

BOLETIN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION



Número 13

Buenos Aires, Abril de 1994

CONTENIDOS

NOTICIAS DE LA CORPORACION

● Síntesis de la actividad académica 1990-1993.....	2
● Asamblea General Ordinaria.....	3
● Futuras reuniones públicas y privadas.....	3
● Colegios Universitarios y Reforma de la Educación.....	3

IDEAS Y TRABAJOS

● <i>"Bases para una nueva ley universitaria", por el Dr. Juan Carlos Agulla.....</i>	4
● <i>"Misión contemporánea de la universidad. El caso argentino", por el Dr. Avelino J. Porto.....</i>	8

EDUCACION EN LA ARGENTINA

● <i>"Primer Operativo Nacional de Evaluación", por la Prof. María Celia Agudo de Córscico.....</i>	11
● Cifras y resultados de la evaluación.....	12
● Nueva estructura del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.....	15
● La educación argentina en síntesis, según el censo nacional de 1991.....	16
● El presupuesto educativo nacional.....	18
● Iniciativas sobre la educación en el mundo de las empresas.....	20
● Un canal de TV educativa emite para todo el país.....	22

EDUCACION INTERNACIONAL

● <i>"Latinoamérica y Europa inauguran una etapa de insospechadas concreciones", por el Dr. Avelino J. Porto.....</i>	23
● Datos de la educación en el mundo y comparación con nuestro país.....	24
● El Mercosur educativo continúa su marcha.....	25
● El 70 por ciento de los analfabetos del mundo vive en 9 países.....	26

VIDA ACADEMICA

● Producción bibliográfica de nuestros académicos.....	28
--------------------------------------------------------	----

LOS SITIALES DE LA ACADEMIA

● <i>"Antonio Sáenz", por el R.P. Fernando Storni S.J.</i>	27
-----------------------------------------------------------------	----

(...) 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 de Educación

Comisión Directiva:

Avelino J. PORTO

Presidente

Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Vice-Presidente 1º

Héctor Félix BRAVO

Vice-presidente 2º

Alfredo Manuel van GELDEREN

Secretario

Gregorio WEINBERG

Pro-Secretario

Luis Ricardo SILVA

Tesorero

María Celia AGUDO DE CORSICO

Pro-tesorera

Antonio F. SALONIA

Alberto C. TAQUINI (h)

Fernando STORNI S.J.

Vocales

Miembros de Número

Prof. María Celia AGUDO DE CORSICO

Dr. Juan Carlos AGULLA

Mons. Guillermo BLANCO

Dr. Jorge BOSCH

Dr. Héctor Félix BRAVO

Dr. José Luis CANTINI

Prof. Ana María EICHELBAUM DE BABINI

Ing. Hilario FERNANDEZ LONG

Dr. Pedro J. FRIAS

Prof. Alfredo Manuel van GELDEREN

Prof. Regina Elena GIBAJA

Prof. Jorge Cristian HANSEN

Prof. Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST

Prof. Elida LEIBOVICH DE GUEVENTTER

Prof. Mabel MANACORDA DE ROSETTI

Dr. Fernando MARTINEZ PAZ

Dr. Emilio Fermín MIGNONE

Dr. Adelmo MONTENEGRO

Dr. Oscar OÑATIVIA

Prof. Rosa MOURE DE VICIEN

Dr. Avelino J. PORTO

Dr. Horacio RIMOLDI

Dr. Horacio RODRIGUEZ CASTELLS

Prof. Antonio F. SALONIA

Dr. Luis Antonio SANTALO

Dr. Luis Ricardo SILVA

Ing. Marcelo SOBREVILA

Padre Fernando STORNI S.J.

Dr. Alberto C. TAQUINI (h)

Dr. Gregorio WEINBERG

Síntesis de la actividad académica 1990-1993

La **Academia Nacional de Educación** despliega una amplia gama de actividades. El cuadro que ilustra esta nota permite discriminar los diferentes indicadores que se relacionan con la vida de la corporación.

La Comisión Directiva de la Academia, cuya composición figura en la portada de esta edición, es responsable de la conducción institucional. Las comisiones internas son: 1) biblioteca; 2) publicaciones; 3) estudios, investigaciones y relaciones internacionales; 4) interpretación de reglamento y recursos; y 5) reuniones, conferencias, actos y premios.

Durante 1993 fueron incorporados formalmente ocho nuevos académicos: **Jorge Eduardo Bosch, Hilario Fernández Long, Horacio Rimoldi, Pedro José Frías, José Luis Cantini, Emilio Fermín Mignone, Marcelo Antonio Sobrevilla y Mabel Manacorda de Rosetti**, quienes ofrecieron disertaciones públicas sobre temas de su especialidad. Las designaciones de **Horacio Rodríguez Castells** y de **Rosa Moure de Vicien**, efectuadas durante ese mismo año, han venido a completar la treintena de sítiales ocupados.

Dentro del conjunto de las tareas desarrolladas, una referencia le cabe a la presencia de distintos especialistas extranjeros. Convocados para desarrollar temas de diversa complejidad, los norteamerica-

nos **Elizabeth Reisberg** (transferencia y acreditación en el nivel superior), **William Green** y **Alfred C. Gómez** (colegios universitarios) y el chileno **José Joaquín Brunner** (calidad y evaluación educativa) expusieron sus experiencias y puntos de vista ante distintos miem-

bros de esta institución. Diferentes reuniones de carácter oficial, que fueron reseñadas en el número anterior de este *Boletín*, paneles públicos y comunicaciones privadas cierran el recorrido de actividades.

Aun siendo importante cada segmento de la memoria

institucional, la definitiva puesta en marcha de tres iniciativas académicas, sin embargo, constituyéronse en asuntos relevantes también en 1993. En primer término, el **Centro de Investigaciones y Estudios de Legislación Educativa** que ha de servir para: 1) realizar estudios sobre la legislación educativa argentina, 2) mantener actualizada la base de datos que hoy existe sobre la materia, 3) asesorar a las instituciones públicas, y 4) elaborar propuestas normativas sobre temas educacionales. En segundo lugar, el **Centro de Estudios Nacionales y Comparados en Educación** se propone realizar proyectos de investigación educativa que, orientados a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, enfoquen esa doble perspectiva (nacional y comparativa) que permita percibir la situación argentina en un contexto global. Finalmente, y como se informó con anterioridad, el **Centro de Información de la Academia Nacional de Educación** se encuentra desarrollando sus labores a pleno, tras ser superada la etapa de organización. Este centro informativo posee un importante caudal bibliográfico (110 revistas especializadas de publicación periódica y 87 libros) y cuenta con todos los adelantos informáticos que facilitan notablemente las tareas de quienes desean profundizar en el conocimiento de la temática educativa.

Academia Nacional de Educación: Resumen de las actividades desarrolladas entre 1990 y 1993.				
Indicador	1990	1991	1992	1993
Sesiones académicas	25	33	37	34
De comisión directiva	8	19	13	9
Asambleas	1	2	2	1
Especiales	0	0	6	4
Privadas	11	9	10	10
Públicas	5	3	6	10
Conferencias	5	3	5	8
Comunicaciones	5	3	5	6
Paneles y reuniones	0	1	2	6
Homenajes, actos y celebraciones	5	2	3	2
Declaraciones públicas	0	1	0	0
Distinciones a académicos	2	5	3	3
Designaciones	1	5	3	2
Premios	1	0	0	1
Publicaciones	1	2	1	1
Números del <i>Boletín</i>	1	1	1	1
Libros	0	1	0	0
Comisiones internas	11	10	4	5
Permanentes	9	8	4	5
Especiales	2	2	0	0
Número de académicos	23	22	21	30
Fallecimientos	1	1	1	0
Nuevos académicos designados	0	0	6	4
Incorporaciones formales	0	0	0	8
Fuente: Memorias de los ejercicios 1990-1993 de la Academia Nacional de Educación.				

ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA

El 22 de abril, fecha en que se cumplieron los diez años de creación de la Academia, se reeligió a la Comisión Directiva por un nuevo periodo de dos años y que está integrada por **Avelino J. PORTO** (*Presidente*); **Gilda LAMARQUE DE ROMERO BREST** (*Vice-*

Presidente^{1º}); **Héctor Félix BRAVO** (*Vice-presidente*^{2º}); **Alfredo Manuel van GELDEREN** (*Secretario*); **Gregorio WEINBERG** (*Pro-Secretario*); **Luis Ricardo SILVA** (*Tesorero*); **María Celia AGUDO DE CORSICO** (*Pro-Tesorera*); **Antonio F. SALONIA**, **Alberto C. TAQUINI** (h), **Fernando STORNI S.J.** (*Vocales*).

Además se resolvió un programa de actividades para este año que se detalla a continuación. También, en la oportunidad, se resolvió instituir el **Premio Academia Nacional de Educación**, del cual se difundirán sus bases próximamente.

Futuras reuniones públicas y privadas

REUNIONES ORDINARIAS PUBLICAS

Mes	Espositores	Tema
MAYO:	Prof. Rosa E. Moure de Vicien	<i>Disertación de incorporación</i>
JUNIO:	Dr. Luis Ricardo Silva	<i>"La jubilación de los docentes"</i>
JULIO:	Prof. María Celia Agudo Córscico	<i>"El lector y su texto"</i>
AGOSTO:	Prof. Ana María Eichelbaun de Babini	<i>"Extensión de la educación argentina y expansión reciente"</i>
SEPTIEMBRE:	Panel: Dres. Juan Carlos Agulla, Alberto C. Taquini (h), María Antonia Gallard, Ing. Pedro Vicien	<i>"La demanda de la fuerza laboral, hoy"</i>
OCTUBRE:	Dr. José Luis Cantini	<i>"Los 500 días de la Ley Federal de Educación"</i>
NOVIEMBRE:	Dr. Rodríguez Castells, Dr. Taquini, y dos miembros de la Academia de Medicina	<i>"Los problemas de la salud en la escuela, hoy"</i>
DICIEMBRE:	Dr. Héctor Félix Bravo	<i>"Una confrontación de relevancia: derecho de huelga versus derecho de aprender"</i>

REUNIONES ORDINARIAS PRIVADAS

Mes	Espositores	Tema
MAYO:	Prof. Ana María Eichelbaun de Babini	<i>"Extensión de la educación argentina y expansión reciente"</i>
JUNIO:	Ing. Marcelo Sobrevila	<i>"Estrategias de la educación técnica en la Argentina a la luz de la Ley Federal de Educación"</i>
JULIO:	Se sugirió invitar a participar a los miembros que lo deseen (Mignone, Córscico, otros) para el tratamiento de la reciente evaluación realizada por el Ministerio.	<i>"Evaluación de la Evaluación"</i>
AGOSTO:	Se sugirió invitar a los Académicos Weinberg y Storni	<i>"Ética y educación"</i>

COLEGIOS UNIVERSITARIOS Y REFORMA DE LA EDUCACION

Los académicos **Dr. Alberto C. Taquini** (h) y el **Prof. Alfredo M. van Gelderen**, han organizado actividades que se desarrollarán en el ámbito de nuestra corporación.

A partir de mayo, los segundos viernes de cada mes, el **Prof. van Gelderen** se ocupará de la **"Información sobre la aplicación de la Ley Federal de Educación y la Reforma Global de la Edu-**

cación". El **Dr. Taquini**, por su parte, coordinará, el martes 21 de junio, un **"Seminario Abierto sobre Colegios Universitarios"**.

BASES PARA UNA NUEVA LEY UNIVERSITARIA

Por el Dr. Juan Carlos Agulla

*Conferencia de incorporación dada el 1º de abril de 1985 al ocupar
el sitial "Nicolás Avellaneda".*

He escogido el sillón nominado "Nicolás Avellaneda" porque, de alguna manera y con toda modestia, me siento solidario con el "espíritu" de la ley 1.597 merecidamente llamada "Ley Avellaneda". Esta solidaridad nace de mis estudios e investigaciones educativas de los últimos años, estudios e investigaciones que han estado concentrados básicamente en los problemas de la Universidad Argentina. En razón de ello, me animo ahora a sostener, enfáticamente, que Nicolás Avellaneda es uno de los hombres públicos argentinos que con mayor lucidez se enfrentó con el problema de las relaciones de las universidades con los poderes públicos. El estudio minucioso de la ley, el seguimiento de los debates parlamentarios y el análisis de las circunstancias socio-históricas en que se sancionó esa ley, pueden probar esta afirmación.

En el debate de la ley intervinieron distinguidos intelectuales, lúcidos miembros informantes de las comisiones y, sobre todo, brillantes Ministros de Justicia, Culto e Instrucción Pública (Manuel D. Pizarro y Eduardo Wilde). Esto valora más la intervención de Avellaneda. La ley sancionada responde a la conjunción y al acuerdo entre Nicolás Avellaneda -Senador Nacional y Rector de la Universidad de Buenos Aires- y Eduardo Wilde -Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública del Presidente Roca-. En última instancia, la conjunción acumulativa entre la generación de 1837 y la generación de 1880.

Avellaneda, al proponer el proyecto de ley sobre las universidades, pretendió solucionar pragmáticamente un problema que hasta entonces era insoluble: las universidades necesitaban legitimarse después de la "nacionalización". Pero muchas circunstancias lo impedían. La fundamental era que el Congreso debía aprobar los estatutos de cada una de las universidades porque así lo reclamaba la recientemente sancionada Constitución Nacional. Esos Estatutos -a fin de responder a lo establecido en la Constitución- debían regular los planes de estudio, los que necesitaban -según una interpretación- ser aprobados por el Congreso. Y para eso, los Estatutos debían regular una cantidad muy grande de problemas de

organización. Y el Congreso no estaba en condiciones -y ni siquiera en voluntad- de enfrentar estos problemas "específicos" ante los acuciantes sucesos que conmovían la vida política del país. Avellaneda -con gran sabiduría pragmática- obligó al Congreso a hacerse cargo del problema en base a una ley simple y expeditiva. Una ley que satisfacía las facultades constitucionales y administrativas del Congreso sin entrar en el análisis y discusión de los Estatutos. Este planteo implicaba, claramente, no definir el "modelo" de universidad, sino sólo determinar las relaciones entre las universidades entre sí y entre las universidades y los poderes públicos, conforme a lo establecido -según su interpretación- en la Constitución.

Con gran sagacidad, Avellaneda argumentó, en la sesión del 10 de mayo de 1883 en la Cámara de Senadores: "...es muy difícil, en verdad, que el Congreso se encuentre tan falto de tareas, tan sobrado de buena voluntad y de tiempo, para ocuparse minuciosamente, artículo por artículo, de los Estatutos de una Universidad...". Además, si lo pudiera hacer, eso importaría -según palabras del propio Avellaneda- "...envolver la vida de la Universidad dentro de una red que no se puede ni romper ni violar, porque se impone la autoridad de la ley...". De allí la necesidad de buscar una ley sencilla que contenga "...únicamente bases administrativas que el Congreso puede sancionarlas, y en seguida, sobre esas bases, la Universidad se dará su propio reglamento, descendiendo a todos los pormenores y ajustándolos a su carácter, tendencias y tradiciones...".¹

No obstante el planteo y la habilidad mostrada para exponerlo, la sanción de la ley reclamó en 1883, dos sesiones de la Cámara de Senadores; en 1884, tres sesiones de la Cámara de Diputados; y en 1885, una sesión de la Cámara de Senadores y una sesión de la Cámara de Diputados. La ley 1.597 fue sancionada el 25 de junio de 1885 y promulgada por el Poder Ejecutivo (Roca-Wilde) el 3 de julio del mismo año.²

El argumento pragmático de Avellaneda estaba sostenido por un principio teórico de gran significación para la vida de la Universidad. Decía Avellaneda en la sesión del 23 de junio

de 1883 en la Cámara de Senadores: "...todo lo que sea excesivamente reglamentario, y mucho más si es al mismo tiempo excesivamente autoritario porque se deriva de la ley misma, no puede ser sino altamente pernicioso para el progreso universitario".³ Demaría, miembro informante de la Comisión de Culto e Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, apoyaba el argumento de Avellaneda al defender una ley de "...bases generales, para que después cada una de las universidades, con la competencia que le da la práctica y la dedicación a esos estudios, pudiera formar sus respectivos reglamentos".⁴ La ley, según Demaría, "...deja a cada una de las universidades el que dicten sus reglamentos, de conformidad en todo a las bases que se dictaren por el Congreso".⁵

El planteo de Avellaneda, estaba sostenido por dos principios fundamentales que, de alguna manera, definen "...el carácter de todas la universidades" -según sus propias palabras.⁶ Por un lado, la autonomía institucional de las universidades, y, por el otro, la libertad plena de la cátedra. Estos dos principios fundamentales, que fueron fuertemente defendidos por Avellaneda, los sostenían todos los legisladores de ambas Cámaras. En ningún momento del debate fueron puestos en duda, hasta el punto en que ni fue necesario que se los estableciese paladinamente en el texto de la misma ley. Era un supuesto que ni los Ministros de Justicia, Culto e Instrucción Pública se animaban a poner en duda. Por eso, con toda naturalidad, el miembro informante de la Comisión de Culto e Instrucción Pública de la Cámara de Senadores, decía "...el pensamiento dominante del proyecto es garantizar la autonomía e independencia de la Universidad, dentro de las facultades que la ley acuerda".⁷

Pero... no todo fue acuerdo. Hubo discrepancias. Fundamentalmente entre Avellaneda y Wilde. Entre estas discrepancias quisiera destacar las siguientes por su actualidad: la forma de acceso a la cátedra universitaria por parte de los profesores y la duración de la designación y la forma de distribuir la representación profesoral en el gobierno de las facultades. Avellaneda defendía el concurso de oposición y la periodicidad de la cátedra (8 años) y, por cierto, la disminución de la representación profesoral en los órganos de gobierno de las facultades. Wilde, por el contrario, defendía la designación y remoción directa de los profesores por el Poder Ejecutivo y el aumento de la representación profesoral en los Consejos de las facultades. Como se advierte claramente las discrepancias tiene mucho que ver con concepciones ideológicas (y políticas) muy propias de las generaciones que representaban. Por eso, la ley dio una solución negociada, pero que respetaba la autoridad de las universidades para designar y remover a sus profesores, como una garantía de la no injerencia del gobierno en la vida de la universidad. El principio básico era respetar la autonomía e independencia de las universidades frente a los poderes públicos.

La ley, en la práctica, mostró su sabiduría. Una sabiduría generosa y previsor que permitió incorporar paulatinamente al sistema nacional a las nuevas universidades (provinciales) que se crearon con posterioridad, como las de La Plata (1890), de Tucumán (1912), del Litoral (1919) y de Cuyo (1939).⁸ Estas universidades entraron en el sistema nacional que establecía la ley 1.597; y entraron con origen, fundamentos, obje-

tivos, organización, funciones, planes, etc., diferentes. Aquí se advierte la importancia que tiene el hecho de que el gobierno nacional no fijase en una ley, en un momento del tiempo y en determinadas circunstancias, normas válidas para siempre y para todo lugar. Cada universidad supo definir su perfil de acuerdo a "... su carácter, tendencias y tradiciones", como quería Avellaneda.⁹ Este es, a nuestro entender, el mayor mérito de Avellaneda y la mejor virtud de la ley 1.597. Y creemos que tanto el mérito como la virtud deben ser rescatados en el momento presente.

Y ahora al rememorar los antecedentes de la ley 1.597 y al promotor de la misma, el doctor Nicolás Avellaneda, lo hago "responsable" y "comprometidamente" en el sillón de esta Academia que patrocina mi condición de "Miembro de Número". Y lo hago por identificarme con esa ley, con el espíritu de esa ley y de su promotor, pero, sobre todo, por el ejemplo que todo ello implica en el momento actual ante las discrepancias circunstanciales que rodean el problema universitario argentino, discrepancias básicamente ideológicas y muchas veces sólo coyunturales. Mis estudios e investigaciones sobre la universidad argentina, realizados en los últimos años, me han llevado a valorizar esta ley primigenia sobre la universidad por su sencillez cargada de sabiduría, hasta el punto de considerarla el antecedente fundamental y necesario de una futura y eventual ley universitaria.

El sistema universitario

~~Sostener hoy que la Universidad Argentina necesita,~~ urgentemente, una nueva ley que legitime su funcionamiento, es una verdad de "Pero Grullo", a la que se puede recurrir con la naturalidad a que siempre invitan los lugares comunes. Por eso, pocas afirmaciones se podrían hacer sobre la Universidad Argentina que supere la validez de este lugar común. Pero, una nueva ley, evidentemente, no va a solucionar los "problemas" de la universidad argentina. Esto, por cierto, no excluye la necesidad de una ley en el momento actual ya que la situación legal de las universidades no es distintas a la de los tiempos de Avellaneda. Y esto hace que el "modelo" de esa ley pueda ser una base útil para la sanción de una nueva ley universitaria. Aquí no se trata de "modelo" de una Universidad, sino del "modelo" de una ley. E insistimos en eso porque, a partir de 1947, se han dictado 6 leyes orgánicas para regular el funcionamiento de las universidades argentinas, además de una serie de leyes y decretos complementarios, y han sancionado leyes universitarias, tanto gobiernos "de facto" como gobiernos "de jure".

Sin embargo, ninguna de ellas ha sido realmente eficiente, es decir, ha respondido a las necesidades del desarrollo de la sociedad argentina. Aquí es donde comienza la significación de la así llamada "ley de Avellaneda" que tuvo vigencia en el país desde 1885 hasta 1946. Por eso, en esta oportunidad, queremos recatar el "espíritu" de la ley 1.597.

Si algo tienen en común las leyes universitarias sancionadas a partir de la década de 1940, es su excesivo reglamentarismo. Se trata de verdaderas "leyes-estatutos-reglamentos" que regulan minuciosamente aspectos estructurales específicos de las universidades. El carácter reglamentario de esas

leyes hizo siempre inoperante las funciones diferenciales de los Estatutos particulares, ya que, en principio, todos eran iguales. Con ello se ignoró el "... carácter, tendencias y tradición" de cada una de las universidades, que reclamaba Avellaneda.¹⁰ Esto se hace más inoperante cuando se cuenta en el momento presente, con veintiséis universidades nacionales, veinticuatro universidades privadas y una universidad provincial, ubicadas en lugares distintos, con situaciones socioeconómicas diferentes y con potencialidades y posibilidades dispares y desiguales.¹¹

Por otra parte, el excesivo reglamentarismo de esas leyes, por las cuales se regula lo que es propio de los Estatutos, implica una forma vergonzante de autoritarismo estatal y, por lo tanto, de "centralismo" político. La autoridad que da la ley impide que las distintas universidades puedan buscar nuevas formas estructurales que permiten insertarse más adecuadamente en el medio al cual pertenecen y satisfacer así de manera mejor las necesidades que demanda la sociedad concreta e inmediata. Avellaneda, en su momento, llamó la atención de los legisladores sobre los problemas que acarrea el excesivo reglamentarismo. Creemos -sinceramente- que los fracasos de las leyes universitarias sancionadas en la Argentina en los últimos años, se deben, fundamentalmente, a este interés del Parlamento por reglamentar y decidir sobre materia para la cual -en cuanto corporación- no está capacitado. Por eso habría que volver al "espíritu" de la "ley Avellaneda": una ley básica, simple y corta. Al guardarse el Estado el derecho de aprobar los Estatutos y de crear nuevas universidades, las funciones indelegables del Congreso, deben limitarse a legislar sólo sobre los fundamentos básicos y generales que resguardan las funciones de contralor y fiscalización -so pena de caer en un autoritarismo- que exige la Constitución Nacional. De lo manifestado, extraemos nuestra primera conclusión: sancionar una ley básica, sencilla y general que permita que las universidades desarrollen, organizativa y creativamente, todas su potencialidades y aprovechen, pragmática y racionalmente, todas las posibilidades del medio en que se encuentren insertas.

Una ley universitaria, por otra parte, debe ser una ley amplia y generosa que presuponga una estructura democrática y que admita un pluralismo ideológico. Para eso tiene que tener la suficiente independencia para prescindir de los avatares de la política coyuntural. Debe ser, por eso, una ley que sostenga dos principios básicos de la universidad, tal como lo reclamaba Avellaneda: la plena autonomía institucional (sobre todo, frente a los poderes públicos) y la libertad de cátedra (sobre todo, para el ejercicio de la libertad de pensamiento). Las leyes sancionadas en los últimos años se caracterizaron por sostener estos principios, pero inmediatamente, con el reglamentarismo, impedían el funcionamiento efectivo de esos principios. La razón es que siempre los gobiernos "temieron" -y le "temen"- a las universidades, en todo tiempo y en todo lugar, con gobiernos "de jure" y con los gobiernos "de facto". Y le temieron y le temen, porque las universidades son la conciencia crítica de la sociedad, son las instituciones legítimas que encarnan esa conciencia crítica. Por eso, el nivel de autonomía y de libertad que se le da a las universidades muestra el nivel de democratización de una sociedad; el temor

lleva al autoritarismo por eso el autoritarismo desconfía de la autonomía institucional y de la libertad de pensamiento. Y tanto desconfía que las somete a la autoridad de la ley regulando todos los espacios posibles de la actividad creativa y libre de la universidad. Lo dicho es otra razón -a nuestro criterio- que ha llevado al fracaso de las leyes universitarias sancionadas en los últimos años en nuestro país. De lo manifestado, extraemos nuestra segunda conclusión: sancionar una ley que respete de derecho y de hecho, la plena autonomía institucional de las universidades y garantice la plena libertad de cátedra como expresión de la libertad de pensamiento.

Una ley universitaria, además, si pretende completar el sistema educativo debe ser una ley que recepte el fenómeno social de ingreso masivo a la universidad. Es sabido que a fines de la década de 1940 y en la década de 1950 se produjo en la Argentina un aumento masivo de la matrícula universitaria. En la Argentina el fenómeno se explica por la presencia creciente de la mujer en la universidad, por la equiparación indiscriminada de todos los estudios secundarios y por el aumento de los niveles de escolarización de la población en general y, especialmente, de la población urbana. Estos factores conducentes al aumento de la matrícula universitaria, en última instancia, son indicadores del nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad nacional. Como es sabido, hay una correlación entre los niveles de desarrollo de una sociedad nacional y los niveles de escolarización de su población. Este es un hecho que hay que admitir. Las leyes últimas han buscado "solucionar" estos problemas, sin integrar la universidad al sistema educativo y, en verdad, sólo han logrado aumentarlos y agudizarlos. Las pruebas están a la vista.

Frente a los problemas que crea el aumento masivo de estudiantes universitarios surgen las explicaciones y justificaciones de la limitación que siempre se concentra en las "carencias" (materiales e intelectuales) que tienen las universidades actuales (tradicionales). Entonces emergen los argumentos de la falta de infraestructura adecuada, de la improvisación de docentes universitarios, de la pérdida de la calidad de enseñanza con los peligros que eso implica para el ejercicio profesional. A ellos se agregan los argumentos sobre las posibilidades de trabajo de los egresados, sobre la saturación del mercado laboral en ciertas profesiones y en ciertas ciudades con la consiguiente "proletarización" de los egresados universitarios. El hecho cierto es que los problemas, planteados en estos términos, no han encontrado solución con las leyes sancionadas en los últimos años. Y eso se debe a una tendencia a no admitir "naturalmente" el aumento masivo de la matrícula universitaria y la implementación de un sistema educativo normal cada vez más amplio como reclamamos lógicos y necesarios del desarrollo de la sociedad tecnocrática y de la expansión de la cultura científico-tecnológica. De lo manifestado, extraemos nuestra tercera conclusión: la ley debe garantizar plenamente el derecho de enseñar y aprender y la igualdad de oportunidades para todos los que cumplan los requisitos establecidos en el sistema educativo formal por ser parte del mismo.

He dejado para el final un punto que considero fundamental. Y que, por cierto, debe orientar la concepción de una ley universitaria. Se trata de la organización horizontal de un

sistema universitario nacional, que incluya todas las universidades (estatales y privadas) debidamente jerarquizadas y sistematizadas (valga la redundancia), y en el que prime un principio regional. Una nueva ley universitaria debe abandonar la idea de diseñar un “modelo” de universidad argentina, y debe concentrar la atención en diseñar un sistema universitario nacional que comprenda a todas las universidades. Este principio sistémico también está en la ley Avellaneda. Quizás no se lo haya advertido porque la ley fue pensada sólo para dos universidades. Se trata de dos universidades que estaban integradas sistemáticamente con modelos distintos. Lo mismo ocurrió con las nuevas universidades que se incorporaron al régimen de la ley 1.597 como las de La Plata, de Tucumán, del Litoral y de Cuyo. Cuando se derogó esta ley, desapareció el sistema universitario. Después se complicó con la creación de las nuevas universidades, tanto nacionales como provinciales y privadas.¹² Al no haberse reconstruido unitariamente el sistema nacional, fracasaron las leyes sancionadas. De lo manifestado, extraemos nuestra cuarta y última conclusión: la ley debe crear un sistema nacional de universidades, organizado regionalmente, que regule el funcionamiento de la universidades estatales (nacionales, provinciales y eventualmente, municipales) y privadas (confesionales y laicas) bajo las mismas condiciones.

La imagen de la universidad creadora

Todo este planteo -que hemos tenido la oportunidad de estudiarlo en detalle-¹³ tiende a cambiar la “idea” o la “imagen” que se tiene actualmente de la universidad. Los estudios universitarios de nivel terciario están orientados, actualmente, hacia la capacitación profesional, es decir, son claramente profesionalistas y generalistas. Así cumple sus funciones la universidad actual argentina. Al respecto, también hemos tenido la oportunidad de ponerlo claramente de manifiesto.¹⁴ Y la verdad es que si ésta es la universidad “real” -no la que se sueña o se desea- en el momento presente, la pregunta es si de esta manera la universidad argentina está cumpliendo de alguna manera con las necesidades del desarrollo. Pareciera que sólo busca masivamente dar una capacitación profesional generalista y pragmática, en última instancia, sólo profesionalista. Esta capacitación la proveen, fundamentalmente, profesionales “prácticos”, es decir, profesores que ejercen su profesión en el mercado laboral. Por cierto, que hay excepciones, pero son las menos y por lo tanto, son las marginales. La capacitación sólo de “profesionales” y dada por profesionales supone que eso es lo que reclama la sociedad nacional, por eso no busca profesionales “teóricos” y, menos aún, profesionales “especializados”.

Esta es, sintéticamente, la enseñanza que está dando el nivel terciario de las universidades argentinas. Una reforma de la universidad argentina deberá coordinar y sistematizar estructuralmente esta forma de enseñanza a fin de ver si responde a las necesidades de profesionales que exigen el desarrollo de la sociedad nacional.

Pero, claro está, la “idea” o “imagen” de la universidad creadora, orientada hacia la “verdad”, dedicada a la investigación y a la docencia superior y como baluarte de la cultura, no

se expresa en esta universidad. Allí se encuentra su mayor deficiencia. Sin embargo hay que rescatar esa imagen. Y eso sólo se puede alcanzar -según nuestra opinión- si se organiza y sistematiza el nivel cuaternario de la enseñanza universitaria. Al respecto, también he tenido la oportunidad de analizar el tema. Este nivel, por el momento, no sería masivo; creo que enseñarían profesores de bastante buen nivel académico, y solo podría organizarse en algunos lugares y en algunas universidades, ya que pocas cuentan con potencialidades y posibilidades para cumplir eficientemente con esas funciones. Con este nivel -hoy absolutamente necesario- se podrían salvar y justificar los valores permanentes de la universidad, sin obstruir las necesidades profesionales de la sociedad nacional y las justas aspiraciones de la población a ser universitario. Pero -y esto es fundamental- el nivel cuaternario de las universidades deberá diferenciar roles, es decir, crear nuevas profesiones que se caractericen por la especialización y deberá, también, desigualar *status*, es decir, jerarquizar las ocupaciones. Por eso, el nivel cuaternario sólo es concebible dentro del sistema educativo formal, y por lo tanto emitiendo títulos.

Señores: he querido rendir un especial homenaje a la ley 1.597, pero también he querido rendir un homenaje a su promotor, el doctor Nicolás Avellaneda. Y lo he hecho, al conmemorar los cien años de la promulgación de esa ley y los cien años de la muerte de su promotor. El ejemplo de esa ley y de su autor, llaman a la reflexión, e incitan a pensar en una nueva ley universitaria que tanto está necesitando el país en el momento presente. Espero que la inteligencia de nuestros legisladores tome en cuenta las enseñanzas de esta ley y de su promotor. Así sea.

REFERENCIAS

1. Cfr. *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, 1883, pp. 147 y ss. y 1885, pp. 29 y 25.
2. Cfr. Debate Parlamentario sobre la Ley Avellaneda, Biblioteca de Educación, n° 2, Departamento Editorial, Universidad de Buenos Aires, 1959 (con una introducción de Rodríguez Bustamante).
3. *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, 1883.
4. Cfr. *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, Tomo I, 1884, pp. 120 y ss.
5. Cfr. *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, Tomo I, 1885, pp. 152 y ss.
6. Cfr. *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, 1883, pp. 29 y ss.
7. Cfr. *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, 1883.
8. Cfr. *Libertad y Compromiso*, Instituto de Estudios Nacionales “2 de Abril”, Buenos Aires, 1964, pp. 39 y 40. Si bien estas Universidades comenzaron siendo provinciales, su verdadero desarrollo comenzó con la incorporación al régimen de la ley 1.597.
9. *Ibidem*, loc. cit.
10. *Ibidem*, loc. cit.
11. Cfr. *Libertad y Compromiso*, op. cit. capítulos I, II y III.
12. *Libertad y Compromiso*, *Ibidem*.
13. *Libertad y Compromiso*, loc. cit. 18 y ss.
14. Cfr. J.C. Agulla, “Educación Cuaternaria”, *Agenda Idea 1984*. Instituto para el Desarrollo de Empresarios en la Argentina, Buenos Aires; 1984, pp. 221 a 345.

MISION CONTEMPORANEA DE LA UNIVERSIDAD. EL CASO ARGENTINO

Por el Dr. Avelino J. Porto

Conferencia de incorporación dada el 7 de septiembre de 1987 al ocupar el sitial "Manuel Belgrano".

No es extraño que les señale el orgullo que significa para un ciudadano argentino ocupar un sitial académico en tributo de un magnánimo patriota como Manuel Belgrano. En su homenaje he preparado esta presentación referida a la misión contemporánea de la universidad, cerrando mi síntesis del pensamiento en la observación del caso argentino.

A través de ocho siglos, mucha tinta, mucho papel, y hasta sangre corrieron por los claustros académicos de toda la humanidad. Fueron estos altares de la inteligencia, muchas veces, la fuente del saber, del mejoramiento de la humanidad, del éxito colosal del confort y la prolongación de la vida humana. Y otras veces, la cuna desde donde la inteligencia fue utilizada para destruir la especie humana. Pocos lugares en cualquier sociedad poseen esta compleja y contradictoria actitud: poder servir al bien y al mal simultánea o seguidamente. Este recuerdo objetivo no puede descreer en absoluto sobre la viabilidad y necesidad social de intentar replantear periódicamente la misión, los fines, los paradigmas de la universidad.

Por sobreabundante preferimos no ingresar en el debate histórico sobre una percepción subjetiva de la misión de la universidad. Queremos simplificar el tema aceptando que la misión básica es la búsqueda del conocimiento. Podrá modificarse esta expresión según la posición ideológica que se tenga sobre el destino último de esta entidad social, sea por el concepto de la verdad, o de las necesidades sociales, o el ideal del perfeccionamiento perpetuo. Nuestra finalidad no es hoy plantearnos esta discusión de corte netamente filosófico-ideológico. En cambio, sí es nuestra intención observar las virtudes góticas de la universidad, ver el presente, meditar sobre el futuro y luego encarar el caso argentino.

La fortaleza y fragilidad de este organismo social han sido puestas a prueba a lo largo de más de novecientos años. Es un instituto con más antigüedad que los conocidos ahora en nuestro lenguaje como sistemas políticos. Atravesó todas las fronteras de su cuestionamiento. Dañada o destruida mil veces, volvió a estar erguida. La administrara quien fuere, la Iglesia, los particulares, el Estado, los partidos políticos: siempre salió triunfante.

En algunos continentes se guardan más que en otros los valores de la tradición. Se los privilegia mediante la preservación y conservación de la cultura adquirida y eso se traduce en la formación de estilos académicos que se transmiten por generaciones. En esas sociedades que cuidan la tradición llegada por la experimentación, el descubrimiento y la divulgación científica, se trabaja con los intereses de la humanidad como mira. La cultura del esfuerzo por atender y proteger los logros les da el vigor indispensable para desafiar el futuro tratando de satisfacer las demandas de cada época. Esos pueblos que han sabido unir y enlazar sus sacrificios del pasado, construyen todos los días el presente, y están preparados para adaptarse a cada futuro.

Para acercarnos al punto de entendimiento de nuestro tema debo procurar desentrañar la trampa que envuelve la esencia. ¿Cómo se origina la universidad? ¿En qué sirvió a la humanidad a lo largo de su trayectoria? Existen dos corrientes de pensamiento en cuanto al origen de la universidad. Las que sostienen su nacimiento en la milenaria Academia platónica, que tenía carácter de corporación religiosa o thiasos. Estas fueron instituciones culturales de carácter privado. Lo afirma Guido Colaggero en un artículo de la Enciclopedia Italiana. Otro antecedente de estas características podría hallarse en la Escuela Hipocrática de medicina, donde sin el otorgamiento formal de un título o autorización para ejercer la profesión se exigía un juramento antes de la iniciación pública de la actividad.

La segunda corriente, la más difundida quizás, apoya la creación universitaria en la Edad Media a comienzo del siglo XII. Fueron primero la de Salerno, Bolonia y luego la de París, las que se fueron generando mediante formas diferentes. En el caso de Bolonia se reunieron estudiantes que buscaron y eligieron a sus maestros y la segunda a partir de la reunión de maestros que se ponían a disposición de los discípulos.

No puedo dejar de señalar que, cronológicamente, han sido Salerno en Medicina, Bologna en Derecho y París en Teología, las que asentaron y expandieron las creaciones intelectuales de la época. Desde ellas nacieron hacia el infinito miles de organizaciones. Primero en toda Europa; luego en la

Iberoamérica y posteriormente en la América del Norte. Cuando nos preguntamos sobre la razón y existencia del predominio de la civilización europea, algunas raíces están en estos nacimientos. Decía Aristóteles en su Política: "En cualquier campo se logra la mejor intuición de la realidad si se miran las cosas en el proceso de desarrollo y a partir de su primer origen".

Desde el comienzo la universidad enfrentó una diversidad de dificultades ante los poderes pero logró sobrevivir hasta hoy. La libertad y la tolerancia han sido las exigencias que la historia nos muestra imprescindibles para su vida institucional. Cada vez que se intentó dominarla por una exigencia de ortodoxia y se condenó como herejía el pensamiento libre, el efecto de esta intolerancia fue la paralización del progreso. Desde aquellas creaciones hasta nuestros días se han probado hasta ahora por lo menos cuatro modelos: la universidad de la Edad Media; la universidad de la Edad Moderna; la universidad contemporánea; y la conocida como la universidad de Ortega.

La primera, la de la Edad Media, pretendía asumir el saber y la cultura de la época de manera total. Era la comunidad solidaria alrededor de la adquisición del saber. La segunda, la universidad de la era moderna, que se inicia desde el siglo XV, es conmovida por la irrupción de los llamados estados nacionales. La aparición de la nueva ciencia, el humanismo, la filosofía moderna, se constituyen fuera de los claustros. Quizá Kant fue uno de los pocos filósofos que permaneció en un claustro. La tercera, la universidad contemporánea, nos presenta una diversidad de opciones: el modelo napoleónico, el modelo del cardenal Newman, de gran influencia en el sistema inglés, el modelo de la universidad alemana. Lo relevante de este modelo universitario fue la hegemonía estructural que ejerció desde fines del siglo XIX sobre buena parte de la organización actual, incluyendo a Inglaterra y a los Estados Unidos.

Finalmente, el conocido como modelo de Ortega, es un retorno a las fuentes, virando el interés del modelo alemán en educar centrado en el valor formativo de la ciencia, al interés formativo de la cultura. A la cultura no la entiende como la suma de conocimientos, sino como el sistema de ideas vitales que orientan la existencia.

Podemos afirmar que los estudios superiores se encuentran, en el mundo, ante el umbral de la modificación de los caminos seguidos hasta ahora. No es una extravagancia intelectual de estos días proponerse replantear la misión presente y futuro de la universidad y, como consecuencia ineludible, formular el tema en términos de estudios superiores.

Existen una sensación universal de que los científicos, los técnicos, los políticos, no pueden en sus respectivos campos mantener el ritmo de los últimos acontecimientos. Pareciera que el control se les ha ido de la mano, y el hombre ha comenzado a sentirse víctima de su propia obra. Bien decía U Thant: "ya no son los recursos los que limitan las decisiones. Es la decisión quien hace los recursos -este es el cambio revolucionario fundamental, tal vez el más fundamental que el hombre ha conocido". Agregaríamos que los hombres estamos ante diversos futuros posibles, algunos de ellos probables, pero ante el conflicto de tener que elegir el preferible. Basta

observar el desempleo posuniversitario, la contaminación atmosférica, la emigración de materia gris de los países menos desarrollados a los más avanzados, la emigración de mano de obra poco calificada para atender tareas rutinarias, la presencia de una nueva cultura en el creciente mundo informático. Pero además, como la biósfera no se deja fraccionar en nacionales, y los movimientos de los hombres, igual que el agua y el aire no están siempre sometidos al libre albedrío de los gobiernos soberanos, toda la humanidad se encuentra ahora sujeta a una interdependencia que la vincula sin intermitencias, y nos hace vivir bajo una fuerte corriente de cambios.

Estos cambios lo derriban todo, y si no logramos aprender a controlar el cambio, estaremos frente al fracaso. La meta más importante de la humanidad es lograr en el menor tiempo un equilibrio mundial. Para el Massachusetts Institute, "podrá ser realidad el equilibrio cuando la mayoría de los países subdesarrollados se eleven sustancialmente de nivel, tanto en términos absolutos como relativos. Y esta elevación de nivel, solo podrá llevarse a cabo a través de una estrategia a escala mundial. Esta es la misión más apremiante que tiene actualmente el hombre".

La complejidad de la actual situación nos lleva a observar los conflictos que padecen las sociedades retrasadas tecnológicamente, sea por razones ideológicas o por su posición continental, pero de igual manera quienes han logrado cierta optimización en su confort también han comenzado a sufrir los límites del crecimiento. Unos y otros nos encontramos ante la incontestable verdad de que, en lo concerniente a buena parte de la tecnología, nadie la gobierna.

Frente a esta situación, la universidad, la institución que posee algunos medios -seguramente los más importantes- debe profundizar sus raíces, hasta encontrar caminos que la presenten como confiable y respetada. Existen dos planos de aplicación de las misiones contemporáneas esperadas: uno, lograr ciertas respuestas a las propias necesidades locales y otro, como respuesta a la vinculación de las naciones. Pero para proponernos misiones ante las encrucijadas de nuestro tiempo y poder encauzar las líneas de su porvenir, debemos superar la enfermedad de nuestra época como es la crisis de la esperanza. Será vital reforzar las garantías de vida y gestión de estas entidades. Nada más podremos construir si vuelven a imperar al dogmatismo ideológico, o las ideas hegemónicas para orientar la educación argentina. No será necesario rasgarse las vestiduras para entender que el futuro está más cerca del pluralismo. O, digámoslo con otras palabras, estamos más cerca de los otros o proseguimos con nuestra soledad. Si existe pluralismo habrá indicios de convivencia que permitirán la autonomía. Desde allí se podrán plasmar las ideas de la diversidad y la autonomía en el espíritu de los hombres, antes que en la letra de la ley.

Para la Argentina la universidad no es sólo cuestión de la universidad, es el tema de la educación en su conjunto. Pero, a su vez, es el de toda la educación superior. La misión actualizada de nuestra educación superior.

La misión actualizada de nuestra educación superior tiende al logro cultural, científico y a la investigación. Pero también, por ser ahora necesario ante nuestros insoslayables

retrasos, frente a la realidad cotidiana doméstica y universal, nuestros estudios superiores deben proponerse metas de inserción en el plan de la interdependencia interna y externa. No nos alcanza, más bien creo que nos demuele, nuestra concepción napoleónica de la enseñanza superior. El giro debe darse hacia el aumento de la oferta educativa incorporado con prudencia a otros socios de la sociedad argentina; o dimensionar la inversión de toda la comunidad y redistribuir el ingreso para garantizar el acceso a la educación sin exclusión de sectores. Una extensa enumeración de las cuestiones sobre las características de estos cambios sería abrumadora. Pienso en la utilidad del servicio que puede ofrecer el nivel superior en sus etapas de formación profesional.

Primero cada país, cada sociedad, deberá atender la peculiaridad de sus problemas por la expansión de la demanda, o por su reducción vegetativa; por las nuevas necesidades tecnológicas o por la adaptación a las transferencias de tecnología, apuntando hacia una nueva estructura de educación superior cuya meta sea atender calidad, cantidad, resultados culturales y profesionales esperados. La enumeración forma parte de la redefinición que asimismo efectúe cada sociedad sobre el destino de sus universidades. Ese destino está ligado a la diversidad de funciones que pueda desarrollar, dentro de los términos de aceptación social, cada institución. La siguiente dimensión, de la que ahora no puede dejar de ocuparse ninguna entidad de este nivel, es la interrelación del sistema de educación superior entre los continentes y en un plano universal. La interdependencia es tema de la educación superior y no sólo un capítulo de las relaciones exteriores de los gobiernos. Pensadores europeos actuales como Federico Mayor Zaragoza perciben a la universidad necesaria, como aquella con la misión de enseñar, enseñar a enseñar, investigar y enseñar a investigar.

Nuestra situación continental y nacional nos hace observar el presente y el futuro de nuestra educación superior con enorme preocupación pero no sin alternativas viables y que podemos experimentar. Nuestro país está inserto en una sociedad latinoamericana que se caracteriza por estar sumida en distintos grados de pobreza. Creo que la primera reflexión será entender este dato insoslayable. Proyectar para pueblos con otras posibilidades no puede estar comprendido en nuestros trabajos.

Pienso, en su directa relación con la acreditación del conocimiento, a través de certificados o títulos con relación a la capacidad, para el ejercicio profesional. Pienso en la presencia de los colegios profesionales y en la de las academias. Pienso en la circulación horizontal dentro del país, de los trabajos que actualmente son conocidos antes en el exterior que en el país del origen.

Los que enseñan, investigan y aprenden, toda nuestra comunidad de estudios, está bajo los influjos de una dosis de desconcierto, todo está estallando de golpe. Los jóvenes nos encuentran incapaces para formularles apreciaciones que los conformen sobre su futuro; los profesores y los investigadores advierten que sus esfuerzos no encuentran la consideración social; los poderes públicos mezclan la ciencia, la cultura, en un desprolijo fermento sobre la utilidad material de los estudios, y olvidan la intransferible tarea de educar.

Sin embargo, porque estamos conociendo lo que no queremos para el futuro, es que encontraremos algo más deseable. Existe una incuestionable dependencia del todo político y social que nos entorna. Como no podremos sin extender nuestros vínculos, mejorar nuestra situación actual, es que debemos plantearnos nuevas forma de participación y protagonismo, para escuchar, atender y pensar, pero no solamente en los caminos financieros. Mucho más trascendente para esta hora es meditar cómo abordamos la atención de una aplicación de la matrícula en la educación superior, para los próximos seis años; a lo que deberemos agregar el reciclaje de profesionales, la educación permanente para una población adulta; la preparación de mentes adaptadas a la aparición de nuevas tecnología; la educación de nivel intermedio de tecnologías, el mantenimiento de cierto grado de excelencia en la investigación y la colaboración en algunos aspectos de las necesidades que demande nuestra sociedad, etcétera...

Las cabezas giran en torno de la educación superior, lamentablemente, cuando gran parte de los males son irreparables. No podemos desde nuestra actividad, proponernos resolver todos los problemas políticos, sociales y materiales de la población. Además no nos corresponde según históricamente podemos juzgarlo. Aunque necesitamos encontrar por medios éticos el modo de revalorar la eminente misión que debe cumplir la educación en una sociedad como la argentina.

Desde estas palabras sé que estoy cerca del alegato, al que quiero evitar desde esta tribuna académica. Hablar cerca del fragor de la lucha política no es lo pertinente. Sin embargo, estas palabras tienen para mí el privilegio de ser escuchadas por ustedes y ello es suficiente.

Creo que el mejor momento es el que transcurre, porque junto a tantas cuestiones que ahora deberemos resolver con algún grado de inteligencia, se ve exactamente la convivencia en todos los planos, la que deberá hacernos tolerantes. Sólo nos falta una buena dosis de grandeza, para reconocer que lo nuestro no siempre es lo mejor. El pueblo argentino espera que, con serenidad, logremos presentarle algunas ideas realizables, algunas pocas cuestiones resueltas, por ejemplo, de qué manera se pueden asignar otros reconocimientos materiales y sociales a quienes enseñan o cómo reordenan algunas expectativas las nuevas generaciones.

Tomando el país a partir de donde está, sin fuegos de artificio ni ilusiones vanas. Veremos entonces, quiénes nos animamos a predicar el sacrificio, la templanza, el respeto a las ideas, a la estructura política diseñada por los representantes del pueblo; pero además, si somos capaces de no silenciar los deterioros que padece la integridad educativa; formular las críticas sin erigirnos en los únicos abanderados de la verdad, convencer antes que aterrar.

Los hombres, las culturas, las obras, las grandes cuestiones nunca comenzaron desde la cima. Todo se construye desde abajo hacia arriba. No se puede tratar de ir contra la naturaleza de las cosas. Algunas veces habrá que comenzar desde más abajo, desde aquello que sólo lo sabe la historia. Por hoy, estoy seguro que otros momentos serán mejores. Me permito tomarme de la esperanza que me ayuda a concebirlos.

Primer Operativo Nacional de Evaluación

Por la Prof. María Celia Agudo de Córscico

Hemos esperado más de 30 años que las autoridades educativas llevaran a la práctica un proyecto de evaluación de alcances nacionales, superando las limitaciones de estudios menores, en cuanto a su blanco de población, en los que durante ese lapso y aún antes, muchos especialistas de este país hemos comprometido nuestros esfuerzos.

Con ello queda dicho que aprobamos este tipo de emprendimientos y que seguimos con viva atención sus evoluciones a la espera de que, entre otras cosas, haya la imprescindible continuidad en esto que debe ser un proceso permanente de monitoreo de nuestra educación y no un mero episodio más o menos resonante.

En estas pocas líneas nos referiremos especialmente a las pruebas de rendimiento en lengua y matemática, aplicadas, como es sabido, a escolares de 7º grado primario y de 5º año de nivel medio, hacia fines del pasado año lectivo.

Existe una tradición casi secular que permite afirmar, junto a los más reconocidos expertos, que algunos de los factores importantes a tomar en cuenta para juzgar la calidad de las pruebas son:

- 1) **Pertinencia:** Si corresponden las preguntas elegidas a los contenidos que se procura sondear. Es decir, si se han elegido con sensatez aquellas preguntas que permitan evaluar los rendimientos deseados. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).
- 2) **Equilibrio:** Si la proporción de ítemes que se refieren a cada aspecto del rendimiento es congruente con la de los tiempos y significación que se asignan a dichos aspectos en el currículum, en la enseñanza y en las oportunidades reales de aprendizaje. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).
- 3) **Objetividad:** Si las cuestiones y preguntas están enunciadas con la claridad y precisión necesarias, y si a cada una de ellas corresponde una única respuesta correcta, aceptable sin duda alguna para los expertos en el tema. (Esta es la única razón por la cual, cuando las pruebas de aprovechamiento están bien construidas, pueden merecer el calificativo de "objetivas"; en todo lo demás son totalmente subjetivas).

4) **Especificidad:** Si requieren las preguntas rendimientos específicos para el campo a que se refiere la prueba, de modo tal que aquellos sujetos que no hubieran estudiado esas cuestiones tuvieran en la prueba un rendimiento que no superase a los resultados obtenibles por mero azar.

5) **Dificultad:** Si los ítemes son de variado grado de dificultad a fin de que todos los sujetos, aún los de menores rendimientos, tengan alguna probabilidad de acierto, recaudo imprescindible para mantener los niveles de motivación de los examinados. (Grado de dificultad de los ítemes; estimable cuantitativamente).

6) **Discriminación:** Si cada uno de los ítemes discrimina efectivamente entre los alumnos de rendimiento más bajo y más alto. (Poder discriminativo de los ítemes; estimable cuantitativamente).

7) **Confiabilidad:** Si son estables los resultados que se obtienen con la prueba; es decir si expuestos a la misma prueba (o a una forma paralela o equivalente de la misma para evitar los incrementos de puntajes por "sofisticación"), los alumnos alcanzarían los mismos resultados. (Confiabilidad del instrumento determinable por procedimiento cuantitativo).

8) **Condiciones ecuanímes de administración:** Si las consignas, la claridad y las actitudes de los examinadores, el manejo de los límites de tiempo, la calidad de impresión de los protocolos (legibilidad), la ausencia de factores de perturbación en el ambiente, entre otros aspectos, son completamente homogéneos para todos los examinados.

Para que las pruebas satisfagan los criterios mencionados será preciso, con anterioridad y además de todas las tareas implícitas en los incisos anteriores, el piloteo o ensayo previo de un amplio repertorio de ítemes, el mejor conjunto de los cuales pasará a constituir la versión final del instrumento.

Producido el **Primer Operativo Nacional de Evaluación**, sólo disponemos, en lo que a las pruebas específicamente se refiere y hasta el momento de escribir estas líneas, de los protocolos correspondientes y de porcentajes de puntajes totales ya que no se ha dado a conocer el imprescindible análisis de ítemes. En consecuencia apenas nos es dable opinar y sólo

parcialmente, si es que hemos de hacerlo con fundamento, acerca de los criterios mencionados en los incisos 1 a 4 inclusive.

Puede decirse que, en general, las pruebas aparecen como aceptables, si bien en lo que hace el inciso 3, en los protocolos de Lengua Media hay por lo menos cuatro ítemes defectuosos.

En cuanto al criterio de "especificidad" (inciso 4), dado el peso que las pruebas asignan a la comprensión lectora, (que encontramos razonable como objetivo general de la educación), no son precisamente los aprendizajes escolares puros lo que se pone a prueba en una escuela que destina tan poco tiempo a esa actividad y de cuyas aulas siguiendo modas absurdas se ha desterrado muchas veces hasta la lectura en voz alta. El estímulo cultural, factor gravitante en todos los desempeños de los alumnos, alcanzará su máxima influencia a este respecto. De cualquier manera los bajos desempeños en comprensión lectora, por lo demás sensatamente explorada por las pruebas (significado de términos y de expresiones, identificación de idea principal, organización textual, resumen), más

allá de algunos detalles poco felices, son un alerta rojo al igual que los demás datos sobre lengua y matemática, que deben servir para realimentar adecuadamente a la enseñanza y no como baldón o estigma de nuestra escuela y de sus maestros, en quienes torpemente algunos han querido encontrar el culpable solitario de tan pobres resultados.

La verdadera evaluación comenzará cuando se dé apropiada finalización al análisis cuantitativo y cuando se abra el verdadero debate político y técnico que la sociedad necesita para fijar rumbos adecuados, en justicia y democracia.

Uno de los principales efectos que dejó la aplicación las pruebas ha sido sin duda el impacto sobre la opinión pública.

No puede disimularse el carácter fuertemente negativo de los comentarios y posiblemente de las actitudes que los mismos han suscitado. Tal vez no sea demasiado tarde para darle a la información obtenida un aprovechamiento positivo. Ello sólo será posible si se elaboran las interpretaciones adecuadas, si se ubica a la tarea en su justa dimensión y sentido, si hay coherencia y continuidad en las acciones que sigan.

Cifras y resultados de la evaluación

Los datos del censo realizado en 1991 revelan que un total de 28.654.826 personas de 3 o más años de edad asisten o han asistido a algún establecimiento educativo. Esta cifra, que representa el 93,55% del grupo etario considerado y el 87,86% del total de la población, es indicativa de un alto grado de escolarización alcanzado por la sociedad. El mismo censo declara que 1.512.666 habitantes de 3 o más años de edad —entre los que se cuentan 609.093 menores de 5 años— nunca asistieron a establecimientos educativos. Sin embargo, cabe echar una mirada más atenta no ya sobre estos números sino sobre su real significado a la luz de los resultados exhibidos por el 1^{er} Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y parcialmente corroborados

por una investigación llevada a cabo por la **cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.**

Los niveles primario y medio

Como se recordará, la

medición de la calidad educativa en los primeros niveles de enseñanza se realizó en las 24 jurisdicciones del país durante los días 10 y 11 de noviembre de 1993, momento en el cual se tomó un total de 38.876 pruebas de matemática y lengua entre los estudiantes del último año de los ciclos primario y

CUADRO 1 Contenidos de las pruebas de matemática y lengua por nivel educativo		
MATEMATICA		LENGUA
Nivel primario	Nivel medio	Niveles primario y medio
<ul style="list-style-type: none">• Sistema denumeración decimal.• Números naturales.• Divisibilidad.• Fracciones y números decimales.• Proporcionalidad directa e inversa.• Gráficos.• Figuras uni-bi-tridimensionales.• Propiedades y relaciones métricas (geometría).• Medición.• Perímetro, área y volumen.	<ul style="list-style-type: none">• Números naturales.• Números enteros.• Números racionales.• Números irracionales.• Probabilidades.• Estadística descriptiva.• Funciones.• Ecuaciones e inecuaciones.• Propiedades y relaciones métricas de las figuras en el plano.• Geometría del espacio.	<ul style="list-style-type: none">• Nociones y reglas gramaticales (ortografía, puntuación y morfosintaxis).• Comprensión lectora (información explícita e implícita, aspectos semánticos, secuencias y relaciones, conectores, idea principal).• Producción de un texto escrito (coherencia, cohesión, estructura propia del género, adecuación a la situación comunicativa, morfosintaxis, ortografía, puntuación vocabulario, creatividad).
Fuente: Secretaría de Programación y Evaluación Educativa		

medio. Adicionalmente se requirió distinto tipo de información a los alumnos, a sus familias y a los directivos y docentes de los establecimientos de nivel primario y secundario involucrados en el operativo.

La información difundida recientemente indica que las características de la acción llevada a cabo fueron: la simultaneidad operativa, la confidencialidad del material evaluativo y el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. La muestra (recuérdese que no se trató de una evaluación de tipo censal sino de un muestreo) se seleccionó en forma aleatoria y estratificada (por jurisdicción, ámbito y modalidad), por conglomerado y se tomó en una sola etapa.

Según explicó a este medio **Ana Diamant**, Coordinadora Técnico-Pedagógica de la **Dirección Nacional de Evaluación**, hubo distintas reuniones con representantes de todas las provincias. En tales encuentros se establecieron los consensos necesarios para la determinación de los contenidos de las pruebas de matemática y de lengua que se tomaron en todo el país. Los temas de las evaluaciones tomadas se presentan en el **cuadro N°1**.

Insuficiencias

Los resultados globales nacionales de rendimiento resultaron ser muy desalentadores. En efecto, en el nivel primario y en el nivel medio se observaron insuficiencias, ya que los promedios generales de respuestas correctas varían entre el 40,74% y el 57,73% (cifras que se separan un poco más cuando se consideran los promedios según los establecimientos sean estatales o privados). El **cuadro N°2** presenta una síntesis de los distintos rendimientos registrados.

Cuando se los conside-

Cuadro 2 Porcentajes de respuestas correctas por disciplinas y niveles educativos.		
Nivel	Matemática	Lengua
Primario		
Urbano	53,62%	49,02%*
Estatal	51,05%	50,30%
Privado	64,95%	63,63%
Rural	40,74%	41,87%*
Secundario		
Bachiller	46,60%	57,73%*
Estatal	44,03%	63,13%
Privado	47,83%	66,17%
Comercial	46,55%	57,56%*
Estatal	42,80%	61,37%
Privado	48,67%	67,83%
Técnico	51,87%	53,70%*
Estatal	50,33%	59,83%
Privado	64,03%	68,13%
Fuente: Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.		
* Sólo evalúa morfosintaxis, comprensión lectora y redacción.		

ra globalmente, los resultados de matemática tienden a ser superiores en la escuela prima-

ria y lo mismo ocurre con los de lengua en la escuela secundaria. Corresponde señalar un

desempeño relativamente pobre del colegio comercial, ya que las respuestas de matemática marcan los promedios más bajos.

El sector privado de la educación técnica muestra los mejores promedios de todo el sector medio en las dos asignaturas consideradas. Este indicador podría verse determinado por una mayor selectividad socio-económica entre los estudiantes de estos colegios.

Se advierte que la diferencia de rendimiento entre los establecimientos estatales y los privados tiende a ser poco significativa en los bachilleros y en las escuelas de comercio. En cambio, tal separación se amplía de manera considerable (en el orden de los diez puntos porcentuales) en los establecimientos primarios y en los técnicos.

Por otra parte, puede resultar de utilidad reparar en aquellos temas que mayores

Cuadro 3 Resultados del examen de dominio lingüístico de los estudiantes del primer año de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires.		
Aspectos	Número de casos	Parámetros
Puntuación	97 (4.640 signos)	Uso correcto: 71,59%. Uso incorrecto: 28,41% (por exceso, 7,95%; por defecto, 20,45%).
Estructura textual	60	Usa títulos: 18,33%. No usa títulos: 81,66%. Comprende el texto: 36,66%. No comprende el texto: 63,33%.
Modalización	No determinado.	Más del 50% de los casos presentan deficiencias: en la diferenciación entre el texto fuente y el enunciado personal; en la distinción entre un resumen informativo y un comentario personal; con el predominio de la modalidad dubitativa en la crítica.
Organización sintáctica	50	Indeterminación del sujeto: 52%. Articulación anómala de la proposición adjetiva.
Fuente: "Informe de actividades. Proyecto N° FI 024" (UBA).		

dificultades presentaron en los niveles evaluados:

1) Matemática del nivel primario.

* Fracciones y números decimales (operaciones, reconocimiento de fracciones, interpretación de gráficos), con el 68,97% de respuestas incorrectas o no dadas.

* Geometría (construcción de figuras, suma y producto de magnitudes), con el 59,23% de respuestas incorrectas o no dadas.

2) Matemática del nivel medio.

* Ecuaciones (intervalos numéricos, traducción coloquial y simbólica), con el 78,23% de respuestas incorrectas o no dadas.

* Geometría del espacio (perpendicularidad, volumen, producto de magnitudes), con el 66,64% de respuestas incorrectas o no dadas.

3) Lengua del nivel primario.

* Comprensión lectora (reconocimiento de relaciones textuales y de información explícita, comprensión de la idea principal), con el 73,25% de respuestas incorrectas o no dadas.

* Nociones y reglas gramaticales (acentuación, ortografía, clases de palabras), con el 68,97% de respuestas incorrectas o no dadas.

4) Lengua del nivel medio.

* Comprensión lectora, con el 69,36% de respuestas incorrectas o no dadas.

* Nociones y reglas gramaticales (puntuación), con el 58,78% de respuestas incorrectas o no dadas.

El nivel superior

Los problemas detectados en esta evaluación se arrastran hasta llegar a la Universidad. Un reciente estudio realizado por la **Cátedra de Gramá-**

Ministro Rodríguez, Gregorio Weinberg y Jaim Etcheverry

TRES OPINIONES, EN SINTESIS

Diversas opiniones se sucedieron a partir de la difusión de los resultados de la evaluación educativa. Entre ellas tres artículos aparecidos en las ediciones del matutino *La Nación* de los días 12, 24 y 25 de febrero.

El Ing. **Jorge Alberto Rodríguez**, Ministro de Cultura y Educación fue, el autor del segundo de los artículos comentados. *"Quiénes conciben a los jóvenes como un "espejo" que nos refleja, como un receptáculo que absorbe pasivamente el mensaje de los adultos, aciertan en parte con la figura... Pero aceptar que los jóvenes sólo actúan de esa manera es negar su capacidad de resistencia y rebeldía. Es imaginar que sólo tienen condiciones para reproducir y no para crear y producir. Es condenarnos a perpetuidad a vivir en una sociedad donde la dignidad humana no se constituye en el valor central"*, dijo entre otros conceptos.

Gregorio Weinberg, miembro de la **Academia Nacional de Educación**, señaló que *"Nuestra debilitada enseñanza actual revela, desde hace décadas, una preocupante anemia axiológica; no propaga valores, pautas ni paradigmas, y éstos se transmiten e imponen fundamentalmente a través de la televisión —salvo las excepciones del caso— con una concepción frívola de la existencia, consumista, facilista, exitista, que no exhibe vocaciones sino triunfadores, donde no se trabaja sino que se derrocha (y postergamos las referencias al empobrecimiento del lenguaje, a la violencia y a la obscenidad)"*.

La primera de ellas fue firmada por **Guillermo Jaim Etcheverry**, ex-decano de la **Facultad de Medicina** de la UBA, quien apuntó su mirada sobre el tipo de valores que reciben los jóvenes. *"Lo que los chicos saben es lo que les enseñan sus mayores con el ejemplo... Nuestra sociedad, que mayoritariamente honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, ostenta impudicamente la riqueza, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad, desprecia el intelecto y adora el poder adquisitivo, pretende luego dirigirse a los jóvenes para convencerlos, con la palabra, de la fuerza del conocimiento, de las bondades de la cultura, la prioridad de la ética y la supremacía del espíritu"*.

tica de la **Facultad de Filosofía y Letras** de la **Universidad de Buenos Aires** —se trata del resultado preliminar de una investigación auspiciada por la UBA y dirigida por **Ofelia Kovacci**, titular de dicha cáte-

dra y miembro de número de la **Academia Argentina de Letras**— pone de manifiesto aspectos críticos del uso del lenguaje hecho por los estudiantes que comienzan sus estudios superiores.

Con el propósito de *"documentar el dominio lingüístico efectivo (comprensión y producción) en sus aspectos gramaticales y textuales"*, el trabajo apunta a identificar distintos elementos relacionados con la competencia lingüística de los estudiantes universitarios (dificultades gramaticales heredadas de los niveles formativos previos, comprensión de textos y capacidad para la formulación de juicios críticos). La hipótesis central manejada por el equipo de investigadores, es formulada en los siguientes términos: *"los jóvenes no han sido conducidos en las etapas previas de su educación al desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión que son el requisito indispensable para el aprovechamiento de los estudios que emprenden"*.

El trabajo consistió en suministrar a los alumnos que asistieron al curso de gramática dictado durante el primer cuatrimestre del año 1992 (se trata de una materia del primer año de la carrera de Letras) un texto conformado por cuatro fragmentos de una obra teórica de la **Real Academia Española** (*Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*), el que debía ser leído de una clase para la otra. Posteriormente se les solicitó a los estudiantes que realizaran un escrito en el que expusieran el contenido del texto leído (brindar información) y el comentario crítico correspondiente (dar opinión). Tras la lectura del material producido (150 trabajos), se determinó al azar un *corpus* de no menos de 50 muestras para cada uno de los aspectos a analizar: 1) puntuación, 2) estructura expositiva, 3) modalización y 4) organización sintáctica.

Como se puede observar en el **cuadro Nº3**, las evaluaciones siguen mostrando desniveles.

Nueva estructura del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

En el *Boletín Oficial* del día 21 de diciembre de 1993 aparece el Decreto N°2.564/93 por el que se establece el nuevo organigrama de la cartera educativa nacional. La norma, que lleva las firmas del Presidente de la Nación, **Dr. Carlos S. Menem**, y de los titulares de educación y economía, **Ing. Jorge A. Rodríguez** y el **Dr. Domingo F. Cavallo**, respectivamente, divide la acción del Ministerio en **seis secretarías** de las que dependen **nueve subsecretarías**.

La **Secretaría Técnica y de Coordinación Operativa**, bajo cuya órbita se encuentran **dos subsecretarías** —la de **Relaciones Sectoriales** y la de **Coordinación Administrativa y Técnica**— y un total de **trece reparticiones** subordinadas, es la responsable de:

1) brindar el apoyo “*administrativo, jurídico y sumarial de la jurisdicción ministerial*”;

2) coordinar las relaciones mantenidas con las distintas entidades relacionadas con la educación;

3) supervisar la educación de gestión privada (la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada [SNEP] se encuentra bajo su mando);

4) otorgar ayudas financieras a las distintas jurisdicciones educativas y a los estudiantes menos favorecidos económicamente;

5) conducir los servicios educativos que en forma provisional se encuentran dentro del ámbito nacional.

Los artículos 7° y 8° del decreto disuelven el **Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades (INCE)** y transfieren a la **Dirección Nacional de Relaciones Interjurisdiccionales** de esta secretaría los empleados, bienes y actividades desempeñadas por aquel organismo.

La **Secretaría de Programación y Evaluación Educativa**, a cuyo cargo se hallan **tres subsecretarías** —la de **Programación y Gestión Educativa**, la de **Evaluación de la Calidad Educativa** y la de **Políticas Compensatorias**— y un total de siete **divisiones menores** (además del **Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET]**, de administración descentralizada), debe atender a:

1) las tareas de “*evaluación del funcionamiento del Sistema Educativo Nacional*”;

2) la promoción de la igualdad de oportunidades y de la equidad del sistema educativo;

3) la coordinación interjurisdiccional y al asesoramiento en todos los programas o proyectos encarados por esta secretaría (mejoramiento de la calidad de la enseñanza, asistencia técnica, transferencia de tecnologías, nivelación y compensación educativa, difusión de normas y estándares);

4) la normalización de títulos y certificados académicos;

5) la administración de fondos extrapresupuestarios destinados a fortalecer el sistema educativo;

6) la definición de criterios que hagan al otorgamiento de becas para estudiantes.

La **Secretaría de Políticas Universitarias**, de la que dependen **dos subsecretarías** —la de **Programación y Evaluación Universitaria** y la de **Coordinación Universitaria**— y un total de **tres direcciones subordinadas** (además de las universidades nacionales, de administración descentralizada), tiene como objetivos:

1) implementar planes de desarrollo del sistema universitario y de mejoramiento de su calidad;

2) promover una mayor eficacia y

eficiencia en la asignación presupuestaria destinada a las universidades nacionales;

3) aplicar la normativa general que refiera al sistema universitario;

4) promover la educación superior no universitaria;

5) desarrollar un sistema estadístico completo;

6) coordinar la incorporación de las universidades argentinas en programas de financiamiento externo.

Finalmente, la **Secretaría de Cultura** con sus **dos subsecretarías** correspondientes —la de **Artes y**

Acción Cultural y la de **Patrimonio Cultural**— no ha sufrido modificaciones aunque sí recibe nuevas atribuciones al hacerse cargo de la **Comisión Nacional de la Manzana de las Luces**, de la

Banda Sinfónica de Ciegos y del **Coro Polifónico de Ciegos**, según el dictado de los artículos 4° y 5° del decreto.

Además de estas cuatro divisiones mayores, dependen del Ministerio de Cultura y Educación: la **Secretaría General**, que es la encargada de facilitar el movimiento administrativo dentro del organismo (las direcciones de **Despacho**, de **Mesa de Entradas** y de **Información al Público** dependen de ella); la **secretaría del Consejo Federal de Cultura y Educación**, con las misiones de asistir a los funcionarios

y de brindar apoyo técnico en lo que se refiere al organismo interjurisdiccional; la **Dirección Nacional de Cooperación**

Internacional, cuya responsabilidad es la de “*atender los asuntos de naturaleza internacional que se relacionen con la Educación y la Cultura*”; y otras dos dependencias técnicas de apoyo y control (**Ceremonial** y **Auditoría**).

La educación argentina en síntesis, según el censo nacional de 1991

Hemos tomado cuadros y gráficos de un artículo de Ana María Eichelbaum de Babini (*) que resumen los principales datos educacionales del Censo de 1991 y de otras fuentes, que los ubican en un marco comparativo y los relacionan con la información del Censo Nacional de 1980.

El cuadro *La educación argentina en 1990* presenta los indicadores educacionales más importantes con el valor alcanzado por nuestro país alrededor de esa fecha, registrado en la primera columna, y el rango que lo ubica entre los países del

mundo, en la columna siguiente.

En conjunto, estos datos educacionales, como puede verse, ubican a la Argentina en un rango moderadamente alto en el mundo, bastante por encima de lo que permitiría esperar su desarrollo económico.

Considerando exclusivamente la extensión de la educación y su expansión reciente, cuestiones definidamente cuantitativas, la descripción de los logros globales de la Argentina revela que en años recientes se consiguió una cobertura buena en el primer nivel, mediana en

TASAS NETAS DE ESCOLARIZACION EN DOS FECHAS						
	Primaria*		Secundaria**		Superior***	
	1980	1991	1980	1991	1980	1991
C.Federal	91,82	96,91	69,44	81,93	24,60	43,43
19p. Bs.As.	91,09	96,38	43,74	59,05	8,42	17,89
Resto Bs. As.	92,15	96,58	44,23	62,05	9,98	21,58
Catamarca	91,63	95,16	35,83	54,61	7,32	17,06
Córdoba	91,55	96,48	47,33	64,34	13,59	29,62
Corrientes	88,91	94,16	27,38	44,37	8,49	20,41
Chaco	81,18	88,47	24,92	41,35	6,31	15,49
Chubut	88,79	96,54	36,44	60,85	3,96	11,25
E.Ríos	91,55	95,94	36,47	57,26	7,27	17,42
Formosa	86,65	94,15	25,17	48,76	2,78	12,83
Jujuy	91,08	95,97	37,39	61,00	4,87	14,14
La Pampa	90,21	96,27	37,91	59,84	6,90	15,03
La Rioja	91,09	95,81	37,69	57,37	7,03	15,59
Mendoza	89,07	96,26	32,64	58,45	9,65	19,36
Misiones	88,66	92,33	24,94	39,15	3,93	10,55
Neuquén	88,16	96,92	31,59	58,76	3,71	10,78
Río Negro	88,80	96,36	32,16	57,81	3,95	9,94
Salta	89,33	94,55	36,50	59,10	6,58	17,95
San Juan	90,77	96,18	43,15	58,63	8,65	19,00
San Luis	91,13	95,19	38,48	55,72	9,59	16,88
Sta. Cruz	91,09	97,73	43,25	73,21	2,16	9,57
Sta. Fe	91,11	96,15	44,19	61,65	10,74	25,00
Sgo.Estero	90,91	92,82	25,65	41,37	5,48	13,19
Tucumán	91,81	94,85	39,08	52,62	12,15	24,93
T.del Fuego	90,04	98,14	42,90	73,39	0,55	5,78
TOTAL	90,55	95,69	41,85	59,24	10,42	21,71
* % de 6 a 12 años en 1er. nivel						
** % 13 a 17 años en 2do. nivel						
*** % de 18 a 22 años en 3er. nivel						
Fuente: Censos Nacionales de 1980 y 1991						
Elab. A.M.E. de Babini						

La educación argentina Indicadores (128 países circa 1990)		
Indicadores (128 países circa 1990)	Valor	Rango en el Mundo
A.Adultos*		
Instrucción promedio de adultos(25y+)	8,7	21,5
Alfabetismo (15 y +)	95,3	30,0
B.Jóvenes		
Tasas netas de escolarización**		
1er. nivel	95,7	s/d
2do. nivel	59,2	s/d
3er. nivel	21,7	s/d
Tasas bruta de escolarización***		
1er. nivel	111(109)	15(18,5)
2do. nivel	74,0	36,5
3er. nivel	39,9	4,0
* Desarrollo humano:Informe 1992. PNUD 1992.		
** Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Unesco 1992		
*** Informe mundial sobre la educación 1991.Unesco 1992		
Elab. A.M.E. de Babini		

el segundo y elevadísima en el tercero.

La expansión del último período intercensal ha sido amplia y generalizada (como puede observarse en el Cuadro *Tasas netas de escolarización en dos fechas y en los dos gráficos de Escolarización por nivel en la Argentina*) aunque particularmente llamativa en el nivel superior de las jurisdicciones con universidades más tradicionales y en las escuelas superiores no universitarias de aquellas con un nivel educacional mediano o bajo.

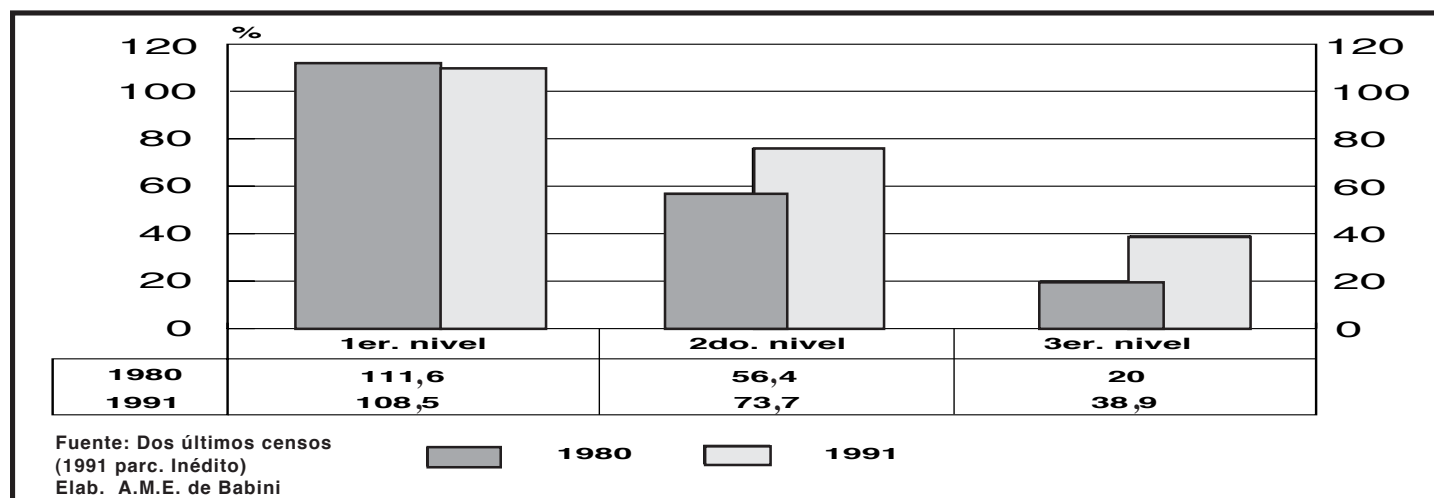
El Gráfico *Escolarización por nivel y sexo en la Argentina* permite advertir la relativa equidad en la educación de hombres y mujeres que, en estos datos de tasas globales de matriculación, aparece como

ventaja femenina. La tendencia igualitaria a este respecto es una característica nacional así como de la región latinoamericana en su conjunto.

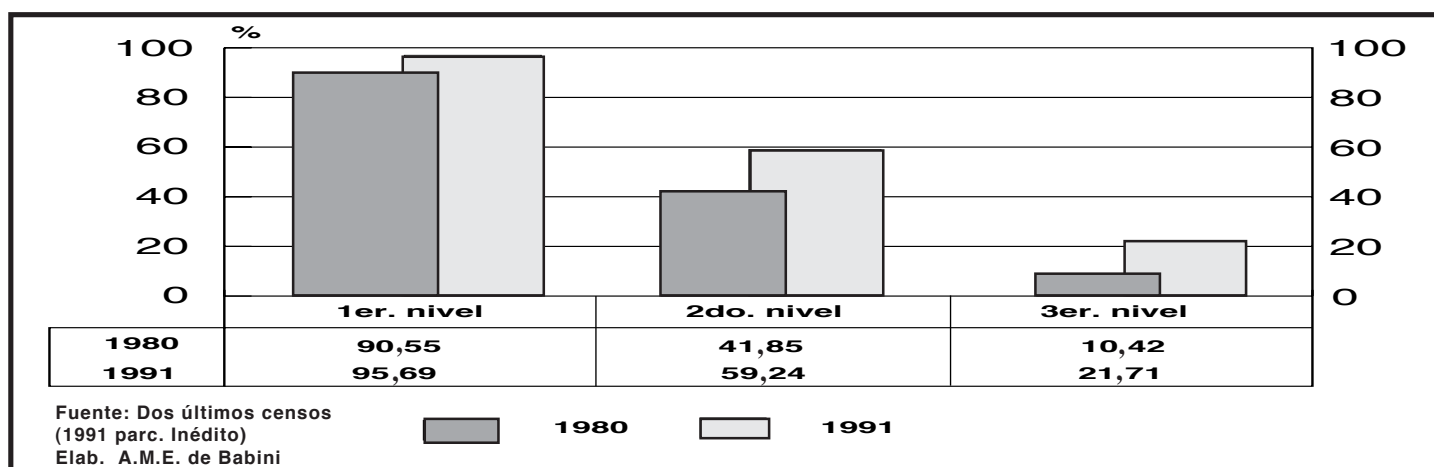
Como dice la autora, la Argentina ha cumplido en buena medida con lo que se ha llamado democratización horizontal, que proporciona una buena base para el avance de la educación en su significado más pleno, principalmente el de los conocimientos y capacidades.

* "La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional", del libro de Regina Gibaja y A.M.E. de Babini (comp.), *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*; Bs.As.: La Colmena, 1994.

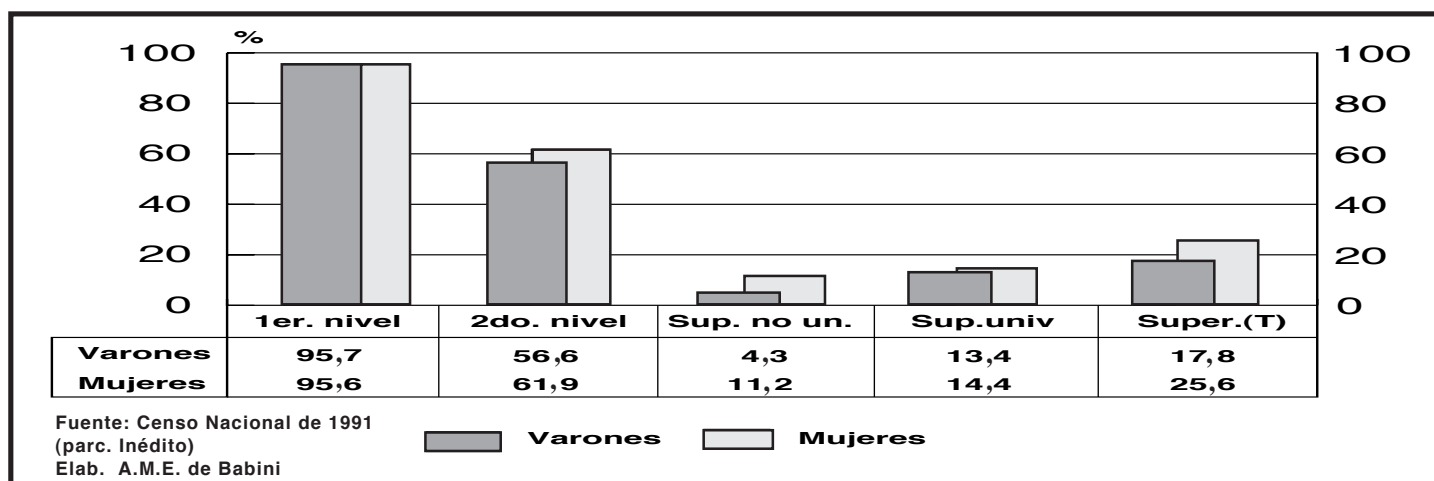
Escolarización por nivel en la Argentina. Tasas brutas en dos fechas.



Escolarización por nivel en la Argentina. Tasas netas en dos fechas.



Escolarización por nivel y sexo en la Argentina. Tasas netas en 1991



El presupuesto educativo nacional

El *Boletín Oficial*/N°24.307 del pasado 30 de diciembre publica la ley que establece el presupuesto general de la administración pública nacional para 1994. Las asignaciones del área de educación y cultura allí previstas suman un total de 2.444 millones de pesos, cifra que representa el 6,1% del total y que implica un aumento del 20,1% respecto de las erogaciones planificadas para 1993. De esta manera, el gobierno nacional ha dado cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 61° de la Ley Federal de Educación, que fija una pauta de incremento anual para la inversión pública en el área educativa. Como puede verse en el **cuadro N°1**, el **Ministerio de Cultura y Educación** es el organismo que recibe la parte más importante de esta división presupuestaria (cifra que, por lo además, representa el 95,2% de sus previsiones financieras globales) ya que es la que atiende a sus funciones específicas.

Los programas ejecutados en los niveles institucionales diferentes del **Ministerio de Cultura y Educación** tienen que ver con las actividades de la **Biblioteca del Congreso de la Nación**, con la formación y capacitación de recursos humanos en distintas áreas de gobierno (justicia y defensa, por ejemplo) o con el sostenimiento del Culto Católico. La responsabilidad de aquel ministerio, en cambio, se relaciona con todos los programas que hacen a la promoción cultural (bellas artes, cinematografía, música,

etc.), a las actividades de la **Biblioteca Nacional**, al desarrollo de la enseñanza superior, a la evaluación de la calidad de la educación, a la gestión de programas edu-

castarios (como podrá verse en el **cuadro N°4**). Por ahora, falta ver qué sucede con el resto de las jurisdicciones educativas del país, las que, en su conjunto, tienen las mayores obligaciones educativas.

Un rasgo que caracteriza de manera acabada el papel desempeñado por la autoridad nacional en materia educativa es el que se deriva de la composición económica del gasto. En efecto, algo más del 75% de la

CUADRO 1:GOBIERNO NACIONAL Composición del presupuesto de educación y cultura por institucion receptora, 1994 (Valores expresados en pesos)		
INSTITUCION	NUMERO	PORCENTAJE
Poder Legislativo	28.984.626	1,2%
Presidencia de la Nación	58.676.985	2,4%
Ministerios		
de Relaciones Exteriores y Culto	11.700.000	0,5%
de Justicia	10.923.970	0,4%
de Defensa	165.446.200	6,8%
de Cultura y Educación	1.934.505.501	79,2%
Obligaciones a cargo del Tesoro	233.727.000	9,6%
Total	2.443.964.282	100,0%
Fuente: Trámite Parlamentario N° 98 (1993) : 5.246.		

cativos, al relevamiento estadístico y a todas las otras tareas derivadas del ordenamiento legal vigente en materia educativa.

Un aspecto destacable de la ley bajo análisis viene marcado por el hecho de que las cifras que presenta ratifican la voluntad del gobierno nacional por lograr una recuperación financiera para un sector que ha padecido las consecuencias de un largo período signado por los fuertes altibajos presu-

suma destinada a cubrir la función de educación y cultura ingresa al presupuesto (como puede apreciarse en el **cuadro N°2**) bajo la forma de transferencias, hecho que remarca el carácter descentralizado que adquiere la ejecución del mismo. Este aspecto es especialmente válido cuando se analiza que, del presupuesto recibido por el **Ministerio de Cultura y Educación** (unos 2.051 millones de pesos), el 86,5% está integrado por transferencias. Cabe recordar que, en efecto, el ministerio nacional no gestiona en forma directa las actividades educativas desarrolladas por los establecimientos de los distintos niveles de enseñanza: los de nivel medio han sido transferidos a las jurisdicciones provinciales y las universidades, aunque dentro de la órbita nacional, desempeñan sus funciones en el marco de la autonomía que fijan los estatutos vigentes.

Precisamente las universidades nacionales son las que perciben la parte más importante —casi el 70%— de las transferencias del sector analizado. Y a propósito de ellas, deberá señalarse que a partir del presente ejercicio presupuestario se eleva a 31 el número de casas de altos estudios que

CUADRO 2:GOBIERNO NACIONAL Composición del presupuesto de educación y cultura por inciso, 1994 (Valores expresados en pesos)		
INCISO	NUMERO	PORCENTAJE
Personal	279.903.470	11,5%
Bienes de consumo	96.086.733	3,9%
Servicios no personales	176.058.581	7,2%
Bienes de uso	35.709.858	1,5%
Transferencias	1.840.957.640	75,3%
Activos financieros	15.248.000	6,8%
Total	2.443.964.282	100,0%
Fuente: Trámite Parlamentario N° 98 (1993) : 5.243.		

reciben aportes directos del tesoro nacional ya que a las anteriores se les suman dos universidades de reciente creación, la **Universidad Nacional de General Sarmiento** y la **Universidad Nacional de General San Martín**, ambas localizadas en la provincia de Buenos Aires y con una inversión fijada en 2 millones de pesos para cada una de ellas. Se prevé que un monto total de 1.396 millones de pesos (cifra que representa un aumento presupuestario del 12,3% respecto del año anterior) ha de ser distribuido entre las distintas unidades académicas. En cuanto a la clasificación funcional del presupuesto universitario, el área de educación y cultura es la que contribuye con el mayor porcentaje (como puede verse en el cuadro N°3), frente a las de ciencia y de salud, que contribuyen con el 8,3% del total.

El **Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades (INCE)**, un antiguo organismo descentralizado dependiente del **Ministerio de Cultura y Educación** cuya tarea era la de otorgar becas estudiantiles en los distintos niveles de la educación y ayudas financieras a las cooperadoras de las escuelas primarias y secundarias de los diferentes puntos del país, desaparece en el presupuesto del año 1994. Como se ve en el nuevo organigrama ministerial, esta misma actividad de fomento está atendida por la **Dirección Nacional de Relaciones Interjurisdiccionales**. De esta manera, se tratará de contribuir al logro de la igualdad de oportunidades mediante la concentración de los esfuerzos en la enseñanza obligatoria que establece la Ley Federal de Educación, por lo cual su cobertura y sus funciones han de ser mucho más amplias que las de la anterior división ejecutiva. El último presupuesto con que contó el INCE, el correspondiente al año 1993, preveía destinar un monto de 1.624.000 pesos al inciso de transferencias (becas y créditos), suma que representaba el 52,7% del presupuesto total otorgado a ese organismo que contaba entonces con un total de 28 personas (1 presidente, 4 vocales y 23 empleados de distintas categorías) dedicadas a la administración de tales fondos.

Quince años de presupuestos educativos

M. Cristina Vargas de Flood y M. Marcela Harriague son autoras de un estudio que, bajo el título de *El gasto público*

CUADRO 3: GOBIERNO NACIONAL
Composición del presupuesto universitario por función, 1994 (Valores expresados en pesos)

FUNCION	NUMERO	PORCENTAJE
Educación y Cultura	1.279.618.218	91,7%
Ciencia y Técnica	61.990.000	4,4%
Salud	54.349.782	3,9%
Total	1.395.958.000	100,0%

Fuente: Trámite Parlamentario N° 98 (1993) : 3.942.

consolidado (Documento de trabajo GP/02; Buenos Aires: MEyOSP, 1993) señala la evolución presupuestaria de los distintos rubros que conforman el gasto de la administración pública en sus tres niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal) durante toda la década del ochenta y principios de la del noventa. En otra publicación debida al **Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos**, *Argentina en crecimiento, 1993-1995* (4 vols.; Buenos Aires: MEyOSP, 1993), se realizan diversas proyecciones macroeconómicas para los años señalados en el título. Uniendo las series correspon-

dientes al área de educación y cultura presentadas en ambos trabajos se ha confeccionado la primera columna del **cuadro N°4**. En ella se muestra la participación porcentual de la inversión pública total en educación y cultura dentro del producto bruto interno (PBI). La segunda columna de este mismo cuadro presenta la tasa de variación real anual de este segmento del gasto público. El cálculo se ha realizado sobre la diferencia entre dos años consecutivos, una vez que se les han aplicado a los valores correspondientes los índices de actualización para la base 1986=100 que figuran en el trabajo del **Banco Central de la República Argentina** que contiene las nuevas estimaciones del PBI (Banco Central de la República Argentina; "Estimaciones anuales de oferta y demanda globales. Período 1980-1992"; documento mimeografiado, Buenos Aires: BCRA, 1993).

El cuadro trata de presentar dos características que pintan un panorama de la inversión pública educativa en la Argentina. En primer lugar, cuando se observa la relación entre los presupuestos y el PBI, se hace notoria la estabilidad de esa participación en un nivel algo superior al 3%, con un pico mínimo de 2,25% en 1982 (el año de la Guerra de Malvinas) y con un máximo proyectado de 3,99% para el fin del período que se analiza. El segundo dato característico viene dado por la relativa inestabilidad a que se han visto sometidos los presupuestos educativos de un año para el otro, con fuertes oscilaciones. Estos altibajos presupuestarios, que sólo apuntan a desaparecer en tanto sean cumplidas por todas las jurisdicciones educativas las disposiciones de la Ley Federal de Educación, parecen darse como un correlato necesario del desempeño económico global del país.

CUADRO 4: REPUBLICA ARGENTINA
Estimaciones del gasto público consolidado en cultura y educación, 1980-1995

AÑOS	COMO % DEL PBI	VARIACION REAL ANUAL
1980	3,04%	...
1981	3,06%	-5,63%
1982	2,25%	-28,87%
1993	2,54%	17,33%
1984	3,14%	25,89%
1985	3,23%	-3,80%
1986	3,50%	16,15%
1987	3,81%	11,90%
1988	3,40%	-12,46%
1989	3,09%	-14,79%
1990	3,08%	-0,38%
1991	3,18%	12,47%
1992*	3,13%	6,97%
1993*	3,44%	20,00%
1994*	3,68%	20,00%
1995*	3,99%	20,00%

Fuente: MEyOSP.

* :Proyecciones. Para el período 1993-1995 se supone el cumplimiento de la pauta mínima de incremento presupuestario establecida por la Ley Federal de Educación.

Iniciativas sobre la educación en el mundo de las empresas

Ha cobrado especial relevancia a lo largo del año pasado la vinculación entre el sector educativo y el sector empresarial. En efecto, durante 1993 se han realizado un importante número de seminarios cuyo común denominador ha sido la participación de distintos sectores empresariales en su organización y coordinación.

ADEBA

La **Asociación de Bancos Argentinos (ADEBA)** dedicó al tema educativo todo un capítulo de la **IX Convención de Bancos Privados Nacionales**, realizada en los salones del **Plaza Hotel** entre los días 23 y 25 de agosto. En la oportunidad, distintos participantes extranjeros y de nuestro país manifestaron diversos aspectos del tema ante una audiencia heterogénea pero mayoritariamente constituida por hombres de empresa.

Sherwin Rosen, de la **Universidad de Chicago**, expuso sus puntos de vista sobre la economía de la educación y sobre la relación entre especialización y recursos humanos. Otra participación norteamericana fue la de **Piedad Robertson**, Secretaria de Educación del Estado de Massachusetts, quien refirió los recientes esfuerzos realizados

en su país en favor de la educación pública. Dos especialistas chilenos, **Patricia Matte Larraín** y **Antonio Sancho**, dieron un panorama sobre el estado de la educación en el país transandino antes y después de la reforma realizada durante los años ochenta. Por la Argentina, **Carlos La Rosa** y **Graciela Cousinet** expusieron los resultados preliminares de una medición de la calidad de la enseñanza realizada en todos los establecimientos educativos de la provincia de Mendoza, operativo en cuyo diseño y ejecución tomaron parte. Finalmente, **Wilfried Prewé**, director ejecutivo de la **Cámara de Industria y Comercio de Hannover**, expuso una síntesis conceptual de la relación entre la especialización de la fuerza de trabajo y el crecimiento económico de Alemania, a partir del denominado **"sistema dual"** o de pasantías de los estudiantes en las empresas.

Consejo Empresario

Entre el 8 y el 9 de noviembre, el **Consejo Empresario Argentino (CEA)** fue el responsable de la convocatoria a las jornadas que sesionaron bajo el lema **"La empresa de la educación"**. La inauguración estuvo a cargo del titular del CEA, **Enrique Ruete Aguirre**,

y del Presidente de la Nación, **Carlos S. Menem**.

El primer tema considerado respondió a la consigna **"La importancia de la educación en el desarrollo de las naciones"**. El punto de vista europeo fue presentado mediante una entrevista que el periodista **German Sopena** había grabado con **Raymond Barre**, ex Primer Ministro de Francia, quien destacó el papel central del conocimiento. En teleconferencia desde los E.E.U.U., el embajador argentino ante las Naciones Unidas, **Emilio J. Cárdenas**, coordinó una mesa en la que participaron **Terry K. Peterson**, asesor del Secretario de Educación de los E.E.U.U., **Marshall S. Smith**, Subsecretario de Educación de los E.U.A., y **Margarita Colmenares**, de la **Rand Corporation**. La perspectiva argentina fue presentada por **Martín Lagos** quien coordinó las participaciones de **Susana Decibe**, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa, quien remarcó que dentro del sistema educativo faltan calidad y cobertura; de **Juan Carlos del Bello**, Secretario de Políticas Universitarias, quien señaló la creciente demanda por educación superior; de **Juan José Llach**, Secretario de Programación Económica, que presentó una propuesta para fi-

nanciar la educación sobre la base de la equidad (se trata de abrir una cuenta personal por cada niño que nace y de derivar hacia ella los fondos correspondientes); y de **Enrique O. Rodríguez**, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, quien remarcó la vigencia mundial de la relación entre educación y trabajo.

El segundo capítulo de la reunión, el referido a las nuevas tecnologías en la educación, fue coordinado por **Horacio Reggini**. **Pedro Simoncini**, presidente de **Programas Santa Clara S.A.**, presentó **EDUCABLE**, el primer sistema educativo por televisión de carácter privado. **John W. Tiffin**, profesor de Comunicaciones de la **Universidad Victoria de Wellington** (Nueva Zelandia), realizó una exposición sobre el teleaprendizaje. El gerente de capacitación de **TELECOM Argentina S.A.**, **Louis Virgile**, presentó **FORTELE**, un programa de autoformación para los empleados que se basa en tecnologías informáticas. Finalmente, **Juan A. Tobías**, rector de la **Universidad del Salvador**, centró su ponencia en los aspectos sociales de la utilización de la tecnología en el proceso educativo.

La sección dedicada a la calidad de la educación contó con la coordinación de **Da-**

niel Artana. En la oportunidad, **Patricia Legües**, jefa del **Proyecto SIMCE** (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de Chile, reseñó las distintas etapas de la medición de la calidad educativa en su país, las alternativas que se le presentan al sistema evaluativo y las etapas en que se cumple la medición. También participó **Graciela Cousinet**, directora del Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad de la Educación de Mendoza, haciendo hincapié en que el parámetro de la medición efectuada en la provincia es externo ya que se mide desde la demanda, vale decir, aquello que necesita el joven para su inserción en el mundo del trabajo. **Harold Stevenson**, profesor de la **Universidad de Michigan**, por su parte, desarrolló los principales aspectos de un estudio comparativo entre los estudiantes de los Estados Unidos y Canadá y los de China y Japón, en tanto que **James Stigler**, profesor de la **Universidad de California en Los Angeles**, complementó la exposición anterior, centrándose en cuestiones que tienen que ver con la importancia relativa de las diferencias individuales, las técnicas docentes y el desarrollo de la docencia. Por último, **Lucrecia Tulic**, Directora de Evaluación de Calidad del MCE, presentó el Proyecto de Evaluación de Calidad cuya implementación se realizó posteriormente.

El panel "*Educación y trabajo*" fue coordinado por **Gabriel Sánchez Zinny**, quien destacó el panel de conocimiento como capital. **José A. Estenssoro**, presidente de **Yacimientos Petrolíferos Fiscales S.A.**, para quien los cambios fundamentales que se dan en el país también deben darse en la educación en base a la excelencia y la competitividad, se refirió a las acciones educa-

tivas desarrolladas por la petrolera. **Pablo Fontdevila**, ex Secretario de la Función Pública, aportó el punto de vista del sector público argentino. **Juan Carlos Masjoan**, presidente de **TELECOM Argentina S.A.**, se refirió a los planes de capacitación que desarrolla la empresa. Para finalizar, **Javier Tizado**, presidente de **Aceros Paraná** (ex SOMISA), señaló que la creciente competitividad en la actividad industrial obliga a que las empresas encaren nuevos proyectos, entre ellos los que se relacionan con la educación y la investigación.

La quinta mesa estuvo dirigida por **María Rosa Segura de Martini** y trató la relación entre la educación y la empresa. Una experta chilena, **María Teresa Infante**, señaló el papel de la educación en el proceso de modernización de su país, proceso que incluyó el inicio de vinculaciones entre los empresarios y el sistema educativo. **Wilfried Prew**, director ejecutivo de la **Cámara de Industria y Comercio de Hannover**, también en esta ocasión señaló la interdependencia entre el empleo y la calificación de la mano de obra. **Hayden W. Smith**, investigador de la **Universidad de Yale**, remarcó las dimensiones del sistema educativo norteamericano y las distintas etapas que atravesó la relación entre la empresa y la educación, particularmente importante a partir de la creación del **Council for Aid to Education** en 1952. Finalmente **Enrique Ruete Aguirre**, presidente del **Consejo Empresario Argentino**, leyó una declaración en la que la institución se compromete a "*investigar, promover, asesorar y articular programas de apoyo a la educación, con especial referencia a la educación pública, en sus distintos niveles*".

Con la coordinación de

Enrique Morad se desarrolló el panel final, "*La educación en la Argentina*". Propuestas recientes". Los expositores se refirieron a las diferentes iniciativas que han sido presentadas en los últimos tiempos. **Eduardo Amadeo**, presidente de la **Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación**, expuso sobre la *Ley Federal de Educación*. **María Echart**, investigadora de la **Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas** (FIEL) hizo lo propio sobre la obra *Descentralización de la escuela primaria y media* y **Adolfo Sturzenegger**, ex Subsecretario de Economía de la Nación, sobre la publicación del **Harvard Club de Argentina** titulada "*Foro sobre organización y financiamiento de la educación universitaria en Argentina*". **José Luis de Imaz**, presidente de la **Comisión de Sociología y Demografía del CONICET**, se refirió al "*Informe blanco sobre el sistema educativo argentino*". El cierre del encuentro quedó a cargo de la exposición del Ministro de Cultura y Educación, **Jorge A. Rodríguez**, quien señaló la "*nueva centralidad*" de la educación argentina.

Fundación Navarro Viola

La **Fundación Navarro Viola** y la **Fundación Konrad Adenauer**, con la colaboración de **Conciencia**, por su parte, organizaron el seminario "*Educación y formación profesional*", que se llevó a cabo el 19 de octubre con la asistencia de más de 200 personas. Autoridades nacionales como los ministros **Jorge A. Rodríguez** y **Carlos Ruckauf** participaron en la inauguración de las deliberaciones que contaron con diversos panelistas: **Lidia Henales**, del **Consejo Nacional de Educación Técnica**; **Silvio**

Schlösser, de las escuelas **Ort Argentina**; **Arnold Krohn**, de la **Cámara de Industria y Comercio Argentino Alemán**; **Luis María Blaquier**, de la **Unión Industrial Argentina** y **Victor García Laredo**, de la **Fundación Jorge Macri**, quien presentó el "*Proyecto Fuerza Laboral Siglo XXI*".

Unión Industrial

Ya sobre el fin del año, la **Unión Industrial Argentina (UIA)** organizó el seminario titulado "*Gestión y evaluación de la calidad de la enseñanza en las universidades*". En el salón auditorio de la sede de la central fabril el 9 de diciembre se dio cita un destacado número de investigadores (**Carlos Marquis**, **Emilio F. Mignone**), funcionarios públicos (**Juan Carlos Del Bello**) y administradores universitarios para abordar el tema a partir de las consideraciones planteadas en el documento-base redactado para la oportunidad por **Ricardo Bruera**. Este mismo ámbito fue el que había servido de marco, al empezar el año, para el taller "*Universidad y empresa en un nuevo escenario competitivo*", organizado por la **Universidad de Buenos Aires** entre los días 17 y 19 de marzo.

Un estudio

Ana M. García de Fanelli, investigadora del **Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas** (CONICET) y del **Centro de Estudios de Estado y Sociedad** (CEDES), hacia mediados del año pasado finalizó un detallado estudio sobre las relaciones mantenidas entre tres universidades nacionales y el sector productivo argentino, investigación que fue patrocinada por la **Fundación Ford**.

Un canal de TV educativa emite para todo el país

Desde abril de este año, la señal "TVQuality", emitida por el **Satélite Nahuel I**, que viene funcionando desde 1992 con programas culturales y documentales y llega a más de 220 sistemas de TV por cable de todo el país, incluirá ahora un bloque de **dos horas diarias** denominado "**EDUCABLE**" con 4 clases/programas para los niveles primario y medio de 25 minutos cada una.

La producción de contenidos -que tienen la consigna de "Educar entreteniéndolo"- sobre **Matemática, Física, Química, Biología, Computación, Ecología y Ciencias** es de origen europeo, canadiense y de los EE.UU., aunque han sido doblados al castellano en nuestro país. Según se informó también, a esta programación se suman clases/programa de **Literatura Argentina y Latinoamericana, Geografía Argentina, Instrucción Cívica e Historia Argentina** que se están realizando en nuestro medio con el aporte de profesionales como **María Sáenz Quesada** y **Eduardo Romano**, entre otros.

El emprendimiento es responsabilidad de **Programas Santa Clara S.A.**, productora fundada hace 25 años por su actual presidente, el **Dr. Pedro Simoncini**, uno de los precursores de la televisión privadas en la Ar-

gentina y que entre otras facetas de su vasta trayectoria vale destacar que es el único argentino que integra

conexión y la señal gratuitamente a las escuelas públicas de cada localidad. Aquellas escuelas que se vieran

a 11 y de 14 a 16), permitiendo que organicen así su propia "Videoteca". Algunos de los principales programas irán acompañados de una "**Guía para el Docente**", con sugerencias para antes, durante y después de la exhibición de cada video en el aula.

60 clases para la Videoteca

Estimando un Ciclo Lectivo de 8 meses, la producción de "**EDUCABLE**" será de más de **600 clases grabadas**. Los docentes dispondrán así de una amplia selección de cada materia y podrán emitirlas en el aula en el momento y las oportunidades que lo consideren conveniente.

La señal de "**TV Quality**", por su parte, continuará emitiendo sus programas culturales y de divulgación provenientes del **National Geographic**, la **B.B.C. de Londres**, la **Academia de Ciencias de los EE.UU.**, o de Francia, como "**El Mundo de Cousteau**".

El presidente de Programas Santa Clara S.A., Dr. Pedro Simoncini, estimó la inversión en este proyecto en **3 millones de pesos**, que representa la mayor inversión en TV educativa que, desde el sector privado, se haya realizado en el país.

"Aprendiendo a diario"

Otra reciente iniciativa que establece un vínculo entre los medios de comunicación y el mundo educativo es el programa de publicaciones que con el título de "*Aprendiendo a diario*" edita el matutino **La Prensa** desde el día 21 de marzo. Según sus responsable, el objetivo de la publicación es "*contribuir a mejorar la calidad del proceso de aprendizaje*".

El plan editorial prevé la aparición de un cuadernillo para cada etapa del actual ciclo primario en forma consecutiva de lunes (primer grado) a domingos (séptimo grado).

La presentación de este emprendimiento fue realizada el 15 de marzo. El ministro **Jorge A. Rodríguez**, la empresaria **Amalia Lacroze de Fortabat**, presidente del directorio del diario **La Prensa**, el académico **Alberto C. Taquini (h)** y otros destacados asistentes se dieron cita en los salones del **Museo de Arte Decorativo** con ese fin.

Los fascículos constan de 16 páginas que vienen a ocupar el lugar del cuaderno de tareas o del libro de ejercicios. En ellos se le propone al chico que realice una serie de trabajos adecuados a su nivel de enseñanza, para lo cual debe responder a distintas consignas o motivaciones que se presentan con abundante apoyo gráfico.

el **Consejo Internacional de la Academia de Ciencias y Artes de Televisión de los EE.UU.**

La **Asociación Argentina de Televisión por Cable (ATVC)**, que nuclea a casi mil sistemas de cable, decidió auspiciar institucionalmente el servicio de "**EDUCABLE**" y para ello ha recomendado a sus miembros que faciliten la

impedidas del acceso a la señal, podrán recibir -se informó- los video-cassettes con la programación. Las "**Asociaciones Provinciales de TV Cable de todo el país**" también auspician la iniciativa.

Las instituciones escolares podrán grabar los programas que se transmitirán dos veces por día (**de 9**

Latinoamérica y Europa inauguran una etapa de insospechadas concreciones en materia de educación superior

Por el Dr. Avelino J. Porto

En septiembre de 1985, en la Universidad de California, en los Angeles, durante tres días conversamos sobre el futuro de las relaciones universitarias de Europa y América Latina con Carmine Romanci, presidente de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) institución que permite vínculos de primer orden entre 500 universidades de ese continente.

Se necesitaron tres años más para iniciar, desde Buenos Aires, un programa que se lo denominó Columbus y en el cual se intervinieron orgánicamente las universidades de Europa y de Latinoamérica.

Antes de esa concreción, no estaban dadas las condiciones para establecer una contraparte con capacidad reconocida en nuestro continente que diera cauce a un proyecto de esta naturaleza. Para ello debimos aprovechar las vinculaciones rigurosamente personales y conseguimos reunir un grupo de 15 casas de estudios del mayor prestigio en América Latina.

Nace Columbus

En 1985, en Buenos Aires, con la palabra del presidente Raúl Alfonsín se dio a luz el Proyecto Columbus. También en ese entonces pronunció una brillante conferencia Federico Mayor Zaragoza, que más adelante resultó elegido director general de la UNESCO, por gestiones en las que nuestro país tuvo un papel de no poca importancia y que no son del caso relatar ahora en detalle.

Este programa se inicia con un grupo reducido de universidades europeas y latinoamericanas. En 1985, en Salamanca, se prepara una agenda de 5 años para desarro-

llar tres áreas de actividades:

1.- Desarrollo institucional; 2.- Relaciones con el Sector Productivo; y 3.- Preparación de Recursos Humanos en las Instituciones de Latinoamérica.

Una segunda fase

La iniciativa estuvo apoyada desde el primer momento por la Unesco, por la Comunidad Europea y otras organizaciones internacionales. Hasta 1993 hubo una cantidad enorme de actividades que fueron despertando un creciente interés en las líneas de trabajo mencionadas.

A partir de 1993 comienza la segunda fase del Programa, con 14 líneas específicas de trabajo.

En 1994 acaba de realizarse una reunión en Dijon, Francia, donde ha quedado sellada la unión de 28 universidades latinoamericanas con 20 europeas y se creó oficialmente la Asociación de Universidades Latinoamericanas de Apoyo al Programa Columbus (Aula) que cuenta con su formal personería jurídica.

Ahora, Alfa

A esto se suma la Unión Europea, que en los últimos días de marzo, aprobó un presupuesto de 40 millones de dólares para el llamado Proyecto Alfa, que será lanzado en la Universidad de Coimbra el 5 de mayo. Tiene tres fases: 1.- En 1993 se asignan recursos para el establecimiento de relaciones entre un número nunca inferior a 5 universidades por proyecto; 2.- La segunda fase es el intercambio de profesores; y 3.- La

tercera es el intercambio de estudiantes.

Este Proyecto Alfa actúa apoyado en la estructura de Columbus. Las universidades, reunidas por grupos, presentan proyectos para el conocimiento recíproco, y luego ocurre lo mismo con profesores y alumnos que van circulando.

Durante 15 años por el denominado Programa Erasmus, 300.000 hombres y mujeres universitarios del Viejo Continente han tenido la oportunidad de realizar estudios en su universidad de origen y completarlos en alguna o algunas otras, para riqueza de su título final.

Bien podemos decir que Alfa es la versión latinoamericana de Erasmus.

Los programas que Columbus llevará adelante hasta 1998 apuntan a preparar los nuevos equipos de conducción universitaria de América Latina, pero el interés europeo es que, además, ellos consigan cercanía con la cultura latinoamericana.

Hay una búsqueda cultural, pero sería parcial no destacar que también existen intereses comerciales que merecen ser tenidos en cuenta.

Los dos continentes, frente al proceso de globalización, estarán interesados en comercializar productos y estos serán intercambiados por personas que deberán estar preparadas adecuadamente por estos programas que hacen al desarrollo de las universidades.

Los latinoamericanos y los europeos buscan una gran movilidad de intercambios, de lo que surgen inmensas perspectivas.

Carmine Romanci ha fallecido en febrero de este año en su amada Italia. Su sueño se ha realizado.

Datos de la educación en el mundo y comparación con nuestro país

Una reciente publicación oficial de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo*

Económico (OCDE) —entidad internacional que nuclea a los países económicamente más

desarrollados del planeta— actualiza algunos datos de los respectivos sistemas educativos.

Las cifras presentadas en el cuadro que ilustra esta nota, y que han sido tomadas de *OECD*

ESTADISTICAS EDUCATIVAS DE LOS 24 PAISES ASOCIADOS A LA OCDE Y DE LA ARGENTINA (1989 - 1990)											
País	Nota	Gasto público en educación pública como porcentaje del PBI					Cantidad de alumnos en el sistema educativo por cada mil habitantes				
		Niveles					Niveles				
		Total	Presc.	Primero	Segundo	Tercero	Total	Presc.	Primero	Segundo	Tercero
Alemania	Priv.	3,88	0,11	0,55	1,82	0,93	193	28	40	97	28
Australia		s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	216	s.d.	103	86	26
Austria		5,48	0,33	0,95	2,56	1,09	199	25	48	99	26
Bélgica		4,94	s.d.	1,19	2,20	0,86	216	37	73	79	27
Canadá	Públ.	6,67	---	---	4,05	1,98	244	18	89	86	50
Dinamarca	Total	5,85	0,19	1,63	2,92	1,11	197	10	68	93	26
España		3,72	0,26	0,80	1,60	0,62	247	26	76	115	30
Estados Unidos		5,16	---	2,07	2,00	1,09	249	27	90	77	54
Finlandia		5,65	s.d.	1,65	2,28	1,24	219	17	78	92	31
Francia	Año 1988	4,68	0,45	0,87	1,90	0,67	247	45	74	100	28
Grecia		2,71	0,15	0,74	1,16	0,65	204	15	85	85	19
Irlanda		5,35	0,47	1,55	2,19	1,05	281	37	120	100	24
Islandia		s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Italia	Públ.1988	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	197	27	55	91	24
Japón		4,65	0,05	1,52	1,67	0,57	209	17	78	93	22
Luxemburgo		6,54	0,66	2,22	2,72	0,24	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
Noruega		5,71	s.d.	s.d.	4,63	1,08	225	30	73	91	31
Nueva Zelandia	Priv.	5,75	0,17	1,41	2,20	1,05	271	22	95	118	36
Países Bajos		6,42	s.d.	1,45	1,92	1,78	231	24	73	105	29
Portugal		4,80	0,10	1,97	1,57	0,85	187	13	102	56	16
Reino Unido		4,69	0,16	1,20	2,10	0,91	216	13	78	103	21
Suecia		7,11	0,00	---	4,51	1,29	197	37	68	70	22
Suiza		4,67	0,15	---	3,36	0,97	187	21	59	87	20
Turquía		1,77	---	0,99	0,50	s.d.	204	2	124	66	12
Argentina (1)	Priv.1991	3,18	---	1,69	0,76	0,46	307	28	180	66	33

1 Fuente: MEyOSP y MCE.
Priv.: Incluye el gasto público en educación privada.
Públ.: Incluye el gasto privado en educación pública.
Total: Gasto total en educación.
---: El dato correspondiente se encuentra incluido en la columna de la derecha.

in Figures 1993 Edition (suplemento de *The OECD Observer* N°182, 1993), muestran significativas diferencias entre los 24 países que componen dicha institución multilateral y permiten remarcar similitudes y diferencias con las equivalentes argentinas.

En primer lugar, la participación del gasto público en educación pública dentro del producto nacional dista mucho de ser homogénea. En la amplia franja que va de los 4,65 a los 5,85 puntos del PBI tiende a ubicarse la mayoría de estos países ya que sólo cuatro de ellos lo hacen por debajo de la primera marca y otros tantos por encima de la segunda. Tampoco es homogénea la distribución interna de los recursos presupuestarios destinados a los sistemas educativos: parece existir cierta tendencia a reforzar el nivel medio por encima del primario con una notable dispersión en el nivel superior (que va del 0,24% al 1,98%). Sin embargo, cuando se analiza la cobertura de los distintos

niveles, se advierte la no existencia de una proporcionalidad directa entre tal indicador y la correspondiente participación en el PBI. Este hecho parece ser un buen síntoma de la existencia de diferentes estructuras de costos que deben satisfacer los distintos niveles de enseñanza. La Argentina, por su parte, exhibe una relación entre la inversión pública en educación y el PBI que la ubicaría dentro del grupo de países menos "generosos" (Alemania, España, Grecia y Turquía). La distribución interna de tales recursos, sin embargo, parece ser algo más atenta a la cobertura real de cada nivel del sistema, con un marcado acento puesto sobre la enseñanza preprimaria y primaria y con una importante disminución para el nivel medio.

El segundo aspecto para destacar es el de la participación de los alumnos del sistema educativo dentro de la población de cada país. Exceptuando a Nueva Zelandia y a Irlanda, todas las naciones presentadas

muestran relaciones alumnos/población no superiores al 25% y con distintos grados de desarrollo para cada componente del sistema. La Argentina, según las estimaciones publicadas por el *Ministerio de Cultura y Educación en Nueva escuela. Más y mejor educación para todos* (Buenos Aires: MCE, 1993), sorprende con su 30,7% de alumnos sobre la población total y con una marcada concentración en el primer nivel educativo (que es el legalmente obligatorio), un descenso considerable en el nivel medio (al punto de encontrarse por debajo de cualquier país menos Turquía y Portugal) y una participación del nivel superior sólo sobrepasada por tres países de la OCDE. La estructura etaria de estas sociedades y la extensión de la obligatoriedad dentro de sus correspondientes sistemas educativos posiblemente se constituyan en dos de los factores que mejor explican los hechos señalados.

El Mercosur educativo continúa su marcha

Buenos Aires es sede de importantes actividades

Con la mirada puesta en el mes de junio, oportunidad en que los ministros del área educativa de los cuatro países miembros del **Mercado Común del Sur (Mercosur)** habrán de rubricar un acuerdo sobre reválidas y homologación de títulos académicos de los niveles elemental y medio, ha tenido lugar en la ciudad de Buenos Aires un reciente seminario técnico sobre el análisis de los contenidos mínimos y de los criterios metodológicos para las asignaturas de historia y geografía.

Las jornadas, que reunieron a expertos argentinos, brasileños, paraguayos y uru-

guayos durante los días 28 de febrero y 1° de marzo del corriente año, y que se desarrollaron conforme fuera previsto: discusión acerca de las características y estructura del módulo en preparación; acuerdo sobre los contenidos mínimos a incluir; tratamiento de los esquemas conceptuales que permitan la estructuración de tales contenidos y exposición de los criterios epistemológicos y metodológicos a seguir. Mediante esta cita académica se intenta avanzar hacia la introducción de módulos de contenidos comunes en las dos asignaturas que tradicionalmente presentan las mayores diferen-

cias en los planes de enseñanza de los cuatro países. Los objetivos más generales que se alientan a través del establecimiento del "módulo Mercosur" son:

- 1) facilitar la homologación de títulos y estudios en los niveles básico y medio;
- 2) aumentar el caudal de conocimientos sobre historia y geografía de los países que forman parte del Mercosur;
- 3) impulsar una modificación de la imagen de los países vecinos a fin de promover el proceso de integración.

En Buenos Aires, un grupo de profesionales trabajará en la redacción de un primer

borrador para cada módulo, tomando como punto de partida el material producido en este seminario, y diseñará las propuestas que serán discutidas en una próxima reunión de expertos, según se informó en la **Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación**. Más aún, desde abril hasta junio se prevé el desarrollo de un importante número de actividades relacionadas con el Mercosur educativo, una iniciativa multilateral que continúa su marcha, aunque -por momentos- surjan ciertas demoras y vacilaciones, que no dejan de ser previsibles.

El 70 por ciento de los analfabetos del mundo vive en 9 países

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha difundido un reciente informe en el que alerta sobre la alta concentración de analfabetos en unas pocas naciones del planeta. El número 53 de la *Revista Fuentes UNESCO* correspondiente a diciembre de 1993 destaca tal situación a propósito de la primera **Cumbre sobre la Educación para Todos** realizada en Nueva Delhi, India, entre los días 13 y 16 de ese mes, ocasión en que se reunieron los gobernantes de las naciones más pobladas del planeta (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán).

En la publicación puede leerse que tres variables diferentes como el analfabetismo, la pobreza y el mayor crecimiento demográfico tienden a superponerse en un mismo mapa, el de estos nueve países. Aunque en ellos se concentre el 70% del analfabetismo mundial y más de la mitad del total de niños no escolarizados, existen grandes diferencias en el interior del grupo considerado (como queda reflejado en el cuadro que se incluye). Esto no niega, sin embargo, la permanencia de ciertos rasgos comunes ya que, de acuerdo con la fuente, *"en la mayoría de esos países, la educación y la alfabetización están centralizadas y burocratizadas, y apenas si permiten un margen de participación de las comunidades y de las familias. Se aprovechan poco las energías, el entusiasmo y los recursos existentes, y se descuidan las condiciones necesarias para su movilización"*.

NIÑOS DE ENTRE 6 Y 11 AÑOS NO ESCOLARIZADOS Y ADULTOS QUE NO SABEN LEER NI ESCRIBIR EN 9 DE LOS PAISES MAS POBLADOS DEL MUNDO (1990 - 1991)

PAIS	MENORES NO ESCOLARIZADOS	ANALFABETOS	POBLACION
Bangladesh	6.700.000	42.000.000	104.766.143
Brasil	4.300.000	17.800.000	146.154.502
China	19.800.000	181.600.000	1.160.017.381
Egipto	0	16.500.000	54.688.000*
India	23.800.000	280.700.000	844.324.222
Indonesia	1.500.000	20.900.000	179.321.641
México	0	6.200.000	81.140.952
Nigeria	8.200.000	28.700.000	88.514.501
Pakistán	13.500.000	43.500.000	115.520.000*
TOTAL	77.800.000	637.900.000	2.774.447.342

Fuente: **Fuentes UNESCO N°53 (1993): 12-3 y Almanaque Mundial 1994.**

*: Son estimaciones para 1991.

La nota hace hincapié en la existencia de una gran diferencia entre varones y mujeres: mientras que la quinta parte de los primeros no sabe leer ni escribir, la tercera parte de las mujeres carecen de tales habilidades. La disparidad sexual también aparece en la consideración de los menores no escolarizados, en cuyo total mundial de 130 millones las mujeres representan el 62,31%. Los problemas educacionales a resolver no

se limitan, sin embargo, a garantizar un amplio acceso de los sectores más desfavorecidos o a la previsible cuestión presupuestaria. Promover una educación de calidad, evitar la deserción escolar y favorecer la eficacia del sistema educativo y la utilización racional de los recursos destinados a éste constituyen temas cuyas respuestas se requieren con no menos celeridad.

ANTONIO SAENZ

Por el R.P. Fernando Storni S.J.

Semblanza desarrollada en el acto de incorporación a la Academia el 3 de junio de 1985.

Sean mis primeras palabras de agradecimiento, ante todo, a los que impulsaron la creación de nuestra Academia y me concedieron integrarme a ella, no por méritos, sino por la amplitud de su espíritu y para mostrar, en estos tiempos, la necesidad de trabajar unidos, por parte de aquellos considerados como quienes buscan con todo empeño la verdad, a través de un pensar y repensar la educación del país, con el más obstinado rigor, no dejándonos dominar por la voluntad sino por la realidad que nos inspira el mejor camino en la búsqueda de soluciones.

Al doctor Alberto Taquini (h.), por sus amables palabras, capaces de crear compromiso de mejoramiento en quien las recibe ya que demuestran esa capacidad de los grandes hombres de querer colocar en su nivel a cualquiera que encuentran en su camino.

Y sean también palabras de agradecimiento a quien otorga su nombre al sillón que me corresponde ocupar, ya que el presbítero doctor Antonio Sáenz ha sido uno de esos hombres que, en medio de la anarquía y el desconcierto, supo buscar lo esencial para el bien de la Patria: la independencia y la cultura, puestas bajo el amparo de Dios Todopoderoso.

En la Primera Junta y en el Congreso de Tucumán

El presbítero doctor Antonio Sáenz nació en Buenos Aires en 1780 y cursó en el Colegio de San Carlos sus estudios secundarios y logró su doctorado en Teología y su bachillerato en Leyes en la Universidad de Charcas, lo que le permitió, en 1806, inscribirse en el Registro de Abogados de Buenos Aires. Intervino en el Cabildo abierto de mayo de 1810, y en su voto dejó constancia que "ha llegado el caso de reasumir el pueblo su originaria autoridad y derecho y, mientras que los afianza en una Junta sabia y espectral", propone, se delegue temporariamente en el Cabildo. Así lo recuerda el doctor Ricardo Levene en su Noticia Preliminar a la edición de "Instituciones Elementales sobre el Derecho Natural y de Gentes", curso dictado por el doctor Sáenz en 1822, en la Universidad de Buenos Aires.

En 1816 fue nombrado diputado por Buenos Aires para el Congreso de Tucumán y fue uno de los firmantes de la declaración de la Independencia, el 9 de julio de ese mismo año. Pero, antes de que éste finalizara, su tarea principal fue entonces la futura Universidad de su ciudad natal. Pueyrredón, luego de promulgar la ley dictada por el Congreso, nombra al presbítero Sáenz encargado de lograr su realización. Rondeau, en 1821, ratifica el nombramiento, y el gobernador Martín Rodríguez le otorga los plenos poderes necesarios. Los meses de febrero a agosto de 1821 son de intensa labor, incluidos los convenios firmados con el prelado diocesano y con el Consulado para la incorporación a la universidad de las cátedras establecidas y dotadas por esa corporación. En agosto de 1821 está todo preparado. El edicto ereccional del 9 de agosto lleva las firmas del gobernador Rodríguez y del ministro de Gobierno nombrado pocos días antes, Bernardino Rivadavia. Interesa destacar la magnitud de las tareas que asumía la Universidad y, por ende, el novel rector. El doctor Levene hace notar que el rector "consagró gran parte de sus energías a atender las escuelas primarias existentes, material de enseñanza, casa escolar, mejoramiento de la condición social del maestro y creación de numerosas escuelas, sobre todo en la campaña". En el informe del año 1825, del Prefecto de Escuelas primarias, figuran cuarenta y cinco escuelas a expensas de los caudales de la Provincia y doble número de escuelas particulares, lo cual hace un total de ciento treinta escuelas.

Profesor de Derecho Natural y de Gentes

Sáenz, además de rector, será profesor de Derecho Natural y de Gentes. Lo que ha llegado hasta nosotros de ese curso dictado desde 1822 a 1825 fue reeditado en 1939 por el Instituto de Historia del Derecho Argentino de la Facultad del mismo nombre de la ciudad de Buenos Aires. El texto revela erudición del autor con sus innumerables citas, desde Heródoto, Aristóteles, Dionisio de Halicarnaso, Cicerón, Tomás Moro, Maquiavelo, Bodino y otros, antiguos y modernos.

Al citar a Grocio y su afirmación de que las leyes deben

gobernar a los mismo reyes, provoca en Sáenz la referencia a las antiguas actas de los reinos de Navarra y de Aragón que, al coronar a un nuevo rey, le recuerdan sus diputados: "Nos valemos tanto como Vos y que junto somos más que Vos, os constituimos por nuestro Rey y Señor con tal que nos guardéis nuestros fueros y privilegios; y si no, no", como testimonio de un modo de proceder político que le ha permitido a nuestro presidente declarar en España: "¿Acaso no surgieron en España dos de las grandes conquistas del mundo moderno: la libertad política y la libertad de conciencia?. Los fueros de Aragón antecedieron en dos siglos a la Carta Magna (...) ¿Y dónde si no en España, y a partir de fray Francisco de Vitoria, nace el derecho internacional que hoy apoyamos? (...). Y es otro español, el jesuita Francisco Suárez, quien, avanzando sobre el terreno sembrado por Vitoria y sus discípulos, y anticipándose a Bodino, Montesquieu y Rousseau, a veces con argumentos más lúcidos, señala al pueblo como único dueño de la autoridad política y establece la sujeción del

mandatario a la ley que dictan los representantes del pueblo". (Discursos en el Palacio Real de España, julio de 1984).

Esta doctrina es la que enseña Sáenz en su cátedra, como pocos años antes lo había hecho el padre Domingo Muriel en la Universidad de Córdoba, inspirándose precisamente en Suárez y Vitoria. Joaquín V. González como rector de la Universidad de La Plata hizo traducir y editar el libro de Muriel, como Levene el de Sáenz, porque de allí se ha formado el cuerpo jurídico que podemos llamar argentino y como dice el mismo Levene, "han contribuido a formar la conciencia propia sobre el patrimonio moral de nuestra nacionalidad".

La influencia de Sáenz en la Universidad, como la de Rivadavia, como se sabe, va a ser de escasa duración. La de Rivadavia, porque en 1825 abandona el gobierno y el país; la de Sáenz, porque el 25 de julio del mismo año muere en Buenos Aires. Tenía cuarenta y cuatro años. En tan pocos años había cumplido una trayectoria luminosa.

VIDA ACADEMICA

Producción bibliográfica de nuestros académicos

Todos los miembros de la **Academia Nacional de Educación** desarrollan actividades de distinto tipo: unos brindan asesoramiento a instituciones públicas y privadas o colaboran periódicamente en publicaciones diversas; otros realizan investigaciones o se dedican a tareas igualmente importantes, entre las que se cuenta el escribir libros. Precisamente en esta nota, la primera de una serie que tendrá su continuidad en las próximas ediciones del *Boletín*, se incluye la producción reciente de cinco de nuestros académicos.

Juan Carlos Agulla

El hombre y su sociedad. Buenos Aires: Docencia, 1991.

— *El desarrollo de la ciencia en la Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 1993.

— *Estudios de la Academia Nacional de*

Ciencias. Buenos Aires: Instituto de Derecho Público, Ciencias Políticas y Sociología, 1993.

— *Cuadernos weberianos*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 1994.

Jorge Eduardo Bosch

Contrapedagogía y conocimiento. Buenos Aires: Universidad CAECE, 1991.

— *Cultura y contracultura*. Buenos Aires: EMECE, 1992.

Héctor Félix Bravo

La transformación educacional. Propuestas progresistas. Buenos Aires: Corregidor, 1992.

— *Estudios sarmientinos*. Buenos Aires: EUDEBA, 1993.

— *La descentralización educacional sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: CEAL, 1994.

Regina Elena Gibaja

Gibaja, Regina Elena y Ana María Eichelbaum de Babini, compiladoras. *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena, 1994.

Gibaja, Regina Elena. *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1992.

— *Estudiando el aula. El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique, 1993.

Gregorio Weinberg

Tiempo, destiempo y contratiempo. Buenos Aires: Leviatán, 1993.



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

COMISION DE PUBLICACIONES:

Prof. Antonio SALONIA (Coordinador)

Ing. Marcelo SOBREVILA

Dr. Gregorio WEINBERG

Prof. Regina Elena GIBAJA

SECRETARIO DE REDACCION:

Lic. Luis G. BALCARCE