

El sujeto de aprendizaje de la Escuela Media de Adultos

Autora:
Prof. María Elena Sörenson

comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



El sujeto
de aprendizaje
de la Escuela Media
de Adultos

El sujeto de aprendizaje de la Escuela Media de Adultos

Autora:
Prof. María Elena Sörenson

Sörenson, María Elena

El sujeto de aprendizaje de la Escuela Media de Adultos / María Elena Sörenson. - 1a ed. - Córdoba :
Comunic-Arte ; Córdoba : Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-987-602-380-1

1. Educación de Adultos. I. Título.
CDD 374

De la presente edición:
Copyright © 2017 by Comunicarte Editorial

Arte de tapa: Fabio Viale

ISBN: 978-987-602-380-1

PRESENTACIÓN

Las ofertas que históricamente se han desarrollado en el denominado ámbito de la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas fueron formuladas e implementadas conforme a las transformaciones que se sucedieron en la sociedad, la economía, la cultura y la política. Sin embargo y, casi invariablemente, a ellas se les ha asignado un carácter compensatorio y, en general, orientado a un conocimiento limitado para los sectores populares, para los trabajadores, para las clases subordinadas de la sociedad. De este modo, se ha ido convirtiendo en una educación remedial o marginal, dentro del sistema.

América Latina comenzó –a partir de la década del 60 del pasado siglo- un proceso sostenido de institucionalización de esta modalidad, a través de la creación de centros educativos específicos para atender los requerimientos de esta población. Progresivamente, se fue entramando una creciente preocupación por adecuar las propuestas curriculares que se utilizaban a la singularidad de los destinatarios de estos servicios.

En la Argentina, en la actualidad, la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) forma parte del Sistema Educativo, tanto a nivel nacional como en cada una de las provincias. Se han realizado y se siguen realizando importantes acciones para ampliar la cobertura, mejorar y diversificar la oferta y adecuar los dispositivos curriculares a las cambiantes necesidades de las personas y la sociedad.

El presente estudio –culminado en el año 2003¹- investiga sobre el sujeto de aprendizaje de la escuela media de adultos en cuanto personas que, no habiendo completado su escolaridad a tiempo, deciden iniciar o retomar sus estudios a edad adulta. A tal fin, se interroga sobre quiénes son los sujetos que asisten a la EMA (Escuela Media² de Adultos) hoy, y sobre la adecuación de la oferta educativa a este cambio de perfil de demanda. Para dar respuesta a estos interrogantes, se formulan los siguientes objetivos: a) Mostrar el cambio de identidad y situación social del sujeto de aprendizaje del nivel medio de adultos; b) Identificar las razones / motivaciones por las que se produce la demanda de formación del nivel medio de adultos; c) Analizar si los PEI y PCI vigentes en los CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos) se han ido adecuando a la nueva demanda del nivel y modalidad.

Para intentar responder los mencionados interrogantes, la tesista realiza una revisión de lo acontecido en el mundo, Latinoamérica, Argentina y Córdoba respecto de la Educación de Adultos, a partir de las consideraciones que en cada espacio-tiempo han estado presentes a la hora de definir el sujeto de aprendizaje. Recorrido que parte de lo más general –macro visión-,

¹ Para la presente publicación, se ha conservado el texto original en su totalidad, sin modificaciones.

² Desde la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, en Argentina se vuelve a la denominación Educación Secundaria.

para anclar en el estudio exploratorio de un caso particular –micro visión- , el CENMA Río Tercero de la provincia de Córdoba.

Por eso, desde el Equipo de Investigación de Educación de adolescentes y jóvenes de la UCC- Unidad Asociada CONICET-, consideramos de importancia difundir esta Tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa, reconociendo su valor pedagógico en los tiempos actuales. En el trabajo, se integran aportes referidos a las meta políticas internacionales, las macro políticas nacionales y provinciales, desde una perspectiva sociohistórica haciendo foco en las micro políticas del Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos, hoy Secundario para jóvenes y adultos y en particular de los sujetos del aprendizaje desde diferentes miradas. Las conclusiones resultan interesantes para repensar desde una perspectiva situada los aspectos vinculados con el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PCI (Proyecto Curricular Institucional). Este trabajo nos invita a la acción porque estamos convencidos que en cada contexto los sujetos con sus particularidades escriben el texto de lo educativo.

Tampoco debemos dejar de considerar que en Argentina, y en particular en Córdoba, se están desarrollando actualmente diversas innovaciones que suponen la introducción en contexto de nuevas propuestas y metodologías, entendidas como nuevas maneras de abordar a estos sujetos, como así también, propuestas pedagógicas de formación en contexto; conjuntamente con la transformación de su estructura y formas alternativas de hacer educación en tiempo de complejidades.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Director Equipo de Investigación Educación de Adolescentes y Jóvenes
Facultad de Educación UCC- Unidad Asociada CONICET

La Prof. Maria Elena Sörenson, bajo el asesoramiento de la Lic. Mariel S. Ariaudo, realizó la presente Tesis de grado en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa, Universidad Católica de Córdoba –Facultad de Educación-. La misma fue defendida y aprobada el 20/03/2003 ante el tribunal integrado por la Lic. Aída Manitta y Lic. Marta Susana, Ceballos

*A mi **Padre**, que desde algún lugar especial sigue inspirando mi vida.*

*A **Mamá**, por alentarme y “creer” una vez más en mí.*

*A **Hugo**, mi esposo, que poco a poco se hizo cómplice de mis desvelos.*

*A mis hijos, **Gonzalo, María Pía** y **Agustín**, que soportaron largas ausencias y me acompañaron y alegraron hasta el final.*

PRÒLOGO

Desde muy joven me interesé por *La Educación*, a los 15 años opté por un Bachillerato con Orientación Pedagógica. Luego ingresé a la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. No puedo dejar de recordar aquella instancia de ingreso y la preparación durante todo un verano para los exámenes de Biología y Filosofía.

Mi interés siempre estuvo puesto en la planificación de la educación y no precisamente en la docencia, a la que llevo dedicados 20 años.

Sin elegirlo, comencé en el año 1986 a dar clases de Filosofía y Psicología en un secundario para adultos de la ciudad de Santa Fe. En el año 1990, al cambiar de residencia a la ciudad de Río Tercero, me ofrecen horas en la misma modalidad, la cual no he dejado desde entonces.

Con el tiempo me fui comprometiendo con el proceso de transformación que año a año van realizando los sujetos de aprendizaje de la escuela media de adultos. A pesar del horario nocturno y las demás actividades profesionales y personales, no he podido abandonar este espacio tan especial que ocupan “los adultos” en mi labor cotidiana.

Hoy quiero devolverles *algo*, aunque más no sea “*una mirada atenta*” sobre su realidad, la de la modalidad, para que otros retomen el planteo y sigan favoreciendo las acciones necesarias para mejorar las prácticas educativas en el nivel medio de adultos.

Mi agradecimiento a la Lic. Mariel Ariaudo, quien asesoró con paciencia y a la distancia, procurando en todo momento que fluyeran “mis” ideas.

También quiero agradecer a todos los que me acompañaron en este proceso y aportaron testimonios e información, colegas del CENMA Río Tercero, docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, personal del Dpto. de Estadísticas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, personal de la biblioteca de casa de Gobierno de Córdoba.

Quiero destacar el gran apoyo recibido de parte de la Inspectora de la Subinspección de Adultos-Inspección Regional Río Tercero, Lic. Teresa González de Cañadel y al personal a su cargo.

Mi más sentido y sincero agradecimiento a una *gran amiga* y colega, Lic. Graciela Mallía, que con absoluto desinterés colaboró y aportó ideas a la investigación.

A todos ellos, mi profundo reconocimiento.

INTRODUCCIÓN

“Si aceptamos que en cada ser humano existe, potencialmente, una fuente de energía espiritual..., orientarlas, dinamizarlas y perfeccionarlas en forma constructiva es misión fundamental de la educación de adultos.”

Adam, Félix.

El tema que nos convoca es *el sujeto de aprendizaje de la escuela media de adultos* en cuanto personas que, no habiendo completado su escolaridad *a tiempo*, deciden iniciar o retomar sus estudios a edad adulta.³

Sujeto de aprendizaje es aquel a quien va dirigida la propuesta de enseñanza-aprendizaje que ofrece, en éste caso, la modalidad especial adultos del nivel medio del sistema educativo argentino.

Destacamos así al *destinatario*, al *receptor – portador*, al *demandante* que acude en busca de una oferta educativa “diferente” a la que ofrece el Nivel Medio Común. No nos dedicaremos al análisis / estudio del sujeto de aprendizaje desde una perspectiva psicológica o pedagógico – didáctica ya que consideramos a esos ámbitos de fundamental importancia para otro tema de investigación referido a: quién aprende?, cómo aprende?, qué y de qué manera se enseña?, entre otras cuestiones. Nuestra atención está focalizada en el que acude a la E.M.A. y su caracterización como colectivo *demandante* de educación.

¿Quiénes son los sujetos que asisten a la EMA (Escuela Media de Adultos) hoy? En la actualidad, se presenta cierto inconveniente a la hora de caracterizar al protagonista del aprendizaje de adultos, ya que, “... este tipo de educación... dejó de ser exclusivamente de adultos para ser de adultos y adolescentes, porque asiste a un sector de población que fue expulsado o que acude tardíamente a completar su educación.”⁴ Según datos del Censo Nacional de Población de 1991 y del relevamiento anual realizado por la Red Federal de Información Educativa, una importante cantidad de personas adultas abandonó la escuela. En el país, la información censal a 1991 indicaba que “... 2.850.622 abandonaron la escuela media antes de completarla.” Dentro de este grupo, el 27 % lo conformaban personas menores

³Cf. Llorente, Juan Carlos: “Estudiar de grande.” Educación de Jóvenes y Adultos en Revista El Monitor de la Educación. N°3, Año II, SEB Publicaciones, Bs. As., 2001; pág.47

⁴ “Educación de Adultos: Un Desafío”: en Revista Zona Educativa N°3, Año I, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As, mayo 1996; pág. 13

de 25 años.⁵ Solo a modo de ejemplo, los datos de la Red Federal en 1996 mostraban que de los 186.959 alumnos que cursaban el nivel medio para adultos, 7 de cada 10 pertenecían al grupo de jóvenes menores de 25 años.⁶

Uno de los signos más visible de los últimos años en la población escolar de Centros de Adultos es el descenso en promedio de edad, (18 a 20 años)⁷, sobre todo, en el Nivel Medio. Pero esto acusa otra realidad, de la que ya en 1996 daba cuentas la UEPC:

*“...son todas las características del **sujeto** que capta esta instancia educativa lo que ha cambiado. El ingreso a estas instituciones está provocado por causas e intereses distintos a los de aquel **adulto** que definía el sistema hace 10 o 20 años atrás (el adulto trabajador). Este cambio se relaciona con las transformaciones en la estructura social, económica, política y educativa de los últimos años en el país y en Córdoba,”⁸*

Ahora bien, a 7 años de aquellas reflexiones y de vigencia de la Transformación Educativa, *¿se habrá adecuado la oferta educativa a éste cambio de perfil de demanda?*. Fundados en nuestra experiencia, nos atrevemos a conjeturar que es probable que la EMA se haya limitado a la incorporación de todo individuo que cumplimentara los requisitos de matriculación, descuidando por otra parte, las adecuaciones curriculares, los ajustes pedagógico-didácticos, y/o la posibilidad de implementación de estrategias que cubrieran las *nuevas necesidades y demandas* producidas por el cambio de identidad paulatino del sujeto de aprendizaje del NMA (Nivel Medio de Adultos). Sumado a ello, nuestro país no se encuentra en una posición privilegiada con respecto al desarrollo económico en un mundo globalizado y el presupuesto educativo se ve consecuentemente afectado. Es probable que tampoco responda, desde la situación planteada, a las aspiraciones del encuadre de la política educativa actual ya que la apertura y ampliación de la matrícula no garantizan, por si solas, una oferta educativa de calidad.

Para dar luz sobre estas suposiciones nuestra investigación se propone los siguientes objetivos:

- Mostrar el cambio de identidad y situación social del sujeto de aprendizaje del nivel medio de adultos.

⁵ “Qué pasa con la Educación de Adultos”: en Revista Zona Educativa N° 21, Año III, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As, marzo de 1998; pág. 61

⁶ Ibid, pág.60

⁷ Parello, María A y otros: *La educación de Adultos. Aportes para la reflexión*. U E P C , Córdoba, 1996, pág. 8

⁸ Ibid, pág.8

- Identificar las razones / motivaciones por las que se produce la demanda de formación del nivel medio de adultos.
- Analizar si los PEI y PCI vigentes en los CENMA se han ido adecuando a la nueva demanda del nivel y modalidad.

Muchos son los interrogantes que movilizan la búsqueda de datos precisos, entre ellos:

- a. La EMA : ¿se presenta hoy como una oportunidad para adultos con expectativas claras?; ¿como refugio para jóvenes desertores / excluidos del sistema educativo formal?, o, ¿cómo espacio de contención educativa para ambos?
- b. Los centros de EMA: ¿abordan la heterogeneidad de sus educandos? ¿cómo?
- c. La EMA: ¿se preocupa por conocer y diferenciar la madurez psicológica de los sujetos de aprendizaje?
- d. En la última década: ¿ha existido adecuación curricular a la nueva demanda -jóvenes- de educación de adultos? ¿cuál? ¿en qué consistió?

Para intentar responderlos, proponemos un recorrido por la Educación de Adultos en el mundo, Latinoamérica, Argentina y Córdoba, a partir de las consideraciones que en cada espacio-tiempo han estado presentes a la hora de definir el sujeto de aprendizaje. Recorrido que parte de lo más general -macrovisión-, para anclar en el estudio exploratorio de un caso particular -microvisión- , el CENMA Río Tercero de la provincia de Córdoba.

Así, el Capítulo I propone una mirada sobre los lineamientos para EA desde los Organismos Internacionales, las concepciones que fueron marcando las diferentes tendencias y líneas de acción en el mundo junto a sus respectivas consideraciones sobre el *sujeto de aprendizaje, destinatario* de la propuesta educativa. También caracteriza la posición de Latinoamérica respecto de la EA en el contexto global.

En el Capítulo II se profundiza en los antecedentes y tendencias de la EA en Argentina, el surgimiento del NMA y las consideraciones sobre el sujeto de aprendizaje que fueron caracterizando la modalidad y el nivel en el país.

El Capítulo III rescata el origen del NMA en Córdoba para arribar a la situación actual en cuanto cantidad de centros, alumnos y docentes. Incluye el análisis de la distribución de centros educativos de nivel medio de adultos –CENMA-, como así también una comparación de las variables mencionadas entre la Capital de Córdoba y el resto de la Provincia.

El tratamiento del caso del CENMA Río Tercero ocupa el Capítulo IV, el que incluye la historia y caracterización de la Institución, el análisis de la curricula vigente y profundiza en la descripción y análisis de los *sujetos de aprendizaje* desde diferentes miradas.

El Capítulo V está dedicado a las conclusiones y apreciaciones que a modo de sugerencias ofrecemos como nuestro *humilde aporte* para los actores institucionales de la EDJA en general y del CENMA Río Tercero en particular. Para estos últimos, queda expuesto detalladamente el estado de situación de la Institución, que a manera de diagnóstico preliminar podría utilizarse para la elaboración de proyectos futuros, sobretodo teniendo en cuenta que dicho CENMA no ha logrado aún sistematizar su propio PEI ni el PCI.

ÍNDICE
de Siglas y Abreviaturas

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

- Bs. As.: Buenos Aires
- Cba.: Córdoba
- CBU: Ciclo Básico Unificado
- CE: Ciclo de Especialización
- CEA: Centro de Educación de Adultos de Nivel Primario
- CEAAL: Consejo de Educación de Adultos de América Latina
- CECLA: Centro de Capacitación Laboral
- CENMA: Centro de Enseñanza de Nivel Medio de Adultos
- CENS: Centro Educativo de Nivel Secundario
- CREAR: Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción
- CREFAL: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina
- DEMES: Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior
- DINEA: Dirección Nacional de Educación de Adultos
- DINEMS: Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior
- Dpto.: Departamento
- EA: Educación de Adultos
- EDJA: Educación de Jóvenes y Adultos
- EGB: Educación General Básica
- EM: Enseñanza Media
- EMA: Escuela Media de Adultos
- Etc.: etcétera
- Hs.: horas
- NMA: Nivel Medio de Adultos
- Nº: Número
- OEA: Organización de Estados Americanos
- OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
- ORELAC: Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe
- PCI: Proyecto Curricular Institucional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

Prov. : Provincia

S.: Siglo

SE: Sistema Educativo

UEPC: Unión de Trabajadores de la Provincia de Córdoba

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura

CAPÍTULO I

La Educación de Adultos en el Mundo

I.1. LINEAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

El pensamiento generado y estimulado por los organismos internacionales ha tenido gran influencia sobre las políticas educativas en la mayor parte de los países del mundo. Las reuniones sobre educación de adultos realizadas bajo el auspicio de los organismos internacionales han sido innumerables y variadas en su forma (seminarios técnicos, reuniones de funcionarios, reuniones de ministros, entre otras). En el desarrollo de las mismas se han podido confrontar lo común y lo diverso de la temática.

Ahora bien, las Reuniones Mundiales que sintetizan el pensamiento sobre Educación de Adultos no han sido muchas pero si muy importantes en cuanto a los compromisos asumidos por cada uno de los países convocados. La primera se realizó en Elsinor (Dinamarca) en 1949, bajo el título de “Conferencia Mundial de Educación de Adultos”. La segunda fue realizada en Montreal (Canadá) en 1960, y se tituló “La Educación de Adultos en un Mundo en Proceso de Transformación”. Más tarde, se llevó a cabo en Tokio (Japón) la Tercera Conferencia Internacional sobre “ La Educación de Adultos en el Contexto de la Educación Permanente”; esto fue 12 años después. En 1985 se realizó en París (Francia) y se denominó “ El Desarrollo de la Educación de Adultos: Aspectos y Tendencias”. Por último, y en quinto lugar, se desarrolló la reunión de Hamburgo (Alemania)-1997-, en la que se destaca una interesante participación de América Latina.

“Estas reuniones han producido importantes declaraciones que constituyen valiosas síntesis del pensamiento mundial o regional sobre el tema que nos ocupa al momento de su emisión, además de claras medidas de política educativa que se convierten, a la postre, en criterios de juicio sobre el avance histórico de los diversos países en el logro de resultados en materia de educación de adultos.”⁹

En el siguiente cuadro sintetizaremos los lineamientos que para educación de adultos emanan de las declaraciones de las Conferencias Internacionales organizadas por la UNESCO. Se infieren de las recomendaciones que son “sugerencias que tienden a ser

⁹ Schmelkes, Sylvia. En presentación del Tomo I: Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997) de : *Antología. Lecturas para la Educación de Adultos*. LIMUSA, Grupo Noriega Editores, México, 2000, pág.25,26.

incorporadas a los discursos políticos sobre educación y que, en ocasiones, algunos gobiernos asumen y se comprometen con ellas.”¹⁰

Cuadro N°1: Lineamientos internacionales sobre E.A. y destinatarios.

Conferencias Internacionales sobre la E.A. organizadas por la UNESCO		Caracterización del destinatario – demandante
Elsinor, 1949	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de que todo el programa de la UNESCO incide directa o indirectamente en la E.A.. - Se centra en los problemas propios de los países industrializados dando por supuesta la previa alfabetización. 	Sujeto alfabetizado. Trabajadores adultos.
Montreal, 1963	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación del concepto de E.A. al de Educación Permanente. - Concepto de la Educación como un proceso inacabado. 	Todos los sujetos. Adultos en General.
Tokio, 1972	<ul style="list-style-type: none"> - La Educación Permanente como una nueva filosofía de la educación. - Diversos paradigmas según se trate de países industrializados o no (concientización, educación popular, investigación participativa, alfabetización, reciclaje, papel de la mujer, resurgimiento del analfabetismo y formación). 	Diferenciación de los sujetos. Todas y cada una de las personas.
Paris, 1985	<ul style="list-style-type: none"> - El derecho de aprender. - El derecho de saber leer y escribir, de formular preguntas y reflexionar, a la imaginación y a la creación, a interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia, a tener acceso a los recursos educativos, y a desarrollar las competencias individuales y educativas. 	Educación como derecho. Sectores populares. Todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida.
Hamburgo, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - “...el aprendizaje de los adultos ha crecido en profundidad y escala, y ha llegado a ser imperativo en el lugar de trabajo, en el hogar y en la comunidad, mientras hombres y mujeres luchan para crear nuevas realidades en cada etapa de la vida. La Educación de adultos juega un rol esencial y diferente al equipar a hombres y mujeres para que respondan productivamente a los constantes cambios del mundo y les procura un aprendizaje que acredita los derechos y las responsabilidades de adultos y de las comunidades.”¹¹ 	Diversificación de los demandantes. Derecho Individual y responsabilidad socio-comunitaria. Todos y en especial para los cambios.
Líneas actuales	<ul style="list-style-type: none"> - Profundización en el compromiso ideológico de atender en particular a los excluidos y desamparados. - Promoción del pluralismo institucional y de los métodos participativos de aprendizaje y evaluación. 	¿Educación de calidad?

Fuente: Conferencias Internacionales UNESCO.

Cabello Martínez, M. J., *Didáctica y Educación de personas adultas*, Ed. Aljibe, Málaga, 1997. Pág 74.

¹⁰ Cabello Martínez, M. Josefa (Coord.): *Didáctica y Educación de personas adultas*. Ed. Aljibe, Málaga, 1997. pág. 73

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) Agendas para el futuro de los aprendizajes de los adultos. Borrador final. Hamburgo, 1997. Documento.

A dos años del 2000, en pleno transcurso del tercer milenio, estamos lejos como país y región de haber alcanzado los objetivos trazados para la educación de adultos desde los documentos emanados de las diferentes reuniones convocadas por los organismos internacionales. Solo por mencionar algunos, estos objetivos pretenden abarcar desde la contribución a la paz y a la cooperación internacionales hasta la habilidad para comprender adecuadamente los problemas relativos al desarrollo del niño o saber discernir críticamente el uso de los medios de difusión colectiva. Sumado a ello, las aspiraciones y pretensiones después de Jomtiem (Tailandia) de completar la alfabetización en el mundo y llevar la educación básica “de calidad” a la totalidad de los sectores sociales para el año 2000, nos ponen aún más en evidencia frente al fracaso. *¿Puede un país latinoamericano enfrentar tan magno emprendimiento sin la venia económica del Banco Mundial?* La respuesta es obviamente negativa.

I.2. CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO DE APRENDIZAJE

Haciendo un recorrido a lo largo del tiempo, observamos que la Educación de Adultos fue cubriendo necesidades propias del desarrollo social. El mismo proceso de transformación de la sociedad le fue asignando diferentes funciones, según las cuales, la EA, es considerada:

- a.- Educación Compensatoria
- b.- Educación Transitoria
- c.- Educación Complementaria

La primera, *compensatoria*, hace referencia a la educación que “... suple y complementa una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal.”¹² Incluye la alfabetización de adultos, la adquisición tardía de certificados de acreditación de estudios escolares, y , alfabetización funcional, (que va más allá de una mera capacitación para lectura, escritura y cálculo).

La segunda, *transitoria*, apunta a asegurar la movilidad profesional, incluyendo así, la orientación profesional, la especialización, el perfeccionamiento y el reciclaje profesional.

¹² Ander-Egg, Ezequiel y otros: *La Educación de Adultos como organización para el desarrollo social*. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs.As., 1996. pág. 14

La tercera, *complementaria*, es, como su denominación lo indica, el complemento de la formación ya recibida mejorando el aprovechamiento del tiempo libre, y ampliando las distintas formas de participación y realización personal, grupal y colectiva.

Aquí consideramos necesario hacer “un alto” en el camino para advertir que nuestro interés está puesto en *la educación de adultos del nivel medio*, más precisamente, en los *destinatarios* de la misma.

Por lo antedicho, nuestro encuadre teórico hará referencia a la “*educación compensatoria*”, por tratarse de la oferta educativa que el Sistema Educativo Formal ofrece a aquellos sujetos que aún no completaron su formación de nivel medio.

No obstante, en su evolución, la EA ha ido sufriendo otros “cambios” que la asocian al desarrollo social y determinan su función específica en cada momento. Esto último no quiere decir que un modelo reemplace a otro, ni que unas prácticas prescriban otras. Lo más probable es que se hayan ido desarrollando prácticas y modelos de EA en forma simultánea, o que, algunas tendencias se afianzaran en un lugar del mundo, mientras en otro se fueron dejando atrás.

Siguiendo la periodización de Ander-Egg, desde mediados del S XX , señalamos cuatro momentos en la EA, signados por las características que fueron dando al contexto los diferentes cambios socioeconómicos. Sin dejar de destacar sus diversas tendencias y funciones, haremos hincapié en el *destinatario* de la oferta educativa de adultos en cada período:

- Primer momento: década del 50- **educación compensatoria**, paralela al sistema educativo. La **EA** era concebida como una forma de suplir las deficiencias de los adultos que no habían tenido acceso a los beneficios de la educación o que no habían alcanzado los niveles mínimos, por falta de acceso o permanencia en el sistema educativo. La **función principal** estaba centrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura junto al agregado de aprendizajes relativos a la promoción de la vida comunitaria. El **destinatario o sujeto de aprendizaje** era *todo sujeto adulto no escolarizado o que no hubiere permanecido en el sistema educativo*.

- Segundo momento: década del 60- **alfabetización funcional**, como parte integrada al sistema educativo. La **EA** se refería a la alfabetización funcional, ya que, no solo se capacita en lectura, escritura y cálculo, sino también en los aspectos productivos. Esto implica cierto grado de capacitación técnica específica. La **función principal** estaba centrada en convertir al analfabeto en un “buen trabajador”, tanto para beneficio propio como de la sociedad. El **destinatario o sujeto de aprendizaje** era *todo adulto trabajador y adultos en general*. En este período de creciente institucionalización se aprecia un cambio importante con respecto a la Didáctica de la EA: “*el adulto es educable pero de manera diferente del niño y el adolescente.*” Esto deriva en la preocupación por la *especificidad psicológica de los adultos* y la *formación de educadores especializados*.
- Tercer momento: década del 70- **educación permanente**, se revaloriza la educación no formal. La **EA** es concebida como parte de un proceso permanente de educación, que implica que, todo hombre debe aprender a lo largo de toda su vida. Aparece como una forma de mostrar caminos de superación personal. Se la considera un subconjunto integrado al proyecto global de educación permanente. La **función principal** está orientada a integrar lo que se aprende de la realidad, lo que ya sabe el adulto, con lo que recibe en su aprendizaje formal o no formal. El **destinatario o sujeto de aprendizaje** es *toda persona a lo largo de toda su vida*. En éste decenio confluyen en la configuración de nuevos modelos, tres hechos fundamentales, a saber: **Educación Liberadora (Paulo Freire)*; **Desescolarización (Iván Illich)*; y **La Nueva Idea de la Educación como “Proceso Funcional” (III Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Tokio, 1972)*. El primero impactó con la práctica de la “educación liberadora o de concientización por la cuál el hombre de procedencia popular despierte a su realidad sociocultural, descubra para sobrepasarlas las *alienaciones y las coacciones a que está sometido, y se afirme consciente de su historia”¹³. La finalidad de esta práctica implica una aproximación crítica a la realidad desde la propia acción – reflexión y compromiso histórico. Trasciende la alfabetización y se pone al servicio de la reconstrucción del pueblo. Los objetivos perseguidos son: “a) devolver al pueblo en forma organizada aquello que él nos ofrece desorganizado, b) ayudar a los *grupos a

¹³ A.A.V.V.: Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana, 5ta reimprección, Madrid, 1996, pág. 666.

que la mera opinión sobre los hechos sea superada por una comprensión crítica de ellos, c) promover una visión global de los problemas sociales”¹⁴.

El segundo, surgió como crítica a la escuela como institución, la cuál se consideraba instrumento manipulador de las personas y con la intención de prepararlas para ser trabajadores y consumidores dóciles. La reforma que Illich propone pretende eliminar la rigidez de la institucionalización de la escuela y no la escuela misma en cuanto institución educativa. No obstante este movimiento y su fundamento filosófico son criticados por el tratamiento superficial de los síntomas de la crisis social.

El tercer hecho antes mencionado, la Educación Funcional, se basó en la adaptación del educando a la sociedad en que vive. Para lo cuál, “parte de los intereses y necesidades que lo mueven, a diferencias de otras concepciones educativas que persiguen los mismos fines, pero sin buscar el punto de conexión entre las necesidades y motivaciones individuales y los objetivos sociales”¹⁵.

- Cuarto momento: década del 80 hasta nuestros días- es más **variado** y **multiforme**; muestra perfiles claramente diferenciados entre los países desarrollados y los países latinoamericanos. La **EA en Europa** continúa como expresión de la **educación permanente**, mientras, **en América Latina** se manifiesta a modo de ruptura y superación de las formas tradicionales de educación de adultos. Esto es la **educación popular**. La **función principal** en Europa, es crear las condiciones para que todo hombre alcance la plenitud personal. En América Latina, en cambio, potenciar la capacidad de los grupos populares para convertirse en sujetos de su propio proceso educativo y su destino. El **destinatario o sujeto de aprendizaje**, en Europa, son *todos los ciudadanos a lo largo de la vida*. En América Latina, *los sectores populares*. Pero vale aclarar que los *sectores populares*, de alguna manera, quedan excluidos de la participación social, ya que, transitan circuitos de formación que contribuyen a reproducir la desigualdad social.¹⁶ **¿Educación pobre para pobres?** . En la región latinoamericana, a pesar de los esfuerzos realizados para llegar a mayor cantidad de personas y sustraerlas de los entornos de marginalidad y pobreza parece inaccesible a sus demandantes la posibilidad de una oferta educativa de calidad.

¹⁴ Ibid, pág. 666.

¹⁵ Ibid, pág. 491.

¹⁶ Para una ampliación véase: Rivero, José. “Proyecciones hacia el S. XXI” en *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la Equidad y la Modernización*. O E I, España, 1993.

“... la inteligencia es un bien “parejamente” distribuido, lo “desparejo”, en cambio, es la distribución social del conocimiento escolar. De esta desigualdad que es social, provienen los alumnos adultos.”¹⁷

Son éstas diferencias las que nos sitúan de manera *rotundamente* distinta en el contexto mundial. Latinoamérica es, precisamente, una de las regiones del mundo que no goza el privilegio que da a otros países el progreso científico tecnológico y el desarrollo económico consecuente. Muy por el contrario, *parece estar sumida* en una crisis económica cuyas consecuencias se trasladan a los valores esenciales de la sociedad.

I.3. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LATINOAMÉRICA DE CARA AL MUNDO GLOBALIZADO

Los cambios económicos, sociales, políticos, científicos y tecnológicos que están ocurriendo en el mundo a partir de la afirmación del Neoliberalismo¹⁸, se traducen en la aparición de las nuevas formas de organización de la Sociedad y el Estado.

La promoción de la globalización de la economía está impactando de manera decisiva en los escenarios de Latinoamérica y El Caribe, configurando un contexto de *crisis económica*¹⁹ que se manifiesta en una “gravosa deuda externa”. El impacto se traduce en el desarrollo de todas las instituciones sociales.

¹⁷ Espeleta, Justa: *Algunas ideas para pensar la Formación de los educadores de Adultos*. Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. II Seminario Taller sobre Educ. de Adultos. La Cumbre, septiembre, 1987.pág.13.

¹⁸ Donoso Torres, Diego: *Mito y Educación. el impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Edit. Espacio. Bs. As., 1999, Pág 69. Entiéndase Neoliberalismo como *soprote ideológico* de la globalización. “El problema es que las políticas neoliberales que hoy se imponen a escala planetaria, y en particular en América Latina, pretenden retrotraernos a los orígenes primarios del capitalismo, a una época de apropiación, acumulación de las ganancias, al margen de toda consideración humana y ética”.

¹⁹ El fenómeno de la crisis económica se caracteriza por una reducción significativa del financiamiento, por una crisis del crecimiento económico, ya que decrece la entrada de ahorro, o sea que hay salida de capital. Junto a ello, se produce un fuerte descenso del precio en dólares de los bienes de exportación y se agudizan en grado extremo, los términos del intercambio que la Región mantiene con los países centrales. Sumado a ello, se producen los efectos negativos por el pago de los servicios de la deuda, cuyo monto total para A. Latina, ascendía a 429.000 millones de dólares en diciembre de 1990

En éste contexto, a la EA se le plantea el *desafío de la modernización*, es decir, una reorientación de sus prácticas para poder responder al requerimiento de elevar la eficacia y eficiencia del servicio que ofrece, de manera que el mismo se traduzca en una educación de calidad y responda a las actuales demandas de formación y capacitación.

Este proyecto modernizador se configura en dos aspectos, uno cuantitativo, que apunta a las estrategias de búsqueda permanente de aumento de la productividad, la eficiencia y la eficacia; y el otro, cualitativo en cuanto se vincula con los requerimientos de modernización del Estado y la sociedad civil. En igual medida está relacionado con la demanda de modernización del sistema educativo y en particular con las exigencias de que educación y trabajo respondan adecuadamente a la necesidad de reciclaje de la fuerza de trabajo impuestas por el mercado laboral y el modelo de desarrollo neoliberal.

Cabe preguntarnos: *¿único modelo posible?*. Consideramos que no es el único, pero está instalado como *“pensamiento único”*²⁰ y *hegemónico*.

Es consecuencia directa que desde los años ‘90, Latinoamérica se vea sumida en plena Transformación Educativa, producto de los lineamientos de la política educativa emanados de las negociaciones con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Los criterios ordenadores de las políticas educacionales se traducen en principios de equidad, de calidad y de eficiencia de las escuelas.

*“Equidad suele estar asociada a la necesidad de extender las coberturas de matrículas; calidad, a un sistema nacional de medición de los rendimientos escolares y eficiencia, a una racionalidad de tipo economicista en el uso de los recursos que reciben las instituciones educativas.”*²¹

A pesar de la importancia que se le ha ido dando a la EA en la mayoría de los países de la Región y a las declamaciones de los organismos internacionales, para la mayoría de los gobiernos el adulto maduro es concebido como un *sujeto en el que no es rentable*

²⁰ Expresión utilizada en el Discurso Inaugural del III Congreso Nacional y II Internacional de Educación por Cullen, Carlos, filósofo argentino, Córdoba, octubre de 2002.

²¹ Tapia G, Mario E: “Algunas consideraciones en torno a la Educación de Adultos” en Revista Interamericana de Educación de Adultos. OEA, Nueva Época, Vol.3, N° 3, 1995.

*invertir*²². Sin embargo, en la actualidad la educación destinada a los adultos tiene como principales participantes a *jóvenes*, pero, *¿quiénes son estos jóvenes demandantes de EA?*

Son generalmente personas que no han tenido acceso a la educación básica regular o que han sido expulsados del sistema (por bajo rendimiento, razones de supervivencia, entre otras). La característica principal es que viven en condiciones de marginalidad socio-cultural, laboral, socio-política y psicosocial. Es decir, son jóvenes “adultos” que tienen necesidades de aprendizajes y situaciones de vida diferentes a las de jóvenes comunes. Ellos son padres y jefes de familia prematuros, agentes comunitarios, trabajadores con escasa calificación, entre otras características.

“La educación pública en un momento crucial caracterizado por la mayor acumulación de pobreza y desempleo, pareciera ser una de las pocas funciones sociales que permite el acceso a los saberes relevantes de tipo cultural y científico técnico para quienes no poseen medios propios para hacerlos”²³

Argentina no es ajena a la situación planteada y se ve enfrentada al desafío de *educar jóvenes y adultos* para “*compensar*” su escolarización.

Con la implementación de la Ley Federal, más precisamente, debido a la extensión de la obligatoriedad a 10 años, se ha contribuido a una mayor retención de los alumnos en el sistema educativo. No obstante, en EA aumenta la matrícula y disminuye la edad de los sujetos que la integran, cuestión sobre la que profundizaremos en los siguientes capítulos.

²²Rivero, José: “Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos”, en Revista la Piragua, Revista latinoamericana de educación y Política N°12 y 13 CEAAL, Santiago de Chile 1996. pág.144.

²³ Ibid. pág. 146.

CAPÍTULO II

La Educación de Adultos en Argentina

II.1 ANTECEDENTES

En nuestro país la EA nace vinculada a la necesidad de disminuir el *analfabetismo*, el cual se había convertido en problema central de la educación nacional junto a las *escuelas desiertas*²⁴ a comienzos del S XIX.

Hubo intentos aislados y paliativos como los de Domingo Faustino Sarmiento, que ya en el año 1826 impartía enseñanzas a un grupo de adultos en San Francisco del Monte de la provincia de San Luis, y en el año 1839 funda el Colegio Santa Rosa de América para señoritas, en San Juan.²⁵

Más tarde, durante su gestión como Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1856-1861), el *maestro* Sarmiento crea el primer establecimiento de adultos del país en el local de la Escuela Catedral al Sud o Escuela Modelo. Luego, como Director General de Escuelas de la Provincia (1875-1881), crea 12 escuelas para adultos en el ámbito de la ciudad y 3 en el interior:

- Escuela N° 9 del distrito (12 de febrero de 1877)
- Subvención a Escuela de San Juan Evangelista (15 de febrero de 1877)
- Escuela de San Cristóbal (año 1877). Contaba con 68 alumnos, entre 14 y 32 años. Se impartía: lectura, escritura, gramática, aritmética, geometría, geografía, historia nacional.
- Escuela nocturna de San Telmo (8 de mayo de 1877)
- Escuela nocturna de adultos Monserrat (1° de mayo de 1876, en marzo de 1877 se oficializa)
- Escuela nocturna de San Nicolás (9 de abril de 1877)
- Escuela nocturna de Catedral al Norte (1° de mayo de 1877). Se dividía en clases de nivel inferior y superior, en éstas últimas se enseñaba teneduría de libros. Durante los períodos 1900-1902 y 1906-1907 permaneció cerrada. En 1911 se dictaban, allí

²⁴ Martínez Paz, Fernando. *El Sistema Educativo Nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*. U.N.C. Dirección General de Publicaciones, Córdoba, 1980. pág.17.

²⁵ Rodríguez, Lidia: “La educación de adultos en la Argentina” en : Puiggrós, Adriana (directora): *La Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo II: Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Ed. Galerna, Bs. As., 1991. pág 177.

mismo, cursos libres de contabilidad, higiene, música y taquigrafía. En 1915 se agregan: dibujo natural, dibujo industrial y francés.

- Escuela nocturna de San Juan Evangelista (1° de junio de 1877)
- Escuela nocturna de adultos de Catedral al Sud (subvencionada desde junio de 1897)
- Escuela para mujeres de Catedral al Sud (1877 y sustituida en 1880 por una escuela dominical)
- Escuela nocturna de adultos San Miguel (cerrada en julio de 1878)
- Escuela nocturna de adultos de Catedral al Norte (19 de febrero de 1879, funcionó hasta 1881)
- Escuela nocturna de adultos de Viedma, partido de Chascomús (1° de mayo de 1876)
- Escuela nocturna de adultos de Chascomús (mayo de 1877)
- Escuela nocturna de adultos de Zárate (25 de febrero de 1879)²⁶

Otras escuelas de adultos en el interior del país fueron: las de San Juan (1868) y la de Catamarca (1873), a las que, por la concurrencia de niños, se les atribuye la pérdida de su sentido original.²⁷

Hubo otra modalidad de oferta educativa para adultos: “Cursos Libres”²⁸ para obreros dictados en los Colegios Nacionales del país. Salta, Entre Ríos, Mendoza, Bs. As., Santiago del Estero y Corrientes fueron las que recibieron ayuda financiera por ley del 22 de Septiembre de 1870. Ya en 1875, todos los Colegios Nacionales contaban con escuelas nocturnas de artesanos, las cuales quedaban bajo la dirección del rector. Diferían en cuanto a planes de estudio y organización de su propia gestión. Mientras que en Bs. As. se dictaba geometría, mecánica, química aplicada a las artes y a la industria, geografía, física aplicada y fotografía; en el interior, se atendía la enseñanza básica: lectura, escritura, aritmética y geometría. Paralelamente se ofrecían cursos de francés, inglés, geografía, teneduría de libros y dibujo lineal.

Debido a la deserción de los alumnos estas escuelas no subsistieron, a pesar del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional de enero de 1888 que promulgó un nuevo plan de estudios para dichos Colegios y en el que se instituyeron los Cursos Libres.

²⁶ Ibid. pág 178-179.

²⁷ Ibid.pág.179.

²⁸ Ibid. pág. 180.

Otros antecedentes lo constituyen la Ley 1420 y el Reglamento del año 1901. La primera, en su artículo 11 hace referencia a la instalación de escuelas para adultos integradas por tres secciones o grados equivalentes al mínimo de instrucción fijado para las escuelas infantiles. Y en el artículo 12, especifica los contenidos a ser abordados:

“..., comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de Idioma Nacional, de Geografía Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela.”²⁹

Pero es claro que la Ley 1420 no atiende la especificidad de la enseñanza de adultos y sólo la contempla desde la situación coyuntural de la misma. A saber, analfabetismo y elevado porcentaje de extranjeros en la población adulta.

En el año 1900, El Congreso Pedagógico reunido en Buenos Aires, reconoce la necesidad de “...difundir en el país las escuelas nocturnas para adultos, hombres y mujeres, dándoles un carácter recreativo y práctico”.³⁰ Como así también, “... la fundación de Sociedades Populares de Educación que fomenten y prestigien dichas escuelas.”³¹

En Buenos Aires, hubo movilización y se formaron algunas sociedades de ayuda como la Popular de Avellaneda, mientras que en el interior del país la educación de los ciudadanos adultos quedó a resguardo de las guarniciones militares y buques de la Armada.

Por otra parte, el reglamento del año 1901, firmado por el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación José María Gutiérrez; especifica el tipo de escuelas que quedan bajo su reglamentación. Así, los estudios quedan organizados en 3 diferentes secciones: los que no sabían leer, los que leían, escribían y contaban rudimentariamente, y la última, para los restantes. Las clases se dictaban durante 2 horas continuas diarias. En cuanto a los contenidos, estipulaba los mismos que establecía la ley de Educación Común para escuelas de niños. Esto, en realidad, le resta especificidad a las escuelas de adultos.

²⁹ Ibid. pág. 183

³⁰ Ibid. pág. 187

³¹ Ibid. pág. 187

Para el año 1905 funcionaban en el país 113 escuelas para adultos concentradas, en su mayoría, en el litoral del país: 35 en Buenos Aires., 21 en Entre Ríos, 15 en Santa Fe. Capital Federal contaba con 34 y Chubut con 1; las demás (5 o 7), en el resto de las provincias.

En el año 1906 el Prof. Berrutti fundó la sociedad popular “Amigos de la Educación”, que entre otras cosas, crea la Escuela Nocturna, Popular, Complementaria y Especial. Los requisitos de ingreso eran: tener 14 años y los conocimientos exigidos por el programa de 3er. Grado de escuelas primarias comunes. La enseñanza se disponía en 2 secciones: la primera, preparatoria para el secundario, y la segunda, consistía en cursos especiales acordados con la Comisión Directiva de la Sociedad. La matrícula mínima era de 15 alumnos por curso. El horario de funcionamiento de 19.00 a 22.00 hs., en el mismo local de la Escuela Presidente Roca. Los contenidos de los cursos estaban a cargo de personas o sociedades como la de Primeros Auxilios, Literaria Inglesa, Alianza Francesa, Nacional de Esperanto, entre otras. La dirección de la escuela la realizaba un Consejo de dos directivos de las secciones y un miembro de la Comisión Directiva de la Asociación.³²

En el año 1937 contaba con 76 cursos y 2.700 alumnos que asistían a clases de idioma, letras, música, bellas artes, química, mecánica, industria, labores domésticas y otras.

En 1909 el Consejo de Educación aprueba un reglamento nuevo para las escuelas nocturnas que redactara el entonces Inspector Técnico de escuelas nocturnas de la Capital Federal, Prof. Berrutti. Algunas disposiciones del reglamento anterior se mantienen, por ejemplo:

*“- faculta a los Consejos Escolares para establecer cursos nocturnos y escuelas dominicales para adultos, - mantiene la división en tres secciones, y permite el ingreso de los alumnos en cualquier época del año, - establece que las escuelas de adultos deben funcionar en locales de las de niños del mismo sexo, - dispone la obligatoriedad del título para ser docente de escuelas nocturnas.”*³³

En cuanto al número de alumnos se eleva a 35 como mínimo y se incluye la enseñanza de materias especiales cuyos programas debían ser elaborados por una comisión especial designada por el Consejo a cargo de la dirección. Fomenta la participación de la sociedad en

³² Ibid. Pág. 196-197.

³³ Ibid. Pág. 200, 201.

las escuelas, lo que denota una clara tendencia democratizadora a través de las conferencias populares en días sábados.

La vigencia de este reglamento se extendió solo hasta el año 1914, pero sus modificaciones dejaron la impronta para innovaciones futuras.

Durante la gestión de Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913), se encaran una serie de reformas administrativas y de reorganización del personal. Un ejemplo de ello es la autonomía otorgada a las escuelas militares en las cuales se focalizó la política de educación de adultos, ya que por la obligatoriedad del servicio militar, éstas escuelas se convertían en el mejor instrumento de lucha contra el analfabetismo. Asimismo, se nombra un Inspector para las escuelas de Capital, Campo de Mayo y Arsenal Río de la Plata; y otro, Inspector Viajero, para las escuelas militares del resto del país.

Según lo señala Lidia Rodríguez, ya a comienzos de 1908 “...la proporción de escuelas militares es muy alta en relación con el total:

	<i>esc. nocturnas</i>	<i>esc. militares</i>	<i>total</i>
<i>escuelas</i>	43	52	95
<i>inscriptos</i>	5.929	4.994	10.923
<i>docentes</i>	162	157	319 .” ³⁴

Cabe agregar que este tipo de escuelas cubrieron *otra necesidad* de la época, la de *nacionalizar* la enseñanza frente al caudal inmigratorio. De allí, la importancia asignada a la obligatoriedad de celebrar las efemérides patrias, conmemorar acontecimientos históricos. entonar el himno nacional y, sobre todo, enseñar la historia argentina posterior al 25 de mayo.

El Prof. Berrutti, en su gestión como Inspector General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, sigue fomentando y propulsando la educación de adultos bajo el argumento de la *alfabetización y nacionalización*.

“ *Fundamentaba estas propuestas en la enorme masa de analfabetos, el aluvión inmigratorio y la obra de nacionalización que le competía desarrollar a la escuela, así como también en el deber que les competía a las autoridades escolares en fomentar la acción popular de la educación.*” ³⁵

³⁴ Ibid.pág.207

³⁵ Ibid.pág.211.

Hubo otros emprendimientos tendientes a favorecer la oferta educativa para adultos, como por ejemplo, los “cursos facultativos” de contabilidad, dactilografía, corte y confección, cocina, etc; solicitados por el Prof. Pablo Pizzurno en 1910. Un proyecto de extensión de las secciones de las escuelas de adultos a 5 años equiparables a los 6 años de las escuelas comunes. La creación de centenares de escuelas para adultos en todo el país durante la presidencia de Irigoyen y la unificación del horario (3 hs. diarias), para todas estas escuelas.

Luego, en el año 1964, se crea la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar por Decreto N° 8.722, de la cual pasa a depender esta modalidad de enseñanza. Es entonces, durante el gobierno del Dr. Arturo Illia (1963-1966), que se pone en marcha un Plan Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, durante el cual se crean Centros de Alfabetización bajo la acción conjunta de organismos estatales y entidades privadas.

“Se previó,..., ofrecer no solo los instrumentos de lectura y escritura, sino la promoción de actividades tendientes a elevar el nivel cultural de quienes se beneficiaran con el plan.”³⁶

Quedan así abiertos los “Centros Educativos de nivel primario para adultos” en los distintos lugares donde se desarrollaba la vida cotidiana de los mismos y con la flexibilidad propia de una propuesta curricular que se adecuaba a las necesidades de cada grupo.

En el marco de esta Campaña de Alfabetización, y como consecuencia de la misma, se crea la DINEA en 1968, a partir de lo cual, los servicios especiales para adultos van adquiriendo notas distintivas con respecto a las otras modalidades de enseñanza. A los CEA (Centros de Educación de Adultos de Nivel Primario), se los complementa con los CECLA (Centros de Capacitación Laboral), cuyo objetivo era lograr la formación integral del hombre y de la mano de obra calificada y semicalificada. Estos Centros capacitaban en electricidad, auxiliar contable, peluquería, cocina, corte y confección, etc, según la demanda de la comunidad respectiva.

³⁶ Martínez Paz, Fernando. Op.cit.pág.205.

II.2 FUNDAMENTOS Y TENDENCIAS

Al comienzo, podemos apreciar dos tendencias diferenciadas en la EA en la Argentina. Una que se identifica con el discurso sarmientino: *educación o barbarie* y el impulso dado a la modalidad a través del Congreso Pedagógico de 1900, la ley 1420, las escuelas nocturnas de sociedades populares, y las escuelas de puertas abiertas. Otra, representada por la acción del Consejo Federal de Educación que se limitó a *infantilizar* la escuela en lugar de atender la demanda de adultos.

Sin embargo, ambas tendencias coinciden en cuanto a la consideración de la práctica educativa como palanca para el progreso, como factor de homogeneización, de formación del ciudadano y constitución de la nacionalidad. También en la consideración del Estado como responsable de la educación del pueblo, aunque mero ente organizativo y representante del conjunto de la sociedad, carente de luchas y conflictos.

Más tarde, algunos sectores de la gestión educativa nacional van descubriendo la realidad del educando adulto como sujeto pedagógico *diferente, con particularidades* que contribuirán a su especificidad educativa y, como consecuencia, admitirán la *función social* de la escuela de adultos en el país. Esto no significa una profunda transformación del sistema de adultos pero produce innovaciones como la enseñanza de materias no tradicionales y después el surgimiento del *analfabeto adulto* como sujeto destinatario particular. Así, el Estado reconoce y asume la responsabilidad de hacerse cargo de la atención de los adultos y de la organización del subsistema.

Una contribución posterior a la especificidad del subsistema de adultos la realiza la consideración del sujeto destinatario de la oferta educativa como *sujeto trabajador*, promovida desde los sectores obreros que comienzan a ser tenidos en cuenta en la participación social. Esta situación la favorece el peronismo en un marco político que prioriza la intervención de los sectores populares de la sociedad argentina. ¿Y después...? Desde mediados de los '60 y hasta finalizar el gobierno democrático en 1976 la propuesta fue la idea de *Liberación*³⁷. Inspirada en **Paulo Freire** se constituyó en la “idea fuerza” y eje organizador

³⁷ Remitirse a pág. 22 del presente trabajo.

de la educación. Se produce un cambio de ropaje con respecto a la enseñanza: *la concientización* que deviene en pedagogía como *política* y su consecuente práctica, en *militancia pedagógica*. Pero una vez concluido el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos y de la gestión DINEA, se producen importantes renovaciones de los servicios y se estimula la reflexión sobre la especificidad de la modalidad. Reflexión de la que queda excluido el protagonista mismo – *destinatario* –, en tanto sujeto social y político; ya que no se le da participación ni se planifica a partir de sus sugerencias y problemáticas.

¿Será que nos vimos enfrentados a la construcción de una pedagogía de los “marginados educativos”?, ¿habrá sido posible acceder a la construcción social del conocimiento, habida cuenta de las tensiones sociales propias de una sociedad desigual?

¿Se dieron las condiciones para establecer una relación pedagógica dialogal o hubo que pensarla y actuarla desde otro lugar?

“Si se tipifica al alumno adulto como pobre, es probable que no se logre una relación horizontal al entrar ésta en la red de significaciones habitual en nuestro país en el que la pobreza es asociada a “negro”, “villero”, es decir a pobreza indigna.”³⁸

II.3 NIVEL MEDIO DE ADULTOS

En el año 1970, DINEA implementa los *estudios secundarios* en centros educativos de carácter experimental. Se crean los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), utilizando los espacios habituales en que se desempeñaban los adultos: fábricas, comercios, sedes gremiales, clubes, empresas, municipios, iglesias; con los que se coordinaba la prestación de servicios en la tarea educativa.

Queda estructurada una escuela para adultos dentro del Sistema Educativo Formal, cuyo *carácter interinstitucional*, DINEA – Entidad Patrocinante, tenía como finalidad proporcionar una salida laboral.

³⁸ Brusilovsky, Silvia: *Formación de Educadores Populares: relato de una experiencia*. Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. II Seminario Taller sobre Educ. de Adultos. La Cumbre, septiembre, 1987. pág.4.

A partir del año 1973 se pone en marcha desde la DINEA, la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), cuyos objetivos fueron intensificar la alfabetización, la educación básica y crear los centros de cultura popular, a modo de, *transformación de la modalidad*. En lo concerniente a contenidos curriculares se efectúa una intensa vinculación de los mismos con la realidad económica y social del país, a través del trabajo conjunto con las organizaciones de trabajadores y otras entidades populares patrocinantes.

Durante este período se crean, en la Provincia de Córdoba, los primeros Centros Educativos Secundarios, a los que nos referiremos en el siguiente capítulo.

Los programas de estudio tendieron a asemejarse a los de los colegios secundarios comunes dependientes de la DINEMS (Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior). Posteriormente se fue modificando la organización de estos centros en cuanto a condiciones de ingreso, sistema de promoción, horarios de clase y condiciones disciplinarias de mayor rigidez; lo que repercute en una considerable disminución de la matrícula.

En 1981 se transfieren a las jurisdicciones provinciales los servicios de Nivel Primario y Capacitación Laboral, provocando el desmembramiento de la modalidad.

En 1984, la DINEA pasó a depender directamente de la Comisión Nacional de Alfabetización. Se realizan importantes reformas de los programas de estudio, actualizando los contenidos a las problemáticas del momento. Los demás aspectos pedagógicos se modifican teniendo en cuenta la especificidad de la modalidad en cuanto a las características del *sujeto de aprendizaje*, su condición de trabajador, la heterogeneidad de experiencias previas y diferencias de *capital cultural*.³⁹

Durante el período 1984-1988 aumentó el promedio de centros educativos de adultos creados por año, sin embargo, el objetivo principal fue ampliar el número de vacantes en los centros existentes. El incremento de esta demanda permanente hace que los Centros que la satisfacen se integren al sistema educativo formal.

³⁹ Bourdieu, P., distingue además del capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico. “El capital cultural está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone... para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares.” Gutierrez, Alicia: *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. U.N.C. Dirección Gral. de Publicaciones.-Edit. Univ. Nac. de Misiones. , Córdoba, 1997.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido que nos permite reconocer problemáticas y particularidades propias de la EA en Argentina. Sin embargo, debemos admitir que el objetivo histórico de generalizar la educación básica en nuestro país, *sigue “pendiente”*. Sobre todo, teniendo en cuenta que la política educativa actual apunta a una oferta educativa de *calidad*.⁴⁰

A propósito, hacemos referencia al *segundo eje pedagógico* de la Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996. UNESCO/ORELAC:

“Eje Pedagógico II: Mejorar la calidad de la educación básica de jóvenes y adultos

Los principales retos de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) están asociados a las nuevas competencias individuales y sociales necesarias para participar como ciudadanos y consumidores; al derecho personal a una mejor calidad de vida; a las demandas productivas de la modernización económica; a los efectos de la crisis económica en los sectores más necesitados.

Estas demandas revisten características específicas para los jóvenes y adultos que generalmente ya están insertos en el mundo del trabajo.”⁴¹

Excelente recomendación, solo que en esta crisis estructural que nos agobia se produce un desmantelamiento del espacio social de lo público, cuyas consecuencias se reflejan en la pérdida de calidad de las prestaciones (escuela pública) y fragmentación de “los públicos” (ciudadanos siervos, clientes)⁴²

Desde esta perspectiva, no solo debemos bregar por la inclusión en el sistema educativo de todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida, sino que la oferta educativa debe superar ampliamente la mera acreditación y convertirse en un medio de transformación y movilidad social para quien la recibe. Sin embargo, persiste aún “la necesidad de profundizar en la definición del sujeto de la educación de adultos y de perfilar con mayor claridad la especificidad de sus objetivos y metodologías.”⁴³

⁴⁰ Prescripción y acuerdo emanado de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos.” Jomtiem (Tailandia) 1990.

⁴¹ UNESCO/ORELAC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996”, en el boletín *Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe*, núm.31, publicado por la UNESCO/ORELAC, Santiago de Chile, 1993, págs. 30 a 40.

⁴² Cabo, Agustí Pascual: *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*, Octaedro, Barcelona, 2000 pág 6.

⁴³ Finnegan, Florencia: *La educación de adultos en la argentina*. Estado de situación en las jurisdicciones. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1994.

II.4 CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO DE APRENDIZAJE DEL NIVEL MEDIO DE ADULTOS EN ARGENTINA

Cabe mencionar, a pesar de haberlo aclarado anteriormente, que el sujeto de aprendizaje al que hacemos alusión es el *demandante* y por ende *destinatario* de la oferta educativa del NMA de nuestro país.

Teorías como la de Carl Rogers acerca del aprendizaje significativo y experiencial nos dan los elementos teóricos suficientes para avalar la importancia del *interés* y la *actitud*⁴⁴ frente al conocimiento. Estos factores se interrelacionan en el proceso de aprender y nos inducen a considerar que los adultos aprenden en forma diferente que el niño, el adolescente o el anciano, no solo porque su estructura de pensamiento es diferente. Esto adquiere gran significatividad para el NMA de Argentina, por estar *demandado* por personas pertenecientes a diversos grupos según edad, sexo, intereses, situación laboral, situación familiar, entre otras consideraciones.

Otra diferencia entre el niño y el adulto la constituye la plena conciencia del momento histórico, y las experiencias vitales que posee este último, junto a la posibilidad de optar voluntariamente.

Focalizados en el *destinatario* del Nivel Medio de Adultos en nuestro país, observamos que se asocia a individuos mayores de edad y que por circunstancias de distinta índole, no completaron su formación de nivel medio o nunca accedieron a ella. El denominador común ha sido capacitar al *ciudadano trabajador* y lograr una mejor calificación para su desempeño.

Sin embargo, a mediados de la década de los '90, los centros de nivel medio para adultos se fueron poblando de individuos cada vez *más jóvenes* y provenientes de fracasos en la escuela media común. En 1998, en el país el 71% de los alumnos matriculados en N M A, pertenecían al grupo etario que va de los 14 a los 24 años. El 29% restante compuesto por los

⁴⁴ Cabrera, M; Hernandez Soto, C. y Reynoso, J: “ El aprendizaje y su facilitación en Carl Rogers”, en Andragogía Revista de Teoría e Investigación en Educación de Adultos. Venezuela, año VI, Vol 14, Julio 1990, pág 11.

sujetos mayores, reflejan una mayor concentración entre los 25 y los 39 años.⁴⁵ De lo que inferimos que este último es uno de los grupos que asiste a su recapitación laboral.

También advertimos que en la evolución de la matrícula del NMA en el país entre 1994 – 1999, la cantidad de alumnos se duplica en 1997. Es dable pensar que a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación hubo movimientos migratorias de la EM a la EMA quizás producida por la obligatoriedad del Ciclo Básico.

Otro componente que caracteriza a nuestro sujeto demandante de EA es la formación para la empleabilidad, acorde a los nuevos requerimientos del mercado laboral. Aunque irónicamente, en el país, sea la *gran deuda* que el SE tiene aún con sus actores sociales. Es decir, la articulación, el acercamiento entre el SE, la esfera de las Comunicaciones y el Área del Trabajo que impone el modelo hegemónico es un “escenario virtual” que figura en los discursos y no en la práctica.

En el siguiente capítulo, veremos que en Córdoba el sujeto de aprendizaje de la EA tiene las mismas características mencionadas, pero el aumento de matrícula en este nivel se da en 1996, quizás, porque fue en 1995 que se comienza con la Transformación Educativa.

⁴⁵ Relevamiento Anual 1998. Educación de Adultos. Dirección General Red Federal de Información Educativa.
Nota: En el país existen CEA que admiten alumnos menores de 18 años.

CAPÍTULO III

El Nivel Medio de Adultos en la Provincia de Córdoba

III.1 ANTECEDENTES

Mencionamos anteriormente que durante la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, (CREAR), impulsada desde la DINEA en el año 1973; se crean, en la Provincia de Córdoba, los primeros Centros Educativos Secundarios:

- CENS 19, patrocinado por la Empresa de Ferrocarriles Argentinos
- CENS 23, patrocinado por la Asociación Bancaria
- CENS 70, patrocinado por el Sindicato de Empleados Públicos de la Provincia.

Posteriormente, se fueron creando otras escuelas de nivel medio de adultos según la demanda, pero la tendencia fue aumentar el número de alumnos en las ya existentes.

En lo que respecta a planes de estudio, la propuesta para adultos fue acercándose a la del nivel medio común, aunque mantuvo *ciertos espacios*⁴⁶ curriculares que avalaron, de alguna manera, la especificidad de la modalidad.

También hicimos referencia al *sujeto de aprendizaje* (como destinatario) al que estaba dirigida esta oferta educativa de nivel medio de adultos. Vale decir, esta propuesta se destinaba a los trabajadores de las diferentes entidades patrocinantes, las que se veían beneficiadas con la calificación de sus empleados en el puesto de trabajo.

Hoy, ¿podemos decir lo mismo con respecto al contexto social y laboral del sujeto de aprendizaje de Nivel Medio de Adultos?. Lejos de ser un “trabajador”, el adulto que llega a los centros de enseñanza de nivel medio está en búsqueda de recursos para facilitarse una salida laboral y/o capacitarse y acreditar su formación de nivel medio en aras a no arriesgar su situación laboral actual. La desocupación y el subempleo son la constante y, por ende, una de las causas por las cuales los mayores de 18 años buscan *acreditación*. Esto vuelve a *hacer aguas* en el marco de una política educativa de *calidad para todos*, ya que la *diversidad* en la demanda dificulta la posibilidad de ser equitativos y eficaces en respuesta a la misma.

⁴⁶ Prácticas de Laboratorio, experiencias en comercios, industrias, microemprendimientos, entre otras.

Sumado a ello, los más jóvenes no han cubierto las expectativas con respecto al Nivel Medio Común en la Provincia de Córdoba, ya que el porcentaje de deserción es de 4,5 % , y el de repetidores que retiene el nivel es de 9,2%. Asimismo hay un 15% de alumnos con sobreedad en toda la provincia que puede ser excluido en instancias de repetición.

Cuadro N°2: Educación Común- Nivel Medio- año 2000. Sobreedad, repetición y deserción en Provincia de Córdoba.

	Córdoba	%	Total matriculados en Provincia de Córdoba
Sobreedad	38884	15	262199
Repetidores	24181	9,2	
Deserción	11679	4,5	

Sin embargo, la posibilidad que pasó a ser la EDJA para aquellos a los que el nivel medio común no le ofrece oportunidades ciertas, se ve afectada y en peligro a partir de la Transformación Educativa.

Con la implementación del “proceso transformador” iniciado en Córdoba en el año 1995 se produce una ruptura histórica para la EDJA. La decisión política de cerrar la DEA y la de transferir los servicios educativos a las Direcciones de Nivel Primario y Medio y al Ministerio de Trabajo, marca un período de fragmentación y homologación de la educación de adultos que contribuye, aún más, a la pérdida de “especificidad” de la modalidad.

El marco legal de este proceso en la Prov. de Córdoba, ley 8525/95⁴⁷, desconoce lo establecido en la Ley Federal 24.195⁴⁸ y Ley Prov. 8113⁴⁹ para la EDJA. Asimismo, pone en peligro la oferta oficial de la EA, por cuanto se incrementa la duración de los planes de estudio limitados a una única orientación- Producción de Bienes y Servicios-. Paralelamente se autorizan ofertas privadas aceleradas con certificaciones de validez nacional.

⁴⁷ Ley 8525/95: en el art.1 describe los ciclos en que queda conformado el Nivel Medio: Ciclo Básico unificado-CBU- y Ciclo de Especialización- CE-, sin mención alguna a la modalidad Adultos.

⁴⁸ Ley Federal: Dentro de Regímenes Especiales, el art.30.- expresa los objetivos de la Educación de Adultos.

⁴⁹ Ley Prov. 8113/91: Bajo el título: Modalidades y otras formas de Educación, art.40.- “... tiene la finalidad de garantizar la educación básica general y la capacitación técnico profesional de la población adulta...”; y, art.41.- “El Estado Provincial garantizará especialmente el acceso ... de los jóvenes que no hayan completado la escolaridad obligatoria en la edad reglamentaria.”

En la segunda etapa de la transformación del nivel medio- Pacto de Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba⁵⁰-, la EDJA va recuperando su característica flexibilidad mediante instancias de articulación con el Nivel Primario, la Educación No Formal y la Formación Profesional.

Se crea entonces, a través del Decreto de Reestructuración del Estado 1.587/99, la DRE – Dirección de Regímenes Especiales-, encargada de la Educación Especial, la Educación Física y la Educación de Adultos. A esta última le cabe atender a la EDJA en sus niveles Primario y Medio, a la Educación No Formal y a la Educación a Distancia. El Decreto establece la dependencia directa de la DRE de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba.

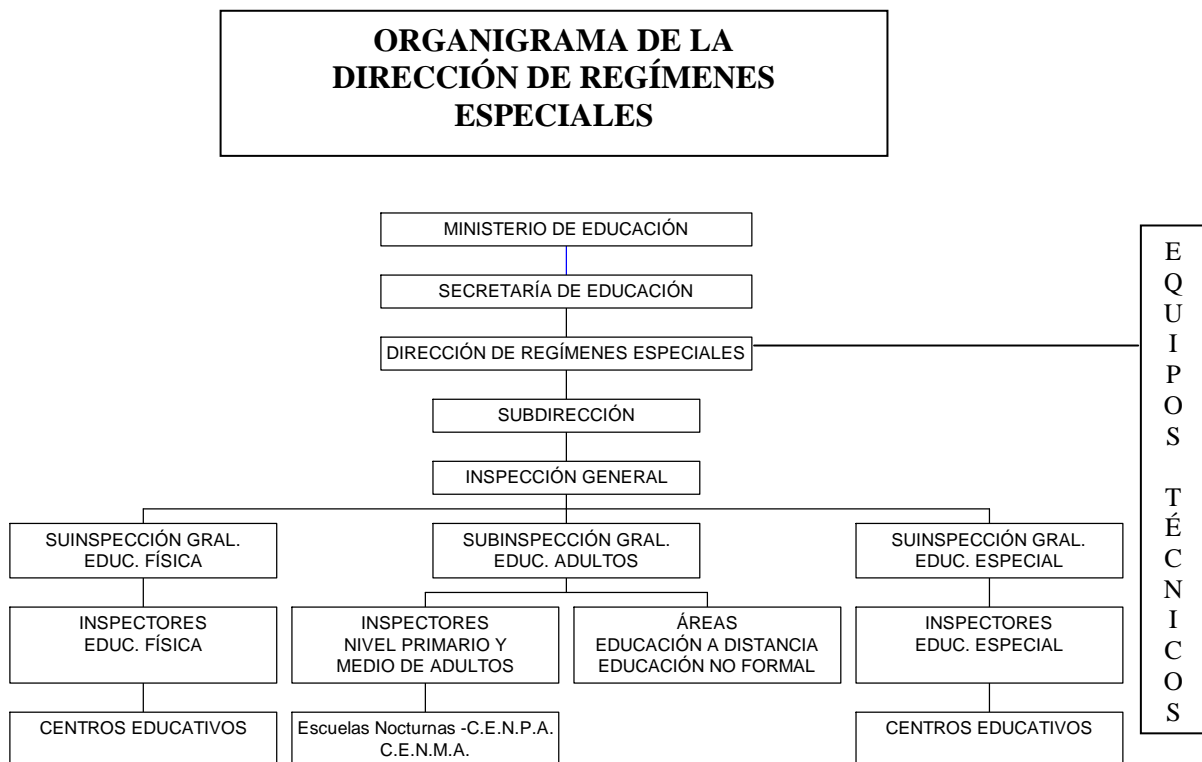


Figura N°1

A partir del mes de mayo de 2002 vuelve a quedar la EDJA bajo dependencia de la DEMES (Dirección de Educación Media, Especial y Superior), con la diferencia que se transfieren los niveles primario y medio a la misma dirección.

⁵⁰ Una de sus condiciones fue: “la derogación del Decreto 576/99- por el que se prolongó el ciclo de bachillerato para adultos a cuatro años.”

Sin embargo, no se visualizan grandes cambios. En una publicación de UEPC del año 96 se señala que en el año 1994 el total de analfabetos puros en la Provincia. de Córdoba llegaban a 71.073 habitantes. También se reconoce la necesidad imperiosa de dar respuesta “... a los jóvenes de 18 a 25 años, víctimas del fracaso escolar.”, con el agravante que la franja etaria entre 14 y 18 no tiene una oferta específica en esta provincia., ya que una vez finalizada la primaria de adultos este grupo queda excluido del circuito de formación hasta alcanzar los 18 años. Esto último, da cuenta de la imposibilidad que tiene el Sistema Educativo Formal, de retener en proceso de formación a estos sectores de población escolar, que solo encuentran la *alternativa* de buscar acreditación en un centro de adultos. En la misma publicación se hace mención a,

“... que el Nivel Medio debe ampliar sus orientaciones- que hoy se limita a Producción de Bienes y Servicios-; reformular sus espacios de opción institucional; ligar los trayectos educativos formales a itinerarios profesionales a partir de la articulación con las ofertas de la Dirección de Empleo y Formación Profesional, entre otros puntos relevantes.”⁵¹

Lo cual nos da pie para insistir sobre la falta de articulación existente entre la formación de adultos y el mundo del trabajo. Esta, sigue siendo una deuda pendiente que adquirió hace largo tiempo la modalidad adultos. De todas maneras, la modalidad “sobrevive” gracias a esta demanda socio-educativa no satisfecha en la Provincia, ya que la matrícula fue incrementándose año a año.⁵²

III.2 CENTROS DE ENSEÑANZA Y CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO DE APRENDIZAJE DEL NIVEL MEDIO DE ADULTOS EN CÓRDOBA

Al año 2001, la Prov. de Córdoba cuenta con 145 unidades educativas de Nivel Medio de Adultos, de las cuales, 116 son estatales y 29 privadas. El total de alumnos que asisten a las

⁵¹ “Estudios sobre quienes no los tienen”, en La Tiza N° 58, Año X, UEPC, Septiembre 2000.

⁵² Explicado en el Cuadro N°4 de este capítulo

¿Casualidad o causalidad? Decía Carlos Matus, “el mapa no es el territorio”, ya que sus fronteras pueden ser desplazadas, en un sentido u otro, según las verdaderas aspiraciones de dominio.

En el georeferenciamiento de los CENMA de la Provincia de Córdoba se ve reflejada una orientación histórico-política más coherente con la cultura hegemónica que consecuente con su discurso educativo. Consecuencia directa de ello es la desprotección y falta de cobertura educativa que se aprecia en los sectores Norte y Sur de la Provincia respecto del NMA. ***¿Será menor la demanda en aquellos Departamentos del Interior Provincial? O, ... ¿nos damos, una vez más, de bruces con la no neutralidad de las políticas educativas del sector que solo en el discurso expresan igualdad de oportunidades y equidad?***

A continuación se presenta la distribución de unidades educativas de nivel medio de adultos (NMA), alumnos y docentes según departamentos y ámbitos en toda la Provincia de Córdoba.

Cuadro N°3: Unidades Educativas, alumnos y docentes de nivel medio de adultos en Provincia de Córdoba según departamento y ámbito. Año 2001.

Departamento (*)	UNIDADES EDUCATIVAS						ALUMNOS			DOCENTES		
	Escuelas Sedes			Anexos			Total	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano
	Total	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano						
CALAMUCHITA	4		4				246		246	52		52
CAPITAL	45		45	3		3	12.732		12.732	1114		1114
COLON	5		5	4	2	2	1.910	130	1.780	156	16	140
CRUZ DEL EJE	2		2				298		298	39		39
GRAL. ROCA	3		3	2		2	277		277	62		62
GRAL. SAN MARTÍN	5	1	4	2		2	1.028	37	991	114	9	105
ISCHILÍN	1		1	1		1	441		441	37		37
J. CELMAN	7	2	5	2	2		678	150	528	114	37	77
M. JUÁREZ	8		8	1		1	860		860	135		135
Pte. R. S. PEÑA	2		2				461		461	52		52
PUNILLA	4		4				817		817	77		77
RIO CUARTO	13		13	3	1	2	2.100	38	2.062	314	9	305
RIO PRIMERO	3		3				300		300	31		31
RIO SECO	3	3		1	1		164	164		40	40	
RIO SEGUNDO	6	1	5	3	2	1	902	92	810	115	25	90
SAN ALBERTO	1		1				129		129	9		9
SAN JAVIER	1		1				321		321	23		23
SAN JUSTO	10		10	4	1	3	1.598	22	1.576	214	10	204
SANTA MARÍA	3		3				498		498	43		43
SOBREMONTA				1		1	60		60	10		10
TERCERO ARRIBA	7		7				882		882	113		113
TOTAL	1		1	2	1	1	235	57	178	41	13	28
TULUMBA	1	1		2	2		231	231		25	25	
UNIÓN	10	2	8	2	2		821	167	654	137	31	106
Total General	145	10	135	33	14	19	27.989	1.088	26.901	3.067	215	2.852

(*) Solo figuran los departamentos donde se imparte E.M.A. **Pocho** y **Minas** no cuentan con servicio de Educación Media de Adultos.

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas-Departamento Estadística

Ahora bien si observamos los datos del **Cuadro N° 4**, que compara centros de enseñanza y cantidad de alumnos, notamos que en el período 1996 – 1997 se cerraron centros, pero la matrícula aumentó y esto ocurre tanto en provincia, como en capital.

Cuadro N°4: Comparación entre Centros y Alumnos Nivel Medio Adultos Prov. de Córdoba

	1993		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002	
	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	Ca	ce	ca	ce	ca
Prov. Córdoba	106	11958	124	18190	120	19143	120	19771	122	20286	128	24095	145	27989	141	S/d
Córdoba Capital	29	6062	34	9244	34	9601	33	9609	35	9909	39	11716	45	12732	45	S/d

Referencias: - ce:centros de enseñanza- ca: cantidad de alumnos - s/d sin datos

Fuente: Datos suministrados por Dirección de Políticas Educativas de la Prov. de Córdoba Dpto. Estadísticas.

Las características del *sujeto de aprendizaje*, son las mismas que se enunciaron en el ámbito nacional: condición de *trabajador* (sin estabilidad) y disminución de la *edad* promedio. Pero basados en opiniones vertidas por un grupo de Inspectores de la Subinspección de Adultos de la Provincia de Córdoba, podemos agregar otras como: portador de diferentes situaciones de fracaso escolar, jefes / jefas de familia prematuros, heterogeneidad de experiencias previas, diferencias de *capital cultural*, búsqueda de acreditación para puestos de trabajo y/o continuación de estudios superiores, como así también la necesidad de reconversión laboral, producto del desempleo y subempleo.

Un porcentaje menor y perteneciente a la franja de adultos mayores de 24 años busca superación personal, se trata, especialmente de mujeres amas de casa, en búsqueda de reconocimiento social ⁵⁴. Lo cual se constituye en una empresa heroica ya que desde hace un tiempo a esta parte venimos observando y protagonizando la vertiginosa devaluación de la ciudadanía.

⁵⁴ Basado en testimonios de alumnos/as que acuden a la inscripción en la Modalidad Adultos.

¿Será ésta la coyuntura oportuna para la conscientización cívica y el escenario apropiado para la recuperación de los derechos políticos?

Presentada la realidad del objeto de análisis, veamos *¿qué sucede al interior del CENMA RíoTercero?*

CAPÍTULO IV

El caso del CENMA Río Tercero de la Provincia de Córdoba

IV.1 CRITERIOS METODOLÓGICOS

Para alcanzar los objetivos propuestos en el presente trabajo y concretar la descripción del sujeto en situación de aprendizaje en el nivel medio de adultos, se ha tomado el caso del CENMA Río Tercero, ubicado en la ciudad de Río Tercero del Dpto. Tercero Arriba, Pedanía El Salto. Se trata del centro de adultos más importante de todo el Departamento. Esto se debe a su situación geográfica, ya que se localiza en el centro urbano más influyente de la zona y el de mayor población fija y transitoria. Hemos escogido el diseño metodológico de campo con enfoque exploratorio por tratarse de indagaciones que brindan información y datos primarios, obtenidos directamente de la realidad⁵⁵. Además, nos ha permitido cerciorarnos de las condiciones en que se han obtenido los datos, posibilitando una revisión constante de los mismos.

La caracterización de los sujetos que asisten al establecimiento (ver IV.4, pág 60) se efectuó mediante el relevamiento, análisis e interpretación de los datos suministrados por una encuesta aplicada a la totalidad de los alumnos que se matricularon e ingresaron a marzo de 2001⁵⁶, en todos y cada uno de los ciclos y divisiones. Este instrumento, confeccionado en marzo de 2001, por una comisión de profesores del equipo docente de la institución, tuvo por finalidad recabar información sobre la realidad socioeducativa de los alumnos demandantes de esta oferta de formación de nivel medio, como punto de partida para comenzar a elaborar el Proyecto Educativo Institucional. Si bien el instrumento adolece de ciertos requisitos metodológicos⁵⁷, ha proporcionado información lo suficientemente útil y relevante para nuestra descripción. Las variables consideradas en tal instrumento son: sexo, edad, estado civil, cantidad de hijos, nivel educativo alcanzado, situación laboral y razones / motivaciones por las cuales ingresa.

⁵⁵ Datos a los que fue posible acceder por cuanto la autora forma parte del cuerpo docente de la Institución objeto de análisis.

⁵⁶ Para ampliar información remitirse a Matriz de sistematización de los datos en el Anexo 5, pág. 95.

⁵⁷ La formulación de las preguntas sobre: - trabajo; -vivienda; -nivel de estudios alcanzado por los padres, fueron realizadas para conocer nivel socioeconómico y cultural, y no pudieron ser categorizadas excluyentemente y con precisión estadística. Asimismo, las razones por las que se inscribía en el Instituto, debieron ser bien diferenciadas a la hora de suministrar la encuesta para que no se prestara a confusión.

Esta información se completó con la proporcionada por otros actores institucionales, a los que se seleccionó al azar.⁵⁸ La muestra seleccionada para realizar una entrevista semiestructurada⁵⁹, quedó conformada por: la directora de la institución que ejerce el cargo desde el año 1993, y cinco profesores en total. Tres de los cuales se desempeñan con alumnos adultos desde la creación de la modalidad en la ciudad, y otros dos, de menor antigüedad en la institución. Esta entrevista fue diseñada por pautas y guías para que los temas guarden relación entre sí, y se utilizó como herramienta a la hora de sistematizar los datos proporcionados por los entrevistados.

IV.2 HISTORIA DEL CENMA RÍO TERCERO

A comienzos de la década del 90, Río Tercero era una de las ciudades de la Provincia de Córdoba con mayor crecimiento poblacional. Ubicada a unos 110 km. al sur de la capital, constituía un polo de desarrollo químico, industrial, comercial y agropecuario importantísimo del centro del país.

Hoy, la situación es otra. La problemática socioeconómica de Argentina fue modificando los ritmos del crecimiento y sus características influyeron notablemente sobre esta ciudad. Sumado a ello, en el mes de noviembre de 1995, sus pobladores fueron “protagonistas inevitables” de las *trágicas explosiones* provocadas intencionalmente en Fábrica Militar Río Tercero. Aunque se trate de un hecho repudiable al gobierno de turno por parte de la mayoría de la población; la comunidad toda quedó sumida en la desesperanza y angustia. El cierre de fábricas y comercios, los despidos en oficinas públicas y privadas, y la desaparición de instituciones intermedias, trajeron como consecuencia cadenas sucesivas de desempleo.

⁵⁸ GRASSO, Livio. *Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento*. U.N.C. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, 1999.pág.264.

⁵⁹ Modelo de entrevista en Anexo 2.pág.81.

Es entonces que la enseñanza de nivel medio de adultos cobra mayor significación⁶⁰ para aquellos que buscan una alternativa válida para encarar nuevos proyectos de resurgimiento y mejora personal, cuya consecuencia se verá reflejada en una mayor prosperidad y movimiento de la ciudad.

A pesar de que tanto jóvenes como adultos ponen la mirada en la educación en búsqueda de conocimientos y de un título que los habilite para el mundo del trabajo o desarrolle sus capacidades para un desenvolvimiento activo y pleno en la sociedad, se observa un índice de deserción⁶¹ que aflige a los actores institucionales que trabajan y planifican la enseñanza de jóvenes y adultos en la Institución.

El Centro de Nivel Medio de Adultos de Río Tercero (CENMA Río Tercero), se constituye a partir de la fusión de dos centros educativos en 1993. Uno de ellos, el ex CENS dependiente de DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos); y otro creado bajo la dependencia de la DEA (Provincia de Córdoba), en el mismo año.

Observando los datos del **Cuadro N°5**, que compara centros de enseñanza y cantidad de alumnos del Dpto. Tercero Arriba y la Ciudad de Río Tercero, notamos que en el período comprendido entre 1993 y 2002 se mantiene la misma cantidad de centros, a pesar del aumento de la matrícula. Esto podría atribuirse a la política educativa del gobierno provincial, implementada mediante el Pacto de Calidad Educativa, ya que en la actual gestión de gobierno se ha dado prioridad a la educación básica mediante el *Programa 110 escuelas*. Esto no contempla la modalidad adultos.

Cuadro N° 5: Comparación entre Centros y Alumnos de NMA de Río Tercero y Departamento Tercero Arriba

	1993		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002	
	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca	ce	ca
Tercero Arriba	7	485	9	600	8	621	7	717	7	631	7	765	7	882	7	1395
Río Tercero	1	s/d	1	247	1	265	1	278	1	360	1	384	1	427	1	415

Referencias:- ce:centros de enseñanza- ca: cantidad de alumnos

⁶⁰ Ver **Cuadro N° 8:** Tasa de promoción, en este mismo capítulo, pág. 60.

⁶¹ Para visualizar el dato ver tablas de deserción años 1995-1996-1997-1998 en Anexo 3, pag. 85.

Para fundamentar lo que expresáramos en capítulos anteriores respecto de la disminución en promedio de edad de los sujetos de aprendizaje y a manera de ejemplo, comparamos la matrícula inicial de 2002 de 1° año de la Subinspección de Adultos-Inspección Regional Río III, con la del CENMA Río Tercero. Claramente notamos que el 66% de los alumnos de la totalidad de la Zona corresponden a la franja que va de los 17 a los 24 años, este porcentaje llega a 72% en el CENMA Río Tercero.

Mientras en la Zona que abarca la Subinspección de Adultos, se percibe un porcentaje mayor de mujeres (56%) respecto de los varones, esta diferencia no se percibe en el CENMA Río Tercero, distribuyéndose en 50% cada uno.

Cuadro N° 6: Alumnos inscriptos en 1° año en los CENMA del Dpto. Tercero Arriba - marzo de 2002

MATRÍCULA POR EDADES 1° año	V	M	TOTAL	17	18	19 a 24	25 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 49	50 o más		
												%	%
MARZO/2002													
Zona Insp. Río Tercero	614	44	781	56	1395	52	288	581	183	87	71	90	43
<u>Porcentaje</u>							66						
CENMA Río Tercero	93	50	92	50	185	15	35	84	23	7	6	11	3
Porcentaje													
							72						

Presentada la situación del Dpto. Tercero Arriba en cuanto a centros, cantidad de alumnos, sexo y edades de estos últimos podemos tener una vista panorámica de la Zona que abarca la Subinspección de Adultos de la Inspección Regional Río III.

Volviendo al caso que nos ocupa, decimos que a partir de Mayo de 1994 se fusionaron ambas escuelas, bajo una misma dirección y conservando, cada una de ellas, los planes de estudio, que mantuvieron su vigencia hasta 1998, momento en que se inicia la transformación educativa en el nivel medio de adultos de la Provincia de Córdoba. Entran en vigencia entonces los cambios curriculares pertinentes a la prescripción realizada a la modalidad

adultos. Esto es la orientación Producción de Bienes y Servicios cuyos planes se emiten bajo Decreto N°: 187/98 para CBU, equivalente a EGB 3, y plan Decreto N°: 586/99 modificado por Decreto N°: 1070/00 para el CE, equivalente a Educación Polimodal.

A continuación se expone la organización por asignaturas de cada uno de los ciclos distribuidos por año. Es decir, CBU o 1er. Año, y CE o 2do. / 3er. Año.

El Plan de Estudios del CBU , 187/98, se compone de la siguiente manera:

Areas	Disciplinas	Horas cátedra
	Lengua	5 hs.
	Inglés	3 hs.
	Matemática	5 hs.
Ciencias Sociales	Geografía	2 hs.
	Historia	2 hs.
	Form. Ética y Ciudadana	2 hs.
Ciencias Naturales	Físico-Química	3 hs.
	Biología	3 hs.
	Educación Tecnológica	2 hs.
	*Espacio Curricular de Opción Institucional.	3 hs.
TOTAL		30 hs.

La estructura académica del Segundo Ciclo es la siguiente, y corresponde al plan de estudio 1070/00:

<u>Disciplinas</u>	Horas segundo año	Horas tercer año
Lengua y Literatura	3	--
Lengua y Comunicación	--	4
Inglés	2	2
Matemática	3	3
Biología	2	--
Física	3	--
Química	3	--
Historia	3	--
Psicología Social	3	--
Geografía Política y Económica	--	3
Sociología	--	3

<u>Disciplinas Específicas de la Orientación</u>	Horas segundo año	Horas tercer año
Tecnología de la Producción	3	--
Legislación Laboral	--	3
Economía y Producción	--	3
Gestión de la Producción	--	4
*Espacios de Opción Institucional	5	5
TOTAL	30	30

*Espacios de Opción Institucional: pensados para facilitar el ejercicio de la autonomía institucional: “Cada CENMA podrá seleccionar desde lo pedagógico-didáctico, la propuesta de trabajo que desarrollará en los mismos.”⁶²

En este CENMA se organizaron espacios de opción teniendo en cuenta al personal docente de la Institución y su disponibilidad horaria para asumir la posible designación. De dicha manera quedaron conformados los siguientes espacios curriculares:

- a.- Microemprendimiento , b- Arte y Comunicación, para 1er. Año
- c- Proyectos Productivos para 2do. año
- d- La Informática aplicada para 3er. Año.

IV.3 CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Actualmente, el CENMA se organiza con 4 divisiones de 1er. Año, las que equivalen al CBU, 4 divisiones de 2do. Año y 2 divisiones de 3er. Año, correspondientes al Ciclo de Especialización con Orientación en Producción de Bienes y Servicios.

Al implementarse dicha orientación, las asignaturas se modificaron según Diseño Curricular de la provincia de Córdoba.⁶³ Los docentes de cada asignatura adecuaron los

⁶² “Nivel Medio de Adultos.-1er. Ciclo- - Construyendo la Transformación Educativa de Córdoba”. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planeamiento y Estrategias Educativas. Gobierno de Córdoba, 1997-. pág.16.

contenidos a la nueva prescripción, graduando los cambios y adecuándolos a los destinatarios, según criterios comunes del equipo docente para garantizar una adecuada articulación vertical y horizontal. Todo esto se fue trabajando en los diferentes talleres institucionales y reuniones de departamentos de materias afines o áreas.⁶⁴

La Transformación cualitativa del Nivel Medio de Adultos, (así se la denominó), está organizada desde el gobierno de Córdoba - más precisamente, desde la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas -, en los siguientes items que contienen los respectivos documentos. En el del Primer Ciclo - CBU - o 1er. Año, figuran primeramente las *consideraciones generales y objetivos orientadores* para el trabajo institucional. Luego se detallan los *Lineamientos generales de la política educativa de la Provincia de Córdoba, La Educación de Nivel Medio de Adultos, Enfoque Pedagógico Didáctico y Estructura Curricular*. También se especifican *Algunas consideraciones referidas a la Gestión Institucional*, a partir del planteo de las siguientes preguntas: ¿qué institución necesitamos?, ¿qué se modifica?, y ¿cómo se implementa?

A continuación se detallan, para cada una de las asignaturas: Lengua, Físico-Química, Biología, Inglés, Matemática, Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana, *Consideraciones generales, Expectativas de logro, Ejes organizadores, Contenidos conceptuales y procedimentales, Contenidos actitudinales, Orientaciones didácticas y Bibliografía*.

Para el espacio curricular de Opción Institucional se envió a las escuelas un instructivo⁶⁵ para facilitar la presentación de los proyectos correspondientes. El mismo versa sobre: *Criterios generales, Recomendaciones importantes, Estructura del Proyecto (1- datos del establecimiento, 2- fase de diagnóstico y 3- fase de programación)*.

En cuanto diseño curricular del segundo ciclo- CE -, correspondiente a 2do. y 3er. Año del nivel medio de Adultos de la Provincia de Córdoba, el documento expresa primeramente

⁶³“Nivel Medio de Adultos.-1er. Ciclo-2do. Ciclo- 3er. Ciclo- Construyendo la Transformación Educativa de Córdoba”. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planeamiento y Estrategias Educativas. Gobierno de Córdoba, 1997-1998-1999.

⁶⁴ Información obrante en las conclusiones de los talleres institucionales y reuniones por departamentos de materias afines o áreas, vertidas en los cuadernos correspondientes del CENMA Río Tercero. Períodos 1999-2000.

⁶⁵ Instructivo para la presentación de Proyectos para los “Espacios de Opción Institucional” en los centros educativos de Nivel Medio para Adultos. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Enseñanza Media. Comisión Evaluadora de Proyectos.

las *Consideraciones generales* que incluye los siguientes puntos: *La Educación de Nivel Medio de Jóvenes y Adultos, Objetivos generales, Encuadre Pedagógico-didáctico, La propuesta Curricular, Los Campos de Formación*; para luego detallar para cada asignatura los mismos puntos contenidos en el Diseño Curricular del 1er. Ciclo.⁶⁶

Pero, *¿cómo resolvió el CENMA Río Tercero aquello que se denominó “la transformación educativa del NMA?”* Por ser parte de la Institución, estamos en condiciones de afirmar que se sistematizaron acciones aisladas, con participación irregular del personal docente y auxiliar, tendientes a la articulación del trabajo docente y basadas en un seguimiento ordenado de las prescripciones emanadas desde el Ministerio de la Provincia. También fueron presentados por cada docente los nuevos planes de cada cátedra y así dejar plasmado en el papel el cumplimiento de la prescripción, aunque en algunos casos, sólo se registra allí.

Si el docente como actor institucional es el mediador entre las prescripciones curriculares, los requerimientos institucionales y las demandas de los alumnos, *¿cómo aborda su práctica el docente de adultos?* Por nuestra experiencia personal en este ámbito de trabajo, estamos convencidos que el rol docente en EA demanda gran cuota de ingenio y capacidad creativa en el proceso de repensar formas posibles de educación desde la pedagogía.

La planta funcional del CENMA Río Tercero está integrada por: la directora, un secretario, tres preceptores, dos auxiliares y treinta y seis profesores. Estos últimos, se desempeñan en escuelas medias comunes de la ciudad, en forma simultánea. La mayoría de los docentes ha egresado del Nivel Terciario y/o Universitario y no ha recibido capacitación específica en Pedagogía o Didáctica de Adultos. En el siguiente cuadro se detalla la situación de los docentes:

⁶⁶ Para una ampliación consultar el análisis que la autora de este trabajo realizó sobre la propuesta curricular del 2do. año del 2do. ciclo del Nivel Medio de Adultos. Año 1998. Ver Anexo 4, pág. 88.

Cuadro N° 7: Nivel de formación docente y antigüedad en el NMA del CENMA Río Tercero

	Antigüedad en la Docencia de Nivel Medio de Adultos			Título				Capacitación en Pedagogía y/o didáctica de adultos	
	0 –10	10-20	+20	Prof. Terc.	Uni	Téc Sup	Prof. Univ.	SI	NO
	8	14	2	15	6	-	3	9	15
%	34	58	8	62,5	25	-	12,5	37,5	62,5

Fuente: Relevamiento realizado con docentes del CENMA Río Tercero.

De los 36 docentes que integran la planta permanente del CENMA, solo proporcionaron información 24. El resto se negó a responder argumentando diferentes razones personales. Considerando el 100% de los encuestados, apreciamos que el 62,5% son Profesores egresados del Nivel Terciario, en su mayoría del Inst. “Dr Alexis Carrel” de la misma ciudad de Río Tercero. El 25% son Profesionales no docentes, y solo el 12,5% son Profesores egresados de la UNC. Con respecto a la capacitación específica en Pedagogía o Didáctica de Adultos, solo el 37% ha realizado algún Curso y/o Congreso hace más de 8 años. El 62,5% restante ha participado de talleres de intercambio y articulación con el Nivel Primario de Adultos.

De los datos expuestos inferimos escasa especialización del equipo docente en cuanto a la modalidad en cuestión, lo cual no significa subdimensionar el ejercicio idóneo de la profesión. Tampoco han sido abundantes y específicas las ofertas en este sentido, ni han estado incluidas en los planes de estudio de carreras docentes del Nivel Superior no Universitario. Los profesionales no docentes adolecen, en su mayoría, de formación pedagógico-didáctica general, menos aún específica. Es probable que la formación específica se contenga y prevea en los planes de formación docente universitaria y en proyectos de especialización de postgrado en educación.

Planteada la situación de los docentes pasamos a observar que, desde su creación, el CENMA Río Tercero ha incrementado la matrícula continuamente, aunque la tasa de

promoción ha variado alternadamente en sentido opuesto, es decir, que a mayor matrícula la tasa de promoción ha ido disminuyendo.

Cuadro N°8: Tasa de promoción del CENMA Río Tercero.

AÑO LECTIVO	MATRICULA	PROMOCIÓN	TASA
1994	172	156	91%
1995	267	169	63%
1996	247	173	70%
1997	265	209	79%
1998	278	231	83%
1999	360	304 *	84%
2000	384	282	73%
2001	427	285	66%
2002	415	---	---

Referencia: Datos suministrados por la Dirección del CENMA Río Tercero de las planillas de relevamiento de indicadores de eficiencia. Ver anexo 3, pág.85.

*Dato de agosto/99, no se registra diciembre/99

IV.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE APRENDIZAJE QUE ASISTEN AL CENMA RÍO TERCERO

Basándonos en el análisis de los datos proporcionados por aplicación de la encuesta que los docentes del CENMA Río Tercero suministraran a sus alumnos matriculados a marzo de 2001 con el objetivo de recabar información para la elaboración del PEI, advertimos que del total de alumnos-372-⁶⁷, 164 pertenecen a las 4 divisiones de 1er. Año; 132 a las, hasta entonces, 3 divisiones de 2do. Año⁶⁸ y los 76 restantes a las 2 divisiones de 3er. Año; lo que a priori estaría señalando la presencia de desgranamiento.

⁶⁷ El total de los encuestados se compone de 372 alumnos que asistieron al establecimiento el día que fue suministrada la encuesta. (ver Anexo 5, Tabla I, Pág. 95)

⁶⁸ Más tarde, en el mes de abril se autoriza la apertura de otra división de 2do. Año,(2do. 4ta).

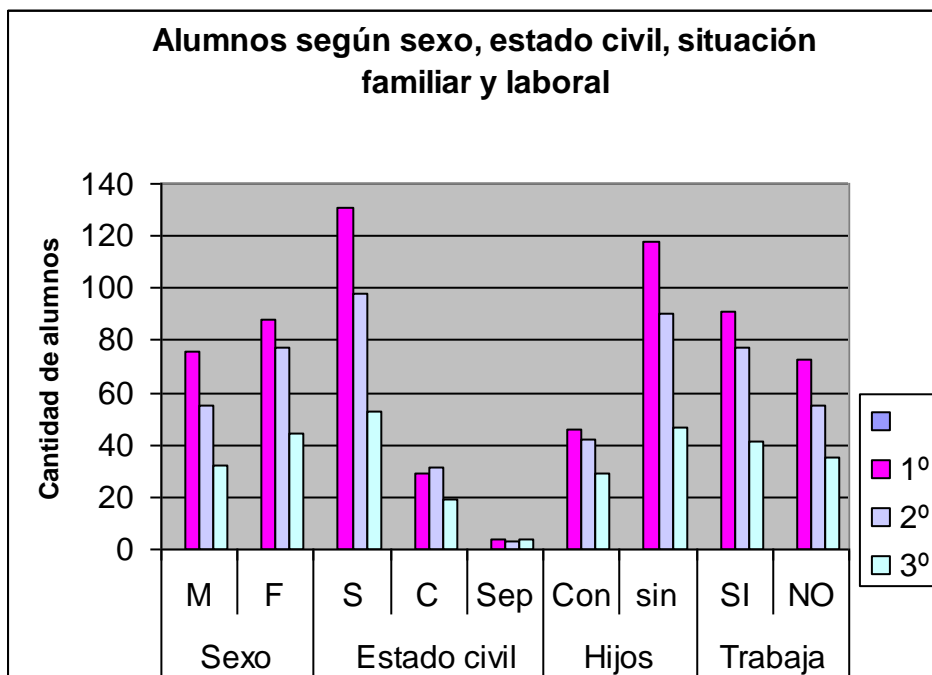
En el **Cuadro N°9** y su complemento **Gráfico A** se puede observar la cantidad de alumnos encuestados por ciclo, discriminados en mujeres y varones en cada caso, como así también, el estado civil, carga familiar y la situación laboral. Esto es, parte de los roles adscriptos y adquiridos dentro del contexto social de pertenencia: género, estado civil, hijos a cargo, posesión o no de puesto de trabajo, entre otros.

Cuadro N°9: Estado de la matrícula 2001 según sexo, estado civil, carga familiar y situación laboral

Curso	Cant.	Sexo		Estado civil			Hijos		Trabaja	
		M	F	S	C	Sep	Con	Sin	Si	No
1°	164	76	88	131	29	4	46	118	91	73
2°	132	55	77	98	31	3	42	90	77	55
3°	76	32	44	53	19	4	29	47	41	35
Totales	372	163	209	282	79	11	117	255	209	163
%	100	44	56	76	21	3	31	69	56	44

En el **Gráfico A** se representa la situación social de los alumnos para visualizar más claramente las variables que la determinan. En general, observamos que existe un ligero predominio de mujeres sobre varones (56% y 44% respectivamente), con alto porcentaje de solteros (76%), sin hijos (69%) y con predominancia de alumnos que trabajan (56%).

Gráfico A



Analizada la variable Edad dado su gravitación en la conformación actual del sujeto de aprendizaje del NMA, observamos que el 71 % pertenece a la franja etaria comprendida entre los 17 y los 24 años (263 alumnos) y el 29% restante son mayores de 24 años.

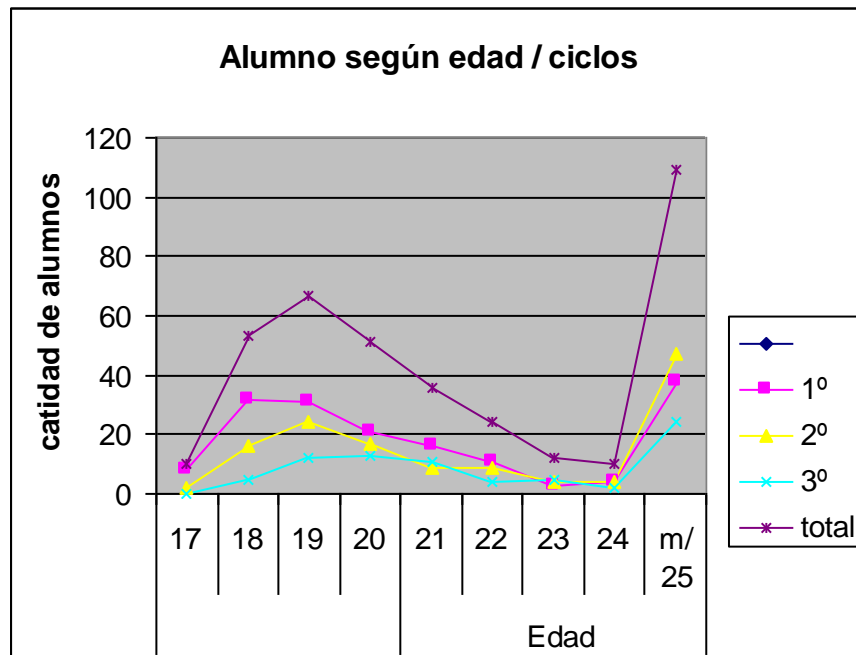
Cuadro N°10:
los alumnos

Curso	Edad								
	17	18	19	20	21	22	23	24	m/ 24
1°	8	32	31	21	16	11	3	4	38
2°	2	16	24	17	9	9	4	4	47
3°	0	5	12	13	11	4	5	2	24
Total	10	53	67	51	36	24	12	10	109
%	3	14	18	14	10	6	3	3	29

Distribución de
según edades

El **Gráfico B** complementa el cuadro precedente y nos permite visualizar más claramente la concentración de alumnos alrededor de los 19 años de edad.

Gráfico B



A efectos de contrastar la información de la que daba cuentas el relevamiento anual realizado por la Red Federal de Información Educativa en el sentido que la

mayoría de los alumnos de la modalidad adultos está compuesta por personas que abandonaron la EM antes de completarla⁶⁹, analizamos a los alumnos según el nivel educativo alcanzado al momento de ingreso al CENMA Río Tercero.

Cuadro N°11: Nivel educativo alcanzado al momento de ingresar al CENMA Río Tercero

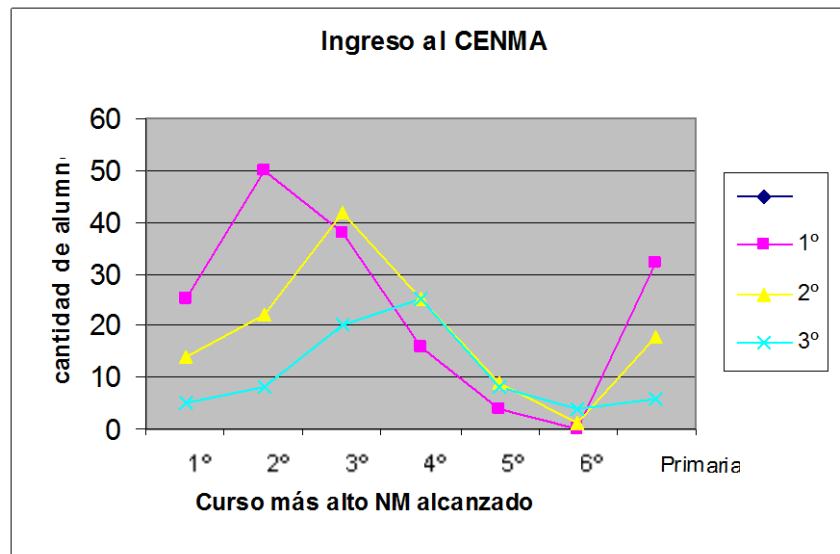
INGRESO AL CENMA							
Curso Ingreso.	Nivel educativo						Primaria
	Curso Nivel Medio Común más alto alcanzado						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1°	25	50	38	16	4	0	32
2°	14	22	42	25	9	1	18
3°	5	8	20	25	8	4	6
Total	44	80	100	66	21	5	56
%	14	25	32	20	7	2	15

El **Cuadro N°11** nos permite observar que de los 372 alumnos encuestados, 56 (15%) ingresaron directamente al CENMA sin haber transitado por ninguna escuela media. El resto de los encuestados, 316 (85 %), si transitó la escuela media regular, abandonando sus estudios en distintos períodos. Dentro de este último grupo el 32 % abandonó los estudios de nivel medio en el último año del tercer ciclo de la EGB- 3er. Año del CBU-; el 25 % abandona en el 2do. Año del CBU; el 20 % abandonó en el 1er. Año del Ciclo de Especialización- Polimodal-; el 14 % deja en el 1er. Año de la escuela media, el 7 % restante en 5to. Año o penúltimo del Polimodal y solo 5 alumnos acceden y abandonan en el último año de su formación de nivel medio, esto es el 2 % restante.

Apoyados por el **Gráfico C**, visualizamos las curvas en el nivel educativo previo al ingreso al CENMA.

⁶⁹ Remitirse a pág. X, Introducción del presente trabajo.

Gráfico C: Alumnos según curso de Nivel Medio más alto alcanzado al ingreso en el CENMA Río Tercero en marzo 2001



Conforme señalara la Directora de la Institución, actualmente el ingreso de cada alumno es evaluado particularmente, ya que al existir la condición de alumno libre cada aspirante debe transitar la modalidad según su acreditación. Es decir, cuando un alumno pierde su condición de regular por nota o faltas, puede rendir como alumno libre y continuar cursando sin perder un ciclo lectivo. También se ha percibido la afluencia de alumnos de NMC que a través del pedido de pase correspondiente, rinden bajo condición de alumno libre o equivalencia para completar el CE.

No obstante estas aclaraciones, el **Gráfico C** denota que los ingresantes van abandonando progresiva y tempranamente el nivel medio común. Como ejemplo, vale señalar que la mayoría de los alumnos de 1er. Año NMA abandonaron en 2do. año el NMC, enfrentándonos a una realidad llena de interrogantes: *¿por qué la deserción en el NMC? ¿se tratará de exclusión de sujetos de aprendizaje que no responden inmediata y adecuadamente a los requerimientos propios del nivel?* O será que la EA está supliendo y cubriendo las fallas de un SE que no puede retener al alumno adolescente en las aulas. Esto último le estaría otorgando al nivel y modalidad una importancia que desde las esferas políticas y públicas nunca le ha sido asignado. Tanto que, ni en pleno proceso transformador de la educación en nuestro país, la modalidad ocupa apenas un espacio dentro de la Educación Especial. *Ya dijimos anteriormente que no creemos en la neutralidad de las diferentes políticas y prácticas educativas, todas ellas conllevan una intención.*

Llama la atención que alumnos que pudieron rendir las asignaturas pendientes y completar el CBU en la escuela media común, se inscriban en la escuela de adultos a pesar de que esto significa que se prolongará su escolaridad.

En correspondencia con este análisis se observa que el período en el que se producen la mayoría de los abandonos, es el que va desde el año 1996 hasta el 2000. Le sigue, en cantidad de alumnos, el período anterior comprendido entre el año 1991 y 1995. El 18 % restante, abandonó antes del año 1990.

Que el mayor porcentaje de los matriculados en el año 2001 en el CENMA Río Tercero se alejaron del sistema educativo hace relativamente poco tiempo, se considera poco tiempo al tener en cuenta que los destinatarios de la modalidad adultos, estuvieron asociados históricamente, al grupo de individuos que retomaban sus estudios de nivel medio luego de transitar por lo que se consideraba el período productivo de una persona.⁷⁰ Este elemento de análisis contribuye a fundamentar: *el cambio de identidad del sujeto depositario de aprendizajes en la modalidad adultos* al que hacemos referencia en el siguiente capítulo. Se trata de personas más jóvenes y conjeturamos que con expectativas diferentes.

Si retomamos la variable edad como término para efectuar comparaciones, estableciendo sólo dos 2 categorías,(17 a 24 años-jóvenes- y más de 24 años- adultos-), y a su vez, diferenciamos por género (varón – mujer), nos encontramos frente a la siguiente realidad:

Cuadro N°12: Alumnos según grupo etario y sexo:

	V	M	TOTAL
17 a 24 %	131 50	132 50	263 100
Más de 24 %	31 29	78 71	109 100
TOTAL %	162 43,5	210 56,5	372 100

⁷⁰ En el caso de los varones, estaba asociado a su estabilidad laboral y la posibilidad de conseguir posicionarse mejor en el empleo. Las mujeres, en su mayoría, retomaban luego de criar hijos pequeños o buscando una salida laboral que contribuyera al sustento de la familia.

En el primer intervalo compuesto por 263 alumnos (71%), 131 son varones y 132 son mujeres; mientras el segundo intervalo(29%) se compone de 31 varones y 78 mujeres. Datos que nos indican el cambio de identidad del educando adulto: predominio de jóvenes-adultos y feminización del grupo de adultos propiamente dicho.

Asimismo podemos observar en **Cuadro N° 13** que dentro del primer grupo (17 a 24 años), el 58% decidió completar los estudios de nivel medio para continuar estudios superiores, el 19% para conseguir empleo, el 13% por razones personales y el 10% restante por razones laborales.

En el segundo grupo,(más de 24 años), se observan porcentajes que se corresponden proporcionalmente en cuanto a las razones elegidas: Continuar estudios superiores 37%, conseguir empleo 19 %, por razones laborales el 11%, notándose diferencia en motivos personales, un 33%.

Cuadro N°13: Grupos etarios de alumnos según sexo y razones de estudio

EDAD	SEXO	RAZONES DE ESTUDIO				
		Laborales*	Cont. Estudios	Empleo*	Personales	Total
17 a 24	V	14	77	20	20	131
	M	12	74	30	15	131
Sub totales		26	151	50	35	262
%		10,00	58,00	19,00	13,00	100
Más de 24	V	7	11	5	9	32
	M	5	30	16	27	78
Subtotales		12	41	21	36	110
%		11,00	37,00	19,00	33,00	100

* Con respecto a las razones que deciden la incorporación de éstos sujetos a la escuela media de adultos, debe advertirse una diferencia entre razones laborales y conseguir empleo. La primera apunta a obtener el título para mejorar sus condiciones en el puesto de trabajo que ocupa, y la segunda, para obtener un puesto de trabajo ya que no lo posee hasta el momento.

IV.5 UNA MIRADA DEL EQUIPO DOCENTE AL SUJETO DE APRENDIZAJE DEL CENMA RÍO TERCERO

El resultado de la entrevista a los docentes del CENMA Río Tercero muestra que la primer expresión general es coincidente en todos los casos. En primer lugar, por cuanto la conformación de la matrícula está representada por dos grupos marcadamente diferentes, uno de personas mayores, (menos numeroso) y otro de jóvenes, cada vez menores en edad cronológica y más numeroso. En segundo lugar, estos grupos se diferencian por la responsabilidad frente a la tarea asumida, como así también, por la valoración del tiempo y el esfuerzo que requiere su permanencia y desempeño en la institución. Es decir, los mayores se muestran más comprometidos que los menores e incluso más disciplinados y respetuosos que éstos últimos.

En opinión de la Directora del establecimiento se visualiza desde hace más de 5 años aproximadamente el cambio de identidad que ha sufrido el *depositario* del aprendizaje de la escuela media de adultos: se trata de “ Jóvenes de 18 a 25 años, en su mayoría. Con ganas de obtener un título y sin claridad de expectativas; con deudas personales y con su familia.” La expresión coincide, incluso, con el criterio utilizado anteriormente para identificar los subgrupos dentro de la población encuestada.⁷¹

Los 5 docentes restantes que forman el grupo de los entrevistados coinciden en advertir un mayor número de jóvenes y **heterogeneidad** en cuanto a niveles de: aprendizaje, comprensión y estudio, nivel socio-económico, nivel cultural, tipo de expectativas, intereses, grado de responsabilidad. Asimismo, se manifiesta mayor respeto, responsabilidad y dedicación por parte del grupo de personas mayores, aunque los más jóvenes se manifiesten, en general, con mayor facilidad y rapidez para el estudio y la comprensión, frente a una mayor dificultad y lentitud en el ritmo de los mayores. Agregan que esto último, se va compensando durante el desarrollo del ciclo lectivo.

Estudios psicológicos comparados, como los de Badenhoop y Johansen en los años 80 demostraron que:

⁷¹ Ver tabla V, VI y VII en anexos 9, 10 y 11 respectivamente., págs. 99, 100, 101.

“... pese a ocasionales dificultades para adaptarse a los reclamos de trabajos de curso y a la administración de tests, la mayoría de los estudiantes de más edad sale adelante mejor que el típico alumno de 18 años, quizá porque tienen metas más claras.”⁷²

A la hora de proponer cambios la mayoría de los docentes sugiere: menor cantidad de asignaturas por curso o cuatrimestralización de las mismas para un mejor aprovechamiento y focalización por parte del alumno. Adhieren a la necesidad de una práctica articulada y la utilidad para el alumno de la cátedra compartida, aunque no dejan de insistir en los inconvenientes que esto trae aparejado a los docentes que se ven imposibilitados de acomodar horarios escolares y obligaciones personales. En opinión de 4 docentes el trabajo por áreas se considera poco productivo, ya que por las razones antes expuestas, resulta en una práctica coordinada y evaluada en conjunto que no alcanza a cubrir los objetivos mínimos.

Por otro lado, todos insisten en la necesidad de formar a los alumnos, continua y paralelamente al desarrollo del ciclo lectivo, en metodología de estudio y comprensión lectora. Otros (2 de ellos), sugieren la agrupación de alumnos por intereses y capacidades para el estudio. Tal vez, esta última sugerencia, traduzca cierta falta de conocimiento respecto de las capacidades desarrolladas y/o logradas por cada uno de estos grupos etarios, ya que los separa “lo propio” y no “la falta o carencia”.⁷³

Uno de ellos hace referencia a la importancia y beneficios que traería al alumno adulto la estructuración de las asignaturas en ciclos cortos y bajo un sistema de créditos. Otra sugerencia del mismo docente es la creación de un espacio y tiempo extraescolar de apoyo o consulta personalizada.

En el aspecto organizativo-institucional la mayoría insiste en una mayor flexibilización de la carga horaria y se sugiere la modalidad semipresencial dadas las características del grupo clase en cuanto a las dificultades que se presentan con horarios de trabajo rotativos y/o

⁷² Myres, David. G: *Psicología*. 3ra.ed. Panamericana, Barcelona, 1994. pág.118.

⁷³ En cuanto a la capacidad intelectual, debemos reconocer que la *inteligencia cristalizada* aumenta con la edad, mientras que, la *inteligencia fluída* disminuye. Esta última se refiere a la capacidad para razonar abstractamente, resolviendo problemas lógicos, por ejemplo. Myres, David G.: *Psicología*. 3era. ed. Panamericana, Barcelona, 1994, pág. 120.

los inconvenientes personales propios del horario de clases nocturno. Es decir, eliminar el régimen de promoción que incluye el 80 % de asistencia en cada cátedra.

En cuanto a la relación de la institución con la comunidad, esto es, comunicación externa, participación en eventos comunitarios, servicios a la comunidad, practica laboral, entre otros aspectos, se la considera de suma necesidad pero es una deuda pendiente por la falta de tiempo y espacio de profesores y alumnos. Con estos argumentos y desde el análisis de cada docente, *¿podemos hablar de calidad educativa?*

Con respecto a la formación del personal docente se admite la carencia de formación específica para la modalidad adultos*, aunque se manifiesta la buena disposición y autoevaluación compartida por los miembros del equipo docente. Asimismo se insiste en la necesidad de recibir asesoramiento pedagógico permanente en estrategias de enseñanza-aprendizaje con adultos y adolescentes, en resolución de problemas de aprendizaje en las diferentes generaciones y en general, sobre *el sujeto de aprendizaje adulto*, ya que todos los docentes han recibido formación pedagógica y psicológica respecto del niño y el adolescente.

En su mayoría, los entrevistados coinciden en la necesidad de “tener una actitud diferente frente a los alumnos de la escuela de adultos”, por tratarse de personas adultas que asisten por propia decisión, por haber sido protagonistas de “malas experiencias escolares previas”, por su condición de trabajador y/o padre- madre de familia, por la necesidad de contención y afecto que demandan algunos y porque realizan un esfuerzo especial, para quienes se trata de una última oportunidad en la vida... Agregan que esto demanda gran esfuerzo al docente, ya que, debe poner una gran cuota de paciencia y tolerancia para lograr buena disposición y contener sin dejar de exigir.

Tres de los entrevistados elige la siguiente frase: “La Escuela de Adultos hoy, es una oportunidad y necesidad para jóvenes y adultos que buscan insertarse y/o mejorar laboralmente.”, para aproximarse a una caracterización de la Escuela Media de Adultos. Mientras los otros dos aseveran que primeramente es “... refugio para jóvenes excluidos del sistema educativo.” Solo uno adhiere a que se trata de “... una oportunidad para jóvenes con expectativas claras.”, y agrega que esas expectativas se refieren a la acreditación del título de

* A ello se hizo referencia en **Cuadro N° 7**, pág.59.

nivel medio. Por último, uno de los docentes insiste en agregar que: *“...es un espacio de experiencia académica específica y propia con códigos afines y diferentes al resto de su experiencia laboral y social en general.”**

Al ser indagados sobre el “deber ser” de la escuela media de adultos, todos en absoluto, incluyen la preparación para el mundo laboral, aunque anteriormente expresaran que ese es uno de los aspectos que debe ser trabajado con intensidad ya que no responde a las expectativas de los alumnos y de la comunidad.

El análisis precedente, nos acerca aún más al hilo conductor de este trabajo de investigación, es decir, *el cambio de identidad del sujeto de aprendizaje de la escuela media de adultos en los últimos años.*

Por otra parte, el docente protagonista de esta institución educativa, admite su necesidad de apoyo pedagógico-didáctico en aras a un mejor desempeño de la tarea como educador de adultos.

¿Podemos conjeturar la presencia de una “sutil distancia” entre lo que se enseña y lo que se necesita aprender en el NMA?

Sabemos sobradamente que las condiciones de trabajo en los CENMA no son óptimas en cuanto a cantidad de alumnos por curso, rotación permanente del alumnado, edificios “prestados” por otras escuelas que funcionan en horario vespertino, desinterés, desatención, escasez de recursos y materiales propios, cansancio luego de la jornada laboral tanto de algunos alumnos como docentes, movilidad docente, entre otras.

Pero se suman a ellas *otros* factores que van ampliando la brecha entre lo esperado, lo real y lo posible. Uno de ellos lo constituye la relación docente- alumno que también sufre un deterioro, aunque dentro del marco de la Educación Popular, suponga la horizontalidad sin dejar de admitir la diferenciación de los roles. Dada la caracterización del sujeto de aprendizaje

* Destacamos la expresión por tratarse de una opinión original del entrevistado y que no se contempló en el instrumento de entrevista.

“Se observa, sin embargo, que la asimetría de la relación es “natural” en la práctica de la mayoría de los docentes y en la expectativa de los alumnos. Es frecuente en la formación de educadores el uso de consignas que apelan a “mandatos” éticos acerca de la igualdad y respeto al adulto. Suponemos que la persuasión es una metodología equivocada pues la asimetría refleja, especialmente en la educación de adultos de sectores populares, la situación social objetiva y las tipificaciones con las que se maneja el docente, que no están vinculadas sólo con la relación pedagógica sino con la relación entre las identidades de sus alumnos- “los pobres”- y las de su propio grupo- “la clase media.”⁷⁴

La mirada de los docentes del CENMA Río Tercero no es neutra, anuncia una progresiva modificación en el perfil de demanda de los sujetos que asisten a la Institución, anuncia intenciones, expresa fortalezas y debilidades. ***¿Será posible pasar de la intención a la acción?***

Por un lado, y a modo de marco general, encontramos los objetivos que para la EA reservó la letra de la Ley Federal.⁷⁵ Por otro, las prescripciones de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, que entre otras cosas, insisten en la autonomía de los centros y la comunidad educativa para la elaboración de los PEI y PCI.⁷⁶

¿Y la respuesta de los CENMA? ¿Han acusado el impacto de la transformación educativa de calidad de la provincia? ¿Han sido parte de ella, o quedaron sumidos en su “impronta”?

En el CENMA Río Tercero todavía no se ha elaborado el PEI ni el PCI, aunque se trabajaron instancias previas de análisis y discusión en los talleres institucionales de los períodos 2000- 2001. Esto favoreció el trabajo del equipo docente en cuanto a selección y articulación de los contenidos curriculares, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Asimismo se promovió la elaboración de los distintos proyectos para cubrir espacios de opción institucional, consensuando las temáticas según intereses de los alumnos y posibilidades de los docentes de la institución.⁷⁷

⁷⁴ Brusilovsky, Silvia: ***Formación de Educadores Populares: relato de una experiencia.*** Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. II Seminario Taller sobre Educ. de Adultos. La Cumbre, septiembre, 1987, pág.4.

⁷⁵ Ley Federal 24.195- Cap. VII: Regímenes Especiales, punto B: educación de Adultos, artículo 30. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

⁷⁶ Transformación Educativa.

⁷⁷ La constancia de las reuniones del equipo docente figura en actas de Dptos. de Materias Afines.

Reconocemos la importancia de la gestión curricular en general y de la elaboración de los proyectos institucionales en particular. Las diferentes propuestas de los docentes respecto de lo que se proponen enseñar, implica al interior de la institución algunos acuerdos básicos, en tanto ésta última se constituye en “...conjunto con identidad pero que emerge de lo diverso”⁷⁸

¿Qué ha impedido hasta el momento en el CENMA Río Tercero la posibilidad de plasmar ideas que anticipen el desarrollo de acciones futuras?

*¿Los actores institucionales de éste centro sentirán pertenencia al mismo?
¿Dispondrán del tiempo para la enunciación del diseño que supone trazar un marco general de referencia que guíe y oriente las dimensiones administrativo-organizacional, pedagógico-didáctica y comunitaria del CENMA ?*

Estas cuestiones no podrán ser respondidas en forma específica, ya que en toda institución escolar existen y existirán agentes que favorecen, obstruyen, obstaculizan, se comprometen, no participan, juzgan y critican, cuyo análisis trasciende los alcances del trabajo. En cambio, hemos logrado aproximarnos a una caracterización de los alumnos, de los docentes y de sus respectivas motivaciones e intenciones. Un primer paso -pero trascendental- para saber “la escuela que tenemos” e imaginar “la escuela que queremos”. Entre ambas, la construcción de “lo posible” dependerá de alentar una gestión que favorezca espacios para el encuentro de los saberes y los vínculos entre directivos, docentes y alumnos jóvenes-adultos.

⁷⁸ Poggi, Margarita (compiladora) *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, 1999.

CAPÍTULO V

Conclusión

“... la inteligencia es un bien “parejamente” distribuido, lo “desparejo”, en cambio, es la distribución social del conocimiento escolar. De esta desigualdad que es social, provienen los alumnos adultos.”

Espeleta, Justa

Con solo observar durante unos minutos el horario de ingreso a cualquier CENMA, hubiésemos advertido *el cambio de identidad del sujeto de aprendizaje del NMA*. Pero conocerlo para mostrarlo, fue nuestra aspiración y se convirtió en tarea no tan sencilla. El análisis del caso del CENMA Río III, junto a comparaciones hechas en la Provincia de Córdoba, se constituyeron en instrumento de demostración. Sin embargo, desde que comenzamos la búsqueda de datos e información pertinentes, fuimos notando que los cambios han sido aún más notables con respecto a la situación social de los sujetos adultos. Tanto que protagonizamos y observamos mecanismos por parte de los alumnos que no dejan de sorprendernos. Algunos buscan “un refugio” en la escuela nocturna porque, son solteros, no consiguen trabajo, no pudieron terminar “la otra” escuela y en casa son los que “no hacen nada.” Otros, con esfuerzo sorprendente y una voluntad ferrea, intentan ser mejor y superarse. Algunos más, sienten que es una “obligación”, de lo contrario, será imposible conseguir trabajo. Y los menos, abandonan porque, en el transcurso del ciclo lectivo consiguen un puesto de trabajo, ...y probablemente, vuelvan a empezar el año próximo ya que era “a término” por no decir directamente un subempleo y además, transitorio.

Pero cada año que transcurre, la matrícula aumenta, independientemente de la cantidad de centros funcionando o la disponibilidad de docentes para atenderlos. Ya lo dijimos antes, todo lo que el Nivel Medio Común no retiene, lo recibe el NMA. *¿Bajo qué condiciones?* Lo primero que advertimos es una gran cantidad de alumnos por curso. Y de acuerdo a nuestra experiencia cotidiana, una jornada escolar extensa y ocupada por dos o tres asignaturas y/o espacios de opción curricular diferentes⁷⁹. También es parte de lo cotidiano la asistencia irregular a las clases y las ausencias reiteradas por parte de alumnos. Otro ingrediente lo aportan alumnos con capacidades especiales que no exponen un diagnóstico preciso y avalado profesionalmente al momento del ingreso a la Institución.

⁷⁹ Ver horarios de clase en Anexo 12, pág. 102.

Sumado a todo ello los docentes se desempeñan en su mayoría en otros establecimientos de turno vespertino o mañana, como así también, otros (profesionales independientes) ejercen simultáneamente su rol profesional y docente.

Estas son “algunas” características que impiden el trabajo integrado y el seguimiento personalizado, que alumnos como “éstos” necesitan y que los docentes deberían brindar. “El respeto por la experiencia, los conocimientos, los saberes del adulto es una condición básica para ejercer la docencia.”⁸⁰

La multiplicidad de razones por las que los adultos se autoconvocan en la escuela y las diversas expectativas, producen gran desafío al docente que también se encuentra inmerso en un contexto de crisis económica, política, social y moral. *¿Podrá responder a tan multiforme demanda un sujeto que se debate entre lo magro de su ingreso, la falta de capacitación específica para la modalidad y el mandato social de contención que se ejerce simbólicamente, a decir de Bourdieu⁸¹, sobre el rol docente?* Quedará la respuesta reservada a otro trabajo de investigación por cuanto merece ser analizado en profundidad.

En lo que estamos absolutamente convencidos es que la EA *es una oportunidad para adultos con expectativas claras, para jóvenes sin expectativas, para jóvenes desertores /excluidos del Nivel Medio Común, en tanto espacio de contención*. Aunque, a veces, a costa de la pérdida de especificidad y calidad que todo sujeto social debería encontrar en la Escuela para Adultos. La que aseguramos, se ha convertido en un espacio público de encuentro de varias generaciones, y diferentes grupos según su participación en la sociedad. Destacamos la presencia mayoritaria de adolescentes y jóvenes, no solo por su edad cronológica, sino por la actitud asumida en el contexto institucional. A esto no escapan algunos integrantes del grupo de los mayores, que se transforman muchas veces en el niño o adolescente que no pudo vivir anteriormente la experiencia escolar de nivel medio. Por parte de este último grupo prima el entusiasmo y esfuerzo por lograr una meta de difícil alcance, en cambio, para los más jóvenes, a veces, se trata de “permanecer” en el sistema para no enfrentar otro fracaso. La heterogeneidad de los demandantes /destinatarios se convierte en la característica

⁸⁰ Espeleta, Justa: *Algunas ideas para pensar la Formación de los educadores de Adultos*. Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. II Seminario Taller sobre Educ. de Adultos. La Cumbre, septiembre, 1987.pág.13.

⁸¹ Bourdieu, Pierre: *Cosas Dichas*, Gedisa, 1993, pág.137.

sobresaliente y por ende, prioridad en la búsqueda de estrategias específicas que permitan dar cause a la diversidad.

Esta realidad sobre los sujetos de aprendizaje del NMA, nos lleva a afirmar que la *especificidad* de la educación de adultos no radica en separar claramente las diferencias que un educando adulto tiene respecto del joven educando. Sino en **“conciliar” y armonizar una propuesta pedagógica que atienda “simultáneamente” a ambos**. Para ello es fundamental establecer una suerte de contrato en cada centro educativo, que comprometa y ligue a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa con una finalidad común. Esto debe ser el resultado del consenso sobre todas las dimensiones institucionales que se interrelacionan, la administrativo-organizacional, la pedagógico-didáctica y la comunitaria. Nos referimos concretamente, a la **resignificación del PEI** en tanto marco de referencia e instrumento orientador de la gestión, planificación y guía de todas las acciones institucionales.

¿Qué más conveniente y adecuado que planificar desde el mismo escenario donde se llevaran a cabo los procesos y acciones? ¿Es posible priorizar prescripciones emanadas de los entes planificadores de la educación, cuando tenemos a la mano y en nuestras manos los elementos suficientes para establecer los acuerdos necesarios para moldear propuestas, diseñar proyectos, seleccionar contenidos y actividades, en fin, tomar decisiones respecto de qué, cómo y cuándo hacer lo que más conviene hacer en nuestro propio ámbito de trabajo y estudio? La ventaja es mayor cuando se trata de alumnos adultos que cuentan con experiencia de vida y aportan desde diferentes escenarios sociales sus sugerencias.

Claro que si este gran esfuerzo por articular el accionar pedagógico-institucional no parte de un diagnóstico profundo y se somete a evaluación permanente para la mejora, estaremos dejando, una vez más, la oportunidad de ejercer plenamente la autonomía institucional, tan reclamada en tiempos pasados.

Comprobamos en nuestro análisis e interpretación de la EA del país, de Córdoba y Río Tercero, que la forma en que se fue adaptando al cambio en el perfil de demanda, consistió casi exclusivamente en la inclusión de todos los sujetos en las aulas. No se registran propuestas pedagógicas diferenciadas según la madurez psicológica de los alumnos, ni saberes y experiencias de los diversos destinatarios. Más bien se trata de innovaciones aisladas y puestas en acción casi intuitivamente, sin un seguimiento sistemático que permita

evaluar el resultado de forma objetiva y crítica. No queremos, con esto, desvalorizar el trabajo de tantas personas que apuestan día a día a la EA, solo decimos que con la sistematización de tan apreciable tarea se obtendrían mayores y mejores resultados. Sería gratificante el desempeño del rol del docente de adultos al poder comprobar el saneamiento de necesidades concretas. Una de las necesidades más reiteradas en la modalidad es la relación escuela-trabajo. Y aunque en opinión de Margarita Poggi, “los sujetos sociales desarrollan estrategias de supervivencia en el contexto del mercado cada vez más selectivo y del dominio de las formas empresariales de la organización.”⁸²; la EMA no ha cubierto las expectativas con que arriban estos sujetos a las escuelas. Es más, se aprecia por parte de los mismos la necesidad de obtener una credencial que les permita transitar otros circuitos más idóneos en la calificación para el trabajo. Lo grave es que no todos están en igualdad de condiciones y se vuelve a presentar la desigualdad social.

“... educar a un adulto significa que la sociedad le ofrece de nuevo todas las herramientas necesarias para que tenga voz y voto, tanto en el proceso productivo como en la vida civil plena.”⁸³

La escuela de adultos debe ser, en sentido hegeliano⁸⁴, una escuela que *se piense a sí misma* en forma constante, para no quedar fuera del entorno y atender la demanda de seres humanos concretos sin preconceptos o simplificaciones, y así, poder diseñar desde las estrategias didácticas adecuadas los mecanismos que contribuyan a flexibilizar el sistema de EDJA, en términos de planificación que contemple una constante evaluación diagnóstica y de resultados que permita construir las adecuaciones curriculares pertinentes.

Sin bien el caso investigado, CENMA Río Tercero, es uno entre los 145 centros de NMA de la Provincia de Córdoba, presumimos refleja problemas similares que se presentan en la mayoría. Nuestro deseo es contribuir a la Institución y a su comunidad educativa para que se puedan proyectar acciones tendientes al cambio y la mejora, desde este esforzado y consciente análisis que presenta el estado de situación del Centro.

⁸² Poggi, Margarita (compiladora): *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Kapelusz, Buenos Aires, 1999.pág.151.

⁸³ Marzo, A. y Figueras, J.M.: *Educación de Adultos. Situación actual y Perspectivas*. HTML, Biblioteca virtual, marzo,2002.

⁸⁴ Ferrater Mora, José: *Diccionario de Filosofía*. Ed. Sudamericana, Bs. As., 1958, Pág. 625.

Sirva este humilde aporte como puntapié inicial, con el que esperamos contribuir a la posibilidad de *“dissolver”* el discurso pedagógico vigente en la EA, para que se pueda convertir en un renovado *“discurso social”, expresión de la vida real.*

ANEXOS

Anexo 1



DIRECCIÓN DE RÉGIMENES ESPECIALES
CENMA RÍO TERCERO

ENCUESTA

Solicitamos completar esta encuesta a fin de recabar datos necesarios para realizar el proyecto educativo institucional.
Gracias!

1) DATOS PERSONALES

Apellido y Nombres

Sexo : Edad: Estado Civil Cant. hijos

Domicilio. Calle N°

Barrio Localidad

2) Año en que completó sus estudios primarios: ¿Siguió estudios secundarios?

¿Hasta qué curso? ¿Completo o incompleto? ¿En qué año abandonó?

3) ¿Trabaja?..... Si no trabaja, ¿a qué se debe?

a) ¿AUTÓNOMO? b) ¿RELACIÓN DE DEPENDENCIA?

c) ¿CONTRATADO? ¿TEMPORARIO? ¿PERMANENTE?

* En cualquier caso describa la tarea que realiza

.....
.....

4) ¿Es propietario Ud. o su familia de la vivienda que habita?

5) ¿Cómo se enteró de la existencia del C.E.N.M.A.?

.....

6) ¿Por qué se inscribió en la escuela de adultos? Marque con una cruz la opción elegida

- ♦ Por razones laborales
- ♦ Para continuar en el nivel terciario o universitario
- ♦ Para conseguir empleo
- ♦ Por razones personales
- ♦ Otras

7) Datos referidos a los padres

a) Padre ¿vive?

b) Madre ¿vive?

Estudios cursados del padre:

Estudios cursados de la madre:

Primario COMPLETO
 INCOMPLETO

Primario COMPLETO
 INCOMPLETO

Secundario COMPLETO
 INCOMPLETO

Secundario COMPLETO
 INCOMPLETO

Terciario COMPLETO
 INCOMPLETO

Terciario COMPLETO
 INCOMPLETO

Universitario COMPLETO
 INCOMPLETO

Universitario COMPLETO
 INCOMPLETO

Trabaja SI
 NO

Trabaja SI
 NO

Anexo 2

Entrevista semi estructurada a los Docentes del CENMA

- **Objetivos:**
-Conocer la caracterización que el docente hace del grupo clase del nivel medio del CENMA Río III.
-
- **Preguntas:**

- 1.- Si Ud. pudiera definir con una frase lo que representa hoy la Escuela para Adultos, ¿cuál de las siguientes elegiría?
 - a.- La Escuela para Adultos hoy, es refugio para jóvenes excluidos del sistema educativo.
 - b.- La E.A. hoy, es una oportunidad para jóvenes con expectativas claras
 - c.- La E:A. hoy, es un espacio de contención educativa para jóvenes y adultos.
 - d.- La E.A. hoy, es una oportunidad y necesidad para jóvenes y adultos que buscan insertarse y/o mejorar laboralmente.
 - e.- La combinación de al menos dos frases: ¿Cuáles?
 - f.- Ninguna de las enunciadas. Otra? ¿Cuál?.....

- 2.-Completar el cuadro:

C.E.N.M.A Río Tercero

- 3.- ¿Cuáles son, a su criterio, las principales características del grupo clase del nivel medio del CENMA Río Tercero?

- 4.- ¿Percibe Ud. diferencias entre el rendimiento escolar de los jóvenes y el de los adultos? Si – NO. En caso afirmativo: ¿en qué se manifiestan éstas diferencias?:

DIFERENCIAS EN	JOVENES	ADULTOS
Las actitudes		
El comportamiento en el aula		
En la disposición para el estudio		
En la capacidad de comprensión		
En el ritmo y/o calidad del estudio		

5.- Frente a sujetos de aprendizaje de características intergeneracionales diferentes, (jóvenes y adultos), qué cambios propondría Ud.?

a.-En lo pedagógico-metodológico-curricular:

- n° de asignaturas: Suficientes-Insuficientes , porque
- asignaturas nuevas: SI-NO Cualquiera sea su opción: ¿Cuáles?
- cuatrimestralización: SI – NO. ¿Porqué?
- trabajo por áreas: SI- NO. ¿Porqué?
- práctica articulada: SI – NO .¿Porqué?
- cátedras compartidas: SI- NO. ¿Porqué?
- metodología de estudio: Necesaria- innecesaria
- Otros cambios que Ud. propone: ¿Cuáles?.....

b.-En lo organizativo-institucional:

- horario,
- carga horaria,
- reglamento de convivencia,
- Otros: cuales?

c.- En la relación de la institución con la comunidad:

- comunicación externa,
- participación en eventos comunitarios,
- servicios a la comunidad,
- práctica laboral,
- Otros: cuales?.....

d.- En la formación docente:

- Incrementar las opciones de capacitación docente
- Tener asesoramiento pedagógico permanente
- Contar con evaluación de desempeño docente externo a la Institución
- Otras:¿cuáles?

d.1.- Con relación a la capacitación: que temas le interesarían?

6.- ¿Cómo definiría Ud. el perfil/competencias que debe tener el educador de adultos?

7.- A su criterio, **y en orden de prioridades**, ubique los “para qué” y/o utilidad de la Escuela Media de Adultos:

- a.-Para construir un proyecto de vida
- b.-Para preparar para el mundo laboral
- c.-Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía
- d.-Para conocer la realidad social
- e.-Para regularizar formalmente el nivel educativo alcanzado- acreditar-
- f.-Para conocer, ser, hacer y convivir.
- g.-Para adquirir habilidades y destrezas específicas.
- h.-Para contener socialmente.

PROCESAMIENTO DE DATOS DE LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Encuestado	Directora	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	
Respuesta							
1	“Jóvenes de 18 a 25 años con ganas de obtener un título, sin claridad de expectativas y con deudas personales	“Alumnos heterogéneos en cuanto a edades y nivel de aprendizaje, comprensión y estudio.”	“Heterogeneidad de edades, nivel sociocultural, económico y tipo de expectativas.” “80% de los casos por elección propia.”	“Heterogeneidad de edades, nivel de aprendizaje e intereses.”	“Grupo heterogéneo: mayores y jóvenes. Denominador común: una cuenta pendiente, terminar el secundario.” Vienen de experiencias previas malas.”	“Heterogeneidad de edades: mayor porcentaje de jóvenes”. “Escaso grado de responsabilidad en el estudio, especialmente por parte del grupo mayoritario.”	
2	a.-	Responsabilidad	Rapidez	Respeto	Compromiso	Madurez	Interés
	b.-	Idem	Disciplina	Compañerismo	Informal	Disciplina	Ingenuidad
	c.-	Idem	Respeto	Disposición	Organización	Ritmo	Jóvenes Obligación
	d.-	Idem	Idem	Calidad	Dispersión	Perseverancia	Rapidez y Dispersión
	e.-	Idem	Idem	Disposición	Perseverancia	Capacidades	Presión
	f.-	Idem	Idem	Transgredir	Continuidad	Prejuicios	Lentitud y continuidad

Encuestado	Directora	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	
Respuesta							
3	a.-	Suficientes No nuevas Cuatrimestral No áreas Práctica C.compartida Téc. Estudio Apoyo extra	Superan . Metodolog. Estudio y Comprens. Lectora No cuatrim. No áreas. Si práctica Cát. Comp.. Necesidad Metodología de estudio.	Demasiadas Metodología Estudio Técnicas de Investigación No cuatrim. No áreas. Si articulación Cát. Compart. Necesidad de Metodología estudio. Menos papeles y <u>más acción.</u>	Superan los tiempos de alumnos. Metodolog. Estudio y Comprens. Lectora Cuatrimestral No áreas. Si articulación Cát. Compart. Necesidad de Metodología estudio.	Suficientes Presiones de algunas cátedras. Ciclos cortos Y dinámicos. No áreas Si articulación Cát. Compart Necesidad de Metodología estudio. Comprens. Lectora	Demasiadas PROPONE ESTRUCTURA POR CRÉDITOS Metodolog. Estudio y Computación Ciclos cortos Si articulación Cát. Compart Necesidad de Metodología estudio.
	b.-	Flexibilidad Semipresen. Por módulos Convivencia Elaboración	No adecuado Reducirla Esbozo sola/ PEI	SEGUIR IGUAL	MÁS TARDE No adecuado Mayor participación de alumnos	Agregar vespertino y/o Durno. Adecuada Mayor participación de alumnos	Adecuado Redistribución de la carga horaria Mayor participación de alumnos
	c.-	“en deuda total” por falta de espacios tiempo de alumno y profesor.	“Intensificar y continuar.”	“Intensificar incrementar mayor difusión de las actividades de la escuela.”	“Fomentarla e intensificarla” Proyectos	“Mucho para hacer, poco trabajado.” “Mayor difusión.”	INEXISTENTE “Mayor difusión.”
	d.-	Mayor capacitación Asesoramiento Permanente Estrategias con adultos Diferencia generacional Dificultades de azje.	No existen Generarlas Necesidad Asesoram. Pedagógico No evaluac. Externa del Docente	Tener asesoramiento pedagógico permanente	Mayor capacitación Tener asesoramiento pedagógico permanente Evaluación interna (hay personal en la escuela)	No existen Tener asesoramiento pedagógico permanente No evaluac. Externa del Docente	No existen Tener asesoramiento pedagógico Si evaluacióm externa
	d1.-	SUJETO DE APRENDIZAJE ADULTO.	LENGUA CODIGO CONVIVEN VALORES	COMPRESIÓN LECTORA CONVIVENCIA VALORES	SUJETO DE APRENDIZAJE ADULTO. COMPUTACIÓN PARA DOCENTES	REALIDA SOCIAL EN EL MUNDO. DETECCIÓN DE CASOS ESPECIALES.	TÉCNICAS DINAMIZAC. DE CLASES. DIDÁCTICA DE LENGUA ADULTOS

Encuestado		Directora	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5
4	Respuesta						
	A	X				X	
	B		X				
	C						
	D	X	X	X	X	X	X
	E						
	F						
5		“Tomar conciencia de lo que implica un sujeto adulto que viene por propia decisión.”	“Actitud diferente frente al grupo de alumnos.” Tolerancia Paciencia Contención afectiva. Otorgar mayores oportunidades.”	“Considerar al adulto como <u>sujeto especial</u> que trabaja, tiene flia.” “Adaptar el nivel de exigencia a esa realidad”	“Flexibilidad para captar y guiar las capacidades individuales.” Sentido común Valorar el esfuerzo personal.	“Comprensión de las distintas realidades de los alumnos.” “Actitud amplia y flexible, sin dejar de exigir.”	“Flexibilidad ideológica y sociológica.” “Aplicación práctica de contenidos.” “Respaldo afectivo del alumno.”
6		Para conocer, ser, hacer y convivir.	Para preparar para el mundo laboral	Para construir un proyecto de vida	Para conocer, ser, hacer y convivir	Para preparar para el mundo laboral	Para preparar para el mundo laboral
		Para adquirir habilidades y destrezas específicas	Para adquirir habilidades y destrezas específicas.	Para conocer, ser, hacer y convivir.	Para acreditar	Para acreditar	Para conocer, ser, hacer y convivir
		Para construir un proyecto de vida.	Para construir un proyecto de vida	Para adquirir habilidades y destrezas específicas.	Para conocer la realidad social	Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía	Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía
		Para preparar para el mundo laboral.	Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía	Para preparar para el mundo laboral	Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía	Para conocer la realidad social	Para conocer la realidad social
		Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía	Para conocer la realidad social	Para acreditar	Para adquirir habilidades y destrezas específicas.	Para construir un proyecto de vida	Para adquirir habilidades y destrezas específicas
		Para contener socialmente	Para acreditar	Para formar ciudadanos construyendo ciudadanía.	Para construir un proyecto de vida.	Para contener socialmente	Para construir un proyecto de vida.
		Para conocer la realidad social	Para conocer, ser, hacer y convivir	Para conocer la realidad social	Para preparar para el mundo laboral	Para conocer, ser, hacer y convivir	Para acreditar
	Para acreditar	Para contener socialmente	Para contener socialmente	Para contener socialmente	Para adquirir habilidades y destrezas específicas	Para contener socialmente	

Anexo 3

1995

Curso	Total de Alumnos	N° Div	Alumnos por sexo				Deserción					
			V		M		V		M		TOTAL	
			Cant	Edad	Cant	Edad	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1°	118	2	48	23	70	21	24	50	23	33	47	40
2°	55	2	23	23	32	29	6	26	10	31	16	29
3°	30	2	7	23	23	27	1	14	4	17	5	17
4 ⁸⁵	64	1	40	25	24	25	15	37	8	33	23	36
TOTAL	267	7	118		149		46	40	45	30	91	34

Fuentes: Búsqueda en el archivo del CENMA RÍO III

OBSERVACIONES:

- N/S no se encuentra información
- Edad: promedio del curso

1996

Curso	Total de Alumnos	N° Div	Alumnos por sexo				Deserción					
			V		M		V		M		TOTAL	
			Cant	Edad	Cant	Edad	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1°	112	2	49	N/S	63	N/S	26	53	25	40	51	45
2°	62	2	25	22	37	23	6	24	9	33	15	24
3°	31	2	12	23	19	27	1	8	3	16	4	13
4 ⁸⁶	41	1	28	N/S	13	N/S	4	14	---	---	4	10
TOTAL	246	7	114	-----	132	---	47	41	37	28	74	30

Fuentes: Búsqueda en archivo del CENMA RÍO III

OBSERVACIONES:

- N/S no se encuentra información
- Edad: el promedio del curso

⁸⁵ Bachiller Terminal

⁸⁶ Bachiller Terminal

1997

Curso	Total de Alumnos	N° Div	Alumnos por sexo				Deserción					
			V		M		V		M		TOTAL	
			Cant	Edad	Cant	Edad	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1°	108	2	62	24	46	24	21	34	13	28	34	31
2°	71	2	25	29	46	21	4	16	8	17	12	17
3°	35	2	14	23	21	23	----	----	3	----	3	---
4°B	51	1	29	21	22	19	6	20	1	4	7	13
TOTAL	265	7	130	24	135	21	31	13	25	18	56	21

Fuentes: Búsqueda en archivo del CENMA RÍO III

OBSERVACIONES:

- Edad: el promedio del curso

1998

Curso	Total de Alumnos	N° Div	Alumnos por sexo				Deserción					
			V		M		V		M		TOTAL	
			Cant	Edad	Cant	Edad	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1° C.B U.	125	3	60	27	65	26	21	35	17	26	38	30
2°	105	2	48	22	57	28	8	16	7	12	15	14
3°	66	2	24	22	42	22	4	16	5	12	9	13
4°Bach.	43	1	29	22	14	s/d	4	13	1	7	5	11
TOTAL	339	8	161	24	178		37	23	30	17	67	20

Con la Transformación Educativa comienza a implementarse el Nivel Medio de Adultos: 1° año Ciclo Básico Unificado. 2° y 3° Ciclo de especialización (Alimentos y contable).

Fuentes: Búsqueda en archivo del CENMA RÍO III

OBSERVACIONES:

- Edad: el promedio del curso

1999

Curso	Total alumnos	N° Div	Ingreso directo				Ingreso c/pase				Reingreso	
			Promovido		Repetidores		Promovido		Repetidores		Cant	%
			Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
1°	172	4	172	99	1	1	--	--	--	--	--	--
2°	97	3	53	55	-		44	45				
3°	91	2	84	92	-	--	7	8				

Como a partir de 1998 se implementa la Transformación, en 1999 el tercer año es el de término.
FUENTE: Inspección Enseñanza Media de RÍO III.

2000

MATRÍCULA INICIAL			MATRÍCULA FINAL		
V	M	T	V	M	T
196	188	384	134	148	282

Se abre otra división de 2do. Año, quedando compuesto por: 4 divisiones de 1er.año, 4 divisiones de 2do. Año y 2 divisiones de 3er. Año.

FUENTE: Dirección del C.E.N.M.A Río Tercero

2001

MATRÍCULA INICIAL			MATRÍCULA FINAL		
V	M	T	V	M	T
194	233	427	N/S	N/S	285

N/S: No se encuentra información

2002

MATRÍCULA INICIAL			MATRÍCULA FINAL		
V	M	T	V	M	T
194	221	415

Anexo 4

ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL SEGUNDO AÑO-
SEGUNDO CICLO- NIVEL MEDIO DE JÓVENES Y ADULTOS:

Este diseño comienza con las *consideraciones generales* que incluyen las prescripciones y orientaciones sobre : - ¿ qué?, - ¿cómo?, -¿porqué? y ¿cuándo? enseñar.

El diseño, “... define un proyecto pedagógico” en el contexto de la política educativa de la Provincia de Córdoba (Ley 8525/95, modificatoria de la Ley 8113/91).

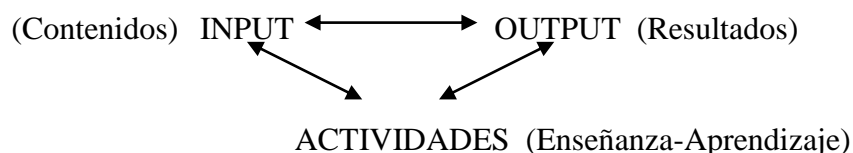
Basándonos en el modelo propuesto por César Coll, los componentes que se incluyen son los siguientes:

- Finalidades del ciclo
- Objetivos del ciclo
- Propuesta curricular
- Contenidos o campos de formación: -formación general básica; formación orientada; -orientaciones (Ej: producción de bienes y servicios); -espacios de opción institucional.

Luego, se repite un esquema similar en cada área temática: -Lengua, Matemática, Biología,etc...:

- Consideraciones generales
- Expectativas de logros
- Ejes organizadores (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales)
- Sugerencias metodológicas

Todo esto, en un marco que incluye las tres vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas:



El estilo de la propuesta curricular,(prescripción-orientación), es *flexible y abierto*, y advierte sobre la necesidad de reformularlo según la contextualización histórica y el reconocimiento de las características institucionales (conflictos, demandas, carencias, recursos, etc...)

Responde a un modelo de contenido que B. Berstein denomina : integrado basado en los profesores porque insiste marcadamente en la necesidad de incluir lo conceptual, procedimental y actitudinal en integración permanente, para lograr un verdadero aprendizaje significativo. (En la práctica se torna enciclopedista por la cantidad de contenidos y la falta de articulación de los mismos).

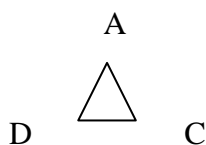
El conocimiento se considera la “herramienta fundamental para insertarse en el mundo laboral”, y las competencias (capacidades), apuntan a la integración de conocimientos y acción.

Se percibe claramente la transposición didáctica, en la conceptualización del *contenido escolar*(conjunto de saberes formados por hechos, conceptos, procedimientos, normas, valores y actitudes); como así también en los ejes organizadores de cada asignatura, que responden a las demandas de los diversos ámbitos sociales (regionalización). Este último punto puede traer aparejada la nulidad de contenidos según se prioricen y jerarquicen en cada centro educativo.

El aprendizaje responde a la concepción constructivista de César Coll, con intervención pedagógica para guiar hacia las intenciones educativas iniciales, y a la concreción de las expectativas de logros, recuperando los conocimientos previos y las experiencias significativas. Esto es, reconocer los trayectos previos de formación de los participantes, como así también los estilos de aprendizaje diferentes con el fin de favorecer metodologías de trabajo grupal que permitan un intercambio enriquecedor y la reconstrucción permanente de los conocimientos y modelos de actuación. Aprendizaje como “... construcción activa de significados y de posibilidades de acción y de comprensión por parte de quien aprende...”⁸⁷

⁸⁷ Diseño Curricular Nivel Medio de Adultos-Gobierno de la Provincia de Córdoba.Ministerio de Educación y Cultura.Dirección de Planeamiento y Estrategias Educativas.Córdoba,1998.pág.9

“La enseñanza es una temática compleja, atravesada por múltiples aspectos: dinámica institucional, concepciones de conocimiento, de aprendizaje, características de los contenidos que se enseñan y las estrategias metodológicas que se diseñan para la intervención.”⁸⁸ Por ende, se considera responsabilidad de toda la institución, aunque el docente sea el responsable directo de orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así, la enseñanza es una unidad de sentido:



Las estrategias deben ser seleccionadas de manera tal que respondan en forma coherente a los propósitos educativos y a la articulación del campo disciplinar con la temática que se aborda y a los sujetos que aprenden (sugerencias metodológicas en cada asignatura).

La evaluación como “proceso” y para la toma de decisiones, adquiere dos funciones fundamentales:

1. Pedagógica: comprender y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para su mejoramiento.
2. Social: acreditación de los aprendizajes. El referente continuo lo constituyen las expectativas de logros.

Todo lo que está vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje es objeto de evaluación (contenidos, objetivos, propuestas didáctico-metodológicas, implementación de la evaluación, modos de organización y gestión, etc...). Los criterios deben ser claros y expresos para poder fomentar la autoevaluación de los aprendizajes.

Se admite la necesidad de coherencia entre los objetivos planteados y las características de las actividades de aprendizaje desarrolladas; las que deberán incluir no sólo el *saber* sino el *saber hacer* y el *saber ser*.

⁸⁸ Ibid..pág.8

En esta propuesta curricular para el 2do. Ciclo de la Modalidad Adultos, se profundizan los saberes articulados con el primer ciclo y se proyectan y amplían en el campo de la Formación Orientada que, contextualiza y especifica la Formación General Básica, atendiendo a determinados campos del conocimiento y quehacer social y productivo. Concretamente, se sugiere la orientación en *Producción de Bienes y Servicios*.

Se organizan los contenidos curriculares en asignaturas/disciplinas, atendiendo a los objetivos y al grupo de alumnos: Lengua, Inglés, Matemática, Biología, Física, Química, Historia y Psicología Social. La Orientación en Producción de Bienes y Servicios ... “ incluye el conocimiento de los procesos productivos y de las actividades que los integran (diseño, transformación, control, gestión, comercialización, distribución) relacionados con el desarrollo local, provincial y nacional, y a las dimensiones ambientales y condiciones de trabajo que ellos involucran.”⁸⁹

Esta orientación abre posibilidades a un amplio espectro del mundo del trabajo, junto al desarrollo de un espíritu emprendedor y positivo hacia la generación de nuevas actividades económicas en la región (emprendimientos).

Se preveen, además, espacios de Opción Institucional, que no hacen más que corroborar la idea de *autonomía* y *autogestión institucional*; como así también la *regionalización*. Cada C.E.N.M.A adaptará la propuesta para éstos espacios a la realidad socio-productiva local y regional de su zona de influencia.(Proyectos Integradores). “Las estrategias de trabajo, en estos espacios, promoverán la reflexión, la investigación, la problematización de las cuestiones cercanas a los alumnos y a sus contextos socio-productivos, laborales, familiares, entre otros.”⁹⁰

Los *contenidos transversales* carecen de tratamiento específico en ésta propuesta, ya que la fragmentación de la enseñanza en materias refleja la parcelación que sufren las ciencias, dificultando la comprensión de la realidad. Las diferentes disciplinas científicas son un punto de partida en lugar de constituirse en meta de un trayecto de toma de conciencia por parte del alumnado de los aprendizajes realizados, y la consecuente abstracción de semejanzas y diferencias de sus propias adquisiciones (cambio de conducta). Se contradice, además, con las intencionalidades de la educación de Jóvenes y Adultos respecto a la funcionalidad de la

⁸⁹ Ibid.,pág.13.

⁹⁰ Ibid.,pág.14.

misma en el contexto actual (desarrollar competencias para el mundo del trabajo, y no condiciones para un puesto laboral).

La transversalidad “...implica presencia e impregnación en todas y cada una de las áreas;...”⁹¹ y no la yuxtaposición de temas transversales en paralelo y desde las diferentes áreas. Esto exige una verdadera preparación y entrenamiento del equipo docente y directivo, que los aglutine “... en torno a temas fundamentales que se corresponden con los intereses y necesidades del momento actual.”⁹²

En todo momento se percibe una explícita intención de reconocer a la institución educativa como atravesada por la práctica histórica de sus miembros, con sus múltiples intereses, contradicciones, conflictos y tradiciones; lo que da cuenta, junto a la conciencia crítica, de una fundamentación teórica de la Pedagogía del Conflicto y por ende de un Planeamiento Estratégico(dinámico, cambiante y conflictivo).

Se les adjudica a las instituciones, el papel de “ centro y motor del cambio”, con fuerte relación con las demás instituciones de la comunidad. Esta interacción es fuente de intercambio cultural, que posibilita el acercamiento al mundo del trabajo, las artes, la ciencia, la tecnología, etc...

El estilo de gestión y organización institucional favorece la *autonomía*, priorizando el trabajo del equipo (todos los agentes), en la elaboración del propio Proyecto Educativo Institucional. Asimismo , el rol docente, adquiere protagonismo en la toma de decisiones y exige compromiso cooperativo en su trabajo. Debe posicionarse desde su práctica para reflexionar y comprometerse en el aprendizaje permanente. Goza de autonomía pero debe asumir un verdadero compromiso institucional y social. (Algunos agentes carecen de la preparación básica-elemental para lograrlo. Se le delegan tareas, funciones y responsabilidades a todos los docentes por igual, sin reconocer falencias y carencias propias de su formación. No se capacita previamente, sino, simultáneamente, lo que agrava aún más la saturación de trabajo y el tipo de disposición hacia el mismo).

Hasta aquí, el análisis crítico de un diseño curricular que, en líneas generales guarda coherencia entre la fundamentación y su formato; entre los componentes internos y la forma de implementación, sin pretender entrar en detalles.

⁹¹ Lucini,F.G. Temas transversales y Educación en Valores, pág.45.

⁹² Busquets y otros: Los temas transversales.pág.42.

Ahora bien, en cuanto a lo que supone una propuesta de formación para Jóvenes y Adultos, consideramos una contradicción organizar el contenido en diversas asignaturas (poca o nula interrelación), con carga horaria excesiva para la situación del sujeto de aprendizaje adulto, quien ve recargada su jornada entre el trabajo (8 horas reloj promedio) y la asistencia a clases (5 horas-turno nocturno-), sin contar el descanso y las obligaciones familiares.

No acordamos con la homologación de la enseñanza de nivel medio común, por considerar al sujeto de aprendizaje, diferente y particular en ambos casos. Proponemos una organización diferente:

- Seleccionar bloques temáticos con presencia real de contenidos transversales a ser trabajados previamente con el equipo docente de manera multi e interdisciplinaria.
- Implementar el trabajo en equipo con los alumnos (previo diagnóstico exhaustivo de intereses, expectativas, inquietudes, procedencia, conocimientos previos, campo o especialidad laboral, etc...), para la resolución de problemas cotidianos junto al equipo docente de cada nivel.

De ésta manera se podría realizar “transversalidad” y los aportes específicos se integrarían y visualizarían en el mismo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se reduciría la carga horaria y la dispersión en focalizaciones particulares del conocimiento científico.

Pero hay que admitir que esta forma de implementación del curriculum demanda una formación especial de los docentes y un alto grado de profesionalización de la tarea; sobre todo porque quien se erige en sujeto de enseñanza de la modalidad Adultos, lo hace en forma voluntaria (no obligatoria).

A pesar del significado “restaurador” que adquiere ésta modalidad, (promoción social, cualificación para futuro desempeño laboral, etc...) ; en nuestra provincia se ha instalado un debate cargado de sentido (¿ oculto, tal vez?) . Se trata de extender, por decreto, la duración del nivel medio de Adultos a 4 años (incluidos los T.T.P), sin que los agentes y protagonistas participen en la argumentación de esta medida.

Sabemos que esto contribuirá a aumentar los índices de deserción y abandono que ya acusan un fuerte impacto social; privando a aquellos que encuentran en esta modalidad la alternativa válida y viable para completar su formación de nivel medio. Se demuestra una velada intención de desatención de los Jóvenes y Adultos (nivel medio) del sistema educativo argentino. Lo que se agrava en un entorno social conflictivo y caracterizado por una escuela "expulsora", que no retiene al alumno con tiempos y ritmos diferentes para los aprendizajes previstos en los diseños curriculares oficiales.

Viene a nosotros el slogan : *educación para todos, equidad, calidad educativa, excelencia...*; *¿ y el recorte presupuestario para la educación es el marco propicio?*

Anexo 5

TABLA 1: Matriz con datos a marzo de 2001																																		
Curso / Div	Cant.	Sexo		Edad										Estado civil			Sin Hijos	Con Hijos	Año fin primaria			Año que dejó N.M			NO N Medic	Nivel medio Incompleto						N.M Adulto	Trabaja	
		M	F	17	18	19	20	21	22	23	24	m/24	S	C	Sep	a/90			a/96	a/00	a/90	a/95	a/00	1º		2º	3º	4º	5º	6º	SI		NO	
1º 1ª	41	13	28	2	11	9	3	3	3	1	1	8	29	10	2	31	10	9	27	5	1	9	12	19	8	10	12	3	0	0	9	19	6	16
1º 2ª	42	11	31	1	6	5	4	5	4	1	2	14	30	11	1	23	19	13	26	3	5	11	18	8	7	13	7	5	2	0	8	12	11	19
1º 3ª	41	25	16	1	11	8	7	4	1	0	0	9	36	4	1	32	9	7	29	5	2	5	24	10	6	14	9	2	1	0	9	13	8	20
1º 4ª	40	27	13	4	4	9	7	4	3	1	1	7	36	4	0	32	8	7	29	4	3	16	15	6	4	13	10	6	1	0	6	12	10	18
Total	164	76	88	8	32	31	21	16	11	3	4	38	131	29	4	118	46	36	111	17	11	41	69	43	25	50	38	16	4	0	32	56	35	73
%	100	46	54	5	19	19	13	10	7	2	2	23	80	18	2	72	28	22	68	10	7	25	42	26	15	30	23	10	2	0	20	34	21	45
2º 1ª	45	22	23	0	0	4	6	3	5	2	2	23	29	14	2	27	18	26	18	1	12	16	8	9	4	11	17	3	1	0	9	14	16	15
2º 2ª	42	12	30	2	5	8	4	1	2	1	1	18	29	13	0	27	15	16	21	5	8	18	8	8	4	6	11	7	4	1	8	15	8	19
2º 3ª	45	21	24	0	11	12	7	5	2	1	1	6	40	4	1	36	9	2	32	11	3	9	32	1	6	5	14	15	4	0	1	15	9	21
Total	132	55	77	2	16	24	17	9	9	4	4	47	98	31	3	90	42	44	71	17	23	43	48	18	14	22	42	25	9	1	18	44	33	55
%	100	42	58	1	12	18	13	7	7	3	3	36	74	24	2	68	32	33	54	13	17	33	36	14	11	17	32	19	7	0	14	33	25	42
3º 1ª	38	15	23	0	1	10	6	5	2	3	1	10	30	6	2	24	14	10	25	3	5	10	22	1	3	4	8	20	2	0	1	18	1	19
3º 2ª	38	17	21	0	4	2	7	6	2	2	1	14	23	13	2	23	15	14	24	0	7	13	13	5	2	4	12	5	6	4	5	18	4	16
Total	76	32	44	0	5	12	13	11	4	5	2	24	53	19	4	47	29	24	49	3	12	23	35	6	5	8	20	25	8	4	6	36	5	35
%	100	42	58	0	6	16	17	14	5	7	3	32	70	25	5	62	38	32	64	4	16	30	46	8	7	11	26	23	10	5	9	47	7	46
totale	372	163	209	10	53	67	51	36	24	12	10	109	282	78	11	255	117	104	231	37	46	107	152	67	44	80	100	66	21	5	56	136	73	163
%	100	44	56	3	14	18	14	10	6	3	3	29	76	21	3	68	32	28	62	10	12	29	41	18	12	21	27	18	6	1	15	37	20	43

Anexo 6

TABLA II :Resúmen matriz con datos a marzo de 2001																																		
Curso	Cant.	Sexo		Edad										Estado civil			Hijos		Año fin primaria			Año que dejó N.M.			No NM	Nivel Medio Incompleto						N.M. Adulto	Trabaja	
		M	F	17	18	19	20	21	22	23	24	m/ 25	S	C	Sep	Sin	Con	a/90	90/95	96/00	a/90	90/95	96/00	1º		2º	3º	4º	5º	6º	SI		NO	
1º	164	76	88	8	32	31	21	16	11	3	4	38	131	29	4	118	46	36	11	17	11	41	69	43	25	50	38	16	4	0	32	56	35	73
2º	132	55	77	2	16	24	17	9	9	4	4	47	98	31	3	90	42	44	72	17	23	43	48	18	14	22	42	25	9	1	18	44	33	55
3º	76	32	44	0	5	12	13	11	4	5	2	24	53	18	4	47	29	24	49	3	12	23	35	6	5	8	20	25	8	4	6	36	5	35
otale	372	163	209	10	53	67	51	36	24	12	10	109	282	78	11	255	117	104	231	37	46	107	152	67	44	80	100	66	21	5	56	136	73	163
%	100	44	56	3	14	18	14	10	6	3	3	29	76	21	3	68	32	28	62	10	12	29	41	18	12	21	27	18	6	1	15	37	20	44

Anexo 7

TABLA III Motivos de inscripción y procedencia							
Curso/Div.	Porque se inscribió				Localidad		
	Raz. Laborales	Cont.est.	Empleo	Raz. Pers.	Rio 3°	Tancacha	Otras
1° 1ª	7	20	10	5	40	1	0
1° 2ª	3	19	7	12	41	0	1
1° 3ª	2	15	12	12	39	2	0
1° 4ª	4	19	9	7	40	0	0
Total	16	73	38	36	160	3	1
2° 1ª	6	22	10	7	45	0	0
2° 2ª	7	21	6	8	38	3	1
2° 3ª	4	29	4	8	43	0	2
Total	17	72	20	23	126	3	3
3° 1ª	3	24	5	6	37	0	1
3° 2ª	2	23	8	6	37	1	0
Total	5	47	13	12	74	1	1
Totales	38	192	71	71	360	7	5

Anexo 8

TABLA IV Motivos de inscripción y procedencia (resumen)							
Curso	Porque se inscribió				Localidad		
	Raz. Laborales	Cont.est.	Empleo	Raz. Pers.	Rio 3°	Tancacha	Otras
1°	16	73	38	36	160	3	1
2°	17	72	20	23	126	3	3
3°	5	47	13	12	74	1	1
Totales	38	192	71	71	360	7	5

Anexo 10

TABLA VI: Grupo Etario y sexo

	V	M	TOTAL
17 a 24	131	132	263
	50	50	100
más de 24	31	78	109
	29.00	71	100
TOTAL	162	210	372
%	43.5	56.5	100

Anexo 11

TABLA VII: Razones de estudio por grupo etario y sexo

EDAD	SEXO	RAZONES DE ESTUDIO				
		Laborales	Cont. Estudios	Empleo	Personales	Total
17 a 24	V	14	77	20	20	131
	M	12	74	30	15	131
Sub totales		26	151	50	35	262
%		10.00	58.00	19.00	13.00	100
más de 24	V	7	11	5	9	32
	M	5	30	16	27	78
Subtotales		12	41	21	36	110
%		11.00	37.00	19.00	33.00	100

Anexo 12 – Horarios de Clase Ciclo Lectivo 2002

CENMARIO III - CICLO LECTIVO 2002
1º A (DESDE EL 12 DE AGOSTO)

Lengua PIGNATTA	Biología ROCCA	Matemática DOMINGUEZ	Lengua PIGNATTA	Inglés HAEDO
Lengua PIGNATTA	Biología ROCCA	Matemática DOMINGUEZ	Lengua PIGNATTA	Inglés HAEDO
Lengua PIGNATTA	Biología ROCCA	Matemática DOMINGUEZ	Geografía CAÑAS	Matemática DOMINGUEZ
Fisico-Química FERREIRO	Historia CAÑAS	E C O I SPACCESI	Geografía CAÑAS	Matemática DOMINGUEZ
Fisico-Química FERREIRO	Historia CAÑAS	E C O I SPACCESI	Educ. Tecnológica PRIETO	Form. Ética y Ciudad DOMINGUEZ V
Fisico-Química FERREIRO	*****	E C O I SPACCESI	Educ. Tecnológica PRIETO	Form. Ética y Ciudad DOMINGUEZ V

E C O I - MICROAPRENDIZAJES COOPERATIVOS

18:55

1º B

Lengua LUMBRERAS	Lengua LUMBRERAS	Fisico-Química VEZZA	Geografía SAN MARTIN	Matemática VEZZA
Lengua LUMBRERAS	Lengua LUMBRERAS	Fisico-Química VEZZA	Geografía SAN MARTIN	Matemática VEZZA
Lengua LUMBRERAS	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	Fisico-Química VEZZA	Educ. Tecnológica PRIETO	Matemática VEZZA
Matemática VEZZA	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	E C O I ROJO	Educ. Tecnológica PRIETO	Inglés CASTELLANO
Matemática VEZZA	Historia SAN MARTIN	E C O I ROJO	Biología CORIA	Inglés CASTELLANO
Biología CORIA	Historia SAN MARTIN	E C O I ROJO	Biología CORIA	Inglés CASTELLANO

E C O I - ARTE Y CULTURA

19:30

20:05

20:40

21:15

21:30

22:05

22:40

23:15

1º C

Fisico-Química RONCHETTI	Matemática CEBALLO	Biología ROCCA	Historia CAÑAS	Matemática CEBALLO
Fisico-Química RONCHETTI	Matemática CEBALLO	Biología ROCCA	Historia CAÑAS	Matemática CEBALLO
Fisico-Química RONCHETTI	Matemática CEBALLO	Biología ROCCA	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	Geografía CASTELLI
Inglés CASTELLANO	Lengua PIGNATTA	E C O I MOSCHINI	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	Geografía CASTELLI
Inglés CASTELLANO	Lengua PIGNATTA	E C O I MOSCHINI	Lengua PIGNATTA	Educ. Tecnológica PIGNATTA
Inglés CASTELLANO	Lengua PIGNATTA	E C O I MOSCHINI	Lengua PIGNATTA	Educ. Tecnológica PIGNATTA

E C O I - MICROAPRENDIZAJES COOPERATIVOS

1º D

Matemática DOMINGUEZ	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	Biología PRIETO	Fisico-Química DECIMO	Geografía CASTELLI
Matemática DOMINGUEZ	Form. Ética y Ciudad SAN MARTIN	Biología PRIETO	Fisico-Química DECIMO	Geografía CASTELLI
Matemática DOMINGUEZ	Inglés CASTELLANO	Biología PRIETO	Lengua PIGNATTA	Educ. Tecnológica PIGNATTA
Lengua PIGNATTA	Inglés CASTELLANO	E C O I BOCOS	Lengua PIGNATTA	Educ. Tecnológica PIGNATTA
Lengua PIGNATTA	Inglés CASTELLANO	E C O I BOCOS	Historia SAN MARTIN	Matemática DOMINGUEZ
Lengua PIGNATTA	*****	E C O I BOCOS	Historia SAN MARTIN	Matemática DOMINGUEZ

E C O I - ARTE Y CULTURA

19:30

20:05

20:40

21:15

21:30

22:05

22:40

23:15

CENMARIO III - CICLO LECTIVO 2002

2º A. (DESDE EL 12 DE AGOSTO)

11,55

...

Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Historia CAÑAS	Psicología Social SORENSON	Biología ROCCA	Lengua PIGNATTA
Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Historia CAÑAS	Psicología Social SORENSON	Biología ROCCA	Lengua PIGNATTA
Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Historia CAÑAS	Psicología Social SORENSON	Inglés CASTELLANO	Lengua PIGNATTA
Matemática DOMINGUEZ V.	Física SANTA	Química DURAN	Inglés CASTELLANO	E.O.I. SPACCESI
Matemática DOMINGUEZ V.	Física SANTA	Química DURAN	E.O.I. SPACCESI	E.O.I. SPACCESI
Matemática DOMINGUEZ V.	Física SANTA	Química DURAN	E.O.I. SPACCESI	E.O.I. SPACCESI

E.O.I. PROYECTO INTEGRADOR

2º B

19,30	Psicología Social SORENSON	Química VEZZA	Física DECIMO	E.O.I. PRIETO	Historia SAN MARTIN
20,05	Psicología Social SORENSON	Química VEZZA	Física DECIMO	E.O.I. PRIETO	Historia SAN MARTIN
20,40	Psicología Social SORENSON	Química VEZZA	Física DECIMO	Biología ROCCA	Historia SAN MARTIN
21,15	Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Lengua LUMBRERAS	Matemática VEZZA	Biología ROCCA	E.O.I. PRIETO
21,30	Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Lengua LUMBRERAS	Matemática VEZZA	Inglés CASTELLANO	E.O.I. PRIETO
22,05	Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Lengua LUMBRERAS	Matemática VEZZA	Inglés CASTELLANO	E.O.I. PRIETO
22,40	Tecn. d/la Producc. SPACCESI	Lengua LUMBRERAS	Matemática VEZZA	Inglés CASTELLANO	E.O.I. PRIETO

E.O.I. PROYECTO INTEGRADOR

2º C

11,55

Historia DOMINGUEZ V.	Matemática SANTA	Tecn. d/la Producc. MOSCHINI	Psicología Social MACEDO	Biología ROCCA
Historia DOMINGUEZ V.	Matemática SANTA	Tecn. d/la Producc. MOSCHINI	Psicología Social MACEDO	Biología ROCCA
Historia DOMINGUEZ V.	Matemática SANTA	Tecn. d/la Producc. MOSCHINI	Psicología Social MACEDO	E.O.I. PRIETO
Física DECIMO	Química VEZZA	E.O.I. PRIETO	Lengua FERREYRA	E.O.I. PRIETO
Física DECIMO	Química VEZZA	E.O.I. PRIETO	Lengua FERREYRA	Inglés BALBO
Física DECIMO	Química VEZZA	E.O.I. PRIETO	Lengua FERREYRA	Inglés BALBO

E.O.I. PROYECTO INTEGRADOR

2º D

Lengua FERREYRA	Biología CORLA	Matemática SANTA	E.O.I. SPACCESI	E.O.I. SPACCESI
Lengua FERREYRA	Biología CORLA	Matemática SANTA	E.O.I. SPACCESI	E.O.I. SPACCESI
Lengua FERREYRA	Química DURAN	Matemática SANTA	Física DECIMO	E.O.I. SPACCESI
Historia DOMINGUEZ V.	Química DURAN	Psicología Social WOLYNIEC	Física DECIMO	Tecn. d/la Producc. MORONI
Historia DOMINGUEZ V.	Química DURAN	Psicología Social WOLYNIEC	Física DECIMO	Tecn. d/la Producc. MORONI
Historia DOMINGUEZ V.	Inglés CASTELLANO	Psicología Social WOLYNIEC	Tecn. d/la Producc. MORONI

22,50

E.O.I. PROYECTO INTEGRADOR

CENMARIO III - CICLO LECTIVO 2002 (DESDE EL 12 DE AGOSTO)

3° A

Legisl. Laboral MOSCHINI	Gest. d/la Producc SPACCESI	Econ. y Producc. SPACCESI	E.O.I. BORGHI	Geogr. Polit. y Ec. DOMINGUEZ V.
Legisl. Laboral MOSCHINI	Gest. d/la Producc SPACCESI	Econ. y Producc. SPACCESI	E.O.I. BORGHI	Geogr. Polit. y Ec. DOMINGUEZ V.
Legisl. Laboral MOSCHINI	Lengua PIGNATTA	Econ. y Producc. SPACCESI	Gest. d/la Producc. SPACCESI	Geogr. Polit. y Ec. DOMINGUEZ V.
Sociologia SORENSON	E.O.I. BORGHI	Matemática RIVAS	Gest. d/la Producc. SPACCESI	Lengua PIGNATTA
Sociologia SORENSON	E.O.I. BORGHI	Matemática RIVAS	Inglés HAEDO	Lengua PIGNATTA
Sociologia SORENSON	E.O.I. BORGHI	Matemática RIVAS	Inglés HAEDO	Lengua PIGNATTA

E.O.I. INFORMATICA APLICADA

18,55

3° B

Matemática VEZZA	E.O.I. BORGHI	Legisl. Laboral ARIAS	Lengua FERREYRA	Econ. y Producc. GONZALEZ SEG
Matemática VEZZA	E.O.I. BORGHI	Legisl. Laboral ARIAS	Lengua FERREYRA	Econ. y Producc. GONZALEZ SEG
Matemática VEZZA	E.O.I. BORGHI	Lengua FERREYRA	E.O.I. BORGHI	Econ. y Producc. GONZALEZ SEG
Gest. d/la Producc. MOSCHINI	Sociologia SORENSON	Lengua FERREYRA	E.O.I. BORGHI	Geogr. Polit. y Ec. SAN MARTIN
Gest. d/la Producc. MOSCHINI	Sociologia SORENSON	Inglés CASTELLANO	Gest. d/la Producc. MOSCHINI	Geogr. Polit. y Ec. SAN MARTIN
•••••	Sociologia SORENSON	Inglés CASTELLANO	Gest. d/la Producc. MOSCHINI	Geogr. Polit. y Ec. SAN MARTIN

E.O.I. INFORMATICA APLICADA

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- AAVV: *“Nivel Medio de Adultos.- 1ero, 2do y 3er. Ciclo- Construyendo la Transformación Educativa de Córdoba.”* Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planeamiento y Estrategias Educativas. Gobierno de Córdoba, Córdoba, 1997, 1998, 1999.
- AAVV: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, México, 1996.
- AAVV: *“Educación de Adultos: Un Desafío.”* en Revista Zona Educativa N°3, Año I, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., mayo 1996.
- AAVV: *“Qué pasa con la Educación de Adultos.”* en Revista Zona Educativa N° 21, Año III, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs.As., marzo 1998.
- AAVV: *Antología: Lecturas para la Educación de los Adultos. Aportes de fin de siglo. Tomo I: Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997)*. Limusa, Noriega Editores, México, 2000.
- AAVV: *Antología: Lecturas para la Educación de los Adultos. Aportes de fin de siglo. Tomo II: Conceptos, Políticas, Planeación y Evaluación en Educación de Adultos*. Limusa, Noriega Editores, México, 2000.
- Adam, Félix: *“Los objetivos de la Educación de Adultos”* en Revista Interamericana de Educación de Adultos. Segunda época., Vol.I, N°3.CREFAL-OEA.1993.
- Ander-Egg, Ezequiel y otros: *La Educación de Adultos como organización para el desarrollo social.(Precisiones conceptuales e históricas- Dos propuestas entre otras)* Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs.As., 1996.
- Bourdieu, Pierre: *Cosas Dichas*. Gedisa, 1993.

- Cabello Martínez, María Josefa (coord.): *Didáctica y Educación de personas adultas- Una propuesta para el desarrollo curricular*. Ed. Aljibe, Málaga, 1997.
- Cabo, Agustí Pascual : *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Ed. Octaédro, Barcelona, 2000.
- Cabrera, M.; Hernández Soto, C. y Reinoso, J.: *“El aprendizaje y su facilitación en Carl Rogers”* en Andagogía. Revista de Teoría e Investigación en Educación de Adultos, Caracas- Venezuela. Año VI, Vol.14, julio 1990.
- Carretero,M; Palacios, J y Marchesi, A.(comp.): *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Alianza Psicología, Madrid,1985.
- Cornachione Larrinaga, María A.: *Psicología Evolutiva del Adulto*. Ed. Brujas. Córdoba, 1999.
- De Schutter, Antón: *Investigación Participativa: Una opción Metodológica para la Educación de Adultos*. C.R.E.F.A.L, México,1986.
- Donoso Torres, Diego: *Mito y Educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Ed. Espacio, Bs. As., 1999.
- Eco, Umberto: *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Gedisa, Barcelona, 1997.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía*. Ed. Sudamericana, Bs. As., 1958.
- Filmus, Daniel: *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela Media y Mercado de Trabajo en épocas de Globalización*. Ed. Santillana, Bs. As., 2001.
- Finnegan, Florencia: *La educación de adultos en la argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. Ministerio de Cultura y Educación. 1994.

- Grasso, Livio: *Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento*. U.N.C. Taller de Publicaciones Fac. Filosofía y Humanidades. Córdoba, 1999.
- Gutierrez, Alicia: *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. U.N.C. Dirección General de Publicaciones.-Edit. Univ. Nac. De Misiones-, Córdoba, 1997.
- Inciarte, Esteban: *Sócrates y la Educación Adulta*. ERAJPANI/3- OEA- CREFAL., México, 1990.
- Jacinto, Claudia: “*Los adolescentes de sectores populares en la educación de adultos.*” en Revista Interamericana de Educación de Adultos. Segunda época.,Vol.I, N°3.CREFAL-OEA.1993.
- Parrello, María A.y otros: *La Educación de Adultos- Aportes para la Reflexión*. U.E.P.C. Córdoba, 1996.
- Poggi, Margarita (compiladora): *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*, Kapelusz, Buenos Aires, 1999.
- Puiggrós, Adriana (directora) y otros: *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ed. Galerna, Bs. As., 1991.
- -----: *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II: Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ed. Galerna, Bs. As., 1991.
- -----: *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo III: Escuela, Democracia y Orden (1916- 1943)*. Ed. Galerna, Bs. As., 1992.

- -----: *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI: Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Ed. Galerna, Bs.As., 1995.
- -----: *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Educación Argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna, Bs. As., 1997.
- Llorente, Juan Carlos: *“Estudiar de grande”. Educación de Jóvenes y Adultos* en Revista El Monitor de la Educación. Nº 3, Año II, SEB Publicaciones, Bs. As., 2001.
- Martínez Paz, Fernando: *El Sistema Educativo Nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*. U.N.C. Dirección General de Publicaciones, Córdoba, 1980.
- Matus, Carlos: *Planificación de Situaciones*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- Marzo, Ángel y Figueras, Josep Ma.: *Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas*. HTML (biblioteca virtual), marzo 2002.
- Myres, David G.: *Psicología*. 3era. Ed. Panamericana, Barcelona, 1994.
- Rogers, Carl y Freiberg H. Jerome: *Libertad y creatividad en la educación*. 3ra Edición, Paidós Educador, Barcelona, 1996.
- Romans Siques, M. y Viladot Voegeli, Guillem: *La Educación de las Personas Adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Piados, Barcelona, 1998.
- Rosas, Lesvia Olivia: *“Notas teóricas sobre el aprendizaje de los adultos”* en Revista Latinoamericana de estudios educativos. CEE, Vol. XIV, Nº 1y 2, México,.....

- Sarrate, María Luisa: *Educación de Adultos- Evaluación de Centros y de Experiencias*. Narcea Ed., Madrid, 1997.
- Tapia G, Mario E: “*Algunas consideraciones en torno a la Educación de Adultos*” en Revista Interamericana de Educación de Adultos. OEA, Nueva Época, Vol.3, Nº 3, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos: *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. ANAYA. S.A., Madrid, 1995.
- Usher, Robin y Bryant, Ian: *La Educación de Adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. 2da. ed., Ed. Morata y Paideia, Madrid, 1997.

DOCUMENTOS

- Ley Federal de Educación Nº 24.195. Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1993.
- Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba Nº 8113/91. Ministerio de Cultura y Educación, Córdoba, 1991.
- Ley Provincial de Educación Nº 8525/95. Ministerio de Cultura y Educación, Córdoba, 1995.
- Pacto de Calidad Educativa de Córdoba en Anuario 2001. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba, 2001.
- Recomendación para la Ejecución del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO/ORELAC. , Santiago de Chile, 1993.
- UNESCO, Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), “Agendas para el futuro de los aprendizajes de los adultos”, Borrador final, Hamburgo, 1997.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS

	Pág
Figura 1: Organigrama DRE	43
Figura 2: Distribución de los CENMA en Provincia de Córdoba	45
Cuadro N°1: Lineamientos internacionales sobre EA y destinatarios.	19
Cuadro N°2: Comparación Educación Común de Nivel Medio-2000	42
Cuadro N°3: Unidades educativas, alumnos y docentes del NMA de la Provincia de Córdoba.	47
Cuadro N°4: Comparación entre Centros y Alumnos de NMA de la Provincia de Córdoba.	48
Cuadro N°5: Comparación entre centros y alumnos de NMA de Río Tercero y Departamento Tercero Arriba.	53
Cuadro N°6: Alumnos inscriptos en 1° año en los CENMA del Dpto, Tercero Arriba – marzo 2002.	54
Cuadro N°7: Nivel de formación docentes y antigüedad en el NMA del CENMA Río Tercero.	59
Cuadro N°8: Tasa de promoción CENMA Río Tercero	60
Cuadro N°9: Estado de la matrícula 2001 según sexo, estado civil, carga familiar y situación laboral.	61
Cuadro N°10: Distribución de los alumnos según edades y estado civil por ciclo.	62
Cuadro N°11: Nivel educativo alcanzado al momento del ingreso al CENMA Río Tercero.	63
Cuadro N°12: Alumnos según grupo etario y sexo.	65
Cuadro N° 13: Grupos etarios de alumnos según sexo y razones de estudio.	66
Gráfico A: Alumnos Según sexo, estado civil, situación familiar y laboral.	61
Gráfico B: Alumnos según edad por ciclo.	62
Gráfico C: Alumnos según curso de Nivel Medio Común más alto alcanzado al ingreso al CENMA Río Tercero en marzo 2001.	64

ÍNDICE

	Página
Prólogo	VII
Introducción	X
Índice de Siglas y Abreviaturas	XV
Capítulo I: La Educación de Adultos en el Mundo	
I.1 - Lineamientos para la Educación de Adultos desde los Organismos Internacionales.	18
I.2 - Consideraciones sobre el <i>Sujeto de Aprendizaje</i> de la Educación de Adultos	20
I.3 - La Educación de Adultos en Latinoamérica de cara al mundo globalizado	24
Capítulo II: La Educación de Adultos en Argentina	
II.1 - Antecedentes	28
II.2 - Fundamentos y tendencias	34
II.3 - Nivel Medio de Adultos	35
II.4 - Consideraciones sobre el <i>sujeto de aprendizaje</i> del Nivel Medio de Adultos en Argentina	38
Capítulo III: El Nivel Medio de Adultos en la Provincia de Córdoba	
III.1 - Antecedentes	41
III.2 - Centros de Enseñanza y Consideraciones sobre el <i>sujeto de aprendizaje</i> del Nivel Medio de Adultos en Córdoba.	44
Capítulo IV: El caso del CENMA Río Tercero de la Provincia de Córdoba	
IV.1 - Criterios metodológicos	51
IV.2 - Historia del CENMA Río Tercero	52
IV.3 - Caracterización de la Institución	56
IV.4 - Características de los <i>Sujetos de Aprendizaje</i> que asisten al CENMA Río Tercero	60
IV.5 - Una mirada del equipo docente del CENMA Río Tercero sobre el <i>Sujeto de Aprendizaje</i> .	67
Capítulo V: Conclusión	74

ANEXOS

1 - Modelo Encuesta	80
2 - Modelo Entrevista	71
3 - Cuadros deserción CENMA Río Tercero	85
4 - Análisis del Diseño Curricular de Nivel Medio de Adultos de la Provincia de Córdoba	88
5 - Tabla I – Matriz de sistematización de datos	95
6 - Tabla II- Resumen matriz de datos	96
7 - Tabla III- Motivos de inscripción y procedencia	97
8 - Tabla IV- Resumen motivos de inscripción y procedencia	98
9 - Tabla V- Razones de estudio por edad y sexo	99
10 - Tabla VI- Alumnos según grupo etario y sexo	100
11 - Tabla VII- Razones de estudio por grupo etario y sexo	101
12 – Horarios de Clase Ciclo 2002	102
Bibliografía	106
Índice de figuras, cuadros y gráficos	112



comunicarte
Editorial

FACULTAD
DE EDUCACIÓN

