforma de 1994 con jerarquía constitucional recogen el principio de gratuidad, por caso la Declaración Universal de los Derechos Humanos instaurada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10/12/1948; la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, adoptada por la IX Conferencia Internacional Americana (también en 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 16/12/1966 y la Convención sobre los Derechos del Niño, también adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20/11/1989.

Como resultado de ello, la Argentina ha adherido a distintos principios como:

- i) El derecho a la educación gratuita, orientada a la instrucción primaria (que es obligatoria).
- ii) Una educación secundaria generalizada y accesible a todos (incluyendo una progresiva gratuidad).
- iii) Igualdad en las condiciones de acceso a los estudios superiores, de acuerdo con los méritos de cada persona.
- iv) El derecho de los padres de elegir el tipo de educación para sus hijos.

La educación pública en la Argentina ha sido organizada como un sistema del Estado, de modo tal que éste retiene el monopolio de la orientación y aprobación de los planes de estudio; comprende tanto el régimen estatal puro como el privado regulado y controlado por el Estado.

Cabe recordar que, si bien es incumbencia de la Nación, a través del Ministerio de Cultura y Educación, la asistencia al presidente de la Nación en los temas de educación, la política educativa se encuentra descentralizada en los niveles primario y secundario por lo que su diseño, financiamiento y ejecución recae en las jurisdicciones subnacionales. Por su parte, en la educación universitaria, en el caso de las universidades nacionales dada la autarquía/autonomía de la que gozan, son las propias universidades las responsables del diseño y ejecución de las políticas, y el financiamiento recae en el Estado Nacional. Las Universidades Privadas tienen cierta independencia sujeta al monitoreo del Ministerio de Educación y la Coneau.

En resumidas cuentas, al Ministerio de Educación le queda reservado

el rol de articulación, coordinación y supervisión, así como de orientación de las jurisdicciones involucradas, en particular las subnacionales, y de fijación de los grandes objetivos en materia educativa.

Por lo tanto, el papel de las provincias en el sistema educativo oficial es fundamental, en particular a partir de la transferencia de los servicios educativos nacionales producida en los '90. La Constitución Nacional demanda (art. 5) a las Provincias, al referirse a las Constituciones Provinciales, que garanticen la educación primaria por lo que todas han establecido las pertinentes normas constitucionales y las leyes y normas necesarias para cumplir ese mandato según los lineamientos establecidos en el ámbito nacional. Por otra parte, dado que las provincias retienen las potestades no delegadas al Gobierno Nacional, cada una de ellas está en capacidad de promover la educación de cualquier nivel en su respectiva jurisdicción, inclusive creando establecimientos de cualquier nivel. Análogamente los municipios no tienen restricción para promover y ejecutar actividades de enseñanza en cualquier nivel.

En ese contexto, las constituciones provinciales presentan un conjunto de características que pueden sintetizarse en:

- i) Reconocer a la familia como agente natural y primario de la educación.
- ii) Proclamar el derecho a enseñar y aprender.
- iii) Asumir la responsabilidad de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita, en todos los niveles y modalidades, organizando un sistema administrado y fiscalizado por el Poder Ejecutivo, creando y reconociendo bajo su dependencia institutos educativos capacitados para emitir títulos académicos en todos los niveles.
- iv) Determinar qué personas privadas y públicas no estatales presten servicios educativos ateniéndose a las pautas generales fijadas por el Estado, que acredita, evalúa, regula y controla su gestión, colaborando con el sostenimiento de las instituciones privadas.
- v) Establecer la obligatoriedad de un número mínimo de años, que se van compatibilizando con los cambios dispuestos a nivel nacional.
- vi) Conceder elevado grado de libertad para que los municipios participen en la prestación del servicio educativo.

En lo que hace a la enseñanza pública de gestión privada, su fundamento encuentra sustento en el Preámbulo y en varios artículos (14, 20 y 25) de las Declaraciones, Derechos y Garantías de la Constitución Nacional y se encuentra regulada por leyes comunes para la educación estatal (Ley 1.420, Ley 14.473) o específicas como la Ley 934 (del año 1878, que establece la capacidad de los particulares de crear colegios secundarios), la Ley 13.047 (de 1947, que establece la estabilidad de docentes privados) y la Ley 17.604 (de 1967, que regula el funcionamiento de las universidades privadas).

En este repaso del marco institucional, la Ley Federal de Educación (24.195 del año 1993) ocupa un lugar relevante, dado que constituyó un esfuerzo para diseñar e implementar un ordenamiento integral del sistema educativo.

Los antecedentes inmediatos fueron:

- a) Las Leyes 21.809 y 21.810 de 1978, que dispusieron la transferencia a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires de todas las escuelas primarias y preprimarias (incluyendo bienes y personal docente y no docente), supervisiones y juntas de calificación que dependían del Consejo Nacional de Educación.

- b) El II Congreso Pedagógico Nacional (que fue convocado por la Ley 23.114) en cuyas conclusiones se destacó, entre otras cuestiones, la obligación del Estado de garantizar la libertad e igualdad de oportunidades en educación.
- c) La Ley 24.049 (de 1992) que facultó las transferencias de los servicios educativos administrados por el Ministerio de Educación (bienes, servicios y personal docente y no docente), el Consejo Nacional de Educación Técnica (Conet) y las responsabilidades y funciones sobre los establecimientos privados a otras jurisdicciones subnacionales. Esta transferencia implicaba el compromiso del Estado nacional de apoyar financieramente a las Provincias por los servicios transferidos.

La Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación ratificó el derecho constitucional de enseñar y aprender y la obligación del Estado Nacional, Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires de garantizar el acceso a la educación a toda la población, responsabilizándolos de la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios educativos.

Además, la Ley Federal perfeccionó el concepto de la garantía de igualdad de oportunidades y posibilidades, a través de una distribución equitativa de servicios educacionales para elevar la calidad y alcanzar resultados equivalentes en una población heterogénea.

Otros principios que incluía la Ley Federal fueron:

- i) Asignar al Estado Nacional la responsabilidad de la fijación y control de la política educativa.
- ii) Reconocer como agentes de la educación no sólo al Estado sino a las familias, confesiones religiosas, centros educativos y organizaciones intermedias.
- iii) Ratificar que las entidades de gestión privada reconocidas integran el sistema educativo, junto con los servicios brindados por el Estado en sus diferentes niveles.
- iv) Indicar que un aspecto que debe incluir la política educativa es el de la cobertura asistencial para permitir el acceso de todos los habitantes al sistema.

En el campo organizativo estructural, la Ley Federal introdujo cinco niveles: inicial, general básico (en tres niveles), polimodal (con orientaciones), superior (universitario o no universitario) y de posgrado.

Puntos destacados de la Ley Federal:

- i) Establecer la obligatoriedad desde los 5 hasta los 15 años, lo que debía ser garantizado por las jurisdicciones.
- ii) Ratificar la obligación del Estado nacional y los subnacionales de garantizar la gratuidad de los servicios educacionales estatales en todos sus niveles incluyendo el nivel universitario estatal, combinado, si fuera necesario, con programas asistenciales en los primeros tres niveles financiados con fondos de dichas jurisdicciones.
- iii) Incorporar la educación de gestión privada, a través de los organismos ya mencionados, previo su reconocimiento por la autoridad de control y sujeta a la supervisión oficial. Establecer la posibilidad

de que los prestadores reciban aportes estatales, dada la función social del establecimiento, para aplicarlo al pago de la nómina salarial y teniendo en cuenta el tipo de colegio y el monto de la cuota que pagan los alumnos.

- iv) Establecer la obligación de los docentes de formarse y actualizarse permanentemente y el derecho al ascenso según los logros alcanzados.
- v) En relación al financiamiento, la Ley Federal establecía la duplicación en cinco años del gasto correspondiente al año 1993 o elevar en 50 por ciento el porcentaje de participación del gasto en educación en el PBI respecto del de 1992 (4 por ciento).
- vi) Establecer que son facultades concurrentes del Gobierno Nacional, y de los Ejecutivos de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, el gobierno y administración del sistema educativo. Conviven en esta estructura tres niveles, cada uno de ellos con facultades concretas: el nacional (encarnado en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), el federal y el jurisdiccional (encarnado en el Consejo Federal de Cultura y Educación). Corresponde al Ministerio de Educación, entre otras cuestiones, el diseño de los contenidos mínimos comunes, la evaluación del funcionamiento del sistema educativo, el dictado de las normas de equivalencia y la convalidación de títulos. Corresponde al Consejo Federal de Cultura y Educación la definición de los contenidos básicos, y la coordinación interjurisdiccional. Alas jurisdicciones subnacionales les corresponde la aprobación de la currícula docente, la organización y conducción de los colegios estatales y la autorización, supervisión y control de los de gestión privada.

La Ley de Financiamiento Educativo

El 21 de diciembre del año 2005 fue sancionada la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, que disponía en su artículo 3º que el Presupuesto Consolidado del Gobierno Nacional, Provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires dedicado a educación, ciencia y tecnología “se incrementará progresivamente hasta alcanzar en el año 2010 el 6 por ciento del PBI” y establecía, en su artículo 4º un sendero de 4,7; 5,0; 5,3; y 5,6 por ciento para cada año desde el 2006 hasta el 2009 inclusive. El destino del precitado incremento era la mejora de las remuneraciones docentes, la adecuación de las plantas orgánicas para “asegurar la atención de una matrícula creciente y jerarquizar la carrera docente”.

Deben tenerse en cuenta entre los objetivos de la Ley (art. 2º):

- i) la inclusión en el nivel inicial del 100 por ciento de la población de cinco años de edad y la incorporación creciente de niños de 3 y 4 años (priorizando los sectores sociales más desfavorecidos);
- ii) la garantía de un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria;
- iii) que el 30 por ciento de los alumnos del nivel básico tengan jornada extendida;
- iv) avanzar en la universalización del nivel medio.

La Ley, en sus artículos 4º y 5º establece los senderos de aumento del gasto en la jurisdicción nacional por un lado, y en el conjunto de jurisdicciones subnacionales por el otro.

Para asegurar el financiamiento, y para garantizar condiciones equitativas y solidarias, la Ley previó por cinco años una **asignación**

específica de recursos coparticipables cuyo objeto era el incremento, respecto del año 2005 “de los recursos anuales coparticipables, correspondientes a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” cuyo monto debía ser “equivalente” al 60 por ciento del incremento en la participación del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología en el PBI (art. 7º). Esa masa de fondos se debía distribuir entre las jurisdicciones subnacionales conforme a un índice a construir anualmente que incluyera la participación de cada jurisdicción en la matrícula de todos los niveles, desde inicial a superior no universitario (con ponderación del 80 por ciento); la incidencia de la ruralidad (con ponderación del 10 por ciento) y la participación de cada provincia en la población no escolarizada (con ponderación del 10 por ciento) (art. 8º).

La Ley de Educación Nacional

La Ley 26.206, de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, constituye la última pieza en el conjunto del marco institucional, y produce avances y cambios no menores en el régimen educativo.

En ese sentido, en el capítulo de Principios, Derechos y Garantías, introduce la definición de educación –y también el conocimiento– como un bien público –además de un derecho personal y social– garantizado por el Estado, (art. 2º), a los que determina como una prioridad nacional y política de Estado para construir una sociedad justa (art. 3º). Ratifica que es el Estado en sus diferentes niveles (nacional o subnacional) quien tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral y de calidad (obsérvese este punto) a todos los habitantes garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de ese derecho con la participación de organizaciones y familias (art. 4º), garantizando el derecho constitucional de enseñar y aprender (art. 6º), pero reafirmando que es el Estado Nacional quien fija la política educativa y controla su cumplimiento (art.5º).

Algunos de los objetivos que establece la Ley son garantizar una educación integral y de calidad, la inclusión educativa y las condiciones de igualdad y garantizar el acceso y las condiciones de permanencia y el egreso en los diferentes niveles “asegurando la gratuidad de los servicios de gestión en todos los niveles y modalidades” (art. 11º) en un contexto en el cual el Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo ratificando que el presupuesto consolidado de los estados Nacional, Provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, destinado a educación, no podrá ser menor al 6% por ciento del PBI (art. 9º), en consonancia con lo establecido por la Ley de Financiamiento Educativo 26.075.

La Ley también define formalmente al Sistema Educativo Nacional como el “conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho de educación”, integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada –incluyendo nivel inicial–, de todas las jurisdicciones del país y en los distintos niveles (art. 14º). Dentro de este sistema, se prevé que los estados Nacional, Provincial y de la Ciudad de Buenos Aires, reconozcan y supervisen a las instituciones de gestión privada (art. 13º).

La Ley también amplía la obligatoriedad de la educación escolar desde los 5 años hasta la finalización del secundario (art. 16º), a la vez que se incluye, como obligación del Estado en sus diferentes niveles jurisdiccionales, la universalización de la educación de los niños de 4 años (art. 18º).

En el caso de la educación primaria obligatoria se agrega el concepto de jornada extendida (completa, art. 28º) a la vez que ratifica la obligatoriedad de la educación secundaria (art. 29º), con una extensión mínima de 25 horas semanales.

Los principales objetivos de la educación secundaria son: brindar una formación ética y formar sujetos responsables, promover el saber integrado, consolidar la capacidad de estudio, de trabajo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad (art. 30º) a la vez que propiciar la vinculación

con el mundo del trabajo (art. 33º), manteniendo una estructura en dos ciclos: básico y orientado (art. 31º).

La Ley también abarca diversas áreas de la educación: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, para privados de libertad, domiciliaria y hospitalaria, lo que resulta ilustrativo del nivel de detalle que prevé la norma bajo análisis.

La educación de gestión privada en el contexto de la Ley 26.206, está sujeta a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas de la jurisdicción y cuenta, entre sus derechos, con la capacidad de crear, administrar y sostener establecimientos educativos, emitir títulos de validez nacional, formular planes de estudio y nombrar su personal; en sus obligaciones incluye cumplir la normativa y los lineamientos de la política nacional, y ofrecer servicios que respondan a las necesidades de la comunidad. (arts. 62º y 63º).

Un punto clave es que la asignación de aportes financieros del Estado para la atención de los salarios docentes de establecimientos de gestión privada "estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo y el arancel que se establezca" (art. 65º).

Luego de dedicar una parte significativa del articulado a los derechos y obligaciones de los docentes y la formación de los mismos (arts. 67º a 78º), la Ley 26.206 incursiona en la promoción de la igualdad educativa y establece que las políticas dirigidas a este objetivo deben asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los/las niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles, especialmente en los obligatorios y que "el Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad" (art. 80º).

Incluye también la Ley el deber, para el Estado, de garantizar la buena calidad de la educación, lo que conlleva a la definición de los contenidos curriculares (su renovación y actualización), mejorar la formación de los docentes, implementar una política de evaluación de la calidad y dotar a las escuelas de recursos materiales e infraestructura a tal fin (art. 84º y 85º). Asimismo dispone la creación del Consejo Nacional de la Calidad de la Educación (art. 98º).

El Sistema Educativo Nacional (creado explícitamente por la Ley), aparece como "responsabilidad concurrente y concertada" de los Poderes Ejecutivos de los tres niveles a través de sus respectivos Ministerios de Educación y es el responsable del cumplimiento de la Ley. Dentro de las obligaciones del PEN está contribuir con asistencia técnica y financiera a las Provincias y a la Ciudad Autónoma para asegurar el funcionamiento del sistema educativo (art. 115º).

La Ley define la institución educativa como la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al cumplimiento de los distintos actores que allí se definen y analiza derechos y deberes de los distintos componentes (art. 122).

Entre los derechos de los alumnos se destacan el de una educación integral e igualitaria en calidad y cantidad, la concurrencia a la escuela hasta completar la educación obligatoria, ser evaluados y "recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico" necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.

IV - GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA

Evolución y problemática:

Estimaciones preliminares propias, sobre la base de información oficial del Ministerio de Economía hasta el año 2007 (publicados en su página web), indican que el gasto público consolidado (Nación, Provincias, GCABA y Municipios) ascendió en el año 2009 a 42,2 por ciento del PBI (según cifras oficiales); a su turno, el gasto social representaba en ese año el 27,0 por ciento y el gasto en Educación, Cultura y Ciencia y Técnica 5,89 por ciento (correspondiendo 3,69 por ciento a la Educación Básica y 1,22 por ciento a la Educación Superior y Universitaria). El objetivo de esta sección es analizar la evolución del gasto público en educación en la Argentina en los últimos 30 años para detectar los principales dilemas que se plantean hacia el futuro.

Cuando se analiza la cuestión del gasto público desde una perspectiva histórica es fundamental hacerlo en forma global e integral, es decir teniendo en cuenta la evolución del paradigma predominante en cada momento, fundamentalmente en relación al rol del Estado, en relación a la sociedad. Y no cabe duda de que este paradigma ha sufrido muchos cambios, reflejando marchas y contramarchas, en el último medio siglo, tanto en la Argentina cuanto en el mundo.

El paradigma dominante desde mediados de siglo y hasta principios de los '90 asignaba al Estado un rol principal no sólo como oferente de bienes públicos en las áreas de lo que tradicionalmente se ha denominado "gasto social" (Educación, Salud, Previsión) y de "Administración y Funcionamiento del Estado" (Justicia, Interior) y Defensa y Seguridad, sino también en la producción de bienes y servicios, estos últimos no sólo vinculados a la infraestructura económica (transporte, energía, comunicaciones) sino también a la elaboración de productos industriales y servicios de otro tipo.

Las cifras del año 1980 son ilustrativas: el gasto público -siempre según la definición de Ministerio de Economía, dado que otras fuentes arrojan cifras más elevadas- representaba el 29,04 por ciento del PBI, de los cuales el gasto social representaba la mitad (14,51 por ciento) y el gasto en sectores económicos representaba el 6,9 por ciento.

El cambio de paradigma económico de la década del 90 no alteró sustancialmente -pese al impacto de las privatizaciones- la relación gasto público/PBI a nivel del gasto consolidado, que se mantuvo en el entorno del 31/32 por ciento, aunque con un cambio significativo en su composición.

Tras la ruptura de la Convertibilidad, el gasto público en términos

CUADRO 10
PARTICIPACIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EL PBI

	Total	Social	Servicios Económicos	Funcionam. del Estado	Servicio de Deuda	Educación Total	Educación Básica
1980-1984	28,19	12,94	6,76	4,62	3,91	2,73	1,77
1985-1989	32,12	16,87	7,46	4,98	2,86	3,57	2,37
1990-1994	31,29	19,86	3,64	5,86	1,93	3,84	2,58
1995-1999	31,76	20,61	2,40	6,08	2,67	4,42	2,89
2000-2004	31,44	20,33	2,01	5,85	3,26	4,56	3,06
2005-2009	36,17	23,04	4,41	6,28	2,47	5,33	3,45
2009	42,20	27,00	5,37	7,21	2,64	5,89	3,69

FUENTE: 1980-2007 Ministerio de Economía

2008-2009 Elaboración propia, con datos del Ministerio de Economía.

del PBI retomó su sendero ascendente desde mediados del 2000, con lo que, en promedio, el quinquenio 2005-2009 resultó el de mayor relación Gasto Público/PBI desde 1980 (36,17 por ciento) y los años 2007, 2008 y 2009 fueron constituyendo sucesivos récords históricos (36,4, 37,2 y 42,2 por ciento, respectivamente).

Claramente ello coincide con un cambio de perfil en la función del Estado, y con una recuperación de la participación del gasto público en sectores económicos.

El cuadro 10 ayuda a comprender la importancia de los cambios señalados.

La información del cuadro 10 confirma:

- i) La tendencia creciente del gasto público en términos del PBI en la segunda mitad de los '80, su estabilización posterior a los '90 y el nuevo ascenso abrupto en los últimos cinco años.
- ii) La tendencia persistentemente creciente del gasto social desde mediados de los '80 (el punto de arranque fue 1983) hasta mediados de los '90, para estabilizarse durante los siguientes dos quinquenios; en el 2005 retoma una tendencia creciente.
- iii) La curva con forma de "u" del gasto público en el rubro servicios económicos (en términos del PBI), con una caída en los '90 por las razones apuntadas hasta un mínimo de 1,80 por ciento en el año 2000 y una posterior recuperación desde el 2004 que lleva en el 2009 la relación a 5,37 por ciento, el valor más alto desde 1989.
- iv) La tendencia, también creciente, en el rubro Funcionamiento del Estado, que en el 2009 llegó a representar 7,21 por ciento del PBI, el valor más alto desde 1980.

De esta breve descripción se puede colegir que coexisten en la actualidad varias fuerzas que empujan el aumento del gasto público, en proporción del PBI, al revés de lo ocurrido en los '90, cuando la baja del gasto en Servicios Económicos hizo lugar al aumento del gasto social y -en menor medida- al gasto en Funcionamiento del Estado. En esto incide, precisamente, el efecto de los sucesivos cambios de perfil del gasto del Estado.

En el cuadro 11 el foco se concentra en el Gasto en Educación, siempre en términos del PBI. Pero para ello la primera columna plantea la incidencia del gasto social en el gasto público total, la segunda y tercera la gravitación del gasto total en educación, tanto en el gasto público total cuanto en el gasto social y las dos últimas columnas consideran solamente la participación del gasto en educación básica respecto del gasto público total y del gasto social, respectivamente.

Obsérvese que el gasto social aumenta su participación en el gasto público consolidado total a lo largo de los tres primeros quinquenios del período considerado, para quedar estabilizado de allí en más e incluso declinar levemente en los últimos años, ello pese a que el gasto público total aumentó fuertemente su participación en el PBI como surge del cuadro 10.

Pero también el cuadro 11 ilustra que la participación del gasto público en educación, tanto en el gasto público total (columna 3) cuanto en el gasto social (columna 4) siguió aumentando en el segundo quinquenio de los '90 y en el primero de la década actual. Esta tendencia se revierte en los años 2008 y 2009. De las últimas dos columnas del citado cuadro 11 se desprende, sin embargo, que en el caso de la educación básica la reversión (es decir la disminución de participación) tanto en el gasto público total cuanto en el social, comienza a mediados de la década actual y es particularmente notable en el año 2009, independientemente de que haya seguido creciendo en términos del PBI como se mostró en el cuadro 10. Se desprende que otros componentes del gasto social

**CUADRO 11
GASTO PÚBLICO CONSOLIDADO EN EDUCACIÓN Y GASTO SOCIAL (En % del PBI)**

	Social/Total	Educación/Total	Educación/Social	Educación Básica/Total	Educación Básica/Social
1980-84	45,90	9,68	21,10	6,28	13,68
1985-89	52,52	11,11	21,16	7,38	14,05
1990-94	63,47	12,27	19,33	8,25	12,99
1995-99	64,89	13,92	21,44	9,10	14,02
2000-04	64,66	14,50	22,42	9,73	15,05
2005-09	63,67	14,70	23,13	9,54	14,97
2009	63,98	13,96	21,81	8,74	13,66

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

**CUADRO 12
GASTO PÚBLICO CONSOLIDADO: CRECIMIENTO POR DÉCADAS
1980-2009 (Tasa media anual de variación en términos reales)**

	1980-90	1990-2000	2000-2009	1980-2009
PBI	-0,79	4,06	3,37	2,15
Gasto Público Total	-2,24	4,75	5,43	2,49
Gasto Público Social	-0,24	5,14	5,53	3,37
Educación Total	-1,10	7,33	4,72	3,55
Educación Básica	-1,22	7,29	3,97	3,26
Previsión	1,55	3,63	5,82	3,58
Salud	0,08	5,34	4,22	3,17
Servicios Económicos	-5,15	-7,48	16,10	0,32
Administración Estado	-3,54	6,25	4,40	2,21
Servicio de Deuda	-6,35	14,52	-2,22	1,65
Resto Gasto Social	-3,54	5,72	8,61	3,29

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

han desplazado al gasto en educación dentro del gasto social así como otros componentes del gasto público desplazan al gasto social. Tema sobre el que se vuelve más adelante.

Una visión complementaria la brinda el crecimiento de los distintos componentes del gasto público y del PBI (ver cuadro 12).

El gasto público total creció en el período 1980/2009 a una tasa anual algo más alta que la del PBI global (2,49% versus 2,15%) lo que explica el aumento de su participación; pero esta tendencia se establece en las últimas dos décadas dado que la caída entre 1980 y 1990 fue mayor en el gasto público que en el PBI.

El gasto público total creció en el período 1980/2009 a una tasa anual algo más alta que la del PBI global (2,49 por ciento versus 2,15 por ciento) lo que explica el aumento de su participación; pero esta tendencia se establece en las últimas dos décadas dado que la caída entre 1980 y 1990 fue mayor en el gasto público que en el PBI.

El gasto público social, a su turno, crece a 3,37 por ciento anual en todo el período y a 5,53 por ciento entre 2000 y 2009. Obsérvese que la tasa de crecimiento del Gasto Público Social excede a la del Gasto Público, marcadamente en los '80 y '90 y levemente en el 2000/09.

El espacio al crecimiento del gasto social en la década del '90 lo dio la contracción del gasto en servicios económicos, dado que otros rubros del gasto como Administración del Estado y Servicio de Deuda también crecieron a tasas anuales elevadas, (6,25 por ciento y 14,52 por ciento) aun superiores a la del gasto social.

En el período 2000/2009, en cambio, el crecimiento del gasto público social debió competir con el aumento del gasto en servicios económicos, fruto del cambio de paradigma, aunque dejó espacio la contracción del gasto en servicio de deuda.

Por otra parte, el cuadro 12 refleja la dinámica de los distintos componentes del gasto público social. En la década del '80, el gasto en educación cayó al 1,10 por ciento anual acumulativo, en contraste con la virtual estabilidad del gasto en salud y el moderado aumento del gasto previsional; se destaca la significativa contracción del "resto del gasto social" (que incluye Agua Potable y Alcantarillado, Vivienda y Urbanismo, Promoción y Asistencia Social, y Trabajo), lo que refleja la mayor elasticidad de estos rubros al ciclo económico.

En la década siguiente, el gasto en educación creció a una tasa elevada (7,33 por ciento anual), superando el ritmo de crecimiento de los otros rubros y, en particular, duplicando el ritmo anual de aumento del gasto previsional (6,63 por ciento), beneficiándose de las diversas reformas operadas en el período (aumento de edades jubilatorias, régimen de AFJP).

En el período 2000-2009, por su parte, el mayor dinamismo correspondió a "resto del gasto social" (7,48 por ciento anual), bien por encima del crecimiento en educación total (4,72 por ciento) y educación básica (3,97 por ciento).

El diagnóstico de las cifras expuestas en los cuadros 1 a 3 indica, en síntesis, que:

- El gasto público en términos del PBI se encuentra en el 2009 en niveles históricos record.
- El gasto público social ha ganado participación dentro del gasto público, creciendo más que éste.
- Sin embargo, en los últimos años (2000-2009) se ha experimentado un fuerte crecimiento del gasto público en servicios económicos, que compite con el gasto social.
- La contracción del gasto por servicios de deuda dejó espacio en el 2000-2009 al crecimiento de otros rubros, pero en el 2009 ya representaba 6,3 por ciento del gasto público total, volviendo a niveles similares a los de la segunda mitad de los 90 (ver cuadro 11).

v) Se han producido cambios significativos dentro del gasto público social, con creciente dinamismo –consistentes con el panorama político– en "resto de gasto social" y un crecimiento elevado del gasto previsional.

Ello permite inferir un hecho claro: el gasto público en educación tiene fuerte competencia tanto desde "afuera" del gasto social (el gasto en servicios económicos) como desde adentro (el gasto en "resto de gasto social").

El cuadro 13 pone el foco en los últimos años e ilustra el aumento acumulado desde el año 2004.

CUADRO 13	
GASTO PÚBLICO CONSOLIDADO 2004/2009	
(Crecimiento acumulado en términos reales)	
TOTAL	119,5
SOCIAL	112,2
FUNCIÓN DEL ESTADO	95,0
SERVICIOS ECONÓMICOS	213,1
SERVICIO DE DEUDA	135,0
EDUCACIÓN Y CULTURA	112,0
EDUCACIÓN BÁSICA	97,0
SALUD	91,6
PREVISIÓN SOCIAL	142,8
RESTO GASTO SOCIAL	106,4

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

Un dato interesante es que el gasto público es "resistente" al ciclo económico, en particular el gasto en educación. En efecto, en el período 1980-2009 el PBI disminuyó respecto del año precedente en 12 oportunidades; el gasto público total, el social y el gasto en educación y cultura cayeron en 9, 8 y 7 veces respectivamente, aunque bueno es destacar que las caídas fueron fortísimas: 33 por ciento en 1982, 23 por ciento en 1989, 35,2 por ciento en 2002 para citar tres casos claros (en los citados antes el gasto público cayó 19,1 por ciento, 10,3 por ciento y 37 por ciento respectivamente). Resumiendo, pareciera que, salvo en el caso del 2002, las caídas del gasto público en educación son más fuertes que las del gasto público total, en los recesos.

Un factor de vulnerabilidad no dicho hasta el momento es que los factores mencionados que han complicado a la situación del gasto en educación deben agregarse, desde una perspectiva fiscal con criterio macro.

El primero es el compromiso que representa hacia el futuro el gasto previsional, más aún luego de la reforma de 2008, la ampliación del número de beneficiarios. Por lo que es muy probable que el gasto previsional siga aumentando a un ritmo relativamente elevado.

El segundo es la carga del servicio de la deuda. En el futuro dos fuerzas de sentido contrario accionaran sobre ese monto. Por un lado y "en contra", la ampliación de la base al normalizarse la deuda con los outholders. Otro a favor, la disminución del riesgo país, que podría surgir de esa normalización.

El tercer factor es el punto de partida. Adecuadamente medido y excluyendo ingresos extraordinarios, renta de la propiedad y transferencias del BCRA, el resultado "base caja" del año 2009 fue de un déficit consolidado Nación-Provincias equivalente de 4,2% del PBI (2,9 por ciento Nación, 1,3 por ciento Provincias).

La combinación del alto nivel de gasto público consolidado (42,2 por ciento del PBI), un déficit fiscal elevado (4,2 por ciento del PBI), y la presión tributaria (de por sí muy elevada sobre un sector generador de impuestos que pierde gravitación en el PBI por efecto de su desplazamiento del mercado), es una combinación difícil de administrar. Impacta tanto sobre el corto plazo (financiamiento, articulación monetaria-cambiaria-fiscal) como sobre el largo plazo (inversión-crecimiento-

creación de empleo).

La combinación de estos factores es lo que lleva, a nivel agregado, a encender una luz amarilla de advertencia respecto de la sustentabilidad del gasto en educación, más allá de los marcos normativos y, viceversa, obliga a monitorear cuidadosamente el escenario en el que se desenvuelve la actividad educativa por las implicancias sobre su financiamiento.

La historia de las rupturas de régimen, como se mencionó más arriba, ha tenido efectos negativos sobre el nivel del gasto en educación, tanto por el surgimiento de otros demandantes (u objetivos) de gasto público (los niveles de pobreza y desocupación actuales, muy superiores de los de los '80 pueden establecer otra agenda para el decisor político en caso de emergencias), tanto por un escenario de mayor restricción presupuestaria.

La distribución del gasto público en educación: Nación – Provincias

De cada cuatro pesos gastados en educación en el año 2009, Provincias, Ciudad de Buenos Aires y Municipios gastaron 3. Es obvio que analizar la dimensión jurisdiccional del gasto público, social y en educación resulta clave, sobre todo a partir de las conclusiones expuestas en el punto anterior, para entender los problemas existentes alrededor del financiamiento de la educación.

Como puede observarse en el cuadro 14, el gasto público en térmi-

nos del PBI del año 2009 alcanzó un nivel récord en todos los niveles jurisdiccionales.

Como es evidente, la tendencia creciente en la participación en el PBI del gasto público total es permanente en el caso de Provincias y Municipios, pero fluctúa en el caso la Nación con una baja pronunciada en la década del 90 asociada con el proceso de privatizaciones y también con la trasferencia de servicios a las provincias.

Si se considera sólo el gasto social, la evolución es diferente. Entre 1980 y 2005 quinquenio a quinquenio, aumentan tanto la participación de Nación, de Provincias y de Municipios, aunque en mayor proporción relativa los dos últimos.

Finalmente, en el caso del gasto en Educación la participación de la Nación es relativamente constante, a la vez que aumenta fuertemente la que corresponde a Provincias.

La situación del 2009 muestra claroscuros. Si se usa como referencia el quinquenio 2000/2004, el salto del gasto total (en términos del PBI) del gobierno nacional exhibe un muy fuerte aumento (equivalente a 7,3 porcentuales del PBI pasando de 16,22 a 23,51 por ciento del PBI), que opaca el también importante aumento del gasto público de Provincias (2,9 puntos del PBI) en ese lapso (ver dos primeras columnas del cuadro 14). En el gasto en educación las Provincias aumentan el equivalente a 1,4 del PBI (de 2,86 a 4,27).

Como se desprende del cuadro 15, la participación del gasto social dentro del gasto público en el caso del gobierno nacional creció fuertemente en los '80 y más aún en los '90, para caer levemente en

CUADRO 14
GASTO PÚBLICO POR NIVEL JURISDICCIONAL
(En % PBI)

	TOTAL			SOCIAL			EDUCACION		
	Nación	Pcias.	Municipios	Nación	Pcias.	Municipios	Nación	Pcias.	Municipios
1980-1984	19,71	7,24	1,24	7,97	4,32	0,65	1,25	1,13	0,35
1985-1989	21,03	9,40	1,69	9,85	6,05	0,97	1,36	1,75	0,16
1990-1994	17,54	11,21	2,54	10,87	7,60	1,39	1,06	2,24	0,54
1995-1999	16,59	12,50	2,67	10,98	8,15	1,48	1,03	2,65	0,74
2000-2004	16,22	12,66	2,56	10,44	8,41	1,48	0,91	2,86	0,79
2005-2009	18,96	14,26	2,95	11,62	9,63	1,79	1,18	4,00	0,15
2009	23,51	15,54	3,15	14,69	10,36	1,95	1,45	4,27	0,47

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

CUADRO 15
PARTICIPACION EN EL GASTO PÚBLICO
POR JURISDICCION

	NACION			PROVINCIAS		
	Social/ Total	Educación/ Total	Educación/ Social	Social/ Total	Educación/ Total	Educación/ Social
1980-84	40,44	6,34	15,68	59,67	15,61	26,16
1985-89	46,84	6,47	13,81	64,36	18,62	28,93
1990-94	61,97	6,04	9,75	67,80	19,98	29,47
1995-99	66,18	6,21	9,38	65,20	21,20	32,51
2000-04	64,36	5,61	8,72	66,43	22,59	34,01
2005-09	61,29	6,22	10,15	67,53	28,05	41,53
2009	62,48	6,16	9,87	66,67	27,48	41,21

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

CUADRO 16
GASTO PÚBLICO POR JURISDICCIÓN
CRECIMIENTO POR DÉCADA (Tasa media anual en términos reales)

	NACION				PROVINCIAS			
	1980-90	1990-00	2000-09	1980-09	1980-90	1990-00	2000-09	1980-09
PBI	-0,79	4,06	3,37	2,15	-0,79	4,06	3,37	2,15
Gasto Público Total	-2,76	2,80	6,29	1,90	-1,55	7,51	4,49	3,38
Gasto Público Social	-0,74	3,49	6,30	2,85	0,53	7,18	4,61	4,05
• Educación Total	-3,66	0,80	7,35	1,20	0,97	9,90	4,02	5,13
• Educación Básica	-5,31	-17,70	14,11	-4,40	0,58	9,90	3,72	4,69
• Previsión	1,42	3,56	6,41	3,69	2,10	3,89	3,41	3,12
• Salud	0,17	3,28	4,55	2,59	-0,38	7,93	3,74	3,71
• Resto de Gasto Social	-8,2	6,76	8,38	1,83	-1,54	4,15	8,57	3,47
Gasto Público en Servicios Económicos	-4,02	-15,13	26,18	0,15	-9,40	4,92	7,15	0,40
Gasto Público en Administración del Estado	-5,57	4,86	4,61	1,07	-1,80	7,59	4,77	3,40
Gasto Público en Servicio de deuda	-6,55	13,23	-1,8	1,40	-0,18	25,77	-6,53	6,31

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

la primera década de los años 2000. En cambio, en las provincias, en las cuales la participación del gasto social en el gasto público era ya en los 80 más alta que en la Nación, la tendencia es más estable, desde mediados de los '80 a la fecha.

El gasto en educación, en cambio, ha ganado participación en el gasto total de las provincias firmemente a través del tiempo hasta el 2005/2009, y lo propio ocurrió en su participación en el gasto social. A nivel nacional, ha perdido peso dentro del gasto social.

Las cifras del cuadro 16, que muestran las tasas de crecimiento en moneda constante del gasto público por décadas en Nación por un lado y en Provincias por otro, a nivel desagregado, ratifican lo observado en los párrafos previos.

Si se consideran los 29 años es evidente que, con la excepción del gasto previsional (recuérdese la transferencia a la Nación de las cajas provinciales en los '90), el crecimiento del gasto en las provincias excedió largamente al verificado a nivel de la Nación a nivel total, social y en los componentes no sociales. Pero, en rigor, fue en las décadas de '80 y '90 donde se originó esa brecha de crecimientos, dado que en el período 2000/2009, fue el gasto público de la Nación el que excedió al provincial en la mayoría de los rubros.

El gasto en educación total creció mucho más en las Provincias que en el Gobierno Nacional en los '80 y '90, pero en los últimos años se invirtió la tendencia.

Obsérvese que el crecimiento en servicios económicos es muy alto, en términos relativos, en los últimos años en ambos niveles jurisdiccionales pero de manera más marcada en el plano de la Nación. En el caso del gobierno nacional se destaca, asimismo, el fuerte crecimiento del gasto en previsión y en "resto de gasto social".

La tendencia de los últimos cinco años indica que el gasto público total en el nivel nacional crece en términos reales más aceleradamente que en el nivel provincial y es particularmente relevante el ritmo de aumento del gasto en servicios económicos, en servicios de la deuda y en previsión social (ver cuadro 17).

El gasto de las provincias crece más lentamente en todos los rubros. Obviamente, esto no debe ocultar la gran magnitud de los crecimientos en uno y otro nivel jurisdiccional.

En alguna medida, que el gasto público crezca por encima del PBI está dentro del nuevo paradigma vigente desde comienzos de la dé-

CUADRO 17
GASTO PÚBLICO 2004/2009
(Crecimiento real acumulado)

	NACIÓN	PROVINCIAS
Total	142,81	96,04
Social	125,71	97,38
Administración del Estado	96,50	101,80
Servicios Económicos	325,75	99,39
Servicio de Deuda	168,39	15,56
Educación y Cultura	160,90	100,14
Educación Básica	167,39	96,63
Salud	94,05	86,84
Previsión Social	158,99	86,72
Resto Gasto Social	57,30	113,68

FUENTE: Elaboración propia con datos del Ministerio de Economía.

cada. También lo está el hecho que el gasto en servicios económicos aumenta a tasas todavía más elevadas y que ello explique -en parte- que el gasto del gobierno nacional crezca a tasas mayores que las del gasto de los gobiernos provinciales.

Desde este punto de vista, la dependencia fiscal de las provincias respecto de la Nación cobra una dimensión importante y constituye, a la vez, un riesgo para las provincias, dada la alta participación de tributos no coparticipables en el total. Y, considerando que las provincias son las que gastan más en educación, ello constituye un factor de alerta.

En efecto, si el gobierno nacional se viera necesitado de realizar una corrección fiscal, si las fuentes de origen de los tributos nacionales se vieran restringidas, la continuidad del flujo de financiamiento a las provincias con fondos de la Nación podría quedar comprometida y ello puede afectar el gasto en educación; se supone que los cambios institucionales -fundamentalmente la ley de Financiamiento de la Educación- constituyen barreras de contención del poder político y salvaguarda del gasto en educación. Seguramente esa institucionalidad se consolidará en la medida en que, puesta a prueba, sea respetada aunque las experiencias

de otras barreras institucionales no sea precisamente alentadora. Y ello debe ser una tarea que convoque a toda la sociedad.

La exposición del gasto público al ciclo difiere cuando se consideran de manera aislada al gasto del gobierno nacional y al de las provincias. En las caídas de 1982, 1988/89, 1995 y 2002 ambas se movieron en el mismo sentido. En 1981 y 1985 el gasto público provincial cayó y el del gobierno nacional creció y la situación opuesta se dio en 1990 y 2001.

En relación al gasto en educación, en las recesiones de los '80 cayó en 1981, 1982, 1985 y 1989 en el ámbito nacional, en tanto en el caso de las provincias cayó, además de los años citados, en 1988. De allí en más y en el marco del cambio institucional que implicó la transferencia de servicios, el gasto en educación en las provincias tuvo caídas leves en 1995 y 1996 y luego la intensa caída del 2002 que se prolongó en el 2003. En total, en el período 1980/2009, el gasto público provincial en educación cayó en 9 oportunidades frente a 7 caídas del gasto público consolidado total. Las caídas más fuertes correspondieron a 2002 (36,4 por ciento) y 1981 (32,9 por ciento).

En resumen, esta segunda aproximación del gasto público en educación, ahora a nivel de jurisdicción, tiende a reforzar las observaciones realizadas al considerar el gasto consolidado Nación Provincias como un gran agregado y obliga a monitorear cuidadosamente la evolución fiscal en general y del gasto en particular en orden a asegurar la vigencia del marco institucional garantizado y el financiamiento educativo.

V - CONCLUSIONES:

- En la Introducción, se planteó una hipótesis: la existencia de riesgos para mantener un nivel de gasto público en educación cercano al 6 por ciento del PBI como lo exige la normativa vigente y que es consistente (en rigor levemente superior) a lo que surge de la experiencia internacional.
- Al respecto, el 6 por ciento como aspiración estaba implícito en la Ley Federal de Educación y quedó explícito en la Ley de Financiamiento Educativo y ratificado en la Ley de Educación Nacional, como se señaló anteriormente.
- En el plano internacional, el 6 por ciento en términos del PBI colocaría a la Argentina en una posición de privilegio (ver cuadro 2); el gasto del 2009 (4,9 por ciento del PBI) la ubicaba ya en una posición razonable, por encima de Brasil, Australia, Irlanda y aún de países europeos, si bien que por debajo de México, EE.UU., Israel, Suecia.
- Llegar al 6 por ciento en el 2010 y sobre todo sostenerlo en el tiempo, plantea un serio desafío y ello se ha demostrado en la sección IV, como dijera, el foco de este documento.
- El gasto público en educación está amenazado por al menos cinco factores:
- El primero es el elevado nivel del gasto público total, la reaparición del déficit fiscal y las dificultades de financiamiento, a lo que se suman los efectos de corto y mediano plazo, que una hipotética corrección vía mayor presión fiscal, tendría sobre la economía en general.
- El segundo es la vigencia de un paradigma que ha colocado nuevamente sobre las arcas del Estado funciones que lo caracterizaron en otros tiempos. Estas funciones reclaman financiamiento y absorben recursos para otros fines, compitiendo con la educación. Los subsidios al sector privado tienen un papel importante muchas veces distorsivo.

- El tercer factor de riesgo es la competencia dentro del gasto social con otros rubros también importantes, por su impacto social, como el previsional y el asistencial. Ello también afectaría potencialmente al financiamiento de la educación.
- El cuarto factor de riesgo es la volatilidad del gasto en educación frente a una eventual corrección, con la posibilidad que el marco normativo no resulte protección suficiente.
- El quinto factor es la compleja situación fiscal de las provincias, donde el gasto en educación compite con el seguro de desempleo encubierto en el fuerte aumento del empleo público.

En balance, la conclusión es que será responsabilidad de todos los sectores vinculados a la educación monitorear la evolución del problema, alertar sobre los riesgos y reflexionar sobre alternativas posibles para ofrecer soluciones. Y en ello, esta Academia tiene reservado un rol protagónico.

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Interamericano de Desarrollo, BID** (2000): Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Washington.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento** (2009): Panorama del Financiamiento Educativo ante el inicio de las clases 2009. Disponible en www.cippec.org
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL** (2008): Anuario Estadístico. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL** (2008): Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, y UNESCO** (2004): Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y Caribe. Trigésimo período de sesiones de CEPAL, Puerto Rico 2004.
- Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas, FIEL** (1998): Una educación para el siglo XXI. Buenos Aires.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Secretaría de Política Económica** (2009): Gasto público consolidado 1980-2007. Disponible en www.mecon.gov.ar
- Ministerio de Economía, Secretaría de Programación Económica** (1999), Caracterización y Evolución del Gasto Público Social 1980-1997. Buenos Aires.
- UNESCO, Instituto Estadístico** (2008): Compendio Mundial de la Educación 2008. Quebec.
- Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, UCES** (1998): Educación en la Argentina sobre el Fin de Siglo. UCES. Buenos Aires.
- Llach, Juan.** "Escuelas ricas para pobres". Academia Nacional de Educación, 2004.
- Petty, Miguel (SJ).** Aciertos y desaciertos de los cambios en la nueva escuela secundaria. Academia Nacional de Educación. Papel, 2010.

PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

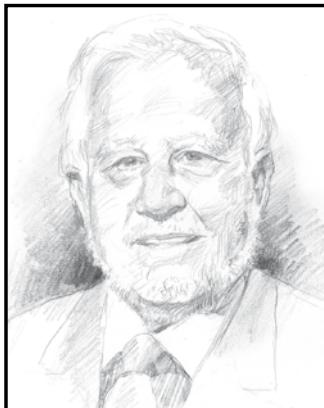
Por el Dr. Alieto Aldo Guadagni

Conferencia pronunciada en la Academia Nacional de Educación con motivo de su incorporación como miembro de número el 7 de junio de 2010.

El siglo XXI es el siglo de la enseñanza universitaria en este nuevo mundo globalizado. La Universidad juega un rol central en determinar las posibilidades de cada nación, particularmente de los nuevos países emergentes, de construir una sociedad no solamente próspera económicamente sino también socialmente inclusiva y equitativa. Ninguno de los países que hasta ahora han demostrado capacidad para crecer aceleradamente a lo largo de varias décadas, mejorando así el nivel de vida de su población y abatiendo sustancialmente la pobreza y la indigencia, lo ha podido hacer ni marginando la Universidad ni sin prestar atención a la calidad de la enseñanza que imparte. Todas las naciones exitosas se han preocupado principalmente por garantizar un alto nivel en la calidad de su enseñanza universitaria, procurando además que fuesen cada vez más los ingresantes provenientes de sectores socialmente postergados. También estos países exitosos se han preocupado por construir una matrícula universitaria que apunte hacia el futuro y no esté anclada en el pasado, es decir han enfatizado las disciplinas científicas y las nuevas orientaciones tecnológicas en respuesta a las exigencias de la producción y el empleo en el difícil mundo globalizado de esta centuria. Todas las naciones que hoy lideran el crecimiento y la prosperidad mundial apuntan a incrementar el ingreso a la universidad de crecientes contingentes de estudiantes, pero esto es importante que los argentinos lo reconozcamos, ninguna de estas naciones pensó nunca en bajar el nivel de exigencias académicas, por el contrario apuntaron a incrementar la matrícula universitaria a partir de un proceso de mejora sostenida de la calidad de la enseñanza del nivel secundario, permitiendo así establecer rigurosos criterios para ingresar a la Universidad. Cada vez habrán más estudiantes universitarios, lo cual es un hecho muy positivo, pero es crucial asegurar que los mismos ingresen al nivel superior de la enseñanza bien preparados, ya que cantidad sin calidad no es auspicioso.

I) EXPANSIÓN MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Cada vez son más los estudiantes universitarios en todo el mundo. La población estudiantil crece aceleradamente: hacia 1970 eran apenas 28 millones en todo el planeta, mientras que en el 2007 ya superaban los 150 millones. En la primera década de este siglo se ha acelerado sustancialmente el crecimiento de la matrícula universitaria que ya apunta hacia su duplicación en este periodo. América Latina no es ajena a este proceso de alto crecimiento, ya que en el 2007 había



nada menos que 10 veces más universitarios que en 1970 (18 millones de estudiantes). A nivel individual la graduación universitaria abre nuevos horizontes laborales con calificaciones profesionales más exigentes, permitiendo así acceder a los mejores empleos. En el futuro las mejores oportunidades de desarrollo humano, no sólo las estrictamente laborales, estarán principalmente abiertas a los graduados universitarios bien preparados. Desde el punto de vista de un país en su conjunto el incremento en la graduación universitaria es muy positivo en términos de expansión del capital humano, condición necesaria para que una nación enfrente hoy el difícil desafío de la globalización tecnológica y productiva. Sin superar exitosamente este desafío se postergan las legítimas ambiciones de construir una sociedad que permita elevar las condiciones de vida de su gente. Pero, si además el incremento en la matrícula ocurre principalmente en las disciplinas científicas y tecnológicas, aumentarán fuertemente las competencias para innovar y así crecer en la competitiva sociedad del conocimiento del siglo XXI. En la actualidad las tasas de graduación universitaria más altas en el mundo corresponden a Islandia (66 por ciento) y Australia (61 por ciento). En otras palabras, al menos 6 de cada 10 personas en edad para graduarse han obtenido un título universitario. Según UNESCO (2009) las tasas de graduación son las siguientes:

TASAS DE GRADUACION UNIVERSITARIA (%)				
Porcentajes superiores a:				
	Cuarenta	Treinta	Veinte	Diez
Islandia 66	Holanda 47	Reino Unido 39	Panamá 25	Brasil 19
Australia 61	Noruega 47	Corea 39	Austria 23	Méjico 19
Finlandia 56	Irlanda 45	Portugal 37	Barbados 23	Malasia 17
Nueva Zelanda 54	Italia 42	Israel 36	Grecia 22	Chile 15
Dinamarca 52	Suecia 42	España 36	Cuba 21	ARGENTINA 14
	Japón 41	Francia 36	Filipinas 21	China 12
		USA 35		Colombia 11
		Suiza 31		Irán 10

Fuente: UNESCO, "Compendio Mundial de la Educación 2009"

Como se aprecia, el nivel de graduación universitaria en nuestro país es muy reducido, a pesar que como veremos más adelante son numerosos los estudiantes, configurando una situación anómala caracterizada por "Muchos alumnos y pocos graduados". En América Latina nuestro nivel de graduación es inferior al de Panamá, Brasil, México, Chile y Cuba, y superior al de Colombia.

II) LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA EN LAS CARRERAS CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS

Es importante prestar atención a si los sistemas universitarios están adecuadamente preparados para enfrentar los requerimientos del mundo de la producción y del trabajo, propios de la nueva sociedad del conocimiento. En este sentido, un indicador relevante es la graduación en las carreras científicas y tecnológicas como proporción del total de graduados universitarios. Según UNESCO la situación mundial era la siguiente.

GRADUADOS EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS COMO PORCENTAJE DEL TOTAL DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS. (2007) (%)		
MAS DE TREINTA	ENTRE VEINTE Y TREINTA	MENOS DE VEINTE
Malasia 45	Finlandia 29	Croacia 19
Hong Kong 35	Francia, Rusia 27	Sudáfrica 18
Corea 34		Bélgica, Polonia 17
Emiratos 33	España, México, Colombia, Bielorrusia, 26	USA 16
Austria, Arabia Saudita 32	Alemania, Argelia, Jordania 25	Noruega 15
	Chile, Ucrania, Marruecos, Irlanda, República Checa 24	ARGENTINA 14
	Eslovaquia, Mauricio 23	Brasil, Costa Rica 13
	Líbano, UK, Suiza, Turquía, Grecia, El Salvador 22	Ecuador, Barbados, Uruguay 12
	Japón, Bulgaria, Italia, Lituania, Estonia, Madagascar 21	
	Dinamarca, Panamá, Rumania, Vietnam 20	

Fuente. UNESCO (op.cit)

Como se observa la participación de los graduados en ciencias y tecnología en el total de graduados universitarios en nuestro país se ubica en apenas un 14 por ciento, no solamente muy por debajo de los países asiáticos sino también por debajo de países latinoamericanos como México, Colombia y Chile. En nuestro país el mayor esfuerzo de formación de graduados en estas disciplinas está a cargo de las universidades estatales, ya que la participación de estas importantes carreras en la matrícula de las universidades privadas es significativamente escasa.

III) LA EFICIENCIA MUNDIAL EN EL PROCESO DE GRADUACIÓN UNIVERSITARIA

La enseñanza universitaria tiene un alto costo económico comparado con los niveles inferiores (primario y secundario). Inciden en estos altos costos no solamente los costos financieros directos sino también el costo de oportunidad laboral correspondiente a los estudiantes, que por sus edades podrían estar ya aportando a la fuerza laboral productiva. La manera más razonable de reducir los costos de graduar un profesional universitario es maximizar la proporción de estudiantes que completan sus estudios en el lapso regular previsto en el plan de estudios de la carrera. Una organización deficiente del sistema universitario puede presentar costos bajos en la enseñanza por alumno pero al mismo

tiempo afrontar costos muy altos por cada graduado, si su cantidad es muy reducida. La Oecd ha publicado un informe donde esta cuestión es considerada, sobre la base de la siguiente información.

PROPORCIÓN PORCENTUAL DE ALUMNOS QUE SE GRADÚAN DURANTE EL CICLO NORMAL DE ESTUDIOS EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS (%)			
MÁS DEL OCHENTA POR CIENTO	MÁS DEL SETENTA POR CIENTO	MÁS DEL SESENTA POR CIENTO	MÁS DEL CUARENTA POR CIENTO
Japón 91	Rusia, UK 79	Suecia 69	Nueva Zelanda 58
Dinamarca 81	Alemania 77	República Checa 68	Hungría 57
	Bélgica 76	Noruega y Estonia 67	
	Canadá 75	Islandia 66	USA 56
	Portugal 73	Francia y Eslovenia 67	Italia 45
	Australia y Finlandia 72	Polonia 63	

Fuente: OECD, "Education at a Glance 2009"

Esta información se refiere exclusivamente a los países que son miembros de la Oecd, por eso no figura la Argentina. El único país latinoamericano miembro es México que presenta un nivel de graduación del 61 por ciento. En el capítulo VII presentaremos la situación de la Argentina, comparada con sus vecinos Chile y Brasil.

IV) CUANTOS ESTUDIANTES SE NECESITAN PARA TENER UN GRADUADO?

Un indicador bruto de la eficiencia del sistema universitario es el cociente entre la graduación anual y la matrícula total, que muestra grandes diferencias entre las naciones, que están directamente vinculadas con el indicador presentado en el capítulo anterior. En los países de Iberoamérica la situación es la siguiente.

RAZÓN MATRÍCULA TOTAL/GRADUADOS EN EL MISMO AÑO		
Menos de 10 alumnos	Más de 10 alumnos	Más de 19 alumnos
Portugal 5,9	Venezuela 10,6	Argentina 19,6
España 6,2	Uruguay 14,7	
Brasil 6,3		
Costa Rica 6,6	Colombia 16,9	
México 6,6	Bolivia 17,9	
Panamá 6,9		
Chile 8,2		

Fuente: Centro Interuniversitario de Desarrollo, "Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007". En el caso de Brasil, Chile y Argentina es información oficial del año 2008.

El promedio de alumnos por graduados en Iberoamérica se ubica en un graduado cada once alumnos. En UK la cifra es 3,8, en Canadá 4,8 y en Corea 5,1. El máximo valor, como hemos visto le corresponde a Argentina, lo cual es preocupante.

V) LA REALIDAD DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA. LA RECIENTE DECLINACIÓN DE LA MATRÍCULA ESTATAL.

Hemos indicado en (II) que la matrícula universitaria trepa aceleradamente en todo el mundo, particularmente en esta primera década

del siglo XXI. Sin embargo, cada vez son menos los estudiantes que ingresan a nuestras universidades estatales. Este es un preocupante fenómeno reciente, ya que en la década del noventa y hasta el año 2002 año a año eran cada vez más los que ingresaban a estas universidades. Pero el caso es que a partir del 2003 comienza la declinación en el ingreso anual a las universidades estatales, pero al mismo tiempo trepa fuertemente el ingreso a las universidades privadas.

ARGENTINA: EVOLUCION DE LOS INGRESANTES ANUALES A LA UNIVERSIDAD (1998-2008)- en miles-					
	(2002-2008)				
Tipo de Universidad	1998	2002	2008	variación en miles	(%)
Estatal	248,1	305,6	271,4	- 34,2	- 11,2
Privada	54,3	53,7	93,8	40,1	74,6
TOTAL	302,4	359,3	365,2	5,9	1,6

Fuente. Ministerio de Educación de la Nación, "Estadísticas Universitarias –Anuario 2008"-

Gran parte en la declinación de la matrícula estatal se debe a la reducción de postulantes a ingresar a la UBA, que es considerable ya que en el 2002 ingresaron 73.900 alumnos y en el 2008 apenas 47.500. Hay que señalar que, salvo la Universidad Tecnológica Nacional, que en esos años aumentó su matrícula anual en un 32 por ciento, la mayoría de las universidades estatales, o disminuyen su matrícula o la misma apenas crece por debajo del crecimiento poblacional. No está ocurriendo lo mismo con las universidades privadas, que han incrementado su ingreso anual de estudiantes en un 74,6 por ciento en el período 2002-2008, cuando había disminuido en los años anteriores (1998-2002). A nadie debe sorprender estas cifras, ya que existen notorias deficiencias estructurales en la organización y funcionamiento de muchas universidades estatales, que si bien no son percibidas ni merecen mucha preocupación por parte de la dirigencia política, sí son tenidas en cuenta por los directamente involucrados, es decir los estudiantes. En los próximos capítulos presentaremos esta cuestión.

VI) LA GRADUACIÓN ES ESCASA EN NUESTRA UNIVERSIDAD ESTATAL

En el capítulo V habíamos presentado la relación entre estudiantes y graduados en diversas naciones, particularmente en Iberoamérica. Veamos ahora nuestra realidad, comparándola, no con países del Primer Mundo o asiáticos líderes en materia universitaria, sino con nuestros vecinos del Mercosur: Chile y Brasil.

ESTUDIANTES POR CADA GRADUADO: Argentina, Brasil y Chile (2008)			
	En miles		
	Estudiantes	Graduados	Estudiantes por Graduado
ARGENTINA (Estatal)	1283,5	65,6	19,6
BRASIL	5080,0	800,3	6,3
CHILE	263,8	32,0	8,2

Fuente: Información oficial de cada país. En el caso de Chile corresponde a las Universidades agrupadas en el Consejo de Rectores.

Brasil tiene cuatro veces más estudiantes que Argentina, pero sus graduados son doce veces más numerosos que los nuestros. Por su parte Chile, con la quinta parte de estudiantes tiene una graduación en el orden de la mitad de la nuestra. Estas diferencias son preocupan-

tes porque denotan una clara deficiencia en el costoso proceso de la enseñanza universitaria. La clave explicativa en estas comparaciones reside en la denominada "eficiencia en la graduación", definida como la proporción entre los graduados en un determinado año, comparados con la cohorte estudiantil ingresada anteriormente tantos años atrás como los indicados por la duración normal de la carrera. Desde ya que la comparación no la haremos con los países desarrollados de la Oecd (ver cap. IV), que muestra a naciones como Japón con un nivel de eficiencia de 91 por ciento o Dinamarca con un 81 por ciento. Volveremos a comparar con nuestros vecinos Chile y Brasil.

EFICIENCIA EN LA GRADUACION. Argentina, Brasil y Chile (2003-2008)			
	En miles		
	Ingresantes	Graduados	Graduados cada 100 ingresantes
	(2003)	(2008)	ingresantes
ARGENTINA (total)	365,9	94,9	25,9
Estatal	302,2	65,6	21,7
Privada	63,7	29,3	46,0
CHILE	52,3	32,0	61,20
BRASIL	1262,9	800,3	63,3

Este indicador nos señala que el sistema universitario de Chile y del Brasil triplica la eficiencia en la graduación de nuestras universidades estatales. Nuestros vecinos gradúan regularmente seis de cada diez alumnos ingresantes y nosotros apenas algo más de dos. Si bien las cifras son mejores para nuestras universidades privadas, las mismas aún registran un nivel de eficiencia en la graduación que es un 27 por ciento inferior al de las universidades brasileñas y chilenas. El muy bajo nivel de graduación es un indicador de la deficiente organización del sistema universitario argentino.

VII) UNA MIRADA MÁS ATENTA A NUESTRAS UNIVERSIDADES

En el capítulo anterior se indicaba que en el conjunto de universidades estatales existen 19,6 alumnos por graduado. Pero existen notorias diferencias entre estas universidades que nos están dando la pauta que las mismas pueden ser atribuidas a diferencias en los criterios organizativos de la vida universitaria que aplican cada una de ellas. Veamos ahora algunas universidades estatales que están por encima del promedio (o sea menos eficacia) y otro grupo que al estar por debajo del promedio de alumnos por graduado evidencian una mejor situación.

ESTUDIANTES POR GRADUADO EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES (2008)	
Por debajo del promedio de universidades	Por encima del promedio
Rosario 13,2	Salta 84,0
Cuyo 13,2	
Lomas de Zamora 13,2	
	La Rioja 62,5
Córdoba 14,5	Comahue 51,0
UBA 17,9	La Matanza 39,8

Mientras más estudiantes se requieren para tener un graduado, mayor será el costo que el estado deberá afrontar para formar profesionales. Las diferencias existentes son muy grandes y deberían dar lugar a propuestas y medidas concretas para utilizar mejor los escasos recursos presupuestarios. Mientras que las Universidades de Rosario, Cuyo y Lomas de Zamora con 13 estudiantes tienen un graduado, la

Universidad de Salta necesita 84 para registrar un graduado. Señalemos que el promedio de alumnos por graduado se ubica en 10,8 en el conjunto de universidades privadas. Desde ya que este indicador que hemos presentado está íntimamente ligado al ya comentado indicador de la "eficiencia en la graduación", cuyo promedio en las universidades estatales es, como hemos visto, apenas 21,7 por ciento. Veamos ahora algunos casos.

EFICIENCIA EN LA GRADUACION DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES	
Graduados en el 2008 cada 100 ingresantes en el 2003.	
Por encima del promedio de universidades	Por debajo del promedio
Córdoba 40,4	Salta 4,9
	Jujuy 5,6
Rosario 33,3	Comahue 5,8
Cuyo 33,0	La Rioja 7,1
ITN 27,8	La Pampa 9,0
Mar del Plata 27,6	Misiones 10,2

Recordemos que la eficiencia en la graduación en el caso de las universidades privadas se ubica en el 46 por ciento. Las Universidades de Córdoba, Rosario y Cuyo muestran los mejores índices. Pero como se aprecia, no son pocas las universidades estatales que exhiben índices verdaderamente preocupantes ya que gradúan menos de 6 cada 100 ingresantes (Salta, Jujuy y Comahue). Esto está ocurriendo en provincias donde son muchos los niños extremadamente pobres que no reciben una buena educación primaria, para no hablar de las serias deficiencias en el nivel secundario que periódicamente muestran los operativos de evaluación. Estos niños y adolescentes pobres ni piensan en ir algún día a la universidad, ni estatal y mucho menos privada, por eso es crucial asignar los recursos presupuestarios apuntando a la equidad educativa, ya que cada peso no bien gastado en la universidad estatal a la corta o a la larga significaría menores recursos para la educación pública primaria y secundaria, niveles estos de enseñanza donde los pobres son mayoría, cosa que está lejos de ocurrir en las universidades, incluso en las estatales donde el grueso del alumnado corresponde a los sectores medios y altos de las provincias.

Un dato importante, directamente vinculado con los dos indicadores presentados en este capítulo, se refiere a la cantidad de materias aprobadas durante el año lectivo anterior. Este indicador nos muestra la regularidad en la actividad de aprendizaje y permite evidenciar si la carrera universitaria es un proceso ordenado y regular, con la consiguiente dedicación y esfuerzo por parte del estudiante, o se convierte en una rutina irregular que impide asegurar un buen nivel de formación profesional.

ESTUDIANTES QUE NO APROBARON NINGUNA MATERIA EL AÑO ANTERIOR (2008)	
(Promedio de todas las universidades estatales, 25,8 cada 100 alumnos)	
Por debajo del promedio	Por encima del promedio
Cuyo 21,0	Jujuy 52,5
ITN 22,6	Salta 42,2
La Plata 23,8	San Juan 38,9
UBA 24,9	Comahue 37,8

Señalemos que en las universidades privadas apenas el 15,8 por ciento no ha rendido ninguna materia durante el año 2008. Llama la atención la notoria diferencia incluso en la misma región geográfica, mientras la Universidad de Cuyo registra apenas un nivel de 21 alumnos

que no rindieron ninguna materia, esta cifra trepa considerablemente a 38,9 en el caso de la Universidad de San Juan. El caso de la Universidad de Jujuy es sorprendente, ya que más de la mitad del alumnado no aprobó ninguna materia durante el 2008. Estas cifras evidencian que son muchos los alumnos que registran un reducido nivel de actividad académica normal. Después de un año completo de haber ingresado a la universidad estatal hemos visto que nada menos el 25,8 por ciento no había aprobado todavía ninguna materia, pero el 15 por ciento había aprobada apenas una materia. Esto significa que cuatro de cada diez estudiantes no había aprobado más de una materia; nuevamente surgen aquí casos extremos de universidades con indicadores muy bajos, como por ejemplo, Comahue 53 por ciento, Salta 59 por ciento y Jujuy 70 por ciento. En las universidades privadas este indicador se ubica en el 23 por ciento.

VIII) RASGOS ESENCIALES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO. ¿POR QUÉ HAY TANTAS DIFERENCIAS CON LA ARGENTINA?

Ya hemos visto cómo los indicadores clave de la organización universitaria muestran valores superiores en Chile cuando la comparación es con la Argentina. Repasemos ahora estas diferencias.

	CHILE	ARGENTINA
Cantidad de graduados por cada 100 jóvenes en edad de graduarse	15	14
Cantidad de graduados en ciencias y tecnologías por cada 100 graduados en todas las carreras	24	14
Cantidad de estudiantes por cada graduado	8,2	19,6
Eficiencia en la graduación, cantidad de graduados respetando la duración programada de la carrera	61,2	21,7

Para explicar estas tan grandes diferencias es útil prestar atención al régimen de ingreso a la Universidad, vigente en Chile desde hace ya muchos años. En 1967 se implantó la denominada "Prueba de Aptitud Académica" (PAA) que significó un cambio profundo en el ingreso a la educación superior. La PAA instauró un sistema de pruebas obligatorias para seleccionar a los postulantes sobre la base de la medición de aptitudes para el estudio universitario y de los conocimientos específicos requeridos por las carreras universitarias. La Universidad de Chile (estatal) fue la promotora de esta iniciativa, y desde el inicio puso a disposición del resto de las universidades del país, inclusive las privadas, este sistema de ingreso a la educación superior. Actualmente, las veinticinco universidades que componen el Consejo de Rectores utilizan el sistema de admisión implementado por la Universidad de Chile. La PAA rigió hasta el 2003 y a partir del 2004 fue sustituida por la llamada "Prueba de Selección Universitaria" (PSU), que es un conjunto de cuatro pruebas de razonamiento de carácter objetivo, con énfasis tanto en contenidos como en habilidades cognitivas. Las cuatro pruebas que componen la PSU son: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias (biología, física y química). Las dos primeras pruebas son obligatorias, además los postulantes deberán optar por una de las otras dos pruebas, pero si lo desean pueden rendir las cuatro pruebas. Las PSU son instrumentos de evaluación educacional que miden la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la enseñanza secundaria. El resultado obtenido en las PSU otorga al estudiante un determinado puntaje de postulación, mediante el cual puede optar por una vacante de ingreso en la carrera de su interés.

Las cuatro PSU para el ingreso al curso lectivo del 2010 tuvieron lugar entre el 30 de noviembre y el 1 de diciembre del año pasado.

Los postulantes conocieron su puntaje por internet la medianoche del 4 de enero y el ciclo completo para la matriculación concluyó el 14 de enero de este año. El día 21 de diciembre se hicieron públicos los resultados agrupados de la PSU, que fue rendida por alrededor de 251.000 aspirantes; es importante destacar que la reciente política de mayor acceso (becas) ha cambiado la composición de quienes rinden las pruebas, especialmente de quienes provienen de establecimientos secundarios gratuitos, ya que mientras en el 2002 el 18 por ciento de los postulantes provenían de colegios privados arancelados, en esta reciente prueba esta magnitud se redujo al 10 por ciento. La política de ampliación del acceso para rendir la PSU ha permitido que ahora la rindan estudiantes de menor nivel socioeconómico. La información suministrada indica que existe correlación entre los puntajes de PSU no sólo con respecto al ingreso monetario de la familia, sino también con el nivel educativo alcanzado por los padres. Los resultados correspondientes a cada postulante son obviamente confidenciales; únicamente se hacen públicos los mejores puntajes nacionales y los máximos puntajes obtenidos por quienes acceden así al denominado "Cuadro de Honor". Los estudiantes cuyas notas se ubican en el cinco por ciento superior, y además provienen de escuelas gratuitas, pueden gozar de becas.

En los últimos años ha mejorado sensiblemente la eficiencia en la graduación en las universidades chilenas, o sea la proporción de graduados durante el ciclo normal de la carrera; esta magnitud era de apenas 39,1 en 1998, llega a 50,7 en el 2002, y como hemos visto se ubica en 61,2 por ciento en el 2008. La contribución al proceso de aprendizaje y estudio de los estudiantes secundarios, estimulados por las exigencias de las PSU, seguramente ha sido un factor positivo en este progreso tan notorio.

Pero las PSU no solamente son un mecanismo positivo para elevar el nivel de la enseñanza universitaria, sino que además suministran valiosa información a toda la comunidad educativa, particularmente a los padres de familia, acerca de los resultados correspondientes a cada escuela secundaria. Los resultados individuales de la PSU son estrictamente confidenciales, pero los resultados agrupados por alumnos provenientes de cada unidad de enseñanza secundaria no. Ya son públicos en Chile, con fácil acceso por internet, el puntaje obtenido en esta última prueba por cada grupo de postulantes provenientes del mismo colegio secundario; la tabla hecha pública comprende a 742 escuelas secundarias, ordenadas por puntaje promedio de mayor a menor. Esto significa que las PSU no constituyen únicamente un mecanismo de ingreso a la universidad, sino que de hecho tienen características propias de un proceso de evaluación de calidad educativa de cada escuela secundaria. Recordamos que en nuestro país este tipo de información pública está expresamente prohibida por la reciente Ley Federal de Educación.

IX) PANORAMA UNIVERSITARIO EN BRASIL. QUÉ HACEN ELLOS Y NOSOTROS NO

Veamos en primer lugar los principales indicadores universitarios de Brasil comparados con los de Argentina:

	BRASIL	ARGENTINA
Cantidad de graduados por cada 100 jóvenes en edad de graduarse	19	14
Cantidad de graduados en ciencias y tecnologías por cada 100 graduados en todas las carreras.	13	14
Cantidad de estudiantes por cada graduado	6,3	19,6
Eficiencia en la graduación, cantidad de graduados durante el periodo previsto en la carrera.	63,3	21,7

La clave para entender las grandes diferencias existentes entre ambos países pasa por tener en cuenta que Brasil aplica desde hace muchos años exámenes de ingreso a fin de que las universidades seleccionen a sus alumnos. Tradicionalmente cada universidad aplicaba su propia metodología de examen, comúnmente denominada "vestibular"; este era el método tradicionalmente preferido por las prestigiosas universidades públicas. El examen escrito se dividía en dos partes, la primera comprendía Portugués, Inglés, Historia, Geografía, Biología, Física, Matemática y Química. Para rendir la segunda parte había que haber aprobado la primera, y se debían responder por escrito preguntas sobre temas vinculados a las carreras elegidas. En el año 1998 el gobierno federal estableció el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) como examen nacional para evaluar las escuelas secundarias; las notas obtenidas en el ENEM por los graduados secundarios son utilizadas como base para procurar elevar el nivel de las escuelas rezagadas. A partir del 2009 el ENEM está dividido en dos pruebas escritas, con una duración del orden de cinco horas cada una de ellas. Se examinan los conocimientos en cuatro áreas: Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática. Las universidades conservan su autonomía respecto al tipo de examen de ingreso que desean aplicar, combinando si desean su propio vestibular con el ENEM o aplicando únicamente los resultados del ENEM. De las 55 universidades federales más de 40 ya decidieron utilizar el ENEM en sus procesos de admisión de estudiantes.

Más de 2,5 millones de estudiantes rindieron el ENEM en los primeros días de diciembre del 2009; los resultados fueron conocidos el 28 de enero de este año, siendo ya público el puntaje promedio correspondiente a las 24.000 escuelas secundarias cuyos graduados fueron examinados. Las autoridades educativas consideran que la divulgación pública de los resultados del ENEM escuela por escuela "funciona como un elemento movilizador a favor de la mejoría del proceso educativo, ya que ayuda a los profesores, directores y demás dirigentes educacionales a identificar las deficiencias". Volvemos aquí a señalar que nuestra reciente Ley Federal de Educación prohíbe expresamente esta difusión. Destaquemos que en el año 2005 se puso en marcha el PROUNI (Programa Universidad para Todos), que sirvió para aumentar la cantidad de estudiantes que voluntariamente rinden esta prueba, que ahora es un requisito para que los estudiantes de bajos ingresos familiares puedan obtener becas para los estudios universitarios. La prueba ENEM también es implementada entre la población carcelaria que aspira a estudiar, lo cual facilita la reinserción social de los reclusos.

Brasil viene aplicando desde hace varios años un interesante método tendiente a evaluar la calidad de la enseñanza impartida por las universidades, tanto públicas como privadas. En la actualidad la prueba que se utiliza se denomina ENADE (Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes), cuyo propósito es evaluar el nivel no sólo de los graduados, sino también de los ingresantes a cada carrera universitaria. Esta prueba abarca a los estudiantes de universidades públicas y también privadas. En 1996 se había implantado el denominado Examen Nacional de Cursos (*ENC-Prova*) con el objetivo de evaluar los cursos de educación superior; el ENC se implementó anualmente hasta el año 2003, en esta última prueba participaron más de 470.000 estudiantes en la etapa final de su graduación en 6500 cursos universitarios, correspondientes a 26 carreras. A partir del año 2004 el ENC fue reemplazado por el ENADE, y ahora se examinan no sólo los que están concluyendo su carrera sino también quienes recién la están comenzando. Si un estudiante es seleccionado para rendir esta prueba y no se presenta al examen no puede graduarse, si bien su desempeño en esta prueba no incide en las notas de su graduación. En el año 2008 el ENADE sirvió para evaluar más de 7000 cursos de educación superior correspondientes a 13 carreras universitarias y 10 carreras de educación superior técnica. Los examinados fueron 382.000 estudiantes, y los resultados agrupados por carreras y universidades fueron publicados en noviembre del 2009. El ENADE del año 2009

tuvo la participación de estudiantes ingresantes y estudiantes concluyentes de 15 carreras universitarias y 7 carreras de educación superior técnica. Este examen tuvo lugar durante noviembre del 2009 en 997 ciudades brasileñas y participaron más de 1,1 millones de estudiantes universitarios. Fueron evaluados 7080 cursos correspondientes a 1807 universidades e institutos superiores (tanto estatales como privados). El objetivo del ENADE no es evaluar a ningún estudiante en particular sino a la carrera que está cursando; el examen verifica conocimientos generales (25 por ciento de la prueba escrita) y específico de cada carrera (75 por ciento). Como el ENADE se aplica a estudiantes al inicio y al fin de cada carrera sirve para estimar cuantitativamente el valor agregado de la enseñanza, denominado "IDD-Índice de diferencia de desempeño". Los resultados del ENADE, correspondientes a cada carrera de cada universidad pública o privada son ampliamente difundidos, y son utilizados por quienes desean conocer el nivel académico de cada establecimiento universitario, por ejemplo los futuros ingresantes. El puntaje obtenido por cada examinado es estrictamente confidencial.

X) ¿POR QUÉ EN BRASIL Y EN CHILE SE INFORMA A LA SOCIEDAD Y EN LA ARGENTINA NO?

Este programa ENADE, propiciado por el Presidente Lula, es una versión modificada del PROVAO implantado en la década del noventa por el presidente Fernando Henrique Cardoso. Por su parte la PSU chilena tiene características comunes con el ENEM brasileño; ambas metodologías de examen previos al ingreso a la Universidad han sido mantenidas por ya hace décadas por gobiernos de centro-izquierda, que no confunden equidad social con disminución del nivel educacional.

En la década pasada nuestro Consejo Federal de Educación propuso un examen para los egresados del secundario (escuelas públicas y privadas); aprobar este examen sería indispensable para quienes desearan continuar sus estudios universitarios, pero nadie se ocupó de concretar esta iniciativa tan positiva ni se piensa más en ella. La difusión de los resultados de este examen por escuela sería un acicate para mejorar la calidad de las deficientes. En muchos países existe desde hace tiempo este tipo de prueba y corresponde a naciones bien ubicadas en las comparaciones internacionales o que vienen superándose en el tiempo. Mientras tanto en la Argentina no sólo no existen exámenes generales de evaluación de la enseñanza universitaria como en Brasil, sino que tampoco existen exámenes al concluir el ciclo secundario, como existen en Brasil, Chile y en muchos países europeos y asiáticos.

Además, y a contramano del resto del mundo que procura difundir toda la información para conocimiento de la comunidad educativa (estudiantes, profesores y padres), nuestra Ley de Educación, insólitamente, establece en su artículo 97: *"La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad...de los institutos educativos, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización..."*. La evaluación de calidad y rendimiento escolar es indispensable para mejorar la enseñanza. Pero esta información debe ser difundida y transparente, ya que es esencial para conocer si el funcionamiento de la escuela es adecuado. Mientras en Chile y Brasil, así como en el resto del mundo, se enfatiza la difusión de la información acerca de la enseñanza de cada establecimiento, aquí se oculta por mandato nada menos que del Congreso Nacional. De esta manera no se reconoce el derecho a la información de los directamente interesados en el proceso educativo, comenzando por las familias.

XI) SOLIDARIDAD PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. EL EJEMPLO DEL URUGUAY.

La Universidad de la República (Uruguay) es gratuita como todas las universidades públicas de la Argentina, pero existe una importante diferencia con nuestro país en cuanto a los graduados. Esta diferencia radica en el hecho de que en 1994 se creó el Fondo de Solidaridad,

cuyo destino es financiar un sistema de becas para estudiantes de la Universidad de la República y del nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional. El sistema está basado en el concepto de solidaridad intergeneracional, mediante el cual un profesional egresado de la Universidad pública o de los niveles estatales terciarios, debe realizar contribuciones a los efectos de financiar un sistema de becas para estudiantes de bajos recursos. Las becas son destinadas a aquellos estudiantes cuyos núcleos familiares se encuentran en una situación socio-económica desfavorable, lo que lleva a que las posibilidades del estudiante de desarrollar una carrera universitaria se vean comprometidas. La finalidad de la beca es la de brindar al estudiante un apoyo económico que le permita estudiar, exigiéndole un determinado nivel de rendimiento en sus estudios. Las becas están destinadas a los estudiantes uruguayos de todo el país, y se concentran esencialmente en el interior (90 por ciento del total); el monto de la beca se ubica en alrededor de los 2000 dólares anuales por alumno. El Fondo de Solidaridad se nutre de los aportes obligatorios de los graduados universitarios con una antigüedad de 5 años de recibidos, hasta completar 25 años de aportes. El monto del aporte se realiza considerando la duración programada de la carrera, de acuerdo a esta escala: a) carreras de menos de 4 años, la mitad de la Base de Prestaciones y Contribuciones (BPC) establecidas por Ley 17.856, que se actualizan anualmente), b) carreras entre 4 y menos de 5 años, un BPC y c) carreras de 5 o más años 5/3 del BPC. Si un profesional tiene ingresos mensuales inferiores a 4 BPC no debe aportar. El BPC para el 2010 está determinado en 2061 pesos uruguayos (alrededor de 100 dólares). En el año 2005 se otorgaron alrededor de 3800 becas, mientras que en el 2009 la cantidad de becas trepó a 6500; en los últimos cinco años se concedieron 25000 becas.

Destaquemos que la Universidad de la República del Uruguay tiene apenas alrededor de 4500 graduados por año, y que el Fondo de Solidaridad está becando anualmente 6500 estudiantes; por su parte nuestras universidades estatales están graduando anualmente alrededor de 65.000 profesionales, o sea 13 veces más, magnitud que sería consistente con un programa nuestro de 85.000 becas. No caben dudas que este Fondo de Solidaridad vigente en Uruguay es una iniciativa positiva y digna de ser imitada.

XII) LA UNIVERSIDAD PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La nueva sociedad en la cual estamos entrando aceleradamente es la sociedad de la información y del tratamiento de la información. Este cambio basado en nuevas tecnologías está levantando nuevas barreras de clase entre "inclusos" y "exclusos" en esta revolución tecnológica. Estamos inmersos en un período de transición histórica, en el cual estos nuevos conocimientos tecnológicos se convierten en los pilares de la acumulación de capital, el crecimiento de la productividad y el fortalecimiento de núcleos de poder económico. Esta transformación es similar, pero más acelerada y de mayor impacto geográfico global, que lo que significó el tránsito de la sociedad agraria al mundo urbano-fabril propio de la Revolución Industrial. En esta fase histórica de la globalización es crucial la capacidad de las personas para adquirir, procesar y aplicar los conocimientos en un mundo laboral con acelerada transformación de las destrezas requeridas. El escenario del trabajo se replantea de manera permanente, ya que para mantener la competitividad no alcanza con la especialización en los saberes presentes, sino que es imprescindible la capacidad de adaptación a una frontera tecnológica en rápida transformación. La educación es hoy la principal plataforma de desarrollo personal, de manera que promover el acceso de más jóvenes a la educación superior aumenta nuestro propio capital humano colectivo.

Esta fase histórica presenta oportunidades, pero también amenazas, por sus características de concentración y exclusión. Es grave el peligro de una segmentación social, entre quienes se incorporan bien capacitados a la nueva sociedad tecnológicamente avanzada y

quienes quedan excluidos, y por lo tanto marginados de los beneficios del incremento global de la productividad del trabajo. Todo esto representa un desafío para nuestra Universidad como institución rectora de la educación superior.

XIII) OTRA UNIVERSIDAD ARGENTINA PARA EL FUTURO

Nuestro sistema universitario necesita una profunda reforma. La relación entre graduados anualmente y total de alumnos es muy baja. Como ya hemos visto en el Capítulo III, los graduados correspondientes a carreras vinculadas a la producción, la investigación básica y el progreso tecnológico son pocos en las universidades públicas, pero el desnivel es mucho más marcado en las universidades privadas. En las universidades públicas, por cada físico se gradúan 90 abogados, en las privadas se gradúan 103 abogados por cada químico. En las universidades públicas los graduados en ciencias agropecuarias, tan necesarios para el desarrollo productivo del país, son apenas el 2,6 por ciento del total de graduados, en las privadas son apenas el 0,5 por ciento. De los graduados en las universidades públicas apenas un 5 por ciento son ingenieros, en las privadas apenas son ingenieros el 1,3 por ciento.

Es preocupante que el rol integrador de la Universidad se vea frustrado por la carencia de un sistema secundario universal ya que, mientras más del 75 por ciento de los adolescentes pertenecientes al quintil de más altos ingresos concluyen el nivel secundario, apenas lo concluye el 24 por ciento del quintil inferior. La cruda realidad es que en la universidad pública, por cada ocho alumnos pertenecientes al 20 por ciento más rico de la población hay apenas uno que proviene del 20 por ciento más pobre; en la enseñanza primaria pública es al revés, por cada alumno que viene del 20 por ciento más rico hay más de cuatro que provienen del quintil más pobre. Es grave que casi el 80 por ciento de los que ingresan a la universidad pública no concluye sus estudios, el abandono es muy alto en los jóvenes de familias con bajos recursos económicos. Graduamos muchos menos profesionales universitarios en proporción al número de ingresantes que otros países latinoamericanos, como Chile, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Bolivia, Colombia, Brasil y México, para no hablar de Europa y Asia.. Toda la sociedad, incluso los muy pobres, afronta así un costo muy alto por graduar un universitario. Argentina invierte en un sistema universitario en el cual la gran mayoría de los estudiantes no se gradúan, triplicando así el costo de tener un graduado. Como son muy pocos los graduados de las universidades públicas que provienen de familias pobres el sistema no es solo ineficiente sino altamente regresivo desde el punto de vista social.

XIV) LAS SIETE PROPUESTAS DE POLÍTICA UNIVERSITARIA

Las propuestas se fundan en el diagnóstico de la situación de la educación en Argentina, que puede sintetizarse en las siguientes ocho cuestiones:

1. En la última década se registra un gran aumento en la escolarización secundaria, este incremento cuantitativo no fue acompañado por una mejora cualitativa de la enseñanza.
2. Creciente desigualdad en la calidad educativa entre las provincias y entre el área estatal y la privada.
3. Significativo incremento en la proporción de alumnos que se matriculan en escuelas privadas, consolidando así una estructura dual en nuestro sistema educacional, con sectores medios y altos por un lado y familias pobres por el otro en escuelas públicas sin recursos para asegurar la igualdad de oportunidades.
4. Declinación de la calidad educacional, con un significativo retroceso relativo incluso en América Latina.
5. Incumplimiento permanente del calendario escolar, perjudicando principalmente a las familias pobres que tienen como única alternativa la escuela pública.
6. Son muy pocos los alumnos que asisten a escuelas con jornada extendida.
7. La asignación de fondos para la educación está muy determinada por factores de oferta (por ejemplo, número de docentes) y no de demanda (número de alumnos, particularmente de alumnos pobres). Tampoco se toman en cuenta factores vinculados a la calidad educativa, no existiendo incentivos eficaces para su mejora.
8. Los graduados universitarios no tienen el perfil profesional requerido por el desarrollo del país.

A partir de este diagnóstico es que se proponen las siguientes siete acciones de gobierno en el nivel universitario.

1. Becas y préstamos a estudiantes de pocos recursos para que concluyan sin demoras sus estudios universitarios. Estas ayudas tienen que estar concentradas en las carreras universitarias prioritarias para el desarrollo de nuestro país, orientadas a los alumnos de pocos recursos y que hayan demostrado un buen desempeño en el examen de fin de ciclo (ver 3). Esto significa ampliar el actual Programa Nacional de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas, que viene implementando el Ministerio de Educación desde el año 2009. Aprovechar la experiencia del Fondo de Solidaridad Universitaria del Uruguay.
2. Una nueva orientación de la matrícula universitaria que tenga en cuenta los requerimientos de una sociedad tecnológicamente avanzada y que debe competir en la arena internacional globalizada del Siglo XXI.
3. Examen general al finalizar el ciclo secundario como requisito para ingresar al nivel universitario, público o privado. Difusión de los resultados de este examen anual agrupados por escuela. Aprovechar la experiencia de la PSU de Chile y la ENEM del Brasil. Habrá que ser prudentes con la implementación gradual de este examen general como requisito para ingresar a la universidad, ya que la realidad nos indica que son muchas las escuelas secundarias donde estudian jóvenes pobres que evidencian lamentablemente un bajo nivel en cuanto a los rendimientos escolares. Esto exigirá una aproximación gradual a los niveles razonablemente exigibles para la aprobación de este examen general, para permitir que vayan culminando exitosamente en el tiempo los esfuerzos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza media. Pero la sola presencia de una prueba general exigible al finalizar la educación media servirá no sólo como acicate para la demanda social por un mejor nivel en la enseñanza, sino que además será un fuerte estímulo para elevar el esfuerzo y la dedicación de los alumnos secundarios que aspiran a ingresar a la universidad, sea esta pública o privada.
4. Desbloquear la imposibilidad de que las familias pudientes contribuyan al sostenimiento de la universidad pública que educa a sus hijos. Las familias de altos ingresos y cuyos hijos asistan a universidades públicas contribuirán a su sostenimiento con un adicional en el impuesto a las ganancias que se transferirá directamente a la respectiva facultad; estarán inicialmente excluidos de esta contribución quienes cursen carreras científicas y tecnológicas consideradas prioritarias. Los graduados de la universidad pública también aportarán a sus facultades a través de una contribución recaudada por los consejos profesionales de su matrícula profesional. Aprovechar la experiencia del Uruguay en este tipo de contribución.

5. Examen general y obligatorio para los egresados universitarios; este examen anual será rendido por quienes egresan de las facultades públicas o privadas. Sus resultados serán periódicamente considerados para la acreditación de los títulos habilitantes de estas facultades. El resultado del examen no será tenido en cuenta para la graduación del alumno, ya que su objetivo es apreciar la calidad de la universidad y no del graduado, por lo tanto los resultados se publicarán agrupados por facultad. Aprovechar la experiencia del ENADE del Brasil.
6. Establecer, según lo propuesto por el académico Alberto Taquini, colegios universitarios administrados por las provincias y municipios con carreras cortas de naturaleza técnico-profesional. Esto ayudaría a mejorar la relación graduados-alumnos en las universidades tradicionales, y a fortalecer el sistema terciario educacional orientado al mundo del trabajo y la producción. Hay una creciente necesidad de orientar la educación hacia el empleo, lo cual exige una alternativa adicional a las profesiones universitarias generalistas, con una expansión de competencias profesionales más específicas según los requerimientos laborales.
7. Informar todos los años, a la población en general y a los estudiantes secundarios en particular, la situación del mercado laboral de los graduados universitarios. Este informe, que ya fuera propuesto por el académico Juan Llach, deberá ser presentado por el Ministerio de Educación en el mes de noviembre de cada año, para orientar acerca de la demanda ocupacional de las diversas profesiones universitarias, facilidad para obtener empleo y remuneraciones. Este informe anual deberá presentarse “regionalizado”, teniendo en cuenta la evolución de cada región del país.

XV) LA META A ALCANZAR

La Universidad estará abierta a todas las clases sociales y no discriminará en función del nivel socioeconómico de los alumnos, pero el ingreso debe comprometer el esfuerzo intelectual de los aspirantes. La matrícula universitaria no estará anclada en las tradicionales carreras del pasado sino en las nuevas necesarias para poner en valor todos los recursos de la Nación y expandir su capital humano calificado. La Universidad estará vinculada a las necesidades del país como reclamaba Alberdi en los años de la Organización Nacional.

EDUCACION EN LA ARGENTINA

SEMANA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSTITUTO DEL PROFESORADO DEL CONSUDEC

Incluyó actividades académicas para educadores y talleres de orientación para alumnos del último año del secundario.

Con el lema “*Todos por una mejor educación*” el **Instituto del Profesorado del Consudec** organizó del 7 al 11 de junio la **Semana de la Formación Docente**.

En el acto de apertura el rector del Instituto, Dr. **José María La Greca**, destacó la necesidad de reinstalar la vocación docente en la sociedad, no sólo desde la difusión sino principalmente a través del mejoramiento de la calidad educativa en los institutos formadores, lo cual implica formar para dar mejor respuesta a las necesidades de los niños y los adolescentes, aprender a enseñar en la diversidad, actualizar los contenidos de

acuerdo con el avance científico e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Con estos propósitos la semana incluyó talleres de orientación para alumnos de los quintos años de escuelas secundarias, a los que asistieron cuatrocientos cincuenta y cuatro jóvenes de escuelas estatales y privadas de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

En horario vespertino hubo actividades académicas para docentes del **Instituto del Profesorado del Consudec**, de otros Institutos de Educación Superior y de Universidades.

La primera conferencia estuvo a cargo de la Dra. **Davini** cuya disertación se tituló *“Enseñar y aprender en la formación docente. Cuestiones para su desarrollo”*.

La Dra. **Paola Scarinci de Delbosco** expuso sobre la *“Formación de maestros y profesores, educadores de valores en sus alumnos”*.

También hubo una videoconferencia con el Dr. **Manuel Cebrián de la Serna**, catedrático de la **Universidad de Málaga**, quien presentó nuevos recursos de la web para la evaluación formativa en la educación superior, en particular e-rúbrica y e-portafolios.

Cerró la semana, la conferencia del Prof. **Alfredo Van Gelderen** sobre *“La gestión de calidad que necesitan los institutos de formación docente”*.

Los expositores son miembros del **Consejo de Notables para la Formación Docente** constituido en el año 2009, en oportunidad de cumplir el **Instituto del Profesorado del Consudec**, su 60º aniversario. Este Consejo está presidido por el cardenal **Jorge Bergoglio** e integrado por especialistas en los diversos campos del saber, para contribuir a la mejora de la formación docente.

LA DIDÁCTICA ESPECIAL DEL MOVIMIENTO HUMANO

Importancia del movimiento en el campo de la pedagogía, como herramienta para la construcción de la formación del hombre.

Por el Prof. Alberto Raúl Dallo

Colaboraron: Profesores Delia Oprinari y Jorge Alberto López Feijóo

El movimiento humano, considerado como un aspecto constitutivo de la esencia del hombre, se desarrolla, como el lenguaje, a partir de la interacción con el medio en una socialización progresiva.

El hombre aprende a moverse así como aprende a hablar: su naturaleza madurativa le permite desarrollar distintas formas del hacer motor, en relación con sus necesidades, intereses, organización social y cultural.

Así, desde una estructura de movimiento originaria -patrones motores- se definen para la aplicación en el campo de la enseñanza movimientos-ejercicios, que orientan la construcción de la formación motora en los procesos de enseñanza, con una finalidad natural de acrecentar la disponibilidad motriz del sujeto.

El ejercicio es una organización de los movimientos, para usarlo en el campo de la pedagogía.

Desde la disponibilidad biológica a la construcción del movimiento humano, su tratamiento se organiza a partir de un conjunto de principios ordenadores en relación con lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cultural y lo educativo.

Con los aportes científicos de diversas disciplinas e investigaciones, desde el enfoque de la educación, se organiza el movimiento humano en formas de "ejercicios-movimientos" con ajuste y precisión de efectos que, en relación con su desarrollo, maduración y contexto sociocultural, procuran que el hombre aprenda a coordinar, desarrollar y perfeccionar sus movimientos corporales en concordancia con su proceso evolutivo, respondiendo a la concreción de un aprendizaje final que satisfaga a sus intereses personales, a su disponibilidad y a su interacción ambiental y/o social.

Es de vital importancia en el campo de la Didáctica de la Educación Física, tener en cuenta los principios ordenadores que guían los pasos a seguir para alcanzar el objetivo formativo deseado.

El hombre debe pautar el movimiento, organizándolo en actividades - ejercicios que le den un significado para encontrar el efecto deseado. Puede alcanzar así una significación, estableciendo pautas que le permitan definir la estructuración y sistematización del movimiento-ejercicio.

Cómo se organiza y sistematiza el movimiento.

Así como el hombre pautó la palabra y la escritura, para organizar el



movimiento y/o las acciones concretas de movimientos-desplazamientos de la vida social y usarlo en el proceso de enseñanza, el hombre pauta el movimiento, lo condiciona, lo analiza, establece movimientos-ejercicios con diferentes niveles de exigencias y los categoriza para su utilización en un proceso orgánico, en diferentes áreas, como ser: la gimnasia, el juego, el deporte, la vida en la naturaleza, la danza, el trabajo, etc. Estas constituyen actividades reconocidas por el mundo socio-cultural del hombre, que determinan todas las acciones que el vivir cotidiano le requiere.

Para pautar los movimientos y referirlos a actividades educativas formativas, se hace necesario determinar una serie de **enfoques o niveles de análisis de los movimientos corporales**.

Estos son:

1. Determinación de las "partes del cuerpo" comprometidas en la ejecución de un movimiento-ejercicio: centrado en una o más articulaciones y su correspondiente grupo muscular que las moviliza.
2. Variaciones del "tono muscular". Se refieren al grado de intensidad y variabilidad de la coordinación de los tonos de los pequeños o grandes grupos musculares en la ejecución de un movimiento-ejercicio, cuyo ajuste determina la coordinación, precisión y uso exacto de la descarga de energía.
3. Análisis del "uso del espacio" que recorre el movimiento - ejercicio en su ejecución. Planos corporales, esfera corporal personal, referidos al espacio direccional que lo rodea.
4. Análisis del "uso del tiempo" que define los aspectos dinámicos y rítmicos de la velocidad de traslación de los movimientos corporales, y sus formas de relaciones: movimiento - tiempo, velocidad y dinámica, acentos rítmicos y descargas de energía y fuerza.
5. Grado de "movilidad articular y localización" acorde con las posibilidades de los ángulos articulares, integrando articulaciones aisladas y/o asociadas, que definen encadenamientos de acciones motoras en directa relación con los ejes y planos de cada articulación, propias del cuerpo en su esfera espacial y de acciones motoras que satisfacen movimientos del hombre en el espacio inmediato y mediato.
6. Magnitud de la "dinámica del cuerpo" en movimiento. Se refiere

al nivel de desarrollo del movimiento y su dinámica, que depende directamente de lo cualitativo, ya sea que sea un movimiento lento conducido, balanceado impulsado y/o rápido explosivo.

7. Análisis de las “técnicas de los movimientos” corporales y de las acciones motoras relacionadas con el medio. El hombre, al relacionarse como unidad psicofísica, crea y hace uso globalizando todo su accionar motor, de todas sus posibilidades físicas: motoras, orgánicas y corporales, para solucionar la problemática de la coordinación, del equilibrio, que define su ubicación con el medio espacial y satisfacer sus necesidades con el medio ambiente.

Configuración espacial

Para una mejor comprensión y analizando las posibilidades de movimiento del cuerpo humano, pueden diferenciarse dos grandes dimensiones para la organización de los movimientos:

A: Configuración de la primera dimensión espacial:

- **El espacio corporal:**

El hombre que acciona y se manifiesta dentro de su esfera espacial personal. Prioriza los aspectos individualizados.

B: Configuración de la segunda y tercera dimensiones espaciales:

- **El espacio inmediato**
- **El espacio mediato**

El hombre que acciona y se relaciona con el espacio exterior objetal; que se moviliza dentro del espacio ambiental socio - cultural: que trabaja, que juega, que hace deporte, que vive.

Aspectos pedagógicos y didácticos:

Todos los movimientos que el hombre pueda ejecutar para movilizar su cuerpo se pueden encuadrar en dos grandes familias o grupos de ejercicios.

- **Ejercicios construidos.**

Relacionados con la esfera espacial personal propia del movimiento humano, se construyen estos característicos y tradicionales ejercicios, enfocando problemáticas del normal desarrollo armónico corporal, de la alineación postural y la percepción vivencial del esquema corporal. Así también se enfocan alteraciones específicas por falta de movilidad articular o desarrollo muscular. El enfoque parte desde una articulación y sus correspondientes grupos musculares que la movilizan, o núcleos articulares y / o todas las articulaciones en conjunto.

Estos ejercicios permiten la organización técnica del movimiento humano y constituyen las técnicas básicas del mismo. Estas son: toma de peso, cambio de peso, rebote, rechazo, balanceos, circunducciones, giros, flexo-extensiones, rotaciones, ondas, etc. Estas técnicas constituyen la “unidad coordinativa” en relación con un movimiento global y se definen en la base estructural para la construcción de técnicas motoras más complejas.

Ellas resultan de un accionar natural y voluntario del sujeto, condicionado y estimulado por factores externos a él: medio ambiente, cultura, interacción social, etc., o por provenir de un acto intencional educativo.

- **Ejercicios globales**

Constituyen formas totales originarias -patrones motores básicos-, se aprenden a partir de habilidades sencillas que se combinan para formar patrones cada vez más complejos, que al principio aparecen como habilidades generales y que combinadas y adecuadas pasan a constituirse en habilidades técnico-deportivas (haceres físicos o destrezas) y/o haceres del accionar diario.

Integración de los ejercicios

El desarrollo de la o las técnicas propias de cada unidad de un movimiento-ejercicio, se realiza en forma individualizada sobre el aprendizaje de ejercicios aislados. Pero hay que considerar que cada vez que el hombre se mueve, desarrollando acciones de movimientos globales, esas técnicas individualizadas adquiridas se aplican como unidades motoras coordinadas, generalizadas en el accionar.

Esto significa que cuando se realiza un movimiento en relación con el mundo exterior, por ejemplo trepar una pared en una montaña, en la definición del aprendizaje de la técnica de trepar van incluidas acciones, como una unidad de aplicación, las técnicas de movimientos corporales que integran el potencial nivel de ejecución que el hombre que aprende a trepar, dispone.

Organización de la clase:

Para organizar su clase, el docente debe realizar un diagnóstico del educando, observando las características de sus movimientos, en las situaciones contextuales que enfrenta, en el espacio personal y en el espacio exterior.

Definido el análisis de las condiciones del educando, determina su didáctica. Como punto de partida, analiza los distintos niveles de aprendizaje y las diferentes familias de ejercicios y todos sus enfoques, y lo guiará al sujeto por un proceso, partiendo de sus personales disponibilidades motoras, siguiendo por las formas básicas del movimiento que se irán complejizando en formas específicas o técnicas para llegar, por último, a alcanzar y concretar acciones a nivel de un hacer físico o destreza que satisface las necesidades globales del movimiento del hombre

Por ejemplo, en el “lanzamiento de la jabalina” el docente comenzará con una forma básica que irá evolucionando para terminar en un hacer físico que la sociedad acepta como elemento cultural. El docente tiene que organizar los grandes patrones motores (formas básicas del movimiento) para llegar a la técnica específica, por ejemplo, del salto, del lanzamiento, etc.

El primer planteo del docente para construir el movimiento del hombre en el espacio personal, es la creación de movimientos-ejercicios para el armonioso desarrollo corporal, para las técnicas de las ejercitaciones y la transmisión de los impulsos de movimiento que parten desde el cuerpo (coordinación), y poder ensamblarlos con otros movimientos.

El movimiento constituye una poderosa arma de formación, pero se debe saber cómo provocar el aprendizaje de las técnicas corporales y relacionarlas con el desarrollo de las cualidades físicas, de manera que el hombre aproveche su capacidad motora corporal como base para futuros aprendizajes.

Alcanzado un nivel de desarrollo de condición física o corporal y motora, el hombre está preparado para incursionar en el mundo del movimiento, debiendo establecer el equilibrio entre sus propias disponibilidades motrices y las situaciones en las que las va a usar.

Es así como se llega a la disponibilidad motriz necesaria para interactuar, ajustar y actuar técnicamente, relacionarse con el medio y las personas, cumplir objetivos individuales y colectivos, y definir su propio estilo de movimiento.

Cuál es el punto de vista de la didáctica del movimiento:

La escuela, para poder lograr los objetivos deseados en el campo del movimiento, toma los productos culturales propios de su sociedad, los analiza y los transforma en contenido pedagógico que selecciona y organiza en áreas bien diferenciadas: la gimnasia, el juego, el deporte, las actividades en la naturaleza, las habilidades acuáticas, etc., y todas las combinaciones que el hombre puede crear a partir de ellas.

Para enseñar cualquier actividad la educación es por el movimiento.

Para su enseñanza, el primer paso es llevar al movimiento humano a la forma de ejercicio.

Lo primero que hace el profesor es armar ejercicios y pautar las posibilidades del movimiento del hombre para conseguir los efectos deseados.

Lo importante es comprender qué aspectos del movimiento general del hombre son necesarios pautar para llegar al logro de ejercicios (transformar el movimiento en ejercicios).

Alcanzados los efectos del ejercicio, éstos deben integrarse al movimiento natural, global del hombre.

Cuando el hombre juega hace movimientos globales. El proceso didáctico seguiría el siguiente camino: del movimiento humano se pasa al ejercicio, el ejercicio se practica hasta completar el aprendizaje y cause el efecto deseado. Este efecto debe incorporarse otra vez al movimiento global.



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

Pacheco de Melo 2084 - C1126AAF Buenos Aires - R.Argentina - Tel/Fax: 4806-2818/8817 - Correo-e: ane@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)".⁽¹⁾
- "Reflexiones para la Acción Educativa. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1993-1994)".⁽¹⁾
- "La Formación Docente en Debate".⁽¹⁾
- "La educación, política de estado".
- "Academia Nacional de Educacion 20 Anos.".⁽¹⁾
- "La educación en debate. Crisis y cambios. Incorporaciones, presentaciones y patronos (1997-2004)".⁽¹⁾
- "Academia Nacional de Educacion 25 Anos.".⁽¹⁾

COLECCION "ESTUDIOS" ⁽²⁾

- 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".
- FREGA, A.L. "Educar en creatividad".⁽¹⁾
- VANOSSI, J.R. "Legislación Educativa. Reflexiones y propuestas para su reforma".⁽¹⁾
- REGGINI, H.C. "FLORENTO DE BASALDÚA. UN VASCO ARGENTINO".⁽¹⁾

COLECCION "CONFLUENCIAS" ⁽²⁾

- BATTRIO A. y DENHAM, P. "Hacia una inteligencia digital".

COLECCION "PREMIOS" ⁽²⁾

- BARBOZA R., BOYKO R., GALVEZ C. y SUPPA M. "Educación media y cultura adolescente. Desafío del siglo XXI".
- GIVRITZ SILVINA "De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad".
- AXEL RIVAS "Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo educativo".

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., MORAQUES M. "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en época de globalización". Editorial Santillana.

CONVENIO CON SANTILLANA ⁽⁴⁾

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

CD-ROM ⁽²⁾

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

PUBLICACION PERIODICA ⁽³⁾

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

Precios:

- (1), \$30 / (2), \$30 / (3), suscripción por cuatro ejemplares, \$20. (4) En venta en Santillana

BASES Y PUNTOS DE PARTIDA PARA UNA DISCUSIÓN NACIONAL SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA

Surgen de un documento aprobado por el Consejo Federal de Educación

El 12 de mayo el **Consejo Federal de Educación** aprobó la Resolución CFE N° 99/10, que dispone la discusión nacional del **Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010–2020**.

1. Marco conceptual

En los últimos años, la noción de calidad educativa ha sufrido cambios. Ya no se concibe la calidad de la educación como una abstracción en torno a una dada excelencia y, por lo tanto, no alcanza con que los sistemas educativos se limiten a ofrecer a todos la ocasión de aprender.

Existen fuertes evidencias respecto de cuánto peso tiene el medio cultural en la trayectoria educativa de los niños y los adolescentes y del valor que tienen las acciones educativas diferenciadas para garantizar, genuinamente, la igualdad de oportunidades.

Desde una perspectiva de profundización de los procesos de democratización, el discurso sobre la calidad no es una salida frente al fracaso de la educación, sino una reflexión respecto al desafío que plantean dichos procesos. En consecuencia, también el discurso sobre la evaluación de la calidad debe reelaborarse en torno al sentido y los fines de la misma.

Evaluar los aprendizajes supone focalizar la atención en la comprobación de éstos, como uno de los múltiples componentes de la calidad, no para emitir únicamente juicios valorativos, sino para incidir en la mejora del sistema educativo en su conjunto.

La calidad de la educación es una construcción colectiva y una responsabilidad compartida

por todos los involucrados en el hecho educativo y su evaluación debe asumir, entonces, un carácter eminentemente formativo.

Un proceso de evaluación con carácter formativo no se restringe a exhibir resultados sino que, además, debe promover la interpretación y comprensión en torno a los mismos, en términos de qué transmiten y qué muestran.

Cuando la evaluación se orienta a la exhibición de los resultados descontextualizados y bajo la forma de posicionamientos o “rankings”, se corre el riesgo de estigmatizar a los sujetos y a las instituciones dejándolas inermes frente a la posibilidad de planificar y llevar adelante acciones de mejora.

La producción de conocimiento a partir de los resultados obtenidos es un aspecto central de una evaluación con calidad. Es necesario que, a partir de los resultados obtenidos, se produzcan análisis, recomendaciones y pautas de acción destinadas a promover la planificación y ejecución de mejoras, no sólo en los resultados sino también en la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas.

En síntesis: se trata de hacer de la evaluación de la calidad educativa una acción político-pedagógica que sirva para la planificación, el desarrollo y el monitoreo del sistema educativo.

2. Líneas de acción del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, para el período 2010-2020:

- Planificación y desarrollo de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), en el tercero y sexto año del nivel primario y en

el segundo/tercer año y el último año del nivel secundario de la educación común obligatoria, con una periodicidad trienal, a partir del año 2010.

- Participación en la planificación e implementación de estudios internacionales de evaluación de la calidad.
- Producción de materiales para la elaboración y aplicación de autoevaluaciones de logros de aprendizaje por parte de las propias instituciones educativas.
- Elaboración de informes de resultados y recomendaciones metodológicas para mejorar las propuestas de enseñanza destinadas a los docentes de los diferentes niveles de la educación obligatoria.
- Asistencia técnica a las jurisdicciones para el desarrollo de las acciones de evaluación.
- Desarrollo de operativos de evaluación para los niveles y modalidades del sistema educativo no comprendidas en la educación común.
- Generación de estrategias para el uso de los resultados de los estudios de evaluación en la definición y seguimiento de metas y planes de nivel nacional, jurisdiccional e institucional.
- Producción de estudios cuali-cuantitativos que permitan evaluar actitudes y aptitudes de los estudiantes en ámbitos de saberes, tales como actitudes ciudadanas, uso de TIC, entre otras.

3. Funciones y responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios Jurisdiccionales

El **Ministerio de Educación de la Nación**, a través de la DiNIECE, implementará las acciones necesarias para llevar a cabo el

Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, para el período 2010-2020:

1. Aplicará los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE).

1.1. Desarrollará los encuentros nacionales de Revisión de los Criterios Pedagógicos de Evaluación, de cada área curricular evaluada, en el período previo a la aplicación de los operativos de evaluación.

1.2. Construirá las Pruebas de Conocimiento, los Cuestionarios de Contexto y los Instructivos para la aplicación de los Operativos de Evaluación durante el año previo a su realización.

1.3. Resguardará el derecho de propiedad intelectual de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

2. Aplicará los estudios internacionales de evaluación de la calidad educativa.

2.1. Realizará la traducción y las adaptaciones de los marcos teóricos, los manuales, los instrumentos de evaluación y los cuestionarios.

3. Implementará las acciones que posibiliten la edición, impresión y consolidación del material a enviar a las jurisdicciones participantes de los Operativos Nacionales y de los estudios internacionales de evaluación.

4. Realizará actividades de sensibilización e involucramiento de los diferentes actores educativos en los procesos de evaluación de la calidad durante los meses anteriores a la aplicación de los operativos de evaluación, nacionales e internacionales.

5. Desarrollará acciones de asistencia técnica y capacitación técnico-pedagógica, dirigidas a las unidades jurisdiccionales de evaluación.

6. Coordinará la corrección de los ítems o actividades abiertas evaluadas en los Operativos Nacionales y en los estudios internacionales de evaluación.

7. Implementará las acciones que posibiliten la captura de los datos provenientes de los cuestionarios de contexto y de las pruebas de rendimiento de los alumnos, durante los dos meses posteriores a la realización de

los operativos de evaluación nacionales e internacionales.

8. Realizará el procesamiento de los datos estadísticos provenientes de los cuestionarios de contexto y de las pruebas de rendimiento de los alumnos, durante los tres meses posteriores a la captura de los datos.

9. Elaborará informes de resultados obtenidos en los operativos nacionales y en los estudios internacionales de evaluación y recomendaciones metodológicas destinadas a los docentes de los diferentes niveles de la educación obligatoria, para mejorar las propuestas de enseñanza.

10. Planificará y desarrollará operativos de evaluación específicos para los niveles y modalidades del sistema educativo no comprendidas en la educación común.

11. Producirá materiales para la elaboración y aplicación de evaluaciones diagnósticas a utilizar por las instituciones educativas en la planificación de propuestas de enseñanza-aprendizaje.

12. Implementará estrategias cuali-cuantitativas para la evaluación de otros tipos de aprendizajes -actitudes ciudadanas, aptitudes y destrezas en el uso de TICs, entre otras-.

13. Garantizará el derecho a la confidencialidad y definirá la política de difusión de la información, resguardando el derecho al acceso a la información pública.

Los Ministerios de Educación Jurisdiccionales:

1. Implementarán las acciones necesarias para dar cumplimiento a los requerimientos de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE).

1.1. Garantizarán la actualización de los datos necesarios para la realización de las evaluaciones, en el plazo de 180 días previos a la aplicación de cada Operativo.

1.2. Participarán, a través de sus referentes curriculares, en los encuentros nacionales de revisión de los Criterios Pedagógicos de Evaluación, de cada Área Curricular a evaluar, en el período previo a la aplicación de los operativos de evaluación.

1.3. Capacitarán a los veedores y a los aplicadores de los Operativos de Evaluación durante los meses previos a su aplicación.

1.4. Comprometerán a las diferentes autoridades ministeriales de la jurisdicción y de los establecimientos educativos a resguardar la confidencialidad de los instrumentos de evaluación.

2. Implementarán las acciones necesarias para dar cumplimiento a los requerimientos de los estudios internacionales de evaluación de la calidad educativa.

2.1. Capacitarán a los Aplicadores de los estudios internacionales de evaluación durante los meses previos a su implementación.

3. Promoverán la tarea de sensibilización y de comunicación con toda la comunidad educativa para desarrollar con éxito los operativos de evaluación, nacionales e internacionales, durante la etapa previa a su aplicación.

4. Garantizarán la recepción, distribución, consolidación y su posterior devolución al Ministerio de Educación Nacional del material correspondiente a los operativos nacionales e internacionales de evaluación.

5. Coordinarán la convocatoria a docentes para la corrección de los ítems o actividades abiertas evaluadas, una vez realizados los operativos de evaluación nacionales e internacionales.

6. Promoverán el uso de los informes de resultados obtenidos en los operativos nacionales y en los estudios internacionales de evaluación, y de las recomendaciones metodológicas destinadas a los docentes de los diferentes niveles de la educación obligatoria, para mejorar las propuestas de enseñanza.

7. Facilitarán la difusión y el uso de materiales para la elaboración y aplicación de evaluaciones diagnósticas, a utilizar por las instituciones educativas en la planificación de propuestas de enseñanza-aprendizaje.

8. Velarán por una política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones que resguarde la identidad de alumnos, docentes e instituciones educativas.

LUCES Y SOMBRA DE LA LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec) realizó una evaluación de sus resultados para el período 2006-2010.

En el marco del **Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe** (Preal), el **Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento** (Cippec) difundió el estudio “*La apuesta de invertir para una mejor educación: evaluando la ley de financiamiento educativo en la Argentina 2006-2010*”.

Entre sus principales conclusiones, pueden destacarse:

Mayor igualdad

De acuerdo con el informe del Cippec, la ley argentina de financiamiento educativo fue un avance para incrementar la inversión educativa e institucionalizar las relaciones entre los diferentes niveles de gobierno, y se cumplieron las dimensiones que la norma privilegia: aumento de la inversión, intervención del gobierno nacional en los salarios docentes y fortalecimiento de la planificación.

El estudio señala falta de claridad en la ley sobre los objetivos educativos y observa la ausencia de mecanismos estructurales de compensación de desigualdades.

Brechas

El estudio observa que la inversión educativa mostró una tendencia creciente en las últimas décadas, pero también sufrió importantes retrocesos, debido a las recurrentes crisis económicas.

A su vez, destaca que la organización descentralizada del sistema educativo, en un país con

grandes desigualdades, genera profundas brechas en la capacidad de inversión educativa de las jurisdicciones.

El documento evalúa la política de financiamiento educativo surgida de la ley, a través del análisis de cincodimensiones: legislación, implementación, resultados, financiamiento y transparencia.

Legislación

Con respecto a los progresos alcanzados con la legislación, el estudio expresa que establece objetivos de financiamiento con metas intermedias y finales definidas, pero que los objetivos educativos están definidos de manera general y en muchos casos no cuentan con metas finales objetivas.

Las responsabilidades de cada nivel de gobierno están bien definidas, así como la autoridad de aplicación y supervisión, pero la generalidad de los objetivos educativos conduce a que diversos actores definan metas operativas, y esto complejiza el seguimiento de la política.

Implementación

Sobre la implementación de la ley, el documento señala como un logro que los responsables de implementar la política están bien informados de sus responsabilidades y los objetivos planteados, y que se crearon instituciones e instrumentos que fortalecen la implementación de la política.

Otro aspecto positivo es que la Subsecretaría de Planeamiento Educativo ejecuta acciones estratégicas para la implementación de la política.

Pero el Cippec advierte que

las acciones de planeamiento y ejecución de las jurisdicciones aún cuentan con retrasos significativos.

Resultados

Se subrayan dos logros en términos de resultados:

- Las metas de inversión educativa se alcanzaron en los primeros años de implementación, con un valor histórico de inversión en el sector.

- Las tendencias en la mayoría de los indicadores son positivas.

Y se observan dos obstáculos:

- Hay jurisdicciones que no logran cumplir con las metas de inversión. El cumplimiento general se obtiene a nivel agregado, debido al sobre-cumplimiento de algunas jurisdicciones.

- Algunos objetivos se priorizan sobre otros.

Financiamiento

El informe subraya que los criterios de asignación de los recursos para el sostenimiento de la política son claros y transparentes; y que no se registran irregularidades en la asignación de fondos o desviaciones en el uso de los recursos.

Pero advierte que el incumplimiento de algunas jurisdicciones, que aportan una parte importante de la inversión consolidada, alerta sobre posibles dificultades para mantener el nivel de inversión en el mediano plazo.

Transparencia

El Cippec destaca que la **Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación** monitorea la política y realiza periódicamente su evaluación.

Y expresa que se registran mejoras en la producción y disponibilidad de la información necesaria para la evaluación externa de la política.

Pero observa que las evaluaciones oficiales no se difunden públicamente y que el acceso a la información no es uniforme en todas las jurisdicciones.

Recomendaciones

Entre las recomendaciones finales, el estudio destaca la necesidad de trabajar en una mayor institucionalización de los convenios. Esto permitirá unificar criterios y plazos entre las jurisdicciones, al tiempo que permitirá adelantar procesos de elaboración, para que coincidan temporalmente con la discusión presupuestaria y se conviertan en herramientas de planificación.

Por otra parte, el Cippec considera necesario establecer acuerdos federales sobre las metas nacionales y la participación de cada jurisdicción en el logro de los objetivos, con el fin de establecer una referencia obligada para la definición de políticas educativas locales.

A su vez, sugiere que la distribución de los recursos nacionales sea reglamentada, de manera que sean asignados a las jurisdicciones que más los necesitan por su situación social y fiscal.

CERTAMEN ESCOLAR SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL Y NATURAL DE LOS ARGENTINOS

Lo organiza desde 1993 la Federación Argentina de Amigos de Museos (Fadam) y cuenta con el auspicio del Ministerio de Educación de la Nación.

La Federación Argentina de Amigos de Museos (Fadam) anunció el lanzamiento del décimo séptimo certamen escolar sobre el Patrimonio Cultural y Natural Argentino para todas las escuelas primarias del país.

La consigna es diferente cada año. En esta oportunidad, el tema de la convocatoria fue: **“1810-2010 Hombres y Mujeres que se destacaron en nuestro país”**, con el objetivo de apoyar la labor docente orientada a que los alumnos descubran y valoren las obras realizadas por argentinos destacados, como héroes de nuestra independencia, artistas, científicos, escritores, deportistas o simplemente vecinos que, con sus acciones, contribuyeron a mejorar la calidad de vida de la población.

Los docentes y niños ganadores reciben medallas conmemorativas.

Las escuelas obtienen un diploma y una donación monetaria para sus

cooperadoras y un viaje a la Capital Federal para los alumnos que reciban el primer premio.

Las provincias que con mayor frecuencia han participado y más premios han obtenido son Buenos Aires, Entre Ríos, Salta y Santa Fe.

Los trabajos se envian a: Bolívar 1131 (1066), Capital Federal.

Para más información llamar al (011) 4307-0522, o escribir a fadam@fadam.org.ar o info@fadam.org.ar o ingresar en www.fadam-fadam.blogspot.com

Historia

Los certámenes escolares que organiza **Fadam** se iniciaron en el año 1993 dirigidos al ciclo primario de las escuelas de todo el país. Según explica **Susana de Bary**, presidenta de la entidad, que reúne a 12 mil voluntarios en 17 provincias argentinas, se pone un gran esfuerzo en

la difusión del certamen, que aspiran que llegue a la mayor cantidad posible de escuelas de nuestro país y lograr así contribuir a formar ciudadanos con una identidad definida y concientes del valor histórico y cultural de nuestro patrimonio. Entre los temas de las convocatorias desde la creación del certamen, en 1993, se destacan: **“Cómo cuidar y hacer cuidar el entorno en que vivimos”**; **“Vayamos juntos al museo”**; **“Ayudemos a los árboles”**; **“Descubriendo nuestras artesanías”**; **“El agua es fuente de vida jcuidémosla!”** o **“Edificios públicos, torres, capillas y campanarios”**.

Han intervenido aproximadamente 1000 escuelas y 15000 alumnos, siendo premiadas 90 de esas escuelas y más de 1000 alumnos. Desde hace seis años el Certamen de **Fadam** cuenta con el auspicio del **Ministerio Nacional de Educación**

NUEVO ÓRGANO CONSULTIVO BUSCA FACILITAR LA SALIDA LABORAL DE LOS ALUMNOS PORTEÑOS

Funciona bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

El 2 de junio el **Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires** anunció la creación del **Consejo de Educación y Trabajo**, integrado por representantes del Poder Ejecutivo de la Ciudad, trabajadores y empresarios, con el objeto de facilitar la

salida laboral de los alumnos porteños.

El órgano funciona bajo la órbita del **Ministerio de Educación de la Ciudad**, con la misión de adecuar la enseñanza ante los nuevos desafíos de la sociedad,

facilitar la salida laboral de los alumnos y crear puestos de trabajo mejor calificados. Por el sector sindical lo integran **Gustavo Gándara** (Uocra), **Juan Cerabona** (Smata) y **Argentino Geneiro** (Uthgra).

Y por el sector empresarial **Sebastián Orrego** (Cámara Argentina de la Construcción), **José María Louzao Andrade** (Cessi) y **Luis María Peña** (Hotelería, Turismo y Agro-nomía).

Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria

El 12 de mayo el **Consejo Federal de Educación** aprobó la Resolución CFE N° 100/10, que aprueba para la discusión el documento **Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria**.

Documento aprobado para la discusión el 12 de mayo de 2010

Las siguientes pautas son de aplicación para la movilidad estudiantil intra e interjurisdiccional:

Educación obligatoria

1. Equivalencias de estructura.

La **Ley de Educación Nacional** define la nueva estructura educativa, y en vista de la coexistencia de estructuras, se acuerda respetar año a año en todos los casos la Tabla de Equivalencias establecida por la Resolución CFE N° 18/07 inciso b.

2. Movilidad de los estudiantes en el ciclo básico de la educación secundaria¹

Las autoridades educativas nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgarán el reconocimiento automático de estudiantes en los años que corresponden al ciclo básico de la educación secundaria, según se detalla a continuación:

a) Si el/la alumno/a se encuentra cursando o ha concluido algunos de los años del ciclo básico de la educación secundaria en una misma modalidad/especialidad y se traslada a otra de la misma modalidad/especialidad (educación común, técnica, artística) no deberá rendir ninguna asignatura en la escuela que se incorpora.

b) Si el/la alumno/a se encuentra cursando o ha concluido algunos de los años del ciclo básico de la educación secundaria de una modalidad/especialidad distinta a la que ingresa, las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor brinde las estrategias de adquisición de saberes mínimos propios de la modalidad a la que se incorpora, sin que ello implique rendir equivalencias.

c) Para los alumnos que se incorporan a la modalidad artística, en secundarias de arte especializadas o artístico técnicas, provenientes de otra modalidad, las autoridades educativas jurisdiccionales garantizarán que el establecimiento receptor brinde los espacios, estrategias y tiempos suficientes para la adquisición de los saberes mínimos propios de la modalidad artística y según la especialidad a la que se incorporan.

3. Movilidad de los estudiantes en el ciclo orientado de la educación secundaria

Las autoridades educativas nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgarán el reconocimiento automático de los estudios de los espacios que integran el campo de la formación general y de fundamentos a los alumnos que se trasladan a establecimientos cuyos planes de estudios sean de la misma o distinta modalidad.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando algunos de los años del ciclo orientado de la educación secundaria común y se traslada a otra orientación de esa modalidad las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor brinde las estrategias de adquisición de saberes mínimos propios de la orientación a la que se incorpora, sin que ello implique rendir equivalencias.

4. Movilidad de los estudiantes en el segundo ciclo de la educación técnica de nivel secundario.

Las autoridades educativas nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgarán el reconocimiento automático de los estudios de los espacios que integran el campo de la formación ética, ciudadana y humanístico general y de la formación científico-tecnológica que se correspondan con la formación general de educación secundaria común a los alumnos que se trasladan a establecimientos cuyos planes de estudios sean de la misma o distinta modalidad/especialidad. Además de ello:

Si el/la alumno/a se encuentra cursando algunos de los años del segundo ciclo de la educación técnica de nivel secundario y se traslada a la misma especialidad de esa modalidad las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor brinde las estrategias de adquisición de saberes mínimos propios de la especialidad a la que se incorpora, ello implicará:

a) Reconocer los saberes ya adquiridos en el establecimiento de origen de esa especialidad.

b) Plantear las estrategias de adquisición de los saberes que corresponden al plan de estudios del establecimiento al que se incorpora.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando alguno de los años del segundo ciclo de la educación técnica de nivel secundario y se traslada a otra especialidad de esa modalidad las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor evalúe los saberes adquiridos en función del grado de avance en el plan de estudios de la especialidad y sobre ello analice la viabilidad de incorporación del estudiante a la trayectoria formativa.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando algunos de los años del segundo ciclo de la educación técnica de nivel secundario y se traslada a una orientación de educación secundaria las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor brinde las estrategias de adquisición de saberes mínimos propios de la orientación a la que se incorpora, sin que ello implique rendir equivalencias.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando algunos de los años del ciclo orientado de la educación secundaria común y se traslada al segundo ciclo de la educación técnica de nivel secundario las autoridades educativas garantizarán que el establecimiento receptor evalúe los saberes adquiridos en función del plan de estudios de la especialidad y sobre ello analice la viabilidad de incorporación del estudiante a la trayectoria formativa.

5. Movilidad de los estudiantes en el segundo ciclo de la secundaria de arte especializada y artístico técnica.

Las autoridades educativas nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorgarán el reconocimiento automático de los estudios de los espacios que integran el campo de la formación general a los alumnos que se incorporen a establecimientos de la modalidad artística.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando el segundo ciclo del nivel secundario de la modalidad artística especializada o artístico-técnica y se traslada a la misma especialidad de la modalidad, las autoridades educativas jurisdiccionales garantizarán que el establecimiento receptor brinde los espacios, estrategias y tiempos suficientes para la adquisición de los saberes mínimos no adquiridos y que correspondan al plan de estudios del establecimiento al que se incorpora, sin que ello implique rendir equivalencias.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando el segundo ciclo del nivel secundario de la modalidad artística especializada o artístico-técnica y se traslada a otra especialidad de la modalidad, las autoridades educativas jurisdiccionales evaluarán, en función del estado de avance del plan de estudio de la modalidad/especialidad, la viabilidad de incorporar al estudiante.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando el segundo ciclo del nivel secundario de la modalidad artística especializada o artístico-técnica y se traslada a una secundaria orientada las autoridades educativas jurisdiccionales garantizarán que el establecimiento receptor brinde los espacios, estrategias y tiempos suficientes para la adquisición de los saberes mínimos propios de la orientación a la que se incorpora, sin que ello implique rendir equivalencias.

Si el/la alumno/a se encuentra cursando el ciclo orientado del nivel secundario y se traslada a la modalidad artística especializada o artístico-técnica, las autoridades educativas jurisdiccionales evaluarán, en función del estado de avance del plan de estudio de la modalidad/especialidad, la viabilidad de incorporar al estudiante.

6. Asignaturas pendientes de aprobación

Hasta tanto se aprueben federalmente nuevos parámetros sobre esta temática, la jurisdicción receptora resolverá la si-

tuación de las asignaturas pendientes teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. La cantidad de asignaturas pendientes: se considerarán tantas como permite la jurisdicción de origen.

2. La presencia o ausencia de la asignatura pendiente en el plan de estudios al cual se incorpora el/la alumno/a: si la asignatura se encuentra entre las incluidas en el plan de estudios, el/la estudiante deberá aprobar la correspondiente evaluación para lo cual el establecimiento receptor le brindará el apoyo pedagógico y el tiempo necesarios. Si la asignatura no se encuentra en el plan de estudios, el/la estudiante quedará exceptuado/a de su aprobación.

7. Certificaciones

En los casos en los que por traslado interjurisdiccional los/ las alumno/as no hayan concluido el nivel primario conforme a la estructura vigente en la jurisdicción de origen en los términos del artículo 134 inciso b) de la Ley 26.206 y acrediten la totalidad de los grados/años correspondientes a dicho nivel según la estructura de la jurisdicción receptora, ésta certificará en el momento de la matriculación, el nivel primario en base a la Tabla de Equivalencias del Anexo I de la Resolución CFE N° 18/07.

En todos los casos se deben garantizar trece años de educación obligatoria mínima, conforme con lo previsto en la Ley de Educación Nacional para educación inicial, educación primaria y educación secundaria.

Toda vez que el/la alumno/a deba trasladarse a otra jurisdicción o a otra escuela de su misma jurisdicción, la escuela de origen deberá confeccionar un pase escolar que acredite la totalidad de grados/años cursados y aprobados en la misma como así también las asignaturas previas pendientes.

El pase escolar deberá ir acompañado del certificado analítico parcial, el que deberá acreditar fehacientemente la historia/trayectoria escolar de el/la alumno/a dejando expresado los grados/años aprobados y cursados como también el año y mes del traslado de el/la alumno/a.

Notas

¹ En el caso de la educación técnica de nivel secundario rige la Res CFE Nro. 47/08, particularmente el párrafo 34.

Neuquén recupera días de clases perdidos

El 10 de junio el **Consejo Provincial de Educación de Neuquén** aprobó la Resolución N° 568, que dispone los mecanismos para recuperar los días de clase perdidos durante las 39 jornadas de paro docente.

Se estima ampliar el calendario escolar mediante la supresión de las jornadas institucionales y la restricción de actos, períodos de exámenes y recesos anuales. Esto implica la reducción de una semana en el receso invernal y estival.

El ciclo lectivo para los niveles Inicial y Primario concluirá el 17 de diciembre, en tanto que para el nivel Medio finalizará el 3 de diciembre.

EXTIENDEN LA JORNADA ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS DE RÍO NEGRO

El proyecto tiene como objetivo mejorar la calidad educativa.

El 1 de junio las autoridades educativas de Río Negro anunciaron un plan que contempla sumar una hora más de clase en 15 escuelas primarias de distintos puntos de la Provincia.

El proyecto **Extensión de la Jornada Escolar del Nivel Primario** tiene como objetivo fortalecer la inclusión, permanencia y egreso de los alumnos, a través de una mejor calidad educativa.

Está destinado a instituciones que no se encuentran comprendidas en los programas de jornada extendida o completa, y la adhesión por parte de escuelas fue optativa.

Semanalmente, los alumnos de primero a séptimo grado contarán con cinco horas de trabajo en taller, y el último viernes del mes habrá espacios de articulación entre docentes, equipos directivos y miembros

de la comunidad educativa.

Los docentes propondrán espacios pedagógicos dirigidos a la alfabetización inicial, en el primer ciclo; y al aprendizaje del idioma inglés, en el segundo. La nueva organización horaria prevé que los alumnos asistan a clase de 7.30 a 12.30 en el turno mañana; y de 13.10 a 18.10 en el turno tarde.

ELECCIONES EN EL CRUP

El 25 de junio se conformó la nueva Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

Quedó conformada de la siguiente manera:

Presidente: Dr. **Héctor Sauret**, Universidad de Concepción del Uruguay.

Vicepresidente 1º: Dr. **Osvaldo Caballero**, Universidad del Aconcagua.

Vicepresidente 2º: Dr. **Mario Turin**, Instituto Universitario CEMIC.

Secretaria: Dra. **María Isabel Larrauri**, Universidad Católica de Cuyo.

Prosecretario: Dr. **Edgardo Néstor De Vincenzi**, Universidad Abierta Interamericana.

Tesorero: Dr. **Héctor Barceló**, Instituto Universitario de Ciencias de la Salud.

Pro tesorero: Dr. **Ernesto Goberman**, Universidad Maimónides.

Vocal 1º: R.P. Lic. **Rafael Velasco** S.J., Universidad Católica de Córdoba.

Vocal 2º: Dr. **Rafael Breide Oveid**, Universidad Católica de La Plata.

Vocal 3º: Lic. **Eduardo Sánchez Martínez**, Universidad Blas Pascal.

Vocal 4º: Dr. **Juan Carlos Mena**, Universidad FASTA.

Vocal 5º: Dr. **Carlos Garavelli**, Universidad ISALUD.

Vocal Suplente 1º: Esc. **Néstor Pérez Lozano**, Universidad Notarial Argentina.

Vocal Suplente 2º: Dr. **Juan Pablo Lichtmajer**, Universidad de San Pablo de Tucumán.

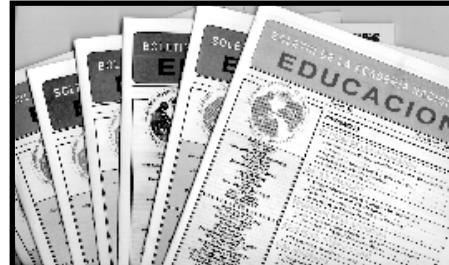
Vocal Suplente 3º: Dr. **Felipe**

Ferrer Lavalle, Universidad Atlántida Argentina.

Vocal Suplente 4º: Dr. **Mario Secchi**, Instituto Universitario Italiano de Rosario.

Vocal Suplente 5º: Pbro. Dr. **Gerardo Nelson Galetto**, Universidad Católica de Santa Fe.

A su vez, se sumó al consejo la Universidad del Este, cuya Rectora es la Dra. **María de las Mercedes Reitano**.



SUSCRIPCION AL BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

NOMBRE Y APELLIDO..... INSTITUCION.....

CALLE..... N°..... LOCALIDAD.....

C.P. N° PROVINCIA..... PAIS.....

Envio giro postal por \$ 25 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
 ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

La Universidad del futuro fue analizada por 1052 rectores de Iberoamérica

El encuentro dio como resultado la llamada Agenda de Guadalajara.

Entre el 31 de mayo y 1 de junio se realizó el **II Encuentro Internacional de Rectores Universia -Universidades Iberoamericanas-** en Guadalajara, México, con la participación de 1052 rectores.

Se reunieron 1.057 universidades públicas y privadas de Latinoamérica, España y Portugal, que debatieron sobre la universidad del futuro, bajo el lema *Por un espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable*.

Como conclusión del encuentro se acordó la **Agenda de Guadalajara**, donde se establece que las universidades, con el apoyo de la sociedad, han de comprometer medidas concretas de desarrollo del **Espacio Iberoamericano del Conocimiento**, con el horizonte de la década que se inicia, para propender a:

1.- Un amplio y ambicioso programa de movilidad e intercambio estudiantil con reconocimiento de los estudios y de profesionales.

2.- Un proceso de convergencia y reconocimiento de estudios y titulaciones.

3.- Un sistema de evaluación y acreditación de la calidad, que fomente la confianza mutua.

4.- Un programa para el impulso de las redes universitarias de investigación asociadas al desarrollo conjunto de proyectos, a la formación de profesores y doctores y a la transferencia del conocimiento.

Cinco ejes de destacadas aportaciones y reflexiones definen las iniciativas, medidas y acciones para impulsar estos objetivos. Son ellos:

1.- La universidad comprometida, que contemple la dimensión social de la universidad.

2.- La universidad sin fronteras, que facilite la movilidad e internacionalización universitaria.

3.- La universidad formadora, que privilegie la calidad docente y la renovación de las enseñanzas.

4 - La universidad creativa e innovadora, que fomente la investigación y la transferencia del conocimiento.

5.- La universidad eficiente, atenta a la generación de recursos, la organización y el funcionamiento de las universidades.

REPRESENTANTES DE 64 PAÍSES REFLEXIONARON SOBRE EL APORTE QUE PUEDE HACER LA UNIVERSIDAD POR UN MUNDO MEJOR

Entre el 8 y 12 de febrero, en el Palacio de Convenciones de La Habana, se realizó el VII Congreso Internacional de Educación Superior, organizado por el Ministerio de Educación Superior y las Universidades de la República de Cuba.

Convocado bajo el lema La universidad por un mundo mejor, el Congreso reunió a personalidades del ámbito académico de 64 países, que pudieron escuchar 2.100 ponencias, discutidas en talleres y mesas de trabajo, en las que la integración y cooperación regional fueron discusiones

centrales.

Entre los temas abordados se destacaron:

- El compromiso social de las universidades y su papel en el desarrollo sostenible.
- El diálogo intercultural y la

construcción de una cultura de paz.

- Estrategias y mecanismos para la unidad entre las instituciones de educación superior y sus actores.
- Desafíos actuales del acceso y financiamiento en la educación superior.
- Diversificación de la ges-

tion universitaria.

- La extensión universitaria ante los retos de la educación a lo largo de la vida.
- Paradigmas actuales de la pedagogía y la didáctica universitarias y el papel de la ciencia.
- La tecnología e innovación.

SE CELEBRÓ EN MADRID LA IV CUMBRE UNIÓN EUROPEA-MERCOSUR

El encuentro concluyó con un Plan de Acción 2010-2012, donde se destaca la necesidad de establecer un diálogo periódico e impulsar actividades de cooperación birregional.

El 17 de mayo se celebró en Madrid, España, la **IV Cumbre Unión Europea-Mercosur**, bajo el lema *Hacia una nueva fase de la asociación birregional: innovación y tecnología para el desarrollo sostenible y la integración social*.

El encuentro concluyó con el **Plan de Acción 2010-2012** que, en el área de Educación, se pronunció de la siguiente manera:

Educación y empleo para fomentar la integración y la cohesión social.

En este ámbito, los principales objetivos consisten en fomentar la educación, el aprendizaje y la formación permanentes (incluida la educación y la formación de profesionales), tomando en consideración la diversidad y los niveles de vulnerabilidad, y mejorar el funcionamiento de los mercados laborales, también por medio de la cooperación triangular, atendiendo a la importancia del papel de la acción social de las empresas. De ello deberían derivarse un acceso más fácil al empleo, un trabajo decente, digno y productivo, así como oportunidades laborales, sobre todo para las mujeres y los jóvenes, así como para otros grupos vulnerables, y una contribución a la mejora de la integración social y la cohesión.

Programa de trabajo:

Diálogo

a) Establecer un diálogo periódico birregional sobre educación y empleo, partiendo

de los resultados del **II Foro UE-ALC** sobre cohesión social.

Actividades e iniciativas de cooperación

- b) Impulsar la calidad y la igualdad de acceso a la enseñanza superior, el aprendizaje permanente, la educación y la formación profesionales y la mejora de la integración regional en esta materia.
- c) Fomentar la movilidad y los intercambios de estudiantes, docentes y personal de los centros de enseñanza superior de los países de la UE y de ALC.
- d) Fomentar los sistemas de educación y formación profesionales y técnicas, entre ellos los transversales, que respondan a las necesidades del mercado laboral y los objetivos de desarrollo nacionales.
- e) Contribuir al cumplimiento de los objetivos educativos 2021 mencionados en el **Foro Ministerial UE-ALC sobre Educación, innovación e integración social**.
- f) Aplicar programas de fomento del empleo formal desde las primeras experiencias laborales, entre otras cosas fomentando el espíritu de empresa y mejorando el acceso de los jóvenes a los mecanismos de protección social.
- g) Aplicar programas destinados a reducir la discriminación de los jóvenes, las mujeres y las personas discapacitadas en el trabajo.

h) Fomentar programas birregionales de intercambio de experiencias y conocimientos técnicos sobre los sistemas laborales y su vinculación al sistema de enseñanza técnica y formación para el empleo.

Resultados esperados

- i) Mayor movilidad, intercambios académicos y asociaciones duraderas entre los estudiantes/profesores/centros de enseñanza superior de la UE y de ALC, atendiendo a la necesidad de prevenir el fenómeno de la fuga de cerebros.
- j) Estudios estratégicos sobre el funcionamiento de los actuales sistemas de información del mercado de trabajo, que den lugar a la concepción y la aplicación de los necesarios planes de mejora de capacidades y a la mejora de los servicios estadísticos pertinentes.
- k) Surgimiento de una red de centros de enseñanza y formación técnica y profesional de alta calidad y de carácter integrador.
- l) Una mejor integración de los jóvenes trabajadores en trabajos decentes, dignos y productivos.
- m) Reducción del abandono escolar y reforzamiento de los vínculos entre la enseñanza básica, profesional y superior.
- n) Avances en el cumplimiento de los objetivos educativos 2021.

UN “RANKING” EVALÚA LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Está liderado por casas de altos estudios españolas y brasileñas, acompañadas por centros de Portugal y México; a más distancia, Argentina y Chile.

El 7 de junio se presentó el **Ranking Iberoamericano SIR 2010**, que evalúa la actividad científica de 607 universidades iberoamericanas, que publicaron artículos científicos entre 2003 y 2008 en las revistas de la base **Scopus de Elsevier**, que abarca 20.000 publicaciones científicas de todo el mundo.

El informe se realiza en función de cuatro indicadores:

- Producción científica o número de artículos publicados por las universidades.
- Colaboración internacional, medida como el promedio

de artículos que publica una universidad en colabora-

ción con universidades de otros países.

- Calidad científica promedio, medida como el promedio entre la citación que recibe una universidad y la citación media mundial, según el procedimiento del **Instituto Karolinska**, de Suecia.

- Porcentaje de publicaciones en el 25 por ciento de las revistas de la base **Scopus de Elsevier**.

En el ranking hay veintiocho países con una institución como mínimo; con una distribución muy desigual, en la que España, Brasil, Colombia, Argentina, México, Chile y Portugal representan más del 75 por ciento.

Las primeras veinte universidades

Universidad de Sao Paulo (Brasil)
Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Universidad Estatal de Campinas (Brasil)
Universidad de Barcelona (España)
Universidad Complutense de Madrid (España)
Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (Brasil)
Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil)
Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Universidad de Valencia (España)
Universidad Autónoma de Madrid (España)
Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Universidad Politécnica de Catalunya (España)
Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)
Universidad Técnica de Lisboa (Portugal)
Universidad de Porto (Portugal)
Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil)
Universidad de Granada (España)
Universidad de Chile (Chile)
Universidad Federal de Sao Paulo (Brasil)
Universidad de Santiago de Compostela (España)

LA CIENCIA, EN BASES DE DATOS

SCImago es un grupo de investigación dedicado a la evaluación de la ciencia mediante el análisis, representación y evaluación de la información contenida en diferentes bases de datos.

Sus miembros pertenecen al **Consejo Superior de Investigaciones Científicas** (Csic); y las universidades de **Granada, Alcalá de Henares, Carlos III de Madrid y Extremadura** (España); **Oporto** (Portugal); **Nacional de La Plata** (Argentina); y **Católica de Valparaíso** (Chile).

BIBLIOTECA DEL CENTRO DE INFORMACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN (CIANE)

La biblioteca del Centro de Información de la **Academia Nacional de Educación** (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Días y horarios: miércoles y jueves de 9 a 14 horas
Teléfono: 4806-2818 - 4804-2879
Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

ES IMPARABLE EL AVANCE DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Seiscientos participantes debatieron en Ginebra, Suiza, las oportunidades que ofrece la tecnología para lograr sociedades más inclusivas.

Convocado por la **Unesco**, la **Unión Internacional de Telecomunicaciones** (Uit), la **Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo** (Unctad) y el **Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo** (Pnud), se desarrolló el **Foro de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información**, del 10 al 14 de mayo en Ginebra, Suiza.

Durante el encuentro, seiscientos participantes debatieron sobre el modo de convertir los objetivos en acción y analizaron el Informe de la Unesco *Hacia sociedades del conocimiento inclusivas*, que pone el acento en cuatro principios:

- Libertad de expresión
- Acceso universal a la información y el saber
- Respeto de la diversidad

cultural y lingüística
- Educación de calidad para todos

Datos

De acuerdo con los datos difundidos por la **Unesco**, actualmente hay cinco mil millones de teléfonos móviles en funcionamiento en el mundo; dos mil millones de personas tienen acceso a Internet, y

se calcula que mil millones más accederán en 2015; en abril de este año la red social Facebook anunció que alcanzó trescientos sesenta millones de usuarios; y Qzone, la red social china más grande, supera los trescientos setenta y seis millones de abonados, con picos de cien millones de personas conectadas simultáneamente.

AYUDA INTERNACIONAL PARA APOYAR LA EDUCACIÓN EN HAITÍ

El plan de reformas se orienta a superar las paupérrimas condiciones del sistema escolar, agravadas tras el terremoto del 12 de enero.

El 15 de mayo Haití acordó con el **Banco Interamericano de Desarrollo** (Bid) un plan de cinco años para apoyar la educación luego del terremoto del 12 de enero y ampliar el sistema de enseñanza gratuita.

El Banco aportará US\$ 250 millones en los próximos cinco años, destinados a la ampliación de los servicios educativos gratuitos en Haití, que en la actualidad tiene el 90 por ciento de sus escuelas privadas.

El plan financiará la creación de escuelas, aprovechando edificios adecuados y edificando nuevas instalaciones, que respeten normas de construcción antisísmica y anticiclónica.

El plan de reforma educativa será presentado para buscar financiación adicional ante la **Comisión Interina de Reconstrucción de Haití** y el **Fondo Fiduciario Multidonantes**, creados el 31 de marzo en las Naciones Unidas, con el compromiso de donantes

internacionales de proporcionar US\$ 10.000 millones para ayudar a Haití a recuperarse.

Bajo la reforma propuesta, la mayoría de las escuelas de Haití serán financiadas con fondos públicos, pero seguirían bajo gestión privada, sin cobrar matrícula.

El gobierno establecerá un fondo para pagar los sueldos de los maestros y administradores escolares que participen en el nuevo sistema.

Luz Vieira Méndez

Por la Dra. Beatriz Balian de Tagtachian

*Semblanza ofrecida en el acto de su incorporación
a la Academia, el 1 de marzo de 2010.*

Los miembros de la Academia me han honrado al incorporarme y el ritual impone que cada miembro de número rinda homenaje al patrono del sillón. En razón de ello me referiré brevemente a Luz Vieira Méndez.

Luz Vieira Méndez nació en Paraná, provincia de Entre Ríos, el 16 de agosto de 1911 y murió en Santiago de Chile el 17 de febrero de 1971.

Egresó como maestra de la Escuela Normal de Paraná, la emblemática institución creada en 1869, y se recibió de Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en *Pedagogía y Filosofía* en el Instituto Nacional del Profesorado de la misma ciudad.

En los comienzos de su carrera ejerció el magisterio primario, y entre 1934 y 1942 fue directora del Jardín de Infantes de la Escuela N° 1 del Centenario. En esos mismos años fue profesora en la Escuela de la que había egresado y en el Instituto Nacional del Profesorado.

A partir de 1942 inició su actuación como vice-directora en la Escuela Normal Superior de Córdoba. Sus innovaciones en ese ámbito quedaron plasmadas en el libro *“La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro: el ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdoba”*, compilado con Antonio Sobral, donde se reflejan también las ideas de otros autores como Delia Travadelo, Ana María Caffaratti y María Luisa Cresta de Leguizamón.

En ese libro se destacan por un lado, su visión amplia sobre la formación de los jóvenes, y al respecto ella dice: “Una modificación del régimen de los estudios del Magisterio está en conexión con un tema previo a cualquier propósito de especialización. Nos referimos a las oportunidades de cultura y formación humanas que han de ofrecerse a los jóvenes, por el hecho de ser tales, antes que por las funciones o intenciones surgidas de la necesidad profesional”. Y, además, en relación al magisterio prioriza la importancia de la práctica y ejercicio docentes, la orientación continua al egresado y al maestro en ejercicio. Ella dice, la Escuela Normal debe (...) “transformarse en el centro permanente de mejora y crítica de la escuela común”.

De la Escuela Normal Superior de Córdoba egresaron en 1947 los primeros maestros formados con seis años de estudio. (con cinco años obtenían el título de bachiller y con ocho el de profesor de Enseñanza Primaria).

En 1947, con un cambio de tendencias políticas en el país, Luz Vieira Méndez inició un período de tareas y estudios en el exterior. Primero en Venezuela, donde trabajó hasta 1950 como asesora técnica de escuelas normales. Luego, en Estados Unidos, participó en la Universidad de Chicago en cursos y seminarios del Departamento de Educación y también obtuvo una maestría en la universidad estatal de Ohio. Seguidamente ejerció diferentes funciones en la Unesco y, en especial, en diversos países latinoamericanos. Su compromiso con esa tarea se revela en el texto de una carta a un ex alumno en la que dice: “Estuve en París y luego fui directo a Tegucigalpa, capital de Honduras. Durante casi dos meses viajamos por el país usando todos los medios de transporte imaginables, desde el camión, el avión, pasando por las canoas y las goletas en pleno mar Caribe”.

Una de las últimas funciones en este período fue la de coordinadora adjunta de la Oficina Regional de Educación de la Unesco, en Santiago de Chile.

En 1963 el presidente Illia la convocó para ejercer la presidencia del Consejo de Educación. En esta misión no sólo se destacó por su preocupación por diversos segmentos del sistema educativo sino también por la gestión general del sistema, dada la creación de la unidad de planeamiento educativo “integral, es decir que comprenda a todos los niveles, desde la educación infantil a la universidad, a la educación pública, a la educación privada, a la educación sistemática de los niños y de los jóvenes y a la educación de adultos” (Durand, 25). Una de sus preocupaciones también era la necesidad de evaluar en forma continua las actividades docentes y las organizaciones educativas, aspectos que, en general, eran consistentes con las ideas de desarrollo predominantes en esos años.

Entre los temas relevantes durante su gestión en el Consejo Nacional de Educación se destaca la lucha contra el analfabetismo.

tismo, así como la capacidad de convocar a distintos sectores. Por ejemplo, se observa que en actos relativos al Programa de Alfabetización y Educación de Adultos, participaron representantes de distintos sectores y niveles de autoridad. Durante casi 20 días en forma sucesiva se refirieron al tema diferentes personalidades: el ministro de Educación, Dr. Carlos Alconada Aramburú; el secretario general de la Presidencia de la Nación, Prof. Ricardo Illia; el presidente de la Comisión de Educación del Honorable Senado de la Nación, Dr. Rubén Blanco; el diputado nacional Dr. Araldo Ritaco; el subsecretario de Educación, Prof. Mario Durand; así como el secretario de Guerra, general de Brigada Ignacio Ávalos. También representantes del Poder Legislativo, el Ejecutivo y el Ejército, lo que favoreció el diálogo y la confluencia de intereses.

Otros de los programas que implementó fueron: "Plan de Asistencia Integral al Escolar", "Plan de perfeccionamiento masivo y continuo al personal docente" y "Plan de construcciones escolares".

La labor más innovadora en la gestión educativa de Luz Vieira Méndez comienza en 1942 y surge el interrogante: ¿Qué realizó antes? Se dijo anteriormente que ejerció la docencia tanto en las escuelas como en el Profesorado, pero también se dedicó especialmente al estudio. En la ciudad de Paraná estaban guardados celosamente tres publicaciones: de 1938 es "*W. Dilthey y la educación como problema filosófico*" donde se dedica principalmente a dilucidar diferentes aspectos de la pedagogía, con

una visión histórica y reconocimiento de las características del educando. De 1939 es "*Notas a una educación de la Segunda Infancia*", donde con una perspectiva pedagógica se centra en aspectos diversos como aire libre, ocupaciones, dibujo, cuento, poesía, canto, teatro, entre otros; y de 1940 es "*Fundamentos Psico-Espirituales de una pedagogía*" en el que valoriza el aporte de la reflexión filosófica.

Estos trabajos permiten suponer que las propuestas de reformas del Magisterio están sustentadas en una labor teórica. Esta aclaración vale para quienes han escrito que fue una incansable promotora de hechos. Es cierto, pero esos hechos están orientados por serios estudios de pensadores clásicos y modernos.

Lo mismo puede decirse de su actuación en la Unesco, cuya etapa previa fueron estudios en los Estados Unidos.

¿Cuál es su legado? En el acto de homenaje a su persona, el 30 de mayo de 1986, cuando se llevó a cabo la imposición del nombre Luz Vieira Méndez a uno de los salones del Ministerio de Educación, los emotivos discursos de distintas personalidades se refirieron a Luz como ejemplo de vocación, tesón, libertad y solidaridad, entre otras cualidades. Su testimonio nos permite una sencilla, pero no fácil reflexión: la identidad argentina debe construirse con el aporte de todos los talentos, y lograr un marco institucional de pluralismo intelectual.

Es un honor de gran responsabilidad ocupar su sitio.

VIDA ACADEMICA

SANGUINETTI DISERTÓ SOBRE LAS GENERACIONES DE MAYO, DEL '37 Y DEL '80

Fue en un acto conmemorativo del natalicio del general Bartolomé Mitre

"El Bicentenario: logros y asignaturas pendientes" fue el tema del panel organizado por el Museo Mitre en conmemoración de los 189 años del nacimiento del general **Bartolomé Mitre**.

Con la coordinación de la directora del Museo Mitre, **María Gowland**, participaron, además del académico presidente Dr. **Horacio Sanguinetti**, el historiador **Luis Alberto Romero**, el abogado y sociólogo **Roberto Cortés Conde** y el secretario de Redacción de La Nación, **Jorge Fernández Díaz**.

El Dr. **Sanguinetti** disertó sobre las Generaciones de Mayo,

del '37 y del '80, que produjeron grandes efectos en el devenir nacional, y repasó la vida e ideas de Esteban Echeverría, de quien proviene "esta necesidad de restaurar los principios republicanos en los que una patria fraternal y con humanidad puede encontrar sus fundamentos".

El profesor **Romero** se refirió a cuestiones relacionadas con la constitución del Estado argentino en la segunda mitad del siglo XIX, tales como el papel de las guerras, la ingeniería social, el proyecto educativo y lo relativo de denominar conservador a un período tan transformador.

El Dr. **Cortés Conde**, miembro de la Academia Nacional de Historia, trazó una evolución de la economía. "El problema más grave de la Argentina fue la dificultad económica para construir un Estado", consideró.

El periodista **Fernández Díaz** habló de aquella patria ilusoria que José de San Martín construyó, pero en la que no pudo vivir, y de los resabios que quedaban en el gen argentino: "Siempre fuimos espectaculares para las conquistas pero hemos fracasado en la mediocre y gris tarea de construir un Estado".

El acto en el Museo Mitre

- la **Biblioteca de América** y el **Archivo Histórico** que allí funcionan fueron declarados bien de interés histórico- fue también el marco propicio para la entrega de premios a los mejores promedios egresados en 2009 del **Instituto del Servicio Exterior de la Nación**, el **Instituto Superior Joaquín V. González**, la **Escuela Nacional de Museología**, el **Colegio Nacional de Buenos Aires**, el **Colegio Nacional Bartolomé Mitre**, la **Escuela Bartolomé Mitre** y el premio **María Angélica Mitre de Gowland** al mejor promedio en Historia del **Colegio Nacional de Buenos Aires**.

ONÉSIMO LEGUIZAMÓN

Por la Prof. Marta Royo

*Semblanza ofrecida en el acto de su incorporación
a la Academia, el 5 de abril de 2010.*

Mi educación primaria y secundaria ha sido producto de dos escuelas normales, la N°2 de La Plata y la N°1 de Buenos Aires. Al pensar en la elección del sitial, reparé en una figura de la generación del 80, el entrerriano **Onésimo Leguizamón**, orientado en la línea de Sarmiento y profundamente comprometido con la educación común y la formación de maestros.

El Dr. **Onésimo Leguizamón** vivió apenas 47 años, entre 1839, año en que nació en Gualeguay, y 1886, cuando murió en Buenos Aires. La brevedad de su vida contrasta con la amplitud de la obra realizada.

El nombre Onésimo, común en la época, proviene del adjetivo griego *onésimos*, que significa “útil”, “provechoso”, “ventajoso”. El Dr. **Onésimo Leguizamón** fue útil a su país en todas las tareas que emprendió: jurídicas, periodísticas, educacionales. Como hombre de Estado, desempeñó cargos judiciales, legislativos y ejecutivos.

En su provincia ejerció las funciones de ministro de Gobierno, miembro y secretario del Consejo de Instrucción Pública, diputado a la Legislatura Provincial entre 1864 y 1868. Más tarde fue elegido diputado nacional en tres períodos.

Obtuvo el doctorado en jurisprudencia en la Universidad de Buenos Aires en 1862. Escribió textos jurídicos importantes, como *Instituto del Código Civil Argentino* y *Las leyes de la guerra internacional*. Editó el Registro Nacional en su totalidad, desde 1810, y todos los informes producidos hasta entonces por el Procurador General de la Nación. Entre 1872 y 1877 dictó la cátedra de Derecho Internacional Público en la Universidad de Buenos Aires. Alcanzó el cargo más alto en el campo jurídico, el de Juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, ejercido entre 1877 y 1882.

También se dedicó al periodismo. Fue redactor en jefe de “El Uruguay” entre 1862 y 1864, redactor en jefe de “La Prensa” desde 1870 a 1873 y fundó en 1884 “La Razón” (homónimo del periódico actual), que dirigió hasta su muerte, dos años después.

Me detendré ahora en la acción educativa de **Onésimo Leguizamón**, en la que se distinguen dos etapas fundamentales: la primera en su carácter de Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante los tres primeros años de la presidencia de Nicolás Avellaneda quien, a su vez, había desempeñado ese cargo durante la presidencia de Sarmiento. Hay una línea de continuidad y coherencia en estos hombres que encarnaron un proyecto de país.

La segunda, entre los años 1882 y 1884, cuando se realiza el Congreso Pedagógico y se debate la Ley de Educación Común. En el intervalo entre estos dos momentos se concentró en el ejercicio del cargo de Juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

Los tres volúmenes de *Memorias ministeriales de Onésimo Leguizamón* reflejan tanto su intensa labor como sus inquietudes en circunstancias políticas y económicas que eran, sin embargo, menos propicias que en el período presidencial anterior. En la *Memoria* de 1875 anticipa la futura Ley 1420, en la que tendría protagonismo. “Se echa de menos” –decía– “un impulso homogéneo, una ley común, un plan superior”.

Prestó especial interés a las escuelas normales. En 1875 se inauguró la escuela normal de Tucumán y ese mismo año se dictó una ley que autorizaba la creación de escuelas normales en las provincias que las requerían. En virtud de esa ley se nacionalizó en Entre Ríos la escuela normal provincial para mujeres fundada en 1872 en Concepción del Uruguay y se establecieron escuelas normales de la Nación en varias provincias. Se dictaron planes de estudio para los colegios nacionales y se hizo un censo de población escolar. **Onésimo Leguizamón** se preocupó además de dar un nuevo ordenamiento a la Comisión de Escuelas, la Comisión de Bibliotecas Populares y la Biblioteca Nacional mediante la creación de la Comisión Nacional de Educación. Organizó cursos comerciales, reglamentó el funcionamiento de las escuelas agronómicas y auspició la reforma de la Universidad Nacional de Córdoba con la creación de nuevas facultades.

Mediante un decreto de diciembre de 1881, el Poder Ejecutivo, por sugerencia de Sarmiento, convocó un “Congreso de profe-

sores y personas competentes para tratar, en conferencias y en discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular". **Onésimo Leguizamón**, como Delegado de la Sociedad de Educación "La Fraternidad", de Concepción del Uruguay, presidió el Congreso y pronunció el discurso inaugural en abril de 1882. Las conclusiones del Congreso, como observó **Gregorio Weinberg**, "son un antecedente directo de la Ley 1420 e inspiraron más de una de sus principales afirmaciones".

En julio de 1883 se inicia en la Cámara de Diputados el debate sobre el proyecto de la Ley de Educación. El diputado de la Nación **Onésimo Leguizamón** abre el debate con un extenso discurso que critica el proyecto presentado por la Comisión de Culto e Intrucción Pública: "La cuestión de la educación es muy antigua, se me dirá, porque desde que el mundo existe, la educación ha existido en algún grado. Sí, pero los sistemas a que obedece, quién tiene las facultades para darla, hasta qué límite debe llegar la intervención del particular, la facultad del Estado y la facultad de los demás poderes sociales: esta es la cuestión a que interesa verdaderamente dar una solución general, porque acerca de ella la controversia ha sido tan larga como es larga la existencia y la lucha de los poderes sociales en el mundo". El 8 de julio de 1884 se convirtió en Ley 1420 el proyecto "de **Onésimo Leguizamón** y otros".

Desde 1984 hasta 2002, año de su muerte, ocupó el sitial **Onésimo Leguizamón** el académico Dr. **Héctor Félix Bravo**. Este destacado académico, licenciado en Filosofía y en Pedagogía, tuvo muchos puntos en común con **Onésimo Leguizamón**: ambos fueron abogados, ambos ejercieron la docencia secundaria y universitaria, Bravo como profesor titular de Política Educacional y de Administración Educacional en la Universidad de Buenos Aires. Ambos fueron diputados de la Nación, ambos dejaron obras escritas, ambos participaron en los Congresos Pedagógicos Nacionales, Onésimo Leguizamón en el de 1882, Héctor Félix Bravo en el de 1986-87.

Destaqué al comienzo el compromiso del Dr. **Onésimo Leguizamón** con la educación común y la formación de maestros. Cierro esta evocación con estas palabras suyas, pronunciadas en el debate por la Ley de Educación Común:

"En lo relativo a la profesión de maestro, la ley es también muy deficiente, porque exige ciertas condiciones de capacidad pero no establece condiciones de estabilidad. La ocupación del maestro requiere no sólo la instrucción, la fortaleza física, el buen temple de espíritu: necesita, además, paciencia, necesita arte, necesita moderación y después de todo, un conjunto de condiciones que sólo se comprenden cuando se piensa que son muchos los que enseñan y muy pocos los verdaderos maestros".

El sitial Onésimo Leguizamón

Bravo, Alfredo (1987), *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional 1882*. Estudio preliminar de Florencio Escardó. Buenos Aires. EUDEBA.

Bravo, Héctor Félix (1991), *La transformación educacional: propuestas progresistas*. Buenos Aires. Corregidor.

Debate parlamentario sobre la Ley 1420 (1883-1884) Estudio preliminar, selección y notas por Gregorio Weinberg (1956) Buenos Aires. Raigal.

El pensamiento de la Generación del 80 (2009) Prólogo de Luciano de Privitellio. Buenos Aires. El Ateneo.

Historia de la Nación Argentina (1964) Historia argentina contemporánea 1862-1930. Volumen. II. Historia de las instituciones y la cultura. Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires. El Ateneo.

Vanossi, Jorge Reinaldo (2007), *Dos exponentes de ideario liberal en la generación del ochenta* Comunicación presentada en sesión privada en la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas (www.ancmyp.org.ar/vanossi_07)

VIDA ACADEMICA

Alberto Taquini participó en Córdoba del Foro Compromiso por la Educación

Fue organizado por el Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba (Copec) y el Diario La Voz del Interior.

"Internet y cambio cultural: un ejemplo escolar" fue el tema abordado por el Dr. **Taquini**, en el marco de un programa diseñado por el comité ejecutivo de Copec -que integra el Dr. **Hugo Juri**, miembro correspondiente de nuestra Academia- del que también participaron referentes

locales, nacionales e internacionales del área educativa, quienes disertaron sobre calidad educativa, inclusión, financiamiento educativo y brecha digital.

El **Foro Compromiso por la Educación** se desarrolló el jueves 20 de mayo, de 9 a 19, con la participación de numeroso público. En

el panel "Brecha digital: nuevas tecnologías en la educación y sociedad del conocimiento", además del Dr. **Taquini** participaron **Luis Yarzábal**, director nacional de Educación Pública y presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de

Educación Pública de la República Oriental del Uruguay y **Daniel Pilnik**, especialista en sistemas informáticos.

El trabajo "Internet y cambio cultural: un ejemplo escolar" se publicará en el Número 82 de este Boletín.

Los miembros de nuestra Corporación, presentes en variados campos de la actividad científica y cultural

El 5 de mayo el académico de número Dr. **Alberto C. Taquini (h)** disertó sobre el tema “*De Harry Goldblatt a la Angiotensina*” en la conferencia que, en el marco del Programa de Homenajes por el año del Bicentenario, se dictó sobre “El Sistema Renina Angiotensina” organizada por la **Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias**, que preside.

El lunes 7 de junio el académico de número Prof. **Alfredo M. van Gelderen** participó como miembro del Jurado en el Acto de Entrega del XV Premio Bienal “Jugar para Aprender” de la **Fundación Navarro Viola**.

El miércoles 9 de junio la **Universidad del Museo Social Argentino** realizó una Jornada sobre “*La educación en el Bicentenario*” en la que disertaron los académicos Prof. **Alfredo M. van Gelderen** y Prof. **Juan Carlos Tedesco**. El académico Prof. **Alfredo M. van Gelderen** destacó el rol de las “invariantes inmodificables” que han frenado el desarrollo del sistema educativo argentino pero que, al mismo tiempo, lo constituyen. Entre los desafíos que destacó, el de mayor relevancia está en atender “las necesidades que plantea a la educación el tiempo histórico actual”, especialmente a través de las instituciones escolares y de la profesionalización docente.

Por su parte, el académico Prof. **Juan Carlos Tedesco** su-

brayó la necesidad de darle un sentido a la educación argentina y un consenso ético para “construir una sociedad más justa e inclusiva para todos”, para lo cual consideró necesaria la conformación de un plan nacional de educación discutido y avalado por los sectores que implique diez años de continuidad. Posteriormente hizo referencia a los desafíos de este enfoque y destacó el valor de la educación inicial para generar mayores niveles de igualdad; la calidad de los docentes como eje de la mejora de la educación en su globalidad; la importancia de la formación en ciencias básicas; la alfabetización en las tecnologías de la información y las reformas que implica garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria.

El académico presidente Dr. **Horacio Sanguinetti**, participó de diversos actos en la ciudad de Córdoba. El 15 de junio se refirió a “*La parábola de Deodoro Roca*”, en la **Casa de la Reforma de la Universidad Nacional**, en presencia de público que integraron, la rectora **Carolina Scottó** y los presidentes de FUA y FUC.

El 25 de junio, en el contexto de unas Jornadas Líricas que organizó el Teatro del Libertador (ex Rivera Indarte), expuso sobre “*La ópera y la sociedad argentina*”, y el 26 presentó el libro “*La Ópera*”, de **Pola Suárez Urtubey**. Asistieron el secretario de Cultura de la Provincia, **José García Vieyra**, y el director del Teatro, **Carlos del Franco**.



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

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

Prof. Américo GHOLDI

Sitial DOMINGO F. SARMIENTO
hasta marzo de 1985

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

Dr. Jaime BERNSTEIN

Sitial VICTOR MERCANTE
hasta el 1 de agosto de 1988

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

Dr. Mario Justo LOPEZ

Sitial BARTOLOME MITRE
hasta el 29 de agosto de 1989

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

Dr. Antonio PIRES

Sitial RODOLFO RIVAROLA
hasta el 23 de septiembre de 1989

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

Prof. Plácido HORAS

Sitial RODOLFO SENET
hasta el 9 de diciembre de 1990

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

Prof. Luis Jorge ZANOTTI

Sitial JUAN CASSANI
hasta el 28 de diciembre de 1991

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

Ing. Alberto COSTANTINI

Sitial MANUEL BELGRANO
hasta el 12 de abril de 1992

Dr. Horacio J. A. RIMOLDI
Sitial PABLO A. PIZZURNO
hasta el 19 de enero de 2006

Dr. Adelmo MONTENEGRO

Sitial SAUL TABORDA
hasta el 20 de octubre de 1994

Dr. Gregorio WEINBERG
Sitial JUAN MARIA GUTIERREZ
hasta el 18 de abril de 2006

Dr. Oscar OÑATIVIA

Sitial RICARDO ROJAS
hasta el 24 de enero de 1995

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ
Académico Emérito
hasta el 3 de enero de 2008

Prof. Regina Elena GIBAJA

Sitial ROSARIO VERA PEÑALOZA
hasta el 23 de julio de 1997

Prof. Ana María EICHELBAM DE BABINI
Sitial Luz Vieira MENDEZ
hasta el 24 de enero de 2008

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

Sitial CARLOS OCTAVIO BUNGE
hasta el 21 de diciembre de 1998

Dr. Fernando STORNI S.J.
Sitial Antonio SAENZ
hasta el 9 de julio de 2008

Prof. Jorge Cristian HANSEN

Académico Emérito
hasta el 7 de septiembre de 2001

Prof. Berta PERELSTEIN de BRASLAVSKY
Sitial Bernardino Rivadavia
hasta el 9 de septiembre de 2008

Dr. Luis Antonio SANTALO

Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2001

Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI
Académico Emérito
hasta el 22 de noviembre de 2008



BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION

COMISIÓN DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)

Dra. Beatriz BALIAN de TAGTACHIAN

Dra. Ana Lucía FREGA

Dr. Alieto Aldo GUADAGNI

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Jorge Reinaldo VANOSSI

SECRETARIA DE REDACCIÓN:

Lic. Carmen María Ramos