

# **UNA HISTÓRICA TENSIÓN: LA DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS EN MATERIA EDUCATIVA ENTRE LA NACIÓN Y LAS PROVINCIAS**

MARÍA CATALINA NOSIGLIA Y SERGIO TRIPPAÑO  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
catin@fibertel.com.ar y sergiot@fibertel.com.ar

## **1- Introducción**

Con la culminación de las transferencias de escuelas de jurisdicción nacional a las provincias en 1992 y la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y su posterior aplicación desigual en las provincias se reactualizó el problema de cómo lograr cierta unidad del sistema educativo en un país federal como la Argentina.

En este trabajo se aborda la problemática del gobierno de la educación y particularmente, la organización institucional del sistema educativo, es decir, como fueron distribuidas históricamente, en la normativa educativa, las competencias en materia educativa entre la nación y las provincias y su impacto en la configuración y regulación del sistema educativo.

La distribución de competencias en materia educativa con respecto a la formulación de políticas, la prestación y supervisión del sistema educativo argentino fue un tema controvertido, que refleja la tensión presente a lo largo del desarrollo de nuestra historia institucional.

En este trabajo intentaremos por un lado, caracterizar a partir de sanción de la Constitución de 1853 como se fue estableciendo y articulando esta “división de tareas educativas” entre las distintas jurisdicciones y, por otro, analizar los problemas de gobernabilidad del sistema educativo. A tal fin se analizarán algunas cuestiones centrales referidas a de las políticas seguidas en materia de

prestación y supervisión de los servicios educativos, definición del currículo, regulación de la validez de los títulos y del financiamiento.

## **2- Aproximaciones al problema del federalismo y la gobernabilidad**

A nuestro juicio, dos grupos de cuestiones están presentes en análisis sobre los problemas de gobierno de la educación, por una parte, la organización federal de nuestro Estado Argentino y, por otro, la gobernabilidad o capacidad política de gobierno para intermediar intereses y garantizar la legitimidad articulada con la recuperación de la "governancia" (governance) o capacidad financiera y administrativa de implementar las decisiones políticas.

Desde un análisis histórico, Waldo Ansaldi considera que el Estado argentino se constituye hacia 1880 más como un "Estado central que como un Estado nacional"; y por la que la "forma que adquiere el Estado, a su vez, estructura la forma del conflicto entre las clases" (Ansaldi, 1989:85). El viejo lema de Roca: "Paz y Administración", produce el reforzamiento del poder estatal, centralizado y burocrático. La particular modalidad de configuración histórica del sistema educativo nacional y del Estado argentino desde la segunda mitad del siglo XIX a partir de lo establecido en la Constitución Nacional, en cuanto a las atribuciones entre la Nación y las provincias y el particular desarrollo de las mismas que se fueron realizando en materia educativa merecen particular atención.

Con respecto al federalismo educativo, muchos de los autores señalan que aunque instituido en la Constitución Nacional, éste no ha sido una realidad en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Varios son los factores que contribuyeron a la falta de existencia real del federalismo.

Para Bravo, en un artículo escrito en 1967 sostenía que la situación económica de la mayoría de las provincias no posibilitaba el debido sostenimiento de las escuelas, no garantizaba un adecuado trabajo de los docentes ni la autenticidad del

acto educativo, por ello consideraba que no era posible y la nación debía intervenir (Bravo, 1967).

Desde una postura distinta, Fernández Lamarra, considera que el poder de las provincias en materia educativa se ha ido cercenando por el ejercicio indiscriminado de la función supletoria del estado nacional en materia educativa y agrega que sucede con mayor intensidad en las provincias menos integradas y desarrolladas económicamente. A juicio del autor esta situación ha creado un sistema centralista informal de poder. La salida a esta situación según el autor es el establecimiento de un nuevo “pacto federal” que ponga en marcha un auténtico federalismo. (Fernandez Lamarra, 1986)

Por otra parte, Agulla, señala que “ el desarrollo del sistema educativo argentino, sobre las bases federales en que fue concebido, especialmente, para la enseñanza primaria, ha seguido un proceso inorgánico, en la medida en que se ha desarrollado en una mixtura de centralismo y federalismo”(Agulla, 1967:138). Uno de los motivos que esgrimía para explicar esta situación era la falta de una ley orgánica de educación que integre el sistema.

Recientemente, estudios realizados sobre la descentralización educativa argentina, coinciden en señalar que la lógica fiscalista que fundamentó la transferencia de escuelas nacionales a los territorios nacionales no favoreció procesos de ampliación de la participación social en la educación y aún menos procesos pedagógicos que favorecieran una mayor calidad de los sistemas provinciales. Al interior de las provincias se reprodujo la centralización en el gobierno con equipos burocráticos y técnicos empobrecidos.

Introducida más recientemente, a partir de la crisis de los Estados de Bienestar en las reflexiones de los científicos sociales y organismos internacionales, el proceso de gobernabilidad/gobernanca del propio sistema se suma a las dificultades

provenientes de la resolución del problema del federalismo de nuestra organización institucional.

Dado que por gobernabilidad se han dado a entender muchas cosas por lo cual el término puede ser ambiguo, en este trabajo se define gobernabilidad como la mayor capacidad de las instituciones políticas para garantizar la intermediación de intereses y que hagan más legítimos y democráticos a los gobiernos, perfeccionando la democracia representativa y abriendo espacio al control social o democracia directa.

Por otra parte, se diferencia de gobernancia que hace referencia la capacidad financiera- administrativa para implementar las decisiones políticas; es decir, a la redefinición de las formas de intervención en el plano económico-social; a la superación de la forma burocrática de administrar el Estado, por nuevas formas de la gestión pública (Bresser Pereira, L. C.; 1998). Ambos términos, son complementarios.

Si por “gobernabilidad democrática se hace referencia a la capacidad de los sistemas democráticos para aprobar, poner en práctica y mantener las decisiones necesarias para resolver los problemas sociales, resultando de procedimientos democráticos institucionalizados que consideran plenamente los puntos de vista de los intereses de los actores políticos y sociales relevantes” (Payne, JM, et. al, en Botana, N., 2004: 208). No obstante resulta necesario señalar que la construcción de una esfera pública vigorizada necesita superar la exclusividad de los mecanismos de representación territorial y la existencia de una burocracia weberiana. Resulta necesario que la participación ciudadana altere la distribución del poder y la riqueza social, la mismo tiempo que transforma las estructuras estatales y societarias favoreciendo la inclusión de diferentes demandas y la respuesta efectiva a los problemas de desigualdad (Fleury, 2005).

Para el caso de la educación el problema de la gobernabilidad se complejiza por la constitución histórica de actores con capacidad de movilización, vetar decisiones,

capacidad organizativa y de negociación con el estado, etc. Y, por los otros actores, que son soslayados, carecen de “voz”. La construcción de esta nueva gobernabilidad democrática debe superar las metáforas del mercado político, donde los actores organizados compiten en representación de sus intereses, para superar además la idea de suma la democracia por suma de preferencias individuales. Frente a ello, la posibilidad de una democracia deliberativa en donde la deliberación permita el intercambio de información entre los participantes, la justificación racional de sus demandas, la posibilidad de construcción de consensos más amplios que tiendan a favorecer la justicia redistributiva. (Fleury, 2005).

Nuestra hipótesis de trabajo es que este legado constitucional e histórico constituye un aspecto nodal que configuró la trama particular de conflicto entre el estado central, los gobiernos locales y la sociedad civil. El debate educativo en muchos casos fue siempre más “central” que “nacional”. En la última década la escasa capacidad de gobernabilidad y gobernanza, con la consecuente capacidad para acordar con actores estratégicos del sistema educativo impidió la aplicación de las diferentes normas generadas ad-hoc para la implementación de políticas educativas.

### **3- La organización institucional del sistema educativo en la Constitución Nacional**

La Constitución Nacional de 1853, como expresión de la voluntad soberana de las provincias de constituirse en una nación, fue el resultado de un largo proceso de marchas y contramarchas acerca de qué atribuciones las provincias delegaban en la nación y cuáles se reservaban como actividad propia.

La Constitución de 1853, establece en sus artículos 5º y 67º inciso 16 (actualmente 75 inciso 18) como los Constituyentes en representación del pueblo de sus provincias acordaron la organización del sistema educativo.

Como sucede con muchos artículos de la Constitución, los especialistas en derecho constitucional y en educación, así como las medidas concretas de política educativa que se diseñaron amparados en estas normas constitucionales, expresaron diferentes interpretaciones de los alcances de su articulado.

El artículo 5º establece que las provincias deben asegurar, entre otras cosas, la educación primaria en sus respectivos territorios, para gozar de su autonomía. Con esta norma se intenta respetar aquello que venía ocurriendo hasta la sanción de nuestra carta fundamental, ya que las provincias asumieron incipientemente la responsabilidad por la educación en su territorio.

Sin embargo, a fin de garantizar el derecho a la educación y la unidad nacional, entre las competencias del Congreso de la Nación en materia educativa se determina que éste será el encargado de dictar planes de instrucción general y universitaria (75 inciso 18). Esta competencia se ve reafirmada con la Reforma Constitucional de 1994, ya que se señala que las leyes que se dicten serán de organización y de base (Art. 75 inciso 19).

De la interpretación conjunta de estos dos artículos 5º y 75 inc.18 y 19 queda de manifiesto la necesidad de que ante la organización federal de nuestro sistema educativo, la unidad del sistema se lograría a través de la ley general de educación que debería dictar el Congreso Nacional.

Del estudio de las bases legales del sistema educativo surge que la atribución conferida al Congreso en 1853 hasta la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 de 1992, fue ejercida legislando en forma parcial y no articulada sobre algunos niveles educativos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Existieron numerosas leyes que regularon el sistema universitario, sólo una que reguló la primaria común y de adultos y aplicable sólo en la jurisdicción nacional ( Ley 1420), en el nivel medio sólo se reguló por ley el mecanismo del otorgamiento de títulos de la enseñanza privada (Ley 934) y la enseñanza técnica( Ley de creación del CONET).

Con respecto a la interpretación conjunta de los artículos 5 y 76 incisos 18 y 19, algunos especialistas consideran que tanto las provincias como la nación tienen competencia en la formulación, supervisión y prestación del servicio educativo (Bravo, 1972 y Paviglianiti, 1988). La nación porque debe promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad (Preámbulo) y las provincias deben prestar los servicios de todos los niveles a fin de asegurar el derecho a la educación y porque no está expresamente delegada esta potestad en la nación. Para otros especialistas, la provisión de educación primaria es sólo competencia de las provincias (José Gorostiaga y Juan María Gutiérrez miembros de la comisión redactora del Proyecto de Ley de Educación encargado por Mitre en 1865, citado por Bravo, 1972 y Montenegro, 1988)

#### Una relación pendular

Del análisis histórico del accionar de la nación en materia educativa, se observa que existieron momentos en donde el estado nacional sólo colaboró de manera indirecta con las provincias mediante asistencia financiera, técnica o compensatoria y períodos en donde actuó de manera directa, es decir creando sus propias escuelas en territorios provinciales.

Entre 1853 y 1905 la Nación ayudó a las provincias fundamentalmente en términos económicos, vía leyes de subsidios para la educación primaria. A partir de esta última fecha y hasta 1970 creó sus propias escuelas primarias en territorios provinciales, a la vez que fue expandiendo los servicios de educación media y terciaria no universitaria. De aquí en adelante, disminuye su ritmo de expansión y comienza a transferir, primero las escuelas primarias a las provincias que se completa masivamente en 1978 y luego las medias y terciarias en 1992. De este modo, el Ministerio de la Nación deja de prestar servicios educativos en las provincias pasando a ser, según la expresión del Profesor Salonia, ministro de educación de Menem, “un ministerio sin escuelas”.

Si la creación de escuelas primarias, medias y terciarias fue un mecanismo utilizado históricamente por la nación para difundir los valores y símbolos que consideraba importantes para lograr la unidad nacional bajo la ideología liberal, transferidas las escuelas fue necesario desarrollar nuevos modos de regulación y control interjurisdiccionales. Por un lado, el contenido de la Ley Federal de Educación en materia de gobierno y la estrategia utilizada para su implementación vía acuerdos federales acordados en el seno del revitalizado Consejo Federal de Educación y por otro, el poder financiero y técnico diferencial de la nación; se erigieron en los nuevos mecanismos de intervención educativa central.

Paviglianiti considera que esta situación cambiante con respecto al papel de la nación, en el período que ella analizó hasta 1985, osciló de una centralización uniformante a una descentralización anárquica (Paviglianiti, 1988). Recientemente, otros autores que analizan el rol del Ministerio de Educación de la Nación a partir de aplicación de la Ley Federal de Educación sostienen que estamos en un período de recentralización de las políticas en materia educativa a través de la implementación de programas de control centralizados (Tiramonti y Sabato, 1997) y de una doble pérdida de autonomía: del estado nacional frente a los organismos internacionales y de los estados provinciales frente a la nación por un diferencial acceso a recursos económicos y técnicos (Nosiglia y Marquina, 1995).

### La legislación educativa

Como señalábamos, uno de los mecanismos privilegiados de articulación de la oferta educativa a nivel nacional es la legislación, que en materia educativa, debe dictar en Congreso Nacional en virtud de su atribución constitucional plasmada en el artículo 75 inciso 18 y 19. Sintéticamente en este artículo se establece la potestad que tiene el Congreso de la Nación de dictar una ley general y universitaria y, que a su vez, sea de organización y de base del sistema educativo nacional.



Es necesario destacar que toda norma esta mediada en su aplicación por las jurisdicciones educativas, las escuelas y los propios docentes. Sin embargo, desde el punto de vista formal, el sistema jurídico de nuestra República determina un orden de prelación de las normas que debe ser respetado por órganos de orden jerárquico inferior para que sean consideradas válidas jurídicamente.

El orden jerárquico de nuestras normas se basa en una norma fundamental, la Constitución, que es la fuente común de validez de todo el sistema jurídico. Las normas de orden inferior en forma decreciente son: las leyes nacionales, las constituciones provinciales y las leyes provinciales. Esta aclaración resulta imprescindible para entender porque una ley nacional debe ser respetada por las provincias. Es el caso de la Ley Federal de Educación nº 24195 es la norma de base para redactar las leyes educativas provinciales.

La legislación en general es un instrumento del estado para regular su propia actividad y la de los particulares y mediante el cual se deben ajustar las conductas de los ciudadanos a los objetivos de una política.

Aunque, en lo formal, son los legisladores quienes tienen la potestad de redactar las leyes, el contenido de las mismas resulta de una multiplicidad de influencias. Siguiendo a Tiramonti y Nosiglia, se destacan: a) negociaciones entre los diferentes actores y circunstancias que en cada momento determina su contenido y sentido; b) la opinión pública en general, los intereses de los sectores sociales, sustento del elenco gobernante; y c) los diagnósticos elaborados por elenco gobernante en concordancia con los intereses de los grupos sociales en que se apoya. Al difundirse el diagnóstico se trata de crear la necesidad social de producir acciones transformadoras en el sentido recomendado por el diagnóstico. (Tiramonti y Nosiglia, 1991)

Analizando el conjunto de la legislación <sup>2</sup> que en materia educativa fue dictada, hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, Héctor Bravo destaca las siguientes características: a) la inorganicidad por ausencia de una ley de base comprensiva de todos los niveles de enseñanza que hace que sean parciales e incompletas, b) la anarquía dada por lagunas o ausencias de normas o por vigencia simultánea de disposiciones contradictorias, c) la ilegalidad o inconstitucionalidad de determinadas normas que no respetaron el orden de prelación de las normas jurídicas, como por ejemplo la modificación de leyes a través de decretos y; d) el incumplimiento de algunas leyes (Bravo, 1983).

Actualmente, con el dictado de La Ley Federal de Educación, algunas de estas características han cambiado. Pero la organización federal de nuestro sistema educativo complejiza la tarea legislativa. Es así, como a pesar de la existencia de la Ley Federal de Educación muchas de las jurisdicciones educativas aún no han cambiado su normativa y se rigen por normas que, por ejemplo, en términos de estructura no respetan lo contemplado en la Ley Federal de Educación. Aquí, se plantea, desde el derecho, otro de los problemas del orden jurídico, muchas leyes pueden ser válidas por el orden de su dictado y no ser eficaces porque no se cumplen o respetan<sup>3</sup>. Esta misma problemática es abordada desde la teoría política en términos de la legalidad y legitimidad de todo acto político. Podría decirse que la Ley Federal de Educación goza de legalidad por haber sido sancionada por la mayoría de ambas cámaras legislativas, pero con una legitimidad acotada basada en diferentes tipos de fundamentos: no contar con el apoyo de la oposición y de actores fundamentales como los docentes o simplemente las provincias no la pudieron aplicar por problemas de orden político, financiero o técnico.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> La palabra legislación está empleada en su sentido sustancial, es decir toda norma jurídica obligatoria impuesta por autoridad pública. Esta admite, uno formal referente al acto jurídico sancionado por el Congreso y promulgado por el Poder Ejecutivo. En su sentido sustancial que es más amplio incluye desde la Constitución hasta las decretos y resoluciones de los ejecutivos.

<sup>3</sup> Hans Kelsen reconocido teórico del derecho desarrolla ampliamente esta problemática en su conocida obra Teoría Pura del Derecho.

<sup>4</sup> Esta Ley se aprueba con la mayoría propia con que contaba el partido oficial más algunos partidos provinciales y con el rechazo de la UCR y el FREPASO, los dos partidos más importantes de la oposición,

#### 4- Las políticas curriculares

Una de las estrategias para lograr cierta unidad del sistema educativo en cuanto a logros comunes de los alumnos fue el establecimiento de objetivos y contenidos para cada nivel educativo que se encuentra relacionado con la validación nacional de los títulos.

La Ley 1420 de 1884, que si bien regía para los establecimientos públicos y particulares de la Capital Federal y los territorios nacionales y que, luego de la sanción de la Ley 4874 de 1905 (Ley Laínez), para todas las escuelas nacionales creadas en territorios provinciales; establecía un *mínimum* de instrucción obligatoria que comprendía un conjunto de materias<sup>5</sup>. Asimismo, le correspondía al Consejo Nacional de Educación creado en la ley 1420 entre otras funciones, “dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, con arreglo a las prescripciones de esta ley y necesidades del adelanto progresivo de la educación común”(Art. 57 inciso 11).

---

También se destaca en algunos estudios que el sector de la enseñanza privada y la Iglesia católica en particular fueron otro de los aliados importantes del gobierno en el momento de aprobación de la norma ya que se respetaron y ampliaron en esta ley sus reclamos históricos. Nosiglia M.C., Marquina, M. (1993), "Ley Educación. Aportes para el análisis y el debate", en Revista Propuesta Educativa, nro. 9, FLACSO, Bs. As.

<sup>5</sup> Art. 6- El "*mínimum*" de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución nacional. Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería.

Art. 7- En las escuelas públicas se enseñarán todas las materias que comprende el "*mínimum*" de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Art. 12- "*El mínimo*" de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad; nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela.

Art. 70.- Los directores o maestros de escuela o colegios particulares tienen los siguientes deberes:

6 . Dar en el establecimiento el *mínimum* de enseñanza obligatoria establecida por el Art. 6.

Según señala Puiggros, durante el gobierno del Presidente Frondizi (1958-1962), en el marco de una política desarrollista, fortaleció el planeamiento educativo con la creación de la CONADE, ordenó la cuestión docente y propició la transferencia de escuelas nacionales.

La autora señala que por primera vez, con la creación de la Comisión Permanente de Coordinación Escolar, se logra un acuerdo curricular básico de aplicación en todas las provincias y las escuelas nacionales (Puiggros, 1996).

El tema de un currículo básico común cobra un impulso sostenido a partir de la creación en 1972 del Consejo Federal de Educación (CFE) en el marco de las deliberaciones de este organismo se firman un conjunto de resoluciones y recomendaciones, que intentan establecer pautas comunes para todos los niveles y modalidades del sistema educativo

En la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación (CFE), celebrada en Tucumán entre el 15 y 17 septiembre de 1976, por medio de la Resolución 2/76 se fijaron el fin, objetivos generales y agentes de la educación que servirán de lineamientos generales para el dictado de algunas leyes educativas provinciales.

Con respecto, en la IV Asamblea Extraordinaria del CFE, el 17 de diciembre de 1976, se aprobaron los objetivos pedagógicos del nivel primario y medio” y “los contenidos del nivel primario común (Res.11/76).Con estos objetivos se promovía una línea de unidad al sistema de multiplicidad, es decir, respetar los requerimientos de cada jurisdicción sin que se pierda la unidad nacional. Con los contenidos mínimos se trataba de ordenar definitivamente la vigencia del régimen de estudios estatuido por la Ley 19988 que determina su validez nacional en función a los factores concurrentes definidos- junto a los contenidos mínimos- por los niveles globales de formación alcanzados y por los años de escolaridad cumplidos. El proceso de integración del currículo propiamente dicho debía ser alcanzado por cada jurisdicción provincial de acuerdo con sus propias

características regionales. Los contenidos de la primaria común se estructuraron según las siguientes áreas: lengua, matemática, estudios sociales, ciencias elementales básicas, educación musical, educación práctica y educación física. Se consideraron tres ciclos, el primero abarcaba 1º, 2º y 3º grado; el segundo, 4º y 5º grado y; el tercero, 6º y 7º grado.

Los contenidos básicos del ciclo básico del nivel medio se aprobaron, por la Recomendación N° 7/78 de la VII Asamblea extraordinaria del CFE. Este nivel, se dividió en dos ciclos el básico y el superior, se establecieron los fundamentos de la determinación de contenidos, los objetivos del ciclo, la estructura organizativa de contenidos, las asignaturas y se establecieron pautas para la organización y orientación del desarrollo curricular. Luego de tres años de aplicación de estos contenidos se evaluó su aplicación, por medio de una encuesta a docentes, padres y alumnos. En la V Asamblea Ordinaria, dada las evaluaciones positivas de la aplicación de estos contenidos se recomendó extenderlos a todas las escuelas de cada jurisdicción (Recomendación. N° 9/81).

Las resoluciones y recomendaciones sobre contenidos básicos del nivel medio superior fueron aprobadas en varias reuniones. En la V Asamblea ordinaria de diciembre de 1981 se decidió incorporar dos materias en los últimos años de la escuela media: Intereses Argentinos e Instrucción Cívica II (Resolución 6 /82). Finalmente, se aprueba por Recomendación. N°6/83 los contenidos mínimos del nivel medio- ciclo superior que incluye: objetivos pedagógicos del nivel medio, caracterización del educando, objetivos del ciclo superior, estructura del nivel medio, duración y grado, áreas curriculares del ciclo superior, porcentaje de tiempo de cada área, adopción del título del bachiller entre las más importantes.

Luego de transcurridos algunos años de la aplicación de los contenidos mínimos del nivel primario, se aprobó por Recomendación 8/82 las pautas para la evaluación cualitativa del nivel primario y la selección y jerarquización de los objetivos para la evaluación cualitativa y, en 1983, por Recomendación N° 1 se

aprobó la realización de la evaluación cualitativa del nivel primario en las jurisdicciones que pudieran hacerlo como mecanismos de asegurar la calidad de la educación.

El tema de la formación docente fue abordado en varias reuniones como una cuestión central de debate. Entre otras recomendaciones se destaca, la elaboración de un documento de “Pautas básicas para la formación docente en la Argentina” que contenía aspectos comunes para la carrera docente y específicos para el nivel primario y pre primario: estructura curricular, sistema de práctica y residencia, peso horario por área, sistema de evaluación y promoción, etc.

Con respecto al perfeccionamiento docente por la Recomendación 2/76 se recomendó el establecimiento de un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente integrado por todos los organismos e instituciones, del ámbito oficial y privado que asuman la responsabilidad de formar o perfeccionar docentes en todos los niveles. Este sistema no se pudo poner en marcha por problemas de condiciones diferenciales institucionales y financieras de las provincias. Por ello, por Rec. 1/78 se decidió reemplazar el sistema por un Programa de Perfeccionamiento Docente para todos los niveles y modalidades, que suponía no crear nuevos entes sino coordinar acciones entre todas las jurisdicciones. Esta medida se articuló con la realización de un Seminario Nacional para el tratamiento del tema: Capacitación y perfeccionamiento, Principios y acciones que se realizó en la Ciudad de Bs. As el 28 de mayo del 1980 en que se elaboraron las bases para la organización del sistema federal de perfeccionamiento educativo.

Con respecto a la educación especial también se establecen criterios comunes (Recomendación 4 /78).

Con respecto a la educación de adultos, por la Recomendación. N° 2 /82 se estableció una Política Común de educación de adultos. Asimismo, por la

Recomendación 8/79 se fijaron Pautas básicas formación y perfeccionamiento de los recursos humanos para la educación de adultos.

Se encuentra presente en varias reuniones del CFE la necesidad de coordinación de acciones entre la nación y las provincias, ya que ambas jurisdicciones tenían escuelas en los territorios provinciales. Entre otras se destacan, la Recomendación 2/73 sobre Metodología para la racionalización de la distribución de los servicios educativos, el perfeccionamiento de los docentes, el intercambio de experiencias y toda otra temática que necesita la puesta en común y la Recomendación N°3 /83 que aprueba la metodología y temática para la coordinación de acciones entre las jurisdicciones. Para lograr este objetivo se constituiría en cada provincia un comité coordinador cuya finalidad sería la de analizar, coordinar y proponer medidas a través de la vía jerárquica, considerar los temas especificados (carta educativa, creación o fusión de establecimientos, compatibilización de documentos legales, intercambio de información, coordinación perfeccionamiento docente, estudio y compatibilización de la duración de las carreras, planes de estudios y alcance de los títulos.

A partir de la vuelta a la democracia en 1983, se actualiza el tema de los contenidos curriculares básicos que cobra mayor dinamismo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

Durante el gobierno de Alfonsín dada la composición del CFCYE de mayoría del partido justicialista se hace más complejo el logro de consensos entre el estado nacional y las provincias. Por ello, no se realizan cambios sustanciales en materia curricular acordadas en este ámbito (ver Cuadro N°1)

Sin embargo, cada jurisdicción educativa – nación, provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Realizan cambios en materia curricular al interior de sus respectivos territorios.

**Cuadro N° 1: Normas dictadas en el CFCYE sobre política curricular 1984-1992**

<b>Fecha</b>	<b>Autoridades</b>	<b>N° y tipo de norma del CFCYE</b>	<b>Contenido</b>
25/09/84	Alfonsín, Alconada Aramburú	Recomendación 2/84	Creación de la comisión permanente de "contenidos curriculares básicos"
06/03/85	Alfonsín, Alconada Aramburú	Resolución 2/85	Aprobación del informe de la comisión permanente de contenidos mínimos.
13/12/85	Alfonsín, Alconada Aramburú	Recomendación 9/85	Convocatoria a la comisión permanente de lineamientos curriculares.
06/07/90	Menem, Salonia	Resolución 7/90	Forma una comisión para elaborar una propuesta de Diseño Curricular Base para la formación docente
08/12/90	Menem, Salonia	Resolución 10/90	Conformar una Comisión Especial encargada de estudiar criterios que permitan la elaboración de bases curriculares del nivel primario. Dicha Comisión se integrará con representantes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; de las distintas jurisdicciones
25/11/92	Menem, Salonia	Resolución 23/92	Aprobar el documento preliminar "Objetivos por Nivel" que se integra como Anexo I de la presente Resolución. Encomendar a la



			Comisión de Asuntos Pedagógicos la redacción final de los objetivos del Anexo I, y el desarrollo conjunto de los Objetivos y los contenidos.
--	--	--	--

**Fuente: Elaboración propia en base a normativa del CFCYE.**

De esta breve enumeración se constata la preocupación de establecer mínimos comunes en torno a los contenidos y objetivos de la educación en el país. Cabe destacar que todavía no se había concretado la transferencia de escuelas del nivel medio y superior no universitario nacionales a territorios provinciales, por ello la nación participa también como prestador del sistema educativo. Esta situación cambiará con la transferencia de todas las escuelas a territorios nacionales que se concreta en 1992.

Cabe destacar que a partir de este momento se inaugura una nueva etapa en términos de distribución de atribuciones entre el gobierno federal y las provincias, enmarcados en la sanción de una ley nacional que pasará a regular el funcionamiento de todo el sistema educativo: nacional y provincia, público y privado de todos los niveles y modalidades.

La Ley Federal de Educación 24195, establece nuevas atribuciones al Ministerio de Educación nacional y a los gobiernos provinciales y al Consejo Federal de Cultura y Educación. Con respecto al ministerio nacional establece que es el ámbito de formulación y ejecución de políticas a nivel nacional; los ministerios provinciales son el ámbito de formulación y ejecución de políticas a nivel jurisdiccional y el Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación.

Con respecto al tema de la fijación de contenidos mínimos determina que el Ministerio de Nacional establecerá, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los

distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos Provinciales, Municipales, Comunitarios y Escolares ( artículo 53 inciso b). Asimismo, compete al Ministerio Nacional, dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (artículo 53 inciso c).

Por otra parte, son los Ministerios provinciales los responsables de aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación y aplicar con las correspondientes adecuaciones, las decisiones del Consejo Federal de Cultura y Educación ( artículo 59 inciso b y d)

Finalmente, al CFCYE le corresponde: concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los Contenidos Básicos Comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema (Art. 56 inciso a) ; b) Acordar los mecanismos que viabilicen el reconocimiento y equivalencia de estudios, certificados y títulos de la educación formal y no formal en las distintas Jurisdicciones (Art. 56 inciso b) ; acordar los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial. (Art. 56 inciso c) y, acordar las exigencias pedagógicas que se requerirán para el ejercicio de la función docente en cada Rama Artística en los distintos Niveles y Regímenes especiales del Sistema (Art. 56 inciso d).

A partir de esta delimitación de funciones entre estos tres organismos, promovido por el Ministerio Nacional, previa consulta a expertos de todas las disciplinas se van estableciendo los contenidos básicos comunes para todos los niveles y modalidades.

Los procedimientos y circuitos para acordar los CBC, fueron establecidos por la Resolución N° 26/93 (CFCYE). Dentro de los Aspectos Prioritarios para la Aplicación de la Ley Federal de Educación, solo dos transformaciones requerían pasar por cinco circuitos: la transformación curricular y la capacitación docente.

Los circuitos establecidos por el CFCYE. fueron cinco, coordinados por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, del Ministerio de Cultura y Educación y el Comité Ejecutivo del CFCYE.(Anexo de la Resolución N° 26/93, Documento Serie O N°1, Capítulo IV): 1º) El circuito técnico: donde se preveía la elaboración de documentos técnicos para consultas y acuerdos y de los documentos de trabajo "Serie A", por la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa; 2º) El circuito dos: Consulta federal, de consultas a las jurisdicciones, en los Ministerios de la Nación y los jurisdiccionales; 3º) El circuito tres: Consulta Nacional, a la sociedad.; 4º) El circuito cuatro: Acuerdos federales. Síntesis de acuerdos transitorios, por los ministerios nacionales y jurisdiccionales y, 5º) El circuito cinco: de Normativa Nacional y provincial: de implementación de la Ley Federal de Educación, por los poderes ejecutivos nacional y poderes legislativos y ejecutivos provinciales.

El mecanismo para la aprobación de los documentos fue, luego de la consulta a expertos de las disciplinas, fue habilitar la discusión de los documentos a partir de diferentes circuitos Para el circuito de consulta nacional, se había establecido diseñar un cuestionario sobre los documentos, para luego remitirlos a entidades de actuación en el ámbito nacional para que los respondan en un plazo no superior a un mes. Sus respuestas serian organizadas y recuperadas en propuestas para incorporar enmiendas a los documentos y para ser elevadas a la Asamblea del CFCYE, con el objetivo de elaborar los acuerdos de mediano plazo. Se preveía hacer una nomina de entidades de actuación en el ámbito nacional, que se ampliaría con otras personalidades de actuación destacada, a quienes también se le enviarían los documentos con el cuestionario para que los respondan en el mismo plazo.

La primera selección de los Contenidos Básicos Comunes tuvo un proceso de consulta a diferentes sectores de la comunidad. Esto estaba previsto en el Anexo de la resolución N° 26/93 aprobado por el CFCYE.

El trabajo técnico, estaba organizado por áreas de consulta, las cuales eran dirigidos por coordinadores seleccionados directamente por la Secretaria de Educación. Hubo distintas tipos de consultas. Entre ellas la consulta académica consistía en seleccionar 3 consultores que debían tener ciertas condiciones académicas, entre ellas el prestigio de pertenecer a una entidad reconocida o un recorrido histórico importante en lo académico, se consultaron a alrededor de 600 académicos. Los consultores trabajaban para una disciplina específica, a través de un cuestionario de tres preguntas, una de las cuales preveía un intercambio con otros 10 académicos. La consulta a la opinión pública se realizó a través de diarios o por teléfono. Hubo encuestas a docentes, a Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y organismos intermedios.

La compatibilización de las diferentes posturas era responsabilidad de cada coordinador. Luego se elaboraba un documento borrador que era discutido con otros miembros, y en algunos casos esto servía para reelaborar el documento original. Una vez elaborado un último documento y aceptado técnicamente, entraba en otros circuitos de consulta. Era puesto a discusión con los técnicos de las regiones del Consejo Federal, la idea era llegar a un consenso previo a la reunión del Consejo. El coordinador técnico del nivel central trabajaba con los Ministros de educación provinciales y sus cuerpos técnicos, por regiones.

Uno de los inconvenientes que se suscitaron durante ésta fase, se originaba en que los materiales para la discusión no eran enviados con anticipación a las provincias, con lo cual debilitaba la discusión cuando las autoridades nacionales llegaban a las regiones.

Se hicieron además Seminarios para discutir con los docentes regionales. Los docentes eran elegidos por las propias provincias, sin ningún criterio específico. Algunas provincias mandaban a sus técnicos en vez de a los docentes, lo cual provocó, la desnaturalización del proceso. Además en no todos los seminarios pudieron participar los técnicos nacionales.

En el caso de los gremios no tuvieron participación, ya que la modalidad propuesta habría sido la misma que la de las ONGs, la cual no fue aceptada porque se pretendía tener una mayor participación en las decisiones.

El circuito tres, en el caso de la transformación curricular, que preveía la consulta nacional, fue muy criticado, porque no permitió la participación de todos los sectores. Esto deslegitimó el proceso, ya que ciertos sectores de la sociedad tuvieron una participación privilegiada, esto es claro cuando la Iglesia católica impugna ciertos contenidos por lo cual debieron ser modificados

Los Contenidos Básicos Comunes, elaborados en el Ministerio de Educación, por un grupo de técnicos, especialmente convocados para su elaboración, fueron aprobados por primera vez el 29 de noviembre de 1994, por la Resolución N° 39/94 del Consejo Federal de Educación. Ésta primera aprobación suscitó una serie de críticas por parte de la Iglesia Católica, lo que produjo un serio conflicto, que culminó con la introducción de cambios en tales contenidos, tras un acuerdo entre el Ministerio de Cultura y Educación (M.C.y E.) y la Iglesia católica.<sup>6</sup>

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCYE) por primera vez en noviembre de 1994, luego de un mecanismo establecido para realizar consultas y concretar acuerdos en el marco de la Ley Federal de Educación.

---

<sup>6</sup> Para una descripción amplia del papel de la Iglesia católica en la fijación de los CBC ver: Nosiglia, María y Zaba, Stella (2002-2003). "El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90" En: Revista de Historia de la Educación, ANUARIO N° 4, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo, Buenos Aires..

Asimismo, la reforma curricular incluía tres niveles de especificación: el federal a cargo del CFCYE; el jurisdiccional a que implicaba la elaboración de los diseños curriculares a partir de los CBC de cada nivel y modalidad y el de cada escuela que implicaba un proyecto propio a partir de lo establecido en los otros dos niveles.

En el cuadro siguiente se reseña cronológicamente la aprobación de los contenidos mínimos para todos los niveles y modalidades

**Cuadro N°2: Cronología de la aprobación de los CBC**

<b>Fecha</b>	<b>N° Resolución</b>	<b>Contenido</b>
29/11/1994	39	Aprueba los CBC para Inicial y EGB.
27/11/1996	54	Aprueba la versión definitiva Educación Polimodal acuerdo marco
27/11/1996	55	Aprobar la versión definitiva Acuerdo Marco para los TTP
25/02/1997	57	Aprueba Contenidos para Polimodal. Reconoce discusión en jurisdicciones y circuito nacional de los CBC y los CBO para la educación Polimodal basado en borrador adjunto a Res.47/95. Promueve en cada jurisdicción transformación de escuelas medias al nuevo sistema
07/05/1998	73	Aprobar los CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB con especificaciones para el Nivel Inicial que acompañan como Anexo I a la presente resolución.
26/06/1998	75	Aprueba CBC para formación docente para EGB3 y polimodal
16/09/1998	79	Aprueba la estructura curricular básica EGB3 (A16)
16/09/1998	80	Aprueba la estructura curricular básica Ed. Polimodal (A17).

16/12/1998	86	Aprueba 10 Trayectos técnicos profesionales (TTP) (los nuevos deberán salir por CFCE para tener validez nacional <sup>7</sup> )
16/12/1998	87	Aprueba el acuerdo marco Educación Especial
16/12/1998	88	Aprueba el acuerdo marco Educación Artística
29/09/1999	108	Aprueba CBC artística (régimen especial)
19/4/05	238	Aprueba Acuerdo Marco para la Educación superior no universitaria- Áreas humanística, social y técnico profesional

**Fuente: Elaboración propia en base a normativa del CFCYE.**

En un trabajo realizado por Terigi sobre la evaluación de la reforma curricular de los años '90, sostiene que “ la formulación de contenidos básicos y comunes para todos los niveles y modalidades del sistema, se esperaba regular los procesos de elaboración curricular de cada provincia, incidir en la producción de los nuevos libros de textos, fijar parámetros para la homologación de títulos y certificados, así como para la evaluación institucional, e impactar por todas estas vías en el mejoramiento de la enseñanza”

(Terigi, 2005:238)

Asimismo, entre los principales rasgos de la política curricular de la reforma señala que fue: a) exhaustivo ya que se propuso elaborar CBC para todos los niveles y modalidades; b) no diferenció CBC más permanentes de los que requieren una revisión casi continua; por ello, no generó procesos de actualización; c) sólo se hizo acuerdos sobre contenidos y no sobre un currículo nacional; d) se optó por un listado exhaustivo de contenidos y no por una formulación sintética. Algunos de rasgos minaron la consistencia de las políticas curriculares jurisdiccionales y comprometieron la legitimidad nacional. Lo que llevó a que los diseños curriculares

<sup>7</sup> No se consignaron todas las resoluciones posteriores con respecto a la aprobación sucesiva de los distintos TTP.

trasladaran directamente la organización de los CBC al modelo curricular y no se asegurara bases curriculares comunes para la enseñanza ni criterios aceptables para la homologación de estudios. En síntesis en palabras de Terigi, los CBC son extensos, poco comprensivos y desarticulados y como consecuencia resultan de difícil aplicación para orientar la evaluación nacional de los mismos (Terigi, 2005).

Ante el fracaso de los CBC para producir el mejoramiento de la enseñanza para una mayor igualdad educativa, dado los resultados dispares en términos de los aprendizajes reales de los alumnos, durante el Ministerio de Filmus, teniendo en cuenta los CBC, por resolución N° 214 de abril del 2004 CFCYE se aprueba se propone la identificación de núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) desde el nivel inicial hasta la educación Polimodal media secuenciados por años con esta política se pretendía garantizar una base común y equivalente de aprendizajes para reducir las desigualdades actuales. Asimismo, se pretendía con ellos se referentes para la tarea docente, la información y participación de las familias, formalización de compromisos de acción entre las jurisdicciones, los procesos de evaluación de la calidad y las decisiones relacionadas con la movilidad interjurisdiccional de los alumnos.

El Ministerio elaboró documentos para la elaboración de materiales de apoyo para la tarea docente y orientación para padres. Los NAP hacen referencia a un conjunto de saberes centrales relevantes (problemas, temas y preguntas principales de las áreas y disciplinas) y a sus formas distintas de descubrimiento/razonamiento y expresión y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los niños y jóvenes.

El cuadro siguiente, sintetiza la cronología de aprobación de estos NAP

### **Cuadro N° 3: Cronología de la aprobación de los NAP**



Fecha	N° Resolución CFCYE	Tema
11/11/2004	225	Aprueba el documento sobre NAP para el nivel inicial y 1° ciclo de la EGB/ primaria ( área de ciencias sociales, y naturales; lengua y matemática)
13/10/2004	228	Aprueba NAP para el nivel inicial y para el primer ciclo de la Educación general Básica/ Nivel primario
18/4/2005	235	Aprobar NAP del Segundo Ciclo EGB/ Primaria( 4,5 y 6 °)
28/11/2005	246	Aprueba NAP 7 año de lengua y matemática, para segundos ciclos de 4 años ( 4, 5, 6 y 7)
28/11/2005	247	Aprobar NAP para áreas de Lengua y matemática para tercer ciclo EGB (7, ° 8 ° y 9) y para EGB/Media (8° / 9° y 1°/2°)
19/12/2005	248	Aprobar NAP 7° año de ciencias sociales y ciencias naturales, para los segundos ciclos de 4 años (4°,5°,6° y 7°) y aprueba la alternativa NAP de ciencias sociales correspondiente a 7 ° año.
19/12/2005	249	Aprueba NAP para las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales para el tercer ciclo de la EGB (7°,8° y 9°) y para EGB/ Nivel medio (8°/9° EGB y 1°/2 media )

**Fuente: Elaboración propia en base a normativa del CFCYE.**

El breve tiempo transcurrido desde la formulación de los NAP no permiten una evaluación exhaustiva de esta política, sin embargo, algunas personas manifiestan

su preocupación sobre una posible disminución de exigencias con respecto a lo establecido en los CBC.

## **5- La cuestión de la validez nacional de los títulos y certificados**

Una de las cuestiones que el Estado Nacional se reservó históricamente como actividad exclusiva fue la validación nacional de los títulos como uno de los mecanismos privilegiados. Esta cuestión ha sido uno de los instrumentos principales para garantizar cierta unidad nacional con respecto a los saberes comunes de cada nivel y modalidad expresados en incumbencias, alcances y perfiles de cada formación tanto en relación con las distintas jurisdicciones educativas cuanto referido al régimen privado con respecto al público. De este modo, el tema de la definición de parámetros comunes de conocimientos a transmitir. Expresados en mínimos comunes de instrucción general, planes de estudio, diseños curriculares compatibles, contenidos básicos comunes o núcleos de aprendizajes prioritarios fueron diversas medidas de política educativa referida a lo curricular que, en diferentes momentos históricos, adoptó el ministerio nacional.

### Evolución de la normativa sobre validez nacional de títulos

Tempranamente a partir de la conformación del sistema educativo nacional en la segunda mitad del siglo XIX, se dictaron normas para la validez de los títulos de escuelas particulares. Con respecto a las escuelas y colegios particulares de nivel medio por Ley 934 de 1978, los alumnos de colegios particulares pueden rendir exámenes parciales o general de los estudios que hayan cursado de nivel secundario en colegios nacionales, que entre otras condiciones, el plan de estudios comprenda las mismas materias que la de los institutos nacionales y frente a tribunales formados por profesores de ambas instituciones (Art.1 inciso 1º). Si cumplen estos requisitos se les extenderá el certificado correspondiente aclarando el colegio de procedencia.

En el caso de colegios provinciales los alumnos se podrían incorporar a las nacionales si cumplen con las mismas materias del plan de estudios de colegios nacionales (Art. 5).

Siguiendo los mismos mecanismos esta normativa se va extendiendo progresivamente a otras modalidades: en 1897 Se extiende a las Escuelas normales; en 1899 se extiende a comerciales e industriales y en 1933 se extiende a escuelas profesionales.

La estrategia seguida posteriormente fue dar mayor autonomía a las provincias en el reconocimiento de títulos en base a cuestiones formales introducidas como la denominación del establecimiento, nombre del egresado, inserción de la leyenda referida a la validez establecida por decreto-ley N ° 19988/72 y firma de autoridades competentes. Asimismo, la estrategia fue extender progresivamente este mecanismo a las distintas modalidades y niveles.

Con respecto a la educación privada del ámbito nacional también estas instituciones fueron logrando mayor autonomía para el otorgamiento a prior de la creación de la Superintendencia nacional de Educación privada (SNEP) en 1960 en que son consideradas unidades de gestión propia por lo cual otorgan títulos con validez nacional.

En el Cuadro que sigue se resume la evolución de la normativa al respecto

**Cuadro N° 4: Evolución de la normativa sobre validez nacional de títulos 1878-1972**

<b>Año</b>	<b>Norma</b>	<b>Tema</b>	<b>Observaciones</b>
1878	Ley 934	- Reconoce saberes de escuelas medias privadas previo	1897 Se extiende a Escuelas normales 1899 Se extiende a



	Reglamentario 17087/56 Ratificado por Decreto-ley 13315/57	Los establecimientos provinciales pueden ser secundarios, normales y comerciales, si tienen los mismos planes y régimen de calificación y promoción. Se abre un registro de escuelas (inspección periódica y análisis de antecedentes)	19988/ 72
1972	Ley 19998 (Reglamentado por Decreto 86/73)	La validez (públicas y privadas reconocidas) la determinan organismos provinciales, en base a la escolaridad cumplida, los contenidos mínimos propios de los respectivos estudios y los niveles globales de formación alcanzados. Luego la nación habilita los títulos cuya validez se reconozca en virtud de lo establecido por esta ley. (Deroga ley	Invitan a provinciales a firmar leyes de reciprocidad entre ellas y enuncian la necesidad de establecer estándares comunes en todo el país Decreto 1040/73 modifica el Decreto 86/73 para simplificar el trámite de validación de títulos y lo extiende a títulos docentes provinciales oficiales Decreto 1606/74 (modifica Art. 6 decreto 1040/73) Se extiende

		14389, decreto 17087/56 ratificado por Decreto-ley 13315/57	para títulos técnicos provinciales medios o terciarios no docentes
Decreto N° 8 /72		Autoriza a los gobiernos provinciales a dictar leyes de validez provincial de títulos I de escuelas nacionales y provinciales, oficiales y no oficiales	En virtud del mismo se dictan distintas normas provinciales.
	Acuerdo de Santa fe IV Reunión de Ministros de educación	Establece que los estudios cursados en establecimientos nacionales y provinciales de nivel intermedio, medio y superior de formación docente, oficiales y privados incorporados y los títulos y certificados por ellos expedidos, tendrán validez para la nación y provincias signatarias	

**Fuente: Elaboración propia en base a normativa seleccionada**

Con la creación del Consejo Federal de Educación Ley N° 19682 / 72, se hará recurrente en las distintas reuniones la resolución del tema de la validez de nacional de títulos.

Finalmente, con la sanción de la Ley Federal de educación 24195 en 1993 se establece que es una atribución del Poder Ejecutivo: “Dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación” (Art. 53 inciso c). Por la Ley de Ministerios de 1992 artículo 21, inciso c) compete al Ministerio de Educación entender en esta materia. Estas normas que dicten serán de aplicación obligatoria en todas las jurisdicciones.

Cada uno de los aspectos contemplados precedentemente se reglamenta a través de normativas del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCYE) y del Ministerio Nacional. Entre otras cuestiones se destaca debido al incumplimiento de la aplicación de la estructura fijada por la ley y sendas resoluciones del CFCYE se fueron postergando los plazos hasta diciembre del 2007 como se reseña en el cuadro que se incluye en el anexo.

## **6- Las políticas sobre financiamiento de la educación**

Desde los inicios conformación del sistema educativo nacional el problema de asegurar un adecuado financiamiento fue una preocupación central del gobierno nacional. Se diseñaron diferentes tipos de políticas primero a través de subvenciones y luego creando directamente escuelas en la provincias de dependencia nacional.

Sancionada la Constitución Nacional en 1853 se planteó la necesidad de asegurar el desarrollo de la educación básica cuya prestación fue responsabilidad de las provincias (artículo 5° Constitución Nacional). Como las provincias tenían problemas financieros para garantizar la educación primaria, existen antecedentes desde la época de la Organización Nacional, en el que gobierno nacional sancionó diferentes leyes de subvenciones para ayudar a las provincias en esta área. Se destacan tres leyes. La ley 153 de 1875 fue sancionada por el Congreso de la

Confederación Argentina y autoriza al Poder Ejecutivo a subvencionar a las provincias, estos fondos los distribuiría el Ministerio de Instrucción pública según los informes provinciales sobre inversión. La segunda- Ley 153 de 1875, fue sancionada por el Congreso Nacional, y destinaba fondos a las provincias para la construcción de edificios, compra de mobiliario, libros y útiles y sueldos de los maestros. El Poder Ejecutivo controlaba la aplicación de los fondos y promovía la constitución de comisiones especiales elegidas por los vecinos para administrar dichos fondos.

En 1890 se dicta la Ley 2737 de Fomento a la Instrucción Primaria a las provincias que establecía subvenciones nacionales, estableciéndose fines para su asignación. Entre ellos se destacan la construcción y equipamiento de escuelas y el pago a los docentes. Las provincias para recibir este apoyo pecuniario debían comprometerse a invertir por lo menos un 10% del presupuesto provincial al sostenimiento de la educación, además de otros requisitos de orden administrativo y pedagógico. Un tema interesante es que establecía una distribución diferencial entre provincias según a la proporción invertida en educación.

Con la Ley 4874 de 1905, se cambia el criterio de apoyo al fomento de la instrucción primaria y se decide la creación de escuelas nacionales en territorios provinciales a pedido de las jurisdicciones. Se aducía que el anterior mecanismo no fue exitoso ya que las provincias muchas veces destinaban los fondos de las subvenciones a otros sectores y desde las provincias cuestionaban el retraso en la recepción de los mismos. Por la Ley 18586 de 1970 se deroga la Ley 4874

Con la Ley 1420 que regía originalmente para las escuelas situadas en la Capital Federal y los territorios nacionales y luego para las escuelas creadas en virtud de la Ley Laínez, incluía un capítulo especial de financiamiento. Como en otros temas resultó innovadora ya que crea un Fondo Permanente Escolar para asegurar un financiamiento adicional para las escuelas que quedará librado de la disputa



sectorial para el reparto de fondos entre las políticas públicas de los otros sectores de gobierno. Es fondo se formaba de diferentes tipos de recursos.<sup>8</sup>

Asimismo, por Ley 16727 del año 1965, se crea un Fondo Escolar Permanente, destinado exclusivamente para construir o mejorar edificios escolares y asegurar su adecuado financiamiento.

Hubo asimismo, muchas leyes que creaban impuestos especiales con asignación específica para la educación. Por ejemplo la decreto- ley 8718/57 que imponía un impuesto sobre todas las entradas cinematográficas y teatrales exclusivamente destinado para la edificación escolar. Otro ejemplo fue en 1998, el establecimiento de un impuesto adicional sobre los automotores para cubrir el Fondo de Incentivo Docente.

En la década del '60 se empieza a debatir la transferencia de los servicios educativos a las provincias y nuevamente el tema del financiamiento resultará

---

<sup>8</sup> Art. 44.- Constituirán el tesoro común de las escuelas: 1. El veinte por ciento de la venta de tierras nacionales en los territorios y colonias de la Nación, siempre que no exceda el producido de doscientos mil pesos moneda nacional.; 2 . El cincuenta por ciento de los intereses de los depósitos judiciales de la Capital; 3 El cuarenta por ciento de la contribución directa de la Capital, territorios y colonias nacionales; 4 . El quince por ciento del impuesto de patentes de la Capital, territorios y colonias nacionales; 5 . El quince por ciento de las entradas y rentas municipales; 6 . El interés que produzca el fondo permanente de las escuelas que se establece por esta ley y el que ya existe.; 7 . El importe del derecho de matrícula escolar establecido por el art. 16 a razón de un peso moneda nacional anual por cada niño en edad escolar, con excepción de los indigentes.; 8 . El importe de las multas que imponga la autoridad escolar en los casos de los arts. 17, 18, 20 y 21, las cuales en ningún caso podrán exceder de cien pesos moneda nacional por cada falta.; 9 . El importe de las penas pecuniarias y multas impuestas por cualquier autoridad en la Capital, territorios y colonias nacionales que no tuviesen diversa aplicación por alguna ley especial.; 10. Los bienes que por falta de herederos correspondiesen al fisco nacional en la Capital, colonias y territorios nacionales.; 11. El cinco por ciento de toda sucesión entre colaterales, con excepción de hermanos; 12. El diez por ciento de toda herencia o legado entre extraños, como de toda institución a favor del alma o de establecimientos religiosos, siempre que en los dos incisos anteriores, la sucesión exceda de mil pesos moneda nacional y sea abierta en la jurisdicción de la Capital, territorios y colonias nacionales.; 13. La donación en dineros, bienes muebles o raíces y título que se hiciesen a favor de la educación común de la Capital y territorios nacionales; 14. Los fondos que actualmente posee la administración de las escuelas públicas de la Capital.; 15. Las sumas que el Congreso destine anualmente en el presupuesto general para pago de sueldos y gastos de la Dirección General de Educación, y especialmente para el sostén de las escuelas públicas de la Capital, territorios y colonias nacionales, costo de edificios, mobiliarios, útiles y libros.

central en la concreción de esta política. Esto es así que la transferencia se establecía como parte de las leyes de presupuesto de 1960 y 1961<sup>9</sup>. Sea por convenio con las provincias o transferidas unilateralmente estos primeros intentos tuvieron resultados muy limitados. Durante el gobierno militar de Onganía en 1968 se retoma la discusión de esta temática en diferentes reuniones de Ministros de Educación de las provincias. La marcha del proceso de transferencia fue lenta hasta 1976, ya que las provincias no consideraban que se aseguraba un adecuado financiamiento para el sostenimiento de las escuelas transferidas. Posteriormente, en 1978, se sancionan las Leyes 21809 y 21810 por las cuales se transfieren la casi totalidad de las escuelas primarias comunes y de adultos a las provincias. Nuevamente en 1992, se retoma el tema a partir de la sanción de la Ley 24049 por la cual se transfieren las escuelas de nivel medio y superior no universitario a las provincias.

Diversos estudios consideran que este proceso de transferencia se hizo más por razones fiscales que políticas y pedagógicas (Filmus, 1997; Di Gropello, 1999). Es decir, que la necesidad de achicar los gastos del gobierno nacional sin adecuadas garantías de financiamiento provincial produjo un deterioro de la calidad de la educación. Se desatendieron o cerraron escuelas de adultos, se desmejoró o no incrementó adecuadamente la infraestructura edilicia y el equipamiento escolar y se deterioraron los salarios docentes.<sup>10</sup>

La situación salarial de los docentes empieza a convertirse en un problema de difícil resolución que lleva en 1998 a crear por medio de la Ley 25053 del Fondo Nacional de Incentivo Docente, por el cual se crea dicho fondo a partir de la

---

<sup>9</sup> Con la sanción de la Ley 12.139 a partir de 1935 se estableció el primer régimen de unificación y coparticipación de impuestos internos. Dicha cuestión es central en nuestro régimen fiscal. Basta señalar el debate que se dio en la Convención Constituyente de 1994 sobre el tema y el incumplimiento en establecer un nuevo esquema de coparticipación federal. (Pírez, Pedro, 1986)

<sup>10</sup> El artículo 26 de la ley 24.049 de descentralización intenta salvar el problema del financiamiento al señalar en su artículo 26: “los participantes en el sistema de ley 23.548, deberán presentar en el período legislativo de 1992 un proyecto de ley sustitutiva del régimen vigente de coparticipación federal de impuestos”. Aspecto que obviamente no fue cumplido.

creación de un impuesto a los automotores de asignación específica. El conflicto generado en el interior del propio gobierno nacional, las resistencias de los sectores afectados por el gravamen terminado por eliminar en el año 1999 dicho gravamen pero con la continuación de dicho fondo con recursos del Estado nacional. Esta ley fue prorrogada por la Ley 26.057 por cinco años a partir del 1 de Enero del 2004.

En cumplimiento de lo establecido por el artículo 63 de la Ley Federal de Educación se firma en el año 1994 el Pacto Federal Educativo con los gobernadores de las provincias y del Intendente de la Ciudad de Buenos Aires - ratificado por Ley 24856 de 1997 – que establecía una serie metas que se preveía cumplimentar en el período septiembre 1994-1999 que se resumen agrupadas según temáticas en el cuadro 6

#### **Cuadro 6: Metas Pacto federal Educativo**

Temática	Objetivo	Magnitud	Fecha de concreción
Infraestructura edilicia	Erradicación de escuelas rancho en todo el territorio nacional	100%	septiembre-diciembre de 1994
	Erradicación de establecimientos educativos precarios	100%	1995-1998
	Aumento de la capacidad instalada	20%	1995-1999
	Mejoramiento del estado edilicio de características deficitarias	100%	1995-1999

	Incorporación de los establecimientos a la nueva estructura	100%	1995-1999
Equipamiento	Equipamiento de infraestructura informática en unidades educativas que cuenten con mínimas condiciones para su instalación	100%	1995-1999
	Bibliotecas escolares	100%	1995-1999
	Material pedagógico general, básico de investigación y elementos audiovisuales acorde con la transformación educativa en curso	100%	1995-1999
Expansión de la matrícula	Escolarización de los niños de 5 años	100%	1995-1999
	Escolarización de niños y adolescentes de 6 a 14 años	100%	1995-1999
	Escolarización de adolescentes de 15 a 17 años	100%	1995-1999
Capacitación docente	Generalización de la capacitación docente acorde a la transformación educativa en curso	100%	1995
Mejoramiento de la	Disminución del índice de repitencia	50%	1995-1999

de la eficiencia del sistema educativo	Disminución del analfabetismo absoluto	50%	1995-1999
	Mejoramiento progresivo del rendimiento escolar	-	1995-1999

En el año 2000 durante el gobierno del presidente De La Rúa, su primer Ministro de Educación, Juan LLach, propone la firma del Pacto Federal II. Por Resolución 135 /2000 del CFCYE se habilita la discusión del documento Bases para el Pacto Federal Educativo II que duraría hasta fines del 2007. Este Pacto no se concreta al no establecerse un consenso entre las jurisdicciones educativas.

Esta propuesta incluía objetivos, metas y núcleos de reformas. Se reconocía la necesidad de disminuir las diferencias educativas asegurando una educación de calidad para todos.

Eran sus objetivos y Metas

1. Metas explícitas a alcanzar en escolaridad neta y graduación a tiempo en los niveles inicial, EGB-primario y Polimodal- secundario.
2. Extensión gradual de la obligatoriedad de la enseñanza, con un cronograma cierto, hasta alcanzar a las edades de 3 a 18 años.
3. Estándares nacionales y provinciales de calidad educativa, medibles en términos de los aprendizajes de los estudiantes, y plazos para su evaluación sistemática y su cumplimiento.
4. Nuevos plazos para la vigencia efectiva de las metas establecidas en la Ley Federal y sus normas complementarias. <sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Se establecían un conjunto de políticas ordenadas en seis capítulos temáticos: a)- Jerarquización de la a profesión docente; b) Calidad de la educación ; c) Equidad de la educación ; d) Reformas institucionales y, e) Fondo Domingo Faustino Sarmiento

Esta propuesta, comprometía (hasta el año 2007) 7400 millones de pesos más un porcentaje en caso de aumento de la recaudación impositiva. Cada año el monto ascendía a 1060 millones, en este incluía el Fondo de Incentivo Docente de 660 millones y 440 millones para el Fondo Domingo Faustino Sarmiento.

El contenido del Pacto, que incluía propuestas que eran de neto corte neoliberal fue ampliamente rechazado por sectores gremiales y políticos tanto del oficialismo como de la oposición. Los ministros peronistas consideraban insuficiente los montos comprometidos por la Nación, así como aspectos del contenido concreto, además los sectores gremiales añadían serias críticas al contenido de muchos de sus puntos especialmente los referidos a la carrera docente y los criterios de incremento salarial. La CTERA llamaba a un paro si no se pagaba el incentivo en término y a otro si se firmaba el Pacto Federal II. El propio Diputado Alfredo Bravo, miembro de la Alianza, que llevó a De la Rúa a la presidencia consideraba que este Pacto eran más recetas neoliberales para la educación. Entre las críticas señalaba la desaparición de los estatutos docentes, cuestiona su concepto de equidad, sus reformas institucionales que llevaban a la descentralización presupuestaria y la competencia interinstitucional y, finalmente destacaba la insuficiencia del monto asignado al Fondo Sarmiento (Bravo, A, Diario Clarín, 14-7-2000).

Con la renuncia temprana de Llach a la cartera educativa y la asunción del Ministro Juri este tema no vuelve a discutirse.

El tema del financiamiento se vuelve a retoma con fuerza durante el año 2005 en que Filmus plantea una nueva estrategia, que se concretó con el dictado de una Ley de Financiamiento educativo N° 26075, que dado el incumplimiento de lo previsto en la Ley Federal de Educación oportunamente en el Art. 64 de la Ley Federal de Educación.

Esta redefine un nuevo diseño de política sobre esta temática, creando un fondo específico de recursos coparticipables de acuerdo a lo establecido en el art. 75 inciso 3 de la Constitución Nacional. Dichos recursos serán distribuidos de

acuerdo a una fórmula establecida en la citada norma en donde se considera la matrícula de la jurisdicción, el índice de ruralidad y la población no escolarizada de niños y jóvenes entre 3 y 17 años (Art.8). El objetivo central es lograr el aumento de la inversión educativo al 6 % del PBI para el año 2010. A su vez la ley establece una serie de mecanismos para distribuir los recursos, acordar anualmente la distribución de recursos y las metas a lograr desde el punto de vista educativo.

## **8- Conclusiones**

La particular configuración histórica del sistema educativo nacional marcó, la estructuración de las luchas y debates en torno al rol del estado central, su relación con las provincias y su centralidad para delimitar un campo de acción de los propios actores como las posibles salidas a las sucesivas crisis.

Frente al problema de las crisis fiscales del estado nacional, los sucesivos intentos de descentralización del sistema educativo y las abiertas opciones en materia de rol del estado invocando el principio de subsidiariedad del estado configuran una matriz de conflictos sucesivos que signaron los debates de la agenda de los diferentes gobiernos.

El financiamiento y las regulaciones en materia de validez nacional de títulos fueron instrumentos utilizados sucesivamente para otorgar a los gobiernos capacidad de negociación en los conflictos y efectividad de las políticas centrales (governabilidad y gobernanza).

No obstante resultan claras, según lo reseñado en los acápites anteriores, las dificultades para lograr cumplir con metas, decisiones, normas o aplicarlas de acuerdo al esquema jurídico-institucional del país. Esto generó situaciones de escasa capacidad de gobernabilidad del sistema, y mucho más de gobernabilidad

democrática. Las opciones fueron salidas cuya de efectividad es reconocida por diversas corrientes del pensamiento.

La fragmentación y malestar en el sistema parecen ser el resultado más claro. Las opciones tecnocratizantes, autoritarias, de cuasi-mercado intentaron recuperar la vieja capacidad del Estado central para imponer modalidades centrales de política educativa; la ausencia de otras opciones terminan por configurar opciones de normas vacías de contenidos, incapaces de solucionar conflictos complejos o directamente no aplicadas. La opción de recuperar el sentido de la política como espacio deliberativo y conflictivos, la imperiosa necesidad de construir un nuevo pacto entre actores gubernamentales y sociales que permitan el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas, que mejoren la calidad para todos y faciliten la negociación de intereses diversos y complejos de actores con nuevos y viejos reclamos. La apelación a viejas modalidades o recetas parece ser una especie de mecanismo de repetición degradado formal, burocrático y sospechado de inutilidad.

Los debates actuales en esta materia comprenden la gobernabilidad como un rompecabezas formado por aportaciones de alcance medio cuya construcción es progresiva e incremental. Esta perspectiva busca analizar cuáles son los determinantes institucionales de la capacidad de formulación e implementación de una política, o la compleja relación entre las instituciones, pensadas como reglas de juego y la interacción de actores estratégicos (gobernanza) y la capacidad de un sistema para reforzar a sí mismo, es decir de traducir las demandas o preferencias ciudadanas en políticas efectivas (Prats, Joan). La posibilidad de reconstrucción de la esfera pública implica un proceso que requiere la aceptación de la institucionalización del conflicto y la negociación, cuestiones que no son fácilmente de construir en sociedades donde las elites dominantes obstruyen y aparecen nuevos actores con dinámicas y organización de la acción colectiva diferentes. En otras palabras, el desarrollo de una cultura de la democracia depende de la constitución de actores sociales capaces de desarrollar formas de



organización y recursos estratégicos que les permitan ser incluidos en procesos de negociación y construcción de proyectos alternativos. La ausencia de estas condiciones coloca una vez más la crisis de autoridad y legitimidad en el escenario nacional o provincial, lo que genera una recurrente situación de ingobernabilidad. (Fleury, Sonia; 2005). Recuperar gobernabilidad en sentido democrático implica adoptar el sentido deliberativo de la democracia, en donde la deliberación es una “forma de debate cuyo objeto es cambiar las preferencias que permiten a la gente decidir como actuar”. La deliberación es “política” cuando lleva a una decisión que compromete a una comunidad. La discusión de un trabajo de seminario no es política ya que los participantes pueden aprender qué hacer en forma individual, pero no deciden como actuar colectivamente. Por último, la “deliberación política democrática” se produce cuando el debate lleva a decidir por medio del voto. Si un dictador escucha una discusión y luego decide la deliberación es política pero no democrática” (Przeworski, Adam, en Elster, John; 2001:183).

Las opciones autoritarias, tecnocráticas, de mercado o cuasi-mercado, las reglas de juegos constituidas por un estado capturado por intereses corporativos; anuló otras opciones democráticas que impliquen deliberación/negociación e intermediación de intereses contrapuestos en un sistema educativo complejo y diverso. Las opciones de intento de “ruptura pactada” o negociación con actores sociales y políticos que no fueran los “estructuralmente seleccionados” por el Estado central (Iglesia Católica y jurisdicciones proclives al alineamiento ideológico) constituyeron opciones evitadas en forma persistente, dando por resultado una escasa capacidad del estado nacional para construir gobernabilidad democrática y la gobernanza adecuada que permita la implementación de políticas públicas.

### **Bibliografía citada**

- Agulla, Carlos (1967). Integración Nacional y Federalismo Educativo. En: Juan Carlos Agulla, Federalismo y centralismo. Ediciones Libera, Bs As. Bravo, Héctor

(1967) Desarrollo del federalismo educativo. En: Juan Carlos Agulla, Federalismo y centralismo. Ediciones Libera, Bs As.

-Albergucci, Roberto H. (1995). Ley Federal y Transformación Educativa, Troquel , Bs. As.

-Ansaldi, Waldo, Moreno, José Luis (1989). Estado y sociedad en el pensamiento nacional, Cántaro, Buenos Aires.

-Bresser Pereira, L. C. (1998). La reforma del Estado en los años noventa. Lógica y mecanismos de control, en Desarrollo Económico, 38, Nor. 150, págs. 517-550.

- Botana, Natalia(2004).La gobernabilidad en el del régimen federal argentino. Notas sobre la educación pública En : Tenti, Emilio (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IIPE\_UNESCO, Buenos Aires.

-Bravo, Héctor Félix (1972). Bases constitucionales de la educación argentina, Paidós.

-Bravo, Héctor Félix (1983). Educación Popular. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Parte I, punto 4.

- Di Gropello, Emanuela (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. En Revista de la CEPAL, N° 68

-Elster, Jon, comp. (2001). La democracia deliberativa, Gedisa editorial, Barcelona.

- Filmus, Daniel (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto, Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación, CLAD, Costa Rica, 1997.

-Fleury, Sonia (2005). Construcción de ciudadanía en entornos de desigualdad, en [http://www.iigov.org/id/16\\_06.htm](http://www.iigov.org/id/16_06.htm)

- Fernandez Lamarra, Noberto (1986) Federalismo y centralismo en la política y en la administración de la educación argentina. Paper presentado en el Congreso Nacional de Federalismo Argentino, Santa Fe (mimeo)

- Filmus, Daniel (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto, Ponencia presentada en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación, CLAD , Costa Rica.

- Montenegro, Adelmo (1988). Interpretación del artículo 5º de la Constitución Nacional. En: AAVV. Gobierno y administración de la educación, EUDEBA, Buenos Aires.
- Nosiglia, M.C., Marquina, M. (1993). Ley de Educación. Aportes para el análisis y el debate. En: Revista Propuesta Educativa, nro. 9, FLACSO, Bs. As.
- Nosiglia, María y Marquina, Mónica (1996) La reforma educativa argentina de los '90 en el marco del ajuste estructural. Ponencia presentada en las "Jornadas de estado y Sociedad. Nuevas Reglas de Juego". Organizadas por la U.B.A.
- Paviglianiti, Norma (1998). Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- Pirez, Pedro (1986). Coparticipación federal y descentralización del Estado, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Prats, Joan Oriol, El concepto y el análisis de la gobernabilidad, en <http://www.iigov.org/revista>.
- Puiggros, Adriana (1996). ¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo, Kapelusz, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2005). Después de los '90: prioridades de la política educativa nacional. En: Tedesco, J. C. (coord.) ¿Cómo superar la desigualdad y fragmentación del sistema educativo argentino?, IPE- UNESCO, Bs. As.
- Tiramonti, Guillermina y Nosiglia, María (1991). La normativa educativa de la transición democrática OFYL, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina y Sábato, Hilda (1995). La reforma desde arriba. En: Revista

## **Anexo**

**Cuadro: Modificaciones Decreto 1276/96**

<p><b>Decreto 1276/96</b> Instituyese un régimen relativo a equivalencia de títulos y de estudios de validez nacional.</p>	<p><b>Decreto 3/00</b> Modifícase el Decreto N° 1276/96, a fin de prorrogar los plazos establecidos para que las jurisdicciones culminen con los procesos de adaptación a la normativa vigente y garantizar a los alumnos la validez nacional de sus estudios.</p>	<p><b>Decreto 353/2002</b> Modifícase el Decreto N° 1276/96, en relación con la validez nacional de los estudios y títulos docentes. Prórroga de los plazos establecidos por el Decreto N° 3/2000, otorgando a las jurisdicciones el tiempo necesario para cumplimentar los procesos o mecanismos de validez nacional de cada uno de los niveles que</p>	<p><b>Decreto 1394/2003</b> Modifícase el Decreto N° 1276/96 y derógase el artículo 1° del Decreto N° 353/2002, en relación con el otorgamiento de validez nacional en forma excepcional y por única vez, a los títulos de formación docente de carreras bajo la modalidad presencial que sean emitidos hasta el 31 de enero de 2004 por instituciones que no han completado el proceso de acreditación previsto</p>	<p><b>Decreto 209/2005</b> Modifícanse los Decretos Nros. 1276/96 y 1394/2003, referidos a la validez nacional de los estudios que se cursan en diferentes establecimientos educativos.</p>
--	--	--	--	---

		establece el artículo 10 de la Ley N° 24.195.	en las normas vigentes.	
<b>Artículo 1º</b> — Los estudios cursados en establecimientos educativos de gestión estatal y de gestión privada reconocidos, dependientes de las distintas jurisdicciones provinciales y de la CIUDAD DE BUENOS AIRES, y los títulos por ellos expedidos, tendrán validez nacional conforme al régimen que se instituye por el presente decreto y será otorgada por el MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.				
<b>Art. 2º</b> — La validez nacional de los estudios y títulos a la que se refiere el artículo anterior tendrá vigencia previa legalización de los mismos por la autoridad competente de		<b>Art. 3º</b> — Sustitúyese el inciso a) del artículo 2º del Decreto N° 1276/96		

<p>cada jurisdicción, la que deberá certificar:</p> <p>a) La escolaridad cumplida, la que deberá conformarse a la estructura de niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional, que incluye la Educación Inicial, la Educación General Básica, en TRES (3) ciclos entendidos cada uno de ellos como una unidad pedagógica integral e indivisible, la Educación Polimodal y los trayectos técnicos-profesionales.</p> <p>b) La aplicación durante los estudios realizados, de los contenidos básicos comunes para la Educación Inicial y para la Educación General Básica y de los contenidos básicos comunes, los contenidos básicos orientados y los</p>		<p>por el siguiente:</p> <p>"a) La escolaridad cumplida, la que deberá conformarse a la estructura de niveles del Sistema Educativo Nacional y a la adecuación de los ciclos establecida por las jurisdicciones de acuerdo a sus propias realidades (Resolución N° 146 del 21 de diciembre de 2000 del CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y</p>		
--	--	---	--	--

<p>contenidos básicos orientados y los trayectos técnico-profesionales de la Educación Polimodal.</p>		<p>EDUCACION) que incluye la Educación Inicial, la Educación General Básica, la Educación Polimodal y los Trayectos Técnico-Profesionales".</p>								
<p><b>Art. 3º</b> — Las equivalencias de estudios y las certificaciones originadas en la coexistencia de la estructura del sistema educativo vigente hasta la sanción de la Ley Federal de Educación y la aprobada por la Ley N° 24.195 será la siguiente:</p> <table border="1" data-bbox="216 1203 667 1461"> <thead> <tr> <th data-bbox="216 1203 443 1333"><b>ESTRUCTUR A LEY N°</b></th> <th data-bbox="443 1203 667 1333"><b>ESTRUCTUR A ANTERIOR</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="216 1333 443 1390">1º año EGB 1</td> <td data-bbox="443 1333 667 1390">1º grado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="216 1390 443 1461"></td> <td data-bbox="443 1390 667 1461">primario</td> </tr> </tbody> </table>	<b>ESTRUCTUR A LEY N°</b>	<b>ESTRUCTUR A ANTERIOR</b>	1º año EGB 1	1º grado		primario				
<b>ESTRUCTUR A LEY N°</b>	<b>ESTRUCTUR A ANTERIOR</b>									
1º año EGB 1	1º grado									
	primario									

1° año EGB 1	1° grado primario				
2° año EGB 1	2° grado primario				
3° año EGB 1	3° grado primario				
4° año EGB 2	4° grado primario				
5° año EGB 2	5° grado primario				
6° año EGB 2	6° grado primario				
7° año EGB 3	7° grado primario				
8° año EGB 3	1° año secundario				
9° año EGB 3	2° año				



	secundario			
1º año POLIMODAL	3º año secundario			
2º año POLIMODAL	4º año secundario			
3º año POLIMODAL	5º año secundario			
<p><b>Art. 4º</b> — La validez nacional de los estudios y títulos docentes tendrán vigencia, previa legalización de los mismos por la autoridad competente de cada jurisdicción y por las universidades en los casos que correspondan, la que deberán certificar:</p>		<p><b>Artículo 1º</b> — Sustitúyese el artículo 4º del Decreto N° 1276 del 7 de noviembre de 1996, por el siguiente:</p> <p>"ARTICULO 4º —</p>	<p><b>Art. 3º</b> — Derógase el artículo 1º del Decreto N° 353 del 20 de febrero de 2002.</p>	

<p>a) El cumplimiento de los planes de estudio organizados a partir de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente para el Nivel Inicial, para la Educación General Básica y para el ciclo Polimodal, aprobados por el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION.</p> <p>b) El cumplimiento por parte de las Instituciones de Formación Docente, de los criterios de calidad establecidos por el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION y por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES.</p>		<p>La validez nacional de los estudios y títulos docentes tendrá vigencia, previa legalización de los mismos por la autoridad competente de cada jurisdicción, la que deberá certificar:</p> <p>a) El cumplimiento de los planes de estudios organizados a partir de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente para el Nivel Inicial, para la</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Educación General Básica y para el Ciclo Polimodal, aprobados por el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION.</p> <p>b) Las cargas horarias mínimas y la denominación de los títulos y certificaciones de la Formación Docente aprobados por el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION".."</p>		
<b>Art. 5º</b> — La validez nacional de los		<b>Art. 5º</b> — Derógase		

<p>estudios y títulos docentes expedidos por Instituciones Universitarias, se ajustará a lo establecido en el artículo 43 de la ley N° 24.521. La acreditación de las carreras respectivas, a la que se refiere el inciso b) de dicho artículo, tendrá en cuenta los criterios de calidad aprobados por el CONSEJO DE UNIVERSIDADES y el CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION.</p>		<p>el artículo 5º del Decreto N° 1276/96.</p>		
<p><b>Art. 6º</b> — Los títulos que no hubieran obtenido la correspondiente validez nacional de conformidad con lo previsto en el presente Decreto, no tendrán reconocimiento oficial y carecerán en consecuencia de los efectos jurídicos y académicos que la legislación acuerda a los títulos</p>				

oficiales.				
<b>Art. 7º</b> — Los establecimientos escolares y las instituciones no universitarias de formación docente de carácter estatal que se creen y los de carácter privado que se reconozcan por las distintas jurisdicciones locales, deberán ajustar su organización a la estructura aprobada por la Ley N° 24.195 y sus normas derivadas, a partir del 1 de enero de 1997.				
<b>Art. 8º</b> — Los estudios que se cursen en establecimientos educativos dependientes de las jurisdicciones, de acuerdo con diseños curriculares o planes de estudios que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la Ley N° 24.195, el presente decreto y las	<b>Artículo 1º</b> — Sustitúyese el artículo 8º del Decreto N° 1276 del 7 de noviembre de 1996, por el siguiente: "ARTICULO 8º — Los estudios que	<b>Art. 2º</b> — Sustitúyese el artículo 8º del Decreto N° 1276/96, modificado por el artículo 1º del Decreto N° 3/00, por el siguiente:	<b>Artículo 1º</b> — Sustitúyese el artículo 8º del Decreto N° 1276 del 7 de noviembre de 1996, modificado por el artículo 1º del Decreto N° 3 del 4 de enero de 2000 y por el artículo 2º del Decreto	<b>Artículo 1º</b> — Sustitúyese el artículo 8º del Decreto N° 1276 del 7 de noviembre de 1996, modificado por el artículo 1º del Decreto N° 3 del 4 , de enero de 2000, por el artículo 2º del Decreto

<p>normas derivadas de ellos, no tendrán validez nacional a partir del 1 de enero del año 2000.</p>	<p>se cursen en establecimientos dependientes de las jurisdicciones, de acuerdo con diseños curriculares o planes de estudios que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la Ley N° 24.195, el presente decreto y las normas derivadas de ellos, no tendrán validez nacional a partir del 1 de enero del año 2002".</p>	<p>por el siguiente: "ARTICULO 8° — Los estudios que se cursen en establecimientos educativos dependientes de las jurisdicciones, de acuerdo con los diseños curriculares o planes de estudios que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la Ley N° 24.195, el presente decreto y las normas derivadas de ellos, no tendrán</p>	<p>N° 353 del 20 de febrero de 2002, por el siguiente:"ARTICULO 8°.- Los estudios que se cursen con modalidad presencial en establecimientos educativos dependientes de las jurisdicciones, de acuerdo con diseños curriculares o planes de estudios que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional aprobado por la Ley N° 24.195, el presente decreto, y a las normas derivadas de ellos, no tendrán validez nacional a</p>	<p>N° 353 del 20 de febrero de 2002 y por el artículo 1° del Decreto N° 1394 del 30 de diciembre de 2003, por el siguiente: "ARTICULO 8° - Los estudios que se cursen con modalidad presencial en establecimientos educativos dependientes de las jurisdicciones, de acuerdo con diseños curriculares o planes de estudio que no se ajusten a la estructura del Sistema Educativo Nacional, aprobado por la Ley N° 24.195,</p>
---	--	---	--	--

	2002".	de ellos, no tendrán validez nacional a partir del 1º de enero del año 2004".	partir del 31 de diciembre de 2004".	el presente decreto y las normas derivadas de ellos, no tendrán validez nacional a partir del 31 de diciembre de 2007. La validez nacional de los certificados y títulos correspondientes a dichos estudios, deberá considerarse hasta finalizar la totalidad de su carga horaria, requisitos y condiciones."
<b>Art. 9º</b> — Hasta el 1 de enero del año 2001 el MINISTERIO DE EDUCACION podrá otorgar validez nacional a estudios y títulos que se	<b>Art. 2º</b> — Sustitúyese el artículo 9º del Decreto	<b>Art. 4º</b> — Sustitúyese el artículo 9º del Decreto		<b>Art. 3º</b> — Sustitúyese el artículo 9º del Decreto Nº 1276/96, modificado por el

<p>ajusten parcialmente a lo establecido por el inciso a) del artículo 2 del presente decreto.</p>	<p>1276/96, por el siguiente: "ARTICULO 9º — Hasta el 1 de enero del año 2003 el MINISTERIO DE EDUCACION podrá otorgar validez nacional a estudios y títulos que se ajusten parcialmente a lo establecido por el inciso a) del artículo 2º del presente decreto".</p>	<p>1276/96, modificado por el artículo 2º del Decreto Nº 3/00, por el siguiente: "ARTICULO 9º — Hasta el 1º de enero del año 2005 el MINISTERIO DE EDUCACION podrá otorgar validez nacional a los estudios, certificados y títulos previa legalización de los mismos por la jurisdicción, la que deberá ajustarse a lo establecido en el</p>		<p>artículo 2º del Decreto Nº 3/00 y por el artículo 4º del Decreto Nº 353/02, por el siguiente: "ARTICULO 9º.- El MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA podrá otorgar validez nacional a los estudios, certificados y títulos, previa legalización de los mismos por la jurisdicción, la que deberá ajustarse a lo establecido en el inciso a) del artículo 2º del presente decreto. La validez nacional de los</p>
--	---	--	--	--



		inciso a) del artículo 2º del presente decreto".		certificados y títulos correspondientes a diseños curriculares de modalidad presencial implementados en las jurisdicciones hasta el ciclo lectivo 2007, será considerada hasta finalizar la totalidad de su carga horaria, requisitos y condiciones."
<b>Art. 10.</b> — El MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION será autoridad de aplicación del presente decreto, quedando facultado para dictar todas las normas interpretativas y complementarias necesarias para su cumplimiento.				
<b>Art. 11.</b> — Comuníquese,				

<p>publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — MENEM, Jorge A. Rodríguez, Susana B. Decibe</p>				
			<p><b>Art. 2º</b> — Otórgase, con carácter de excepción y por única vez, validez nacional a los certificados y títulos de formación docente de carreras con modalidad presencial, emitidos por las instituciones que no han completado el proceso de acreditación previsto en las normas vigentes hasta el 31 de diciembre de 2004.</p>	<p><b>Art. 2º</b> — Sustitúyese el artículo 2º del Decreto N° 1394 del 30 de diciembre de 2003 por el siguiente: "ARTICULO 2º.- Otórgase, con carácter de excepción, validez nacional de los certificados y títulos de formación docente de carreras con modalidad presencial, emitidos por las instituciones que no han completado el proceso de</p>

				<p>acreditación previsto en las normas vigentes hasta el 31 de diciembre de 2007. La validez nacional de los certificados y títulos correspondientes a dichos estudios, deberá considerarse hasta finalizar la totalidad de su carga horaria, requisitos y condiciones."</p>
--	--	--	--	--

