

LOS CENS DE LA DINEA: PEDAGOGÍA CRÍTICA A CONTRAMARCHA DE LA NORMATIVA. EL ROL DOCENTE EN LA CONFIGURACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR¹

Silvia N. Roitenburd²

Este escrito propone abrir una reflexión sobre el rol cumplido por los docentes como impulsores de la reforma escolar para alumnos adultos a partir del análisis de algunas micro-experiencias desarrolladas por equipos docentes en los CENS de la DINEA, en el contexto del avance autoritario y de la dictadura abierta en 1976.

La difusión de la pedagogía crítica en el campo de la educación de adultos produjo en nuestro país una situación paradójica: mientras se difundían documentos emanados de organismos internacionales que impulsaban la transformación, se contraponía -en el orden nacional- una normativa regresiva.

En este escrito hacemos énfasis en señalar la medida en que los equipos docentes asumieron propósitos de reforma democrática, que el estado autoritario expresamente reprimía. Al hacerlo, exhibieron su capacidad de *autonomía* -negada por el modelo vigente- y contribuyeron a mostrar las posibilidades que el ejercicio de la misma aportaba al fin de recrear un espacio escolar alternativo al modelo vigente.

This manuscript Intends. to open a reflexion about the role accomplished by the teachers as the drivers of the scholar Reform to adult students, starting from the análisis of some mycro experiences developed by teachers in CENS in the DINEA, in the frame of the autoritarianism during the dictatorship regime that began in 1976
The difussion of the *critical pedagogy* in the field of adults education,

¹ Esta ponencia es una reflexión que se integra en el proyecto de cátedra Los CENS de la DINEA. Pasado y Presente de alternativas pedagógicas para alumnos adultos, subsidiado por la SEIT, con sede en el CIFFyH.

² Facultad de Filosofía y Humanidades, CIFFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: csedu@ffyh.unc.edu.ar

caused in our country a paradoxical situation: documents which were issued by international organizations, which impulsed the transformation, while the National Government impulsed a retrogressive rule.

In this manuscript we point out how deep the teachers assumed the objectives of democratic reform that the authoritarian State deliberately repressed. In that way, they exhibited their autonomy- that was denied by the prevailing model- and they contributed showing the possibilities given by the exercise of the autonomy to recreate an alternative scholar space to the prevailing model.

Introducción

Este escrito propone abrir una reflexión sobre el rol cumplido por los docentes como impulsores de la reforma escolar para alumnos adultos a partir del análisis de algunas micro-experiencias desarrolladas por equipos docentes en los CENS de la DINEA, a partir de los años 70.

La difusión de la pedagogía crítica en el campo de la educación de adultos produjo en nuestro país una situación paradójal: mientras se difundían documentos emanados de organismos internacionales que impulsaban a la transformación de la educación dirigida a alumnos adultos, en el contexto del avance autoritario y de la dictadura abierta en 1976, se contraponía una normativa regresiva en el orden nacional.

Una rápida recorrida por la sucesión de resoluciones, hasta el período inmediatamente posterior al retorno democrático permite dar cuenta de la regresión de los objetivos globales inicialmente postulados y la medida en que el curso de las prescripciones se dirigió en sentido exactamente contrario a los mismos.

Así, el examen del proceso que incluye, por una parte, los propósitos concordantes con discursos promotores de la *autonomía* de los sujetos involucrados y, en adelante el curso regresivo plasmado en la normativa, ilumina la presencia de algunas experiencias que transgredieron los puntos más regresivos de la misma. En este escrito hacemos énfasis en señalar la medida en que los equipos docentes se hicieron cargo de llevar a la práctica los propósitos a los que el estado autoritario expresamente renunciaba. Al hacerlo, exhibieron su capacidad de *autonomía* negada por el modelo vigente y contribuyeron a mostrar las posibilidades que su ejercicio aportaba para contribuir a recrear un espacio escolar propicio³. Fueron los docentes los que asumieron sobre sí la tarea de mantener en el

³ Mediante entrevistas a docentes y directores que ejercieron en el período analizado, pudimos registrar la presencia de instituciones que llevaron a cabo experiencias de matriz alternativa. Pocas

horizonte los propósitos iniciales y, mediante las prácticas en la escuela, fueron planteando, paso a paso, la búsqueda, tentativa de respuestas a los desafíos: la formulación de diagnósticos sobre los perfiles, diversos, que se reunían en el aula. En la práctica, fueron los que, al registrar que en los adultos se condensaban diversas formas de vulnerabilidad que habían producido su exclusión del sistema formal, fueron promoviendo reformas en el espacio escolar contra la normativa que volvía sobre el modelo tradicional.

El espacio escolar. Normativa regresiva versus pedagogía crítica

El estímulo a la recreación de un modelo escolar adecuado a los alumnos, fue prontamente reprimido⁴. En adelante, el propio texto de las resoluciones oficiales fue incluyendo puntos que, de modo preciso, desmentían los propósitos inicialmente declarados.

Sintetizamos algunos de los momentos significativos del proceso a través del cual las transformaciones en el modelo escolar y las que proponían orientar criterios de evaluación cualitativos de los alumnos quedaron relegadas.

La circular a los CENS 16/75 (03/12/75) es muestra de la regresión que se va produciendo con relación a los postulados iniciales: se trata de un documento prescriptivo que elude toda preocupación de orden pedagógico; instalada en un decidido "reglamentarismo" normatiza según las pautas del nivel medio *común*⁵. A título de ejemplo, enumeramos algunos puntos salientes:

- El primer artículo prescribe que a fines de la evaluación registrará la escala numérica de 1 al 10. Se desconocía así el criterio precedente de una evaluación cualitativa.
- En el mismo sentido, se prescribe un Calendario de actividades de acuerdo al Calendario escolar único (vigente para todo el nivel medio y todos los CENS), contradictorio con las consideraciones iniciales sobre la necesidad de propuestas capaces de flexibilizar el modelo vigente en el nivel medio *común*.
- Se revierte la tendencia a articular áreas de trabajo: las sub-áreas, son, de acuerdo a la enumeración adjunta en el detalle del currículum, el listado

o muchas, su interés reside en su capacidad de ilustrar sobre posibles dimensiones de reforma en la escuela. Este escrito es una apretada síntesis que pretende consignar un aspecto que, por obvio, es pocas veces analizado.

⁴ Ver Roitenburd, Foglino, Abratte, *Los CENS de la Dinea...* Ed. Brujas, Córdoba, 2005.

⁵ Dada la brevedad del escrito, soslayamos el análisis de las críticas sobre este modelo rígido en el nivel medio común, señaladas en todas las entrevistas llevadas a cabo.

de las *materias*. Dentro del propio texto se hace equivalente subárea = asignatura, deslizándose el discurso hacia un retorno decidido del modelo *tradicional* basado en contenidos con escasa conexión entre sí, volviendo sobre la habitual fragmentación de los saberes.

- En cuanto a la planificación, la prescripción de uniformidad, mediante la “inclusión de todos los contenidos de los programas en vigencia y un solo programa para todas las divisiones paralelas”, es definitivamente contradictoria con el propósito inicial de dar cuenta de los rasgos de cada curso, adaptando el trabajo al ritmo propio de cada uno.

Las indicaciones precisas y detalladas que se acompañan para las calificaciones, cálculos, formas de redondear las notas finales, fechas exactas de exámenes, prescripciones referidas a medición del ausentismo, etc. prueban que el objetivo de replantear el modelo y flexibilizarlo, para beneficio de la población a la que se dirigía, quedaba definitivamente relegado.

La última resolución fechada poco antes del retorno de la democracia es la del 2 de marzo de 1983. Las condiciones de producción son las propias del último período de la dictadura; los aires de la democracia poco se vislumbraban en una educación signada por el autoritarismo. Si bien se menciona el llamado a una primera evaluación de las *micro-experiencias*, a fin de producir modificaciones concordantes con sus resultados, ésta es sólo una operación retórica, habida cuenta de la supresión del organismo que debía haberla llevado a cabo⁶. La retórica que alude a una “transformación de las escuelas para adultos en centros educativos funcionales, en sustitución de la mentalidad tradicional en materia de educación de adultos” no se traduce en reformas pedagógicas acordes. El mismo texto desmiente este propósito cuando dispone: “Los CENS no podrán establecer excepciones generales ni particulares a las disposiciones del presente reglamento.” (Res. 206. 2-3-83).

Creemos oportuno reiterar que estas reglamentaciones que pautan los diversos aspectos del modelo escolar son coherentes con una trayectoria históricamente detectable de prescripciones rígidas. Sin embargo, en este período, signado por un amplio debate, sobre todo en Latinoamérica, para el tipo de propuesta en cuestión, fue más perceptible el relegamiento de la población que más requería de otro espacio escolar.⁷ El renovado énfasis en definir períodos lectivos y sus correspondientes programas, los plazos precisos asignados para los temas, los

⁶ Ver Roitenburd, Foglino, Abratte, Los CENS..., (2005)

⁷ Ver, por ejemplo, el Documento complementario de información preparado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, (para la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos reunida en Tokio del 25 de julio al 7 de agosto de 1972)

criterios para medir el presentismo, las pautas rígidas de división de la jornada escolar, etc.

Es de señalar que, en lo relativo a los contenidos esto fue especialmente detectable en las asignaturas del área de ciencias sociales: los objetivos pautados en términos de un patriotismo restrictivo, rechazaron las reflexiones sobre la formación autónoma y el derecho a la disidencia, nudos centrales en la trama de discursos que adherían a una tradición democrática⁸.

En cuanto al aspecto normativo cabe, finalmente, destacar lo que es central para una profundización del análisis: los efectos negativos no refieren sólo a los puntos que en forma expresa promueven un control sobre las prácticas –horarios, tiempos para el desarrollo de los temas, disciplina en el aula y en la escuela– ni a la definición del docente como quien debe cumplir estrictamente las pautas *bajadas* por las autoridades, ni por el rol del director, al que, luego de una mención fugaz por su función pedagógica se alude como “el que debe garantizar el control” sobre el cumplimiento de las indicaciones rígidamente prescriptas. Si estos condicionamientos poco diferentes de las prescripciones tradicionales deben ser registradas, en este caso, lo que queda mucho más en evidencia es precisamente lo omitido y que había sido formulado expresamente en los documentos y reflexiones de matriz crítica. Las sucesivas resoluciones fueron, no sólo por lo expresado taxativamente, regresivas; lo fueron, sobre todo, por lo que reprimieron. La lectura atenta revela la medida en que los principios más decididos hacia una flexibilización, en los horarios, en los ritmos de trabajo, en la adecuación a las diferentes experiencias– se fueron difuminando al compás del avance autoritario.

Nuestro análisis, lejos de suponer que esto fue obra de algún malentendido, de involuntario desconocimiento de los problemas pedagógicos que afectaban al modelo escolar, o de cualquier otra razón comparable, parte de lo que ya ha sido debidamente demostrado: contra las tendencias críticas que en los 70 ya habían desarrollado elementos teóricos acerca del abordaje de la *educación de adultos* en diversos contextos, la inclusión formal de ciertos postulados rechazados por las políticas represivas convivieron con las prescripciones que mantuvieron –y profundizaron– los aspectos más rígidos y destinados al control.

⁸ Un análisis específico queda pendiente, por ejemplo, para asignaturas del campo de las Ciencias Sociales, espacio privilegiado para la difusión de valores autoritarios, como en las implicancias de formar en un patriotismo incompatible con la autonomía postulada. La redefinición de materias como civismo, historia, geografía en unidades ligadas para la comprensión de procesos sociales dentro de los que la formación en la ciudadanía dejaba de ser mera retórica, se fue diluyendo en consonancia con el autoritarismo asumido en el período.

El espacio escolar en discursos críticos

Los aportes de la pedagogía crítica en los años 60 y 70, reavivaron, en nuestro país diagnósticos de larga data sobre el modelo escolar vigente. Apuntaban a una escuela que no daba espacio para la creatividad, que mantenía un vínculo docente alumno signado por el autoritarismo y la transmisión pasiva de saberes, expresamente contrario a la promoción de la *autonomía*, uno de los nudos centrales de los discursos críticos del modelo vigente.

La transformación del espacio escolar, para los equipos que mantuvieron ese propósito, se fue planteando mediante la práctica de los docentes, cuyo contacto con la teoría crítica⁹ los orientaba hacia quienes debían ser el centro de atención. De algún modo, se replanteaba la secuencia que, priorizando sobre la base de los programas centralizados, las planificaciones y su cumplimiento, así fuera formal, relegaban a un segundo plano a los receptores. En esa dirección, no es tan obvio indicar que la alusión a cambios curriculares apuntaban a la tradicional rigidez de una planificación centralizada, en los contenidos que debían ser transmitidos sobre objetivos desligados de los sujetos, para reubicar en el centro del escenario al alumno –en este caso adulto– señalando, más allá a quienes debían tomar la iniciativa de producir los cambios.

Así, la planificación –que no era abandonada– era planteada desde un diagnóstico basado en los perfiles de los alumnos que reunían en la clase. Aparecía en ese escenario, con más crudeza que en las escuelas comunes –en las que quien enseñaba suponía una preparación adecuada a la niñez y/o adolescencia, categorías que, presuntamente ya estaban cerradas– la necesidad de un diagnóstico propio acerca de los diversos perfiles de alumnos con los que establecía el vínculo que escapaban, por lo general, a los preceptos en los que se había formado como docente o como especialista en su materia.

Esta primera dificultad, que surgía de la presencia de alumnos en diversas situaciones de vulnerabilidad– en alguna medida era, a la vez, la que abría amplias posibilidades a la creatividad, a la búsqueda de nuevas formas de contribuir a la adaptación a la actividad intelectual, transmisión de los saberes, de un replanteo constante de las situaciones en el aula, de una evaluación de las experiencias, etc.

Los principios sobre las especificidades de los alumnos adultos estimulaban la transformación de las escuelas en espacios propicios para un aprendizaje entendido como un aspecto de una formación en la cultura modificando sustan-

⁹ Basamos las afirmaciones en reiterados testimonios provenientes de quienes participaron en equipos docentes, en CENS de algunas provincias y de Córdoba. Dada la brevedad de esta ponencia, un análisis más exhaustivo de las entrevistas queda para un texto más amplio que estamos elaborando.

cialmente el modelo escolar cristalizado. En este imaginario¹⁰ inclusivo, las modalidades de relación dentro de la escuela era una de las claves fundamentales: es casi innecesario advertirlo, el docente y el director eran decisivos para estimular a quienes en mayor o menor medida exponían dificultades para adaptarse a la comunidad escolar. Desde otra perspectiva, era más evidente que las diversas trayectorias, en muchos casos compensaban las carencias específicas en ciertas áreas de trabajo en el aula. Dar cuenta de ellas tenía, de acuerdo a los testimonios de quienes asumieron las microexperiencias, efectos que se vinculaban con las posibilidades de aprendizaje, pero, también, con la reubicación del *adulto* en el lugar del que, no sólo recibía información sino que era portador de otras habilidades o saberes. Quienes tenían una trayectoria laboral, quienes habían vivido experiencias políticas, gremiales, etc. traían al aula un aporte que era valioso en la medida en que quien se encontraba al frente de la tarea pedagógica lo apreciara y lo incorporara en las prácticas cotidianas. Esto, en caso de que así lo aceptaran los docentes, democratizaba la relación docente alumno y creaba lazos con la comunidad escolar.

Es casi innecesario agregar que los aportes de Paulo Freire contribuyeron, sobre la base de diagnósticos ya presentes en el escenario político pedagógico de nuestro país, a brindar posibilidades para ampliar el horizonte de prácticas posibles. De acuerdo a los testimonios de quienes participaron, tenían claro que no se trataba de repetir en otro contexto sus experiencias: sobre todo esas lecturas estimulaban la recreación en diversos ámbitos de condiciones propicias para el aprendizaje¹¹: el espacio escolar en el que se desarrollaría el mismo era una de las claves centrales.

La *flexibilización* condensaba los diversos aspectos materia de críticas: por una parte, la rigidez de los programas, la distribución pautada de los tiempos, los contenidos que se debían incluir, la duración del horario de cada materia, y, un aspecto central que planteaba superar la fragmentación de las mismas. Ya hemos señalado los aportes que diversos análisis sobre el currículo formulan respecto al valor de la articulación disciplinaria y la validez que la misma adquiere en el caso de los alumnos que nos ocupan. La adaptación de los plazos previstos en las planificaciones que habitualmente eran rígidamente pautadas, en períodos lectivos adaptados a la velocidad de aprendizaje del alumno. Así, uno de los nudos en los que la misma se planteó fue en la visión multidisciplinaria, en la articulación por áreas de materias afines, uno de los puntos señalados en la primera etapa que se diluyó definitivamente en el curso de los años 70. Como se ha reite-

¹⁰ Ver Baczo, *Los Imaginarios sociales*, Nueva Visión, Bs. As. 1999.

¹¹ Este rol de estímulo sobre prácticas que serían recreadas en diversos contextos ya ilustra sobre al alto grado de autonomía que los equipos docentes exponían, más allá de su tradicional rol de repetidores, asignado.

rado, este es uno de los nudos en los que se liga un modelo escolar signado por la repetición pasiva y el rechazo de la reflexión y el juicio crítico. Y, los testimonios son elocuentes para dar cuenta de los esfuerzos llevados a cabo para replantear programas, para establecer articulaciones entre contenidos de distintas materias, para extender el espacio de trabajo en torno a ellos en los actos escolares, rituales y demás actividades que, en muchos casos podían llevarse a cabo fuera del espacio escolar. Asimismo, para estimular criterios de evaluación conceptual, suprimiendo el examen y la nota numérica como medio de comprobación del aprendizaje.

A la vez, habida cuenta del espectro amplio de las diferencias, encontrar el camino para una convivencia y la creación de una comunidad en la que se trataba no sólo de *aprobar materias* sino al mismo tiempo, de afirmar la confianza en las posibilidades intelectuales de quienes, por lo general, debían superar experiencias previas traumáticas que, en muchos casos habían llevado al abandono de estudios.

El rol docente desde una perspectiva crítica

El centro colocado en el alumno replanteaba, inevitablemente, el rol docente y, sobre todo, el vínculo que debía ligar ambos términos de la relación pedagógica. Se replanteaba la imagen del maestro tradicional para dar lugar a la de “animadores culturales¹², promotores, coordinadores, voluntarios...” entendiendo que, tal como expresaban documentos de época, “no son sólo palabras nuevas; son manifestaciones claras entre otras de transformaciones conceptuales que afectan a la educación y por consiguiente, a su personal”¹³.

En ese imaginario, el rol del director relegaba la función de control –que surge del análisis del discurso normativo– para asumir el de guía, orientador pedagógico, partícipe del proceso de experimentación y replanteo. Los equipos integrados por directores y profesores mantuvieron en la mira los postulados provenientes de la pedagogía crítica de su época¹⁴. Así, mejor podemos decir: más allá de la normativa, recuperando los propósitos iniciales por los que muchos de ellos habían sido convocados, plasmados en muchos documentos, fueron los que sostuvieron los principios de la *flexibilización* de la cultura escolar cristalizada,

¹² En Córdoba, en el primer período de la democracia, el docente fue concebido como *animador cultural*. Ver, Abratte y Foglino, 2005.

¹³ Documento complementario de información preparado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, (para la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos reunida en Tokio del 25 de julio al 7 de agosto de 1972).

¹⁴ Mantenemos el análisis tomando los equipos que asumieron las microexperiencias alternativas al modelo tradicional.

configurando nuevas condiciones para estimular la formación autónoma, la integración a la cultura y la participación activa de sujetos vulnerables.

Así, en esa constelación discursiva, en la que se ubicaba el alumno y su derecho a la diferencia, el rol docente era una dimensión fundamental, por el amplio margen de participación que se le asignaba en la reflexión acerca de sus prácticas, en la creación de espacios de intercambio, en las posibilidades de replanteo de las mismas. Esto, lejos de suponer un llamado a la ausencia de planificación o de objetivos relativos a los aprendizajes, apuntaba precisamente a una constante revisión sobre los problemas centrales que afectaban a la población, a los propósitos que en términos educativo culturales orientaban el trabajo, a mantener el objetivo de formación para el trabajo sin subordinar la formación general que permitía convertir a los excluidos en miembros activos de la recreación de cultura.

Tales objetivos suponían una concepción del docente como intelectual, activo partícipe de sus prácticas. Una dimensión en la que se recuperaba el debate en torno a la autonomía entendida como el impulso a la experimentación en condiciones específicas –con objetivos generales de democratización-.¹⁵ Nuevamente hay que registrar que fueron los equipos pedagógicos los que, no sólo recuperaron los propósitos relegados en la normativa sino los que procuraron llevar a la práctica algunas de las proposiciones que consideraban imprescindibles. Las propias argumentaciones iniciales, acordes a los aires de su época, acordaban en el sentido de que ninguna prescripción curricular podía ser definitiva: tanto por los diversos perfiles, la convivencia de diferencias, las formaciones y trayectorias previas diversas, en síntesis, la presencia en cada situación de aprendizaje de desafíos diversos, requería una flexibilidad no entendida como la ausencia de criterios sino la constante readecuación de las prácticas. A ese fin la normativa inicial había creado el CEMUL, para el seguimiento del Plan de Estudios, que incluía etapas de supervisión y evaluación.¹⁶ Rápidamente eliminado por las medidas autoritarias iniciadas en 1974, los testimonios indican, sin embargo, la voluntad de mantener espacios de intercambio y los intentos de efectivizarlo.

El intercambio entre los equipos docentes, aparece como una de las demandas significativas de los mismos: nuevas experiencias requerían espacios de debate. Se inscribía en un horizonte que visualizaba la reformulación de las prácticas como tarea que debía incluirlos, no sólo en su condición de ejecutores sino

¹⁵ Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Programación de Actividades. Resolución Ministerial 1316 del 27 de julio de 1970.

¹⁶ El Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL) El Ministro de Cultura y Educación acordaba:

“Autorizar a la Dirección Nacional de Educación del Adulto la constitución de un grupo de conducción, supervisión y evaluación de las micro-experiencias, así como para la formulación de las modificaciones que los resultados de la experiencia señalen como necesarios”. Resolución 1316...

en tanto intelectuales con capacidad propia de reflexión. Esto no eximía de una demanda –que por cierto persiste-, referida a espacios de asistencia por parte de especialistas que, con criterios multidisciplinares apoyaran en la resolución de los múltiples conflictos que los diversos perfiles de alumnos y su convivencia en la escuela demandaban en forma constante.

De este modo, si hemos podido detectar la presencia de experiencias alternativas pocas o muchas, –por el momento es algo que aún debe ser indagado- su importancia está en cuanto ilustran acerca de la posibilidad de producir transformaciones dentro del aula y de toda la escuela, aún en condiciones normativas adversas. Esto es decir, la capacidad de configurar culturas institucionales¹⁷ que, más allá de los límites impuestos, mantuvieron adhesión a las formulaciones más avanzadas de su época, a partir de un contacto con la teoría puesta en juego con la práctica en la trama de un imaginario integrador.

En condiciones de precariedad, tanto laboral –los cargos se renovaban periódicamente, con la consecuente falta de estabilidad- cuanto de seguridad, en épocas en las que la represión apuntaba como uno de sus blancos a la educación y la cultura, superando con creces los límites extremos con los que la dictadura pretendió controlar los proyectos de reforma escolar, fueron los equipos docentes los que, por lo común liderados por directores que hacían suyos los propósitos de formar mediante la construcción de un vínculo democrático, fueron, paso a paso, replanteando las diversas dimensiones del currículo.

El retorno a la democracia

En lo que refiere a un acercamiento a la problemática de los *alumnos adultos*, sujetos en una cultura institucional que los invalidaba en sus trayectorias previas, en sus conflictos por su procedencia socio-cultural, en los que referían a la condición de género, etc. no se evidencia –desde 1983- ningún avance en las implicancias de una categoría *-adulto-* que, de acuerdo a los aportes de la pedago-

¹⁷ La *cultura institucional* se configura en la integración de los diferentes aspectos de la vida escolar: las modalidades de planificación y trabajo en clase, las formas de articulación del trabajo docente, las relaciones horizontales que se establecen entre directores, docentes y alumnos dentro del ámbito escolar, los hábitos que se instauran de diálogo e intercambio, de contención, los rituales que se van instituyendo, las modalidades de celebración de los actos escolares, etc.

“La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (...) La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre la normatividad oficial y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos.” Rockwell, E, “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.”, en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, México, DIE, 1982.

gía de su época, requería revisión. Superar un modelo cristalizado que durante la dictadura había profundizado una tendencia ya definida de matriz autoritaria, exigía mucho más que algunos *retoques* en los contenidos o en la retórica, un examen revisor acerca de los diversos aspectos que debían ser transformados a partir de una reubicación de los sujetos en el centro del escenario, de acuerdo a los postulados iniciales. Suprimir ciertos fragmentos, de contenido expresamente autoritario, por una retórica con barniz democrático¹⁸ no sólo no avanzaba sino que era una regresión vista desde los argumentos que en los '70 señalaban los propósitos que debían orientar las prácticas con los adultos.

Finalmente, creemos necesario, siempre en el horizonte de una *reforma*, ausente de las políticas públicas, recuperar la *memoria* sobre la tradición reformista de Córdoba¹⁹, en sus aportes a la reflexión sobre los problemas de la educación y la cultura y de los sujetos que debían asumirla. Es posible suponer que los gérmenes de aquella tradición no fueron ajenos a ciertos objetivos declarados para la formación de adultos en los primeros años de la democracia, en Córdoba a diferencia de otras circunscripciones.²⁰ El examen de los problemas vinculados a la formación para la autonomía de los sujetos y, por ende, de la necesidad de replantear, en consonancia con tales objetivos, una formación docente que contribuyera a superar el autoritarismo largamente diagnosticado.

Las reflexiones que refieren a lo que estas experiencias aportan para el replanteo de la formación docente para *alumnos adultos*, quedan pendientes.

Bibliografía

Abratte, J. P. *La política educativa en la Provincia de Córdoba (1983-1998) Democracia, legitimación y discurso educativo*. Tesis de Maestría. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, en Prensa, 2005

Apple, M, *Teoría Crítica y Educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997.

De Riz, L, *La Política en Suspense, 1966/1976*. Paidós, Buenos Aires, 2000.

Filmus, D, *Demandas Populares por Educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Aique, Buenos Aires, 1992

¹⁸ La última normativa del período autoritario, de marzo de 1983, mantuvo vigencia en el período posterior a la democracia.

¹⁹ Dejamos pendiente de análisis los elementos de la *tradición reformista* provincial, precedente en ciertos aspectos del abordaje crítico, que había sustentado propuestas de reforma en cuya implementación los docentes asumían un rol central, en términos de su autonomía, para redefinir el espacio escolar de acuerdo a las especificidades en las que la experiencia se desarrollaría.

²⁰ En adelante, en consonancia con la hegemonía neoliberal el abandono de los mismos. Ver Abratte y Foglino, 2005.

- Freire, P, "Educación y Participación Comunitaria", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1997.
- Garay, L, "Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas", Programa de Análisis Institucional, CIFyH, FFyH, UNC., 2000.
- Giroux, H, Mc Laren, P, *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila, Madrid, 1998.
- Menin, O., *Psicología de la educación del adulto*, Publicaciones de Ciencias de la Educación, Rosario, 1986.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos en América Latina (1972).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión, Nairobi, 26 de noviembre de 1976. Archivo del Ministerio de Educación de la Nación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.
- Rockwell, E.: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en *La Escuela Cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Rodríguez, L., "La educación de adultos en Argentina", En Puiggrós, A., (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, en *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo II, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- Rodríguez, L. "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Puiggrós, A. y otros. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Tomo VIII, *Historia de la Educación en la Argentina*, Ed. Galerna. Bs.As., 1997.
- Roitenburd, S. (Dir); Foglino, A. *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginario reformistas*. Ed. Brujas, Córdoba 2005.
- Roitenburd, S. (Dir); Foglino, A; Abratte, J., *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Ed. Brujas, Córdoba 2005.
- Tadeu da Silva Tomaz y otro, "Sociología y Teoría Crítica del currículum", en *Currículo, Cultura y Sociedad*, Cortez Editora, San Pablo, 1994.